



## NFKK FÜZETEK 1.

Magyar Felsőoktatás 2008

Konferencia előadások

2009. január 28.

Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

Budapesti **CORVINUS** Egyetem  
Közgazdaságtudományi Kar

2009. március

Budapesti Corvinus Egyetem  
Közgazdaságtudományi Kar  
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

"Magyar Felsőoktatás 2008"  
Konferencia előadások

NFKK FÜZETEK 1.

2009. március

Szerkesztette: Berács József, Hrubos Ildikó, Temesi József

© Berács József, Bókay Antal, Hrubos Ildikó, Jobbágy Ákos, Kerékgyártó Györgyné,  
Kováts Gergely, Kozma Tamás, Limbacher László, Polónyi István, Rosivall László,  
Szarvas Beatrix, Temesi József, Veroszta Zsuzsanna

ISBN 978-963-503-395-9

Felelős kiadó: Temesi József, NFKK ügyvezető igazgató

Készült az AULA Kiadó Kft digitális nyomdájában  
Nyomdavezető:Dobozi Erika

## Tartalomjegyzék

Felzárkózás, modell-másolás, modernizációs kísérlet? ( <i>Temesi József</i> )	10
Az egyetemi eszme átalakulása – az európai felsőoktatás új irányai, feladatai ( <i>Bókay Antal</i> )	24
Tömegképzés és elitképzés a magyar felsőoktatásban ( <i>Jobbágy Ákos</i> )	32
Meddig terjed a felsőoktatás? ( <i>Kozma Tamás</i> )	38
A tömegesedett felsőoktatás érték-dimenzióiról ( <i>Veroszta Zsuzsanna</i> )	50
A bolognai képzési rendszer kezdeti tapasztalatai egy tárgy oktatásának tükrében ( <i>Kerékgyártó Györgyné, Szarvas Beatrix</i> )	59
A felsőoktatás nemzetközivé válása ( <i>Berács József</i> )	72
Felsőoktatásunk reformja az OECD szemszögéből ( <i>Limbacher László</i> )	83
A magyar felsőoktatás finanszírozása a korai 2000-es ( <i>Polónyi István</i> )	89
A felsőoktatási intézmények központi adminisztrációjának átalakulása ( <i>Kováts Gergely</i> )	114
Puffer szervezetek a felsőoktatásban ( <i>Hrubos Ildikó</i> )	127
Orvosképzés, felkért hozzászólás ( <i>Rosivall László</i> )	133
A Konferencia programja	137
A Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja	138

## Előszó

A "Magyar Felsőoktatás 2008" címmel megrendezett műhelykonferencia a Budapesti Corvinus Egyetem új felsőoktatási kutatóközpontjának (BCE-NFKK) hosszú távú stratégiájába illeszkedő első vállalkozása volt. A cím ambiciózus. Sokat sejtet, hiszen egy ágazat, a felsőoktatás egy évének áttekintése, a fontos események, történések kiemelése mindenkinek mást és mást jelent.

A magyar felsőoktatás *sok súlyos problémával küzd*, tapasztaljuk ezt a felsőoktatásban érintett dolgozók, tanárok, diákok őszinte véleménye alapján. Ha a nemzeti ünnepeken az oktatást, kutatást is érintő díjkiosztó beszédeket hallgatjuk, akkor számtalan eredményre hívják fel a figyelmünket. Ez alapján akár egy *sikeres ágazatnak* is tekinthetnénk a felsőoktatást. Ma már szinte nincs olyan kérdés, amelyre vonatkozóan ne talál-nánk akár a magyar nyelvű szakirodalomban, vagy akár a kormányzati szakértői anyagokban, tartalmas elemzést. Mi az oka akkor annak, hogy – kötetünk több írása mutat rá erre – mégsem születnek megfelelő döntések? Mi az oka annak, hogy olyan lelkesítő folyamatok, mint az európai uniós integráció, az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakulása, a bolognai folyamatként elhíresült 10 éves program, stb. ellenére céltalanság, utat vesztettség, irányíthatatlanság érzése uralkodik sokakban? Mi az oka annak, hogy szinte mindenki egyhangúan egyetért abban, hogy *nincs a felsőoktatásnak stratégiája*, miközben a minisztérium előírása alapján minden felsőoktatási intézménynek 10 éves intézményfejlesztési tervet kell(ett) készíteni, és két évente aktualizálni? Mi az oka annak, hogy szinte mindenki felülről várja a megoldást, miközben rengeteg operatív, a mindennapok tevékenysége szintjén kezelhető szakmai kérdés háttérbe sorolódik?

Ezeket a kérdéseket nem a drámai hatás kedvéért soroljuk: konferenciánk előadói és résztvevői tették fel mindegyiket (és sok más hasonlót). Egyszerű válasz lenne az, ha a felsőoktatáson túlra mutalnánk. Mit lehet várni a felsőoktatástól, ha az egész társadalom, a gazdaság, sőt most már az egész világ, válságban van? Régi értékek megkérdőjeleződnek, vagy más megvilágításba kerülnek a tömeg média jóvoltából. Az egyetem, mint intézmény átalakuláson megy keresztül, amely sajátos történelmi perspektívába helyeződik a 21. század elején.

A kutató számára azonban az olyan *értékek*, mint pl. a piac, akadémiai teljesítmény és a társadalmi felelősségvállalás, a kormányzati szerepvállalás, illetve az ezek között meghúzódó konfliktusok mindig is a vizsgálódás tárgyát képezték. Szinte nincs olyan kérdés, amelyre egy oknyomozó képességgel rendelkező doktori hallgató ne találna választ és ellenválaszt is. A tudomány éppen ezeknek a vitáknak a következtében képes választ adni a felmerült kérdésekre. Az új válaszok értelemszerűen új, addig nem elfogadott elméleteket emelnek a piedesztálra, vagy taszítanak le onnan. *Új paradigmák szü-*

*letnek.* A neoliberális piaci koncepciók kudarcot vallottak, halljuk az egyik oldalról, amit az ún. piaci fundamentalizmus hívei ellen fogalmaznak meg. Valószínűleg sok igazság is van ebben, különösen, amikor a jelen pénzügyi válság okait firtatjuk. De ha ezeket a kritikákat mérlegelés nélkül igaznak gondoljuk az egészségügy, vagy a felsőoktatás egészére, olyan növekvő ágazatokra, ahol a piac mint koordinációs mechanizmus még csak csírájában létezik, akkor egy nagyon fontos potenciális hajtóerőt nem engedünk érvényesülni.

Azt gondoljuk, hogy az elfogult ítéletalkotás helyett *tárgyilagos kutatás* alá kell vonni ezeket a problémákat, mindenféle ideológiai buroktól megtisztítva, a logikai összefüggések és a tények, statisztikák szigorú elemzése révén. Éppen jó példát szolgáltat erre egy 2008-as esemény: az a *népszavazás*, amely megakadályozta, hogy 2008. szeptemberétől bevezethető legyen a *tandij*, vagy puhább elnevezésben a *felsőoktatási hallgatói hozzájárulás* rendszere. Az a minisztériumi alkalmazott, aki köztisztviselői minőségében egyszer már több mint 10 esztendővel ezelőtt (az ún. Bokros csomag idején) már bábáskodott egy tandijrendszer bevezetésén, majd röviddel később a megszüntetésén, szomorúan konstatálhatta, hogy most egy még inkább kérész életű akció kötötte le az erejét. Kérdés, hogy nyugdíjba menetele előtt, mondjuk 10 év múlva, lesz-e ismét lehetősége harmadszor is, de akkor már sikerrel kecsegtetően nekimenni a feladatnak, avagy ismét kudarcra lesz ítélve – miközben állandóan csak a politika torzító szemüvegén keresztül látjuk ezt a fontos elemét a felsőoktatásnak (ha egyáltalán bekerül a társadalmi diskurzusba). Ebben a kötetben – adatokkal bőségesen megtámogatva – ezt a kérdést és a tágabb finanszírozási környezetének változásait is vizsgáljuk.

A Nemzetközi Felsőoktatási Kutató Központ a sokoldalú, tárgyilagos kutatás és véleményalkotás elősegítésének szándékától vezérelve jött létre 2008. májusában, a Budapesti Corvinus Egyetem Közgáz karai kutatóinak kezdeményezésére, a Közgazdaságtudományi Karon, de más jelentős intézmények kutatóit is bevonva működésébe. (Lásd részletesebben a függelékben a kutatóközpont bemutatkozását.) Nem titkolt célunk a 2009. január 28.-án megrendezett konferencia (a részletes programot és az előadók listáját szintén a függelékben közöljük) mintájára, *minden évben, január utolsó hetében* egyfajta mérleget kívánunk vonni az elmúlt esztendőről. Meghívott belső és külső előadóink a saját szempontjukból elemzik a helyzetet. Ez a mérleg, egyelőre első alkalommal még inkább a "brainstorming" igényeit elégítette ki. Az itt közzétett előadások is ezt tükrözik. Nem éreztük magunkat felhatalmazva arra, hogy akárcsak a bevezetőben is, egy összefoglaló értékelést készítsünk. Mi magunk is azt tesszük, amit az olvasónak ajánlunk: figyelmesen tanulmányozzuk szakértő kollégáink gondolatmenetét. Miként odafigyeltünk azokra a vitákban felvetett gondolatokra is, amit a közel 100 résztvevő tett, helyenként minket is határozottabb állásfoglalásra sarkalva.

Az előadások olyan sorrendben szerepelnek a kötetben, ahogy a konferencia két szekciójában elhangzottak. Az *első szekció előadásai* (6 tanulmány) az európai felsőoktatási reformmal, az ún. bolognai folyamattal, a magyarországi megvalósítás kérdéskörével foglalkoztak, különböző megközelítésben. Az indító gondolatok a Magyar Rektori Konferencia "*Bologna jelentés – 2008*" vitaanyagához fűzött megjegyzések keretében hangzottak el, kiemelve a kritikus kérdéseket, amelyekkel már a reform jelenlegi fázisában is foglalkozni kell. A képzési rendszerek átalakításának filozófiai háttérével, a szerkezeti és tartalmi megújítás megoldási elveivel foglalkozó előadás európai szinten közelítette meg a témát. Miközben a *felsőoktatási expansió* nem az európai felsőoktatási reform következménye, hanem inkább arra adott válasznak tekinthető, Magyarországon és általában Közép-Kelet Európában időben lényegében egybeesett a két folyamat. A *felsőoktatás tömegessé válásának* problémáját, az akadémiai, strukturális és társadalmi következményeket több előadás taglalta. A tömegképzés és elitképzés dilemmája, a felsőoktatás megváltozott funkciója, belső differenciálódása, a felsőoktatással kapcsolatos - elsősorban hallgatói – *értékek változása* voltak a kiemelt kérdések. Hogy milyen változásokat hozott az oktatás gyakorlati szintjén a felsőoktatás átalakítása, a bolognai elvek érvényesítése, egy *tantárgy példájának bemutatása* tette szemléletessé.

A *második szekció* (5 tanulmány) általánosabb keretbe helyezte a ma felsőoktatásának néhány kiemelt problémáját. Az Európán is túlmutató *nemzetközivé válás*, az abból adódó szemléletváltozás sürgető követelménye adta a gondolati keretet. A magyar oktatás, ezen belül a *felsőoktatási reform értékelése az OECD szemszögéből* új szempontokat hozott, többek között azzal, hogy a felsőoktatást az oktatási rendszer egészének dimenziójába helyezte. A felsőoktatás intézményrendszerének néhány kiemelt szegmensével foglalkozó előadások olyan kérdéseket vetettek fel, amelyek az átalakulás kulcselemeit érintik. A *finanszírozás kérdésköre*, az intézmények *belső irányítási rendszerének* problémája, valamint az ún. puffer, vagy köztes szervezetek (pl. a Magyar Rektori Konferencia, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) szerepe a felsőoktatás fő aktorainak hatalmi viszonyairól szól. E témák nemzetközi kontextusban való értelmezésével közelebb kerülhettünk a hazai jelenségek megértéséhez.

A konferencia programjának harmadik részében *panelvitára került sor* volt rektorok részvételével. A volt rektorok reagáltak az előadásokon elhangzottakra és felvetettek néhány további, általuk fontosnak tartott kérdést (válasz a *tudásgazdaság* kihívásaira, a *digitális megoldások* elterjedése következtében lerövidült kommunikációs idő, a hazai felsőoktatási intézmények magas száma, a demográfiai csapda, az *agyelszívás* problémája és egyébek.). Ezt vita követte, amelybe bekapcsolódtak a konferencia résztvevői.

A rendezvény alkalmat adott arra, hogy a professzionális kutatók, a kormányzati szakemberek és az intézmények vezetői megismerjék egymás – eltérő szerepükből adódóan sokszor különböző szempontokat követő – véleményét. A műhelyvita lehetőséget adott arra, hogy *markánsan ellentétes vélemények* is hangot kapjanak, amelyek néha

szenvedélyesen jelentek meg, de mindig a jobbitó szándék által vezérelve. Kutatóközpontunk egyik céljának éppen azt tekinti, hogy ne váljon egyetlen megközelítés, iskola vagy paradigma szócsövévé. Éppen ellenkezőleg, a felmerülő szakmai *problémák megoldási képessége* legyen a fő mércéje a megítélésnek.

Egy ilyen tanulmánykötet és konferencia az üzleti szaknyelvben "korai előrejelző" rendszerként is szolgál. Valószínűleg nem tévedünk, ha a *finanszírozást* tekintjük a 2009. év kiemelt témájának a magyar felsőoktatásban. De nem azért, mert a fiskális politika részéről megszorítások érik a felsőoktatási intézményeket. Sokkal inkább azért, mert nem tisztáztak olyan szakmai, elméleti kérdések, hogy a felsőoktatás mennyiben *közjóság* és mennyiben *magán jóság*? Hogy a felsőoktatás finanszírozása mennyiben befolyásolja az intézmények *versenyképességét*, hogy a *méltányosság* mellőzése miként zár ki társadalmi rétegeket a felsőoktatásból, ezáltal korlátozva az egészséges *társadalmi mobilitást*? Hogy a nemzetközi szerepvállalás, az *exportképesség* megítélése továbbra is csak a régi dicsőségünk nimbuszában jelenik meg, vagy tevéleges marketing munkában?

Az ilyen és hasonló kérdések megválaszolásához nyújtanak nagyon jó kiinduló pontot a tanulmánykötet szerzői. Talán szimbolikusan is tekinthető, hogy a külső szemlélő számára néha "száraz" tanulmányok sorát Rosivall Lászlónak, a SOTE volt rektorának, a panelvitában is megjelent, erős érzelmi töltetű, és irodalmi idézetekkel fűszerezett, cselekvésre ösztönző esszéje zárja. Jó olvasást kívánunk! És találkozunk az NFKK valamegyik rendezvényén, vagy legkésőbb 2010. január végén!

Budapest, 2009. március

Temesi József, egyetemi tanár  
BCE-NFKK ügyvezető igazgató

Hrubos Ildikó, egyetemi tanár  
BCE-NFKK társigazgató

Berács József, egyetemi tanár  
BCE-NFKK társigazgató



## **A kötet szerzői**

Berács József, egyetemi tanár, BCE, az NFKK társigazgatója

Bókay Antal, egyetemi tanár, PTE, az Országos Kredittanács elnöke

Hrubos Ildikó, egyetemi tanár, BCE, az NFKK társigazgatója

Jobbágy Ákos, egyetemi tanár, a BME oktatási igazgatója

Kerékgyártó Györgyné, egyetemi tanár, BCE

Kováts Gergely, doktorandusz, BCE

Kozma Tamás, egyetemi tanár, DE, a Felsőoktatási K + F Központ elnöke,

Limbacher László, szakmai főtanácsadó, Oktatási és Kulturális Minisztérium

Polónyi István, egyetemi tanár, DE

Rosivall László, egyetemi tanár, a Semmelweis Orvostudományi Egyetem volt rektora

Szarvas Beatrix, egyetemi docens, BCE

Temesi József, egyetemi tanár, BCE, az NFKK ügyvezető igazgatója

Veroszta Zsuzsanna, doktorjelölt, Educatio Kht.

Temesi József

---

## **Felzárkózás, modell-másolás, modernizációs kísérlet?**

(Gondolatok az MRK Bologna-jelentése kapcsán)

A 2005-ös felsőoktatási törvény az alapszakok első felülvizsgálatát a Bologna-ciklus teljes beindítása utáni harmadik évben jelölte meg. Az OKM az első három éves alapképzés bevégezte előtt, már 2008 őszén felkérte a Magyar Rektori Konferencia szakbizottságait, hogy segítsék a Nemzeti Bologna Bizottságot ezen jelentés elkészítésében. A felkérés jogosságához nem fér kétség, hiszen a 2006. szeptemberi országos szintű bevezetés előkészítése során a koordináció oroszlánrészét az MRK bizottságai vállalták fel – ha a döntés nem is az ő kezükben volt –, kompetenciájuk a megvalósítás folyamatának értékelésében tehát nem kérdőjelezhető meg. Mivel az egyetemi közvélemény erősen megosztott a Bologna-folyamat megítélését illetően, ezért úgy gondoltam, hogy az MRK szakbizottsági vélemények jó apropót szolgáltatnak saját kommentárjaim, gondolataim megfogalmazásához.

Előadásom elhangzásának időpontjában, 2008. január végén az MRK vélemény még nem véglegesítődött, "hivatalos" álláspont még egyetlen más szervezet, vagy hivatal kezéből sem került ki. Nem véletlen tehát, hogy előadásom és az ez alapján készült jelen tanulmány alcíme (Gondolatok az MRK Bologna-jelentése kapcsán) megerősíteni kívánja azt, amit ebben a bevezetőben is hangsúlyozni szeretnék: nem a kialakulóban lévő jelentés bírálatát tekintettem céloknak, hanem "sorvezetőként" használtam saját álláspontom kifejtéséhez. Ugyanakkor a jelentés és annak szakbizottsági mellékleteinek olvasása során szerzett benyomásaimat akkor sem kívánom elhallgatni, ha tudom, hogy "csak" egy munkaanyagról van szó: szimptomatikusnak vélem mindazt, ami a jelentésekben benne van, s azt is, ami azokból kimaradt.

Mind előadásom, mind az arra épülő jelen rövid tanulmány tehát azt a sorrendet követi, hogy először magáról a munkaanyagról szól, majd kifejti azt, hogy egy elemző értékelés milyen háttér feltételek figyelembe vételét igényli-igényelné, végül pedig tágabb összefüggéseket boncolgat. Konklúzióként arról lesz szó, hogy véleményem szerint miért halaszthatatlan a Bologna-folyamat egyes elemeinek azonnali revíziója, s melyek a konkrét módosításra váró területek.

## 1. MRK szakbizottságok jelentéseiről

A szakbizottságok egy felkért szempont lista szerint végezték az értékelést. Ez a keret igyekezett a feladatot leszűkíteni: arra válaszoljanak a szakbizottságok, hogy miként történt az alapképzések előkészítése és bevezetése, szükségesnek látják-e a jelenlegi tapasztalatok alapján a szakstruktúra módosítását, milyen oktatási-munkaerőpiaci tapasztalatok vannak? A szakbizottságok többsége nem is próbált meg ebből a keretből kitorolni. A kérdések többségénél óvatosan megjegyzik, hogy az eltelt rövid időszak nem alkalmas általánosítható tanulságok levonására: különösen így van ez akkor, ha például a munkaerő-piaci reakciókról kell beszámolni, vagy a mesterképzéssel való kapcsolatot elemzik.

Mivel a felülvizsgálat fő célja a szakszerkezet megítélése, ezért nézzük meg először azt, hogyan vélekednek erről a szakbizottságok. Nem árt tudnunk azt, hogy a 2004-2006 között lefolytatott viták igen hevesek voltak mind a képzési ág-képzési terület felosztás megítélését illetően, mind pedig a "szakburjánzás" megállítására és az új alapképzési szakok meghatározására vonatkozóan. Ehhez képest a szakbizottsági vélemények meglepően konszolidáltak. A szakbizottságonkénti és az együttes vélemény egyaránt az, hogy új alapképzési szakok bevezetésére jelenleg nincs szükség, az megfelelő, egy-két új alapszak bevezetése látszik csak megtárgyalandónak.

Mi okozza ezt a megítélést? Mindenki beletörődött a megváltoztathatatlanba? Vagy valóban olyan sikeres volt az alapszakok nomenklatúrájának kialakítása? Nehéz ezt megmondani. Talán tényleg belefáradtak az egyes szakmai csoportok a hosszú előzetes csatározásokba és nem akarták újra feltépni a sebeket, megnyitni a frontokat. Az egyes képzési területeken elindított szaklisták már olyan mértékű kompromisszumokat tartalmaztak – nem is szólva az akkreditáció gyötrelmes viszontagságairól –, hogy senki nem érzi úgy: nyerhet, ha újra beszáll a ringbe.

Lehetséges. Életszerűbbnek látok azonban két olyan mozzanatot, amelyek a jelentésekben is megfogalmazódnak, de legalábbis felsejlenek. Egyes szakcsoportok keményebben, mások puhábban megfogalmazva jutnak arra a következtetésre, hogy a szakburjánzás termékei egyáltalán nem tűntek el, hanem más módon virágoznak tovább: szakirányként. Szinte nincs olyan eltűnt volt szak, amelynek ne lenne meg a szakirány megfelelője. S ha ehhez hozzávesszük azt a másik tagadhatatlan tény, hogy az intézmények többsége bizonytalan lévén a mesterképzések jövőjében az alapképzésekbe próbálta besűriteni mindazt, ami eddig tanterveiben megjelent, érthetővé válik, hogy miért nem igyekeznek új szakokkal (vagy régiek felmelegítésével) kísérletezni. A kivételként megfogalmazott új szakigények sem vadonatúj tudományos vagy társadalmi igényeket akarnak megjeleníteni: a meglévő szakirány börtönéből szeretnének inkább kiszabadulni.

Talán egy másik ok is magyarázhatja a szakstruktúrával való "megelégedettséget". Ez az eredetileg 3 éves alapképzési szakok 3 és fél, 4 évre történő feltornázása. Mivel ebben az egyes szakterületi lobbik nagy sikereket értek el (a szakoknak gyakorlatilag a fele – szakmai gyakorlattal vagy más módon – elérte a 7 vagy 8 féléves alapképzési hosszúságot), nem érdeke senkinek, hogy ezzel a vajjal a fején a napon sétáljon. Különösen akkor nem, ha a mesterképzések napsütésének erőssége még nem érzékelhető. Az mindenesetre elgondolkodtató tény, hogy a finanszírozási gondok ellenére a magyar felsőoktatás lineáris vonulatai hivatalosan is 5 és fél, 6 éves képzést jelentenek olyan területeken is, ahol a "régi rendszerben" 5 év volt az oktatás ideje.

Mindenkit izgat azonban – ha ilyen irányú akkreditációt szerzett –, hogy ténylegesen sikerül-e a mesterképzést olyan volumenben elindítani, hogy az egyes intézmények szintjén a hallgatószám, illetve a finanszírozás nagysága elérje a Bologna előtti szintet. Míg tehát a 2006 előtti harcokban az elsőéves alapszakok megszerzése, elindítása, hallgatókkal való feltöltése lebegett mindenkinek a szeme előtt, 2009-ben már jut idő és energia arra is, hogy a mesterképzésekkel foglalkozzanak. Nem véletlen tehát, hogy azok is ráébredtek arra, hogy az alap- és mesterképzési szakstruktúra együttes koordinált kimunkálása lett volna a megfelelő munkamódszer, akik 4-5 éve még egyértelműen csak az alapképzési harcállások meghódítására tudtak összpontosítani.

Számomra tehát egyáltalán nem meglepő, hogy a jelentés legerőteljesebb kritikája az alapképzés és a mesterképzés elmulasztott összehangolásáról, s ami ezzel szorosan összefügg, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeinek anomáliáival foglalkozik. Helyesen, de nem elegendő módon.

A jogi szabályozás, a bevezetés adminisztratív folyamata a szakbizottságok szerint a várakozásoknak megfelelően módon zajlott le. S hol jelenik meg ebben a pozitív leírásban ismét egy erősebb kritikai hang? Ott, ahol az intézmények érdekei a leginkább sérülhettek: az akkreditációs folyamat lebonyolítása, eredményei még most is hullámokat vernek. Ám hamar visszatérünk az elégedettebb hanghoz, amint a tantervek kialakításáról, az intézményi munkáról lesz szó: itt a HEFOP koordinálta (a valóságban azonban nem előzetes, hanem utólagos) eredményeket hangsúlyozzák.

Ezek a szakbizottsági beszámolók (amelyeknek 2009. február végi, rövidített összefoglalója ha lehet, még kevesebb pontban lát tennivalót) véleményem szerint a túlságosan is leíró, konfliktuskerülő megfogalmazásokkal, a kívánt keretben maradás kényelmes betartásával egy nagyon is alkalmas pillanatot mulasztanak el – amelyre lehet, hogy 2012-ben (amikorra a komoly, átfogó elemzés időpontját teszik) újfent megbánással fognak tekinteni.

## 2. Ami kimaradt: háttér és összefüggések

Nézzük meg tehát, hogy mi az, ami szerintem a szűken értelmezett feladat miatt a lehetséges elemzésekből kimaradt, illetve tekinthetjük úgy is, hogy innentől kezdve elszakadunk az alapképzési szakstruktúra felülvizsgálata adta lehetőség kihasználásának eddig követett vonalától és kizárólag a tágabb téma: a Bologna-folyamat bevezetésének magyarországi folyamata érdekel bennünket.

A kétciklusú képzés bevezetésére történő komolyabb felkészülés elindításának pilanatától kezdve újra napirendre kerültek a magyar felsőoktatás már-már lezártak tekintett fejezetei, s újak is nyíltak. Az alapképzés-mesterképzés párosa, s a hozzájuk kapcsolódó minőségi elvárások egyértelművé tették, hogy újra meg fog jelenni a főiskolák és az egyetemek közötti versengés olyan területeken is, ahol pedig már kialakultnak látszottak az erőviszonyok, megszilárdultnak tűnt a professzionális és az akadémiai képzés elválasztásának kérdése. Ilyen volt például az üzleti képzések területe. De nem csak a főiskolák és egyetemek viszonyát kellett újraírni. Egyes főiskolai karok és anyaegyetemük viszonyát, sőt a nagy egyetemek különböző képzési területekhez tartozó karainak egymáshoz való viszonyát is új megvilágításba helyezte a kétciklusú képzésre történő áttérés. Mindennek tetejébe még az a lehetőség is felcsillant, hogy eddig hátrébb rangsorolt intézmények előrébb törjenek. Megindult a harc a "világ újrafelosztásáért".

Hol folytak a harctéri események? Mivel a bevezetés előkészítésében sok szervezet osztozott, ezért a manőverezési terület is tág volt. A Nemzeti Bologna Bizottság, a Magyar Rektori Konferencia és a Főiskolai Konferencia valamint ezek szakbizottságai, a Magyar Akkreditációs Bizottság, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács egyaránt bőszegesen foglalkozott a kétciklusú képzés előkészítésével, sőt, mindegyiknek törvényben vagy rendeletben meghatározott jogosítványai is voltak erre! Mindezen szervezetekben ott nyüzsgtek az intézményi képviselők, akik a magyar felsőoktatás felvirágoztatásának magasztos eszméje és az európai csatlakozás nemes vágya mellett saját szakterületükre és intézményükre is gondoltak néha-néha. Mondhatnánk, hogy így működik a valóság: a különböző érdekek egyeztetéséből így jön létre valami új és pozitív gyakorlat.

A szereplők azonban nem azonos erőket tudtak bevetni. A felsorolt szervezetekben a megfelelő összhangot akkor lehetett volna kisebb torzulással elérni, ha ezen szervezetek egy előzetesen kialakított stratégia mentén folytatták volna le vitáikat, ennek mentén hozták volna meg döntéseiket. Ebben a stratégia-alakításban pedig arányos és méltó képviselést kapott volna a felsőoktatás mindegyik releváns szegmense.

2003 táján történt arra kísérlet, hogy ez a stratégia az Oktatási és Kulturális Minisztérium vezetésével szakmai, szakértői és politikai szinten létrejöjjön. Hogy végül is ez miért nem történt meg, ennek elemzése szétfeszítené ennek a rövid tanulmánynak a

kereteit. Tény azonban, hogy a Bologna-bevezetés munkája egy átfogó stratégia, s ami ennél rosszabb, egyes alapvető fogalmak tisztázása nélkül indult el. Nem vitattuk meg (sem szakértői körben, sem a társadalommal) azt, hogy mi lesz a változások fő iránya és értelme. Nem született egyetlen dokumentum sem arról, hogy mi az alapképzés és a mesterképzés végzettjeinek szakmai és társadalmi szerepe, más lesz-e ez, mint ami eddig volt, s ha igen, miben? Hogyan kell viszonyulniuk az alapidplomával rendelkezőkhöz a munkaadóknak? Változik-e a felsőoktatási intézmények feladata?

Mivel ezekre a kérdésekre nem voltak vitákban kikristályosodott válaszaink, mindeki a saját szerepe, tudása szerint értelmezte a helyzetet, s az általa képviselt látszólagos érdekek felé próbálta terelni a megoldásokat. Nyilvánvaló, hogy ez egyes esetekben ugyan megfelelőnek látszó kompromisszumokhoz vezetett, de inkább törekeny egyensúlyokat, mint stabil állapotokat hozott létre. Személyes véleményem az, hogy a dolgokon csak rontott az, amikor a fentebb megnevezett szervezetek javaslatainak szövevényébe a politika is belenyúlt, saját rövid távú prioritásait beleágyazva egy alapvetően hosszú távra szóló állapot megtervezésének folyamatába. Az új felsőoktatási törvény és annak módosításai nem mutatják azt, hogy egy konzisztens, fenntartható rendszer létrehozása van folyamatban.

Úgy vélem, hogy néhány alapkérdés megvitatása még ma sem lenne késő.

Nagyon érdekes lehetne a Bologna-folyamatot alakító szereplők sajátos érdekeit és érdekérvényesítő technikáit elemezni, ez azonban valószínűleg későbbre marad – ha egyáltalán érdekelni fog majd akkor ez bárkit is a történészeken kívül. Ezért most már csak egyetlen háttérben lévő tényezőt szeretnénk még megemlíteni, megint csak azért, mert jelenleg is aktualitása van.

A 2000-ben felülről végrehajtott felemás felsőoktatási integráció hatásait tudomásom szerint eddig nem, vagy csak kevesen és csak bizonyos nézőpontokból elemezték. Meg vagyok győződve azonban arról, hogy a magyar felsőoktatás jövője ezen integrációs folyamat racionális befejezésén is múlik, sőt, szorosan összekapcsolódik témánk, a kétciklusú képzés bevezetésének eredményességével is. Tudnunk kell, hogy mi volt sikeres az integrációkban, de szembe kell néznünk az integráció negatív hatásaival, befejezetlenségével, a főváros-vidék helyzet továbbra is megoldatlan, sürgős kérdéseivel is. E nélkül nincs sikeres, a nemzetközi versenyben helyét megálló felsőoktatásunk.

### **3. Magyarország Bolognában**

A magyarországi Bologna-típusú (a két- illetve a doktori képzéseket is tekintve háromciklusú) képzésekre történő áttérés – jó magyar szokásnak megfelelően – lassúbb és gyorsabb (kampányszerű) szakaszokból állt. 1999 és 2002 között nem sok minden történt, 2003-ban felgyorsulni látszott az elvi alapvetés és a gyakorlati munka együttese, majd

egy 2004-2005-ben lezajlott lassú, kizárólag az alapképzésre koncentráló, alkukkal teli folyamat után újra felgyorsult a törvénykezés és az akkreditáció gépezete, hogy 2006-ban elinduljon a teljes bevezetés. Mivel az általam is leírt jellemzők sajátosan egyedivé tették a magyar felfogást és értelmezést, 2006 után sokan beszéltek és írtak (gyakran ironikus formában) a "kis magyar Bolognról".

Ha a felsőoktatási politika egésze szempontjából nézzük ezt a lassan már 10 éves periódust, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy nemzetgazdasági és társadalmi fejlődésünkben milyen szerepe van a Bologna-folyamatnak. Egy lehetséges forgatókönyv az, hogy az elmúlt 10 évet egy felzárkózási folyamatnak tekintjük. Mivel a múlt század 90-es éveit, a rendszerváltás utáni időszak nem hozott gyökeres változást a magyar felsőoktatás szerkezetében és gyakorlatában (itt most szándékosan elhanyagolva azokat a természetesen nagy horderejű, de főként jogi természetű eredményeket, amelyek elsősorban az autonómia, a kutatási szabadság, a hallgatói és oktatói jogok területén születtek), a 21. századra maradt a szembenézés azzal, hogy miként illeszkedünk Európa felsőoktatásába. Nagyban megkönnyítette ezt két tény: belépésünk az Európai Unióba, illetve az egész Európát érintő Bologna-kezdeményezés.

A fő kérdés – amelyet explicite soha nem tettünk fel –, hogy el voltunk-e maradva? Szükség van-e felzárkózásra? Mivel a magyar felsőoktatást 1990 táján jellemző elit (és elitista) jelleget senki nem vonta kétségbe, a ki nem mondott válasz ebben az időszakban az volt, hogy a magyar közép- és felsőfokú oktatás színvonala kiváló, egyes, főleg természettudományi és élettudományi területeken azonos színvonalú az európai átlaggal (ezt illusztrálták a magas külföldi hallgatói létszámmal folyó idegen nyelvű mérnöki és orvosi képzések, illetve a kiemelkedő kutatási eredmények), míg a (nem nemzeti jellegű) társadalomtudományokban felzárkózásra szorulunk.

A felsőoktatásban dolgozók többsége a Bologna-folyamatot nem az Európához történő felzárkózásként élte meg, hanem a globalizálódó társadalmakban megjelenő és Magyarországon is gyorsan, számokkal is igazolhatóan megjelent (10%-ról közel 40%-ra növekedett beiskolázási arányú) tömegképzésre való válaszként. A felsőoktatás szereplői a minőség romlásának, a kibocsátás általános színvonalának csökkenésének jeleivel szembesültek, s ezáltal nem egy korszerűbb struktúra, változékony kínálat, mobilis hallgatóság és hordozható diploma előnyeit látták a Bologna-folyamatban. Ha egyáltalán szó volt felzárkózásról, akkor inkább a nivellálás jelent meg az egyetemi közbeszédben.

Nem volt tagadható ugyanakkor az, hogy előző eredményeinket 20-30 évvel ezelőtti struktúrában, magas ráfordításokkal, a gazdasági hatékonyság figyelembe vétele nélkül értük el. A magyar oktatási és tudományos infrastruktúra siralmas volta a nemzetközi megmértetésekben nyilvánvalóvá vált. Ugyancsak megkérdőjeleződtek azok az oktatási módszerek is, amelyek kevéssé építettek a hallgatói önállóságra, a professzori tekintélyt helyezték előtérbe. Többé-kevésbé közmegegyezés volt abban, hogy modernizáció-

ra van szükség: a nemzetközi jó gyakorlatok ismerete nélkül az európai versenyben nem tudjuk a helyünket megállni.

A kormányzati lépések elsősorban az infrastruktúrára összpontosítottak. A 90-es évek világbanki kölcsöne, a későbbi európai uniós pénzek nagy része az informatikai, a könyvtári és a kollégiumi helyzet javítását tűzte ki célul. Ez nagyjából és egészében sikerült is (bár az állandó fejlődés követése újabb összegek bevonását követelné meg), ám nem járt együtt az oktatás – főleg a nagy eszközigényű szakok – mindennapi oktatási szükségleteinek kielégítésével. Mivel a felsőoktatásra és kutatásra fordított GDP-arány változatlan, a felsőoktatásban dolgozók nem érznek jelentős változásokat. Vitatkozni lehet arról, hogy ez mennyiben függ össze a magyar felsőoktatás menedzsmentjének gyenge színvonalával, a professzionális vezetés hiányával. Meg lehet említeni azt, hogy egy konzisztens felsőoktatási stratégia hiányában az erőforrások elaprózódnak, nem hasznosulnak megfelelően, párhuzamos kapacitások épülnek ki, sok a pazarlás. Akárhonnan is nézzük azonban a helyzetet, egy társadalmilag és politikailag hosszabb távra elfogadott stratégiába beépített modernizációs programnak kellene teljesülnie.

Sajnálatosnak tartom, hogy a 2007-2013 közötti nemzeti fejlesztési terv sem tud egy koherens felsőoktatási modernizációs programot felmutatni: az elindított projektek nem koordináltak, izoláltak, végső hatékonyságuk nehezen biztosítható.

Nem lehetne-e mindezeket a problémákat egyszerűen úgy megoldani, hogy a Bologna-folyamattal összefüggő, más országokban kialakított politikákat és gyakorlatokat lemásoljuk? Miért nem követjük a sikeres modelleket? Ez a kérdés sokszor felmerül, hiszen magát a Bologna-kezdeményezést is sokan az amerikai modell európai követésének tartják. A jogosnak látszó felvetéssel az a gond, hogy az európai Bologna-gyakorlat távolról sem egységes. A friss miniszteri találkozási jelentések, az OECD nagy alaposággal elkészített tanulmányai mind azt erősítik meg, hogy az egyes országok sajátos utakon járnak, s a Bologna-dekrétumokban lefektetett elveknek nagyvonalú irányvonalnak tekintve megfontoltan alakítják át felsőoktatási rendszerüket. Nincs másolandó modell!

Talán azt lehet tanulságnak tekinteni – némileg elkésve –, hogy az országok többsége alaposan tisztában van saját erősségeivel és gyengeségeivel, mielőtt bármilyen változtatásba kezd. Olyan stratégiákat követnek, ahol az erősségeket lehetőleg nem adják fel (még akkor sem, ha azok formálisan ellentmondanak egyes bolognai elvekkel – lásd a szakképzés és a felsőoktatás tartalmi és szervezeti megoldásait Európában), s igyekeznek először azokat a vonásokat átvenni, amelyek gyengeségeiket orvosolják, vagy amelyek bizonyíthatóan pozitív módon járulnak hozzá felsőoktatásuk hatékonyságához, akármilyen legyen is annak irányítása (pl. mobilitás, minőség-ellenőrzés).



#### 4. Gondolkodjunk együtt!

Az eddigiekben azt próbáltam érzékeltetni, hogy a Bologna-folyamatnak Magyarországon csak akkor van esélye a sikerre, ha alapvető, meg nem oldott, ki nem beszélt problémáinkat áttekintjük, ezekben megegyezésre jutunk. Egy átgondolatlan kétciklusú képzés formális bevezetése, majd változatlan módon történő folytatása akár még ronthat is a helyzeten. Együtt kell gondolkodnunk. Hogy miben, arra az alábbiakban vázolok fel néhány példát.

##### *KI oktat?*

Intézményi szinten már szó volt az integráció felemáságáról, be nem fejezett voltáról. Röviden ugyan, de érintettünk egy másik kritikus kérdést, amelyik az intézménytípusokra vonatkozik. Ha a felsőoktatás többszintű, több bemenettel és kimenettel bír (mint ahogyan azt a Bologna-reform megköveteli), akkor érdemes azon is elgondolkodni, hogy ezt a változatos rendszert vajon azonos típusú, vagy egymástól eltérő típusú intézmények közvetítik-e? A nemzetközi gyakorlatban van példa olyan megoldásra is, ahol jogilag egyetlen intézménytípus létezik csak, s ez kínálja az eltérő szintű programokat. Nem dőlt el a vita azonban arról, hogy vajon ez a megoldás hatékonyabb-e, mint a két- vagy háromféle intézménytípust felmutató országok gyakorlata – mint egyéb esetekben, a nemzeti tradíciók, sajátosságok itt is sokat számítanak. A főiskolák és az egyetemek hosszú évtizedek alatt kialakult személyi feltételei az oktatott programokhoz idomultak. Ha mégis azonos követelményeket támasztó programok piacán kell versenyezniük, akkor óhatatlanul egyikük vagy másikuk versenyhátrányba kerül, a szóban forgó program típusától függően. Érdemes lenne átgondolni, hogy a presztízsharcokba bonyolódott intézmények nem tudnának-e jobban működni olyan környezetben, ahol a rájuk szabott programok minőségi követelményei valós kvalitásaikat helyeznék előtérbe.

Még az intézményi szintnél maradva: nem először próbálok meg érvelni amellelt, hogy egy felsőoktatási versenykódex megalkotására lenne szükség. A magán-, az egyházi és állami fenntartású intézmények; a gyakorlatorientált és az elithallgatóságra szakosodó; a vidéki és fővárosi intézmények igazságos versenyének feltételeit talán nem csak etikai, hanem rendeleti úton is lehetne szabályozni. A hallgatókért, az erőforrásokért, az akkreditációért, a kutatási programokért és még ki tudja miért folyó kíméletlen küzdelemnek jelenleg nagyon sok vadhajtása van – s ez megint csak a teljes rendszer hatékonyságának rovására megy.

Az egyének szintjén átlátható elvekre és szabályozásra lenne végre szükség a többes állások és pozíciók tekintetében. Az álláshalmazos elvileg nem védhető, kimondottan egy szűk réteg egzisztenciális érdekét szolgálja, miközben aláássa az akadémiai értékeket. Nyílt, szabályozott körülmények között, a teljesítmények világos bemutatásának

kényszere mellett ez a gyakorlat nehezen lenne követhető. Az egyéni oktatói szinten egy másik átgondolandó kérdés az előléptetések, átsorolások, kinevezések rendszere. Ez a probléma (is) olyan, amelyik például az intézményi márkanévek tiszteletének és védelmének elfogadásával kezelhető: ha egy adott intézmény nem engedheti meg magának, hogy arra méltatlan, vagy legalábbis nem felkészült oktatókat foglalkoztasson, mert ez közvetlen hatással lesz mind a beiskolázási, mind pedig a pénzügyi (hosszabb távon a túlélési) helyzetére, esélyeire.

### ***Ki finanszíroz?***

Egyik legrégebbi, a rendszerváltás óta magunkkal hordozott problémakör a finanszírozás szereplőinek és teherviselési arányának meghatározása. Miközben hosszú évtizedeken keresztül az európai országok gyakorlata a felsőoktatás hozzáféréseinek ingyenességén alapult, azon a feltevésen keresztül, hogy a társadalmi hasznok sokkal nagyobbak az egyéni hasznoknál, s a társadalomnak megéri a költségvetésből finanszíroznia a felsőoktatást, a felsőoktatás tömegesedése rést ütött ezen az elvi bástyán, egyszerűen azon praktikus ellenvetés okán, hogy a költségvetés teherbíró képessége már nem elegendő a teljes felsőoktatás fenntartására. Az országok többsége keresni kezdte a (minőségi) felsőoktatás fenntartásához szükséges hozzájárulások forrásait, s többcsatornássá tette a finanszírozást.

Elvi szinten továbbra sem vesztett erejéből az externális hatásokat elsőrendűnek tekintő európai szemlélet, azonban már nem tekintik igazságtalannak azt, ha a hallgatók (családok), a vállalatok, intézmények – vagyis mindazok, akiknek jövedelemtermelő képességét növelik a kiművelt emberfők, ezekből a jövedelmekből (előre vagy utólag) átadnak valamit a felsőoktatási intézményeknek.

Általában a mai nemzetközi felsőoktatási finanszírozási gyakorlatban nem az elvi alapokkal foglalkoznak leginkább, hanem azoknak a mechanizmusoknak a megtalálásával és működtetésével, amelyek révén a teherviselés a megfelelő személyt a megfelelő helyen és időben érinti, illetve amelyek kezelni tudják a társadalmilag eltérő esélyekkel rendelkező csoportok tanulási lehetőségeinek egyenlőségét. A mai magyar politikában rögzült tandíj-ellenesség a valóságban nem az esélyegyenlőséget szolgálja, hanem sokféle, régebben kialakult vagy újonnan keletkező egyenlőtlenség forrása. A tandíj vitára tűzése nem késhetne, ha a mai magyar politika közege alkalmas lenne arra, hogy bármilyen értelmes társadalmi vita lefolyhasson benne. A nemzetközi gyakorlat tele van azokkal a példákkal, amelyek a tandíj és a hitelek vagy kölcsönök rendszerének egyensúlya felé mutatnak, miközben természetesen (mint bármilyen egyéb pénzügyeket érintő kérdésben) tökéletesen működő rendszert egyik ország sem tud felmutatni.

A finanszírozásnak még egy olyan politikai vetülete van, amelyről már sokszor beszéltünk: megvalósul-e egy országban az a szándék, hogy a jövőbe ruházzon be? Ha

igen, akkor (paradox módon válsághelyzetekben is) az oktatást választja, s ez a befektetés Finnországtól az "ázsiai tigrisekig" eddig mindenütt sokszorosán megtérült.

### ***KIKET* oktatunk / finanszírozunk?**

A felsőoktatás egyik jól kiszámítható tényezője a belépő hallgatók száma. Ezt ugyanis nagyban befolyásolja a demográfiai helyzet. Polónyi István ebben a kiadványban is bemutatja, hogy csodára nem számíthatunk. Az elkövetkező években az érettségizettek száma csökkenő tendenciát mutat, ezáltal valószínűsítve a felsőoktatásba beiratkozók számának csökkenését is.

Ennek ellenhatásaként említhetjük meg az élethosszig tartó tanulás, illetve a nemzetközi áramlások egyenlegének hatását. Az utóbbiról megint csak van jelen kiadványunkban egy remek elemzés Berács József jóvoltából. Itt csak arra szeretnék emlékeztetni, hogy a jelenlegi helyzetben – még ha az intézmények mindent meg is tesznek azért, hogy hallgatókat vonzzanak belföldről és külföldről egyaránt – a zéró egyenleget sem könnyű elérni. A magyar hallgatókat csábítják a jóhírű külföldi iskolák, a külföldi hallgatók tömegei pedig az elvándorlást csak akkor tudnák ellensúlyozni, ha intézményeink angol, német és egyéb idegen nyelveken kínálnának jó minőségű, versenyképes programokat.

Az élethosszig tartó tanulásnál azonban kissé más a helyzet. Sokan csak szólamként, divatos frázisként élék meg ezt az irányzatot. Nem véletlen azonban, hogy Európaszerte egyre több intézmény lát benne fantáziát. Míg régebben elsősorban azt hangsúlyoztuk, hogy az egyre érettebb életkorú munkavállalóknak gyorsan elavuló ismereteik felfrissítését kell megoldaniuk, s ez lesz az intézmények egyik nagyobb méretű bevételi forrása, ma már más dimenziót helyezünk előtérbe. Ez a dimenzió szorosan összefügg a Bologna-folyamat több belépési és több kilépési pontot kínáló logikájával. Egyre többen fogják az egyes szinteket időben eltolva igénybe venni. Egy-egy rövidebb ciklus után munkafázis következik, majd újabb és újabb belépések lehetségesek az oktatás világába. A Bologna-folyamat tehát kitágítja az egyéni lehetőségeket.

### ***MIT* oktatunk / finanszírozunk?**

A Bologna-alapképzések bevezetése jó alkalom lett volna arra, hogy átgondoljuk: mire is van szüksége 21. századi gazdaságunknak és társadalmunknak. Talán a legnagyobb szükség a felsőoktatás társadalmi céljainak megfogalmazására, a munkaerőpiacon túlnyúló társadalmi igények kinyilvánítására lett volna. A felsőoktatás szerepe a modern társadalmakban állandóan változó, egyre kiterjedtebb, egyre bonyolultabb. Többről van szó, mint a munkaerő célirányos termeléséről és újratermeléséről. Egyre erősebb a felsőoktatás szocializációs szerepe az állampolgárok felnőtte válásának, a tudástársadalomba történő beilleszkedésének támogatásával, olykor akár a konkrét szakértelemtől

történő elvonatkoztatott sajátos, oktatási célok révén is. Ezen célok beépítése, erősítése, megvalósíthatóságának elősegítése sajnálatosan hiányzik mind vitáinkból, mind a konkrét gyakorlatunkból. (Miközben álrühában, a kompetenciák képében – nem túl szívesen fogadott vendégként – már megjelent a képzési keretrendszerek sokak számára elvontnak tűnő rendszerében.)

Az előző pontban az élethosszig tartó tanulás egyéni lehetőségeit, előnyeit emeltük ki. A több be- és kilépési ponttal rendelkező, egymásra épülő vagy egymást csak részben átfedő programok léte egy olyan tendencia, amit az intézmények is jól ki tudnak használni, ha oktatási portfóliójukban a hagyományos kínálat mellett (amelyre az előbb láttuk, hogy egyre élesedő versenyben egyre kevesebb fiatal jelenik meg a keresleti oldalon) nagymértékben bővítik a szakképzési, továbbképzési, átképzési, újabb szakértelem felé irányító (aránylag rövid és megfelelő időbeosztású, az e-learning eszközöket jól kihasználó) programjait. Elsősorban a lokális versenyben fog előnybe kerülni az az intézmény, amely a program portfólió diverzifikálását ebben az irányban, s nem újabb, két-ségebesetten kiagyalt alap- és mesterképzések indításával végzi.

Végül a legföldhözragadtabb, ám fontos kérdés az, ami a magyar felsőoktatási vitákban az akadémiai és professzionális programok különbségeként szokott megfogalmazódni. Ideáltípusok és merev szabályozási mechanizmusok helyett talán itt is célravezetőbb lenne egy olyan megengedő szemlélet, amely praktikus módon tudja kezelni ezt a kérdéskört. A nemzetközi tapasztalatok szerint nagyrészt a helyi, regionális szükségletek formálják azt, hogy egy adott körzetben milyen arány alakuljon ki a közvetlenül a munkaerőpiacra kibocsátó és az általánosabb képzési programok között. Az akkreditációs gyakorlat nagyobb rugalmassága révén ebben az irányban is sikereket tudnánk felmutatni, mivel a szükséges szakértelem mindkét oldalon rendelkezésre áll.

## **5. Bologna-típusú képzések bevezetése: mit mutatnak az eddigi tények?**

Ezen általános gondolatok után térjünk vissza a Bologna-folyamat bevezetésére. Mielőtt arra válaszolnánk, hogy vajon szükség van-e azonnali kiigazításokra, nézzük meg – a terjedelem korlátai miatt igencsak szubjektív válogatásban – hogy mit mutatnak az elmúlt három év tényei? Ezek a rövid megjegyzések a legfontosabb területek némileg sommás "értékelését" tartalmazzák.

Az alapképzésben a hallgatók elsősorban intézményt (várost) és finanszírozási formát választanak, miközben szakválasztásukat tetten érhetően régi beidegződések (családi hatás a diploma értékét illetően, magas presztízsunek ítélt iskolák) és a kordivat (egyres frekventált szakok) irányítják. Mivel a Bologna-rendszerre való áttérés során kevés lényegi információ jutott el hozzájuk (családjukhoz, iskolájukba), ezért a "biztonsági stratégia" része, hogy stabilnak látszó intézményt, mások jelentkezései által is jónak ítélt

szakot jelöltek meg első helyeken, s – akár kompromisszumok árán is – megpróbálták az államilag finanszírozott képzésbe bejutni. A felsőfokú szakképzés vonzereje csekély.

Az alapképzési jelentkezések az első években egyértelműen elbillentek az egyetemek felé: ez a felvételi rendszer magától értetődő velejárója, hiszen a "verseny" az intézménytípusok között – mint már említettük – részleges információ mellett zajlott. Eközben azonban az egyetemek, nem érezvén biztosnak a későbbi mesterszak-piacot, az alapképzésekbe igyekeztek belezsúfolni korábbi öt éves képzéseik tantárgyainak nagy részét (az egyéni tanári érdekek is ezt kívánták meg), s ezáltal az alapképzések elképzelt gyakorlati jellege erősen megkérdőjelezhető. Nem véletlenül lángol fel újra a professzionális-akadémiai típusú szakokról szóló vita.

A mesterképzések elvi és szabályozási kidolgozatlansága erősen rontja a kétciklusú képzés hatékonyságát. Az intézmények többsége tanácstalan, a közelmúlt képzéseibe kapaszkodva igyekeznek minél kevesebb erőfeszítéssel mesterszakokat akkreditáltatni, az újító versenyszellemnek kevés nyomát látni. A helyzet némileg kaotikus, a piac tisztulása (beavatkozás nélkül) pár éven belül nem várható.

Az intézményeknek az a része, amelyik már az új évezred elején is hallgatói létszám-gondokkal küszködött, komoly problémákkal néz szembe: akár egyes intézmények csődbe menetele is elképzelhető. A folyamat elején a kormányzati beavatkozások ezt megakadályozták, egyes esetekben azonban ez csak elnyújtja a "haláltusát". Ha az állami fenntartó egyes intézmények létét stratégiai fontosságúnak ítéli meg, vagy a jelenlegi helyzetet az adott intézménynél átmenetinek tekinti, akkor világos jelét kellene adnia fenntartói akaratának (ez lehet integratív lépés, lehet fenntartó-váltás vagy egyéb intézkedés). A magánintézmények esetében sem biztos, hogy a jelenleg alkalmazott kiváráó technika a megfelelő. Ha bizonyos mértékig természetesnek is tekintjük a piaci kiválasztódást (miközben sok-sok jele van annak, hogy nem igazi és tisztességes verseny folyik), ennek a folyamatnak az elnyújtása zavarokat és károkat okozhat a felsőoktatás egészében is.

A bevezetés legsiralmasabb része a tájékoztatás, az új rendszerrel való megismertetés volt eddig: erre szüksége lett volna az említett közvetlen résztvevőkön túl a munkaerőpiaci szereplőknek is. Némileg érthető, hogy ha a kormányzat maga sem tisztázta pontosan, hogy mi fog történni és nem látja előre (mert nem szabályozza stratégiai elvek mentén) a folyamatot, akkor leginkább csak általános szövegek kiadására és terjesztésére telik, a célmeghatározás finomhangolásával elérhető információs és irányítási többletek nem jelenhettek meg.

## 6. Kell-e kiigazítás?

Az MRK szakbizottságok és az egyéb szervezeti reagálások azt sugallják, hogy ha már egyszer egy bizonyos eszköz- és célrendszerrel elindítottuk a folyamatot, akkor ne nyúljunk hozzá, míg világosan láthatóvá nem válik a korrekciók helyes iránya. Az első komolyabb beavatkozási lehetőséget általában a két ciklus teljes lefutása utáni időre teszik. Ezzel nem értek egyet. Vannak olyan területek, ahol már most világosan látszik, hogy beavatkozások szükségesek, s ha ez nem történik meg, akkor a későbbiekben egyre nehezebbé fog válni a korrekció. A status quo nagy úr.

Véleményem szerint a késlekedés tehát nem engedhető meg, egyes kérdésekről a vitákat, egyeztetéseket már most el kell kezdeni, s akár 2010-ben már módosítások eszközölhetők a rendszerben. Néhány kiemelt téma (nem a teljesség igényével):

- a felvételi keretszámok meghatározási rendszerének teljes újragondolása (az eseti beavatkozások megszüntetése, hosszabb távra érvényes szabályok lefektetése, prioritások megjelölése – regionális, szakterületi, minőségi – a nemzetközi és a hazai trendek együttes figyelembe vételével, egyes képzési területeken kvóták meghatározása, a magán- és egyházi felsőoktatás politikasemleges kezelése),
- a szakirányú továbbképzések és a mesterképzés viszonyának pontosítása (a képzési formák céljának átgondolása, új akkreditációs szabályok lefektetése, az intézményi diverzifikációs szabadság és a hosszabb távú nemzetgazdasági érdekek összehangolási kísérlete, piac- és versenyszabályozás),
- a mesterképzések rugalmasságának növelése (az egy- és két éves mesterképzések lehetőségének átgondolása, szabályozása – linearitás, generális képzések témakörei –, a nemzetközi összehasonlíthatóság keményebb megkövetelése),
- az oktatás túlszabályozásának csökkentése (a törvénynek az oktatás belső időbeosztásába, a vizsgáztatás idejébe és módjába, az oktatói terhelésekbe történő részletes beavatkozásának megszüntetése, a minőségbiztosítás csatornáiba történő átterelése),
- a minőségi képzés támogatása (a magas minőséget felmutató hallgatók, oktatók, szakok, intézmények kiemelt finanszírozása révén, és/vagy rugalmasabb piaci lehetőségeket teremtve számukra),
- a költségtérítések jelenlegi rendszere (a finanszírozás kettősségének, a költségtérítések jelenlegi burkolt tandíjként való megjelenésének eltörlése),

- a szerződéses rendszer teljesítménymutatóinak meghatározása (kimeneti mutatók bekapcsolása és túlsúlya szükséges).

A fentiek nem helyettesítik a Bologna-folyamatot egyik elemként magába foglaló felsőoktatási stratégia elkészítését, amelynek révén itt most nem javasolt területeken is nagyobb változások hajthatók végre – ez már azonban valóban inkább 2012-re marad.

### **Felhasznált források**

Mivel tanulmányom inkább esszé-jellegű, ezért a szövegben nem helyeztem el hivatkozásokat. Gondolataim kifejtésekor az apropóul szolgáló anyagon kívül (*BOLOGNA JELENTÉS – 2008, A felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés tapasztalatai, a szakszerkezet felülvizsgálata, MRK Plénum vitaanyag*), erőteljesen támaszkodtam az OKM honlapján megjelenő adatokra, statisztikai elemzésekre (*okm.gov.hu; felvi.hu*) és érványgom alátámasztásául több helyen is háttérnek tekintettem az OECD nagyívű áttekintését, amely a felsőoktatás nemzetközi összehasonlító tematikus anyagait, táblázatait és ajánlásait tartalmazza (*P. Santiago, K. Tremblay, E. Bastri, E. Arnal: Tertiary Education for the Knowledge Society, Special Features: Governance, Funding, Quality, Vol. 1, 2, OECD, 2008*).

Bókay Antal

---

## **Az egyetemi eszme átalakulása – az európai felsőoktatás új irányjai, feladatai**

Az európai felsőoktatás radikális átalakulása nem a véletlen műve és nem hiperaktív politikusok, túlbuzgó újítók eszméi nyomán megtörténő alakulás. És ezt az egyetemeken akár elhisszük, akár nem: az átalakulás mögött nagyon komplex és kivédhetetlen folyamatok állnak. Az elmúlt 5-8 év magyar változásai, az eltelt majd húsz év európai átalakulásai és a még nagyobb távú amerikai felsőoktatás folyamatai egyértelműen a tudás, a tudásközvetítés alapvető átalakulását jelzik. "Valami drasztikus történik az egyetemen belül. Valami drasztikus történik az egyetemmel" írja az egyik legjelentősebb amerikai humán tudományi kutató. "Az egyetem elveszti eszméjét, azt az irányító missziót, amelyet a XIX. század óta fenntartott" összegzi a "Fraktális mozaik" című fejezetében J. Hillis Miller.<sup>1</sup>

Azok a feladatok, gondok, szorongások és lehetőségek, amelyekkel az európai és benne a magyar felsőoktatás is szembesül legátfogóbban és sokszor egészen mindennapi feladatainkig lehatolóan ebből az alapvető átalakulásból, ennek sokszor nehezen körvonalazódó hatásaiból származnak. És az a bizonytalanság és szorongás, a nem ritkán előforduló átgondolatlan, sőt irracionális reakció, döntés a felsőoktatás-politika szintjétől egészen az egyes oktató, sőt hallgató cselekvéseit, döntéseit befolyásoló attitűdjéig<sup>2</sup> ennek az átfogó változásnak a nem-ismeretéből, vagy csupán részleges végiggondolásából fakad. Nem könnyű persze egy ilyen elvárást teljesíteni, mert nem arról van szó, hogy csak elő kell venni egy meglévő éles logikájú elemzést és alkalmazni napi gyakorlatunkban: a felsőoktatás-fejlesztés legátfogóbb szintjét befolyásoló folyamatok igen bonyolultak, óriási életterületet befolyásolók, és éppen alakulóban lévő természetük miatt artikulálatlanok. Egyszerre kell tehát ezek felsőoktatás felé fontos vonatkozásainak és az ezen általánosabb folyamatok felsőoktatási relevanciájának, hatásának kidolgozásával foglalkozni.

---

<sup>1</sup> Miller, J. Hillis – Asensi, Manuel: Black Holes. Stanford University Press, Stanford, 1999. 14

<sup>2</sup> Erről átfogó szempontból, de példaként a Pécsi Tudományegyetemet használva: Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.) A bolognai folyamat intézményi szinten, Felsőoktatási Kutatóintézet, Bp. 2007.



Mi az, amit elvesztünk most? Az az egyetemi gondolat, amely most eltűnőben van, valamikor a XVIII. század vége fele született meg. Immanuel Kant *A fakultások vitája* című nagyhatalmú művében 1798-ben írta:

"Korántsem volt ostoba ötlet attól, akiben először fogalmazott meg a gondolat, hogy a tudományosság egész foglalata mintegy intézményszerűen volna kezelendő, ahol is ahány tudományszak, azok letéteményeseként annyi nyilvános tanár, professzor alkalmaztatnék, akik egyfajta egyetemnek nevezett tudós közösséget alkotnának, amelynek autonómiája volna, mert tudósok mint tudósok felől csak tudósok ítélnének; s amely egyetemnek ennél fogva jogában állna, hogy fakultásai útján az alsóbb iskolákból magasabbba lépni törekvő tanítványokat vegyen föl, valamint előzetes vizsga nyomán, saját hatalma alapján mindenki által elismert rangot ruházzon szabad tanárookra, akiket doktoroknak neveznek."<sup>3</sup>

Ez a pár mondat, és maga a könyv egésze alapította meg és részben alakította ki azt az egyetem-eszmét, amelyet aztán Fichte, Humboldt és mások a berlini egyetem alapításával reprezentatív intézményi, objektív működéssé avattak. Kant meghatározta az egyetem szakmai szerkezetét és kijelölte kulcsszereplőit is. A kor tudás-felfogása alapján az egyetem belső szerkezete a szellem építménye logikájára terveződött, legfelső, autonóm szintje a tiszta ész birodalma volt a filozófia tudományával, a következő az ész és a kormányzás találkozása a jog, a teológia és az orvoslás, majd következtek a tudás empirikusabb, gyakorlatibb területei. Az egyetemi eszme személyi képviselője, egyéni megtestesülése volt a professzor, a tiszta ész működésének letéteményese.

A berlini egyetem és különösen küldetésének ezen átfogó, elvi megfogalmazása abszolút fontos; egy ilyen elgondolással – részben figyelmünk hiánya, másrészt viszont a helyzet átláthatóságának korlátai miatt – ma még akár egyetlen egyetem vonatkozásában, de az egész magyar egyetemi fejlesztés tekintetében is – adósok vagyunk. A kanti modellt aztán sokszor és olykor igen színvonalasan – a tudás és az egyetemmel kapcsolatos alakuló társadalmi elvárás modernkori alakulásának tükrében – újrafogalmazták. Az angol nyelvterületen ilyen standard szöveg volt John Henry Newman *The Idea of a University* című könyve 1852-ből<sup>4</sup>, de ilyen volt a Pécsi Erzsébet Tudományegyetem egy kifejezetten bölcs rektorának Wessely Ödönnek 1929. szeptember 22-én az Erzsébet Tudományegyetem ünnepi közgyűlésén *Az egyetem eszméje és típusai* címmel tartott és később könyv formában is megjelentetett<sup>5</sup> székfoglaló előadása. Az elmúlt kétszáz évben uralkodó egyetemi modell persze ha alapjaiban nem is, de működésében, jellegében – elsősorban a XX. századi tudás és kommunikációs átalakulások, a késő modern társa-

---

<sup>3</sup> Kant, Immanuel: "A fakultások vitája három szakaszban", In: Kant, I.: *Történefilozófiai írások*, Ictus, Szeged, 1995. 347.

<sup>4</sup> John Henry Cardinal Newman: *The Idea of a University*, Longmans, New York, 1947.

<sup>5</sup> Wessely Ödön: *Az egyetem eszméje és típusai*, Minerva Könyvtár XXI. Pécs, 1929.

dalmak megformálódása miatt – változott. Nagyon vázlatosan a modern egyetem megszületésekor alapelvei a következő jellemzőkkel írhatók le:

- Az igazság keresése, a tiszta formális filozófiai igazság ideája
- Nemzeti egyetem
- Autonómia, függetlenség a szociális folyamatoktól, funkciótól
- Állami finanszírozás
- Hatalmi centruma: a professzor
- Jellemző tere az előadóterem, eseménye az előadás
- Építményei a városközpontban, a politikai hatalmi centrum körül
- Szűk, szellemi-polgári elit intézménye

A modern egyetemnek máig érvényes, éppen most átalakuló formája a következőképpen határozható meg:

- Matematikai, formál-logikai tudás-ideál, interdiszciplinaritás
- Nagy méretű tanszékek, több professzor kooperációja
- Centrális munkahelye a szemináriumi terem
- Szimbolikus tere a könyvtár
- Campus – "city of intellect"
- Erős autonómia, magas szintű, feltétel nélküli társadalmi finansziális támogatás
- Demokratikus elit intézménye

Ez a modern egyetemi forma az, ami alapvető, minden elemét érintő válságba került az elmúlt két évtizedben és ez a válság kényszeríti ki azt az új felsőoktatási formát, amelyet posztmodern egyetemnek nevezhetünk. A Bologna-folyamat célja ennek az új felsőoktatási működési módnak a megteremtése.

A modern egyetem igazságkeresése csak addig kivitelezhető, amíg van ilyen keresnivaló igazság. Egy anekdotikus példa: Az egyik legjelentősebb modern egyetem, a Harvard University udvarán látható John Harvard szobra, rajta az egyetem "Veritas" jelszava. A felirat igazságról szól, de tudjuk, hogy a szobor nem Harvardot ábrázolja, hanem – az alapító atyáról készült eredeti kép hiányában – egy megfelelő arcú későbbi diák ült modellt. A diák ráadásul olyan öltözetet visel, amelyet Harvard biztos nem hordott. A "Veritas"-t azonban komolyan gondoljuk. A posztmodern – ezen anekdotán meszse túlvezető érvennyel – rámutatott az igazság, a nagy metanarratívák, az igazságtörténesek legitimációjának, hitelének eltűnésére. Nem arról van persze szó, hogy általában az igazság, hanem csak egy bizonyos fajta igazság – a mindenre érvényes, átfogó nagy alapigazság és általában az igazság legitimációja kérdőjeleződött

meg<sup>6</sup>. Nem az igazság, hanem az "egy igazság" tűnt el, azaz kulcskérdéssé vált a plurális igazságok léte és ezzel az igazság helyett annak megalapozottsága, legitimitációja lett döntő kérdéssé. Az egyetem meghatározó tartalmi tekintetében ez azt jelenti, hogy lassan átalakulnak a hangsúlyok és az egyetemi eszme, az univerzális tudomány-integrációt hirdető késő-modern felfogás helyébe az *integrálhatatlan kultúrák, szemléletmódok dialógusában feltáruló értelmezési viszonyok tudatosítása kerül*. Az egyetem alapvető tartalmait adó összefüggésekről ugyanis kiderül, hogy rejtett természetű egyéni és társas hatalmi- és vágy-mechanizmusokkal meghatározottak.

Kérdés persze, hogy "vajon engedelmessé válnak-e az ész elvének akkor, amikor azt kérdezzük, hogy milyen alapjai vannak az észnek, amely minden megalapozás forrása?"<sup>7</sup> Honnan jön a racionalitás "hívása", "megszólító ereje" (*Anspruch*-ja, mondja Heidegger)? Derrida pontosan érzékeli, hogy a modern egyetem ezt a kérdést *nem* teszi fel, hisz "az ész elve csak annyira terjesztheti ki birodalmát, amennyiben a szakadékszerű kérdését a létnek, mely benne rejtőzik, rejtve tartja"<sup>8</sup>. A posztmodern egyetemi pozícióban viszont már lehetetlen eltekinteni ettől a kérdéstől.

Paradox módon az új tartalmak, a posztmodern egyetem pozitív hozadékának tekintetében egy régi szerző több mint hatvan éves tanulmányára lehetne támaszkodni. Martin Heidegger 1933-ban hírhedt rektorságának székfoglaló előadását *A német egyetem önmegnyilatkozása* címmel tartotta. Heidegger nem a választ, az igazság kimondását, hanem sokkal inkább az igazság-teremtések lehetőségét, előfeltételét tartja egyetemi feladatnak, "maga a kérdezés lesz a tudás legmagasabb alakja"<sup>9</sup>. Az igazság így nem valami, amit megtalál, hanem amit az adott közösség, személy önteremtésén keresztül kidolgoz "Az igazság lényege, mint lenni hagyása a létezőnek, amint az van"<sup>10</sup>. Heidegger üzenetének lényege, hogy az egyetem igazságtartalmakra épülő oktatásának súlypontját az igazságtartalmak megalapozásának retorikai-hermeneutikai folyamataira kell áttenni. Az egyetem nem annyira tudást, mint inkább tudás-olvasatot közvetít, nem az igazságot, hanem a keresést keresi. Nagy kérdés, hogy a meglehetősen konzervatív, önmaga elit elkülönültségében hívó egyetem tud-e radikálisan változni, megtalálja-e azokat a képzési és kutatási formákat, amelyek megtartják évezredek társadalmi rangját és az új helyzetben új pozíciót biztosítanak neki. A posztindusztriális társadalom közép-pontjába kerülő önszervező tudás, információ ugyanis egyre koncentráltabb egyetemen kívüli (a számítástechnika, a tömegkommunikáció, a reklám stb. terén) intellektuális műhelyeket hoz létre. Derrida "techno-ökonómiai komplexumról" beszél, ezek hatalma, pénze és hatékonysága minden egyetemi lehetőséget felülmúl.

<sup>6</sup> Lyotard, Jean-Francois : *A posztmodern állapot*, Századvég, Bp. 1993.

<sup>7</sup> Derrida, Jacques: *The Principle of Reason: the university in the eyes of its pupils*, *Diacritics*, 1983 Fall, 9.

<sup>8</sup> uo. 10.

<sup>9</sup> Heidegger, Martin: *A német egyetem önmegnyilatkozása*, Kossuth Kiadó, Bp. 1993. 66.

<sup>10</sup> uo. 83.

Az átfogó negatív és pozitív változások bonyolult folyamatai már most megjelennek olyan konkrétabb egyetemi tevékenységekben, amelyek ténylegessé, tárgyiasulttá teszik az általános tendenciákat.

Ebben a posztmodern átalakulási folyamatban a világ legfejlettebb egyetemi rendszere már meglehetősen tapasztalatot mutatott fel. Az USA egyetemein az elmúlt évtizedben minden várakozást felülmúló szerepet kapott az un. *cultural studies*, a *postcolonial studies*, a posztmodern *feminizmus* stb. részben önálló új oktatási és kutatási területként, részben beépülve bölcsész, jogász, közgazdász képzésbe. Ezekben a stúdiumokban a kultúra nem mint egységesítő, kanonizáló mechanizmus, hanem mint a sokféle látásmód sokrétű artikulációja, mint diszkurzív metagyakorlatok sora jelenik meg. Funkciója az, hogy feltárja és represszívól elsajátíthatóvá tegye azokat a hatalmi és vágy-viszonyokat, amelyekre a látszólag független igazságkeresés épül. A "kulturalizálódás" nemcsak a bölcsész, hanem a jogász és közgazdász képzésben is megjelent, és alapjává vált egy új típusú politikai tudatosságnak is. A filológia alapú egyetemet a század közepén váltotta fel a logika alapú egyetem, most a kultúr-kritika háttérű univerzitas formálódik meg.

Valószínűsíthető, hogy a posztindusztrialitás környezete elárasztja az ezredforduló világát és előnti az egyetemek szigeteit is. A posztmodern egyetemnek új szolgáltatás-szerű képzési feladatokat kell ellátnia, sőt – és ez sokkal bonyolultabb – kitalálnia, elébe menni a társadalom még egyáltalán nem ismert szükségleteinek is. A *campus* boldog autonómiája nem tartható fenn, az egyetem egyszerre aláveti magát a társadalomnak és kísérletet tesz a társadalom szükségleteinek alakítására. Vállalkozóvá válik, aki a portékáját erős reklámkampánnyal akkor is el akarja adni, ha a környezete nem igazán tarja éppen azt a produktumát fontosnak. Az ész logikáját az egyetemen is a reklám logikája váltja fel, azaz a tiszta racionalitás helyett az egyetem a társadalmi vágyak, átélés-hátterek felkeltésének és kielégítésének mechanizmusaival megküzdenie. Azt, hogy erre egyelőre képtelen, az jelzi, hogy a világ minden táján szaporodnak a hatalom és pénz emberei részéről jövő szigorú kritikai megjegyzések az egyetem alacsony hatékonyságáról, az oktatók szerény teljesítményéről. A gond persze nem is a kritika maga, hanem az ennek nyomán csökkenő tendenciát mutató állami és magántámogatás.

Az egyetem posztmodernizálódásának fontos jele az *egyetem, mint intézmény erősödő irracionálitása*. Az "észváros" esztelenné válhat? Az irracionálizálódásnak pedig teljesen egyszerű okai vannak. A központi támogatási források beszűkülésével kiszámíthatatlanná válik az egyetemi környezet és kétségessé válik az egyik legjelentősebb egyetemi vívmány az autonómia. A sokféle finanszírozási forma és elkötelezettség ugyanis számtalan apró elemében kezdi ki az autonómiát, az egyetem által nem kívánt szakok, kutatási területek kifejlesztését teszi szükségessé és értékesnek gondolt oktatási és tudományos programok leállítását kényszeríti ki<sup>11</sup>. A *Stiftung* nemcsak egyetemi forrás

---

<sup>11</sup> Derrida, i.m.: 11.

biztosítása, hanem az egyetem külső szempontból történő megmerevítése, artikulálása. Másrészt a külső irracionalizáló hatások mellett az egyetem polgárainak és belső intézményi vezetőinek elvárásaiban keveredő eltérő egyetemi funkciók és elkötelezettségek miatt irracionalizálódik az egyetem belső világa is. A tiszta tudás tiszta szervezeti rendszert, világos követelményrendszert és átlátható intézményt tett lehetővé. Az igazságkeresés legitimációs válsága és az egyetemi finanszírozás átalakulása új funkciókat, új értékeket (pl. azt, hogy ki mennyit tud keresni az egyetemnek) épít be a rendszerbe, ezek azonban nem integrálhatók, nem mérhetők a modern egyetemi kritériumokkal. Gyakori, hogy az intézmény belső vezetői, miközben az egyetemi tradíció igazságkereső értékeire hivatkozva megkísérelnek bizonyos jövedelmező tevékenységeket az egyetem keretéből kiszorítani, markukat a megvetett tevékenység jövedelméért nyújtják.

A posztmodern egyetem jellemzőjévé válik továbbá egy új típusú *internacionalizálódás* is. Nem a hagyományos egyetemi nemzetközi kapcsolatokról van szó, hanem maga az egyetemi képzés kezd fokozatosan internacionalizálódni, vagyis saját és külföldi diákok számára idegen nyelvű képzési profilkok szerveződnek, a külföldi részképzés kötelező oktatási formává lesz, és meghatározó szerepet játszanak nemzetközi szervezetek az egyetem akkreditálásában. Valószínűsíthető, hogy csak az az egyetem lehet sikeres a jövőben, amely képes a nemzetköziesedés kihívására válaszolni. E nélkül az intézmény szükségszerűen provincializálódik, előbb minőséget, majd hallgatót és ezzel háttérrel vesz. A gyors nemzetköziesítés (pl. nemzetközileg elismert, esetleg idegen nyelvű oktatásra épülő diplomák kiadása) viszont jelentős szellemi és anyagi területnyereséget jelenthet, akár a közeli jövőben is.

A posztmodern egyetem hallgatói oldalán *tömeg-egyetemmé* vált, mely átalakítja a tudás-közvetítés hagyományos kereteit, sokféle kimenetű, eltérő képzési szintű és idejű programok indítását, és – a hallgatók szellemi átlag-színvonalának csökkenése miatt – az oktatás erőteljesebb pedagógiai megszervezését kívánja meg. A *massification* a diákság érdekeinek, vágyainak mentén alakít át évszázadok óta a megszokott elvárásokat és itt is a reklám logikájára (a diákok majdani munkaerőpiacon történő ön-eladási vágyainak kereslet-megszabó hatalmára) építi az egyetemi működést. A tömegegyetem és a hozzá kapcsolódó normatív támogatás megszünteti a szakok, szakmai témák stabilitását, pusztán a kereslet miatt egyes szakok hirtelen felfutnak, mások eltűnnek a színről.

A képzési folyamat szétszóródik, a kredit-rendszer már nem az egyetemen belüli rugalmas képzést szolgálja, hanem azt, hogy a képzési elvárást bárhol, a világ bármely akkreditált egyetemén teljesíthető tudás-elemek egyéni-hallgatói kombinálásával teljesíteni lehessen. Kialakul ezzel a világ-egyetem, egy olyan *virtuális egyetem*, mely a felső-oktatási egyetemi hálózat tényleges terét a nyilvántartó, regisztráló komputerok képernyőjére helyezi át.

A kredit a felsőoktatás szervezésének új *formája* volt, mely mára már általánossá vált. Világos azonban, hogy szükség van a felsőoktatás *tartalmainak* az átalakítására is. Ez az újra csak posztmodern és radikális folyamat egy olyan tartalomtervezést (tantervet) kíván meg, amely nem a hallgatóknak megtanítandó tudás-elemeket sorolja fel, hanem azokat a képességeket, kompetenciákat, amelyet a diák egy kurzus, egy modul és egy adott szak elvégzése során megszerez. A "tanulási kimenet" alapú tervezés a minőség-biztosítási lépéseket, a teljes egyetem-szervezési fogalomrendszer átalakítja.

A belső szervezeti rendszerben a tanszéki forma kizárólagosságát oldják az új, *interdiszciplináris, tematikus szervezetek* (Institute of Advanced Studies in...), melyek intézményi háttére, önszerveződése valamilyen közös érdeklődés, kutatás háttérére alapul és mentesek a tanszéki szervezet tradicionális-bürokratikus háttérétől és tudnak pénzt, kutatási támogatást szerezni. De éppen abból következően, hogy létrejöttük jelentős mértékben kutatási támogatásoktól függenek, sokkal erősebben reprezentálják az egyetemen kívüli világ érdekeit.

Az egyetem hagyományos szervezési stratégiája tarthatatlan, *professzionális menedzsment*, vállalat-szerű intézményi építkezés formálódik meg. Magyarországon, ahol a hagyományos egyetemi álmok sokkal kitartóbbak mint a fejlettebb országokban, ma is jelentős konfliktus-forrás a menedzser vezetés és az akadémikus vezetés ellentéte. Az előbbi nem veszi figyelembe a tradicionális egyetemi szempontokat, az utóbbi viszont gazdasági ellehetetlenülésbe vezeti az intézményt. Nagyon valószínű, hogy nem létezik olyan gazdag támogatási forrás, amely hosszabb távon lehetővé tenné azt, hogy az egyetem elkerülje az iparvállalati jellegű hatékony menedzselés szükségességét (igaz, elveszíti ezzel a hagyományos egyetemi működés "diszkrét báját").

Az egyetem szellemi központjaként a könyveket őrző könyvtár mellé belép a számítógépes munkaszoba, az internet, a world wide web. A modern egyetem óriási összeget költött a könyvtárra, és most ugyanilyen nagy pénzt költ a számítógépes hálózatra, CD könyvtár kiépítésére, on-line adatbázis kapcsolatok kialakítására és multimédia laboratóriumok felszerelésére.

Nagyon valószínű, hogy ezek a jellemzők csak az első jegyei egy egyetemi posztmodernitás kialakulásának és nehéz megjósolni, hogy hogyan és meddig fognak érvényesülni. Nálunk nagyságrenddel bonyolultabbá teszi a helyzetet az, hogy egyszerre kell a modern egyetemet létrehozni és a posztmodern kihívásokra reagálni. Ráadásul a magyar társadalom sok ponton még sokkal inkább korai modern mint modern, másutt viszont, ahol szükségszerűen bekerül a világ-érintkezésbe, posztmodern folyamatokkal szembesül. Egy bizonyos: az egyetem a mai Magyarországon is kényszerítő, olykor nyomasztó versenyhelyzetbe került és csak az az intézmény képes a túlélésre, amely passzivitás helyett előre menekül. És ezt az előre menekülést "Bologna-folyamatnak" nevezik. Kulcskérdés ezért az, hogy a felsőoktatás szereplői (elsősorban oktatói), és

irányítói pontosan tudják, hogy mit is fed, milyen átfogó folyamatokat, irányokat kíván az új társadalmi és episztemológiai szerep a felsőoktatástól. Ma ennek kapcsán két hibás attitűd látszik meglehetősen általánosnak: az egyik az, hogy a felsőoktatás szereplői a régi, német egyetem modelljét tartják alap-értéknek és ezzel ellenállnak a változásnak, a másik, a felsőoktatás irányítói részéről pedig az, hogy a "Bologna-folyamat" eszméje és kialakítása keretébe oda nem illő, csupán az adott, pillanatnyi oktatáspolitikai célt szolgáló elemeket is bevesznek.

Jobbágy Ákos

---

## Tömegképzés és elitképzés a magyar felsőoktatásban

### ***Az egyetemeknek ma már a társadalom egészét kell szolgálniuk***

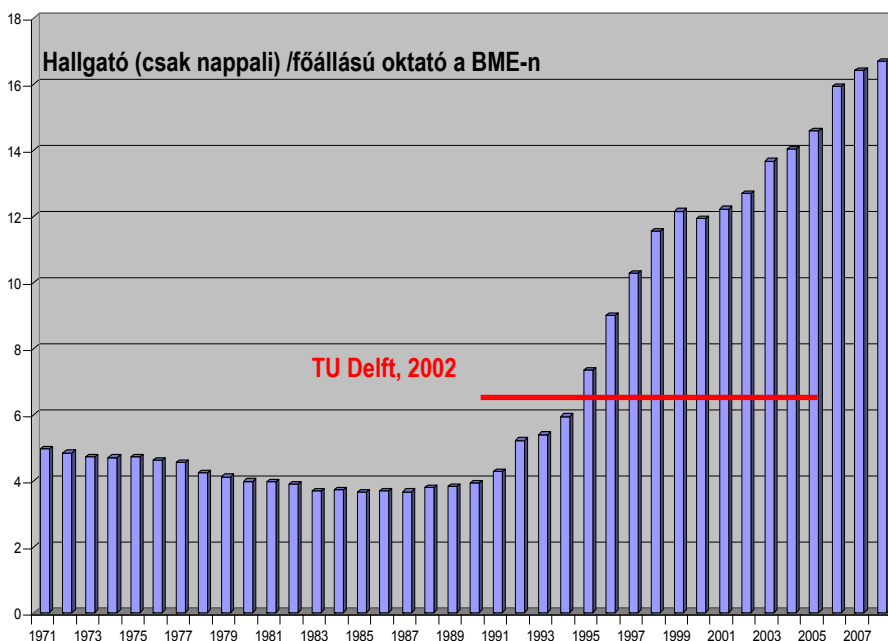
1988-ban, az első európai egyetem alapításának 900. évfordulóján, 388 európai egyetem rektora Bologna főterén írta alá a **Magna Charta Universitatumot**. Azóta további, csaknem háromszáz egyetem csatlakozott az aláírókhoz a világ minden tájáról. A charta teljes szövege – ami nem több két oldalnál – elérhető a <http://www.magna-charta.org/home2.html> weblapról.

A fogalmazás mesterei munká, mindenkinek ajánlom a charta tanulmányozását, aki a modern felsőoktatás feladatait kívánja elemezni. Egyetlen állítást emelek ki: "... az ismeretek fiatalok közötti terjesztésén keresztül **az egyetemeknek ma már a társadalom egészét kell szolgálniuk.**" Világos beszéd, egyet kell érteni vele. Legyen a társadalomnak haszna az egyetemekből, nem vonulhatnak elefántcsonttoronyba az oktatók, ahol gyakorlati alkalmazásuktól elszigetelt, csak általuk érthető tudománnyal és néhány kiválasztott tanítvánnyal foglalkoznak.

### ***Tömegképzés, tömegképzés***

A társadalom egészének szolgálata azonban nem úgy értendő, hogy mindenkinek felsőfokú tanulmányokat kell végezni. A felsőoktatás ma már a fejlett országokban elsősorban tömegképzésként folyik. Hazánkban az elitképzésről a tömegképzésre szokatlanul rövid idő, mintegy tíz év alatt történt meg az átállás. 2005-ben a 18-23 év közötti korosztály 36%-a folytatott felsőfokú tanulmányokat Németországban, míg az EU-ban ez az arány 35...40% között volt, Magyarországon pedig 45% (1991-ben még csak 13%). A magas részvétel ellenére a társadalmon belül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya Magyarországon nemhogy közeledett volna a jóval magasabb EU-s átlaghoz az elmúlt években, hanem még távolodott is attól. Ez mutatja, hogy hazánkban a felsőoktatásban résztvevők közül diplomát szerzők aránya kisebb, mint az EU-ban.





1. ábra: Egy oktatóra jutó hallgatók számának változása a Műegyetemen

Hazánkban a tömegképzés elterjedése, az ebben diplomát szerettek megjelenése a munkaerőpiacon időben egybeesik a Bologna-folyamattal. Így az a téves következtetés vonható le, hogy a kétciklusú képzés miatt vannak szokatlanul gyenge tudású diplomások.

A jó felsőoktatáshoz alapvetően két dolog kell: jó oktató és jó hallgató. Nem mindegy azonban, hogy egy oktatónak hány hallgatóval kell foglalkoznia. Az 1. ábra mutatja, hogy 1991-ig ebből a szempontból a Műegyetem jobb helyzetben volt, mint az egyik legkiválóbb európai műszaki egyetem, a TU Delft. 2002-re azonban az egy BME hallgatóra jutó oktatói energia a tíz évvel korábbinak a harmadára csökkent, majd ez a mutató még tovább romlott. 2008-ban már csak kevesebb, mint negyedannyi oktatói energia jutott egy BME hallgatóra mint 1991-ben – nagyjából összhangban az országos átlaggal.

### ***A felvételi csak rangsorol, alkalmasságot nem mér***

Nézzük, milyen hallgatói populáció tanul jóval önállóbban (az egy hallgatóra jutó egyre kisebb oktatói energia ezt jelenti), mint elődei. Amíg a felsőoktatásban elitképzés folyt

Magyarországon, addig a felvételinek kettős funkciója volt: alkalmasságot mért és rangsorolta a jelentkezőket. A tömegképzésre történt átállás a felvételi alkalmasságot mérő funkcióját lényegében megszüntette, csak a jelentkezők rangsorolása történik meg. Az 1. táblázat mutatja, hogy 2004 – 2008 között a felsőoktatásba jelentkezők közül hányat vettek fel valamelyik egyetemre vagy főiskolára. A felvettek száma és a bekerülési arány a pótfelvétellel bejutottakat nem tartalmazza. **2008-ban a pótfelvételit is beszámítva a bekerülési arány megközelíti a 97%-t!** Ez azt jelenti, hogy csak azok nem kerülnek be a felsőoktatásba, akik hibásan mérik fel saját képességeiket.

1. táblázat A felsőoktatásba jelentkezők és bekerülők száma Magyarországon 2004-2008 között (pótfelvételi nélkül)

év	jelentkezők	felvettek	bekerülési arány
2004	167.092	109.570	65,6%
2005	149.827	102.574	68,5%
2006	132.527	93.828	70,8%
2007	108.987	81.624	74,9%
2008	96.988	80.922	83,4%

A 18-23 éves korosztály létszáma az elkövetkező hat-nyolc évben mintegy húsz százalékkal fog csökkenni. Ha a felsőoktatás által kínált helyek száma nem csökken ennél nagyobb mértékben, akkor állandósulni fog az a helyzet, hogy minden jelentkező felvétellel kerülhet, csak az a kérdés, hogy hova.

A felvételi kormányrendelet – 237/2006 (XI. 27.) – szerint: *"Alapképzésre, egységes, osztatlan képzésre csak az a jelentkező vehető fel, akinek az emelt szintű érettségiért járó többletpontokkal együtt, de más jogcímen adható többletpontok nélkül számított pontszáma eléri a 160 pontot."* Nézzük, milyen középiskolai teljesítményt takar 160 pont. Ha valakinek **minden beszámított tantárgyból elégséges jegye van, és minden érettségi eredménye 40%, az 160 pontot kap.** Joggal felmerülhet az olvasóban, hogy ez csak elméleti határ, az intézmények ennél jóval magasabb minimális ponthatárt alkalmaztak. Műszaki szakokon azonban a felvételhez szükséges minimális pont 2008-ban, 13 alapszakot vizsgálva a következő volt:

- 14 intézmény 43 alapszaki képzésén 170 pont alatti,
- 13 intézmény 32 alapszaki képzésén 165 pont alatti,
- 9 intézmény 9 alapszaki képzésén 160 pont.

Két káros következménye is van annak, hogy ilyen teljesítménnyel is be lehet jutni a felsőoktatásba. Egyrészt nem jelent hajtóerőt a középiskolai tanulmányok során, más-

részt a felsőoktatás kénytelen a hiányos tudású hallgatókhoz alkalmazkodva képzési színvonalát csökkenteni. Apró előrelépés, hogy 2010-től kezdve a minimális pontszám 200-ra fog emelkedni. Ehhez a beszámított középiskolai tantárgyak feléből elégséges, feléből közepes eredményt kell elérni, az érettségi minden tantárgyából pedig 50%-t.

Mindenki számára világos, hogy a felsőoktatás feladata nem kizárólagosan a "táltosképzés". Nem maradhatnak régiók felsőoktatási intézmények nélkül, nem zárhatók ki a továbbtanulásból a hátrányos helyzetűek. Mindezek figyelembevételével kell a felsőoktatási stratégiát megalkotni, majd azzal összhangban a szükséges döntéseket meghozni. **De tekintettel kell lenni az oktatás minőségére is!** Véleményem szerint van lehetőség ezen, látszólag ellentmondó szempontokat figyelembe vevő felsőoktatási stratégia kialakítására. A jó megoldás szerintem az, ha a hátrányos helyzetűek még középiskolás korukban ingyenes kiegészítő oktatást vehetnek igénybe. Így tudásuk növekszik, ami nemcsak a felsőoktatásba való bejutást segíti (mint a hátrányos helyzetért jelenleg adott felvételi pluszpontok), hanem a bennmaradást is.

Ugyanezt javaslom a nem hátrányos helyzetű, de a középiskolában gyenge eredményt elért, felsőoktatásban részt venni szándékozók esetében is. A felsőoktatásban a mintatantervek annak feltételezésével készültek, hogy a hallgatók rendelkeznek szakirányú középiskolai tudással. Tapasztalataink szerint ez nem így van, a mérnöki alapszakjainkon jelentős azon hallgatók aránya, akiknek először a középiskolás anyagot kell pótolni matematikából, fizikából, kémiából. **Előnyös lenne, ha a sikeres felvételi garátná a szakirányú középiskolai tudást.** Ezt a sikeres felsőfokú tanulmányokhoz úgyis meg kell szerezni. Hatékonyabbnak tartom, ha ez – szükség esetén kiegészítő, felsőfokú tanulmányokra előkészítő képzésben – még a felvételi előtt történik. Ha a középiskolás anyagot a felsőfokú tanulmányokkal párhuzamosan kell pótolni, akkor a hallgató le fog maradni, számos problémát okozva saját magának, hallgató társainak és a képző intézménynek is.

### **A felsőoktatásba belépők tudása**

A középiskola feladatai között nagyobb súllyal kellene szerepeljen a tömegek által igénybevett felsőoktatásra való felkészítés. Nézzük, mik a jelenlegi tapasztalatok.

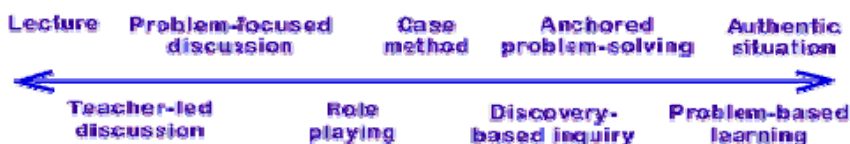
Garancia-e a magas felvételi pontszám arra, hogy a hallgatók a felsőfokú tanulmányokhoz megfelelő alapokkal rendelkeznek? Sajnos, nem. Ezt mutatja a 2008 őszén, a műszaki- és természettudományos felsőoktatásba felvett 1324 hallgató által megírt, a középiskolás anyagot kérdező fizika teszt. Ennek részletei megtalálhatók a [http://members.iif.hu/rad8012/index\\_elemei/kriterium.htm](http://members.iif.hu/rad8012/index_elemei/kriterium.htm) web címen.

Az eredmények azt mutatják, hogy mindenki, aki alacsony felvételi pontszámot ért el, az rosszul szerepel a fizika teszten is. 250 pontos vagy gyengébb felvételi eredményű nem írt 40%-osnál jobb fizika tesztet, a 350 pont alatti felvételi eredményűek között a

legjobb fizika teszt 50%-os volt. **Viszont a magas felvételi pontszám sem volt garancia a jó fizika teszt eredményre!** Akiknek felvételi eredménye legalább 450 pont volt (a maximum 480-ból), 5% és 100% közötti fizika tesztet produkáltak, nagyjából egyenletes eloszlásban. Feltételezhető, hogy ebben a középiskolás fizikaoktatás a ludas, és nem a hallgatók. Nem rendelkezem felmérés adataival más középiskolás tantárgyakban szerzett tudásról. Remélni lehet, hogy egyedül a fizikaoktatáson kell javítani, és ez meg is történik rövidesen.

### **Az oktatási módszerek kiválasztása**

A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek hatékonyságában nagy különbségek vannak. Az IMSA Center for Problem-Based Learning tapasztalatai és felmérései szerint az előadás a legkevésbé hatékony oktatási forma, ld. 2. ábra. Viszont ez olcsó, egy oktató akár ötszáz hallgatót is ki tud szolgálni egyszerre. Ráadásul, sajnálatos módon az előadásnak magas a presztízse, a gyakorlatvezetésnek – pláne laborvezetésnek – alacsony.



2. ábra Oktatási módszerek, a hatékonyság balról jobbra nő.

Véleményem szerint lehet elitképzést folytatni a tömegképzésen belül is. Erre jó lehetőséget nyújt az önálló hallgatói munka. A tömegképzésben általában olyan feladatokat kell kiadni, amelyeknek a megoldási módját az oktató ismeri, a hallgató számára a más által korábban már megoldott feladat is újdonság, tapasztalatszerzésre kiváló. A szorgalmas, kiváló hallgatókkal azonban a konzulens bele mer vágni olyan feladatba is, amelynek maga sem ismeri előre a megoldását minden részletében. Az ilyen feladatok készítik fel az alapképzés hallgatóit a mesterképzésre, a mesterképzés hallgatóit pedig a doktori képzésre.

Szükség van azonban elit szakokra is! Műszaki és természettudományos képzésekben az elméleti alapozó tantárgyak íve a kétciklusú képzés miatt megtörik. Ezt a hátrányt kompenzálja, hogy már az alapidplomával rendelkezők képesek munkába állni, tudják a tanultakat alkalmazni is. A legjobbak számára azonban biztosítani kell, hogy az elméleti tantárgyak íve ne törjön meg. Az osztatlan képzések erre alkalmasak, de nem lenne jó, ha a Bolognai Nyilatkozatban kijelölt Európai Felsőoktatási Térségben nagyon

sok szakon lenne párhuzamosan osztatlan-, alap- és mesterképzés. Ki kell dolgozni az elit szakok beágyazódásának pontos feltételeit, az intézmények illetékes képviselőinek bevonásával.

### **Konklúziók**

- A korosztály 40-50%-át kiszolgáló felsőoktatás nem lehet ugyanolyan, mint amilyen a korosztály 5%-át kiszolgáló volt.
- A sikeres felvételinek garantálnia kell a felsőfokú tanulmányok folytatásához szükséges középiskolai anyag ismeretét.
- Az első néhány félévben legyen "olcsó" az oktatás, a felsőbb években viszont növelni kell az oktató/hallgató arányt. Az első néhány félévben kell megfelelő szűrést alkalmazni, minél előbb derüljön ki, ha valaki nem tud, vagy nem akar egy adott szakon előrehaladni.
- A kétciklusú képzésben is lehetséges elitképzést folytatni. Ez történhet a tömegképzésen belül, elsősorban a hallgatói önálló munkához kapcsolódóan.
- Legyenek elit szakok is, ezek a színvonalas tömegképzéshez is szükségesek.
- A kétciklusú képzés nem szükségképpen eredményez rossz minőségű diplomát.

## Meddig terjed a felsőoktatás?

A hazai felsőoktatási politika szűkíti a felsőoktatást arra hivatkozva, hogy az expanzió megállt Magyarországon. A nemzetközi elemzések szerint azonban az expanzió nemcsak folytatódik, hanem összeszövődik és világméretűvé válik. Az expanzió itthoni megtorpanása nem demográfiai, hanem elsősorban oktatáspolitikai okokra vezethető vissza. Ezek közül a legfontosabb ok az esti és levelező oktatás visszaszorulása; a legsérülékenyebb (potenciális) hallgatói csoport pedig a nők és a fiatalok (korai huszonévesek). Saját, 1998-as elemzésünk megisméltése szerint a felsőoktatás nemcsak bővül, hanem a bővülés gyorsul is. Többek közt a Bologna-folyamat is közrejátszik abban, hogy az expanzió, akárcsak egykor a közoktatásban, a felsőoktatásban is az általános képzésben megy végbe. Bár területi terjedése a 2000-es években megtorpanni látszott, a félfelsőfokú oktatások térségi integráló szerepe továbbra is meghatározó lesz.

**Ebben a tanulmányban megisméltjük azt a gondolatmenetet, amelyet 26, illetve tíz évvel ezelőtt írtunk le,** és részben könyv formájában (Kozma 1983), részben az EDUCATIO c. folyóiratban (Kozma 1998) publikáltunk. (A nemzetközi adatokat Jon Torfi Jónassonnal együttműködve dolgoztuk föl, vö. Kozma 1998, Jónasson 2004). Az 1983-as publikációban három fontos előrejelzés fogalmazódott meg.

- Az egyik az volt, hogy az 1980-as években a középfokú oktatás fejlesztése fog az oktatáspolitikai középpontjában állni, az 1990-es években viszont az oktatáspolitikai súlypontja fokozatosan eltolódik majd a középfok utáni képzésekre (elsősorban a felsőoktatásra). (l. m. 125)
- Az 1983-as előrejelzések közül egy másik úgy szólt, hogy az 1990-es évek közepére aktuálissá válik egy átfogó tantervi revízió. (l. m. 127)
- A harmadik előrejelzés szerint pedig az 1990-es évek elejére mintegy 40-60 középvárosban egyfajta "művelődési városközpont" szerveződne általános és szakmai képzési funkcióval. (l. m. 126)

Már az 1980-as évek elején nagyjából megjósolható volt egy lazább tantervi szabályozás (akár még egy ún. nemzeti alaptanterv is) éppen úgy, mint a középfokú, sőt később a fél-felsőfokú (ún. harmadfokú) képzési intézmények hálózatának szétterjedése és

profiljuk átfogóbbá válása. Emeljük külön is ki a felsőoktatásban bekövetkezett szerkezeti átalakítás jóslatát – ha nem is éppen a Bologna-folyamat formájában, de mégis annak tartalmi jellemzőit követve (szakaszos felsőoktatás).

Az oktatásügyi expanzióról szóló 1998-as tanulmány azt jósolja, hogy "a 2000. év után az érettségit adó középiskolába járás általánossá, a középiskola utáni tanulás pedig Magyarországon is tömegessé válik. Ezzel képzettségét tekintve új nemzedék lép a politikába és a kultúrába." (Kozma 1998: 10). Az előrejelzés szerint "ha a felsőoktatásban résztvevők száma 1998 után is növekszik, de legalábbis stabilizálódik a máig elért szinten, akkor valóban bekövetkezett az a fordulat, amelyet a szakirodalom nyomán tömegesedésnek nevezünk." (Ibid.) Ha ez igaz, folytatódik az idézett előrejelzés, akkor "a felsőoktatás gyorsuló növekedését az ezredforduló körül várhatjuk... Ha bekövetkezik, amit várunk, akkor a kilencvenes évek közepén az iskolázás iránti igényekben végbement a fordulatszerű változás. A kereslet egyértelműen a harmadfokú képzés felé tolódott, üteme pedig a korábbi stagnálásból a gyorsuló igénynövekedésbe (ún. "túlfogyasztásba") váltott át, ami az európai társadalmakat jellemzi." (Ibid.)

Ha bekövetkezik az a változás, amelyet az idézett tanulmány az évezred fordulójára előre vetít, akkor az oktatáspolitikai reakciók is viszonylag kiszámíthatókká válnak. Mégpedig azon az alapon, hogy ami a felsőoktatásban játszódik le – a tanulmány szerint várhatóan a 2000. év után –, az egyszer már lejátszódott a közoktatásban. (Kozma 1998: 12)

Az 1983-as, illetve 1998-as előrejelzések alapján a következőket kérdezzük: valóban fordulatszerű változás következett be az iskolázás iránti igényekben Magyarországon is? **Valóban növekszik – még pedig gyorsulón – a felsőoktatás iránti igény? Valóban eltolódott a társadalmi kereslet a harmadfokú képzés felé?** Hogy a fenti kérdésekre válaszoljunk, megvizsgálunk néhány vonatkozó statisztikát.

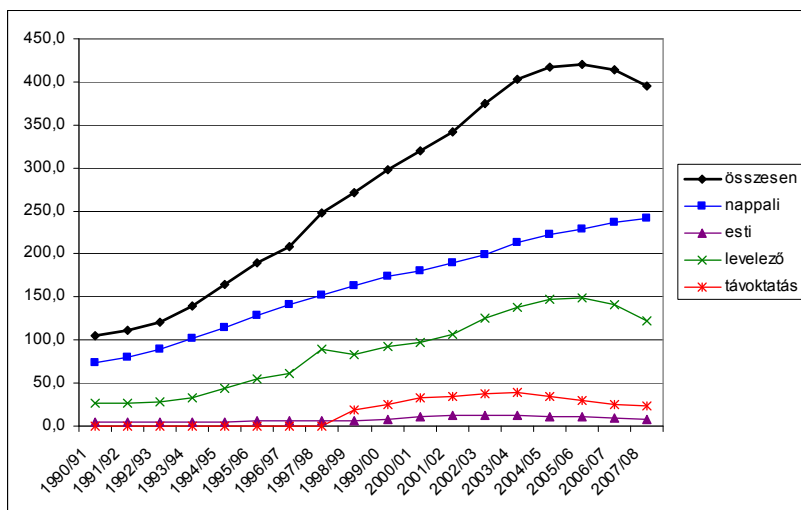
### **Adatok**

Az 1. ábrán a hallgatók 10 000 lakosra vetített számának alakulását mutatjuk be Magyarországon az 1946/47-es egyetemi évtől a 2007/08-as évig. Az ábrán jól látható az emelkedő tendencia (a felsőoktatási expanzió szokásos ábrázolása). Látható az 1960-80 közötti ún. "első expanzió", annak mérsékelt méretei. Látható az 1980-90 közötti évtized stagnálása – ez volt a felsőoktatási expanzió második szakasza nemzetközileg; a szovjet érdekszférába tartozó országokban azonban politikailag akadályozták. Az 1983-as előrejelzésünket ezzel a grafikonnal egybevetve azt mondhatjuk, hogy akkor demográfiai okoknak tulajdonítottuk a megkéső expanziót, és ezt – ugyancsak demográfiai okokból – az 1990-es évtized elejére tettük. Ez az előrejelzés be is vált, noha nem csak demográfiai okokból, hanem elsősorban a politikai fordulat miatt. Az 1990-es évtized töretlen emelkedést mutat (ebben az időszakban lángoltak föl a felsőoktatás-politika körüli indulatok;

kevesen hangsúlyozták, hogy ezen indulatok mögött a felsőoktatás folyamatos bővülése áll). A bővülés másfél évtizeden át tartó folyamat. A hallgatói arányszám a 2005/06-os egyetemi évben volt a legmagasabb (420/10 000). Azóta viszont folyamatosan, sőt látványosan csökken. Ez a csökkenés befolyásolhatja a jelen évtizedben föllángoló vitákat a felsőoktatási expanzió elmúlásáról.



1. ábra 10000 lakosra jutó hallgatók száma



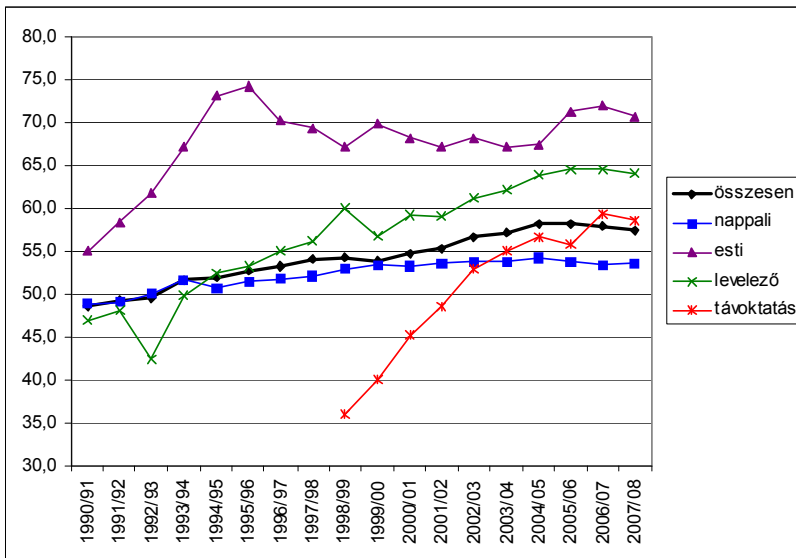
2. ábra : 10 000 lakosra jutó hallgatók száma (1990/91 – 2007/08)



A 2. ábrán a hallgatók számát (10000 főre vetítve) tagozatos bontásban mutatjuk be 1990-2007 között (nappali, esti, levelező). Ezen az ábrán világosan megfigyelhető, hogy nem a hallgatók száma indult csökkenésnek – úgy általában –, hanem konkrétan a nem nappali tagozatos hallgatók létszáma.

A nappali tagozatos hallgatók száma kevésbé dinamikus, bár, de folyamatosan emelkedett azután is, hogy az összes hallgatói létszám látványos csökkenésnek indult. Az esti tagozaton 2002-04 között 12,8/10000 fő volt a legmagasabb arány, ami 2007-re 8,5/10000 főre esett vissza. (a levelező és távoktatásos formában tanulók aránya stagnál vagy néhány tized százalékponttal kevesebb). A felsőoktatási expanzió "látványos" megtorpanását – amit a felsőoktatáspolitikai diskurzusban az expanzió kifulladásaként könyvelték el, az esti tagozatos képzés visszaszorulása okozta.

A 3. ábrán a nők arányát ábrázoljuk a hazai felsőoktatásban az 1990 óta eltelt csaknem két évtizedben.



3. ábra: Nők aránya a felsőoktatásban

A nők részvétele magyarázza többek között azt a dinamikus növekedést, amelyet a felsőoktatás a kilencvenes évtizedben mutatott. A nők részvétele a felsőoktatásban az 1992/93-as tanévben érte el, a következőben pedig el is hagyta a férfiak arányát; és azóta az arány – a nők javára – folyamatosan változik (az 1993/94-es 51,7 százalékról a 2007/08-as 57,5 százalékig). Ezen belül a legkiemelkedőbbek a 2004-06 közötti évek voltak, amikor a nők aránya túlhaladta az összes felsőoktatási hallgató 58 százalékát). A

nők részvétele a felsőoktatásban magas súllyal az ő esti és levelező tagozatos jelenlétüket jelenti. Arányuk esti tagozaton 2004 óta 70 százalék fölött van; levelező tagozaton 64 százalék fölött, távoktatásban is 59 százalék körül. Különösen a távoktatásban való részvételük emelkedett dinamikusan 1989—2006 között (mintha egyenesen nekik találták ki vagy rájuk alkalmazták volna ezt az oktatási formát). Miközben nappali tagozatos jelenlétük nem változott, sőt jelenlétük az összes hallgató között szintén emelkedik (vagy stagnál), addig e kiegészítő formákban a nők jelenléte meghatározó.

Megjegyezzük azonban, hogy a nők részvétele a kiegészítő oktatási formákban nem csökken olyan mértékben, amilyen mértékben ezek az oktatási formák visszaszorultak. A nők emelkedő aránya ezekben a kiegészítő oktatási formákban egyben azt is jelenti, hogy a férfiak – egyes években (pl. 2007/08) látványosan – kivonulnak a kiegészítő oktatási formákból; ezeket az oktatási formákat kétharmad-háromnegyed arányban a nőkre hagyva. Az expanzió látványos megtorpanása a hazai felsőoktatásban nemcsak a kiegészítő oktatási formák leépüléséből adódott, hanem egyben a férfiak és nők megbillent arányából is. Míg a nők a nappali tagozaton enyhén felül reprezentáltak (53-54 százaléka az összes hallgatónak nő); addig a kiegészítő formákban erőteljes a túlsúlyuk (60-70 százalék körül, illetve afölött). A felsőoktatási expanzió motorja Magyarországon továbbra is a női hallgatók csoportja – közöttük azok, akik a kiegészítő oktatási formákban tudnak / kívánnak részt venni.

### ***Értelmezések***

Amit ezek a statisztikák elmondanak a hazai felsőoktatás expanziójáról és annak megtorpanásáról, az figyelemre méltó. Az expanzió megtorpanása a kiegészítő oktatási formák visszaszorulása miatt következett be, ahonnan elsősorban a férfiak vonultak / szorultak ki. A kiegészítő oktatási formák fenntartása, kiszélesítése, rendszerbe szervezése pedig oktatáspolitikai kérdés. Látható a bemutatott statisztikákból, hogy erre a nők csoportjában még mindig nagy az igény. Az pedig, hogy a nők érdekelve vannak és lehetnek a felsőoktatásban való részvételben, egészen politikafüggő tényező. Az expanzió nem demográfiai okokból szorult vissza, hanem politikai megfontolásokból. Következésképpen nem beszélhetünk a felsőoktatási expanzió megtorpanásáról hazánkban, még kevésbé stagnálásba fordulásról (a telítettség szakaszáról). Aki ezzel – mint egyfajta társadalmi törvényszerűséggel – érvelne, hibásan tenné. Itt a politikai beavatkozás érhető tetten – mint a felsőoktatási expanzió történetében már annyiszor (legutóbb és leglátványosabban a Kádár-rendszer végső szakaszában, az 1980-as évtizedben). A politikai beavatkozáson múlik, hogy a felsőoktatás kiegészítő formáit mindazok számára vonzóvá teszi-e, akik az ebben való részvételre objektíve fölkészültek és szubjektíve hajlandók. E társadalmi csoportok között (értelemszerűen) kitüntetett helyük van a nőknek.

Főnti gondolatmenetünket megerősíti a felsőoktatási expanzió forrásainak mérlegetése. A felsőoktatási expanzió egyik forrása a (teljes, érettségit adó, felsőoktatásra fölké-

szítő és jogosító) középiskolai végzettség lehet. A 15-19 éves népességből azok aránya, akik oktatásban részt vesznek – ami praktikusán középiskolázást jelent – nemzetközi mércével mérve is igen magas (1998-ban 81% volt, 2005-re 91%-ra emelkedett). Az OECD átlag 83% volt 2005-ben. Ennél az OECD országok között csak Lengyelország, Németország és Franciaország adatai magasabbak (91-98%). A 90% fölötti beiskolázás eléréséhez – a vonatkozó korcsoportban – tudjuk, igen nagy oktatáspolitikai (szociálpolitikai, társadalompolitikai) erőfeszítések kellenek; s az ilyen erőfeszítéseknek sokszor oktatáson kívüli áruk is van (például a nem szokványos iskolai magatartások elterjedése). Ez az 1998–2005 közötti dinamikus növekedés a középiskolázottak arányában (a vonatkozó korcsoportok belül) arra utal, hogy a felsőoktatás expanzió középiskolai háttere biztosított. Ez a magas beiskolázási arány a 15-19 éves korúak között az egyik biztosítéka a felsőoktatás további expanziójának az előre látható egy-másfél évtizedben Magyarországon.

Az oktatásban résztvevő 20-24 éves népesség aránya ugyancsak magas Magyarországon. Ez az arány az 1998-as 30%-ról 2005-ben 47%-ra emelkedett. Az emelkedés gyors és nemzetközi méretekben is figyelemre méltó volt, mivel az IECD országok átlaga 40% körül van a vonatkozó korcsoportban. Magyarországot e tekintetben Lengyelország, Dánia, Finnország, Hollandia és Franciaország statisztikai előzik meg 48-63%-os átlaggal. Ez az arányszám – az oktatásban résztvevők a 20-24 éves korúakhoz viszonyítva – persze nemcsak felsőoktatást takar, hanem mindenféle oktatást (számottevően ideértve az oktatás új formáit, amelyet az élethosszig tanulás elnevezésben szokás összefoglalni). Ez az arány itthon is jelentős lehet – ha egybevetjük a felsőoktatásban résztvevők arányával. Nem tudjuk, pontosan milyen megoszlású képzéseket takar; és mert ezek a képzések – statisztikailag – valamennyi formalizált képzést magukban foglalhatnak, az arányszám jelentése is eltérő lehet ((Dániában és Finnországban 2001-05 között valamelyest még csökkent is). Nem túlzás azonban kijelenteni, hogy a felsőoktatási versenyben (Shofer, Meyer 2005) Magyarországnak jó helyezése van.

A felsőoktatási expanzió igazi tartaléka szerintünk valahol itt keresendő. A 25-29 évesek közül azoknak az aránya, akik (szervezett, statisztikailag megfigyelhető) oktatásban vesznek részt, 1998-ban még csak 9% volt, és 2005-re sem emelkedett 13%-nál tovább. Ez más szóval azt jelenti, hogy az előző (idősebb) korcsoportok részvétele a formális oktatásban – abban, amit oktatásként szokás statisztikailag regisztrálni – igen alacsony (a megfigyelt országok második felében, ahol az élműznyt szokás szerint az északi országok vezeték, valamint Spanyolország 23-27%-os aránnyal). A magyarországi felsőoktatás – vagy általánosabban az oktatás rendszere – elsősorban a korai huszonevesekre terjed ki, azokat tekinthetjük az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai célcsoportjának. A késői tizenévesek, ennek megfelelően, fokozatosan kikerülnek az oktatáspolitikai szemhatárából.

A fönti megfigyelés elgondolkoztatóan cseng egybe a felsőoktatási expanzió látszólagos megtorpanásával. A felsőoktatás Magyarországon a folyó évtized második felében fokozatosan elvesztette kiegészítő oktatási tevékenységeit, ezzel együtt azokat, akik ezeket a formákat (esti, levelező, távoktatás) preferálnák. A hazai felsőoktatás ma nagy mértékben a nappali hallgatók felsőoktatása – akik, továbbmenőleg, elsősorban a 20-24 évesek közül kerülnek ki. Idősebbek, változatosabb oktatásszervezési formákban ma kevésbé vannak ott a hazai felsőoktatásban, mint tíz évvel ezelőtt, vagy akkor, amikor az expanzió a csúcspontján volt (úgy mutatkozott). Ez a körülmény nem a felsőoktatás iránti társadalmi igények kifulladásával magyarázható, még kevésbé demográfiai okokkal. Sokkal inkább azzal az oktatáspolitikával – nevezhetjük akár az oktatáspolitikai irányultságának, filozófiájának is –, amelyet az erről folyó közbeszédben "neoliberálisnak" szokás nevezni; s amelynek más összefüggései a hallgatók közötti különbségek növekedése, az egyenlőtlenségek tágulása, a korábbi egyenlőség-elvű, azt hangsúlyozó oktatáspolitikai helyett a kiválóság keresése, illetve a méltányosság hangsúlyozása az oktatáspolitikában és az oktatásügyben.

#### **Az 1998-as előrejelzés bevétele**

1998-as előrejelzésünkben két kérdést emeltünk ki. Az egyik az volt, hogy valóban gyorsul-e a felsőoktatás iránti igény, azaz bekövetkezett-e a nemzetközileg visszatérően megfigyelt fordulat a felsőoktatás korábbi, mérsékelt növekedése egy újabb, gyorsuló szakasz között. A másik kérdés pedig az volt, hogy a növekedés valóban a hagyományos felsőoktatáson kívüli, középfok utáni képzésekben következett-e be – miközben a tradicionális felsőoktatási formák tömegesedése csupán mérsékelt maradt. Fönti adataink alapján mindkét kérdésre tudunk válaszolni.

- **Az első kérdésre, hogy Magyarországon is bekövetkezett-e az expanzió gyorsulása, igennel válaszolhatunk.** Az expanzió már akkor folyamatban volt, amikor a kérdést fölítettük. Az 1996-98 közötti években a felsőoktatás tömegesedése éppen egy gyorsuló szakasz közepén tartott. Talán már idejét is múlta az akkori kérdés föltevése, mivel az adatokra visszatekintve látható volt, hogy az emelkedő szakasz a politikai fordulat környékén következett be. Ami a kérdést 1998-ban indokolta, az pusztán az lehetett, hogy akkor még nem lehetett világosan látni ennek a szakasznak a hosszát; azt, hogy vajon ideiglenes politikai intézkedések következményéről van-e szó, vagy pedig egész tendenciáról. A 2000-es évek közepéről visszapillantva ez már egyértelműen látható: valóban, a felsőoktatás gyorsuló szakaszába fordult Magyarországon a rendszerváltozás környékén.
- A második kérdésre sokkal elgondolkodtatóbb a válasz. Főntebb láthattuk, hogy ez a gyorsulás a 2000-es évtized második felében Magyarországon megtorpan, azt a benyomást keltve politikusokban és szakértőkben, hogy maga a gyorsuló szakasz megállt, vagy éppen stagnálásba fordult. A föltételezés, hogy ez a gyorsuló szakasz

főleg a tradicionális felsőoktatáson kívüli képzések kiszélesedéséből következnek, csak részben igazolható; részben a szakértők vágyainak előrevetítése maradt. Igazolható annyiban, hogy ez a gyorsuló növekedés a hazai felsőoktatásban elsősorban a szervezett felsőoktatás alternatív formáiban (esti, levelező, távképzések) valósult meg; olyan társadalmi csoportokat – elsősorban a nőket – vonva be a képzésbe, akik korábban nem vagy nem ilyen arányban vettek részt. A föltételezés – hogy a felsőoktatás gyorsuló tömegesedése a hagyományos felsőoktatáson kívüli képzések sokaságából ered majd – nem igazolódott (vagy nincs megfelelő statisztikánk hozzá). **A hagyományos felsőoktatáson kívüli képzések nem terjedtek el az elmúlt években a hazai felsőoktatásban.** S talán épp ez az oka a felsőoktatási expanzió látszólagos kifulladásának (legalább is a lassulásának).

Ami mindennek alapján bekövetkezett, az nyilvánvaló. **Magyarország négy-öt egyetemi központja egyelőre inkább ellenáll a változásoknak**, mintsem siettetné őket. Amint vártuk, a felsőoktatás térbeli kiterjedése csupán az 1990-évekre volt jellemző; ez a folyamat mintha lezárult volna a 2000-es években. Ennek következtében nem valósult meg – inkább csak illúzióknak bizonyult – az az elképzelés, hogy az egyetemi központokat az előkészítő intézmények sokasága veszi majd körül, amelyek mintegy "ráhordják" az egyetemi központokra a növekvő számú (arányú) hallgatóságot. Regionális kutatásainkban ezt a folyamatot – legalább is az észak-alföldi régióban, valamint Románia, Ukrajna és Magyarország határközi térségében – sikerült dokumentálnunk (Kozma 2006). Ez a folyamat azonban 2008-ra lezárulni látszik; sőt vele összefüggésben megtorpanni látszik a kisebbségi (nemzetiségi, lokális) intézmények kibontakozása is.

A szakképzés korhatárának kitolódása összefügg a bevezető szakasz eltömegesedésével. Az a kísérlet, amelyet felsőfokú szakképzésnek neveztek, nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket (Hrubos 2002). Ehelyett bekövetkezett, amire szintén számíthattunk: hogy ezek **a szakképzések mintegy bevezetőül szolgáltak a reguláris felsőoktatásba** azok számára, akik ideig-óráig kiszorultak belőle (Kiss 2003). A bevezető szakasz tömegesedése egyúttal a szakképzés korhatárának kitolódásával is járt – legalább is abban az értelemben, hogy nem a szakképző képzési formák tömegesedtek, hanem helyettük az általános képzési formák tömegesedtek tovább.

A tantervi munka központosítása is csupán részben beteljesült jóslat. A középfokú oktatásban 1998-2008 között valóban bekövetkezett az erőteljes tartalmi központosítás; a NAT egykori kitervelői egyáltalán nem így képzelték el egy "nemzeti alaptantervet". A tantervek és a tanítás (egyfajta) szabadsága körül azonban egyes testületekben még folytatódnak a csatározások (alighanem mindaddig, ameddig a rendszerváltó nemzedék az oktatáspolitikában szót kap). **A központosítás valójában a vizsgák terén haladt erőteljesen előre.** Ezt a fejleményt nem jól láttuk; nem számoltunk az IKT (információs és kommunikációs technológia) erőteljes hatásával, amely a társadalmi élet minden

területén – lopakodva vagy kifejezetten – az erőteljes centralizáció felé viszi tevékenységünket és a fölöttünk való ellenőrzést.

De az **1998-2008 közötti időszakban az igazán váratlan fordulat az ún. Bologna-folyamat volt**. Hatását félreismertük, illetve nem mértük föl kellőképp. Igaz, hogy az előrejelzés évében még nem volt szó Bologna-folyamatról, hanem csupán kormányzatok közös nyilatkozatáról (Sorbonne-i Közös Nyilatkozat), amely – európai retorikával ("an open European area of higher learning") – eredetileg négy ország felsőoktatási vonzásterületét akarta egyesíteni és felsőoktatási rendszerét "harmonizálni" (Kozma, Rébay 2008: 320-22). Mégis, a Bologna-folyamat, ahogy később elnevezték, már akkor megindult. Ha az előrejelző otthonosabb lett volna az európai felsőoktatás árnyékszervezeteiben, könnyen megsejthette volna a Bologna-folyamat hatását – vagy legalább is azoknak az árnyékszervezeteknek az aktivitását, amelyek ezt a jelszót (mint ideológiát) maguk elé tölték. A Bologna-folyamat lendülete magukat a kezdeményezőket is meglepte. Ez azonban mégsem mentesíti az előrejelzőt attól, hogy a folyamat hatását a hazai felsőoktatásra félreismerte (a mítoszok, ha valóságnak tartják őket az oktatáspolitikában, politikai döntésekké válnak, figyelmeztet Shofer és Meyer, i. m. 901).

### **Előrejelzések 2020-ig**

Végül kísérletet teszünk arra, hogy a fentiek alapján újabb előrejelzéseket tegyünk. Előrejelzésünk "időhorizontja" ezúttal is mintegy tíz év (az évszám kerek volta miatt 2020-at választottuk – számos, a milleniumkor keletkezett előrejelzés időhorizontját). A főnti trendeket a jövőbe vetítve, 2020-ra a hazai felsőoktatás expanziójával kapcsolatban a következőket mondhatjuk:

- **A felsőoktatás expanziója Magyarországon is folytatódni fog.** Ez az expanzió világjelenséggé vált, amely – többek közt az OECD benchmarking tevékenysége következtében – egyfajta politikai kényszer formáját ölti az egyes országok felsőoktatási politikusai körében. Ennek kényszere alól a hazai felsőoktatási politika (pénzügypolitika, társadalom- és gazdaságpolitika) is csak ideig-óráig vonhatja ki magát. A jelenlegi megtorpanás tehát a hallgatói arányszámokban (jelentkezések, fölvettek, rendszeren belüliek, végzettek) átmenetinek bizonyul, és mintegy fél évtized múlva az emelkedés folytatódik. Ez az emelkedés majd belesimul abba a gyorsuló trendbe, amelyet az előző évtized folyamán megfigyelhettünk (lehet, hogy ugrásszerűvé válik, bár csak átmenetileg). Nem látható, hogy a felsőoktatás mely szektorában fog majd jelentkezni; föltételezzük azonban, hogy magában a reguláris felsőoktatásban.
- Egyes oktatásgazdászok, valamint tervezők jóslatai és sürgetése ellenére – amelyek föltehetően sűrűsödni is fognak – **a felsőoktatás expanziója Magyarországon is fokozatosan eltolódik az általános képzés felé.** A szakképzések itt is följebb tolnának, és lassan kikerülnek az alapképzések köréből – legalább is a ha-

gyományos felsőoktatás szervezetében. Az alapképzés eltömegesedik, és fokozatosan pótolni fogja az egykor szelektív középiskolák funkcióját. A szakaszos (alap-, magiszteri és doktori) képzés bevezetésével a kormányzat igyekszik szűkíteni a tradicionális felsőoktatást; ez azonban csak ideig-óráig sikerül. A felsőoktatás iránt tartósan növekvő társadalmi igények mintegy "elsöprik" ezt a szűkítő próbálkozást. Egyre többen fognak átlépni az alapképzésekből a magiszteri képzésekbe, amelyek várhatóan specializációs képzések (szakképzések, képzések a foglalkozásra) lesznek majd. Alternatív lehetőségként fölvethető, hogy a magiszteri és doktori képzések mintegy összeolvadnak, és a doktori képzések (egy részük) válnak majd a legfelső szintű szakmai képzések szakaszává.

- A Bologna-folyamat deklaráltan befejeződik a jelenlegi évtized végére (2010); az ún. "európai felsőoktatási térség" azonban természetesen ezzel még egyáltalán nem épült ki. A bővülés egyrészt folytatódik, bár még nem tudni, milyen nevek alatt. Másrészt **az Európai Unió (Brüsszeli Bizottság) beavatkozásai a felsőoktatásba egyre erőteljesebbé válnak**, ahogy a felsőoktatás Európa-szerte tömegesedik és a tagállamok munkavállalói körében a meghatározó végzettséggé kezd majd válni. Az eddigi gyakorlat alapján olyan támogató programok várhatók, amelyeket az egyes intézmények vagy intézmények csoportjai közvetlenül pályázhatnak meg, vehetnek igénybe. Ez, valamint egyéb (előre nem látható) tényezők **erőteljesen hierarchizálni fogják a felsőoktatás kontinentális hálózatát** – kiemelve egyes régiók intézményeit, perifériára szorítva másokat (föltehető, hogy a perifériakussá váló vagy stagnáló intézmények, képzési formák, térségek stb.) számára "méltányossági" programok állnak majd rendelkezésre.
- **A Bologna-folyamat átrendezi a hazai felsőoktatás hálózatát.** Ha a reguláris felsőoktatás válik az expanzió fő útjává – szemben azzal, amit korábban vártunk –, akkor a Bologna-folyamat során az intézmények hierarchiája erőteljesebbé válik. Szemben azzal az 1980-as évektől folyamatos próbálkozással, hogy a főiskolák is egyetemmé váljanak – legalább is egyesek közülük (Nyíregyháza, Eger, Szombathely) –, az egykori főiskolák zöme most már csak alapképzést nyújt, esetleg egy-két mesterképzést. **A nagy egyetemek fogják uralni a hazai felsőoktatás hálózatát**, és köztük is erőteljes hierarchizálódás mehet végbe (ennek esélyeit, a helyi-regionális erők ellentétes erejét azonban nem látjuk előre).
- **A civil kezdeményezések**, amelyek az 1990-es években a felsőoktatás terén is fölvirágoztak (helyi, területi, főiskolák, kisebbségi kezdeményezések, egyházi felsőoktatás, alapítványi főiskolák stb.) valószínűleg inkább **az intézmények falai közé szorulnak**, és mint hallgatói, sőt "fogyasztói" érdekvédelmi kezdeményezések, egyetem-munkahely együttműködések stb. jelennek majd meg. Ennek a jövőképek az alternatívája lehet **a magánfelsőoktatás erőteljes megjelenése Magyarországon**. Ez azonban olyan forгатatókönyv, amelynek a valószínűsége – legalább is

az eddigi fejleményeket figyelembe véve – sokkal kisebb, mint a Bologna-folyamat által összefogott és szellemi vámhatárokkal védett (védeni próbált) reguláris felsőoktatás expanziója.

- **A felsőoktatás központosítása – mind nemzetközi, mind kormányzati, mind pedig intézményi szinten – erőteljesen előrehalad.** A "felsőoktatási menedzserizmus" terjedő szellemében a nyilvántartások, ellenőrzések, adminisztrációk kényszere növekszik, és velük együtt a felsőoktatási adminisztráció létszáma és fontossága is (ami folyamatos feszültségekkel jár az oktatók és az adminisztrátorok között). Ezt a folyamatot nemzetközi szervezetek – nem utolsósorban az Európai Unió árnycsere szervezetei, valamint olyan szervezetek, mint az OECD – kívülről is erőteljesen támogatják majd. (A jelszó általában a gazdaságosság, finanszírozhatóság, könnyelhetőség stb. lehet.) Különösen markánsan nyilvánul meg az ilyen beavatkozás a felsőoktatásba **a 2010 körül kibontakozó felsőoktatási hallgatói teljesítménymérések** során. E teljesítmények a felsőoktatási "benchmarking" erőteljes eszközeivé válnak, és ezzel lényegesen csorbíthatják az oktatói érdekvégsítéseket ("akadémiai szabadság").
- Hasonló folyamat játszódhat le a nemzeti akkreditációk körében, amelyek fokozatosan kiterjednek a teljes felsőoktatásra – viszont jelenlegi monopolhelyzetüket fokozatosan el fogják veszíteni. Nem az akkreditáció akadémiai jellege változik meg – bár valószínűleg az is –, hanem főként a "nemzeti" jellege (azaz az országon belüli egyetlen akkreditációs szervezet monopóliuma). Helyette **alternatív akkreditációs szervezetek jelennek meg a "felsőoktatási piacon"**. Ez lényegesen növeli majd az intézmények mozgásterét, viszont valószínűleg hozzájárul "a színvonal csökkenéséhez" egyfelől, "akadémiai" elit klubok kialakulásához másfelől.
- **A kutatások fokozatosan kikerülnek az egyetemekről** (vö. a kutató egyetemekről folytatott vitákat). A nagy volumenű, nemzetközi együttműködésekben megvalósítható kutatások lesznek elsősorban azok, amelyek európai uniós vagy más, nemzetközi támogatásokat kapnak. A nagy konzorciumnak kialakításáért a közép-európai országok erőteljesen lobbiznak majd; azonban a felsőoktatás ebből nem vagy csak alig profitál. Ezzel **a felsőoktatás beilleszkedése Magyarország oktatási rendszerébe jelentősen előrehalad**; az alapképzések legalább is iskolássá válnak, mintegy részévé lesznek egy meghosszabbodott középiskolázásnak.

### **Megjegyzés**

Jelen írás egy nagyobb beszámoló része, amely Híves Tamás statisztikai adatgyűjtésén alapszik (Kozma 2008). Hrubos Ildikó kritikai megjegyzéseire köszönetet mondok.



**Hivatkozások**

- Hrubos I (2002) *Az ismeretlen szakképzés. Az AIFSz kutatásának tapasztalatai.* Budapest: Új Mandátum
- Jónasson, J T (1999) "The Predictability of Educational Expansion: Examples from Secondary and Higher Education." In Fägerlind I et al eds (1999), *Higher Education at the Crossroads. Tradition or Transformation?* Stockholm: Institute of International Education. Stockholm University. Pp. 113-131.
- Jónasson, J. T (2004) *Studying the education expansion.* Paper for the XVI CESE Conference, Copenhagen (kézirat)
- Kiss A (2003) "Diákok a harmadfokú képzésben." *Educatio* 12 (2003), 1: 142-47
- Kozma T (1983) *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok.* Budapest: Kossuth
- Kozma T (1998) "Expanzió". *Educatio* 7 (1998), 1: 5-18.
- Kozma T (2006) "Regionális átalakulás és térségi visszhang: A partiumi felsőoktatás esete." In: Juhász E. ed. 2006, *Régió és oktatás II.* Debrecen: CHERD, pp. 13-24
- Kozma T (2008) "A felsőoktatás expanziója."  
[http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma\\_Tamas/doc/expanzio.pdf](http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/expanzio.pdf)
- Kozma T, Rébay M (szerk) (2008) *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum
- Shofer E, Meyer J W (2005) "The world wide expansion of higher education." *American Sociological Review* 70 (2005), 6: 898-920

## A tömegesedett felsőoktatás érték-dimenzióiról

A magyar felsőoktatás aktuális kérdéseivel foglalkozva számos elemzés irányul az intézményi struktúra átalakulására, az adminisztratív, illetve finanszírozási problémákra, a minőségbiztosítás sürgető kérdéseire. Ugyanakkor a felsőoktatás értékekkel átitatott világ, tudományos vizsgálatában az érték-alapú szempontoknak is fontos szerep jut. Ezeket az értékeket sokféle látószögéből, megközelítésből és módszerrel lehet érdemes vizsgálni. Az alábbiakban általam felvázolt elemzés és szemléletmód is egyike ezen lehetséges nézőpontoknak, amennyiben a felsőoktatási hallgatók értékészletét vizsgálja, egy nagy mintán zajló kérdőíves adatfelvétel keretében<sup>1</sup>.

A hallgatók kétségtelenül a felsőoktatás (egyik) főszereplői. A felsőoktatás új útjainak keresése során több aspektusból is számot kell vetnünk az általuk képviselt jelentős erővel, nem pusztán szakmai, fogyasztási és infrastrukturális igényeiket tekintve, hanem abból a szempontból is, mint a felsőoktatás eszméjének hordozói, továbbvivői. Ez különösen fontos lehet egy olyan felsőoktatási koncepcióban, amely a misszió alapuló intézmények szerepének fokozódásában és kiteljesedésükben látja a felsőoktatás jövőképét. A felsőoktatás tömegesedése erősen heterogenizálta a hallgatók összetételét, ezáltal a hallgatóknak egy új képét alakítva ki. Az egyetemi hallgató klasszikus fogalmához tapadó értékek, mint a tudás keresése, tudományos érdeklődés, kutató tanulás helyébe a hallgató fogyasztói jegyeinek felértékelődése lépett. A "tömegegyetemek" hallgatói rendkívül heterogének mind társadalmi-kulturális háttérük, mind motivációik, mind a tudáshoz való viszony tekintetében, ami nagy kihívás elé állítja az egyetemeket, újfajta tudásközvetítési metódusokat követelve. A tömegesség mindemellett infrastrukturális, adminisztrációs átalakításokat is szükségessé tesz, melyek jó része immár piaci orientációval, a felsőoktatás szolgáltató szerepét hangsúlyozva kerül bevezetésre, következőképpen a hallgatók is fogyasztóként kapcsolódnak be a rendszerbe. Az egyetemeket érintő állandósult finanszírozási problémák és gazdaságossági elvárások által előidézett piaci szemlélet erősen befolyásolja mind a felsőoktatás képzési kínálatát, mind a

---

<sup>1</sup> Az általam felvázolt kutatás egyben doktori munkám része is, melyet Hrubos Ildikó egyetemi tanár tutorálása mellett végzek.

hallgatók szemléletmódját, a képzéssel kapcsolatos motivációit<sup>2</sup>. A hallgatókkal foglalkozó vizsgálatok egy csoportja a hallgatót a felsőoktatás bemeneti oldaláról elemzi. Ezen vizsgálatok egy része a társadalmi háttér hatásaira – bourdieui megfogalmazással<sup>3</sup> az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő szerepére – fókuszál<sup>4</sup>, illetve a rekrutáció és ennek minőségi konzekvenciái mellett ebbe a témacsoportba sorolhatók a pályaválasztási stratégiákkal, elitképzés problémáival foglalkozó munkák is. A hallgató, mint a felsőoktatás "produktuma" áll azon vizsgálatok középpontjában, amelyek a képzés kimeneti oldalát vizsgálják. Az elemzések ezen vonulata jellemzően a továbbtanulási motivációkat célozza meg, különös tekintettel a munkaerő-piaci szempontokra<sup>5</sup>, illetve ide sorolhatók a munkaerő-piaci prognózisok, az elhelyezkedéssel, beválással kapcsolatos utánkötéses vizsgálatok is. A hallgatói vizsgálatok harmadik nagy köre a hallgatót, mint speciális életstílus képviselőjét elemzi, ebben a körben jellemzően az ifjúságkutatás illetve életmód-vizsgálatok eredményeivel találkozhatunk. Az empirikus vizsgálatok mellett a felsőoktatás elméleti megragadásában a hallgató, mint egy közösség tagja is megjelenik, sajátos életformát képviselve<sup>6</sup>. A hallgató negyedik nagy szerepe a vizsgálatok során az a fogyasztói attitűd, amely a tömegesedett és piaci szemlélettel átítatott felsőoktatás sajátjaként ismert. A rendszer fogyasztóiként a hallgatók különböző intézményi szolgáltatásokat vesznek igénybe, amelyek iránti kereslet meghatározó a felsőoktatási intézmények számára, így hát e kereslet természetének feltárása fókuszált kutatási és piacutatási témává vált, ezzel párhuzamosan a hallgatók fogyasztói célcsoportként is kategorizálódtak. A hallgatói igények előtérbe kerülése révén a hallgató, mint értékelő is egyre nagyobb teret kap a közelmúlt felsőoktatási kutatásaiban, a felsőoktatási rankingek megjelenése révén. Ezek az érték-alapú hallgatói felmérések a hallgatók saját intézményükkel kapcsolatos értékítéleteit rögzítik<sup>7</sup>. Ugyanakkor a hallgatói értékelések intézményi szinten is egyre nagyobb teret kapnak, számos esetben az intézmény önértékelésének fontos eszközeiként. Az általam tervezett hallgatói érték-vizsgálat a hallgatókat ismét egy új szerepben azonosítja: a felsőoktatási értékek hordozóiként. Vizsgálatom érték-központúsága gyökeresen eltér a felsőoktatási rankingek, avagy az egyes intézményekben végzett hallgatói vélemény-felmérések legmeghatározóbb sajátosságától, amennyi-

---

<sup>2</sup> Bókay Antal (2004): A posztmodern egyetem kapujában. Korunk, Kolozsvár

<sup>3</sup> Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése. Gondolat, Budapest

<sup>4</sup> Lásd például az alábbi kutatásokat: Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio* 2000/I., Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest; Gábor Kálmán – Dudik Éva (2000): Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése.

*Educatio*, 2000/I. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest; V. Pók Katalin (2005): A csoportos mobilitás göröngyös útja. Új Pedagógiai Szemle

<sup>5</sup> Berde Éva – Czenky Klára – Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Morvay Endre – Szerepi Anna (2006): Diplomával a munkaerőpiacon. Felsőoktatás és munkaerőpiac. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

<sup>6</sup> Kozma Tamás (2004): Kéi az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

<sup>7</sup> Magyarországon intézményi rangsor létrehozására az elmúlt években több vállalkozás is történt. A legnagyobb volumenű és hallgatói értékeléseket is magába foglaló ranking-projekt az Educatio Kht. - Országos Felsőoktatási Információs Központ égisze alatt fut.

ben nem saját intézménye értékelésére kéri a hallgatót, hanem általános szintre emelve a felsőoktatás, mint egység feladat-meghatározása a cél.

Tanulmányom célja kettős. A fentiekben kifejtett, a felsőoktatási hallgatókra irányuló szerep-kategóriák és az ezekhez kapcsolódó empirikus elemzések és lehetséges vizsgálati utak számba vétele mellett a felsőoktatás értékészletének elméleti megfontolásai képezik a másik bemutatott szempontot, nevezetesen annak kérdésköre, hogy hogyan közelítsünk a felsőoktatási értékek felé. Értékek vizsgálatakor, így a felsőoktatási hallgatók értékészletének vizsgálatakor is számos módszer jöhet szóba. Az általam tervezett nagy mintán zajló (6-7000 fő), ugyanakkor kevés itemet magába foglaló (13 kérdés) kérdőíves adatfelvétel esetén az előzetes struktúra, a hivatkozási pontok problémája kiemelten fontosnak bizonyult. Annak, hogy a megkérdezetteknek releváns értékdimenziók mentén csoportosított szempontokat kínáljunk fel értékelésre az az előfeltétele, hogy a témát jól lefedő érték-készlettel dolgozzunk, amelyben a súlyokat és struktúrákat majd a megkérdezettek adják meg. Alapvető fontosságú, hogy a vizsgált értékeket egy rendszerbe, koncepcióba tudjuk fogni, egységes alapba gyökerezethessük. Olyan felsőoktatási értékészletet kellett tehát értékelésre felkínálnom, amely állandóságot közvetítve foglalja magába a hagyományos értékeket, ugyanakkor átfogja a tömegesedéssel lezajlott nagy változások által indukált új szempontokat is. Ezeket az értékeket találtam meg az elmúlt két évtized tömegesedett felsőoktatásának három alapdokumentumában.

Az általam választott három forrás három értékdimenziót képvisel. A felsőoktatás társadalmi felelősséget központba helyező megközelítésében mértékadó dokumentum az 1998-ban, Párizsban megrendezett, felsőoktatásról szóló **UNESCO konferencia** anyaga<sup>8</sup>. A dokumentum a felsőoktatás társadalmi felelősségét, értékadó szerepét etikai, lelki sőt spirituális szintre emelve hangsúlyozza. Az érték-bázisú koncepciók legmarkánsabbban körvonalazódó vonulata az európaiság eszméjén nyugszik. Ennek akadémiai vonulata az európai egyetemi eszme megmentésének érdekében, a humanista hagyományokra alapozva fogalmazódik meg az 1988-ban, mintegy 300 európai rektor által aláírt **Magna Charta Universitatum**<sup>9</sup>. Szintén az európai felsőoktatás versenyképességének jegyében született 1999-ben, az emblematikussá vált **Bolognai Nyilatkozat**<sup>10</sup>. Az ennek aláírásával megkezdett "Bologna-folyamat" nagy ívű összeurópai összefogása elérendő célként az (USA-val szemben) versenyképes európai felsőoktatást jelölte meg. Az ennek érdekében zajló tevékenységek nemzetközi dekrétumok és szervezetek képében öltöttek – öltének – folyamatosan testet.

---

<sup>8</sup> World Declaration On Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. UNESCO

<sup>9</sup> Magna Charta Universitatum (1988). Bologna, 18th September

<sup>10</sup> The European Higher Education Area (1999). Joint declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna

A fenti három dekrétumot három érték-dimenzió letéteményeseként kezelem, a bennük deklarált értékek képezik az alapját az empirikus kutatásnak (ezeket alapul véve születtek meg az értékelésre felkínált az öt fokozatú Likert-skálák). A három dimenzió az alábbi: akadémiai értékek, a társadalmi felelősség értékei és a praktikus értékek.

Az **akadémiai értékek** csoportja az alábbi változókat – mint felsőoktatási feladatot - kínálja fel hallgatói értékelésre:

- Tudományos kutatás
- Függetlenség a politikai hatalomtól
- Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata
- Elméleti, tudományos alapok átadása
- Az európai humanista tradíció őrzése

Ezek a Magna Charta Universitatumban rögzített értékek elsősorban az európai egyetemek humanista hagyományainak megőrzését célozzák, az akadémiai értékek megóvásának vágya mozgatta az aláíró rektorokat, a felsőoktatás hangját artikulálva a hagyományos egyetemi értékek védelmében.

A **társadalmi felelősség** kontextusában a kérdőívben az alábbi felsőoktatási feladatok fontosságának hallgatói értékelésére kerül sor:

- Felelősség az egész társadalom iránt
- Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása
- Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése
- Kritikai, tudományos gondolkodásra való készség kialakítása

E kontextusban a felsőoktatás morális dimenziói kapnak hangsúlyos szerepet, egy olyan kiterjesztett és érték-telített felfogásban, mely egy széles körű társadalmi nyitáson alapul. A feltüntetett változók kiválasztásában ismét egy nemzetközi dokumentum deklarált értékeire támaszkodtunk. Az 1998-ban Párizsban megrendezett UNESCO konferencián elfogadott dekrétumban felsorakoztatott felsőoktatási feladatok – missziók – közül emeltük ki a leghangsúlyosabbakat. Míg a Magna Charta Universitatum az akadémiai szféra értékeit tartalmazta, a UNESCO dokumentum számos aspektusból épp ellentétes nézőpontot képvisel. Az akadémiai értékek sajátja az egyetem hagyományos, tudás alapú ugyanakkor hangsúlyosan elitista felfogása, míg a UNESCO dekrétum épp a demokratizálódás, esélyegyenlőség, társadalmi nyitás eszméinek talaján fogant, felismerve a felsőoktatás (s immár nem pusztán az egyetem) felelősségi köreinek változását a tömegesedés időszakában.

A hallgatói felmérés harmadik dimenzióját a **praktikus értékek** gyűjtő-fogalmába sűríttem. Ezen értékek az alábbi változókban fogalmazódnak meg:

- Széleskörű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása
- Munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség
- Hallgatók bevonása a döntéshozatalba
- Rugalmas képzési rendszer (változtatás, megszakítás, újrakezdés)

A fenti feladatok felsőoktatási relevanciája az úgynevezett "bolognai folyamattal" került a figyelem középpontjába, melynek alapdokumentuma az 1999-ben, Európa oktatási miniszterei által aláírt Bolognai Nyilatkozat, melyet egyébként dekrétumok egész sora követett<sup>11</sup>. A Bolognai Nyilatkozat – melynek fő célja az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása – lényegében egy kontinens-szintű összefogás az európai felsőoktatás versenyképességének biztosítására, elsősorban a nagy konkurens, az Egyesült Államok intézményeivel szemben.

Az előbbi két dekrétum eszmei irányultsága mellett különösen érzékelhető a bolognai folyamat gyakorlatias jellege, melynek központjában az európai felsőoktatási rendszerek szisztematikus összehangolása áll. A nyilatkozat aláírói a nemzeti oktatási miniszterek, azaz nem az akadémiai szféra tagjai (Magna Charta) s nem is a nemzetközi diplomácia képviselői (UNESCO dekrétum) hanem az állami oktatásirányítás vezetői. A kutatás empirikus vázát alkotó nemzetközi dokumentumok esetében azt találjuk, hogy míg az akadémiai szféra hangját artikuláló Magna Charta Universitatum következetesen az egyetemre vonatkoztatja elveit, addig a másik két dokumentumban – a UNESCO-dekrétumban és a Bolognai Nyilatkozatban – felsőoktatásról van szó.

A hallgatói értékvizsgálat elméleti háttérének részletes áttekintése után csupán érintőlegesen térnek ki a kutatás eddigi eredményeinek bemutatására. Az empirikus vizsgálat első szakaszában – mintegy elővizsgálatként – 2007-ben az Educatio Kht - Országos Felsőoktatási Információs Központ " Felvi ranking 2007" vizsgálatának 5756 fős reprezentatív hallgatói adatfelvételéhez csatlakozhattam omnibusz kérdéssorral. Kutatásom első empirikus eredményei e megkérdezés révén születtek meg, ám még nem a végleges koncepció szerint, így a három dimenziót pusztán egy-egy kérdés fedte le, melyben a ranking elvével szemben a felsőoktatás saját képzéstől, intézménytől elvonatkoztatott értékelésére kértem a hallgatókat. A három vizsgált szempont a munkaerő-piaci sikeresség (mint praktikus érték), a társadalmi hasznosság (mint a társadalmi felelősség aspektusa) és a tudományos lehetőségek (mint az akadémiai szempontok képviselője).

A kutatás második szakaszában a három dimenziót lefedő 13 itemet tartalmazó öt-fokú Likert-skálát kínálok majd fel a hallgatóknak értékelésre. A tervek szerint az adatfel-

---

<sup>11</sup> 2001 Prága, 2003 Berlin, 2005 Bergen, 2007 London

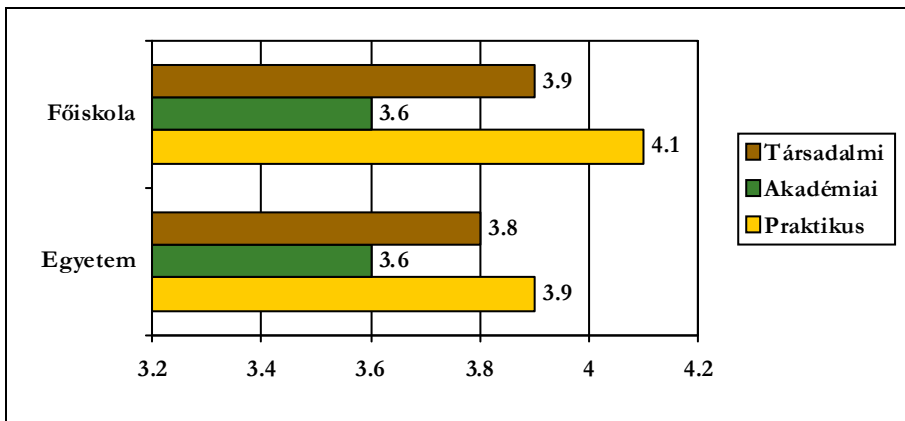
vételre ismét az Educatio Kht - Országos Felsőoktatási Információs Központ ranking projektjéhez kapcsolódóan kerül sor, előreláthatólag 2009 tavaszán. Az adatfeldolgozás során azt vizsgálom majd, hogy valóban csoportosulnak-e az értékek a három dimenzió köré, illetve hogy a három szempont szerint csoportosított hallgatók milyen jellemzőkkel, háttér-változókkal írhatók le. Az elemzésbe bevont háttérváltozóit a ranking vizsgálat demográfiai jellemzőkre, képzési előzményekre, intézményi jellemzőkre vonatkozó kérdései alkotják.

Az alábbiakban a kutatás első fázisának adatai alapján kerül sor néhány hipotézis ellenőrzésére sokkal inkább a felmerülő kutatási kérdések számba vételének céljából, semmint végleges eredmények közléseként.

A részletesebb elemzésre kínáló második adatfelvétel előtt a rendelkezésünkre álló leszűkített tartalom az alábbi hipotézisek esetében találtunk összefüggéseket (a diagramokon ábrázolt adatok minden esetben az ötfokú Likert-skálán mért értékekből számított átlagpontok):

### **Hipotézis1: Az értékek és az intézménytípus kapcsolata**

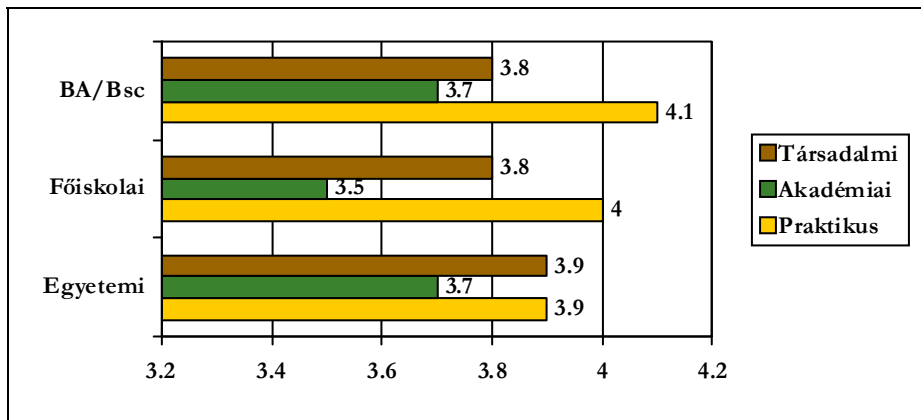
Az egyetemek hallgatói körében az akadémiai értékek felülértékelték, a főiskolai hallgatók körében a praktikus értékek erősebbek.



Láthatjuk, hogy a főiskolai hallgatók számára valóban fontosabbak a képzés praktikus szempontjai (a jó munkaerő-piaci esélyek) mint az egyetemek képzéseinek résztvevői számára. Az akadémiai értékek esetében azonban (tudományos munka lehetősége) nincs különbség a két intézménytípus hallgatóinak értékelése között.

**Hipotézis2: Az értékek és a képzési szint kapcsolata**

Az egyetemi képzési szint hallgatói körében az akadémiai értékek felülértékelték, a főiskolai képzési szint hallgatói körében a praktikus értékek erősebbek.

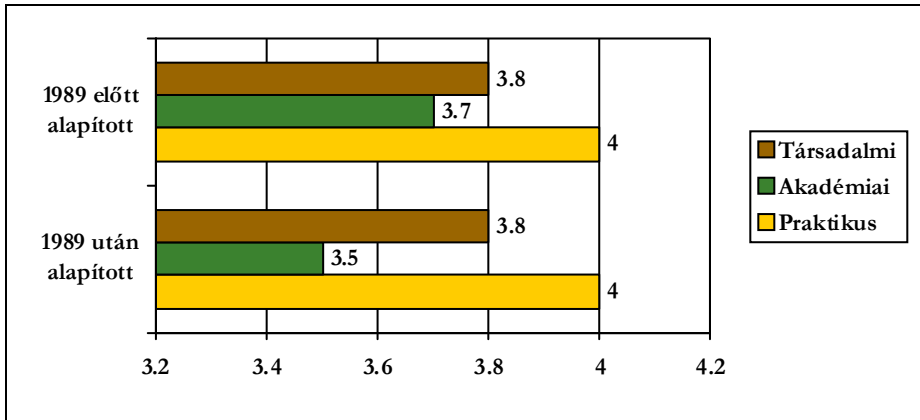


A 2007-es adatfelvétel idején a felsőoktatásban a kétciklusú képzés bevezetésének időszaka zajlott, így a korábbi főiskolai-egyetemi képzési szintek mellett már a Bachelor szinten zajló alapképzésben is számos hallgató vett részt. A diagram adatainak tanúsága szerint az akadémiai értékek valóban nagyobb mértékben jellemzik az egyetemi, mint a főiskolai képzési szinten tanulókat. A praktikus értékek tekintetében is helytálló feltételezésünk, amennyiben ezek főiskolai szinten mutatnak magasabb értéket. E szempontból érdemes szemügyre vennünk a Bachelor képzést is, ahol a bolognai elvek szerint átalakítás a hallgatók körében a legmagasabb átlagértékekkel járt együtt.

**Hipotézis3: Az értékek és az intézményi múlt kapcsolata**

A régebben alapított intézmények hallgatói felülértékelik az akadémiai értékeket és a társadalmi hasznosság értékeit.

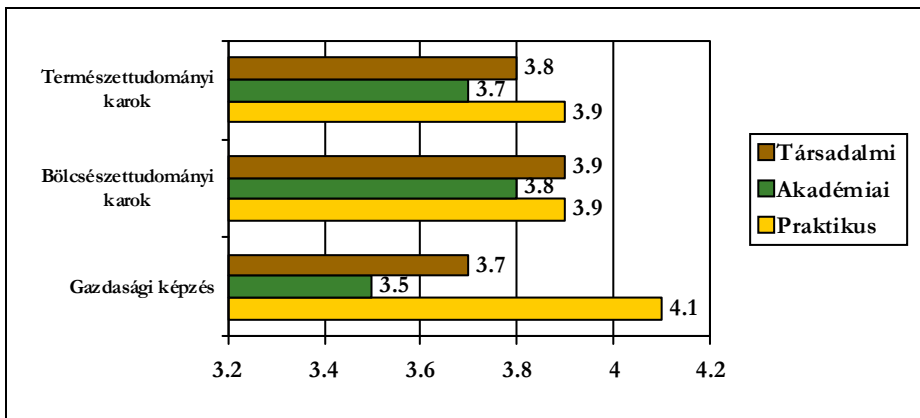




Az intézményi múlt esetében 1989-et tekinttem egyfajta választóvonalnak a régi és új alapítású intézmények között, tekintettel arra, hogy a felsőoktatás heterogenitása a rendszerváltás utáni időszakban fokozódott igen jelentős mértékben. Hipotézisünknek azon tétele igazolódni látszik, amely az akadémiai értékek képviselőit inkább a mélyebb tradíciókkal rendelkező intézmények hallgatói körében keresi. A praktikus értékek esetében az intézményi múlt nem játszik meghatározó szerepet.

#### **Hipotézis4: Az értékek és az intézményi karok kapcsolata**

A természettudományi karok az akadémiai értékek hordozói. A bölcsészettudományi karok a társadalmi hasznosság értékének hordozói. A gazdasági képzés hallgatói a praktikus értékek hordozói.



A felsőoktatási karok, mint háttérváltozók esetében egy-egy kart kíséreltem meg a három dimenzió egyike mellé állítani. A gazdasági képzés hallgatóinak praktikus értékekkel való erős kapcsolata igazolódott. Igazolódott az is, hogy a társadalmi hasznosság értéke némileg erősebb a bölcsészettudományi karok hallgatóinak körében. Ugyanakkor úgy tűnik, az akadémiai értékeknek dominánsan nem a természettudományi karok hallgatói a hordozói, s a karok tekintetében a gazdasági képzés tér el markánsan a másik két területtől.

A fenti négy tábla számszerű adatközlés helyett sokkal inkább előzménye és illusztrálása annak a feltáró empirikus munkának melyet a kutatás másodok fázisában elvégezni szándékozom. Mindazonáltal az előzetes adatokat a hallgatói kutatások orientációjának bemutatásával, valamint a hallgatók értékészletének elméleti és strukturális megfontolásaival együtt tekintve e tanulmány célja annak megmutatása hogy a felsőoktatási hallgatók értékészletének vizsgálata hasznos és releváns eredményekkel gazdagíthatja a felsőoktatási kutatások körét.

## **A bolognai képzési rendszer kezdeti tapasztalatai egy tárgy oktatásának tükrében**

A többciklusú – bolognai – képzési rendszer elmúlt éveit ellentmondásosan értékelik az oktatási szakpolitikusok, megoldásra váró problémákat fogalmaznak meg a felsőoktatási intézmények vezetői is.

Az új típusú képzésről a végső szót ugyan a munkaerőpiac mondja majd ki, az alapképzésben megjelenő szakok döntő többségén azonban már 2009-ben végez az első évfolyam, célszerű a képzés kereteit, részleteit áttekinteni.

Tanulmányunkban egy tantárgy, a Statisztika szemszögéből, mint "cseppben a tenger" vizsgáljuk a bolognai képzési rendszer kezdeti tapasztalatait. E tárgy kiemelését azért is fontosnak tartjuk, mivel a közgazdasági felsőoktatásban valamennyi szak tervében szerepel a statisztikai ismeretek oktatása.

Közel egy évtizede foglalkoznak a hazai felsőoktatási intézmények a képzési rendszer bolognai folyamathoz való illesztésével és egyben modernizációs törekvések érvényesítésével.

### **1. A bolognai képzési rendszer fő elvei**

Az Európai Felsőoktatási térség kialakításához vezető út elindításának fő céljai, meghatározó alapelvei a többciklusú képzésre való áttérésben, a képzési rendszer átláthatóságában, a hallgatói és oktatói mobilitásban, a kreditrendszerben, a minőségbiztosításban fogalmazódtak meg.

A gazdasági felsőoktatásban (a közgazdasági és az üzleti ági képzésben) e fejlesztési, átalakítási munkálatok koncepcionális összefogását, koordinálását, segítségét szolgálta a Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP). Ennek keretében 2005-ben a bolognai elvnek megfelelő képzési rendszer bevezetését segítő tevékenység operacionalizálására Irányító Testületet, munkabizottságokat hoztak létre, jóllehet ebben

az időszakban már az intézményeken belül is folytak, egyes egyetemeken, főiskolákon már előrehaladott fázisban voltak a fejlesztési, átalakítási tervek.

Az intézmények a tantervi keretek kimunkálásánál figyelembe vették a 200/2000. (XI. 29.), "a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer bevezetéséről és az intézményi kreditrendszer egységes nyilvántartásáról" szóló Kormányrendeletben foglaltakat (mely szerint egy tanév átlagosan 60 kredittel egyenértékű, egy kredit 30 tanulmányi munkaórát jelent, a tanulmányi munkaóra pedig magában foglalja a tanórákat/kontaktórákat és az egyéni munkára, tanulásra fordított időt is; nappali tagozaton az egyéni munkaórák száma nem haladhatja meg a tanórák számának háromszorosát), melyek útmutatásul szolgáltak egy-egy heti 2 órás (15 hét) tárgy kreditértékének meghatározásához, valamint a mintatantervek heti kontaktóra számának és az egy félévre ajánlott tárgyak számának meghatározásához.

Az üzleti alapképzéssel (BA) foglalkozó munkabizottság is – amely képzés keretében ugyancsak szerepel a Statisztika tárgy – a mintatanterv készítéséhez az alábbi standard alapelveket javasolta:

- (1) A heti kontakt óraszám 20-24 óra.
- (2) A tantárgyak száma félévenként maximum 8.
- (3) A vizsgaidőszakban teljesítendő vizsgák (kollokviumok) száma félévenként maximum 6.
- (4) A heti kontakt órák kreditértékei (egységesen):

2 óra	3 kredit
3 óra	4 kredit
4 óra	5 kredit.
- (5) Az egységes foglalkozási formák javasolt létszáma:

előadás	100-350 fő
szeminárium, gyakorlat	25-35 fő
labor, nyelv	10-20 fő.
- (6) A félévek kreditértéke: 30 kredit  $\pm$  2 kredit.

A mintatanterv összeállításával kapcsolatban a munkabizottság célja nem egy egységes, kötelező tanterv megfogalmazása volt, hanem egy ún. etalon, olyan ajánlás készítése, amelynek figyelembe vétele a közgazdasági felsőoktatás egységes (az eddigieknél egységesebb) rendszerének kialakítása.

Milyen keretek között indult el a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi és Közgazdaságtudományi Karán, a gazdaságtudományi területen a képzés, milyen kihívást jelentett az új képzési rend a statisztika oktatásában?

Elsőként a tantervi keretek általános jellemzőit, majd a statisztika oktatási kereteit hasonlítjuk össze a HEFOP ajánlásokkal.

## 2. Tantervi keretek és a Statisztika I.-II. tárgyak fő jellemzői

A BCE "Közgáz Campus"-án a gazdaságtudományok képzési terület két képzési ágán – üzleti és közgazdasági – 9 alapképzési szakon indult meg a 2006/2007-es tanévben, egy szakon pedig már az előző tanévben az osztott képzési rend első szakaszán az oktatás. (A társadalomtudományi ágon pedig 5 alapképzési szakon kezdhettek tanulmányokat a hallgatók.) Mennyire tükrözik az egyes szakok tantervei – a korábban már részletesen ismertetett – HEFOP munkabizottság által megfogalmazott ajánlásokat?

A **kontaktórákhoz rendelt kreditértékekre** vonatkozó ajánlások – 2 óra 3, 3 óra 4, 4 óra 5 kredit – lényegében teljes mértékben megjelentek a tantervekben. Egyetlen szak, a Gazdaságelemzés (BSc) alapképzési szak néhány módszertani (Analízis II., Algebra I.) és gazdaságtani (Mikroökonómia I.-II., Makroökonómia) tárgyánál tér el a tanterv az ajánlástól, a heti 4 órás tárgyhöz 6 kreditet rendelve.

A **félévenkénti 30 ± 2 kredit** "előírás" az üzleti ág szakjai tekintetében teljes körben érvényesült, a közgazdasági ág szakjainál – a különböző kreditértékű tárgyak tantervi egymásra épülése miatt – nagyobb eltérés jelenik meg a tantervek utolsó félévében (26-27 kredit).

A **heti kontakt óraszám** tekintetében a javasolt 20-24 órától mind a szakok, mind pedig a félévek vonatkozásában jelentősebb eltéréseket tükröznek a tantervek, egyes szakoknál néhány félévben 27, 28 kontakt óra is szerepel a tantervben.

A **tantárgyak félévenkénti maximum száma** a mintatantervek alapján nem haladja meg a 8-at, természetesen a választható tárgyak teljesítésének hallgató által megválasztott féléve miatt ennél magasabb tárgyszám is előfordul(hat).

A **tárgyakhoz tartozó számonkérés formája** – vizsga, illetve gyakorlati jegy – vonatkozásában a közgazdasági ágon dominál a vizsga, mint számonkérési forma, míg az üzleti ágon nagyobb arányban vannak a gyakorlati jegyes tárgyak, főként a szakirány, illetve a kötelező üzleti tárgyaknál.

A **foglalkoztatási formák javasolt létszáma** tekintetében az előadások is és gyakorlatok is nagyobb létszámúak, mint ahogy a HEFOP javaslatban szerepel. Az előbbieknél van 500 fős előadás is. A szeminárium, gyakorlatok területén a javasolt 25-35 fő helyett 40-45 fős létszámok a jellemzőek. Ennek az az oka, hogy nincs elegendő terem,

továbbá költségszemponatok is közrejátszanak. Mindez nagyban erősíti a tömegoktatás jellegét.

**Milyen változást, kihívást jelentett az új képzési rend a statisztika oktatásában?**

A HEFOP ajánlásban szereplő tantárgyi elhelyezés, órakeret, kreditérték, tantárgyi program a módszertani alapozó modul blokkban szerepelt. A két féléves statisztikai alapozó ismeretkör, Statisztika I.-II. tantárgy az üzleti ágon 1+2, 1+2 (előadás + gyakorlat) óraszámmal,

4-4 kredittel, az első félév gyakorlati jeggyel, a második félév kollokviummal került be a mintatantervbe. A közgazdasági ág az előbbtől magasabb óraszámmal (2+2, 2+2) és magasabb kredittel (5-5) tért el, a HEFOP javaslat szerint az első félév gyakorlati jeggyel, vagy kollokviummal, a második félév pedig az ajánlásban kollokviummal szerepelt.

Egyetemünkön a HEFOP ajánlásoknak megfelelően a BA és BSc képzésben a Statisztika című tárgy az általános alapozó modul módszertani kötelező tárgyai között szerepel, minden hallgató számára kötelező két féléves kurzus az üzleti és a közgazdasági képzési ág szakjain.

Az oktatás keretei képzési ág, illetve szak bontásban a következők:

Képzési ág (Kar)	Alapképzési szak	Heti óraszám* (előadás + gyakorlat)	
		Statisztika I.	Statisztika II.
		2. félév	3. félév
Üzleti ág (Gazdálkodás- tudományi Kar)	Gazdálkodási és menedzsment	1+2	1+2
	Gazdaságinformatikus**	2+2	2+2
	Kereskedelem és marketing	1+2	1+2
	Nemzetközi gazdálkodási	1+2	1+2
	Pénzügy és számvitel**	2+2	2+2
	Turizmus és vendéglátás	1+2	1+2
Közgazdasági ág (Közgazdaság- tudományi Kar)	Alkalmazott közgazdaságtan	2+2	2+2
	Emberi erőforrások***	1+2	1+2
	Gazdaságelemzés	2+2	2+2
	Közszolgálati	2+2	2+2

\* Az oktatás időszáv rendszerben történik (az időszáv 80 perces időtartamú oktatási egység, amely két órának felel meg).

\*\* A közgazdasági ági statisztikát tanulja.

\*\*\* Az üzleti ági statisztikát tanulja.

A statisztika tárgyak oktatására a korábbiaknál – az egyetemi szintű közgazdász-képzésben rendelkezésre álló óraszámánál – kisebb órakeret áll a tanszék rendelkezésére.

A közgazdászképzés előző tantervében a Statisztika I. oktatására heti 1 időszáv (az időszáv akkor 75 peres időtartamú oktatási egység volt) előadás és 1 időszáv gyakorlat, a Statisztika II. oktatására pedig heti 3 időszáv (1 sáv előadás, 2 sáv gyakorlat) állt rendelkezésre. Mindkét félév vizsgával zárult, s a statisztika a matematikai tárgyakkal együtt a módszertani szigorlat részét képezte.

Az óraszámcsökkenés az üzleti és a közgazdasági ágat eltérő mértékben érintette.

A közgazdasági ágon a Statisztika II. oktatási kerete heti egy időszávval (2 órával) csökkent; az üzleti ágon mindkét félévben redukálódott a keret, a Statisztika I. oktatása heti egy órával csökkent (csak kéthetente van előadás), a Statisztika II. tárgy időkerete pedig lényegében felére esett vissza. Összességében tehát az alapstatisztika oktatási időkerete a közgazdasági ágon 20 százalékkal, az üzleti ágon 40 százalékkal lett kevesebb, ami lényegében a bolognai elvnek megfelelő képzési struktúra következménye. Véleményünk szerint a közgazdász jellegű mesterképzésben résztvevő hallgatók számára ennél mélyebb alapstatisztikára van szükség, biztosítani kellene tehát felvezető, illetve kiegészítő formában e többlet oktatását. Erről még nincs teljes értékű áttekintésünk.

A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy Statisztika néven a társadalomtudományi képzési ág 5 szakján is szerepel egy heti 2 órás egy féléves kurzus.

A "standard" statisztikai ismeretek mellett – a közgazdasági ág Alkalmazott közgazdaságtan és Gazdaságelemzés alapszakjain – három tárggyal érintett a tanszék. Az Ökonometria tárgyat 2+2 óraszámban tanítja az Alkalmazott közgazdaságtan alapszakon, míg a Gazdaság- és társadalomstatisztika tárgyat 2+0 órában mindkét szakon, a Demográfia c. tárgyat pedig 2+0 órában az Emberi erőforrások alapképzési szakon.

### 3. A statisztika tanulásának forrásai és értékelésük

A tananyag készségi szintű elsajátításához a hallgatók számára a kontaktórák (előadás és gyakorlat) és a tankönyv, példatár, képletgyűjtemény mellett a projektoron megjelenő, Power Point-ban elkészített előadás anyag is hozzáférhető, a tanszék honlapjáról letölthető.

Az alapstatisztika két féléves tananyaga felöleli a legáltalánosabban használt statisztikai elveket és eszköztárt, a leíró statisztika és a következtető statisztika alapvető módszertanát. Az oktatás alapja *Hunyadi László – Vita László: Statisztika I.-II.* című 650 oldal terjedelmű **tankönyv**, mely az alábbi fejezetekből áll:

- (1) Alapfogalmak
- (2) A sokaság leírása egy ismérv szerint
- (3) A sokaság leírása több ismérv szerint

- (4) Összehasonlítás standardizálással és indexszámítással
- (5) Idősorok elemzése
- (6) Mintavétel
- (7) Becslés és hipotézisvizsgálat
- (8) Regressziószámítás

A fenti tankönyv (néhány alpont kivételével az oktatás anyaga) lényegében lefedi a **nemzetközi standardnak tekinthető alapkurzusok** tananyagául szolgáló tankönyvek tartalmát, tematikáját.

A gyakorláshoz elengedhetetlen példaanyagot a Nemzeti Tankönyvkiadónál 2005-ben megjelentetett **példatár** (*Keresztély – Sugár – Szarvas: Statisztika közgazdászoknak. Példatár és feladatgyűjtemény*) tartalmazza, amely nagyban segíti a statisztika készség szintű elsajátítását. A példatárban valós, illetve valószerű számanyagot és problémákat megjelenítő példák vannak. Felépítése rendkívül didaktikus, jól strukturált, komplexen kidolgozott bemutatató példákat, gyakorlatokra szánt feladatokat, esettanulmányokat, tesztkérdéseket tartalmaz.

Az **előadásnak** az előadók a tananyag vezérfonalának mentén a megértést, a statisztikai szemléletformálást segítő, egyben szakmai élményt adó funkciót adnak. Változott-e a korábbiakhoz viszonyítva az új képzési rendben az előadások hatékonysága? Összességében, sem a hallgatói keretsokaságot tekintve, sem az előadások látogatása tekintetében nem. Mindeddig nem találtuk meg azt a formát, ami lényeges áttörést hozott volna az előadásoknál.

### ***Mi a probléma az előadásokkal?***

Sokak véleménye szerint a nagy előadás, mint oktatási forma "válságban van", nem elég hatékony, ugyanis az előadó néhány közbeiktatott kérdése mellett sem igényel folyamatos interaktivitást a hallgatótól, tömeges és anonim az adott létszám mellett. Gyakran elhangzik, hogy a tanulás egyéb forrásai (a jó tankönyvek, a didaktikus példatárak, a gyakorlatok és a letölthető előadásanyagok) elegendők a felkészüléshez. Azok a hallgatók, akik azért hallgatják a statisztikai előadásokat, hogy könnyebben és jobban megértsék a tananyagot, illetve jó színvonalon kívánják e tárgyat elsajátítani, és együttműködő partnerként vesznek részt az előadásokon, hasznosnak tartják és látogatják is az órát.

Sok olyan hallgató van azonban, akik úgy ítélik meg, hogy számukra elegendő a tankönyv, ez helyettesíti az előadást, ezért időtakarékoságból kihagyják az előadásokat. Nem is kevés számban, olyanok is vannak a hallgatók között, akik "elveszítik a fonalat", ugyanis bizonyos tantárgyaknál, így a statisztikánál is az egyes anyagrészek egymásra épülnek, a lemaradás egyre nő, és nem tudják követni, hasznosítani az előadás hallot-



takat. Valós kérdés, hogyan lehet növelni az előadások hatékonyságát a tömegoktatás feltételeit is figyelembe véve, mi a jövője az előadásnak, mint oktatási formának? Ezek a kérdések lényegében, ha eltérő módon is, de számos tantárgynál felmerülnek még olyan esetekben is, amikor egy-egy előadás megtartására kiváló, gyakorlati vagy elméleti szakembert hívnak meg. A probléma nagyon összetett, jelenleg nem tudjuk a választ, e kérdéssel azonban egyetemünkön foglalkozni kell. Ami a kontaktórák másik pillérét, a gyakorlatokat illeti, az előadásoknál jobb a helyzet, de messze nem mondható jónak.

### ***Mi a gyakorlatok szerepe?***

A gyakorlatok feladata, hogy a hallgatók előzetes felkészülése során (az előadás anyagából, a tankönyvből) felmerült problémákat tisztázzák, a statisztikai módszerek alkalmazását a hallgatók számanyagokkal, konkrét példákkal gyakorolják, hogy készségszinten elsajátítsák azokat, a mérőszámokat pontosan értelmezzék, a kapott eredményekből helyes következtetéseket vonjanak le, erősítsék a statisztikai szemléletet, felismerjék a statisztikai visszaéléseket, félreértelmezéseket. A valóság azonban ennél az oktatási formánál is árnyaltabb, ellentmondásokkal terhelt. Annak ellenére, hogy a jelenléte ennél az oktatási formánál sem ellenőrizzük adminisztratív úton, a foglalkozásokon való részvétellel összességében az évfolyam létszámát tekintve 65 és 90 százalék közötti. A hallgatók a félév elején a tárgyfelvétel során tervezik, alakítják órarendjüket, amely természetesen nem lehet minden tárgy vonatkozásában ideális a központilag megadott létszámkorlátok, illetve az időbeli ütközések miatt, ezért fordul elő sok esetben, hogy a hallgató nem a saját csoportjába jár gyakorlatra. Vannak különösen kedvelt időpontok és oktatók, amikor, illetve akinek a csoportjában 50 fő is megjelenik a gyakorlaton, ugyanakkor például a pénteki napon tartott gyakorlatok létszáma általában kicsi.

A nagyobb problémát azonban az okozza, hogy a hallgatók nem kis hányada előzetes felkészülés nélkül, vagy nem kellő felkészüléssel jelenik meg a gyakorlaton, és érdeemben nem tud aktívan bekapcsolódni az ott folyó munkába, nem is tudja megfelelő módon hasznosítani a gyakorlatot. A szemináriumvezető, szem előtt tartva a feszes időbeosztást és az elvégzendő feladatokat, lényegében arra a hallgatóságra építve vezeti a gyakorlatot, akik képesek az interaktív munkára. A gyakorlaton részt vevő hallgatóknak azonban csak kisebb hányada sorolható ebbe a csoportba. A gyakorlatvezetők közül többen külön otthoni munka, házi feladat adásával is próbálják erősíteni a folyamatosabb évközi munkát.

A nagy tömegű hallgatóság képzésében a statisztika-gyakorlatok jelenleg még nem számítógépes tantermekben folynak, így más módon kell a számítástechnikát bekapcsolni a gyakorlatok munkájába. A számítógépes háttér a gyakorlatokon kétféle módon jelenik meg. Az egyik forma a gépi outputok megadása, amely értelmezések, értékelések, bizonyos esetekben további számítások kiindulópontja. A másik pedig az, hogy bizonyos módszerek alkalmazását a tantermekben lévő projektorok segítségével az

Excel táblázatkezelő programmal mutatjuk be, építve a hallgatók számítástechnikai ismereteire, továbbá számítógépes konzultációs lehetőséget is nyújt a tanszék.

Véleményünk szerint, a gyakorlatok hatékonyságát úgy javíthatjuk, ha a hallgatók jobban felkészülnek a gyakorlatra, és a számítógép szervezesebben épül be a gyakorlatokba, illetve a tantermi foglalkozásokon túli egyéni munkába.

#### **4. Számonkérés formája és problémái**

A számonkérés, a vizsgáztatás az oktatási folyamat szerves része, szükségszerű velejárója.

A számonkérés módja, szervezettsége, az osztályzatok, a minősítések befolyásolják a diákok munkamorálját, fegyelmét, egyéniségük fejlődését, előmeneteli lehetőségeiket. Mindezek előtérbe állítják a számonkérés hatékonyságával való foglalkozást, hogyan lehet a hallgatók vizsgateljesítményét objektíven és a tényleges tudásszintnek megfelelően értékelni.

Egyetemünkön, a Budapesti Corvinus Egyetemen, ezen belül a Pesti Campuson, a gazdasági és a társadalomtudományi területeken a számonkérés szinte minden variációjával lehet találkozni, jóllehet – elsősorban a nagy hallgatói létszám miatt – a leggyakoribb forma az írásbeli, így tanszékünkön, a Statisztika Tanszéken is ezt a módszert alkalmazzuk, teszt és feladatmegoldás kombinálásával.

A hallgatók az új képzési rendszerben is kétféle értékelési mód közül választhatnak: két negyedéves dolgozat (50-50 pont), vagy összevont, a vizsgaidőszakban írandó dolgozat (100 pont) írása. Tanszékünk a folyamatosabb készülés, évközi munka ösztönzése, a maradandóbb tudás megszerzésére, a két negyedéves dolgozat írását javasolja.

Kísérletképpen az elmúlt félévben – egy kisebb szakon – a kétmódusú készülés (két negyedéves dolgozat) többmódusúvá tételére új konstrukciót próbált ki a tanszék. Évközben 4 kisdolgozatot ír(hat) a hallgató, melyek közül a 3 legjobb (3 x 11 pont) évközi teljesítményként számít be a kollokviumi jegyébe, a vizsgaidőszakban írt dolgozat (67 pont) mellett. E félévtől kezdve, a kísérlet tapasztalatait hasznosítva ilyen jellegű számonkérésre tér át a Tanszék, ami természetesen több oktatói munkát igényel, de várhatóan intenzívebb, hatékonyabb évközi hallgatói munkát eredményez.

#### **5. Statisztika tárgyak a hallgatói vélemények tükrében**

Az oktatott tárgyak tananyagának, oktatásának, számonkérésének megítélése, az oktatók munkájának több szempont szerinti értékelése fontos visszajelzés a vezetés és az érintett oktató részére egyaránt.

Az új típusú képzésre való áttéréssel egyidőben hangsúlyozott szerepet kap(ott) a felsőoktatási intézményeknél is a minőség-ellenőrzés, minőségbiztosítás módszereinek kidolgozása, folyamatos alkalmazása.

E minőségbiztosítás hangsúlyos eleme a hallgatói visszajelzések, vélemények folyamatos figyelemmel kísérése.

Egyetemünkön a központilag szervezett véleménykérésnek – tartalmában, módszereiben, a véleménykérés körében természetesen változó – több évtizedes múltja van, 2005-től a félévenkénti – minden tárgyra vonatkozó – hallgatói véleményezés on-line módon történik. Nem tárgya ezen előadásnak e forma előnyeinek, hátrányainak tárgyalása, azt azonban meg kell említeni, hogy a jelenlegi forma nem vált még az egyetemi kultúra integráns részévé, az egyetem küszködik az alacsony kitöltési aránnyal, választási hajlandósággal.

Tanszékünk Statisztika tárgyai, oktatói a hallgatói vélemények szerint a tantárgyak, oktatók között az "élbolyban" szerepeltek a korábbi időszakban is.

A következő táblázatban a bolognai képzési rend szerint oktatott Statisztika I. és II. tárgyunk tananyagára, oktatására, számonkérésére vonatkozó értékeléseket mutatjuk be.

<b>Szemponctok</b>	<b>Statisztika I. 2006/2007. tavasz</b>	<b>Statisztika II. 2007/2008. ősz</b>
A tananyag tanulható	4,61	4,31
A tananyag megérthető	4,51	4,4
Az előadás összhangban van a gyakorlatokkal	4,66	4,78
Az írott anyag világos	4,21	4,72
Az írott anyag a tananyagot lefedte	4,71	4,2
Az írott tananyag tanulható		
tartalmában	4,41	4,2
mennyiségében	4,18	3,88
A tematika az év elején rendelkezésre állt	-	100%
Betartották-e a tematikát	-	100%
Ajánlanád-e a tárgyat		
szemléletfejlesztésre	65,7%	4,13
ismeretszerzésre	86,5%	4,4
A vizsga követelményei arányban állnak-e a tárgy által nyújtottakkal	4,4	4,48
Elegendő volt-e az idő a vizsgán	3,9	4
Azonos követelményeket támasztottak-e a vizsganapokon	3,0	3,97

A hallgatói visszajelzések a tanszék figyelmét két területre hívják fel:

- törekedni kell a vizsgafeladatok megoldási idejének jobb bemérésére,
- a vizsgasorok elemzése fontosságára, a kiegyensúlyozottabb mérés érdekében.

Végezetül – a hallgatói értékeléssel mellett – nézzük meg a tanárok véleményét is a Statisztika alaptárgyunk oktatásáról.

A tanszék oktatói és gyakorlatokat vezető demonstrátorai fogalmazták meg több területre vonatkozóan

- mit tanítunk
- hogyan tanítunk
- milyen eszközökkel tanítunk
- hogyan kérünk számon

melyek a tárgy oktatásának erősségei és melyek a gyenge pontok.

### MIT TANÍTUNK?

<i>Erősségek</i>	<i>Gyengeségek</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tananyag jó, megfelel a nemzetközi standardoknak.</li> <li>- Tematikailag lefedi az elméletileg ajánlható és az alkalmazott eljárásokat.</li> <li>- Stabil, tematikailag kiforrott tananyag, korszerű.</li> <li>- Annyit mindenképpen tartalmaz, amennyit egy közgazdásznak, gazdasági szakembernek alap-statisztikából ismernie kell.</li> <li>- Eleget tanítunk ahhoz, hogy akinek több mélyebb anyag kell, akár önállóan is tovább képezheti magát.</li> <li>- A tananyag szerkezete jó, az alapstatisztikát teljesen átfogja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sokat tanítunk, nem kellően szelektáltan. Egyes módszerekre elég lenne utalás vagy lábjegyzetes hivatkozás.</li> <li>- A statisztika félérthetőségének problémáira nem fordítunk kellő figyelmet.</li> </ul>

### HOGYAN TANÍTUNK?

<i>Erősségek</i>	<i>Gyengeségek</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Az oktatásra nagy súlyt helyez a tanszék.</li> <li>- A statisztikai eszköztár felhasználására a gazdasági, társadalmi élet széles területeiről származnak a példák.</li> <li>- Az alaptárgy oktatása során a tanszék évtizedek óta alkalmazza a "minőségbiztosítás" eszközeit.</li> <li>- Eléggé felhasználóbarát módon történik az oktatás.</li> <li>- Az előadás-gyakorlat arány általában kiegyensúlyozott.</li> <li>- Az előadás-gyakorlat lehetővé teszi az anyag elsajátítását annak, aki akarja.</li> <li>- A tömegoktatás keretei között is keresi a tanszék az oktatás modernebb formáit.</li> <li>- Az osztott előadás és a nagyszámú gyakorlatvezető mellett is egységes követelményrendszert közvetít a tanszék.</li> <li>- Az oktatók szakmailag, pedagógiai szinten kivétel nélkül elhivatott, lelkes tanárok.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tömegoktatás problémái érzékelhetőek. Nagyon elvész az egyén, nagy különbségek vannak a szemináriumi csoportokon belül.</li> <li>- Az előadások nem hatékonyak. Hullámzó, illetve igen alacsony a látogatottság, nem ösztönözzük eléggé az előadásokon való részvételt.</li> <li>- A gyakorlat nem kötelező.</li> <li>- Az időkeret szűkös, a minimumot hangsúlyosabban kellene tanítani.</li> <li>- Az anyag volumene kevés lehetőséget ad a hallgatókkal való közös munkára.</li> <li>- A fiatal oktatók, illetve demonstrátorok számára nincs elég alapos didaktikai felkészítés, többet kellene velük foglalkozni.</li> </ul>

### MILYEN ESZKÖZÖKKEL TANÍTUNK?

<i>Erősségek</i>	<i>Gyengeségek</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hagyományos módszerek (előadás, példamegoldás, magyarázat) a modern (számítógépes) eszköztárral vegyítve kerül alkalmazásra.</li> <li>- Felhasználjuk az informatikai technológiát, szemléltetjük a statisztikai rutinok használatát, hangsúlyozva, hogy minden módszertan ismerete nélkül félrevezető vagy csak korlátozottan használható.</li> <li>- Jó irány az Excel használata, de még szervesen nem épült be az oktatásba, tanítási módszerekbe.</li> <li>- A Power Point használata lendületesebb, szemléletesebb előadásokat, gyakorlatokat jelent.</li> <li>- Letölthető példaanyag, fejlett internetes hozzáférés.</li> <li>- A tankönyv és a példatár jól kiegészítik egymást, egységes jelöléseket alkalmaznak.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Még mindig kevés a gép. A rendszeres géphasználat hiánya a gyakorlatokon.</li> <li>- Kevés a gépi output, a végeredmény, az értelmezésnek nagyobb súlyt kellene adni.</li> <li>- Kevés igazi gyakorlati esettel, példával találkozhatnak a hallgatók.</li> <li>- A számítógépes oktatási részeknél nemcsak a számítógépre kellene koncentrálni.</li> <li>- Jobb hagyományos/számítógép arány kellene az oktatásban.</li> </ul>

### HOGYAN KÉRÜNK SZÁMON?

<i>Erősségek</i>	<i>Gyengeségek</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Az oktatás és a számonkérés összhangban állnak.</li> <li>- Jó az írásbeliség, a teszt és a példamegoldás aránya.</li> <li>- Megbízható számonkérés, jó a dolgozatok többszörös átnézése, a bejártott vizsgarend.</li> <li>- Megfelelő számú vizsgaidőpont.</li> <li>- Korrekt a javítás, hiba, elnézés, esetlegesen fordul elő.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nem folyamatos, hanem a többségnél kétmódusú tanulási kampányban zajlik a jelenlegi számonkérési rendszer.</li> <li>- Hiányzik a rendszeres kötelező házi munka, illetve a rendszeres kis dolgozat.</li> <li>- Futószalagszerű, személytelen a számonkérés.</li> <li>- A dolgozatok, vizsgák előkészítése nagyon erőforrás-igényes.</li> </ul>

#### 6. Országos helyzetkép a Statisztika I.-II. tárgy oktatásáról

A korábbi évtizedekben a felsőoktatásban, de ezen belül a közgazdasági felsőoktatásban folyó statisztika oktatását alapvetően az intézményi elszigeteltség jellemezte. E tekintetben elmozdulás a jelen évtized második felében történt, amiben elsősorban maga a bolognai folyamat, a HEFOP munkálatok, az intézményi, illetve szak akkreditáció játszott szerepet, továbbá az, hogy a Magyar Statisztikai Társaságon belül egy önálló szakosz-

tály, a Statisztikai-Oktatási Szakosztály alakult. E Szakosztály és az MTA Statisztikai Bizottsága is több alkalommal foglalkozott a felsőoktatásban folyó statisztika oktatásával.

A gazdasági felsőoktatásban a BA képzési szinten – egy-két szakot kivéve – megfelelő tantervi keretek között és kreditértékkel folyik a statisztika oktatása. Már nem ilyen egyértelmű a tananyagok, tankönyvek terén a megítélés. Általános tendencia, hogy minden intézmény saját előállítású tankönyveket, oktatási segédanyagokat használ, olyan esetben is, amikor ezek elkészítésének a feltételei, az oktatói háttér ehhez nem biztosított. Mindez bizonyos kreditátviteli problémákat is felvet.

### **Felhasznált irodalom:**

Rappai Gábor: A Bologna-folyamat kihívásai a statisztika felsőfokú oktatása számára, Statisztikai Szemle, 83. évf. 6. szám. (2005. június)

Kerékgyártó Györgyné: A statisztika tárgy oktatására a BCE közgazdasági karain, Statisztikai Szemle, 83. évf. 6. szám. (2005. június)

Kerékgyártó Györgyné – Szarvas Beatrix: Az alapstatisztika oktatása a bolognai képzési rendszerben – kezdeti tapasztalatok, Köz-gazdaság (2008/1.)

Rappai Gábor: Gondolatok a statisztikaoktatásról, Statisztikai Szemle, 86. évf. 9. sz.

Kerékgyártó Györgyné – Vita László: A statisztika oktatása a többciklusú egyetemi képzésben, In memoriam Kollár Zoltán, AULA (2006)

Kerékgyártó Györgyné – Sugár András – Szarvas Beatrix: A hallgatók teljesítményének mérése, értékelése, Köz-gazdaság (2008. december)

Sándorné Kriszt Éva: Statisztika a Főiskolai oktatásban, Statisztikai Szemle, 83. évf. 6. szám (2005. június)

## A felsőoktatás nemzetközivé válása

Az előadás a felsőoktatás nemzetközivé válásának különböző aspektusait mutatja be. Elméleti szempontból a *piacorientáció* illetve az *export-orientáció* fogalmait kapcsoljuk össze az egyetemek, főiskolák nemzetközivé válásával. A tudományos kutatás definíciószerűen nemzetközi. A tudományos kutatások eredményei, illetve sokak véleménye szerint maguk a kutatók piaci térben mozognak. Ebből adódóan a felsőoktatás, amely az egyik legfontosabb intézménye a tudományos produktumok előállításának és terjesztésének, szükségszerű, hogy szintén nemzetközi legyen, miként volt több száz évvel ezelőtt. A globalizáció, a *mobilitás* logisztikai oldalának egyszerűsödése megteremti a feltételeit annak, hogy ez a folyamat felerősödjön. A felsőoktatási intézmények külföldi rangsoraiban már markánsan megjelent ez a kritérium. A hazai rangsorokban csak 2008-ban tapasztaljuk ennek első jeleit. Érzékeltetjük a hazai *felsőoktatás export potenciálját* az itt tanuló külföldi diákok számának, fizetőképességének és küldő országok szerinti megoszlásának tükrében. Végül következtetéseket vonunk le a nemzetköziesedés folyamatának felerősítése érdekében, hogy milyen stratégiai lépéseket kell tenni mind az intézmények, mind a kormányzat részéről.

### A nemzetközivé válás jeleiről

A felsőoktatás nemzetközivé válásának számtalan jele, indikátora van, amelyeket általában nem szoktak szisztematikusan vizsgálni. A teljesség igénye nélkül, a következőkben felvillantunk néhány olyan jelet is, amelyek indirekt módon jelzik az oktatás harmonizációját a nemzetközi trendekkel.

Az első és talán a legfontosabb dolog a felsőoktatási intézményekben (FOI) *megszerezhető tudás, a leadott tananyagok nemzetközi relevanciája*. Egy magyar diák milyen mértékben kap hasonló ismereteket, mint egy német, angol vagy amerikai diák? Kik írják a tankönyveket? A kötelező tananyag témakörei hány százalékban egyeznek meg az élenjáró egyetemeken oktatott tananyagokkal? Jóllehet az akkreditációs folyamatokban ki kell térni az ilyen kérdésekre, ez "önbevallás" alapján történik, gyakran csak hipotetikus, a jövőben kifejlesztendő tananyagok vélelmezett tartalmára vonatkozóan. Az elmúlt



évtizedben megnőtt a *külföldi szakirodalom fordítása*, ily módon egy az egyben való megfelelést is konstatálhatunk sok esetben.

A második említendő témakör az *idegen nyelven történő képzés*. A diplomaszerezés előfeltétele ugyan Magyarországon az egy vagy két nyelvből való nyelvvizsgával való rendelkezés, amit a felvételi pontrendszer is támogat, de a szaknyelvi tudás további elmélyülést igényel. Ennek egyik mércéje lehet, hogy a hallgató átlagosan, a megszerzett kreditek hány százalékát tudja idegen nyelven teljesíteni. Az idegen nyelven történő tanulás történhet idehaza és külföldön. A külföldön tanulásról, azaz a diák-mobilitásról később esik szó. A magyar FOI-ekben történő idegen nyelvű képzés történhet ingyenesen, vagy a magyar nyelvű képzéssel megegyező költségtérítés fejében. A hallgatók teljes programokat is felvehetnek idegen nyelven. A 2008/2009-es tanév szeptemberében például a gazdasági szakokon államilag támogatott 5900 hallgatóból 468 fő kezdte el a tanulmányait idegen nyelvű, főleg angol, programon. Ezt a 8 %-ot még közel 4%-kal növeli a tisztán költségtérítéses hallgatók száma. Ugyanis az államilag támogatott hallgatók is fizetnek költségtérítést az igénybevett extra-szolgáltatás (azaz a normatív támogatásban nem szereplő idegen nyelvű képzés) következtében. Ez a legnagyobb mértéket a Budapesti Gazdasági Főiskola és a turizmus szak esetében érte el.

Ezek az arányok visszaköszönek az első éves hallgatók *külföldi tanulmányi terveit* illetően is. A Közgáz első éves gólyáinak 35%-a például már az alapképzés során szeretne külföldön tanulni, míg a 25% a mesterképzésre teszi ezt a tervet. Legmagasabb arányban (55%) a turizmus-vendéglátás, illetve a nemzetközi gazdálkodás (46%) szakon tanulók kívánnak még az alapszak keretében külföldön tanulni (Pap-Kotosz-Kováts:2009). Ezek a számok messze meghaladják a valós kiutazási számokat.

1. táblázat Gazdasági szakokon idegen nyelven tanuló I. éves hallgatók száma, 2008. szeptember

<b>Szak megnevezése</b>	<b>Államilag támogatott</b>	<b>Költségtérítéses</b>
Alkalmazott közgazdaságtan	-	3
Gazdálkodás és menedzsment	13	107
Kereskedelem és marketing	54	31
Nemzetközi gazdálkodás	146	21
Pénzügy és számvitel	22	10
Turizmus, vendéglátás	233	27
<b>Összesen</b>	<b>468</b>	<b>199</b>

Forrás: Diploma 2009, HVG Különszám

A nemzetközivé válás legnyilvánvalóbb mutatószáma a *tanár és a diák mobilitás*. Míg a diák mobilitást viszonylag részletesen számon tartják a statisztikák, addig a tanár

mobilitás és kimondottan annak tartalmi jegyei, eléggé homályban maradnak. Ezen is próbál változtatni a tudásexport később tárgyalandó, hierarchikus modellje.

Az egyetemeken intenzív *tudományos kutatásnak* is kell folynia, amellyel kapcsolatban szintén felvethető a nemzetközivé válás követelménye. Milyen mértékben jelennek meg a magyar szakemberek tudományos közleményei nemzetközi lapokban? Milyen mértékben vesznek részt a hazai szakemberek nemzetközi kutatócsoportokban? Milyen intenzitású a nemzetközi konferenciákon való részvétel?

A fenti és hasonló kérdésekre választ adhatnak az intézmények különböző kiadványai. Ezek közül kettőre hívnánk fel a figyelmet. Az állami tulajdonú FOI-eknek két évvel ezelőtt *10 éves intézményfejlesztési terveket* kellett készíteni. Ebben ki kellett térni a nemzetközi megítélésre is. Jóllehet ezek szisztematikus elemzésére csak a későbbiekben kerül sor, azt már előzetesen is meg lehet állapítani, hogy a nemzetközi ügyekkel foglalkozó fejezetek nagyon heterogének és csak korlátozottan adnak lehetőséget az intézmények közötti szakszerű összehasonlításra. Ennek fő oka, hogy a statisztikai nyilvántartás nem kellően egységesített. Márpedig ennek hiányában mindenki nagyon szabadon értelmezi, hogy pl. mi tekinthető releváns külföldi publikációnak, külföldi oktatásnak, stb., hogy csak kettőt emeljünk ki a sokaságból.

Egy másik forrás lehetne a nemzetközi megítélésre az *intézményi honlap*. Itt is nagyon heterogén helyzetet találunk, ha szisztematikusán kezdünk hozzá a tartalmi elemzéshez. Így pl. csak elvétve találkozunk azzal, hogy a honlapon visszaköszönnek az intézményfejlesztési tervekben rögzített nemzetközi célok, vagy eredmények. Ez azt jelenti, hogy a magunkról sugárzott kommunikáció is hiányos, a külső szemlélő, vagy jelentkező számára lényeges információk rejtve maradnak.

### ***A tudásexport hierarchikus megközelítése***

A felsőoktatás a turizmus után a második legnagyobb szolgáltató ágazat a nemzetközi kereskedelemben. Más árucikkekhez hasonlóan itt is van lehetőség a kereskedelmi forgalom számszerűsítésére, csak nagyon nehéz. Felfogásunk szerint, amit a 2. táblázat foglal össze, és részletesebben a Berács (2008) cikk fejt ki, két dimenzió mentén érdemes feltérképezni a jelenséget.

2. táblázat A tudásexport horizontális és vertikális szintjei (becsült forgalom)

Hierarchikus szintek	Diák-mobilitás	Tudományos kutatás	Tanár-mobilitás	Egyéb szolgáltatás	Összes export
<b>1. Oktatók</b>					
2. Tanszékek					
3. Karok					
4. Egyetem					
5. Azonos karok					
<b>6. Összes egyetem Magyarország</b>	50m\$				
7. Régió karok					
8. Régió egyetemek					
9. Világ karok					
10. Világ egyetemek	40md\$				

Először *horizontálisan* kel megnézni, hogy miben lehet export tevékenységet folytatni. Itt négy területet célszerű megkülönböztetni. A diákok küldése külföldre, illetve a diákok fogadása külföldről import, illetve export tevékenységnek számít. Az egyszerűség miatt itt most csak az export tevékenységgel foglalkozunk, mint az egyetem nemzetközivé válásának aktív elemével. A tudományos kutatási eredmények publikációkban jelennek meg külföldön, vagy a hazai eredmények eljutnak külföldre is. Sok szakma rendelkezik angol nyelvű szaklappal. (Pl. Acta Oeconomica a közgazdász szakma esetében.). Egy további formája az exportnak, amikor a magyar tanár külföldön vállal állást, azaz közvetlenül realizálja az export tevékenységét. Végül kiemeljük az "egyéb szolgáltatás" kategóriáját, amelybe minden olyan tevékenység beletartozik, amit az egyetem végez, és amiért külföldiek fizetnek. Itt jelenik meg a konferencia-szervezés, a vendéglátás, a kollégiumi elhelyezés, kutatási szolgáltatás, sportolási lehetőség, stb.

Másodszor *vertikálisan* 10 egymásra épülő szintet különböztethetünk meg, ahol az egyes aktorok, piaci szereplők különülnek el. Az export tevékenység mérhető a legelemibb szinten, az oktató/kutató/alkalmazott szintjén. Van lehetőség az információ és a tudás társadalmában, ami a 21. század jellemzője, minden egyes személyre is megmondani, hogy ő hogyan járult hozzá az exporthoz. Egyszerűen fogalmazva, jövedelmének hány százaléka származik exportból, illetve export jellegű tevékenységből. Ezután az egyetemi szervezetek következnek (tanszékek, karok, egyetemek, egyetemi karok), majd a teljes ország. A határokon átlépve megítélhető az export tudományterületenként és régióként is míg eljutunk a világméretű export adatokhoz.

Nagy kérdés, hogy miként tudjuk *számszerűsíteni* a 2. táblázatot. Valószínűleg több éves kutatómunka lesz a táblázat "kitöltése", még egy tudományterületre, vagy országra, régióra is. Ennek során sokféle becslésre kerül sor. Így pl. az Egyesült Államokban a diák

mobilitásból származó nettó export bevételt 14 milliárd dollárra becsülik (Opendoors: 2007). Részben erre a metodológiára támaszkodva, én úgy becsülöm, hogy jelenleg Magyarországon 50 millió dollárra tehető a diák mobilitásból származó export bevétel (Berács - Malota: 2007). A világ összes egyetemének ilyen jellegű exportbevétele pedig 40 milliárd dollárra, azaz a magyar forgalom közel 1000 szeresére tehető.

### **A diák és tanár mobilitás néhány aspektusa**

Miként a 2. táblázathoz fűzött megjegyzésből is kiderült, a legtöbbet a diák-mobilitásról tudunk. A statisztikák azonban itt sem egységesek, illetve különböző filozófiákra épülnek. Egy markáns számbavételi különbség, hogy csak a teljes képzésen résztvevő hallgatókat vagy a részképzésen tanuló hallgatókat is, beveszik a külföldi státusú hallgatók közé. Magyarországon a 400 000 bejegyzett felsőoktatási hallgató között, az elmúlt években 12 000 főre volt tehető a külföldi státusú hallgató. Ezek országok szerinti megoszlását mutatja a 3. táblázat.

3. táblázat Külföldi hallgatók megoszlása a magyar felsőoktatásban (N=12000 fő)

Németország	6	Románia	24
Izrael	5,5	Szlovákia	19
Norvégia	5	Ukrajna	9
Irán	2,5	Szerbia	8
Ciprus	2	Együtt:	<b>60%</b>
USA	2		
Együtt	<b>23%</b>	Egyéb ország	<b>17%</b>
	Összes hallgató		<b>100%</b>

Forrás: Oktatási Minisztérium statisztikái 2005-2007

A külföldi hallgatók ország-eredet megoszlása meglehetősen koncentrált. A 60%-ot 4 szomszédos ország teszi ki, ahonnan elsősorban magyar nemzetiségű hallgatók jönnek hozzánk tanulni. Az "igazi", azaz nem magyar anyanyelvű külföldi hallgatók többsége (23%-a) is csak 6 országból érkezik, és itt is 3 ország viszi a prímet. Németország, Izrael és Norvégia a legtöbb fizetős hallgatót az orvosi képzésünkre küldi. Így a SOTE mellett a Debreceni, Pécsi és a Szegedi orvosi karok realizálják a legtöbb export árbevételt a külföldi hallgatók után. Az ennek megfelelően kialakított érdekeltség és kapacitáskorlát is okozza, hogy a cserehallgatók vonatkozásában (pl. Erasmus program) nem az orvosi karok járnak élen, jóllehet a szakmai kompetenciájuk a nekik a legnagyobb a külföldi hallgatók befogadására.

Az üzleti képzésben az élenjáró egyetemek, karok igazi nemzetközi programokat valósítanak meg. A *Financial Times* a teljes idős menedzsment mesterképzések rangsorának összeállításánál a 18 paraméter között 3 nemzetközi jellemzőt is vizsgál. A 4.

táblázat a 2008. szeptemberében, 4. alkalommal közzé tett, és 50 európai egyetemet rangsoroló listájából az első ötöt, illetve a két kelet-közép-európai egyetemet mutatja be.

4. táblázat Financial Times menedzsment mesterképzések rangsorának nemzetközi paraméterei 2008

Rangsor	Ország	Külföldi tanár (%)	Külföldi diák (%)	Külföldi ig. Tag (%)
1. HEC Paris	Francia	41	24	37
2. ESCP-EAP	5 ország	55	63	36
3. CEMS	17	98	93	96
4. LSE	Anglia	53	97	19
5. Grenoble	Francia	42	89	34
24. Varsó	Lengyel	1	5	0
43. BCE	Magyar	5	3	39

Forrás: Financial Times, 2008. szeptember

Az egyetemi rangsorok szerepe felértékelődik a piaci versenyben, miként a rangsorok szakmai tartalmát illető viták is. Véleményünk szerint több rangsort kell nézni és akkor egy kiegyensúlyozottabb megítélésre nyílik lehetőségünk. A vezető üzleti iskolák adatai egyértelműen bizonyítják, hogy élen járnak a tanárok, a diákok és a vezetők külföldi származásában is, azaz egyszerűen *nemzetközi üzleti iskolák*. A három vizsgált paraméterben is nagy szórás van ugyan, ami jelzi a nemzeti, intézményi sajátosságok fontosságát, de a 15 paraméter 61%-os átlaga ékesen bizonyítja, hogy Európában, vezető pozícióra csak nemzetközi üzleti iskolák tehetnek szert. Ebből a szempontból "égbe kiáltó" különbség figyelhető meg a két legrangosabb kelet-közép európai egyetem, a Varsói és a Budapesti Közgazdasági Egyetemek hátrányára. A nyilvánvalóan statisztikai számbavételi hibára visszavezethető, 39%-os külföldi igazgatósági tagság a BCE esetében és a 0% a Varsói Egyetem esetében csupán értelmezési kérdés, és a valósághoz Varsó áll közelebb.

Magyarországon is megindult az *egyetemek, karok, szakterületek rangsorolásának a piaca*. A naptári év végén, illetve az év eleji hallgatói jelentkezések lezárulása előtt a diákok, szülők és természetesen az oktatási intézmények vezetői, most még egy kicsit fanyalogva, de egyre inkább intenzíven figyelik a helyezésüket. A HVG, a Heti Válasz és a Népszabadság játszik vezető szerepet a rangsorkészítésben. Témánk szempontjából most csak a Népszabadság TOP40 rangsorát emeljük ki, amely a mérlegelendő szempontok között 2008-ban négy olyan kritériumot is szerepeltetett, amelyek a nemzetközi jelleget voltak hivatva reprezentálni. Ez alapján a négy nagy egyetem (ELTE, Debrecen, Szeged, BME) mellett olyan főiskolák is dobogós helyezéshöz jutottak, mint az IBS illetve a Zsigmond Király Főiskola. (5. táblázat)

5. táblázat Nemzetközi jellemzők figyelembevétele a Népszabadság TOP40 rangsoránál

Idegen nyelven oktatótt szakok száma	1. ELTE 55	2. BME 19	3. Debrecen és Pannon 11
Idegen nyelven oktató tanárok aránya (%)	1. IBS 90%	2. Debrecen 63%	3. Zsigmond Kir. Főiskola 62%
Külföldi egyetemekre meghívott vendégoktatók (fő)	1. Szeged 126	2. ELTE 73	3. SZIE 60
Külföldről érkező vendégoktatók (fő)	1. Szeged 310	2. ELTE 120	3. Pannon 40

Forrás: Népszabadság TOP40

Amilyen dicséretes, hogy nemzetközi dimenziók is megjelentek a rangsorolásban, annyira vitatható, hogy az önbevalláson alapuló adatszolgáltatást nem kísérelték meg objektíven mért adatokkal is ellenőrizni. Módszertani szempontból egyik kategória sem állja ki a korrekt statisztikai számbavétel próbáját. Nevezetesen az intézmények szükségyszerűen önkényesen értelmezték, értelmezheték a paramétereket. Így például meglepő, hogy a SOTE, a külföldi hallgatókból a legtöbb árbevételt realizáló és a szakmájában is vezető intézmény nem tudott egyetlen "dobogós" helyezést sem elérni. Nincs kétségünk afelől, hogy egy átlátható nyilvántartás alapján később készítenő rangsorban az élen lesz a helyük.

### **A tudományos kutatás és a nemzetközivé válás**

Miként a bevezetőben jeleztük, a tudomány definíciószerűen nemzetközi. Más szóval az igazi tudományos eredmények mindig csak nemzetközi összefüggésben igazolódhatnak, még akkor is ha azok nemzeti sajátosságokat hordoznak, miként a népdalgyűjtés. Az egyetemi oktatók előmenetelét, az akadémiai fokozatok megszerzését mindenütt a világon, igyekeznek nemzetközi mércékkel kikövezni. Ennek egyik módja a publikációk mérése az *impakt faktor*, illetve a *hivatkozások számának és minőségének* megadásával. Ez jelenik meg a hazai *doktori iskolák* honlapjain is, ahol az alapító tagoknak fel kell tüntetni ezen mutatószámokat, a 10 legfontosabbnak tartott publikációjuk, illetve egész munkásságuk vonatkozásában. Ez a statisztika még nem teljes, de azzá válása után egyik kiindulópontja lehet az egyetemi doktori iskolák rangsorolásának is.

Egy másik megközelítés azt vizsgálja, hogy a szakterület *élenjáró szaklapjaiban* kik publikálnak. A Texasi Egyetem Dallasi Campusán a kutatók folyamatosan vizsgálják, hogy a kiválasztott 24 legrangosabbnak vélt üzleti tudományi lapban mely egyetemek kutatói publikálnak. Az Európai Felsőoktatási Térség relatív lemaradását jelzi, hogy az 1990-től napjainkig terjedő időhorizonton a 100 legtöbbet publikáló egyetem között csak

6 európai egyetem tudott helyezést elérni. Megvizsgáltuk a 100 európai egyetem nemzeti hovatartozását és azt találtuk, hogy közöttük 17 ország jelent meg (6. táblázat). A publikációk száma helyett egy súlyszám szerepel, amely azt jelzi, hogy hány "egyszerős"-re átszámított cikket publikált az adott intézmény, ország. Azaz minden cikk szerzőjét (intézményét) a szerzők számának hányadosaként képzett súlyszám illeti meg. Négy szerző esetén pl. 0,25.

6. táblázat UTD Top 100 Európa – Ország rangsor, 1990-2007 (Egyetemek száma)

Rangsor	Ország	Publikáció	Rangsor	Ország	Publikáció
1.	Anglia (34)	325,9	10.	Finnország (3)	12,8
2.	Franciaország (4)	198,3	11.	Ciprus (1)	12,7
3.	Hollandia (13)	145,5	12.	Spanyolország (5)	12,6
4.	Németország (8)	28,3	13.	Törökország (3)	11,8
5.	Dánia (5)	27,9	14.	Olaszország (3)	11,6
6.	Belgium (4)	26,5	15.	Ausztria (2)	10,7
7.	Svédország (5)	26,3	16.	Írország (1)	1,8
8.	Norvégia (3)	23,9	17.	Görögország (1)	1,7
9.	Svájc (5)	20,3			

Forrás: UTD Rankings alapján saját csoportosítás

Az első és leginkább szembeötlő megállapítás, hogy három ország toronymagasan vezet az országok rangsorát. Európa legnagyobb gazdasági, üzleti potenciálját jelentő Németország viszont csak a negyedik helyen található, nagyságrendileg az öt követő 5 másik országhoz közel. Még inkább szembeötlő a különbség, ha az egyetemeket is megjelenítjük (akiknek a számát zárójelben tüntettük fel az ország neve után). Angliából a London Business School, Franciaországból az INSEAD, vagy Hollandiából a Tilburgi, és az Erasmus Egyetem egymagában magasabb publikációs szintet ért el ezen rangsorban, mint bármelyik további ország. Látható, hogy hiába szerepelt két közép-európai egyetem is a Financial Times legjobb 50 üzleti mesterképzésében, a legjobb 100 egyetem közé egyik sem tudott bejutni. Sajnos a 200 közé sem.

Emiatt is joggal merül fel a kérdés, hogy a magyar kutatók *nemzetközi elismertség* szempontjából miként is állnak? Egyáltalán ki képes és jogosult ezt megítélni? Az akadémiai doktori cím pályázatánál egy arra felkért bizottság, tudományterületenként alakítja ki saját követelményrendszerét, amelyek azonban a viták alapján nem mindig elégitik ki a tudományos közvéleményt. Azok, akik az Országos Tudományos Kutatási Alaphoz (OTKA) fordulnak támogatásért egy névtelen bíráló kutató, mint független ítésvéleménye alapján kerülnek megítélésre. A 7. táblázatban feltüntettük az OTKA bírálói számára kiadott szempontrendszert a vezető kutatók alkalmasságának értékelésére. Nagyon kevés az olyan ember, aki a rendelkezésre álló információk alapján, nyilvánosan is vállalni merné, hogy a pályázó kutatótársát hová sorolta be, ebben az objektívnek tűnő

pontrendszerben. Az OTKA mint szervezet persze megtehetné, hogy azokról a kutatókról, akiket már többen is értékelték névtelenül, egy összesített rangsort készít. Arra is jó oka van, hogy ezt nem teszi, mert nem vállalja fel a szubjektív megítélés ódiáját. A kutatási pénzt természetesen elosztja.

7. táblázat OTKA skála a vezető kutatók alkalmasságának értékelésére

Pontérték	Vélemény skála
8	Meghatározó hatással volt tudományzakára, <i>nemzetközileg a legjobbak között tartják számon</i>
7	Jelentős hatással volt tudományzakára, <i>nemzetközileg a legjobbak között tartják számon</i>
6	Jelentős hatással volt tudományzakára, <i>nemzetközileg ismert</i>
5	Magyarországon tudományzakára átütő hatással volt vagy <i>nemzetközileg ismert</i>
4	Magyarországon tudományzakára jelentős hatással volt vagy <i>nemzetközileg kevésbé ismert</i>
3	Hazai tudományzakára hatása fontos vagy <i>nemzetközileg nem ismert</i>
2	Hatást gyakorolt tudományzakára, Magyarországon ismert
1	Kis hatást gyakorolt tudományzakára

Forrás: OTKA pályázati kiírás

Márpedig annak megítélése, hogy valaki nemzetközileg a legjobbak között számon tartott, vagy ismert, egyáltalán nem csupán szubjektív benyomások alapján ítélhető meg, hanem publikus információk alapján. Tekinthető-e az olyan ország nemzetközileg ismertnek egy adott tudományterületen, amely kutatói a tudományzak meghatározó lapjaiban nem publikáltak? A válasz egyértelműen nem. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy nem lehetnek az adott országban átütő hatással a tudományzakakra. Így például könnyen előfordul, hogy egy Németországban híres professzort, a nemzetközi ismertség terén könnyen megelőz egy holland tanársegéd, ha a mérőszám a vezető angol nyelvű lapokban megjelent publikáció, az ISI impakt faktor, vagy hivatkozási szám. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy összeteljesítményben is a holland tanársegédet kellene előrébb helyezni. Különösen nem akkor, ha megfontoljuk, hogy a német professzor munkája a 80 milliós Németország mellett a 100 milliós német nyelven kommunikálók táborában hasznosul. És akkor még nem beszéltünk olyan nagy népességű országokról, mint Kína, India, Indonézia, Brazília, vagy Mexikó.

### **Következtetések**

Tanulmányunkban a felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának néhány aspektusát vázoltuk fel. Csupán jelzésszerűen felhívtuk a figyelmet arra, hogy szükség van egy komplex mutatószámrendszer, kritériumrendszer megalkotására ahhoz, hogy valóban árnyalt képet kapjunk. Az egyetemi rangsorok jó kiindulást jelenthetnek ehhez, de kezdetleges állapotuk, módszertani megalapozatlanságuk miatt sokan akkor is elutasítják,



amikor pedig csak a módszert, illetve az adatszolgáltatást kellene tökéletesíteni. Az NFKK a jövőben ezeket is célul tűzi, különösen teszi ezt azért, mert a magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképessége, más piacorientált ágazathoz hasonlóan, azon múlik, hogy tud-e exportképes szolgáltatással megjelenni a nemzetközi piacon. A magyar felsőoktatás 2008. évi általános helyzetének a tükrében négy olyan területet emelünk ki, ahol a nemzetközi dimenziók markáns megjelenítésére van szükség.

(1) A gazdasági válság, a recesszió és a nemzetközi irány erősítése.

Mint minden válságban, jelenleg is az történhet, hogy az alapfolyamatokra helyeződik a figyelem és a pénz, és közben azok a stratégiai területek, amelyek a hosszú távú versenyképességhez vezetnek háttérbe szorulnak. Pedig az üzleti szféra tapasztalatai is azt mutatják, hogy ilyenkor az alapfolyamatokat kell racionalizálni, költséget csökkenteni, míg a stratégiai területekre, mint a nemzetközivé válás több erőforrást fordítani. Vonatkozik ez a pénzre, a figyelemre, a szervezetre, az innovációra, a megújulási képességre.

(2) A nemzetközi tevékenységből származó jövedelmek hibás allokációja.

A felsőoktatás exportképességének jellemzéséből kiderült, hogy a kormányzat felsőoktatásra szánt évi 230 milliárd forint költségvetési hozzájárulásához képest, a diákmobilitásból származó évi kb. 11,5 milliárdos export-árbevétel nem olyan jelentős (csupán 5%). A szomorú viszont az, hogy ezt a pénzt nem stratégiai módon, további exportképességet fokozó beruházként használják fel az egyetemek, hanem rövidtávú finanszírozási gondjaik enyhítését szolgálják. Az alulfinanszírozottságból adódó lyukakat tömik be vele. (Világításra, fűtésre, alapbérre megy el a pénz nagy része.)

(3) Az állami és a magánszféra közötti tehervállalás megosztása, puha költségvetési korlát.

Az állami felsőoktatásra is jellemző a Kornai által leírt puha költségvetési korlát. A piaci szereplők emiatt túlköltekeznek. Ennek kivédésére is szolgált volna a tandíj másodszori bevezetése, ami a népszavazáson elbukott. A tandíj azonban csak egy, és a jelen helyzetben nem is a legszerencsésebb formája a magánszféra, azaz a tanulók finanszírozásba történő bevonásának. A költségtérítéses programok kiterjesztése, illetve az extra szolgáltatásokért kért ellenszolgáltatás bevezetése lehet az egyik kitörési pont abból, hogy 2008-ban az egyének kevesebbet vállaltak a tanítási költségeikből mint az állam. A nemzetközivé válás révén a magánszemélyek többlettudáshoz jutnak, amit azzal kellene párosítani, hogy a hallgatók többet is fizetnek ezekért a szolgáltatásokért.

(4) Kormányzati és intézményi stratégiai lépések szükségeltetnek.

A globalizáció korszakában a kicsik a globális verseny szempontjából halálra, vagy helyi, esetleg regionális szerepre vannak ítélve. Az ausztrál kormány tevőlegesen támogatja a külföldi hallgatók toborzását. A vezető nyolc ausztrál egyetem (G-8) egyesítette marketing-erőfeszítéseit és Berlinben közös irodát hozott létre, az európai piac jobb kiaknázására. Közülük egy egyetemnek is több az export árbevétele, mint az egész magyar felsőoktatásnak. Ilyen helyzetben, a létszámában túlméretezett, töredezett, kari érdekek által szétforgácsolt, finanszírozási gondoktól gyötört magyar felsőoktatásnak nincs sok esélye a nemzetközi versenyképességre. Mind kormányzati, mind intézményi szinten stratégiai megújulásra, az erőforrásokkal való sokkal ésszerűbb gazdálkodásra van szükség ahhoz, hogy a nemzetközi trendekkel lépést tarthassunk. Ellenkező esetben a felsőoktatás fokozatosan, már 5-10 éves távlatban, visszaszorul és a provincializmus lesz rá a jellemző.

**Felhasznált irodalom**

Berács József – Malota Erzsébet (2007): Nemzetközi diákturizmus a Budapesten tanuló külföldi egyetemisták véleményének tükrében, *Turizmus Bulletin*, XI. Évf., 3. szám, 3-13

Berács József (2008): Tudásexport a felsőoktatásban: egy hierarchikus megközelítés, *Competitio*, 7. évf. 2. szám, 35-48

Diploma 2009, *HVG Különszám*, 2008/3. november

Felsőoktatás felsőfokon, TOP 40, [www.nepszabadsag.hu](http://www.nepszabadsag.hu), 2008. november 26., szerda, IV. Évfolyam 6. szám

Felsőoktatási rangsor 2008, *Heti Válasz*, Navigátor

Financial Times Masters in Management 2008, The top 50 Masters in Management programmes

Opendoors (2007): *Fast Facts*, IIR (Institute of International Education)

Pap Viktória – Kotosz Balázs – Kovács Gergely (2009): A Közgáz gólyái, *Köz-gazdaság*, Tudományos Füzetek, 4. évf., 1. szám, 71-87

<http://citm.utdallas.edu/utdrankings>

## Felsőoktatásunk reformja az OECD szemszögéből

Az OECD, a Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete a világ 30 fejlett országának szakpolitikákat egyeztető fóruma ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)), amelynek Magyarország 1996 óta tagja.

Az OECD alapvetően gazdasági irányultságú szervezet, amely nagy jelentőséget tulajdonít a gazdasági fejlődésben az emberi erőforrások mennyiségének és minőségének. Ezzel összefüggésben az OECD az oktatási kutatásoknak, szakpolitikai elemzéseknek is nemzetközileg kiemelkedő műhelye.

Az OECD egyik alapelve a szakpolitikák tényekre alapo­zása. Ennek jegyében az OECD egyik erőssége az adatgyűjtés és mutatók képzése, elemzése. Az oktatásügy esetében híressé vált például a 15 éves tanulók különböző készségeit mérő PISA program és az évente megjelenő oktatási indikátorkötet ("Education at a Glance"). Az adatok, mutatók, tények elemzésére épül a tagországok képviselőinek és a szervezet szakértőinek szakpolitikai együttgondolkodása, amelynek célja a hatékony és hatásos szakpolitikai döntéshozás és megvalósítás elősegítése. Magyarország az utóbbi másfél évtized során fokozódó mértékben vett részt az oktatásügy területén az OECD adatgyűjtési, elemzési tevékenységeiben és a szakpolitikai egyeztetésben. Az eredmények hasznosítását több magyar nyelvű kiadvány, cikk, sajtóhír és hazai konferencia jelzi. A nemzeti szintű szakpolitikai döntéshozásban bizonyosan erősítendő még az OECD-vel való oktatásügyi együttműködés hasznosítása. Ez utóbbit célozta az a vizsgálat, amelynek eredménye az alábbiakban kerül ismertetésre.

Az OECD keretében történő együttműködés egyik fő formáját a tematikus vizsgálatok, projektek jelentik, amelyben számos, a témában érdekelt ország dolgozik együtt. Egy másik formát jelentenek az ország-specifikus vizsgálatok, amikor egy ország egy vagy több szakpolitikáját vizsgálják meg az OECD szakértői, rendszerint az adott ország kérésére (vagy rendszeres időközönként, mint például a másfél évenkénti gazdasági országvizsgálat esetében). Az oktatásügy területén legutóbb három tagország kérte oktatási rendszerének átfogó vizsgálatát: Mexikó, Franciaország és Magyarország. A hazánkat célzó vizsgálatról lesz szó az alábbiakban.

2007. november közepén Budapesten folytatott tárgyalásokat Angel Gurría, az OECD főtitkára. Az erről szóló sajtótájékoztatón "Gyurcsány Ferenc elmondta: a főtitkárral megállapodtak arról, hogy a közeljövőben szorosabb együttműködést alakítanak ki, hogy Magyarország az OECD tapasztalatait még hatékonyabban tudja felhasználni. Ezért tanulmányok készülnek, workshop-okat, konferenciákat szerveznek." (Figyelőnet, 2007.11.15.)

2008. április 11-én Aart de Geus, az OECD főtitkárhelyettese mutatta be a Pénzügyminisztériumban tartott sajtótájékoztatón az előző év novemberi megállapodás alapján elkészült kiadványt. Az OECD kötetének eredeti címe: "Reforms for Stability and Sustainable Growth – an OECD perspective on Hungary", hozzáférhető az OECD honlapján: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/40415872.pdf>. A Pénzügyminisztérium megjelentette a kötetet magyar fordításban "**Reformok a stabilitás és a fenntartható növekedés érdekében – Magyarország az OECD szemszögéből**" címmel.

Az OECD kiadvány fejezetei kifejezik, hogy a nemzetközi szakértők mely területeken tartották legfontosabbnak a reformot Magyarországon:

- Fiskális politika
- Egészségügy
- Nyugdíj
- Foglalkoztatási és szociálpolitika
- Oktatás
- KKV-k és vállalkozási készség
- Innováció
- Energiapolitika és környezet
- Közigazgatási reform
- E-kormányzat.

Az **oktatási fejezet**, melynek címe "Oktatási reform: az emberitőke-képzés fejlesztése", az alábbi fő témaköröket elemzi:

- A pedagógusok kiválasztása és képzése
- A közoktatás monitoring rendszere
- A felsőoktatás további kiterjesztése
- Az esélyegyenlőség növelése

Az oktatásügyön belül a jelen ismertetés csak a felsőoktatási vonatkozásokkal foglalkozik, tehát a közoktatás monitoring rendszeréről szóló alfejezettel nem, és az oktatási esélyegyenlőségről, méltányosságról szóló alfejezettel kapcsolatban is csak annak jelzésére van itt mód, hogy az esélyegyenlőség, méltányosság biztosításában a pedagógusképzésre is fontos szerep hárul.

A vizsgálat rövid, alig néhány hónapos megvalósítási ideje indokolja, hogy – mint az alábbiakban látható lesz – az OECD elsősorban a Magyarországról már meglévő ismereteit rendszerezte és aktualizálta, magyar kormányzati partnerekkel és kutatókkal való konzultációk alapján.

**A pedagógusok kiválasztásával, képzésével** foglalkozó alfejezet tartalma részben az OECD korábbi, pedagóguspolitikával foglalkozó tematikus vizsgálatának eredményeire épül. E programban Magyarország is részt vett. A program összefoglaló tanulmánykötetét 2005-ben jelentette meg az OECD "Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" címmel. Ezt a kiadványt 2007-ben adta ki magyar fordításban az Oktatási és Kulturális Minisztérium "A tanárok számítanak – a hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása" címmel.

Az 2008. évi reformkiadvány pedagógusképzési alfejezete két fő megállapítást tesz: egyrészt a szükségesnél több tanárt képezünk, másrészt a hallgatók alkalmassága és a képzés színvonala javításra szorul. A javasolt ajánlások szerint felvételi válogatás szűrné a képzésbe való bekerülést és a végzés után gyakorlóév bevezetése szűrné a pályára kerülést. Ezt egészítené ki a pedagógusi fizetések versenyképessé tétele, a pálya presztízsének javítása. Emellett a pedagógusok képzését, foglalkoztatását és továbbképzését a szükséges készségeket előtérbe helyező, szabványalapú értékelésre célszerű építeni, nemzetközi (pl. holland, kanadai, angol) példák figyelembe vételével.

**A felsőoktatás további kiterjesztése** mellett érvel a 2008. évi reformkiadvány itt részletesebben tárgyalandó alfejezete. A kiadvány e részének tartalma jelentős részben az OECD "Education at a Glance" című, 2007. évi oktatási indikátorkötetének mutatószámain és elemzésein alapul. Ezt a kötetet külön Magyarországról szóló elemzésekkel mutatta be Michael Davidson, az OECD vezető szakértője a 2007. szeptember 18-án az Oktatási és Kulturális Minisztériumban tartott sajtótájékoztatón.

A felsőoktatás bővítésének szükségességével foglalkozó alfejezetben a következő fő megállapítások találhatók:

1. Nemzetközi összehasonlításban alacsony a felsőfokú oktatásban végzettek aránya a magyarországi népesség különböző korcsoportjain belül.
  - A 25-34 éves korcsoportban Magyarországon 20%, az OECD országok átlagában 32% rendelkezett felsőfokú végzettséggel 2005-ben.

Fontos megjegyezni, hogy az OECD által itt kiemelt adat a felsőfokú szakképzéssel együtt, a teljes felsőfokú képzésre vonatkozik (ISCED 5A + 5B). Ha csak az elméleti alapozású, szűkebben vett felsőoktatást nézzük (ISCED 5A), akkor a 19%-os magyar végzettségi arány kevésbé maradt el az OECD 24%-

os átlagától 2005-ben. A felsőfokú szakképzésben végzetek (ISCED 5B) aránya viszont nálunk csak 1%, míg az OECD országok átlagában 10% volt.

- Az 55-64 éves korcsoportban Magyarország (15%) közelebb állt az OECD átlaghoz (19 %), mint a fiatalabb korcsoportoknál, ami azt mutatja, hogy az OECD országok többsége nagyobb fejlődést ért el az elmúlt évtizedekben e téren.
  - A jövőt tekintve: egyrészt az 1990-es évek közepe óta jelentősen megnövekedett Magyarországon a hallgatók létszáma, ez még növelni fogja a felsőfokú végzetek arányát és mérsékelni fogja az OECD átlagától való elmaradást; másrészt az OECD frissebb adatok alapján a felvettek arányának megerekedését érzékeli nálunk szemben a legtöbb országban továbbra is tapasztalható expanzióval.
  - A magyarországi végzettségi arány átlagtól való elmaradásának a beiskolázás mellett egy további tényezője az, hogy a beiratkozottaknak nálunk csak 64%-a, míg az OECD átlagában 71%-a szerzett diplomát.
2. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők kereseti előnye Magyarországon a legmagasabb az ilyen adatot szolgáltató 24 OECD ország között.\*
  3. A hallgatói létszám növekedése meghaladta az oktatási ráfordítások növekedését, ezért az egy hallgatóra jutó kiadás reálértéken 27%-kal csökkent 1995 és 2004 között.
  4. Hallgatói juttatásokra a kiadások 16%-át fordítja Magyarország, míg az OECD átlaga 10%.
  5. Hallgatói hitel van, de összege alacsony, a kamat pedig magas (másutt 0-5% a kamat).
  6. Az államilag támogatott helyek száma nagymértékben nőtt, bár e növekedés megállt. Kettős rendszer alakult ki, a költségtérítés elterjedésével.

A felsőoktatás bővítésére vonatkozóan az alfejezet a következő *javaslatokat* fogalmazza meg:

1. A hallgatói létszám további bővítése indokolt, hogy több magasan képzett legyen a munkaerő-piacon és a versenyképesség növekedjen. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők magas kereseti előnyében annak bizonyítékát látja az OECD, hogy a kellenél kevesebb a magasan képzett ember Magyarországon. (A tanulmány zá-

---

\* A kereseti előny kimutatott mértékével (125 %) kapcsolatban kérdésként vethető fel, hogy az alacsonyabb végzettségűek esetében nem magasabb-e a láthatatlan jövedelmek nagysága nálunk.

rójelben megjegyzi, hogy a demográfiai helyzet korlátozhatja a hallgatói létszám bővülésének mértékét.)

2. A képzési költségek megosztása célszerű az állam és a magánszféra között. Az oktatást igénybe vevők hozzájárulásának szükségességét indokolja, hogy a létszámbővülés miatt túlterheltté vált az állam felsőoktatási költségvetése és csökkent az egy hallgatóra jutó ráfordítás. A keletkező új forrásból javítható a képzés minősége és a hozzáférés méltányossága. A diplomások későbbi jövedelmi előnye pedig alapot teremt arra, hogy a hozzájárulás vállalható legyen, akár hitel igénybe vételével. Fontos a rászorultság figyelembe vétele a hozzájárulás megállapításánál, hogy az ne korlátozza az alacsony jövedelműek részvételét a felsőoktatásban.
3. A pályaaorientációs rendszer modernizálása szükséges. (E témakörben 2004-ben zárult egy OECD tematikus vizsgálat, amelynek eredménye a "Career Guidance – A Handbook for Policy Makers" című kiadvány.) Az OECD javasolja, hogy az intézményekről szóló személyes tanácsadás eddigi rendszere mellett a tanterv-alapú megközelítés (a munka világának megismertetése, döntéshozatali és változáskezelési készségek fejlesztése, az élethosszú tanulás megalapozása) nyerjen teret a modern pályaaorientációs rendszerben. Ez segítené a hallgatói részvétel bővítését, és javítaná a végzési, diplomaszerezési arányt.
4. Multidiszciplináris, alkalmazkodásra képes, készségeit rendszeresen fejlesztő munkaerő fejlesztése a cél a tudásgazdaságban. (Kiemelten foglalkozik ezzel az OECD 2008-ban lezárt tematikus vizsgálata, amelynek eredményei a "Tertiary Education for the Knowledge Society" című két kötetes kiadványban olvashatók. Magyar fordítás készült e kiadványról a Tempus Közalapítvány szervezésében.) Ez a megközelítés a hagyományos felsőoktatással szemben a rugalmasan alakítható (modulated) rendszerek iránt támaszt új igényt. Ennek megvalósulásához új szabályozás és ösztönzés szükséges, hogy a résztvevőket a társadalmi-gazdasági célok irányába tereljék.

A felsőoktatás további kiterjesztésére vonatkozó, fent vázolt 2008. évi OECD ajánlás éles ellentétet mutatott a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja által szervezett 2009. január 28-i műhelykonferencián elhangzott több más megnyilvánulással szemben. Több felszólaló nagyszámú hazai felsőoktatási intézmény létének megkérdőjeleződését jelezte előre a következő évekre, részben a népesedési, részben a gazdasági helyzet következtében.

Az OECD fenti megállapításai és ajánlásai érvényességének eldöntéséhez további módszeres hazai elemzés szükséges. Ezzel biztosítható a nemzetközi együttműködésben rejlő lehetőségek valós hasznosítása.

Az OECD 18 havonta készít átfogó gazdasági jelentést minden tagországról. Magyarország esetében 2009-ben esedékes az átfogó gazdasági vizsgálat, amelynek ezúttal egyik kiemelt témaköre az oktatásügy helyzete lesz ...



## A magyar felsőoktatás finanszírozása a korai 2000-es években

Ebben a tanulmányban<sup>1</sup> a hazai felsőoktatás finanszírozásának legfontosabb jellemzőit mutatjuk be érintve a finanszírozás meghatározó szereplőit, s a finanszírozás legfontosabb tendenciáit.

### 1. A felsőoktatási kiadások terjedelme

A hazai felsőoktatásban tanuló összes hallgatólétszám az 1. táblázat szerint 1990/1991-es 108 ezer főről 2005/06-ra 424 ezerre növekedett, majd 2007/2008-ra 397 ezerre mérséklődött. A nappali tagozatos hallgatólétszám még 2007/2008-ban is növekvő tendenciát mutat, az 1990/91-es közel 77 ezres létszám 243 ezerre nőtt.

Ugyanezen idő alatt a költségvetés a GDP-hez viszonyított felsőoktatási kiadásai 0,81%-ról indulva több-kevesebb ingadozással 1% körül mozogtak. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a 2007-es GDP 159%-a az 1990-esnek, akkor végül is reálértéken közel kétszeresére növekedett a felsőoktatás támogatása ez alatt az időszak alatt, – miközben az egyenértékű hallgatólétszám mintegy három és félszeresére emelkedett<sup>2</sup>.

Az OECD országok felsőoktatási (intézményi) kiadásait a GDP-hez viszonyítva vizsgálva, az 1. ábrán azt látjuk, hogy az 1995-2005 közötti évtizedben a legmagasabb kiadások az Egyesült Államokban, Kanadában és Koreában voltak (a GDP arányában 2-3% között), legalacsonyabb kiadások pedig Szlovákiában és Olaszországban 0,8-0,9% körül. Az OECD országátlag 1,3-1,5% körül mozgott. A magyar ráfordítás valamivel az átlag alatt volt, Magyarország felsőoktatási kiadásait tekintve az OECD országok alsó harmadában található.

---

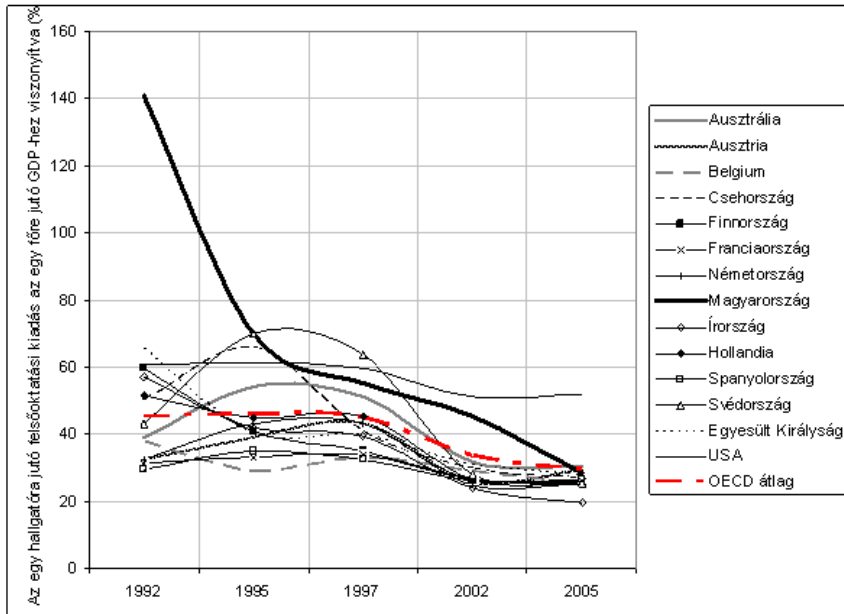
<sup>1</sup> Az írás a K 72177 számú (A hazai felsőoktatás gazdasági integrációja című) OTKA kutatás (témavezető Polónyi István) keretében készült tanulmány átdolgozott, rövidített változata

<sup>2</sup> Az egyenértékű hallgatólétszám (amelyet az OECD nyomán úgy számolhatunk ki, hogy a nappali tagozatos létszámhoz hozzáadjuk a részdíjs létszám felét) 1990/1991-ben 92,5 ezer, a 2007/2008-as tanévben pedig 320 ezer volt. (A legnagyobb a 2005/06-os tanévben volt, 328 ezer fő.)

1. táblázat A hazai felsőoktatás hallgatóinak létszáma 1991-2007

	Összes hallgató (e fő)	Összes államilag finanszírozott hallgató (e fő)	Összes költség-térítéssel rendelkező hallgató (e fő)	Költség-térítéses arány (%)	Összes nappali tagozatos hallgató (e fő)	Államilag finanszírozott nappali tagozatos hallgató létszám (e fő)	Összes költség-térítéssel rendelkező nappali tagozatos hallgató (e fő)	Költség-térítéses arány a nappali tagozatos hallgatók között (%)	Összes részidős hallgató (e fő)	Államilag finanszírozott részidős hallgató (e fő)	Költség-térítéses arány a részidős hallgatók között (%)	
1991	108,7	108,7		0,0%	84,9	84,9		0,0%	23,8	23,8	0,0%	
1992	119,3	119,3		0,0%	94,2	94,2		0,0%	25,1	25,1	0,0%	
1993	136,0	136,0		0,0%	105,8	105,8		0,0%	30,2	30,2	0,0%	
1994	157,4	157,4		0,0%	119,0	119,0		0,0%	38,4	38,4	0,0%	
1995	179,5	151,6	27,9	15,5%	129,5	121,6	7,9	6,1%	50,0	30,0	20,0	40,0%
1996	198,9	161,5	37,4	18,8%	142,1	134,7	7,4	5,2%	56,8	26,8	30,0	52,8%
1997	233,7	183,8	49,9	21,4%	153,0	143,1	9,9	6,5%	80,7	40,7	40,0	49,6%
1998	258,1	197,2	60,9	23,6%	163,1	150,2	12,9	7,9%	95,0	47,0	48,0	50,5%
1999	278,6	199,2	79,4	28,5%	171,6	156,2	15,4	9,0%	107,0	43,0	64,0	59,8%
2000	294,0	203,0	91,0	31,0%	176,0	160,0	16,0	9,1%	118,0	43,0	75,0	63,6%
2001	341,0	192,3	148,7	43,6%	193,0	165,3	27,7	14,4%	148,0	27,0	121,0	81,8%
2002	381,6	197,5	184,1	48,2%	203,4	170,4	33,0	16,2%	178,2	27,1	151,1	84,8%
2003	409,1	206,3	202,8	49,6%	216,3	178,2	38,1	17,6%	193,6	28,9	164,7	85,1%
2004	421,6	210,2	211,4	50,1%	225,5	181,2	44,3	19,6%	196,0	29,0	167,0	85,2%
2005	424,2	216,5	207,7	49,0%	231,5	185,4	46,1	19,9%	192,7	31,1	161,6	83,9%
2006	416,3	218,8	197,6	47,5%	233,1	184,6	48,5	20,8%	183,3	34,2	149,1	81,4%
2007	397,7	212,4	185,3	46,6%	231,5	182,1	49,4	21,3%	166,2	30,3	135,9	81,8%

Forrás: OKM



Forrás: Education at a Glance.

1. ábra: Az egy hallgatóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP arányában néhány OECD-országban

A felsőoktatás közösségi támogatása az összes közösségi támogatáson belül Norvégiában és Új-Zélandon a legmagasabb (5% körüli), de több országban (pl. Dánia, Szlovákia, Finnország) nagyobb mint 4%. Amásik póluson Olaszország és Japán található kevesebb, mint 2%-kal. Ehhez közel van Magyarország is, Csehországgal, Portugáliával, Koreával és Franciaországgal 2,1-2,2%-kal.

A felsőoktatás finanszírozásának alapvető kérdése a költségek közösségi és magán források közötti megoszlása. Az OECD országok között a legalacsonyabb a közösségi teherviselés aránya Korea, Japán, az Egyesült Államok, és Ausztrália felsőoktatása esetében. (Korea esetében alig több mint 20%, Japán és az Egyesült Államok esetében 35-40% körüli a közösségi források aránya). A legmagasabb a közösségi tehervállalás aránya Belgium, Ausztria, Finnország, Görögország, Norvégia, és Dánia esetében, ahol ez 90% felett van. Az OECD országátlag 75-80% körül van. Magyarországon is nagyjából ekkörül alakult a közösségi hozzájárulás aránya.

A tengeren túli országok (USA, Ausztrália, Korea, Japán) esetében a felsőoktatás magán forrásainak aránya magasabb, mint a közösségi forrásoké. Európában három forrásmegoszlási típus látszik: az egyik, ahol a magán források szerepe jelentéktelen, 5% alatti (ide tartozik Norvégia, Görögország, Svájc, Dánia, Finnország). A másik póluson,

ahol a magán források aránya 25-30% (ide sorolható Lengyelország, Olaszország, Portugália, és az Egyesült Királyság). A harmadik csoportba azok az országok sorolhatók, ahol a magán források aránya a kettő (5-25%) között van (Ide tartozik többek között Magyarország, Hollandia, Németország, Spanyolország, Franciaország is). A magán forrásokon belül legjelentősebb teherviselők a legtöbb országban háztartások. Ettől kissé eltérően Magyarországon – hasonlóan például Szlovákiához, – a magán forrásokon belül a háztartások teherviselése kisebb arányú, mint az egyéb privát forrás.

A felsőoktatási támogatások, illetve kiadások stabilizálódása és a hallgatók számának további emelkedése következtében Magyarországon az elmúlt évtizedben az egy hallgatóra vetített felsőoktatás kiadásai az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva, a kilencvenes évek eleji 140%-ról 2004-re 43%-ra csökkent. Azaz a rendszerváltozást követő másfél évtized alatt a magyar felsőoktatás költséghatékonysága jelentősen javult, amit azonban az egyetemek és főiskolák vezetői a finanszírozás romlásaként éltek át, és sokan a képzés minőségének hanyatlásának okát látják ebben.

Összességében a hazai felsőoktatás finanszírozásának terjedelme, szerkezete és hatékonysága nagyjából megfelel a fejlett országokban tapasztalható átlagos mértéknek és struktúrának.

## **2. A felsőoktatás finanszírozás néhány meghatározó eleme**

A felsőoktatás finanszírozásában több szereplő közreműködik. Az állam és a hallgató mellett további szereplők a nem állami fenntartók, az adományozók, és nem utolsósorban a felsőoktatás nem oktatási szolgáltatásainak megrendelői. Tőlük származnak a felsőoktatás bevételei. Itt most ezen szereplők, illetve források közül csak hármat vizsgálunk először is az állami finanszírozás változásait az elmúlt évtizedben, majd a tandíjat illetve költségtérítést kitérve a hallgatói támogatások rendszerére is, és végül a kutatási bevételeket.

### **2.1 Az állami finanszírozás**

A magyar felsőoktatás állami finanszírozása – elvileg – teljesítményalapú. Az állam a felsőoktatás támogatását részben a képzési szakirány alapján differenciált normatívák szerint folyósítja, részben pedig versenypályázatok útján osztja el.

A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának teljesítményelvűre történő átalakítását az 1993. évi törvény vezette be. De a jelentős ellenállás miatt lényegében csak 1996 őszén került ténylegesen bevezetésre a normatív, illetve képlet szerinti finanszírozás<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A hazai köznyelvben, de sok esetben a szaknyelvben is normatív finanszírozásról szokás beszélni, pedig ez – és a közoktatás finanszírozása is – inkább a képlet szerinti finanszírozás fogalmának felel meg.

Az 1996 őszi kiadott kormányrendelet 6+2 egyetemi (6 szak és 2 kiegészítő – tanári és nemzetiségi) valamint 6+1 főiskolai (6 szak és 1 nemzetiségi kiegészítő) képzési normatívát vezetett be. Ugyanakkor a létesítmény-fenntartást nem illesztette a finanszírozási rendszerbe.

Az 1998-ban alkotott kormányrendelet már képzési és létesítmény-fenntartási együttes normatívákat vezet be, szám szerint 7-et, majd 1999-ben már 5-re csökkentették a normatívák számát.

A 2000 nyarán elfogadott kormányrendelet<sup>2</sup> immár csak 4 normatíváról rendelkezik, de egyben bevezette a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktatók és az államilag finanszírozott képzésben részt vevő doktoranduszok létszáma alapján nyújtott támogatási normatívát, valamint az agrár és egészségügyi képzésben a gyakorlati normatívákat. Ez utóbbiak nyilvánvalóan az agrár és egészségügyi képzés korábról eredeztethető kondicionális előnyének megtartását célozták. (Könnyű belátni, hogy az egészségügyi és az agrár felsőoktatás esetében a hallgatólétszám alig növekedett, viszont a jelentősen magasabb oktató- és alkalmazotti létszám, és az itt is érvényesülő bérnövekedések hatására egyre magasabb támogatási összegre volt szükség, – ezért kellett az agrár és egészségügyi normatívákat sokkal nagyobb ütemben növelni).

2002-ben, a kormányváltás után, az 50%-os közalkalmazotti béremelés nyomán a normatívák számát 5-re növelték, s a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktatók és az államilag finanszírozott képzésben részt vevő doktoranduszok létszáma alapján meghatározott támogatás normatíváját jelentősen – háromszorosára – emelték, mint ahogy ugyancsak háromszorosára emelték a gyakorlati normatívákat is. Az ezt követő 2003-as módosítás annyiban hozott csak újat, hogy a finanszírozott hallgatólétszámnál bevezetik a diktált lemorzsolódást<sup>3</sup>.

2004-ben a normatívák számát 7-re emelték, a minősített oktatók száma után folyósított normatívát különválasztották a doktoranduszok száma alapján folyósított normatívától (s ez utóbbit differenciálták természet- és társadalomtudományi szak szerint), s elnevezték tudományos támogatási normatívának. Bevezették a fenntartási támogatási normatívák fogalmát, s ide sorolták a gyakorlati normatívák átkeresztelésével létrejött hallgatókra vetített kiegészítő fenntartási támogatást, továbbá egy az alkalmazottakra vetített fenntartási támogatást, és egy a hallgatókra vetített fenntartási támogatást.

Az új kormány tehát jelentősen átalakította a korábbi finanszírozást – oly annyira, hogy több vélemény szerint a 2004-re kialakult rendszer, és rendelete több helyen sértette az akkor érvényes felsőoktatási törvényt. Az is egyértelműen látszik, hogy 1999 után a

---

<sup>2</sup> 120/2000. (VII. 7.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények képzési és fenntartási normatívái alapján történő finanszírozásáról

<sup>3</sup> A finanszírozott hallgatólétszámot a tényleges létszámnak, nappali tagozat esetén évi 4, esti tagozaton évi 6, levelező tagozaton pedig évi 10 %-kal történő csökkentésével kellett kiszámítani.

normatív rendszer a szabályzó alku nyomán az erős érdekérvényesítő képességű intézmények számára jelentős előnyt biztosított (agrár, egészségügyi képzés, természettudományi képzések, stb.).

Jól érzékelhető, hogy a képlet szerinti finanszírozás korábbi elvei válságba kerültek a 2000-es évek elejére. Az első probléma, hogy gyakorlatilag nem volt sosem következetes a képlet szerinti finanszírozás alkalmazása. A minisztérium lényegében sosem nyújtott annyi többlettámogatást, mint amennyi a számítás alapján járt volna – és sosem vont el jelentős támogatást azért, mert a számítás szerint kevesebbet kellett volna adni. Helyette a bázis finanszírozást alkalmazta, – azaz az intézmények költségvetését az előző évi kiadási, és támogatási összegből kiindulva, a bér és dologi kiadásoknak, valamint a bevételeknek és a támogatásnak központilag – a költségvetési irányelvekben – előírtak szerinti változását tervezte. Majd ezt követően igyekezett úgy módosítani a finanszírozási rendszert (a normatívák és a kiegészítő elemek összegét), hogy az előzőek szerint kiszámított intézményi támogatások kiadódjanak.

A felsőoktatás teljesítményelvű finanszírozása tehát 2002-től mondhatni Patyomkin<sup>4</sup> finanszírozássá vált, s mind az oktatáspolitikai, mind a felsőoktatás csalódott abban. Ugyanis nem sikerült a központi költségvetés elemévé tenni, – azaz a felsőoktatás egészének a központi költségvetésből való részesedése nem függött sosem sem a hallgatólétszámtól, sem a normatíváktól, – tehát nem sikerül általa többletforrásokhoz jutni az egész felsőoktatásnak. A pénzügyi kormányzat sohasem fogadta el a képlet szerinti finanszírozást – mint ahogy az intézményi gazdasági autonómiát sem – ugyanis mindig azzal az igénnyel lépett fel, hogy költséghatékonyságot kikényszerítő mutatókat és eszközöket kell érvényesíteni a felsőoktatásban, – s erre ezt a finanszírozást nem tartotta alkalmasnak.

De a képlet szerinti finanszírozás addigi rendszere – a csökkenő számú normatívával – nem tudott eleget tenni a felsőoktatási intézmények azon elvárásának sem, hogy legyen alapja a karok közötti pénzelosztásnak.

Végül is a 2002-2006-os kormányciklus alatt a felsőoktatás finanszírozás korábbi – 1998 óta követett elvei – radikálisan módosultak. A felsőoktatási intézmények piacmodellező (a hallgatói létszámtól legalább is elvi szinten függő) finanszírozása helyébe egy alapvetően a piac (a hallgatói kereslet) változásaitól védő támogatási rendszer került.

---

<sup>4</sup> A fiatalabb olvasók kedvéért érdemes annyit magyarázatul megemlíteni, hogy a Patyomkin-falvak (vagy Potemkin-falvak) fogalom a 18-19 század fordulóján terjedt el, - és ma is a látszateredmények, a hamis propaganda szinonimájaként használjuk. A falvak „névadója” *Patyomkin*, Grigorij (1739–1791) herceg, hadvezér és II. (Nagy) Katalin cárnő kegyeltje, aki a Dnyeper folyón végig hajózó cárnő (és magas rangú hazai és külföldi vendégei) megtevesztésére festett kartonból falvakat épített, amelyeket állataikat vidáman legeltető elegáns műparasztokkal is benépesített. (Az igazság kedvéért tegyük hozzá, hogy vannak olyan vélemények, miszerint egy német diplomata rosszindulatú kitalációjáról van szó, aki a történetet egy hamburgi folyóiratban közzétette. Az tény, hogy a valóságban a herceg vállalkozó kedvű és sikeres ember volt, városokat, gyárakat alapított, s húsz évig szolgálta Nagy Katalin cárnőt.)

Az újonnan kialakult finanszírozásban a korábbi finanszírozás képletének egyetlen teljesítménymutatója – a hallgatólétszám – mellé, egyre több "változó" került (doktorandusz, minősített oktató, alkalmazott), s a normatívák száma is egyre több lett. A finanszírozás változása egyértelműen a kialakult intézményi pozíciók védelmét, az intézmények finanszírozásának a hallgatók létszámának változásától való független biztonságát szolgálta.

A 2006-ban életbe lépő új felsőoktatási törvény a felsőoktatás finanszírozásnak lényegében ugyanazokat az elemeit határozza meg, amelyek a 2004–2005-ös évek alatt kialakultak, tehát: a) képzési, b) tudományos célú, c) fenntartói, és az d) egyes feladatokhoz nyújtott támogatásokat (és a hallgatói támogatást). A törvény tehát átveszi a 2004-2005-ben kialakult finanszírozás elveit és szabályait. A normatívákat ki akarja ugyan vonni az éves alkuból, ezért mellékletben írja elő a képzési normatívák arányait<sup>5</sup>. (Ez azonban az alkut nem zárja ki, minden szakirány magasabb finanszírozási kategóriába kíván majd átkerülni.)

Mind a tudományos, mind a fenntartói támogatás számos ellentmondást tartalmaz.

A tudományos célú támogatást, a törvény értelmében felerészt a felsőoktatási intézmény kutatási eredményei alapján, felerészt pedig az oktatók és kutatók, valamint a doktoranduszok száma és teljesítménye alapján kell az intézmények között elosztani<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> 130.§(3) „A felsőoktatásban folyó képzéseket a képzési normatívához való jogosultság tekintetében finanszírozási csoportokba kell sorolni. A képzési normatíva éves összegét az e törvény 3. számú mellékletében meghatározott szorzó alkalmazásával kell megállapítani.”

A 3. számú melléklet alapján a képzési normatíva éves összegének megállapításához rendelt szorzószámok a következők (ahol a számítási alap a költségvetési évet megelőző év utolsó munkanapján érvényes legkisebb kötelező munkabér (minimálbér) négyeszerese):

finanszírozási csoport	alapképzés	mesterképzés	doktori képzés	felsőfokú szakképzés	szakirányú továbbképzés
első	1	1.75.	2.5.	1.	1.
második	1.5.	2.625	3.75.	1.5.	1.5.
harmadik	2.25.	4.	-	-	-

Osztatlan (egységes) képzés esetén az első három évre az alapképzésre, az ezt követő évfolyamokra a mesterképzésre vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni, azzal az eltéréssel az egységes orvosképzés képzési támogatása a számítási alap háromszorosa.

A felsőoktatási intézmény részére járó képzési támogatást a számított hallgatói létszám alapján kell meghatározni. A számított hallgatói létszám meghatározásánál egy hallgatóként kell figyelembe venni a teljes idejű képzésben résztvevő hallgatót, míg a részüdejű képzésben résztvevő hallgatók létszámát kettővel el kell osztani.

<sup>6</sup> 131. §. (2) A tudományos célú támogatás megállapításánál figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatási intézmény milyen kutatási eredményeket ért el, és az e feladatok támogatására rendelkezésre álló összeg ötven százalékat ennek figyelembevételével kell a felsőoktatási intézmények között elosztani.

(3) A (2) bekezdés alapján felosztásra kerülő összeg után fennmaradó összeget a felsőoktatási intézményben munkaviszonyban vagy közalkalmazotti jogviszonyban oktatói és kutatói munkakörben foglalkoztatottak - ideértve az államilag támogatott képzésben részt vevő doktorandusz hallgatókat is - létszáma és teljesítménye alapján kell elosztani a felsőoktatási intézmények között. A figyelembe vehető oktatói, kutatói létszámot a 84. § (5) bekezdésében foglaltak szerint kell meghatározni.

(4) A tudományos célú támogatás számításának, elosztásának, igénylésének, a felsőoktatási intézmények kutatási eredményeinek értékelése és annak alapján történő rangsorolásának a rendjét a Kormány határozza meg.”

Ehhez képest a végrehajtásról szóló Kormányrendeletben már nem esik szó semmilyen kutatási eredményről, kizárólag a létszámokról<sup>7</sup>.

A fenntartói támogatásnak már a törvény szövege szerint sincs köze az intézmény tényleges fenntartási költségeihez, mivel azt az államilag támogatott képzés hallgatóinak és az ettől függő alkalmazotti létszám alapján kell kiszámítani. A törvény elő is írja, hogy a fenntartói támogatás jogcímen rendelkezésre álló összeg nem lehet kevesebb, mint az adott évben a képzési támogatás teljes összegének ötven százaléka. Más oldalról azt is rögzíti, hogy, ha egy intézményben az államilag támogatott hallgatók száma csökken, a fenntartói támogatásra rendelkezésre álló összeget a csökkenés arányának megfelelően meg kell emelni.

Ráadásul a törvény hosszan sorolja azokat a feladatokat, amelyekhez a normatív támogatáson felül pályázati úton hozzá lehet jutni. Mindez jól mutatja, hogy az új felsőoktatási törvény végképp fellazította a korábbi években kialakult finanszírozást, s elég jelentős visszalépést jelent a versenysemleges, átlátható és kiszámítható finanszírozástól.

A 2007-ben a felsőoktatásról szóló törvény finanszírozási rendszerébe beiktatták az intézményekkel kötendő három éves finanszírozási megállapodást<sup>8</sup>. A három éves megállapodás teljesítménykövetelményeket rögzít az intézmények felé, amelyekért cserébe lényegében garantálja az intézmény támogatásának meghatározó részét. Ugyanakkor mind a teljesítménykövetelmények komolysága, mind azoknak az ellenőrzése erősen megkérdőjelezhető.

---

<sup>7</sup> 8/2005. (I. 19.) a felsőoktatási intézmények képzési és fenntartási normatívái alapján történő finanszírozásáról szóló Korm. Rendelet 5. § (1) A tudományos támogatás finanszírozása két részből tevődik össze: a) a teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatók, valamint a kutatók számított létszáma és a mellékletben szereplő tudományos normatívák szorzatával megállapított támogatás összege úgy, hogy a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktató után kétszeres normatívával kell számolni; b) az államilag finanszírozott nappali tagozatos doktorandusz hallgatók létszáma és a mellékletben szereplő doktorandusz normatívák szorzatának összege.

<sup>8</sup> „133/A. § (1) Az állami felsőoktatási intézmények központi költségvetési támogatására három éves fenntartói megállapodást kell kötni az állami felsőoktatási intézmény és a fenntartó [7. § (4) bekezdés] között. A fenntartói megállapodás tartalmazza a felsőoktatási intézmény által meghatározott hároméves időszakra vállalt teljesítménykövetelményeket, továbbá az állandó jellegű támogatási részeket, valamint a változó jellegű támogatások megállapításának jogcímeit. A változó elemű támogatás évenkénti elszámolási kötelezettséggel kerül meghatározásra.

(2) A fenntartói megállapodásban rögzített állandó jellegű támogatás elemei a következők:

a) a fenntartói normatíva [132. §], b) beruházásokkal összefüggő szolgáltatás vásárlásához biztosított minisztériumi hozzájárulás, c) a normatívákhoz nem köthető intézményi feladattámogatások.

(3) A változó jellegű támogatások a következők:

a) hallgatói juttatásokhoz nyújtott támogatások [129. § (1)-(3) bekezdés], b) képzési támogatás [130. §], c) az intézmény működését támogató tudományos normatíva [131. § (1) bekezdés], d) közoktatási feladatellátás támogatása, e) az egyes speciális feladatokhoz nyújtott támogatás.

(4) A teljesítménykövetelményeket az intézményi fejlesztési terv alapján az oktatás, a kutatás, a gazdálkodás (pénzügyi egyensúly fenntartása, illetve megteremtése, kapacitások kihasználtsága, az államilag támogatott hallgatói létszámon belüli részesedés megtartása), az irányítási, szervezeti hatékonyság; más hazai és külföldi felsőoktatási intézményekkel, továbbá társadalmi és gazdasági szereplőkkel folytatott nemzetközi, regionális együttműködés bontásban, az adott területre jellemző mutatókkal kell meghatározni.”



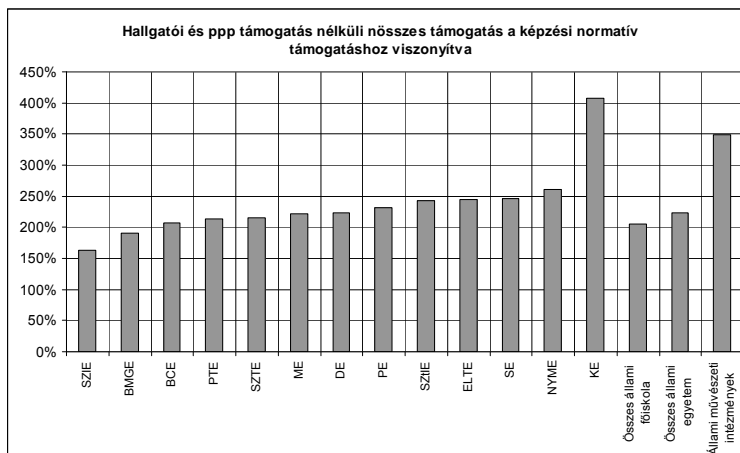
Érdeemes megnézni azt, hogy a finanszírozás változása mely intézménytípusokat hogyan érintett, azaz ki nyert, ki veszített a finanszírozási rendszer változásán. Ehhez a 2008. évi intézményi költségvetési támogatások szerkezetét hívjuk segítségül a 2. táblázatban, s azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes intézmények állami támogatásán belül mekkora a képzési normatív támogatás aránya (illetve ami nagyjából ugyanez, hogy az intézményi támogatás hányszorosa a képzési normatív támogatásnak). A finanszírozás átalakulásán ugyanis nyilvánvalóan azok az intézmények nyertek, amelyek állami támogatásában a képzési normatíván felüli támogatások a legnagyobb arányt képviselik.

2. táblázat Az egyes állami intézmények illetve intézménytípusok állami támogatásának funkcionális szerkezete 2008-ban

	Hallgató támogatások	Képzési normatív támogatás	Tudományos célú normatív támogatás	Fenntartói (alap) támogatás	Közoktatás	Spec feladatok	PPP konstrukcióhoz kapcsolódó támogatás (2008)	
KE	12,2%	<b>21,1%</b>	12,7%	15,6%	11,8%	25,1%	1,6%	100%
NYME	16,1%	<b>29,3%</b>	13,3%	15,5%	13,8%	4,5%	7,6%	100%
ELTE	19,3%	<b>32,1%</b>	20,0%	15,6%	8,5%	2,1%	2,4%	100%
PE	22,8%	<b>32,4%</b>	15,3%	14,9%	0,0%	12,2%	2,4%	100%
SZtIE	18,1%	<b>32,6%</b>	16,5%	15,6%	2,4%	12,0%	2,8%	100%
BCE	21,7%	<b>33,8%</b>	17,3%	15,1%	0,9%	3,1%	8,1%	100%
SE	10,7%	<b>34,5%</b>	19,9%	18,2%	2,1%	10,3%	4,2%	100%
ME	20,0%	<b>34,8%</b>	18,5%	15,6%	2,6%	5,3%	3,2%	100%
DE	17,3%	<b>36,3%</b>	17,8%	16,0%	5,8%	5,2%	1,7%	100%
PTE	18,1%	<b>37,7%</b>	18,0%	15,4%	8,2%	1,2%	1,5%	100%
SZTE	18,0%	<b>38,0%</b>	18,5%	17,5%	6,4%	1,4%	0,2%	100%
BMGE	20,4%	<b>40,6%</b>	17,8%	14,7%	0,1%	4,0%	2,3%	100%
SZIE	25,9%	<b>45,3%</b>	14,9%	13,1%	0,0%	0,8%	0,0%	100%
<b>Állami egyetem</b>	18,3%	<b>35,3%</b>	17,7%	15,8%	5,4%	4,9%	2,7%	100%
<b>Állami műv.int.</b>	7,9%	<b>26,4%</b>	14,0%	19,0%	19,8%	12,9%	0,0%	100%
<b>Állami főiskola</b>	21,3%	<b>36,0%</b>	9,5%	17,0%	7,3%	4,2%	4,7%	100%

Adatok forrása: OKM adatai alapján saját számítás

Az intézménycsoportokat a 2. ábrán vizsgálva a művészeti intézmények a legnagyobb nyertesek. Meglepő módon az egyetemek alig kapnak relatíve többet, mint a főiskolák.



2. ábra: Az egyes állami intézmények illetve intézménytípusok állami támogatásának funkcionális szerkezete 2008-ban

Az egyetemek adatait intézményenként nézve először az a szembetűnő, hogy melyik intézmény nem nyert a finanszírozási rendszer átalakításán. A Műegyetem és a Közgazdaságtudományi Egyetem, a Pécsi és a Szegedi egyetemek meglepő módon ezek között az intézmények között vannak. A nyertesek között ott van az ELTE a Semmelweis, a Nyugat-Magyarországi egyetem, s a legnagyobb nyertes a Kaposvári Egyetem. Nem nehéz észrevenni, hogy a nyertesek az agrárképzést folytató egyetemek. Az új finanszírozás tehát továbbra sem volt képes megszüntetni a művész és az agrárlobby (s részben az orvos lobby) több évtizede működő érdekérvényesítő hatását.

Végül is a hazai felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakulása a következőkben foglalható össze:

- 1990 -1996 intézményfinanszírozás, amely az előző évi bázisra épül, és egyéni alkuk egészítik ki;
- 1997 – 2000 piacmodellező normatív finanszírozás, amely az előző évi bázisra épül és normatíva alkuk határozzák meg;
- 2001 – 2005 képlet szerinti részben piacmodellező részben költségmodellező finanszírozás, amely továbbra is az előző évi bázisra épül és normatíva alkuk határozzák meg;
- 2006 óta képlet szerinti részben piacmodellező részben költségmodellező finanszírozás – amely elvileg a törvényben meghatározott garantált normatíva növekedésre épül, azonban jelentős szerepet játszik benne a hallgatólétszám alku,

valamint az újraeledő egyéni támogatás alku. Ennek nyomán a régi lobbyk ismét erőre kaptak.

Az új felsőoktatási törvény és a fenntartói szerződések nyomán kialakult garantált támogatások abban az irányban mozdították el a felsőoktatás támogatási rendszerét, hogy egy a piactól egyre inkább védett, a tényleges teljesítmények helyett részint az intézményi öngazolásnak, részint az oktatáspolitikai szubjektivitásának teret engedő rendszer látszik kialakulni.

## **2.2 A hallgatói térítések és támogatások**

### **2.2.1 A tandíj**

A hazai felsőoktatásban a tandíjnak igen kalandos története van. A rendszerváltás előtt az 1985. évi oktatási törvény<sup>9</sup> szabályozása a felsőoktatásban a tanulmányi eredménytől függő rendkívül alacsony mértékű tandíj megállapítását tette lehetővé. A felsőoktatás új, önálló törvényi szabályozása (1993. évi felsőoktatásról szóló LXXX. Törvény) alapján a felsőoktatásban résztvevő hallgatók tandíjat fizettek.

A törvény eredeti változatában az állami felsőoktatási intézmények feladataik ellátásának, és a felsőoktatás fejlesztésének alapvető anyagi feltételeit az állam biztosítja, de a forrásnak részét képezik a tandíj és más hallgatói térítések<sup>10</sup>. A törvény szerint a felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók tandíjat és egyéb díjakat fizetnek<sup>11</sup>. A jogszabály azt is rögzíti, hogy az állami felsőoktatási intézmény a tandíjmentesség, illetve tandíjkedvezmény eseteit és mértékét a kormányrendelet alapján a hallgató tanulmányi eredményének és szociális helyzetének figyelembevételével szabályzatában határozza meg. A törvény szerint a tandíjfizetésre vonatkozó rendelkezések 1994. szeptember 1-jén léptek volna hatályba<sup>12</sup>.

1994-ben kiegészítették a törvényt, miszerint az állami felsőoktatási intézményekben fizetendő tandíjnak esélyegyenlőséget célzó kompenzálását tandíjmentesség, illetve tandíjkedvezmény, a hallgatói előirányzatból kormányrendelet szabályai szerint nyújtott hallgatói támogatás, bankok által állami garancia mellett adható hallgatói hitel, továbbá a tandíjfizetések meghatározott összegére törvényben nyújtott személyi jövedelemadókedvezmény biztosítja<sup>13</sup>. A hatálybaléptetés is módosult, miszerint "a törvény tandíjfi-

---

<sup>9</sup> 1985. évi I. törvény az oktatásról - (ez a törvény együtt szabályozta az iskolarendszerű képzés valamennyi szintjét, és intézményét)

<sup>10</sup> 9. § (1)

<sup>11</sup> 31. §

<sup>12</sup> 125 § (3)

<sup>13</sup> 31. §-(6)

tesre vonatkozó rendelkezései hatálybalépéséről külön törvény rendelkezik.<sup>14</sup> Tehát a tandíj bevezetése – konkrét bevezetési dátum hiányában – végül is elodázódott.

A tandíjat bevezető külön törvény azután 1995-ben a "Bokros-csomag"<sup>15</sup> lett, amely 1995 szeptember 1-jével bevezette a tandíjat, és hatályon kívül helyezte a hitelkonstrukcióra vonatkozó előírást<sup>16</sup> A törvény nyomán kiadott Kormányrendelet havi 2000 forintos alaptandíjat határozott meg, amelyhez az intézmények annak négyszereséig terjedő kiegészítő tandíjat állapíthattak meg.<sup>17</sup>

A tandíjat is érintő következő jelentősebb változás 1996-ban következett be, amikor is bevezetésre került az államilag finanszírozott hallgatólétszám valamint a költségtérítés fogalma. A módosítás értelmében az államilag finanszírozott képzésben részt vevő hallgató tandíjat, az államilag nem finanszírozott képzésben részt vevő hallgató pedig költségtérítést fizet<sup>18</sup>, amely költségtérítés lényegében a képzés önköltsége<sup>19</sup>, (de mivel az intézmények nagyobb részénél nem volt, s nagyrésztükben ma sincs önköltség kalkuláció, lényegében minden intézmény érdekeinek megfelelően tért el attól lefelé, vagy felfelé).

1998-ban a kormányváltást követően a tandíjat eltörölték, ez oly módon történt, hogy a tandíjra vonatkozó törvényi hely új bekezdéssel egészült ki, amely az alapképzésben részt vevő hallgatók tandíjmentességét biztosította<sup>20</sup>. A törvény módosítás indoklása igen

---

<sup>14</sup> 125 § (3)

<sup>15</sup> 1995. évi (a gazdasági stabilizációt szolgáló egyes törvénymódosításokról szóló) XLVIII. Törvény

<sup>16</sup> A törvény 125. § szerint „A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 125. §-a (3) bekezdésének helyébe a következő rendelkezés lép: >>(3) A törvény tandíjfizetésre vonatkozó rendelkezései 1995. szeptember 1-jén lépnek hatályba, egyidejűleg a törvény 31. §-a (6) bekezdésének c) pontja hatályát veszti”.

<sup>17</sup> A 83/1995. (VII. 6.) - a felsőoktatási intézmények hallgatói részére nyújtható támogatásokról és az általuk fizetendő díjakról és térítésekről szóló - Korm. rendelet 13. § szerint „(1) A tandíj két részből áll: alap- és kiegészítő tandíjból tevődik össze. (2) Alaptandíjat minden hallgatónak kell fizetnie, kivéve a tandíjmentességek eseteit. (3) Az alaptandíj összege 1995. szeptember 1-jétől havi 2000 forint. (4) A kiegészítő tandíjat a felsőoktatási intézmény Szabályzatában állapítja meg. (5) A kiegészítő tandíj évi összege nem haladhatja meg az alaptandíj évi összegének a négyszeresét. 14. § (1) A Szabályzat a hallgatók számának 20%-áig a legrászorultabbak részére, kiemelkedő tanulmányi eredmény esetében alaptandíj-fizetési mentességet vagy alaptandíj-fizetési kedvezményt határozhat meg.”

<sup>18</sup> A törvény 31.§ a következő szövegre módosult:„31. § (1) Az államilag finanszírozott felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók e törvény rendelkezései szerint tandíjat és egyéb díjakat, az államilag nem finanszírozott képzésben részt vevő hallgatók pedig költségtérítést és egyéb díjakat fizetnek. (2) A tandíjra, a költségtérítésre és az egyéb díjakra vonatkozó szabályokat a) állami felsőoktatási intézmény, valamint nem állami felsőoktatási intézményben államilag finanszírozott felsőfokú képzés esetén kormányrendelet keretei között az intézmény Szabályzata, b) nem állami felsőoktatási intézményben a felsőoktatási intézmény Szabályzata állapítja meg. (3) Az államilag finanszírozott felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók számára a tandíjon felül csak olyan igénybe vett szolgáltatásokért állapíthatók meg díjak, amelyek nem kapcsolódnak a képesítési követelményekben, illetve a tantervekben foglalt tanulmányi kötelezettségek teljesítéséhez. (4) A felsőoktatási intézmény a (2) bekezdésben meghatározott keretek között megállapított tandíjat a képzési idő alatt Szabályzatában meghatározott módon és mértékben változtathatja meg.”

<sup>19</sup> Az Ftv 124/E. § szerint „E törvény alkalmazásában: g) költségtérítés: a felsőoktatási intézmény által megállapított mértékű, a képzéssel összefüggő (működési, fenntartási célokat is szolgáló) valamennyi költség, amely az állam által nem finanszírozott képzésben résztvevőket terheli.”

<sup>20</sup> 31 § (6) „Az államilag finanszírozott felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók közül tandíjmentesség illeti meg a kormányrendeletben meghatározott módon: a) az első alapképzésben, első kiegészítő alapképzésben részt vevő hallgatót,

rövid volt: "Az államilag finanszírozott felsőoktatási intézményekben 1995-től bevezetett tandíjfizetési kötelezettségről az eltelt idő alatt bebizonyosodott, hogy nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A tandíj kötelezővé tétele azt eredményezte, hogy sok fiatal szociális okok miatt arra kényszerült, hogy továbbtanulási szándékairól lemondjon. A törvény az első diploma ingyenes megszerzéséhez nyújt segítséget<sup>21</sup>, és minden további végzettség vagy szakképesítés megszerzésekor a további tanulmányokra kirótt díjfizetési kötelezettséget nem kívánja feloldani."

Miután a tandíj lényegében a pártok választási harcának tárgyává vált, a következő négy évben a tandíj tabutéma lett. A hallgatók által fizetendő díjakról és térítésekről szóló Kormányrendelet megtartotta az előző időszak szabályozási elvét, azaz csak a lemaradó hallgatóknak kellett tandíjat fizetni<sup>22</sup>. A 2002-2006 kormányzati ciklus lényegében teljes idejére elhúzódott az új felsőoktatási törvény megalkotása anélkül, hogy a tandíjkérdés erőteljesebben felvetődött volna. Az új felsőoktatási törvényt végül is 2005-ben fogadta el az Országgyűlés<sup>23</sup>, azonban kétszeri Alkotmánybírósági érvénytelenítést követően csak 2006-ban lépett életbe. A törvény államilag támogatott és költségtérítéses hallgatókról beszél<sup>24</sup>. A törvény végrehajtási rendeletének<sup>25</sup> még a címéből is kimarad a térítés szó (pedig a rendeletben természetesen szabályozzák a kollégiumi díjat is).

A 2006-tól kezdődő új ciklusban az államháztartás reformja kapcsán került azután újra elő a felsőoktatási tandíj bevezetésének kérdése. Az első elképzelések szerint a diploma megszerzését követő utólagos képzési hozzájárulásról szölkak, majd fejlesztési részhozzájárulás (FER) elnevezéssel került fel a tandíj bevezetése. Végül is képzési hozzájárulás elnevezéssel kerül be a 2006-os kormányváltást követő államháztartási reform kapcsán a felsőoktatási törvénybe. A felsőoktatási törvény államilag támogatott és költségtérítéses képzésről szóló szabályozása azzal egészült ki, hogy az államilag támogatott hallgató képzési hozzájárulás fizetésére köteles<sup>26</sup>. A törvény külön szakaszban

---

amennyiben tanulmányait a kormányrendeletben előírt módon teljesíti, b) az első doktori képzésben résztvevőket első két tanulmányi évükben, amennyiben a Szabályzatban meghatározott oktatási tevékenységet folytatnak, illetve a harmadik tanulmányi évben, c) a kormányrendeletben meghatározott egyéb esetekben."

<sup>21</sup> A 144/1996. (IX. 17.) Korm. rendelet 1998-as évi módosítása nyomán a tandíj lényegében csak az évismétlőkre vonatkozik.

<sup>22</sup> 51/2002. (III. 26.) - az egyetemi és főiskolai hallgatók által fizetendő díjakról és térítésekről, valamint a részükre nyújtható egyes támogatásokról szóló - Kormány rendelet 17. § (1) szerint „Tandíj fizetésére kötelezhető az az államilag finanszírozott első alapképzésben, első kiegészítő alapképzésben, első szakirányú továbbképzésben és első akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben nappali tagozaton, továbbá az első alapképzésben és akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben esti, levelező tagozaton tanulmányokat folytató hallgató, aki nem kreditrendszerű képzésben oktatási időszakot ismételt, illetve kreditrendszerű képzésben az előző megkezdett félévben nem teljesített 15 kreditpontot.”

<sup>23</sup> 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról

<sup>24</sup> 53. § (1) szerint „A felsőoktatási intézményben folyó képzés lehet államilag támogatott vagy költségtérítéses képzés. Az államilag támogatott képzés költségeit - ha e törvény másképp nem rendelkezik - az állami költségvetés, a költségtérítéses képzés költségeit a hallgató viseli.”

<sup>25</sup> 175/2006. (VIII. 14.) - a felsőoktatási hallgatók juttatásairól szóló - Kormány rendelet

<sup>26</sup> A 2006. évi LXXIII. törvény (a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról) 8. § szerint „Az Ftv. 53. §-ának (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép: „(1) A felsőoktatási intézményben folyó képzés lehet államilag

szabályozza a képzési hozzájárulást<sup>27</sup>. Ennek nyomán a képzési hozzájárulás összege 2008 szeptemberétől az alapképzésben 105 ezer, a mesterképzésben 150 ezer forint lett volna évente, amely összegtől az intézmények plusz-mínusz ötven százalékkal eltérhetnek, de a legjobb tanulmányi eredményt elért 15%-nyi hallgató tandíjmentességben részesült volna.

Az ellenzék azonban a képzési hozzájárulás – azaz tandíj – szakpolitikai problémáját nagypolitikai szintre vitte (illetve lényegében az 1998-as választási győzelem egyik tényezőjének tételezve azt, ismét nagypolitikai értékvitává emelte). Így a Fidesz és a KDNP népszavazási kezdeményezése és aláírásgyűjtése nyomán – és az OVB és az Alkotmánybíróság nem jelentéktelen értelmezési vitája után – a képzési hozzájárulás megszüntetése 2008. március 9-én a vizitdíjjal, és a kórháziapidíjjal együtt népszavazásra került. A népszavazáson a képzési hozzájárulás eltörlése (is) megkapta a szükséges szavazatokat.

---

támogatott vagy költségtérítéssel képzés. Az államilag támogatott képzés költségeinek többségét az e törvényben meghatározottak szerint az állami költségvetés, a költségtérítéssel képzés költségeit a hallgató viseli. Az államilag támogatott alap- és mesterképzésben tanulmányokat folytató hallgató képzési hozzájárulás fizetésére köteles.”

<sup>27</sup> 125/A. § (1) Az államilag támogatott tanulmányokat folytató hallgató - nemzetközi szerződés eltérő rendelkezése hiányában - alapképzésben vagy egységes, osztatlan képzésben a harmadik félévtől kezdődően, mesterképzésben a teljes tanulmányi idő alatt képzési hozzájárulás fizetésére köteles. A hátrányos helyzetű hallgató képzési hozzájárulás fizetésére nem köteles.

(2) A hallgató által fizetendő képzési hozzájárulás irányadó éves összege alapképzésben a képzési normatíva éves összegének megállapításához rendelt szorzószámoknak - az alap- és mesterképzés valamennyi finanszírozási csoportja figyelembevételével együttesen számított - számtani átlaga és a költségvetési évet megelőző második évre számított, a Központi Statisztikai Hivatal által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset szorzata eredménye másfélszeresének húsz százaléka, mesterképzésben harminc százaléka.

(3) A képzési hozzájárulás tényleges összegét a felsőoktatási intézmény állapítja meg, azzal, hogy az irányadó összegnél ötven százalékkal alacsonyabb, illetve magasabb mértéket nem határozhat meg. A felsőoktatási intézmény a képzési hozzájárulás fizetésére kötelezett hallgatói legfeljebb tizenöt százalékat - a Kormány által meghatározott feltételek és szabályok szerint - mentesítheti a képzési hozzájárulás megfizetése alól. A felsőoktatási intézmény a mentességet és a tényleges képzési hozzájárulás összegét olyan módon állapítja meg, hogy a képzési hozzájárulás intézményi éves bevétele elérje vagy meghaladja a képzési hozzájárulás fizetésére kötelezett létszámának és a (2) bekezdés szerint számított irányadó összegek szorzatának együttes összegét.

(4) A képzési hozzájárulásból származó bevételnek Kormány által meghatározott mértékét - legalább egyharmadát, de legfeljebb felét - a kiemelkedő tanulmányi teljesítményű hallgatók támogatására kell fordítani. A fennmaradó részt a szenátus döntése alapján az intézmény fejlesztésére kell fordítani.

(5) A képzési hozzájárulás fizetésének részletes szabályait a Kormány állapítja meg.

Bár a népszavazási döntés csak 2009.január 1-től lett volna érvényes, a kormány előterjesztésére a Parlament a képzési hozzájárulás megszüntetéséhez szükséges törvénymódosításokat 2008 április 1-jei hatállyal meghozta<sup>28</sup>.

Lényegében tehát visszaállt, s fennmaradt az a sokak által igazságtalannak tartott helyzet, hogy a hazai felsőoktatásba két fajta hallgató jár, függetlenül attól, hogy állami, vagy magán intézmény hallgatója e: államilag finanszírozott hallgató, aki nem fizet tandíjat, s minden hallgatói támogatásra jogosult, és költségtérítéses hallgató, aki a teljes képzési költségét fizet, s nem jogosult hallgatói támogatásokra. Ezen csak részben segít az a helyzet, hogy a jogszabályok alapján a legjobb költségtérítéses hallgatók bekerülhetnek a legrosszabb államilag támogatott hallgatók helyére<sup>29</sup>.

2007-ben az összes hallgatón belül a költségtérítéses arány (a 2004-es 50% körüli csúcs) után 46-47% körül alakult (3. táblázat). Tehát az összes hallgató valamivel kevesebb, mint fele volt költségtérítéses.

Az összes hallgatólétszámon belül az államilag finanszírozott létszám lényegében a 90-es évek második fele óta elég lassan emelkedett, s 2005 óta lényegében stagnált. A költségtérítéses létszám viszonyt a 2000-es évek legelejéig intenzíven növekedett, 2004 óta viszont csökkent. Ugyanakkor a nappali tagozatos hallgatólétszámon belül lényegesen alacsonyabb költségtérítéses arány, bár – ha lassan is – de növekedett, s 2007-ben 21% körül volt. A részdíjs képzésen belül pedig értelemszerűen magasabb a költségtérítéses arány, – bár 2002 óta, a részdíjs hallgatólétszám csökkenése nyomán – csökkent, s 2007-ben 82% körül volt.

Ha az államilag finanszírozott és a költségtérítéses arányt fenntartónként vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a költségtérítéses hallgatók aránya az alapítványi intézményeknél a legnagyobb, – és ami meglepő, hogy az egyházi intézményeknél a legalacsonyabb. Ez az oktatáspolitikai enyhén szólva következetlenségét, az egyházi oktatás ellentmondásos (túlpreferált, illetve tabuként) kezelését mutatja.

---

<sup>28</sup> Az 2008. évi - a 2008. március 9-i országos ügydöntő népszavazásokon hozott döntések végrehajtásáról, a vizitdíjra és a kórháziapidíjra vonatkozó törvényi rendelkezések hatályon kívül helyezéséről szóló - IX. törvényben hatályon kívül helyezték a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvényben többek között a fentiekben idézett 53§ (1) bekezdés harmadik mondatát valamint a teljes 125/A§-át.

<sup>29</sup> Lásd Ftv 55§ és 59§ valamint 51/2007 (III.26.) Kormányrendelet 29§

3. táblázat A költségtérítéssel hallgatók számának megoszlása a felsőoktatásban az intézmények fenntartói szerint (2004-ben és 2006-ban)

	Összes hallgató	Állami	Egyházi	Alapítványi és egyéb magánintézmény
2004/2005				
Hallgatók száma összesen (efő)	421	364	23	35
Ebből állami finanszírozott (efő)	210	189	15	6
<b>Költségtérítéssel arány (%)</b>	<b>50</b>	<b>48</b>	<b>35</b>	<b>83</b>
2006/2007				
Hallgatók száma összesen (efő)	416	360	24	32
Ebből állami finanszírozott (efő)	219	196	16	7
<b>Költségtérítéssel arány (%)</b>	<b>47</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>77</b>

A hallgatóktól származó tandíj és költségtérítés nagyságáról nincs pontos adatunk<sup>30</sup>. 2007-ben ennek nagyságát mintegy 26 milliárd forintra becsülhetjük.

4. táblázat A hallgatóktól származó költségtérítés becsült összege

	Becsült tandíj (költségtérítéssel képzési bevétel) Milliárd Ft	A GDP-hez viszonyítva (%)	Az összes felsőoktatási kiadáshoz viszonyítva (%)	Az összes felsőoktatási intézményi bevételhez viszonyítva (%)
2001	15,7	0,103%	6,9%	14,9%
2003	23,3	0,123%	7,3%	17,3%
2005	26,7	0,121%	7,6%	15,8%
2007	25,7	0,101%	6,4%	12,9%

Megjegyzés:

A 2001-es adat az ÁSZ "Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről 2003" anyagból, a többi adat az infláció figyelembe vételével és az éves átlagos hallgatólétszám alapján számolt saját becslés.

A költségtérítéssel hallgatóktól származó bevétel az összes felsőoktatási intézményi bevétel 13-15%-a, s az összes felsőoktatási kiadás mintegy 6-7%-át fedezi. Az összeg – s így az arányok is – 2005 óta csökkennek, mivel a költségtérítéssel hallgatólétszám, mint láttuk azóta csökken.

<sup>30</sup> Az Állami Számvevőszék vizsgálatából tudjuk, hogy a Költségtérítéssel képzés bevétele 2001-ben 15725 millió forint volt (ÁSZ: Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről 2003)



## 2.2.2 A hallgatói támogatások

A 80-as évek végéig a felsőoktatási hallgatók több címen kaptak állami támogatást (ösztöndíj, szociális támogatás, "húspénz", étkezési hozzájárulás stb.), s ezeket külön-külön tervezte a minisztérium<sup>31</sup>. A szociális támogatás elosztása a hallgató szüleinél kiállított jövedelemigazolásra és az így megállapított jövedelem-kategóriákhoz központilag rendelt támogatási összegekre épült. A rendszer áttekinthetetlen volt: sem a döntéshozók, sem a hallgatók nem tudták, mennyit fordít az állam a hallgatók közvetlen támogatására (a jövedelemigazolás körüli anomáliákról nem is beszélve).

Ezért 1990-ben ezekből a támogatási elemekből kialakítottak egy hallgatói támogatási normatívát, amelynek az összegét ettől kezdve az éves központi költségvetési törvény állapítja meg. Ezt az összeget (államilag támogatott képzésben résztvevő) hallgatólétszámuk alapján – másra fel nem használható támogatásként – az intézmények kapják meg, s ott a hallgatók közötti differenciálást az intézményi szabályzatok alapján az intézmények hallgatói önkormányzat képviselőinek bevonásával végzik, maguk határozva meg a jogcímeket és a differenciálást.

A hallgató pénzbeli támogatás ilyen átalakítása tulajdonképpen a felsőoktatás normatív finanszírozása felé történő elmozdulás első lépése volt.

Érdemes megemlíteni, hogy 1992-től a felsőoktatási tankönyv- és jegyzetkiadás támogatása is normatívvá vált. A minisztérium az ilyen célú pénzeit a hallgatólétszámmal arányosan kezdte eljuttatni az intézményekhez. (Ez 1993-ban nagyjából 3 ezer Ft éves összeget jelentett hallgatónként.)

A hallgatói támogatások rendszere lényegében az 1993-as felsőoktatási törvényben alakult ki, amelynek elvein a 2005-ös felsőoktatási törvény is csak viszonylag kis mértékben módosított, – de tegyük hozzá, hogy a struktúra változott. Nevezetesen a költségvetési törvényben nevesített hallgatói támogatási jogcímek és normatívák szaporodtak: a 90-es évek legelején csak a kollégiumi támogatás és a hallgatók pénzbeli normatívája volt ilyen, ami először a tankönyv-, jegyzet támogatási normatívával, majd a doktorandusz ösztöndíj normatívával bővült, a 90-es évek végén pedig a lakhatási támogatással valamint a kulturális és sporttámogatás, normatívájával egészült ki.

---

<sup>31</sup> Az 1989 előtti támogatási rendszerben kormányrendelet határozta meg a tanulmányi eredményhez kötött tanulmányi ösztöndíj konkrét összegét, a szociális ösztöndíjra való jogosultságot és az arra szánt intézményi keretösszeget valamint az alanyi támogatásként adható támogatás összegét ("húspénzt"), továbbá az étkezési hozzájárulás normatíváját.

A 2005-ös felsőoktatási törvény annyiban hozott újat, hogy igyekezett garanciákat teremteni a hallgatói támogatások reálértékének megteremtésére<sup>32</sup>.

Mára a hallgatói támogatások központi finanszírozási rendszere és az intézményi rendszere is ismét (a 80-as végéhez hasonlóan) igen bonyolulttá vált,<sup>33</sup> mondhatni feleslegesen bonyolulttá vált.

---

<sup>32</sup> A garanciát úgy teremti meg, hogy az egyes hallgatói juttatásokat a nemzetgazdasági bruttó átlagkeresethez köti:

„129. § (1) Az e törvényben meghatározott hallgatói juttatások fedezete a hallgatói juttatásokhoz nyújtott támogatás.

(2) A hallgatói juttatásokhoz nyújtott támogatást az államilag támogatott képzésben részt vevő - a hallgatói juttatásokra való jogosultság szempontjából figyelembe vehető - hallgatók létszáma alapján kell megállapítani. A hallgatói juttatásokhoz nyújtott normatív hozzájárulásnál figyelembe vehető hallgatói kört és a figyelembe vehető létszám megállapításának rendjét a Kormány határozza meg.

(3) A hallgatói juttatásokhoz nyújtott támogatás összegét oly módon kell meghatározni, hogy

a) a hallgatói ösztöndíj-támogatás megállapításához rendelkezésre álló, tíz hónapra számított összege érintett hallgatónként nem lehet kevesebb, mint a költségvetési évet megelőző második évre számított és a Központi Statisztikai Hivatal (a továbbiakban: KSH) által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset nulla egész nyolctizedszerese, (nulla egész hetvenháromszázadszorosa,)

b) a kollégiumi támogatás megállapításához rendelkezésre álló, tíz hónapra számított összege érintett hallgatónként nem lehet kevesebb, mint a költségvetési évet megelőző második évre számított és a KSH által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset nulla egész négytizedszerese, (nulla egész harminchatszázadszorosa,)

c) a lakhatási támogatáshoz rendelkezésre álló tíz hónapra számított összege érintett hallgatónként nem lehet kevesebb, mint a költségvetési évet megelőző második évre számított és a KSH által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset nulla egész nyolctizedszerese, (nulla egész harminchatszázadszorosa)

d) a doktorandusz ösztöndíj tizenkét hónapra számított összege nem lehet kevesebb, mint a költségvetési évet megelőző második évre számított és a KSH által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset hét egész öttizedszerese, (hat egész nyolcvankilencszázadszorosa)

e) a tankönyv- és jegyzettámogatásra, sport- és kulturális tevékenységre fordítható összeg nem lehet kevesebb, mint a költségvetési évet megelőző második évre számított és a KSH által közzétett nemzetgazdasági bruttó havi átlagkereset nulla egész nyolcszázadszorosa ( két egész tizenegyszázadszorosa)”

Hozzá kell tenni, hogy az Ftv 2007-es módosítása csökkentette a szorzószámokat (ezek az új szorzók szerepelnek a zárójelben)

<sup>33</sup> A következő jogcímek vannak:

a) tanulmányi ösztöndíj, b) szociális ösztöndíj:ba) rendszeres szociális ösztöndíj, bb) rendkívüli szociális ösztöndíj, bc) lakhatási támogatás, bd) Bursa Hungarica Felsőoktatási Önkormányzati Ösztöndíj intézményi rész, c) intézményi szakmai, tudományos, közéleti ösztöndíj, d) doktorandusz ösztöndíj, e) köztársasági ösztöndíj, f) terepyakorlati ösztöndíj, g) egyéb, a felsőoktatási intézmény terítési és juttatási szabályzatában meghatározott ösztöndíj, h) tankönyv- és jegyzettámogatás, i) a jegyzet-előállítás támogatása, j) elektronikus tankönyvek, tananyagok és a felkészüléshez szükséges elektronikus eszközök beszerzése, k) a sporttevékenység támogatása, l) a kulturális tevékenység támogatása, m) kollégium fenntartása, n) kollégiumi férőhely bérleése, o) a hallgatói önkormányzat működésének támogatása, p) a külföldi hallgatók miniszteri ösztöndíja.

5. táblázat Hallgatói juttatások alakulása<sup>34</sup>

Év	Hallgatói normatíva	Doktori képzés hallgatói normatívája	Diákotthoni elhelyezés normatívája	Lakhatási támogatás	Tankönyv- és jegyzet-támogatás**
1991	48,9				
1992	60,1				1,5
1993	65,0				3,0
1994	65,0	168,0			3,0
1995	65,0	216,0			3,0
1996	65,0	348,0			6,0
1997	65,0	348,0			6,0
1998.	70,0	408,0	30,0	12,0	6,0
1999.	70,0	468,0	33,0	33,0	7,0
2000.	70,0	540,0	33,0	33,0	7,0
2001.	70,0	612,0	33,0	33,0	7,0
2002.	78,4	660,0	33,0	33,0	7,0
2003.	91,0	950,4	33,0	33,0	7,0
2004.	91,0	950,4	50,0	50,0	7,0
2005. jan. 1-aug. 31.	91,0	1012,2	50,0	50,0	7,0
2005. szept. 1-dec. 31.	91,0	1012,2	80,0	60,0	7,0
2006. jan. 1-aug. 31.	91,0	1012,2	80,0	60,0	7,82
2006. szept. 1-	116,5	1092,6	116,5	60,0	11,65
2007	116,5	1092,6	116,5	60,0	11,65
2008	119,0	1116,0	116,5	60,0	11,9

\*\* 2006 évtől a sport és kulturális tevékenység normatívájával együtt (Forrás: OKM)

A hallgatói támogatások összege és e támogatások reálértéke valamint a felsőoktatási kiadásokon belüli aránya is a 2000-es éveket követően folyamatosan növekszik. Mára az összes felsőoktatási kiadásnak megközelítette a 10%-át<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Köztársasági ösztöndíj, valamint 2006-ig a kulturális és sporttámogatás nélkül (a teljes hallgatói előirányzathoz képes a kettő együtt kb. 2 %-ot tesz ki)

Adatok forrása az adott évi költségvetési törvények

<sup>35</sup> A felsőoktatási kiadásokat gyakran vizsgálják az OEP kiadások nélkül. Az OEP a felsőoktatási intézmények orvos karainak klinikai tevékenységét finanszírozza. (A felsőoktatási intézmények OEP-től származó bevételei a 2000-es évek elején 120-130 milliárd forint körül alakultak évente). Ha az OEP bevételek és kiadások nélkül vizsgáljuk a hallgatói támogatások arányát, akkor azok arány 2007-ben 12 % felett van.

6. táblázat A hallgatói támogatások aránya a GDP-hez és az összes felsőoktatási kiadáshoz viszonyítva 2001-2007

	Hallgatói támogatások összege (milliárd Ft)	A GDP arányában (%)	Felsőoktatási kiadások (BM és HM nélkül) arányában (%)
2001	16,6	0,109%	5,9%
2002	17,1	0,100%	5,6%
2003	22,1	0,117%	6,9%
2004	25,5	0,123%	7,6%
2005	27,3	0,124%	7,7%
2006	30,8	0,129%	8,0%
2007	36,6	0,144%	9,1%

Megjegyzés:

A "Hallgatói támogatások összege" adatok forrásai:

- 1998-2005. évi adatok: Oktatás 2002-2006 Az oktatás és a kutatás-fejlesztés finanszírozása OKM Gazdasági Helyettes Államtitkár – Közgazdasági Főosztály Budapest 2006 – kézirat
- 2006 és 2007. évi adatok: Adatok és számítások az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2007. évi költségvetésének megalapozásához OKM Budapest 2006. július – kézirat
- A Felsőoktatási kiadások esetében a viszonyítási alap a költségvetési törvények felsőoktatási célú (intézményi és fejezeti) kiadási (saját számítás)

A hallgatói támogatások jelenlegi rendszere számos problémával küszködik:

- A hallgatói támogatások intézmények közötti elosztása kizárólag a hallgatólétszámtól függ, – miközben nyilvánvaló, hogy igen jelentősen eltér az egyes intézmények hallgatóinak szociális helyzet szerinti rekrutációja.
- A hallgatói támogatások intézményen belüli, karok közötti elosztása is általában mechanikus, kizárólag a hallgatói létszámtól függ, miközben itt is nyilvánvaló, hogy igen eltérő az egyes karok hallgatóinak szociális helyzet szerinti rekrutációja
- Az elosztásban a tanulmányi teljesítmény játszik meghatározó szerepet, azaz a támogatások legalább fele a tanulmányi teljesítmény szerint kerül elosztásra – miközben nyilvánvaló, hogy az egyes karokon ugyanazon tanulmányi teljesítmény eléréséhez más-más erőfeszítés szükséges, tehát a tanulmányi eredmény mint elosztási elv hangsúlyozása lényegében hamis teljesítményelvet helyez előtérbe. Más oldalról az is közismert, hogy a tanulmányi eredmények erősen függenek a szociális háttértől, tehát a tanulmányi teljesítményt előtérbe helyező elosztási elv éppen a szociálisan hátrányos helyzetűeket hozza kedvezőtlenebb pozícióba.
- A tanulmányi teljesítményre épülő elosztás mellett felhozott két alapvető érv egyike az, hogy ez jól mérhető miközben a szociális helyzet nem, a másik érv

pedig azt hangsúlyozza, hogy a tanulmányi teljesítmény ösztönzése az oktatás minősége szempontjából fontos. Mindkét érv vitatható, ugyanis éppen a fentiekben elmondottak bizonyítják, hogy a tanulmányi eredmény látszólagos jól mérhetősége mögött számos teljesítménybizonytalanság van. És az is vitatható, hogy a hallgatók tanulmányi eredményét csakugyan pénzzel ösztönöznie kell-e az államnak. Hiszen a tanulás a hallgató érdeke, a hallgatónak lesz belőle haszna. Ha egyáltalán azonosulunk azzal, hogy az államnak kell valamiért a tanulók eredményeit díjazni, akkor is legfeljebb azt lehet elfogadni, hogy van egy tanulmányi eredmény minimum, amely alatt nem kaphat egyetlen hallgató sem támogatást.

- A jelenlegi rendszerben a szociális célú támogatások esetlegesek, nem kiszámíthatóak.
- A hallgatók pénzbeli támogatásának elosztása egy hallgatói oligarchiának jelentős hatalmat és biztos apanázst jelent.
- A kívülállóknak, kívülről jövőeknek viszont egy nem igazán kiszámítható, nem átlátható információt nyújt a rendszer. A felsőoktatási intézménybe jelentkező tanulók számára a jelenlegi rendszer nem átlátható, sőt kimondottan riasztó.

Rendkívül fontos lenne a hallgatói támogatási rendszer szociális jellegének erősítése, s nélkülözhetetlen lenne a kiszámíthatóság, az átláthatóság megteremtése.

### 2.2.3 A diákhitel

A hallgatói támogatás fontos eleme a 2000-es évek elején bevezetett diákhitel, amely egy államilag koordinált és kondicionált hitel<sup>36</sup>. A Diákhitel Központ Zrt tulajdonosa a magyar állam.<sup>37</sup>

A hitelt kezdetben csak államilag finanszírozott hallgatók vehették igénybe 35 éves korukig a tanulmányaik "normál" ideje alatt. 2006-ban a korhatárt 40 élettévre emelték. A felvett összeg visszafizetése kamataival a munkába állás után történik, oly módon, hogy

<sup>36</sup> A diákhitel rendszerét a 119/2001 (VI. 30.) Kormányrendelet hozta létre. Majd 23006-ban ezt a jogszabályt a 86/2006 (IV.12.) Kormányrendelet váltotta fel.

<sup>37</sup> „Az Oktatási Minisztérium 2001. április 27-én alapította az egyszemélyes zártkörű működési formájú DHK-Szervezési Rt.-t. A tulajdonosi jogokat ekkor az Oktatási Minisztérium gyakorolta. 2001. augusztus 16-án a Postabank és Takarékpénztár Rt. megvásárolta a Kincstári Vagyonigazgatóságtól a Diákhitel Központ Rt. teljes részvénycsomagját, ezzel 100%-os tulajdonosá vált. 2001. december 5-én a Magyar Fejlesztési Bank Rt. 2 Mrd Ft értékben tőkét emelt a Diákhitel Központ Rt.-ben, amely alapján 66,66%-nyi tulajdonrészt szerzett a Társaság részvényei felett. 2002. december 30-án a Magyar Állam megvásárolta a Diákhitel Központ Rt. teljes részvénytöredékét. A Kincstári Vagyonkezelési Igazgatóság és a Pénzügyminisztérium között létrejött vagyonkezelői szerződés alapján a tulajdonosi jogokat a Pénzügyminisztérium gyakorolja. A Magyar Állam képviselőjében a tulajdonosi jogok és kötelezettségek összességét 2008. január 1-től a Magyar Nemzeti Vagyonkezelő Zrt. Gyakorolja” (Diákhitel honlap: cégtörténet: <http://www.diakhitel.hu/cegtortenet.php?cmsseid=Tb2f2c5b5f72111a128dff5adab7159b1cdbd5e9b36fc10ab90335f3729a602e>)

az évi kereset 6 %-át a hitel teljes törlesztéséig levonják (illetve költségtérítéses hallgató esetében, aki a maximális hitelösszeget vette fel 8%-át). A rendszer igen strukturált a kedvezőtlen munkapiaci helyzet kezelését illetően adható visszafizetési könnyítéseket illetően.

7. táblázat A diákhitel maximálisan felvehető összege 2001-2008

Év	Felvehető maximális összeg havonta (félévente 5 hónapra, évente 10 hónapra)
2001/2002	21.000
2002/2003	25.000
2005/2006	30.000
2006/2007	30.000 – államilag támogatott hallgató estén 40.000 – költségtérítéses hallgató esetében
2008/2009	40.000 – államilag támogatott hallgató estén 50.000 – költségtérítéses hallgató esetében

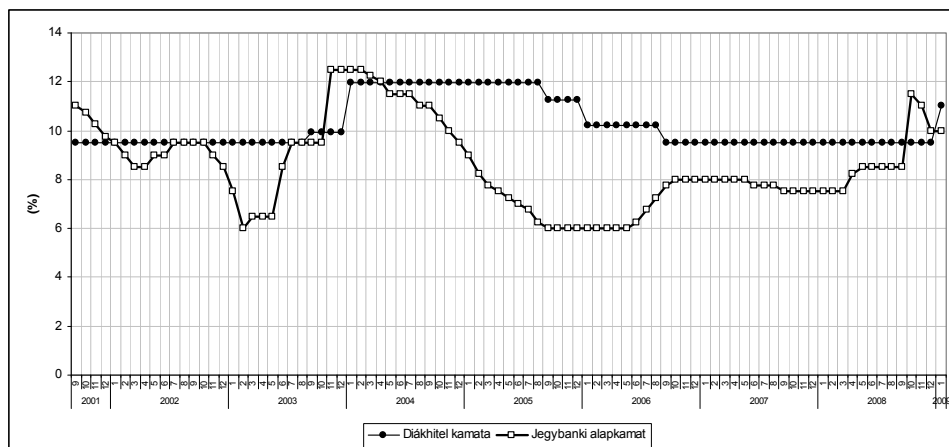
A hitel bevezetésekor a kamat 9,5% volt majd 2004-2005 években elérte 11,95%-ot, ezt követően ismét csökkent, 2008 szeptemberében 9,5% , 2009 januárban 11% volt. Az összes felsőoktatási hallgató mintegy 20%-a veszi igénybe a hallgatói hitelt. 2008-ig mintegy negyed millió hallgató vett fel 153 milliárd forint hitelt.

8. táblázat A hitelben részesültek

	Összes felsőoktatási hallgató	Az adott évben hitelt felvevők száma és aránya az összes hallgatóhoz		Diákhitelben részesült hallgatók összesített száma	A hallgatók által igénybe vett diákhitel összesített volumene (millió Ft)
2001	349301	70355	20%	84416	15100
2005	424161	92275	22%	210340	106918
2006	416348	95023	23%	234161	131344
2007	397704	84001	21%	253149	153602

Forrás: Hallgatói hitelrendszer Magyarországon 2007/2008. tanév Diákhitel Központ Zrt.

A diákhitel javította a továbbtanulás lehetőségeit, úgy is fogalmazhatunk, tovább növelte a felsőoktatás iránti keresletet, amelyet a tandíj eltörlése is növelt.



5. ábra: A diákhitel kamatának és a jegybanki alapkamat alakulása

A Magyar Gallup Intézet 2002. február második felében vizsgálatot végzett egyetemisták és főiskolások körében a diákhitellel, annak megítélésével kapcsolatban. A vizsgálat megállapította, többek között, hogy a diákhitelt felvevők közül a legtöbben azt nevezték meg döntésük indokaként, hogy ez megoldást jelent megélhetési nehézségeire valamint segítséget a családjuknak, továbbá hogy a hitel segítséget nyújt az önállósdáshoz is. Sokan említették még indokként azt is, hogy a hitelt jó befektetésnek tekintik a kedvező kamatok és feltételek miatt. Az egyetemisták és főiskolások 92 százaléka (!) úgy látja, hogy a diákhitel révén javultak a magyar diákok tanulási és életlehetőségei, ezen belül 28 százalék egyenesen úgy véli, hogy ez a javulás jelentős mértékű. (Magyar Gallup Intézet 2002)

Mindamellett nélkülözhetetlen lenne a hallgatói támogatási és a diákhitel-rendszer egységes rendszerbe foglalása.

### 2.3 A felsőoktatás kutatási bevételei

A felsőoktatási szféra bevételei – abba beleértve az OEP-től származó bevételeket is 2001-2008 időszak alatt 42,5% és 48,7% között alakultak. OEP bevétel nélkül az intézményi bevételek 20 % körül mozogtak (30 és 13 % között ingadozva).

9. táblázat A központi költségvetés felsőfokú oktatási címeinek (HM, BM nélkül) kiadási és bevételei 2001-2008

Millió Ft

	Kiadások	Bevételek	Bevétel aránya	Támogatás
2001	226439,5	105599,8	46,6%	120839,7
2002	239927,3	109645,8	45,7%	130281,5
2003	317975,3	135058,6	42,5%	182916,7
2004	335056,2	154514,8	46,1%	180541,4
2005	353428,6	169221,0	47,9%	184207,6
2006	383717,0	186809,0	48,7%	196908,0
2007	404202,1	199530,4	49,4%	204671,7
2008	416858,6	200441,8	48,1%	216416,8

Forrás: az adott évi központi költségvetési törvény alapján leválogatva

A hallgatóktól származó bevételek és az OEP bevételek mellett a K+F bevételek tekinthetők a legfontosabb, legfrequentáltabban figyelt bevételek közé a felsőoktatási intézmények esetében. A hazai felsőoktatás K+F bevételei 2005-ben mintegy 21 milliárd forintot tettek ki, ami az összes felsőoktatási intézményi bevétel valamivel több mint 12%-a volt.

10. táblázat A felsőoktatási intézmények kutatási bevételei 1995-2005

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Hazai K+ pályázatok	3073	3375	5065	5375	5311	4514	6928	10471	11042	13031	14431
Külföldi K+F pályázatok	525	788	918	925	1008	1173	1158	1465	1499	2189	2801
K+F megbízások	948	959	1276	1641	1563	1792	1952	2077	1945	2667	3655
Összes K+F bevétel a felsőoktatási intézményekben (millió Ft)	4546	5122	7259	7941	7882	7479	10038	14013	14486	17887	20887
A GDP-hez viszonyítva	0,08%	0,07%	0,08%	0,08%	0,07%	0,06%	0,07%	0,08%	0,08%	0,09%	0,09%

Forrás: Kutatás, fejlesztés, pályázatok és programok a felsőoktatásban. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Jelentése a 2006. évről OKM Tudománypolitikai Főosztálya Budapest, 2008. január

A K+F pályázatok fajlagos bevételét elemezve jól látszik, hogy a külföldi kutatási, fejlesztési pályázatok lényegesen magasabb bevételt hoznak fajlagosan, mint a hazai pályázatok, vagy a megbízások. Más oldalról az is jól látszik, hogy 2000 óta a hazai kutatási, fejlesztési pályázatok esetében is jelentősen növekedett a fajlagos bevétel. Ez magyarul azt jelenti, hogy jelentősen növekedett a nagy pályázatok aránya.



A hazai felsőoktatás K+F bevételei tehát az összes kiadás kb 5%-át teszik ki, s ennek:

- kétharmadát két egyetem adja: a BME és a DE,
- 90%-át pedig 10 egyetem adja.
- a gazdasági szférától származó kutatási, fejlesztési megbízások 90%-a 10 egyetemre fut.

Az adatokból nyilvánvaló, hogy a hazai palettán igen kevés egyetem tekinthető kutató egyetemnek, ha egyáltalán valamelyik is annak tekinthető. Ha a "kutató egyetemség" ismérveként azt tekintjük, hogy bevételeinek jelentős hányada a kutatásból származik, akkor azt mondhatjuk, hogy Magyarországon nincs kutatóegyetem. Ugyanis a legmagasabb ún. költségvetésen kívüli (azaz külföldről és megbízási szerződési keretében) szerzett K+F bevétel aránnyal a BME rendelkezik. Esetében ez a bevétel az összes kiadásnak mintegy 8-10%-a, az összes bevételnek pedig 16-18%-a. A második helyen álló Debreceni Egyetem esetében ugyanez 3-4% illetve 5-6%.

### **3. Befejezés helyett**

A hazai felsőoktatás finanszírozásának tendenciáit abban lehet összefoglalni, hogy az jelentős mértékben közeledett mind a finanszírozás sajátosságait, mint hatékonyságát tekintve a fejlett (kontinentális európai) országokéhoz.

Ugyanakkor szervezeti és vezeti rendszere jelentősen elmarad a Nyugat-európai trendtől.

Végül is a hazai felsőoktatás felzárkózása a fejlett világhoz ugyanolyan ellentmondásos, mint az egész országé.

A korszerűsítési tendenciák a nagy lobbycsoportok érdekein csorbulva tudnak csak érvényre kerülni. Kérdés, hogy ez engedi-e a hazai felsőoktatás versenyképességét fejlődni.

Kováts Gergely

---

## A felsőoktatási intézmények központi adminisztrációjának átalakulása

Az elmúlt évtizedekben lezajló hallgatói létszámnövekedés hatására a felsőoktatási rendszerek egyre sokszínűbbek lettek. Nem csak az oktatási programok diverzifikálódtak az egyre heterogénebb hallgatói csoportok igényeinek megfelelően, hanem a felsőoktatási intézmények körében is beindult a differenciálódás a méret, a tevékenységek súlypontja (oktatás és kutatás aránya, az oktatási programok célcsoportjai stb.), a fenntartó, az intézményi stratégiák és célok szerint (pl. profit-orientált vagy nem). Ugyanakkor ezzel a folyamattal párhuzamosan megfigyelhetőek homogenizálódási trendek is (*Hrubos* [2002]), ami elsősorban (de nem kizárólagosan) az intézmények irányítási rendszerének és szerveződésének változásában érhető tetten. A felsőoktatási intézmények irányítási rendszernek három – egymásra épülő – "rétegét" különböztetem meg.

Az első réteg a felsőoktatási intézmények **kormányzási** (governance) **rendszere**, ami a tulajdonosok és érintettek által alkotott testületeknek, valamint a vezetőknek és az általuk irányított munkaszervezetnek az általános felelősségi, elszámoltathatósági és hatásköri kérdéseit jelenti. E tekintetben Magyarországon az utóbbi időszak lényeges változásai közé tartozik például a gazdasági tanácsok megjelenése.

A második szint a felsőoktatási intézmények **munkaszervezete**, azaz az oktatási és kutatási feladatot ellátó szervezeti egységek struktúrájának (az akadémiai struktúrának), illetve a munkájukat támogató adminisztratív struktúrának munkamegosztási, hatáskörmegosztási és koordinációs kérdései. Ennek keretén belül olyan fajsúlyos változások vizsgálhatók, mint az újszerű vezetői posztok megjelenése (pl. stratégiai vagy fejlesztési rektorhelyettes), az irányítási és szolgáltatási egységek számának, súlyának növekedése és funkciójának átalakulása, a kar és központ viszonyának változása (azaz a centralizáció és decentralizáció állandó kérdése), vagy az akadémiai (kari/tanszéki) struktúra átalakulása.

Végül az irányítási rendszer harmadik szintjét a **vezető szerepének** tartalma, illetve ennek átalakulása – a korábbiakhoz képest új vezetési funkciók, feladatok, szerepek megjelenése vagy megerősödése – jelenti. Például a hangsúly eltolódása a kollégáknak

való megfelelés felől a döntések kikényszerítése felé (kollegiális vs. hierarchikus szerep), az adminisztratív szerep felértékelődése az oktató-kutatói szereppel ellentétben (azaz a párhuzamos karrierek fenntartása egyre nehezebbé válik), vagy az operatív fókuszok felől a stratégiai fókuszok felé történő elmozdulás növekvő igénye.

A hazai felsőoktatás-fejlesztés fókuszában az irányítási kérdéseket tekintve elsősorban governance kérdések, illetve az állam és az intézmények viszonyát meghatározó ösztönző (például finanszírozási) struktúrák kérdései állnak (lásd például *Oktatási Minisztérium* [2003]; *Barakonyi* [2004a]). Ez a fajta rendszerszintű megközelítés jól illeszkedik a felsőoktatás jogszabályokkal, rendelkezésekkel való irányításának hagyományaiiba (*Derényi* [2009]), ám talán nem független attól sem, hogy a felsőoktatás-kutatásból szinte teljesen hiányoznak az intézményi szintű vizsgálódások. Így például annak feltárása, hogy egy-egy rendszerszintű jogszabályi változás hogyan "szivárog le", értelmeződik és fordítódik le intézményi szinten. Néhány kivételtől eltekintve – például *Hrubos* [2004], illetve a rendszerváltás előttről *Bajomi-Bruszt* [1987/2007] vagy *Forintos* [1989] – az ilyen jellegű ismeretek szórványosan, elsősorban tanácsadói anyagokban, belső intézményi előkészítő anyagokban lelhetőek fel, a diskurzusokba pedig csak egyéni tapasztalatokon, példákön keresztül szűrődnek át. A hazai felsőoktatás-kutatásból tehát hiányzik az intézmények működését (természetesen a tágabb felsőoktatási rendszerbe ágyazottságával együtt) elmélyülten, tudományos igénnyel, szisztematikus módon vizsgáló szervezet-kutatási gyakorlat.

Nem meglepő tehát, hogy úr mutatkozik az intézmények munkaszervezetével, a munkamegosztási és hatáskörmegosztással kapcsolatos munkák tekintetében (néhány elméleti vonatkozású kivétel azért itt is akad, lásd *Drótos* [2003]; *Barakonyi* [2004b]; *Drótos* [2009]). Az ugyanakkor már meglepő, hogy – mint arra *Drótos György* rámutat [2009] – e kérdés vizsgálatára már nemzetközi szinten sem nagyon van példa (kivételesen említhető például *Jarzabkowski* [2002]; *Taylor* [2006]). Éppen ezért ebben a cikkben az egyetemek formális struktúrájának, elsősorban a központi adminisztráció munkaszervezetének átalakulását szeretném vizsgálni. Részletes empirikus kutatás e beszámoló mögött sem áll. Állításaimat és következtetéseimet néhány hazai egyetem és főiskola – interneten is elérhető – felépítésének vizsgálatára alapozom. Emellett két intézmény munkaszervezetének időbeli változását is vizsgáltam: a Budapesti Corvinus Egyetemét levéltári kutatások révén, a Kodolányi János Főiskoláét pedig egy szakmai beszélgetésen közreadott dokumentumok alapján.

Érdemes megjegyezni, hogy hasonlóan "empíria-hiányos" a vezetők szerepének megváltozása, illetve a vezetői feladatok hangsúlyainak módosulása. Az angolszász szakirodalomban e téma – elsősorban etnográfiai alapú – kutatásának jelentős irodalma keletkezett, Magyarországon ugyanakkor nincs tudomásom ilyen típusú kutatásról (a kérdés teoretikus felvetése megfogalmazódott, lásd például *Fábrí* [2007]; *Halász* [2007]). A vezetői szerepek átalakulásának taglalására azonban most nem térek ki.

### **Az adminisztráció átalakulásának okai**

A felsőoktatás tömegesedésével együtt járó, általánosan megfigyelhető jelenség az irányítási, menedzsment tevékenység súlyának növekedése. Ennek ideológiai alapját olyan irányzatok alapozták meg, mint a New Public Management vagy a "vállalkozó egyetem" koncepció (Clark [1998]), amely elkerülhetetlen folyamatként ábrázolja a központi irányító egységek (central steering core) szerepének növekedését. Ugyanakkor e trendet empirikusan is alátámasztották. Gortzinka és munkatársai például a norvég felsőoktatás elmúlt két évtizedének létszámadatait elemezve állapítja meg, hogy a menedzsment tevékenységet ellátók létszáma (amelybe tehát nem értik bele mondjuk az egyszerűbb irodai munkát végző előadókat) gyorsabban nő, mint az oktatói/kutatói létszám (Gornitzka, Kyvik et al. [1998]; Gornitzka – Larsen [2004]). Úgy gondolom, hogy e trend Magyarországon is alátámasztható lenne empirikus felmérésekkel.

A folyamat mögött több, egyidejűleg fennálló ok is található (Gornitzka, Kyvik et al. [1998]): a méretnövekedés, az állam szerepének átalakulása, illetve a verseny növekedése és az ebből eredő másolás.

Az egyik ok tehát maga a **növekedés**. Bármely szervezet (vagy általánosabban: rendszer) növekedés során differenciálódik, azaz egy-egy funkció ellátására specializált egységek jönnek létre. E mögött a szervezet komplexitásának növekedése, illetve mérethatékonysági kényszerek állnak. A felsőoktatási intézmények tömegesedése az intézmény-irányítás komplexitásának jelentős növekedéséhez vezetett Magyarországon is. Ennek egyik oka a felsőoktatási szervezetek működésmódjának alapjában kereshető, amelyet találóan "beskatulyázásnak" (pigeonholing) lehet nevezni. "A beskatulyázási folyamat a szervezet tevékenységeit standard komponensek sorozatára vagy programokra osztja fel, amelyek szintén standardizált, előre meghatározott szituációkban vagy esetekben alkalmazhatóak... A cél: minden hallgatót egy már létező skatulyába erőltetni." (Hardy, Langley et al. [1984] 175.o.). A hallgatói tömeg növekedésével a képzési programok is diverzifikáltabbá válnak, így tehát a beskatulyázás, és a "skatulyák" menedzselésének komplexitása is növekedik.

A nagyobb hallgatói tömeg növeli a szükséges oktatói létszámot is. Itt sem önmagában a volumen növekedése eredményezi a komplexitás növekedését, hanem az oktatói réteg heterogenitásának növekedése, amelyet ráadásul néhány tudományterületen jelentősen felerősített a felsőoktatás és a magánszféra közötti határvonal átjárhatóbbá válása is.

Közismert, hogy a magyar felsőoktatásban 1990 óta a hallgatói létszámok meg-négyszereződtek, erre azonban az oktatói állománynak csak mintegy 30%-os növekedése jutott (Polónyi [2007]; Derényi [2009]), ami azt sugallhatja, hogy az oktatói munkaerő diverzitása nem változott jelentősen. Három tényezőt érdemes ugyanakkor megemlíteni: egyrészt a növekedés elsősorban a részidős oktatói gárdában ment végbe, másrészt

nem ismert az oktatói állomány fluktuációja (állandó létszám mellett is lehetett jelentős cserélődés). Harmadrészt pedig e statisztikák figyelmen kívül hagyják a demonstrátorokat és a PhD hallgatókat, valamint a rendszeresen meghívott, vagy külsősként résztvevő oktatókat, akik pedig néhány tudományterületen és intézményben igen jelentős szerepet játszottak az átmenetileg szükséges oktatói kapacitások biztosításában.

Végül érdemes megemlíteni, hogy a létszámok növekedése hatással van az erőforrásigényre is, amelynek fenntartása, menedzselése szintén irányítási kérdéssé válik (itt lehet gondolni a megnövekedett gazdasági adminisztrációs teherre, a finanszírozási igények növekedésére, a szükséges infrastruktúra növekedésére, illetve annak ki- és elhasználódására stb.).

A komplexitás és heterogenitás növekedésére adott egyik szervezeti válasz a formális szabályok és struktúrák szerepének erősítése, azaz az irányítással és menedzsmenttel kapcsolatos funkciók relatív súlyának növelése (például létszámban, erőforrásigényben).

Ezt a folyamatot némileg ellensúlyozza a technológiai fejlődés: az adminisztrációs igény nem változatlan folyamatok mentén növekedik, hanem lehetséges annak technológiai megújítása, azaz például informatikai oktatásirányítási és -adminisztrációs rendszerek bevezetése. Ez, miközben csökkenti az irodai munka szükségletét, maga is hozzájárul a komplexitás növekedéséhez, hiszen új szervezeti feladatokat hoz létre (informatikai szolgáltatás, számítóközpont), illetve újabb kompetencia mentén növeli az oktatói és adminisztratív munkaerő diverzitását (milyen mértékben ért az informatikához).

A második ok, ami az adminisztráció átalakulását eredményezi, **az állam átalakuló szerepe**. A felsőoktatás tömegesedése növelte a felsőoktatási szektor finanszírozási igényét. Ez egyrészt előtérbe helyezte a felsőoktatás elszámoltathatóságának kérdését (azaz hogy miért is éri meg ennyit ráfordítani a felsőoktatásra), másrészt – a jóléti államok válságával, illetve Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltással – a finanszírozási rendszer átalakulását is kiváltotta. Ennek során a direkt intézményi finanszírozás és irányítás felől elmozdulás történt az indirekt irányítás felé, amelynek alapját a tandíj, illetve az inputhoz vagy outputhoz kötött (képlet szerinti) finanszírozás jelentette (*Johnston [1998]; Eurydice [2000]; Semjén [2004]*). Magyarország 1993-tól kezdve számos buktatóval és vargabetűvel ugyan, de hasonló irányba halad.

Az állam és az intézmények közötti kapcsolat átalakulásának – azaz az intézményi felelősség növekedésének – számos hatása volt az intézmény adminisztrációjára. A közvetlen irányítás időszakában számos feladatot szektorszinten oldottak meg, ezek egy része most intézményi feladattá vált (decentralizáció). Másrészt a közvetett irányítás szükségszerűen növelte az adatszolgáltatási kötelezettséget (oktatás-adminisztrációs, pénzügyi és gazdasági adatok stb.), amelyre alapozva lehetséges (elvileg) a felsőoktatási rendszer átfogó irányítása. A közvetett irányítás elemének tekinthető az a törekvés is,

amelynek során a jogszabályalkotó nem az intézmények magatartását akarja szabályozni, hanem kívülről akar egyfajta intézményi kultúraváltást kiváltani (például intézményi stratégia megkövetelésével, finanszírozási szerződések megkötésével, minőségügyi rendszer működtetésének kötelezettségével). Ezek következménye általában valamilyen specifikus szervezeti egység létrejötte az intézményen belül (kontrolling osztály, stratégiai osztály, minőségügyi iroda stb.).

Végül az adminisztráció átalakulása harmadik okként **a verseny növekedésére** és az erőforráshiányra vezethető vissza, amelyek miatt az erőforrás-gazdálkodási rendszerek és a forráselosztási mechanizmusok kialakítása vált (többé-kevésbé) elkerülhetetlenné. A verseny erőteljesen ösztönzi az intézményeket a sikeresnek gondolt (hazai és külföldi) megoldások másolására is.

Az adminisztráció súlyának, szerepének növekedését jelzi az adminisztratív szerepek növekvő intézményesülése is. Ez alatt azt a folyamatot értem, amelynek során az adminisztrációban dolgozók sajátos – szakértelemhez kötődő – identitást alakítanak ki, ezt elsősorban képzés révén erősítik, emellett megszervezik önmagukat, és önálló aktorként fellépve igyekeznek legitimitást nyerni. Magyarországon is vannak ebbe az irányba mutató kezdeményezések. Ilyennek tekinthető például az – egyébként képzést is szervező – Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesületének (FGSZE) létrejötte vagy a Magyar Rektori Konferencián belül létrehozott Főtitkárok, Hivatalvezetők Bizottsága, illetve Gazdasági és Műszaki Főigazgatók Bizottsága. Az intézményesülés azonban még korántsem ment teljesen végbe: mi sem jelzi ezt jobban, minthogy az adminisztrációban dolgozókat az intézményeken belül gyakran ma is "nem oktatók"-nak hívják, ami azt sugallja, hogy az adminisztrációban dolgozók státusza az egyetemen kisebb, mint az oktatóké, függetlenül az intézmény működéséhez való tényleges hozzájárulásuktól<sup>1</sup>. Ez a mentalitás következménye lehet annak is, hogy az adminisztráció súlyának növekedését az elismertségük, státuszuk növekedése csak lassan követi. Az elismerés hiányát az akadémiai szféra képviselői (vezetők, oktatók) általában azzal magyarázzák – miként annak több intézményben is fűltanúja voltam –, "hogy az adminisztráció még nem szolgáltató szervezet, hanem hivatal" vagy "az adminisztráció nem elég professzionális!". Noha az külön vizsgálatot érdemelne, hogy ezideáig vajon miért nem következett be az adminisztráció fejlesztése, ha ennek szükségességéről az intézményekben ilyen széleskörű egyetértés uralkodik, azt a következtetést le lehet belőle vonni, hogy az adminisztráció súlyának, szerepének növekedése az intézményen belül (jobb esetben csak átmeneti) feszültségnövekedéssel jár.

---

<sup>1</sup> Ne gondoljuk, hogy ez csak magyar sajátosság. Hasonlóról számol be *Gornitzka és Larsen* is [2004].

### **A központi adminisztráció átalakulása Magyarországon**

A rendszerváltozás utáni időszakot kissé leegyszerűsítve két részre lehet osztani: egy expanziós időszakra és a hallgatói piac beszűkülésének időszakára.

Az expanziós időszakban, amely 1990-től nagyjából a 2000-es évek elejéig tartott, az intézmények a pénzügyi stabilitásukat – az oktatáspolitikai törekvésekkel összhangban – főként a hallgatói létszámok folyamatos növelésével igyekeztek biztosítani. Mint-hogy a felsőoktatási állami támogatás ez időszak alatt reálértéken nagyjából stagnált, ezért az intézmények között a hallgatói létszámokban folyó verseny nem eredményezte az állami támogatások növekedését, legfeljebb azok szinten tartását. A növekedés elsődleges forrása – az eseti fejlesztési pályázatok mellett – a költségterítést (tandíjat) fizető hallgatók számának növelése, amit az intézmények bevételszerkezetében e bevételek arányának folyamatos növekedése mutat (Polónyi [2004]). A jelentős hallgatói létszám-növekedés az intézmények többségét elsősorban az oktatás felé orientálta (a kutatással, vállalati kapcsolatok erősítésével szemben), azaz az oktatói kapacitások jelentős részét az oktatás kötötte le.

A hallgatói létszámok, illetve a képzési programok számának növekedése az **oktatás-adminisztráció** jelentős átalakulását, differenciálódását eredményezte: kialakultak (majd eltűntek) a felvételit menedzselő csoportok, később pedig az órarendet, tanrendet megtervező csoportok, valamint az oktatás-informatikai osztályok is.

Szintén a 90-es évek fejleménye az **informatikai** infrastruktúra (például géppark) jelentős bővülése, amelynek elsősorban az üzemeltetés feladatai maradtak az intézményeknél. Az alkalmazás-fejlesztési tevékenység – beleértve az oktatás-adminisztrációt támogató informatikai rendszerek fejlesztését is – fokozatosan az intézményeken kívülre került (Mogyorósi [2009]).

Reagálva az ekkor felfutó diákcserére és oktatói mobilitási lehetőségekre, ebben az időszakban jelentek meg a **nemzetközi kapcsolatokat**, diákcseréket **szervező irodák**. Ahol már létezett nemzetközi ügyekkel foglalkozó osztály, vagy vezető, azok funkciója átalakult: az oktatók utazásának szabadabb válásával a központi szervezés (és felügyelet) elveszítette jelentőségét, ehelyett a nemzetközi (csere)kapcsolatok kezelése, a magyar diákok külföldre utazásának támogatása, és a külföldi diákok toborzása (illetve az ide érkező diákok támogatása) vált elsődleges feladatává.

Szintén ennek az időszaknak a fejleménye a **pályázati irodák** megjelenése.

A 2000-es évek elejétől a hallgatói létszámok lassuló növekedése, illetve visszaesése és a fizető képzésekből eredő források beszűkülése véget vetett a hallgatói létszámok növekedésére épülő expanciónak. Ennek három hatása látszik kibontakozni: egyrészt a hallgatói létszámok csökkenése a verseny erősödését eredményezte az okta-

tási piacon, amelynek terepéül részben a szabályozási környezetre hatást gyakorló szervezetek (pl. OKM, MAB), részben pedig maga a hallgatói piac szolgált. A képzési szerkezet 2005-ös nagyfokú standardizálásával a verseny még erősebben látszik eltolódní az intézményi reputáció és image, illetve a hallgatóknak nyújtott kapcsolódó szolgáltatások felé. Másrészt felértékelődtek az ún. harmadik-utas jövedelemforrások, azaz mindazok a tevékenységek, amelyek nem az állami támogatásra épülnek vagy oktatási-kutatási tevékenységből generálnak jövedelmet (pl. termék bérbeadása). Végül az (erő)forrás-felhasználás racionalizálására is mutatkoznak törekvések. Mindezek szervezeti leképeződése is nyomon követhető.

Az intézményi image kezelésére ebben az időszakban jelentek meg a **PR**-ral, **marketinggel** foglalkozó osztályok, illetve a korábban már létező kommunikációs szervezetek tevékenységében hangsúlyosabb szerepet kapott a kifelé való kommunikációs megszervezése, az egységes, professzionális megjelenés biztosítása.

A hallgatói szolgáltatások terén az egyszerű – kommunikációs szerepet is betöltő – juttatások mellett (mint például a beiratkozáskor adott laptop) állandóan biztosított szolgáltatások is megjelentek: tanulási és pszichológiai tanácsadás, karrier-támogatás, szakmai gyakorlatok szervezése, közvetítés a hallgatók és foglalkoztató szervezetek között, a már végzett hallgatóknak nyújtott szolgáltatások. Szervezetileg ezek a feladatok hol teljesen integrálva (**Diáktanácsadó Központ**), hol szétszórva, több szervezeti egységben működtetve találhatóak meg (önálló **karrier iroda**, **alumni iroda** stb. kialakítása). A szolgáltatási funkciók mellett, illetve azokra építve természetesen egyéb, részben forrásteremtésre felhasználható tevékenységet is végeznek ezek az egységek (állásbörzék szervezése, alumni-támogatások ösztönzése, diplomás pályakövetési rendszer működtetése).

Szórványosan ugyan, de néhány helyen már létrejöttek – részben szintén a karrier irodákra épülve, részben önálló egységként – a **vállalati kapcsolatokkal** foglalkozó szervezeti egységek: ezek feladata a kapcsolatok menedzselése mellett például a szakképzési támogatások (esetleg az innovációs járulékok) becsatornázása az intézményi működésbe. Részben ilyen szerepet töltenek be azok az intézményi alapítású (nonprofit) kht-k, spin-off vállalkozások, amelyek a vállalatokkal való együttműködésből, illetve a pályázatokból szerezhető források kedvezőbb felhasználási feltételeinek biztosítása érdekében jöttek létre.

Az infrastruktúra-üzemeltetésben a működés-racionalizálás keretében sok helyen kiszervezték az üzemeltetési feladatok egy részét, amelyek nyomán átalakult a **műszaki főigazgatóságok** munkájának tartalma: a tényleges karbantartási és vagyónvédelmi munka szervezés helyett egyre inkább a monitorozás jelenik meg elsődleges feladatként (Czinderi [2009]). A tervezési, pályázási és az ingatlanvagyonnal való gazdálkodási kérdések szerepe természetesen továbbra is jelentős.



Csökévényesen ugyan, de a kialakultak a szigorúbb erőforrás-gazdálkodás szervezeti feltételei is. Jelentős részben kormányzati nyomásra – előbb a Világbanki pályázatok kapcsán, majd a kormányzati pályázatok feltételeként – jelentek meg a **stratégiai tervezéssel** foglalkozó vezetők (stratégiai és/vagy fejlesztési rektor-helyettesek), illetve szervezeti egységek (stratégiai igazgatóságok). Alaposabb vizsgálatot igényelne ugyanakkor ezek tényleges funkciója. Benyomásaim szerint sok helyütt valójában infrastruktúráért felelős vezetőkként működnek (nem függetlenül attól, hogy feladatuk elsősorban infrastrukturális fejlesztések kapcsán jelent meg), a stratégiai tervezés pedig csak formálisan része a feladatuknak.

Még gyengébb helyzetben vannak az elviekben pénzügyi kimutatásokat, vezetői riportokat készítő **kontrolling osztályok**<sup>2</sup>, amelyek tevékenységét részben a vezetői igények hiánya, részben pedig a pénzforgalmi szemléletű elszámolási kényszer (és az alapvetően ezt kiszolgáló gazdasági informatikai rendszer) korlátozza. E kettő ugyanis megnehezíti, hogy a kontrolling osztály olyan gazdaságossági számításokat tudjon végezni, amely például egy-egy tanszékre vagy programra vetítve kalkulál költségeket vagy ráfordításokat (ebben ráadásul nagyon nagy a szervezeti ellenérdekeltség is).

Az **emberi erőforrás tevékenység** gyökerei a személyügyi osztályokig nyúlik vissza, amelyek elsősorban adminisztrációs, nyilvántartási feladatokat végeztek. A feladatok köre ugyanakkor jelentősen ma sem bővült: a vállalati gyakorlatban bevett technikák (pl. kompenzációs rendszer kialakítása, egyéni teljesítményértékelési rendszerek működtetése, munkakör-tervezés) eddig csak elvétve nyertek teret, ami még akkor is figyelemre méltó, ha elismerjük, hogy a vállalati gyakorlat csak korlátozottan, megfelelő adaptációval érvényesíthető a felsőoktatásban. Ebben nem csak a közalkalmazotti szabályozás vagy a források elégtelensége játszik szerepet, hanem az értékelést, differenciálást szokatlanul tekintő felsőoktatási tradíciók, és ebből adódóan a vezetők konfliktus-kerülő magatartása is. A HR tevékenységek "fejletlenségében" szerepet játszik az is, hogy számos HR funkció esetében szükségszerű valamilyen mértékű decentralizáció (például a toborzás, az új munkatársak kiválasztása, az oktatói teljesítmények értékelése sok esetben tanszéki szinte történik), ami megnehezíti valamilyen intézményi szintű emberi-erőforrás stratégia kialakulását, majd a HR rendszerek ezekre épülő kialakítását.

Szervezetileg a HR működésének kétféle megoldása alakult ki (*Poór, László et al.* [2009]): az ún. kétlábú megoldásokban a bérszámfejtési feladatok a gazdasági igazgatóságon, az egyéb emberi-erőforrás tevékenységek (például kiválasztási, előléptetési döntések előkészítése) pedig a rektor/főtitkár/stratégiai igazgató alatt működő szervezeti

---

<sup>2</sup> A kontrolling osztályokat a gazdasági igazgatóságok belső munkamegosztási és szervezési megoldásainak tükrében is lehetne vizsgálni. A gazdasági igazgatóságok változásaira, így a kontrolling osztályok azon belüli helyzetére itt most nem térek ki. Hasonlóan figyelmen kívül hagyom az elemzésben a rektori hivatalok szerepének esetleges átalakulását is.

egységben kapnak helyet. Az egylábos megoldásban mindkét tevékenységi kör a gazdasági igazgatóságon működik.

Részben az erőforrások kontrolljához, részben a marketinghez kötődő feladatokat látják el a minőségügyi vagy **minőségellenőrzési irodák**. Ezek részben a törvényi előírásoknak való megfelelésre, részben az állandósuló, különböző típusú akkreditációs feladatok ellátására, részben pedig pályázati ösztönzésre jöttek létre. A lehetséges feladataik közé tartozik a belső, intézményi kutatások végzése (például különböző kérdőíves rendszerek kialakítása), belső szabályozási és ellenőrzési rendszer működtetése, illetve ezekre épülve különböző marketing-szerű (például rangsorokkal kapcsolatos) feladatok ellátása.

Noha szervezeti egység formájában nem jelenik meg, az erőforrás-gazdálkodás racionalizálására mutató jel a **vezetői információs rendszerek** fejlődése is. Az oktatási piac szűkülésével, illetve a nemzetközi verseny erősödésével például felértékelődik a kutatás szerepe, amelyre a pályázat-adminisztrációs rendszerek, a publikációs adatbázisok és az önéletrajz-adatbázisok szaporodása utal.

A vezetői információs rendszerek kialakításának két alapvető kérdése van. Az egyik az intézmények különböző adatbázisaiban már rendelkezésre álló adatok összekapcsolása és rendezése, ami például a többnyire egymástól függetlenül működő gazdálkodási rendszer, munkaerő-nyilvántartó és bérszámfejtő rendszer, valamint oktatásadminisztrációs rendszer adatainak szinkronizálását jelenti. A másik feladat a hiányzó vezetői információk pótlását támogató informatikai rendszerek kialakítása (ilyenek például a publikációs adatok vagy a hallgatói felmérések eredményeinek rögzítése). Ennek fontos része az információkra, rendszeres riportokra vonatkozó vezetői igény felkeltése is.

### ***A kari adminisztráció és az akadémiai struktúra átalakulása***

A központi adminisztráció mellett a kari adminisztráció is jelentős átalakuláson ment keresztül. Ezek a változások azonban még kevésbé láthatóak kívülről, mint a központi adminisztráció átalakulása, ezért sokkal nehezebb a trendek megragadása. Ennek oka az is, hogy a kari adminisztráció által ellátott feladatok köre rendkívül nagy változatosságot mutat a kar mérete, hagyományai, diszciplínája és történetisége, intézményen belüli szerepét tekintve is (ez utóbbi kapcsán például azokra a karokra gondolok, amelyek integráció révén kerültek be az intézménybe). Az egyik kulcskérdés a kari és központi funkciók között meglévő párhuzamosságok (pl. tart-e fent önálló gazdasági egységet a kar), illetve a párhuzamosságok esetén fennálló szakmai és függelmi kapcsolatok vizsgálata (azaz például egy kari gazdasági egység csak szakmailag kapcsolódik a központi gazdasági igazgatáshoz, vagy függelmileg is).

Az intézmények akadémiai struktúrája a hallgatói létszámok bővülésével jelentősen átalakult. Nem csak a karok száma nőtt számottevően az expanziós időszakban, hanem

– különösen az integrációval – jelentős párhuzamosságok, diszciplináris átfedések is keletkeztek. (Ez egyébként akár kedvező is lehet, ha például ugyanazt a területet lefedő tanszékek más megközelítést alkalmaznak, vagy versengenek egymással. Többnyire azonban nem ez a helyzet.)

A hallgatói létszámok csökkenésével felerősödtek a kis tanszékek (és a hozzájuk kötődő kis szakok) problémái. Méretgazdaságossági megfontolásból (és a vezetők számának jogszabályi korlátozása miatt) megkezdődött a kis tanszékek nagyobb egységekbe (intézetekbe) történő összevonása. Ugyanakkor a párhuzamosságok felszámolása is csak kevés helyen látszik sikeresnek (*Derényi [2009]*).

### ***Néhány dilemma az adminisztráció átalakulása kapcsán***

A vizsgált felsőoktatási intézmények jelenlegi szervezeti struktúrájának áttekintése azt mutatja, hogy formálisan megteremtődött az önálló működéshez és a versenyben történő helytálláshoz szükséges szervezeti feltételrendszer. Ugyanakkor csak a tényleges szervezeti gyakorlat vizsgálata adhat választ arra a kérdésre, hogy a kialakuló új szervezeti egységek a valóságban milyen feladatokat látnak el, milyen a súlyuk és szerepük.

Éppen ezért például érdemes lenne elemezni, hogy a kényszer vagy előírás hatására létrejött szervezeti egységek (például stratégia, minőségügy) beváltották-e a hozzájuk fűzött reményeket. Az eredeti elképzelésekhez képest milyen tartalommal töltötték meg e szervezeti egységeket? Milyen szándékolt és nem szándékolt hatásokkal járt intézményi szinten a direkt nyomás, vagy az indirekt, de erősen érvényesülő külső elvárás? Vizsgálható lenne az is, hogy például az intézményfejlesztési tervek (vagy az akkreditációs önértékelési dokumentumok) milyen módon készültek el, és ki milyen szerepet játszott benne különös tekintettel a stratégiai igazgatóságra, fejlesztési rektor-helyettesre (minőségügyi irodára).

További kérdések vethetők fel az organikus fejlődés eredményeként kialakult szervezeti megoldásokkal (például a karrier irodákkal, nemzetközi irodákkal) kapcsolatban is: vajon kialakultak-e intézményi modellek, van-e különbség a feladatok megszervezésében és ellátásában az egyes intézmények között?

Ezek a dilemmák az adminisztráció (munkaszervezet) tartalmi átalakulásának megértése szempontjából lényegesek. A céloom azonban nem egyszerűen az átalakulás mégoly vázaltos bemutatása volt, és nem is csak az e téren meglévő ismereteink hiányosságát akartam kihangsúlyozni, hanem arra szerettem volna rámutatni, hogy a (központi) adminisztráció feladata milyen sokrétűvé és összetetté vált a felsőoktatás átalakulása során. Ennek fontos, itt ki nem bontott következménye, hogy nem egyszerűen az adminisztráció súlya, szerepe és az ellátandó feladatok komplexitása nőtt meg, hanem az adminisztráció és akadémiai szféra közötti viszony is átrendeződni látszik.

Ezért az adminisztrációra (vagy a vezetők szerepére) irányuló szervezeti kutatásoknak nem egyszerűen a szervezési megoldásokra, az ellátandó feladatokra kell fókuszálnia, hanem elsősorban arra, hogy a belső viszonyoknak ez az átrendeződése hogyan történik meg. Az erőltetett integráció, illetve az erősödő verseny miatt amúgy is konfliktusokkal terhelt környezetben hogyan alakul (teremthető meg) a bizalom az adminisztráció iránt, és hogyan csökkenthető az akadémiai szféra félelme a kiszolgáltatottságtól. Más részről viszont az is lényeges kérdés marad, hogy hogyan őrizheti meg az egyetem az "emberarcúságát" egy bürokratizáltabb, formalizáltabb irányítás keretei között.

### **Hivatkozások**

- Bajomi Iván – Bruszt László (1987/2007). "Rejtett választóvonalak nyomában – egy magyarországi egyetemi konfliktus." *Iskolakultúra* 17(2): 71-85.
- Barakonyi Károly (2004a). "Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa?" *Közgazdasági Szemle* 51(6): 584–599.
- Barakonyi Károly (2004b). *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London: IAU Press & Pergamon.
- Czinderi Gábor (2009). Műszaki folyamatok menedzsmentje – kiszervezés az üzemeltetésben. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009). *Felsőoktatás-menedzsment*. Megjelenés alatt.
- Derényi András (2009). A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009). *Felsőoktatás-menedzsment*. Megjelenés alatt.
- Drótos György (2003): Az oktatási programigazgatóság mint a gazdálkodási önállóság, a szakmai felelősség és a piaci kontroll természetes találkozási pontja. Háttér-elemzés a BKÁE Működésfejlesztési Bizottságának jelentéséhez. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
- Drótos György (2009). Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményekben – az oktatási programigazgatói modell. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009). *Felsőoktatás-menedzsment*. Megjelenés alatt.
- Eurydice (2000): Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. Brussels: European Commission. <http://www.eurydice.org>

- Fábri György (2007). Menedzser és/vagy professzor? – hogyan születhet jó döntés a felsőoktatásban? Menedzsment kultúra a felsőoktatásban II. ELTE PPK: Elérhető: <http://www.univpress.hu/index.php?id=E3>
- Forintos György (1989). *A szellemi potenciál és hasznosulása az egyetemen egy empirikus kutatás tükrében*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Gornitzka, Åse – Kyvik, Svein – Larsen, Ingvild M. (1998). "The Bureaucratisation of Universities." *Minerva* **36**: 21-47.
- Gornitzka, Åse – Larsen, Ingvild M. (2004). "Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities." *Higher Education* **47**: 455–471.
- Halász Gábor (2007). "Felsőoktatási menedzsment" képzés. Helyzetelemzés és javaslatok. Vitaanyag. Elérhető: <http://www.oki.hu/halasz/download/HE%20management%20tanulm%C3%A1ny.htm>
- Hardy, Cynthia – Langley, Ann – Mintzberg, Henry – Rose, Janet (1984). Strategy Formation in the University Setting. In: Bess, James L. (szerk.) (1984). *College and University Organization: Insights from the Behavioral Sciences*. 169-210.
- Hrubos Ildikó (2002). "Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizáció a felsőoktatásban." *Educatio* **11**(1): 96-106.
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2004). *A gazdálkodó egyetem*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet és Új Mandátum Kiadó.
- Jarzabkowski, Paula (2002). "Centralised or Decentralised? Strategic Implications of Resource Allocation Models." *Higher Education Quarterly* **56**(1): 5-32.
- Johnston, Bruce D. (1998): *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Washington: World Bank.
- Mogyorósi János (2009). Felsőoktatási informatikai rendszerek menedzsmentje. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009). *Felsőoktatás-menedzsment*. Megjelenés alatt.
- Oktatási Minisztérium (2003): *A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója*. Vitaanyag. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Polónyi István (2004). A hazai felsőoktatás gazdálkodási szabályozói környezete és néhány gazdasági jellemzője. In: Hrubos, Ildikó (szerk.) (2004). *A gazdálkodó egyetem*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet és Új Mandátum Kiadó 34-74.o.

- Polónyi István (2007). "Egyre többet, egyre kevesebben?" *Educatio* 17(3): 366-379.
- Poór József – László Gyula – Bencsik Andrea – Fekete Iván – Majó Zoltán (2009). Az egyetemi HR-rendszerek továbbfejlesztésének lehetősége egy empirikus felmérés tapasztalatainak tükrében. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.) (2009). *Felsőoktatás-menedzsment*. Megjelenés alatt.
- Semjén András (2004). Finanszírozási csatornák. Állami támogatások a felsőoktatásban. In: Temesi József (szerk.) (2004). *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban* Budapest: AULA Kiadó 79-223.
- Taylor, John (2006). "Big is Beautiful." *Organisational Change in Universities in the United Kingdom: New Models of Institutional Management and the Changing Role of Academic Staff.* *Higher Education in Europe* 31: 251-273.

## Puffer szervezetek a felsőoktatásban

### *A felsőoktatási puffer szervezetek létrejöttének indítékai*

A felsőoktatási közvetítő, köztes vagy puffer szervezetek szélesebb körben való megjelenése és szerepük megnövekedése a kontinentális Európában az 1990-es évekre tehető. Ez a folyamat közvetlen kapcsolatban állt az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság kérdésének előtérbe kerülésével. A fejlett nyugati országokban az 1960-as évek elejétől megindult hallgatói létszámexpánzió először erősítette a kormányzati beavatkozást, mivel a nagy növekedés döntően állami forrásokból, kormányzati direktívák alapján ment végbe. Az 1980-as évtizedre az állam – a gazdasági válság körülményei között – kezdett visszavonulni a további növekedés finanszírozásából, áttértek az ún. indirekt irányítási modellre, és a kormányzatok arra ösztönözték (kényszerítették) a felsőoktatási intézményeket, hogy más (főleg magán, üzleti) forrásokat is vegyenek igénybe. Az intézményi autonómiát ebben a helyzetben két erő korlátozza, a kormányzati bürokrácia és a piaci hatások. Az adott körülmények között reménytelennek látszott az egyedi intézmények küzdelme az autonómiáért, ezért megoldásként a kollektív autonómia megjelenítésével, a közös fellépéssel próbálkoztak, a közvetítő szervezetek formájában. A legjellegzetesebb puffer szervezetek a rektori konferenciák, valamint a kutatási alapokat elosztó szervezetek (amelyek az egyes kutatók akadémiai szabadságát védik ugyancsak a kormányzati és piaci hatásokkal szemben). Ugyancsak közvetítő szerepet töltenek be a kormányzatok mellett működő tanácsadó testületek, amelyek tagjai sorában jelentős arányt képviselnek az intézményvezetők, a tudományos testületek képviselői is.

A fentiekben bemutatott puffer szervezetek előképének tekinthető az 1919-ben létrehozott University Grants Committee Nagy-Britanniában, amelynek feladata az egyetemeknek juttatott rendszeres állami támogatás elosztása, kezelése volt. (Itt tehát a kontinentális Európában tapasztaltnál eltérően éppen ellenkező irányú mozgás eredményezte a puffer szervezet létrehozását: a korábban egyáltalán nem létező állami támogatás megoldása olyan módon, hogy ne sérüljön a tradicionálisan alapelveként kezelt intézményi autonómia, az akadémiai oligarchia döntő befolyása.) Ugyancsak egyfajta köztes szervezetként jelent meg az Egyesült Államokban az ún. multicampus rendszer, azzal a céllal, hogy kormányzati hatáskör hiányában egy-egy állam szintjén koordinálja a felsőoktatási

intézmények (vagy azok egy-egy szektorának) működését. A nagy növekedés következtében szükségessé váló – ennek megfelelő – intézményhálózati átalakítás úgy zajlott le, hogy korábban önálló, esetleg egymástól több száz kilométeres távolságban levő intézményeket közös igazgatás alá helyeztek, vagy pedig – az 1960-as évektől – a tömegoktatás igényeit kielégítő új egyetemeket (community college-okat) eleve multicampus intézményként hozták létre.

### ***Az európai puffer szervezetek szerepe a bolognai folyamatban***

Az európai integrációs folyamat, majd az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása során egyre nagyobb szerepet kaptak, kapnak az európai szintű puffer szervezetek, vagyis a nemzeti puffer szervezetek európai szövetségei. Két szervezet – az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) és az Európai Minőségbiztosítási Szervezetek Hálózata a Felsőoktatásban (ENQA) – működése kiemelt figyelmet érdemel.

Az EUA mai formájában – elődintézményei egyesülése után – 2001-ben jött létre, nyilvánvalóan az 1999-ben elindított ún. bolognai folyamat kihívásai hatására. A ma mintegy 800 tagintézményt, európai egyetemet képviselő szervezet vezető szerepet játszik a reform folyamatban. Évente általában két tematikus konferenciát és egy közgyűlést rendez, amelyeken az egyetemek rektorai (vezető képviselői), szakértők és európai politikusok találkoznak. Az EU a bolognai folyamat menetét követő szakértői csoport (Bologna Follow up Group) konzultatív tagja, kiadja a Bologna Handbook-ot, a kétévente sorra kerülő miniszteri konferenciák előtt elkészítetteti az intézmények megkerdezésén és esettanulmányokon alapuló Trends Report-ot a reform aktuális állásáról, és Nyilatkozatot fogalmaz meg, amely megkerülhetetlen háttér anyaga a miniszterek által kibocsátott Nyilatkozatnak, helyzetértékelésnek. Tagintézményei számára szolgáltatásokat ajánl, melyek közül a legfontosabb az intézményértékelési program. Ennek keretében külső szakértői csoport vizsgálja meg, világítja át a jelentkező egyetemeket, és ad tanácsot az intézményi menedzsment számára. Az EUA az akadémiai értékeket, a minőségkultúra ügyét és az intézményi autonómia elvét képviseli a bolognai folyamatban (szemben pl. az Európai Bizottság gazdasági versenyképességet, a munkaerő-piaci szempontokat előtérbe helyező álláspontjával, vagy az oktatási miniszterek finanszírozási, oktatáspolitikai logikájával).

Az ENQA az európai felsőoktatási reform mondhatni perdöntő kérdését, a minőségbiztosítás elveinek és gyakorlatának összehangolását vállalta fel. Eddigi fő teljesítménye a felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjeinek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) kidolgozása. Ezt a dokumentumot 2005-ben elfogadta a bergeni miniszteri konferencia, azóta a nemzeti akkreditációs szervezetek elvileg ennek megfelelően alakítják ki saját követelményrendszerüket.



A fentiekben bemutatott két intézmény kiegészül még további két puffer szervezettel, amelyekkel együtt alkotja az ún. E4-ek csoportját. (Az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége – EURASHE – jelentősége folyamatosan csökken, mivel a korábbi, a nem-egyetemi szektort alkotó intézmények jó részét időközben egyetemmé minősítették, minősítik. Az Európai Hallgatói Szövetség – ESU – fontos szerepet játszik a bolognai folyamatban, elsősorban azzal, hogy felhívja a figyelmet a reform társadalmi hatásaira, az esélyegyenlőség kérdésére, és napirenden tartja a döntéshozó testületekben való hallgatói részvétel ügyét.)

A 2007-es londoni miniszteri konferencián az E4-ek kapták a feladatot, tegyenek javaslatot egy európai minőségbiztosítási regiszter (European Quality Assurance Register) létrehozására. E – már korábban megfogalmazott – törekvés célja az, hogy az akkreditáció nemzetközivé tételével rugalmasabbá váljon a közös képzési programok akkreditálása, átláthatóbb legyen a minőség, közeledjenek egymáshoz a sztenderdek. Az EQAR tartalmazza majd azon minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek listáját, amelyek értékelését Európában mindenütt el fogják fogadni. A Register egész kérdésköre sok vitát váltott ki, létrehozása már – éppen ezért – évek óta késedelmet szenvedett. A nemzeti kormányzatok és a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek és az egyetemi vezetők egyaránt megfogalmazták aggodalmaikat. Attól tartanak, fennáll a veszélye, hogy nemzetek feletti, túl-hatalommal rendelkező, erősen bürokratikus szemléletű rendszer lép életbe, amelynek működése ma még beláthatatlan hatásokkal járhat.

### ***A 2008-as év fontos európai fejleményei***

A kételyek ellenére 2008 májusában létrejött az EQAR, elfogadták a működési elveit, megalakultak a döntéshozó és ellenőrző testületei. Elvileg minden olyan minőségbiztosítási ügynökség elnyerheti a tagságot, amely tagja az ENQA-nak, mivel ez a státusz eleve tartalmaz minőségbiztosítási elemet. Mindazonáltal az ilyen tagsággal rendelkező nemzeti minőségbiztosítási ügynökségek láthatóan kívánnak. Még nem átlátható, hogyan fog működni a rendszer, miként alakul a finanszírozása (jelenleg meglehetősen magas tagdíjat kell fizetniük a taggá váló ügynökségeknek). Az első határidőre 13 szervezet adott be pályázatot a tagság elnyerésére, közülük három esetében volt pozitív a döntés... Itt fundamentális kérdéssről van szó. Ezen a ponton, az EQAR elfogadásával, első ízben jelenik meg egy tényleg nemzetek feletti szervezet a felsőoktatásban, amelynek döntéseit nemzeti keretekben is el kell fogadni. Kérdés, hogy ez az új puffer szervezet milyen közvetítő szerepet tölt majd be. Mely erőket, szempontokat fog képviselni? Elvileg az intézmények és a képzési programok szakmai színvonalát védi, átlépve az esetleg – tartalmi értelemben – szűk nemzeti határokat. Hogyan illeszthetők be döntései a nemzeti jogrendszerek kereteibe? Lehet, hogy ez lesz a próbaköve annak, hol vannak a határai egyrészt az európai felsőoktatási rendszerek összehangolásának, másrészt a sokat emlegetett intézményi autonómiának.

A 2008-as év másik fontos európai eseménye nem valamely puffer szervezethez kötődik, miközben a téma eddig is sokszor említésre került a hivatalos dokumentumokban, konferenciákon, főleg a puffer szervezetek képviselői részéről. A felsőoktatási intézmények differenciáltsága, egyre erősödő diverzifikálódása intenzíven foglalkoztatja a nemzeti kormányzatokat és az Európai Bizottságot, de az EUA és az ENQA is napirenden tartja a kérdést, abban az értelemben, hogy megoldást kell találni az intézményesítésére. Az Európai Bizottság támogatásával a 2000-es évek elején elindult egy szakértői munka (Classifying European Institutions of Higher Education – CEIHE), amely azt a célt tűzte ki, hogy a sok elméleti, az általánosság szintjén mozgó megközelítés és támogatás után, módszertanilag megalapozott, empirikusan is igazolt rendszert dolgozzon ki az intézmények különbözőségeinek mérésére. Ennek alapján remélhető, hogy meg lehet fogalmazni az intézmények különböző releváns típusait. A 14 dimenzióban összesen 30 indikátorral dolgozó rendszert már tesztelték, 2008-ban pedig elkészült a javaslat egy olyan független szervezet létrehozására, amely majd kezeli, publikussá teszi az egyes intézményekre vonatkozó adatbázist. Így elvileg bárki áttekintést nyerhet valamely intézmény, vagy intézmények egy csoportja működésének jellemzőiről. Várható volt, hogy ezt a kezdeményezést se fogja egyöntetű támogatás kísélni. Az ellenzők attól tartanak, hogy a rangsorok csapdáját nem tudja majd elkerülni ez a klasszifikáció sem. Éppen a jó nevű, magukat kutató egyetemként számon tartott egyetemek se támogatják egyértelműen a kezdeményezést, mivel attól tartanak, hogy az ő teljesítményük el fog sikkadni a vizsgálati dimenziók és indikátorok sokasága között. A rendszerbe való belépés a tervek szerint önkéntes lesz az intézmények számára, mégis erős nyomás nehezedik majd rájuk, hogy csatlakozzanak (nagy kérdés itt is a finanszírozás). Tehát ismét elérkeztünk az autonómia problémájához, továbbá a nemzeti kormányzatok befolyásának, erejének csökkenéséhez.

### ***Két kiemelt hazai puffer szervezet***

Értelemszerűen a Magyar Rektori Konferencia és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság tevékenysége tartozik a fentiekben bemutatott európai szervezetek kötelékébe. A témát kizárólag a 2008-as év fejleményeire és az európai kapcsolódásokra korlátozva a következőket tartom kiemelésre méltónak.

Az MRK legfontosabb teljesítménye a bolognai reform eddigi hazai lépéseinek és eredményeinek áttekintése volt a vizsgált évben. Az átfogó jelentés vitái lehetőséget adtak és adnak a reform általánosabb kérdéseinek felvetésére, végiggondolására (a részletkérdésekről folyó sok vita után). 2008-ban a korábbinál is erőteljesebben merült fel az MRK-n belül is az intézményi diverzifikáltság ügye. Mivel Rudas Imre, az MRK jelenlegi elnöke az irányító testület tagjaként aktívan részt vesz a CEIHE programban, várható, hogy 2009-ben Magyarországon is téma, esetleg program lesz a bekapcsolódás. Ez számos elvi és praktikus problémát fog felvetni. A klasszifikáció ügye egyik próbaköve

lehet annak, miképpen tudja kezelni az MRK az alapvető ellentmondást: eredetileg a felsőoktatási intézmények kollektív autonómiájának védelmére jött létre, miközben ma már nyilvánvaló, hogy tagjai egyrészt rendkívül heterogén összetételt mutató, másrészt pedig – különböző mértékben és módon – egymással konkuráló intézmények.

A MAB szakmai és szervezeti értelemben is szorosan kapcsolódik az európai szervezethez (Szántó Tibor, a MAB főtitkára jelenleg az ENQA egyik alelnöke). Kérdés, mennyiben tudja az európai történésekből, törekvésekből adódó követelményeket hazai terepen érvényesíteni. 2008-ban fontos esemény volt, hogy a nyolcévente esedékes intézményi akkreditáció irányelveit a MAB közelebb hozta az európai trendekhez, amelyek szerint a hangsúly egyre inkább áttevődik a belső minőségbiztosításra, és annak megerősödése, hatásos működése esetének a külső értékelésnek jórészt a belső minőségbiztosítási rendszer akkreditálására kell koncentrálnia, korlátozódnia. Már most esedékes az arról való gondolkodás, miképpen történjék a jövőben (a bolognai dömping után, a belső minőségbiztosítás kiemelt kezelésének modelljében) az új képzési programok akkreditálása. Az Európai Minőségbiztosítási Regiszterbe való belépés kérdésében a MAB – mint már láttuk, hasonlóan a hasonló akkreditációs szervezetek, ügynökségek többségéhez – várakozó álláspontra helyezkedett. Az intézményi sokféleség kezelése természetesen közről érinti a MAB tevékenységét. Ha megszületne egy európai elfogadottságot élvező klasszifikáció, az megkönnyíteni ennek a puffer szervezetnek a dolgát is.

### **Irodalom**

- Berg, C. (ed.) (1993): Academic Freedom and University Autonomy. Bucharest: CEPES Papers on Higher Education
- Creswell J.W. – Roskens, R.W. – Henry, T.C. (1985) A Typology of Multicampus Systems. Journal of Higher Education. Vol 56. No. 1. p. 145-161.
- European Quality Assurance Register (2008)  
<http://www.equar.eu>
- European University Association. Institutional Evaluation Programme Guidelines (2008)  
<http://eua.be>
- Higher Education in Britain. The Universities. CVCP publications. London. August 1991
- Hrubos, I. (2008) A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. Educatio, XVII. évf. 1. szám p. 22-35.
- Hrubos, I. (2005) A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. Educatio, XIV. évf. 2. szám p. 223-243.

MAB Intézményakkreditációs útmutató (2007)

<http://www.mab.hu>

Mapping Diversity (2008)

<http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe/>

Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

<http://enqa.eu>

## Orvosképzés, felkért hozzászólás

"Én nem fogom be pörös számat"

József Attila

Hasznos dolog néha elgondolkoznunk a reformok és a szorgos átalakítások szükségességén és menetén. Gaius Petronius Pontius Nigrinus, konzul és Egyiptom kormányzója Krisztus előtt 37-ben a következőket írta: "...ha csapattá kezdtünk válni, mindig újjászervezték...az átalakítás egy csodálatos módszer arra, hogy a fejlődés látszatát keltsük, miközben konfúziót, a hatékonyság megszűnését és demoralizációt idézünk elő."

Én reform párti vagyok, de reformot és átalakítást csak akkor érdemes végezni, ha az átalakítás bizonyíthatóan haszonnal jár. Magyarországon különös gondot okoz, hogy általában az átalakításokról, reformokról évekig beszélünk és utána pedig rövid időn belül előkészítetlenül nagy ráfizetéssel hirtelen végrehajtjuk.

Kis államokat csak a tudásuk, oktatásuk, tudományuk tehet naggyá. Válság idején legjobb befektetés az oktatás, mert relatíve olcsó és a jövőnek dolgozik. Magyarországon jelenleg a felnőtt lakosság 30%-a nyolc általánost vagy kevesebbet végzett. A felnőtt lakosság felső iskolai végzettsége pedig harmadával alacsonyabb, mint a fejlett országokban.

"Mit a művészet, tudomány  
Csodásat, üdvöst hagy nyomán,  
Adjuk meg e hazának azt  
A hervadatlan szép tavaszt. "

Vörösmarty Mihály

Be kellene látnunk, hogy hagyományaink, méretünk, természeti adottságaink miatt az oktatási befektetés számunkra különösen fontos, még akkor is, ha az utóbbi időben egyre távolabb kerülünk ennek megvalósíthatóságától.

Az előadások egyikében elhangzott, hogy az államnak nem fontos, hogy valaki milyen eredménnyel tanul és erről nem is érdemes beszélünk. Meggyőződésem, hogy a közoktatást finanszírozó társadalmi közösség alapérdeke, hogy az oktatás eredményes-

ségét ellenőrizze, és minden eszközzel segítse, hogy az oktatottak tudás szintje a lehető legmagasabb legyen. Ezért érdemes és szükséges olyan ösztönzőket alkalmazni, mint az ösztöndíj és érdemes minél magasabb szinten támogatni a tehetségeket diákköri tudományos munkával, szakmai versenyekkel, stb.

Az orvoscépzés speciális minden más felsőoktatástól eltérő pénz-, műszer-, oktató- és időigényű, szerkezetében és módszertanában egyedi oktatási rendszer.

Az orvoscépzésnek a jövő eszközeit kell megismertetnie a hallgatókkal, a legmodernebb elméleteket kell ötvöznie az igazi gyakorlati mesterképzéssel. Ez a képzés feltételezi a tudós az oktatásra időt szánni képes, lelkiismeretes, mintaszerű oktató gárdát. Ehelyett egyre kevesebb az oktató. Ráadásul legtöbbjük a pénzihiány miatt rendkívül elfoglalt oktatáson kívüli feladatokkal. A műszerezettség gyakran még a jelenkor színvonalát sem tükrözi. A különleges és színvonalas oktatási tevékenységet senki nem akarja igazán elismerni. Az akadémiai karrier alapfeltétele nem az eredményes tanítás, hanem a kutatás, ami a jelenlegi nehéz körülmények között minden időt és energiát leköt.

Az orvos-egészségügyi oktatás fejlesztésekor az európai modernizációs törekvések mellett a helyi hagyományok is alapvetően figyelembe veendők. Borzasztó lenne, együnkünk sem kívánhatja, hogy az európai egyetemekről kikerülő hallgatók csereszabatosan ugyanolyanok legyenek. Minden nagy iskolának kell, hogy legyen saját specialitása, légköre, hagyománya, vonzereje.

Tömegképzési formája elképzelhetetlen. Az orvoscépzésben nem megengedett semmilyen százalékban a selejt.

Az egészségügyi ágazat szerkezeti, finanszírozási válsága, illetve a súlyos tőkehiányos állapota közvetlenül károsítja a kikerülő szakemberek képzettségi színvonalát, mely rontja a társadalom munkaerejének optimális kihasználását.

Az egészségügyi ágazat, az oktatástól a betegellátásig, illetve a kutatásig természetesen visszatükrözi a társadalom aktuális gondjait, fejlettségi színvonalát, erkölcsi állapotát. Ez nemcsak megnehezíti az eredményes munkát, de egyben feltételezi is, hogy az államnak ezen kényes területre most különösen összpontosítania kellene.

A kapcsolódó, kiegészítő egészségügyi szakdolgozói oktatás nem fejlődik kellőképpen.

Az orvosok még mindig idejük nagy részében nem a szakmájuknak, képzettségüknek megfelelő munkát végeznek. Hiányzik az a szakképzett egészségügyi dolgozó réteg, amely e munkák nagy részét átveszi.

A részben kényszerből végzett idegen nyelvű oktatás nemcsak haszonnal jár. Az idegen nyelvű képzést Magyarország régióinkban az elsők között és sikeresen kezdte. Ma azonban, mint minden másban lemaradtunk. Oktatási intézményeink zöme nem volt

képes alkalmazkodni a versenyhez. Példaként említhetném azt az utóbbi években létrejött lengyelországi magán egyetemet, amely európai segítséggel a semmiből hozott létre egy mintegy 30 000 fős külföldi hallgatókat oktató intézményt.

A külföldi oktatás a mai rendszerben kétélű fegyver. Nemzetközi kapcsolatokat segítő, nyelvi tudást javító oktatási feladat, ugyanakkor az oktatással töltött túlzott idő a pénzért való harc az egészségtelen terhelés csökkenti a hatékonyságot, a felkészültséget és a hosszú távú eredményességet.

Az orvos- és egészségügyi szakképzés színvonalának csökkenése a betegek, illetve a társadalom alkotmányos, intézményes jogsértéséhez vezet. Az oktatás és az ellátás körülményeiből fakadó szomorú következmény, hogy a betegellátás színvonala Magyarországon nem éri el a megkívánt fejlett országokra jellemző szintet. Ennek az életkilátásokkal kapcsolatos rossz statisztikáink további romlása, mint egyenes következmény várható.

A képzett orvosaink kivándorlása további szakmai és gazdasági nehézségeket, illetve bizonyos szakterületeken katasztrofális orvoshiányt eredményez. Mint egy 100 családorvos praxis nincs betöltve, patológusok, labororvosok, radiológusok, stb. száma pedig már veszélyezteti az ellátás működését.

Az oktatás, egészségügy és az igazságügy nem működhet alapvetően üzleti alapon. Ez nem azt jelenti, hogy bizonyos kiegészítő szolgáltatásokban, kapcsolódó tevékenységekben nem érvényesülhetnek vállalkozói, üzleti szempontok, hanem azt, hogy alkotmányos jogon, mindenki egyenlő eséllyel részesülhet ugyanolyan oktatásban, betegellátásban és igazságszolgáltatásban.

Sajnos a rendszerváltás óta egyre jobban terjed az elképzelés, hogy a pénz mindennél fontosabb. A médiák, a politikai döntések és a napi élet ezt sugallja!

"Megöl a disznófejű Nagyúr,  
Éreztem, megöl, ha hagyom,  
Vigyorgott rám és ült meredten:  
Az aranyon ült, az aranyon,  
Éreztem, megöl, ha hagyom."

Ady Endre

Szerencsére vannak, akik új gondolatokkal, kevésbé üzleties társadalmi működési elképzelésekkel jelentkeznek, sőt olyanok is vannak, akik ezt díjazzák.

Amartya Sen indiai közgazdász sokat tett egy olyan, a megszokottól merőben eltérő gazdaság-felfogás elismertetéséért, amelynek középpontjában nem a piac, hanem az ember áll. Ezért nemrég Nobel-díjat (1998) kapott. Azt állítja, hogy:

"A fejlődés lényege, hogy választási lehetőségek nyílnak meg az ember előtt. Ezek közül a legfontosabbak: a hosszú és egészséges élet, a tanulás, valamint a tisztességes életszínvonal elérésének lehetősége. ... A piactudomány csak eszköz a globális jólét megteremtéséhez. Értékek nélkül a kapitalizmus nem lesz életképes. ...A szabadság a piacok szabadságában merül ki. Annak esélyét, hogy az emberek a szabad piac részesei legyenek, csakis az állam teremtheti meg, amely gondoskodik az egészségügyről, az oktatásról, a biztonságról, a polgárok választási lehetőségeiről."

"Csak akkor születtek nagy dolgok,  
Ha bátrak voltak, akik mertek  
S ha százszor tudtak bátrak lenni,  
Százszor bátrak és viharverték.  
Ez a világ nem testálódott  
Tegnaphoz húzó, rongy pulyáknak:  
Legkülönb ember, aki bátor  
S csak egy külön van, aki: bátrabb.  
S aki mást akar, mint mi most van,"

Ady Endre

Tisztelt Hallgatóság! A magyar lakosság boldogabb jövőjének, jobb életkilátásának, az egészségügyi rossz mutatók javulásának, a bizakodás visszanyerésének, az erkölcsi, gazdasági és politikai válságból való kilábalásának egyik vitathatatlanul legfontosabb, legalapvetőbb eszköze az oktatás fejlesztése, színvonalának emelése és további kiterjesztése.





**"Magyar Felsőoktatás 2008"** műhelykonferencia  
BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja  
**2009. január 28. szerda**  
Budapesti Corvinus Egyetem, Bp. Fővám tér 8. III. előadó

**PROGRAM**

A műhelykonferencia célja

A BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja ezzel a konferenciával indítja a tervek szerint évente január végén megrendezésre kerülő műhelykonferencia sorozatát, amelyik az adott év fontos eseményeihez, koncepcionális kérdéseikhez kapcsolódik. Hogy mi volt fontos 2008-ban, azt valószínűleg másképp ítélik meg a professzionális *kutatók, a kormányzati szakemberek és a felsőoktatási intézmények vezetői*. Konferenciasorozatunk hosszabb távon mind a három érintett kör véleményét meg kívánja jeleníteni. Az előadásokat a konferencia után *kutatóközponti kiadvány formájában* is megjelenítjük, hogy a szélesebb közvélemény is értesüljön róla.

10:00 Megnyitó: Mészáros Tamás, rektor

*I. szekció* Levezető elnök: Hrubos Ildikó

10.05-10.30: Temesi József: Felzárkózás, modell-másolás, modernizációs kísérlet? Gondolatok az MRK Bologna-jelentése kapcsán

10.30-10.55: Bókay Antal: A felsőoktatás átalakuló eszméje és a képzési követelmények kérdése

10.55-11.20: Jobbágy Ákos: Tömegképzés és elitképzés a magyar felsőoktatásban

11.20-11.45: Kozma Tamás: Meddig terjed a felsőoktatás?

11.45-12.10: Veroszta Zsuzsanna: A tömegesedett felsőoktatás érték-dimenzióiról

12.10-12.30: Kerékgyártó Györgyné-Szarvas Beatrix: Bolognai elvek és valóság (egy tárgy oktatásának tükrében)

*II. szekció* Levezető elnök: Temesi József

13.30-13.55: Berács József: A felsőoktatás nemzetközivé válása

13.55-14.20: Limbacher László: Oktatásunk reformja az OECD szemszögéből

14.20-14.55: Polónyi István: A felsőoktatás finanszírozása

14.55-15.20: Kováts Gergely: A felsőoktatási intézmények irányítási rendszerének átalakulása és dilemmái

15.20-15.55: Hrubos Ildikó: Puffer szervezetek a felsőoktatásban

16.10-17.30 Panel vita (volt rektorok részvételével) Vezeti: Berács József

*Panel résztvevők:* Besenyei Lajos, Gaál Zoltán, Rosivall László

## **Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (Center for International Higher Education Studies)**

A Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Karán 2008. májusában megalakult kutatóközpont egy olyan projektszervezeti keretet biztosít a résztvevők számára, ahol lehetőség nyílik az együttműködés szinergiáit kihasználva új kutatási irányok megfogalmazására, kivitelezésére, magyar és nemzetközi kutatási pályázatokban való részvételre, illetve a felsőoktatással összefüggő tantárgyak, programok kialakítására és oktatására. Tanszéki státuszuk teljes megtartása mellett a tagok a Központ szervezetében az egyes projektek megvalósítását végzik, a projektek révén bevont források felhasználásával.

### ***Célkitűzések***

A kutatóközpont alap- és alkalmazott kutatásokat folytat a hazai és nemzetközi felsőoktatás területén. A mai, „tudástársadalomként” jellemzett világban felértékelődött a felsőoktatás szerepe, mind a tudás „termelése”, a kutatás, mind pedig a tudás átadása, az oktatás oldalán. Másrészt viszont a globalizáció és ezáltal a piaci viszonyok megjelenése minden szolgáltatási ágazatban, így az oktatásban is új, izgalmas kérdéseket vet fel. Az egyetemek szerepe a társadalmi igények alakításában és kielégítésében nemzetközi viták és politikai döntések középpontjában áll. Az ágazatban foglalkoztatottak száma drámaian megnőtt: a tanár és a diák teljesítménye mind a hazai, mind a nemzetközi piacon megmérettetik. A rendszerváltás utáni Magyarországon fennáll a veszélye annak, hogy egyes más magyar termékekhez hasonlóan a magyar felsőoktatás is a perifériára sodródhat, versenyképességét elveszíti. A Kutatóközpont, miközben a felsőoktatás egyes kiemelt kérdéseivel nemzetközi keretekbe ágyazottan foglalkozik, projektjei révén segítséget kíván nyújtani a magyar felsőoktatás intézményvezetőinek, illetve az oktatáspolitikai irányítóinak is. A kutatási prioritások mellett a központ a profiljába vágó, az egyetemi oktatásba bevonható tantárgyakat, illetve programokat dolgoz ki karközi együttműködésben külső (hazai és nemzetközi) szakemberek és anyagi források bevonásával.

### ***Kutatási területek***

Elemzések, tanulmányok a magyar felsőoktatásról, annak nemzetközi vonatkozásairól. Hazai esettanulmányok, sikertörténetek.

A 21. század egyeteme: a felsőoktatás új társadalmi szerepe a globalizálódó világban. Nemzetközi projektek a felsőoktatás-marketing, a felsőoktatás-finanszírozás, a felsőoktatási piacok tanulmányozására.

A Bologna-folyamat hatásai, a felsőoktatás nemzetköziesedése, a magyar felsőoktatás illeszkedése a nemzetközi folyamatokba. A felsőoktatási mobilitás trendjei, irányai, esz- közrendszere.

Az autonómiák kérdése a felsőoktatásban.

Tananyagfejlesztés, tanulási eredmények (learning outcome), képesítési keretrendszerek nemzetközi kontextusban.

Empirikus kutatások, statisztikai feldolgozások, felsőoktatási rangsorok.

A felsőoktatás és a foglalkoztatás összefüggései. Regionális felsőoktatási politikák.

### **Szervezet**

A Központ projektjeit társigazgatók irányítják, az alapításkor Berács József (egyetemi tanár, Marketing Tanszék), Hrubos Ildikó (egyetemi tanár, Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet), Temesi József (egyetemi tanár, Operációkutatás Tanszék), akik közül az egyik társigazgató látja el – 2 évenként váltva, rotációs alapon – a Központ ügyvezetését, hivatalos képviselőjét. A megalapítástól 2010. június 30-ig ezt az ügyvezető igazgatói pozíciót Temesi József tölti be.

*Csatlakozó tagok a BCE karairól:*

Berde Éva (egyetemi docens, Mikroökonómia tanszék), Kenesei Zsófia (egyetemi docens, Marketing Tanszék), Kerékgyártó Györgyné (egyetemi tanár, Statisztika Tanszék), Kováts Gergely (egyetemi tanársegéd, Vezetés és szervezés tanszék), Nagy Gábor (PhD-hallgató, Marketing Tanszék), Szalai Ákos (egyetemi adjunktus, Közzolgálati Tanszék), Szarvas Beatrix (egyetemi docens, Statisztika Tanszék), Varga Júlia (egyetemi docens, Emberi Erőforrások Tanszék).

*Külső közreműködők:*

Barakonyi Károly (egyetemi tanár, PTE), Bókay Antal (egyetemi tanár, PTE), Derényi András (igazgató, OKT), Dóka Ottó (egyetemi tanár, NyME), Falus Iván (egyetemi tanár, ELTE), Jobbágy Ákos (egyetemi tanár, BME), Limbacher László (szakmai főtanácsadó, OKM), Polónyi István (egyetemi tanár, DE), Semjén András (tudományos főmunkatárs, MTA KTI).

*Együttműködő partnerek:*

A Központ a magyar oktatáskutatással és -fejlesztéssel foglalkozó intézményekkel, magyar és külföldi egyetemekkel, valamint oktatási szervezetekkel partneri kapcsolatot kíván kialakítani, közös pályázatokban való részvételt tervez. A Központ meghívott oktató-kutató vendégprofesszorokat is bevon munkájába.

***Tevékenységek (2008/2009)***

A Kutatóközpont honlapjának kialakítása: a tagok bemutatása, publikációi, futó és tervezett projektek leírásai, az együttműködések hírei, egyéb információk.

OTKA pályázat beadása: „A 21. század egyeteme”.

Az EAC/7/2008 EU tenderben való részvétel (konzorciumi tagok: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente; Institute of Education, London University; Technopolis Group).

Kutatás a magyar felsőoktatás nemzetköziesedéséről a magyar Bologna tanácsadói hálózat keretében a TEMPUS Magyarország megbízásából.

Magyar rendezvényeken előadások tartása (HEFOP, OKM, TEMPUS szervezetek).

Nemzetközi felsőoktatási konferenciákon való részvétel (EAIE, Antwerpen; EUA QA Forum, Budapest; OECD-OKM disszeminációs szeminárium, Budapest; SPACE, Tallin)

Felsőoktatási mesterképzés akkreditációjának előkészítése.