

2009. december

NFKK FÜZETEK 3.



NFKK FÜZETEK 3.

A felsőoktatásban folyó többciklusú
képzés tapasztalatai

Konferencia dokumentumok

2009. június 15.

Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja
Budapesti **CORVINUS** Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar

2009. december

Budapesti Corvinus Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés
első tapasztalatai
Konferencia dokumentumok

NFKK FÜZETEK 3.

2009. december

Szerkesztette: Csirik János, Temesi József

© Bazsa György, Bókay Antal, Csirik János, Mang Béla, Manherz Károly,
Palásti Kovács Béla, Rudas Imre

ISSN 2060-9698

ISBN 978-963-06-8740-9

Felelős kiadó: Temesi József, NFKK ügyvezető igazgató

Készült az AULA Kiadó Kft digitális nyomdájában
Nyomdavezető: Dobozi Erika

Tartalomjegyzék

Előszó	5
A többciklusú képzési rendszer hazai bevezetése (<i>Manherz Károly</i>)	9
"Bologna jelentés – 2008" - MRK összegzés (<i>Rudas Imre</i>)	13
A MAB állásfoglalása a szakrendszer felülvizsgálata kapcsán (<i>Bazsa György</i>)	19
A Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleménye és javaslatai a bolognai rendszerű képzés hazai bevezetésének tapasztalatairól (<i>Mang Béla</i>).....	38
Az Országos Kredittanács álláspontja a magyarországi felsőoktatás-fejlesztési folyamat elmúlt három évről (<i>Bókay Antal</i>)	50
A bolognai rendszerű képzés hazai bevezetésének tapasztalatai (<i>Csirik János, Palásti Kovács Béla</i>)	61
"Bologna jelentés – 2008" - ellentmondások, kihívások a bolognai folyamat hazai megvalósításában (<i>Palásti Kovács Béla</i>).....	67
A felsőoktatás-politika aktuális kérdései (<i>Csirik János</i>).....	76
Melléklet: A ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjainak jegyzéke	79

Előszó

A többciklusú képzésre történő 2006. évi átállásról a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény rendelkezett. A törvény az oktatásért felelős miniszter felsőoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladataként határozza meg a felsőoktatásban folyó képzés tapasztalatainak legalább három évenkénti értékelését, ezzel együtt a képzési szakok szerkezetének felülvizsgálatát.

Az alapképzés felfutása lehetőséget adott az első átfogó értékelésre, s ebből következően a felvetődött kérdések megvitatására, majd a megoldási lépések egyeztetésére is.

A felülvizsgálat tervezése során, az értékelés előkészítésekor, az első diplomák ismeretében az alábbi fő kérdések megválaszolására helyeződött a hangsúly:

- az alapképzési szakrendszer felülvizsgálata, a kimeneti szabályozás érvényesülése,
- a megvalósulás sajátos hazai problémái és azok kezelése (szak, szakirány, mesterképzésbe való továbblépés lehetőségei),
- az alapvető kompetenciák: nyelvismeret, informatikai tudás, stb. alakulása,
- az új képzési rendszerben megvalósuló új oktatási módszerek, a kapcsolódó taneszköz-fejlesztés helyzete,
- a felsőoktatás és a munkaerő-piac kapcsolatának megvalósulása a képzés tartalmának és módszereinek fejlesztésében, a gyakorlati képzés helyzete és szervezeti megvalósulása,

A Nemzeti Bologna Bizottság (NBB) 2008. február 21-ei ülésén elfogadott felülvizsgálati terv szerint a felmérés, azaz az új képzési rendszer eddigi tapasztalatainak összegzése a Magyar Rektori Konferencia (MRK) szakbizottságaitól beérkezett értékelések és vélemények előzetes megkérésével kezdődött. Az MRK képzési-területi bizottságai-
ban 2008 tavaszán a következő főbb tematikai szempontok alapján indult meg a munka:

Képzési területenként a kialakult szakstruktúra áttekintése

A képzési terület alapképzési szakrendszerének áttekintése, a szakképzettségek társadalmi, gazdasági igényekkel történő elemző összevetése. A már meglévő mesterképzési szakok és az alapképzési szakok illeszkedésének áttekintése. Az elkészült képzési és kimeneti követelmények belső felépítésének, tartalmának, egységességének vizsgálata.

Jogi szabályozás

Az akkreditációs eljárás áttekintése. Az alapképzésből a mesterképzésbe történő továbblépés szempontjai, a megszerzett ismeretek értékelésének, beszámításának szakmai lehetőségei és megvalósulása.

A bevezetés folyamata (Felsőoktatási és Tudományos Tanács, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Magyar Akkreditációs Bizottság, intézmények):

A többciklusú képzésre történő átállás előkészítettsége. Az alapképzési szakok létesítésének, indításának összehangoltsága, az egyeztetett elvek, értékek (OKM-MAB-FTT-MRK-FFK) és azok megvalósulása.

Az intézmények tevékenysége (létesítés, képzési és kimeneti követelmények meghatározása, szak indítás)

A tantervi programok kidolgozását jellemző intézményi munka megvalósulása, a képzéseket folytató egyetemek, főiskolák együttműködésének értékelése. A tananyagok és az oktatási módszerek átalakításában született eredmények. A minőség kérdése, a jelöltek felzárkóztatásának, differenciálásának módszerei.

Munkaerő-piac és a többciklusú képzés

A „foglalkoztatók” bevonása a bolognai rendszerű képzés bevezetésekor. Mennyire ismerik, fogadják el a munkáltatók a bolognai rendszerű képzést?

Kilátások

Alapképzés - mesterképzés várható viszonya.

Az MRK szakbizottságaitól beérkezett anyagok döntő többsége jó alapot adott az összegzéshez.

Az MRK plénuma 2008. december 9-én tűzte először napirendjére a képzés helyzetének értékelését a szakbizottságok véleménye alapján. 2009 tavaszán az NBB elnöke és az OKM szakállamtitkára a felsőoktatásban érdekelt országos testületek véleményét is megkérte. Így járult hozzá az első három év tapasztalatainak áttekintéséhez az Ország-

gos Kredittanács (OKT), a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) és a Felsőoktatási és Tudományos Tanács (FTT).

2009. június 15-én a Oktatási és Kulturális Minisztérium, valamint a BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja konferenciát rendezett „A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés első tapasztalatai” címmel, bemutató a Magyar Rektori Konferencia anyagát, illetve az ehhez kapcsolódó testületi állásfoglalásokat. A Budapesti Corvinus Egyetemen rendezett konferencián mintegy kétszázan vettek részt a felsőoktatás minden szintjét átfogva.

Manherz Károly felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár (Oktatási és Kulturális Minisztérium) megnyitóját követően az előadásokat sorrendben Csirik János (elnök, Nemzeti Bologna Bizottság), Rudas Imre (elnök, Magyar Rektori Konferencia), Bazsa György (elnök, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság), Mang Béla (elnök, Felsőoktatási és Tudományos Tanács), Bókay Antal (elnök, Országos Kredittanács) és Palásti Kovács Béla (elnök, NBB Képzési Albizottság) tartották, majd élénk, tartalmas vita következett.

Akárcsak a vizsgálati szakasz minden szintjén és fórumán, a konferencia vitájában is megfogalmazódtak a felsőoktatás jobbítását célzó gondolatok, javaslatok és kemény kritikák, amelyek egy része messze túlmutat a bolognai folyamaton, és jól használhatók lesznek a folyamat ésszerű továbbvitelében, esetleges korrekciójában, de még akár a következő évek felsőoktatási stratégiájának kimunkálása során is.

A 2009. júniusi konferenciához kapcsolódóan kötetünk ezen gondolatok, javaslatok, kritikák bemutatására vállalkozik a konferenciát előkészítő háttérdokumentumok közzétételével. A testületi állásfoglalásokat, javaslatokat a fenti előadók, az egyes testületek elnökei jegyzik. Azt reméljük, hogy a bolognai folyamat hazai bevezetésének objektív dokumentálása a majdani jövőből visszatekintve is hozzájárulhat az új évezred első évtizedének végén hazánkban lezajlott felsőoktatási modellváltás történeti megítéléséhez.

Budapest, 2009. december

Csirik János, egyetemi tanár
a Nemzeti Bologna Bizottság elnöke

Temesi József, egyetemi tanár
a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjának társigazgatója

A kötet szerzői

Bazsa György elnök, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Bókay Antal elnök, Országos Kredittanács

Csirik János elnök, Nemzeti Bologna Bizottság

Mang Béla elnök, Felsőoktatási és Tudományos Tanács

Manherz Károly felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár, Oktatási és Kulturális Minisztérium

Palásti Kovács Béla elnök, NBB Képzési Albizottság

Rudas Imre elnök, Magyar Rektori Konferencia

A többciklusú képzési rendszer hazai bevezetése

A képzési struktúra átalakítása, a többciklusú képzési szerkezetre való áttérés a bolognai folyamatnak csupán egy, noha valószínűleg a leglátványosabb eleme. Ennek 2010-re történő bevezetésére Magyarország a Bolognai Nyilatkozat aláírásával 1999-ben (28 másik európai országgal közösen) önkéntes kötelezettséget vállalt.

2004-ben és 2005-ben kísérleti jelleggel már elindultak hazánkban az új típusú alapképzések, majd miután a teljes képzési rendszer reformjának alapjait a felsőoktatásról szóló 2005. évi XXXIX. törvény megteremtette, 2006-ban (néhány szak kivételével) megtörtént a teljes képzési rendszer egyidejű átállása, a régi típusú képzések 2006-tól kezdve már nem indíthatók, azok folyamatosan futnak ki.

De mi a helyzet külföldön? A legfrissebb összegzések szerint 19 Bolognaországban a 3 éves, 180 kredites modell lett a domináns az alapképzési szakok tekintetében, 15 ország választotta a 3-4 éves vegyes rendszert, míg 10 országban a 4 éves, 240 kredites formában szervezik az alapképzést. A mesterszakok esetében a 120 kredites, 2 éves modell dominál. Az orvosképzés, a jogászképzés, az építészmérnök képzés, illetve egyes művészeti képzések több országban is osztatlan képzés formájában maradtak.

Túl a 2009-es leuveni miniszteri találkozón, az európai helyzetkép alapján összefoglalóan elmondható, hogy a többciklusú képzésre való áttérés az Európai Felsőoktatási Térségben (így Magyarországon is) egyértelműen és széleskörűen lezajlott. Jelen pillanatban a figyelem középpontjába Európa-szerte a képzések tartalmi és minőségi kérdései kerültek. Magyarországon ezek közül talán a nemzeti képesítési keretrendszer ügye a legfontosabb, ugyanis az Európai Felsőoktatási Térség 2005-ben Bergenben elfogadott képesítési keretrendszerének és az Európai Bizottság és az Európai Tanács közös ajánlásában 2008-ban megfogalmazott Európai Képesítési Keretrendszer elfogadásával előttünk álló feladat az Országos Képesítési Keretrendszer megalkotása.

A magyar felsőoktatásban a képzési szerkezet átalakításának célját és szükségességét viták övezték. Mivel az átalakítást nagyarányú mennyiségi fejlesztés előzte meg

1990-től kezdődően, így sokan olyan tendenciákért is a bolognai folyamatot tették felelőssé, amely valójában a felsőoktatás (szükségszerű, és egyáltalán nem negatív folyamatként értékelendő) tömegesedésének következménye.

Az egyetemi és főiskolai szakok képesítési követelményeinek kormányrendeleti szabályozását, számuk növekedését, az első teljekörű intézményi akkreditációt, az intézményfejlesztési tervek infrastruktúrafejlesztést megalapozó munkáit, az elnyert szakindításokat és a felsőoktatási intézményhálózat átalakítását követően újabb kihívást jelentett a Bolognai Nyilatkozat (és a bolognai folyamat) felsőoktatásban történő megismertetése, elfogadtatása.

A bolognai folyamat leginkább előtérben lévő célkitűzése a képzési szerkezet átalakítása. A felsőoktatásban is sokan szinte csak ezzel az egy prioritással azonosították a változásokat. Ez az egyik oka annak, hogy az első időben a figyelem a szakjegyzék létrehozására, a szakterületek képesítési követelményeiben testet öltő szakjainak a megőrzésére, átmentésére irányult, és ez nem volt mentes az egyetem és főiskola, mint intézménytípus érdekérvényesítési törekvéseitől sem.

A berlini miniszteri találkozó (2003) után született meg az az oktatáspolitikai döntés, amely a többciklusú képzési rendszer törvénybeiktatásával a teljes képzési rendszer átalakítását tűzte célul. A törvény, s a létrejött szakjegyzék alapján indult meg a képzési programok szakmai kidolgozása a konzorciumokban. Azaz a felsőoktatás tudományos, oktatási és kutatási tevékenységére kiterjedő autonómia érvényesült abban a szakmai munkában, amelynek eredményeként a magyar felsőoktatás áttért a többciklusú képzési rendszerre. A hagyományok, az intézményrendszer alakulása, a képzési tradíciók, a szakterületi sajátosságok Magyarországon sajátos utakat eredményeztek.

Három év telt el a többciklusú képzési szerkezet bevezetésétől számítva, az első "bachelorok" idén hagyják el a felsőoktatási intézmények padjait. Az alapképzés felfutása Magyarországon is lehetőséget ad az első átfogó értékelésre a további, általánosabb jellegű kérdések, feladatok egyeztetésére. A felsőoktatásban folyó képzés első tapasztalatainak értékelését, a Nemzeti Bologna Bizottság koordinálásával, a felsőoktatási törvény alapján kezdeményeztük egy évvel ezelőtt.

Látni kell azonban, hogy egy képzési program megvalósulásának, eredményeinek értékelése, elemzése hosszabb időt, megfelelő mennyiségű és minőségű tapasztalatot igényel. A Magyar Rektori Konferencia, a felsőoktatás országos testületei ennek figyelembe vételével tettek, tehettek eleget a megkeresésünknek, az e kötetben olvasható véleményeikben.

A vélemények közt böngészve színes kép tárul elénk. Egyesek szerint túlszabályozott a rendszer, mások szerint nagyobb önállóságot kellene adni a felsőoktatási intézményeknek a képzési rendszerük kialakításához, a versenyhelyzet megteremtésével. Van-

nak, akik minden bajunkat az átállás feszített ütemű bevezetésére, vagy az alapképzésnek a mesterképzéstől eltérő időben történő bevezetésére vezetik vissza. Mivel a programfejlesztés a szakmai konzorciumok kezében volt, véleményem szerint az alapképzés túlsúlyossága, az alap- vagy mesterképzések esetleges koncepciótlansága, illeszkedésük hiányosságai, munkaerő-piaci relevanciájuk kérdésessége, az alacsony kreditszámok stb. a felsőoktatási intézmények és azok oktatóinak másra át nem hárítható szakmai felelőssége. Az alapképzés fejlesztését egyébként pályázati program is támogatta (HEFOP); a képzési ciklus felfutásával értékelni kell ezek megvalósulását is.

A szükséges korrekció csak a megfelelő tapasztalatok birtokában lehetséges. A felülvizsgálat nem nélkülözhetette tehát az olyan szempontokat, mint a képzési ciklusok közötti rugalmasabb átjárás, a mobilitás, a korábban megszerzett ismeretek beszámításának biztosítása, a képzési programok ez irányú kiegészítése, továbbá tanulási eredmények alkalmazása a képzésszabályozásban, a programfejlesztésben, a képzésben, illetve a hallgatói teljesítmények értékelésében. Ugyan ebben a körben az adott szakterületnek kell a szakmai gyakorlat kérdését is egyeztetni.

A mostani szakrendszer-felülvizsgálat az alapképzést érintette, e képzési ciklus felfutásával. Több évfolyam felfutása, pályára lépése szükséges ahhoz, hogy az elhelyezkedés, a diplomák értéke a felsőoktatásban megszerzett tudás alkalmazhatósága értékelhető legyen. A programok részletes áttekintését még a szakmai bizottságok sem tűzték ténylegesen napirendre. Egyes területeken ugyanakkor javasolták a képzési idő növelését, amelyet a bolognai rendszerű képzésben nem tartok indokoltnak, és jelenleg vállalhatónak sem. Továbbra is szükséges a szakterületek, intézmények társadalmi, gazdasági, munkaerő-piaci kapcsolatának erősítése, azoknak a szakképzettségeknek az elfogadtatása, amelyet a társadalom, a gazdaság számára felkínál a felsőoktatás. Ez nem várható kívülről. A felsőoktatási intézményeknek is kiemelt feladatuk van ebben, hiszen egy új felsőfokú végzettséget adó fokozat és szakképzettség akkor nyerhet elfogadást, ha az tényleges igényeken alapul.

Az első tapasztalatokat összefoglaló közreadott anyag kitér az általánosítható, a következő időszak feladatait megalapozó kérdésekre, a Magyar Rektori Konferencia és szakbizottságainak, a felsőoktatásban érintett országos szervezeteknek a szakmai tevékenységi körébe tartozó további feladataira.

A magam részéről a következőkben tudom összefoglalni az elmúlt időszak legfontosabb tapasztalatait:

- A kormányzati szerepvállalás a felsőoktatási törvény megalkotásával megkerülhetetlen és szükséges volt ahhoz, hogy Magyarországon a felsőoktatás az előbb említett előzmények után, a Bologna Nyilatkozat aláírásával önkéntesen vállalt kötelezettségeit teljesítse.

- A képzési programok kidolgozását megelőzően részben elmaradt az új képzési rendszer céljainak, lényegének, szükségességének széleskörű értelmezése, egyeztetése. A többciklusú képzési rendszer elfogadtatása, implementációja a felsőoktatásban különösen fontos kérdés ma is.
- Az Európai Felsőoktatási Térségben a többciklusú képzési rendszerre az átállás megtörtént. Magyarországon is ez a jövő útja, a bolognai folyamatnak nincs alternatívája.

A bolognai folyamat átfogó célja az volt, hogy egy olyan Európai Felsőoktatási Térség jöjjön létre, amely előmozdítja a mobilitást, vonzó a hallgatók és oktatók számára, valamint nemzetközileg versenyképes. Ehhez azonban az szükséges, hogy a magyar felsőoktatás aktív részese legyen a nemzetközi folyamatoknak és a felsőoktatási intézmények működésében, képzési tudományos tevékenységében, a hallgatói pályák támogatásában az erre vonatkozó ismeret, tudás, ösztönzés, nem utolsó sorban az intézményi és oktatói tájékoztatói tájékozottság, kiemelt szerepet kapjon.

Hogy a fentiek megvalósulhassanak, és Magyarország is kellően profitálhasson a bolognai folyamatból, új alapokra kell helyezni az intézményi képzési kultúrát, át kell alakítani az egyetemek tanítási-tanulási környezetét, az oktatás megszervezését a minőségibb képzés érdekében.

"Bologna jelentés – 2008" - MRK összegzés¹

I Bevezetés

Az előző évtized végére a felsőoktatás területén kialakult kormányközi együttműködés keretei között a Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma is aláírta 1999-ben a Bolognai Nyilatkozatot, amelyet a Prágai Nyilatkozat 2001. évi, a Berlini Kommuniké 2003. évi, majd a Bergeni Nyilatkozat 2005. évi és a Londoni Nyilatkozat 2007. évi aláírásával mindegyik oktatási kormányzat megerősített. A nyilatkozatban meghatározott célok elfogadásával a magyar felsőoktatás-irányítás is kötelezettséget vállalt az Európai Unió versenyképességének biztosítása érdekében az Európai Felsőoktatási Térség 2010-ig történő kialakításában.

Az Európai Felsőoktatási Térség ma már egész Európát átfogja, sőt jóval azon túl terjed. Egyre harmonizáltabb tudás piac kezd kialakulni, amely átalakulás katalizátora a bolognai folyamat.

A célkitűzések között szereplő többciklusú képzési rendszer megvalósítását a 2003. évi Berlini találkozót követően, jelentős időkéssel Magyarország is megkezdte. A felsőoktatás átfogó fejlesztési programját tartalmazó Magyar Universitas Program fogalmazta meg az új képzési rendszer bevezetését, illetve szabályozását. A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény rendelkezik az új képzési rendszerről és 2006. szeptember 1-jétől annak teljes körű indításáról, a képzési programok indításának feltételeiről, illetve eljárásáról.

A többciklusú képzési rendszer néhány informatikai szakon kísérleti jelleggel már a törvény elfogadása előtt, 2004 szeptemberében elindult. Az akkor alapképzésbe lépő hallgatók a mintatanterv szerint mára már a tanulmányaik befejezéséhez érkeztek. 2005-től kezdődően, a feszített ütemű akkreditációs eljárások eredményeképpen az átalakított szakrendszer szerint indultak el a különböző képzési területeken az alapképzések.

¹ Az MRK szakbizottságainak véleményei alapján

Az átállás előkészítése és bevezetése a felsőoktatásban szinte az egész évtizedben permanens reformizgalmat okozott.

II Az MRK általános állásfoglalása a bolognai folyamat bevezetéséről

II.1 Megállapítások

Az MRK (ideértve a korábbi Főiskolai Főigazgatói Konferenciát) a bolognai folyamat bevezetését, tekintettel az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás kiemelt jelentősége és a magyar felsőoktatás jövője szempontjából kezdettől fogva támogatta.

A hagyományos képzési rendszerre történő visszaállást az MRK elképzelhetetlennek tarja, egyetértve azonban a rendszer működésének folyamatos monitorozásával, a szükséges finomhangolások elvégzésével.

Az eltelt időszak, azonban nem elegendő ahhoz, hogy a rendszerről átfogó, a rendszer egész működését minden vonatkozásban megítélő képet kapjunk, különösen nem elegendő gyökeres változások végrehajtásához. A permanens reformizgalom fenntartása helyett egy nyugodt, értékelő, finomhangoló periódusra van szükség.

Problémát okozott, hogy a bolognai rendszerre történt átállás előkészítésének és bevezetésének időbeli késése miatt

- a részletek kimunkálására, a konszenzus megteremtésére nem minden kérdésre maradt elég idő,
- a folyamat bevezetéséhez szükséges társadalmi, munkaerő-piaci és a felsőoktatás oktatói szegmensének támogatását csak részben sikerült megkapni, ezeken a területen még napjainkban is tapasztalható az informáltság hiánya,
- az alap és mesterképzések nem egyszerre kerültek kidolgozásra, ami a mai napig problémát okoz.

A bolognai képzési rendszer elfogadottsága a munkaadói oldalról bizonytalan, hiányos. Nem ismerik a cégek a különbséget az alapfokozatú és a mesterfokozatú diplomák között.

Összességében elmondható, hogy az alapképzési szakok rendszere, képzési ideje többnyire megfelel az Európai Felsőoktatási Térségben megtalálható hasonló képzéseknek.

A szakokon belüli szakirányok szerepének, tartalmának és körének megítélése a többciklusú képzésre történő átállás során végig szakmai konfliktusokhoz vezetett és a mai napig sincs megnyugtatóan rendezve.

Megállapítható, hogy az új képzési **rendszer két ciklusának illeszkedése** ma még nem igazán értékelhető. Az alapképzés és a mesterképzés egy időben történő kialakítása nagymértékben hozzájárult volna egy szemléletben egységesebb, szerkezetében és tartalmában egymásra épülő szakstruktúra kialakításához, erre azonban a késve indult áttérés miatt a szükséges idő nem állt rendelkezésre

Az új, képzési ciklusokra épülő képzési rendszerben a korábban megszerzett ismeretek beszámítása révén alapképzésből mesterképzésbe lépni nemcsak egy képzési területen belül, hanem képzési területek között is lehetséges, erre piaci igény látszik, ugyanakkor a felsőoktatási intézmények felvételi eljárási és a MAB akkreditációs gyakorlata nem minden esetben mutatja ezt. Ennek érdekében hangsúlyozottan szükség lenne a felvételi eljárás és a pontszámítás egységes szemléletű követelményeinek meghatározására

A **szakirányú továbbképzések** szerepét két területen érdemes hangsúlyozni:

- az élethosszig tartó tanulás elvét követve, ismeretmegújítás, pályamódosítás a szakmájukban dolgozók számára;
- a BA/BSc képzésben a korábban nem választott szakirány(ok) utólagos elvégzésének lehetősége.

A **képzési és kimeneti követelmények** nem tükrözik a bolognai folyamat kialakítása során tervezett és elindított természetes strukturáltságot, amely az általános kompetenciák, szakterületi kompetenciák és a szak szintű kompetenciák megfogalmazása lett volna. Egyes vélemények szerint a képzési és kimeneti követelmények központi tantervként funkcionálnak, minimális mozgásteret hagynak az intézmények számára. Más vélemények szerint viszont szükségesek a tartalmi szttenderdek a képzések minőségének biztosítása érdekében. Általános probléma, hogy a képzési és kimeneti követelmények helyett a képzési program leírása az elvárás, miközben teljesen elmaradt a képzések profiljának meghatározása, bemutatása. A kimeneti kompetenciák és az azokhoz szükséges ismeretkörök helyett sok esetben tantárgyak és ehhez rendelt (azonos mértékű) kreditszám adja a program leírását. Így a felsőoktatási intézmények mozgásteret szűk. A kreditrendszerű oktatás alapvető szempontjai nagyon nehezen érvényesülnek, ugyanakkor sok esetben a krediteloszlásban az oktatás, oktatásszervezés, foglalkoztatás garanciális elemei válnak hangsúlyozottá.

Általánosságban megfogalmazódott, hogy az **akkreditációs eljárás** túlszabályozott, és túl gyakran változik, az intézményeknek gondot okoz ezzel lépést tartani.

A felsőoktatási törvény értelmében megállapodás alapján **közös képzés** indítható magyar–magyar és magyar–külföldi intézmények együttműködésében is. A közös képzések indítása a jelenlegi rendszerben gondot okoz, a problémák gyors megoldására van szükség.

A felsőoktatás előtt álló kihívás még a képzés **oktatási módszereinek** megújítása. Az oktatási módszerek területén egyes szakokon sajnos növekedett az előadások száma, amiért a minél magasabb, egy tanárra jutó hallgatói létszám elérésének (pénzügyileg egyébként racionális, pedagógiai sok esetben nem elfogadható) célja (kényszere) is okolható.

A felsőfokú tanulmányok megkezdésének központi kérdése lett a **hallgatóság hiányos felkészültségű**, kevésbé motivált, újonnan belépő tagjainak felzárkóztatása, és párhuzamosan a gyorsabb haladásra képes hallgatók szakmai elkötelezettségének ösztönzése, szakmai fejlődésének segítése. Hasonlóképp, a második és a PhD képzésben korántsem, vagy elsősorban nem a legkiválóbbak vesznek részt, hanem azok, akiknek az anyagi lehetőségeik ezt megengedik.

A **tömegesedő képzéssel** együtt alapvető társadalmi igény van az elitképzés fenntartására, a minőségi képzési feltételek biztosítására is. A jelenlegi felvételi rendszer önmagában a minőség ellen hat, sok gyenge felkészültségű és motiválatlan hallgató kerülhet be a felsőoktatási intézményekbe.

Ugyanakkor a képzés tömegessé válása nem járt együtt a **felsőoktatási intézmények finanszírozásának** megfelelő volumenben történő növelésével. Ez a felsőoktatási intézményeket arra kényszerítette, hogy áttérjenek a tömegképzésre és részben önfenn tartóvá váljanak, ami a minőségi képzés kiiktatásával, a minőség romlásával fenyeget.

II.2 Javaslatok

A szakstruktúrák területén az MRK az **osztatlan képzések** körének bővítését alapvetően nem támogatja, a lehetséges változtatások felülvizsgálata elől azonban nem zárkózik el, de csak a mesterképzések második ciklusának lezárta után.

Az osztatlan képzésben működő szakstruktúrák alap- és mesterképzésre történő átalakítása –néhány nyugat-európai próbálkozás tanulságai alapján – hazánkban nem kívánatos.

Az MRK az alapképzési szakstruktúra minimális, a munkaerő-piaci igények által motivált változtatását tudja támogatni. A javasolt változtatásokat a III. fejezet tartalmazza.

A képzési ág ma már nem teljesíti a rendszer bevezetésekör rögzített célkitűzéseket, ezért az MRK javasolja megszüntetését.

Az MRK egyetértő állásfoglalása és szakterületi bizottságainak javaslata nélkül ne kerülhessen új alapképzési szak létesítése a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elé. A fejlesztésre minden esetben, a nemzetközi gyakorlat elemzésével kerüljön sor.

A mesterképzésbe való átmenet szakmai feltételeinek egységesítése célszerű lenne. Ahhoz, hogy a hallgató egy intézmény BSc képzéséből egy másik intézmény MSc képzésébe jelentkezzen, tisztában kellene lennie a szakmai felvételi követelményekkel.

Feltétlen szükség lenne az érintett felsőoktatási intézmények figyelmét felhívni arra, hogy lehetőleg már 2009-re minden szakterület kínáljon olyan, az alapfokozatra épülő **szakirányú továbbképzést**, amely növeli a mesterképzési szintre át nem lépők munkaerő-piaci esélyeit.

Az MRK az illetékes bizottságok bevonásával szükségesnek tartja a **képzési és kimeneti követelmények** egységes felülvizsgálatát, de csak a mesterszak-létesítési folyamat lezárását követően. Az alap- és mesterképzések képzési folyamatának tényleges összeillesztése az elkövetkező évek komoly kihívása lesz.

A **közös képzés** lehetőségének, szakmai, jogi, finanszírozási hátterének egyeztetése mindenképpen szükséges.

Töredékére csökkent a **tanárképzés** iránti érdeklődés, ezért a tanárképzés fejlesztésének kérdéseit folyamatosan napirenden kell tartani.

A Magyar Rektori Konferencia véleménye szerint a **közoktatásban** kell egyenlő esélyeket teremteni, és elsősorban a természettudományos oktatás hatékonyságát növelni.

A felsőoktatás finanszírozását át kell alakítani, a jelenlegi normatív finanszírozás a minőség ellen hat.

A bolognai rendszerű felsőoktatás kialakítása folyamatos feladat, az állandó finomításokra a munkaerő-piaci és társadalmi változások miatt szükség van.

III A Magyar Rektori Konferencia Plénumának állásfoglalása az alapképzési szakok felülvizsgálatáról

A Magyar Rektori Konferencia (MRK) Plénuma 2009. február 24-i ülésén állást foglalt az alap- és mesterképzési szakok működésének felülvizsgálatáról.

A Plénum álláspontja szerint összességében elmondható, hogy az alapképzési szakok rendszere, képzési ideje többnyire megfelel az Európai Felsőoktatási Térségben megtalálható hasonló képzéseknek.

A szakstruktúrák területén az MRK az osztatlan képzések körének bővítését alapvetően nem támogatja, a lehetséges változtatások felülvizsgálata elől azonban nem zárkózik el. Kivételt képez ez alól az erdőmérnöki szak, melynek esetében a nemzetközi trendnek megfelelően az MRK javasolja az ötéves osztatlan képzés visszaállítását.

Az MRK Bizottságainak jelentése alapján a Plénum áttekintette az alapszakok jegyzékét képzési területek szerint és a jelenlévők az alábbi javaslatot fogalmazták meg:

- 1) *Az agrártudományok területén* javasolt a tájrendező és kertépítő mérnöki alapképzési szakon az alapképzés kreditszámának felemelése 240 kreditre, illetve a végzettséghez tervezői jogosítványok társítása. Az erdőmérnöki képzés esetén javasolt az ötéves osztatlan képzés visszaállítása.
- 2) *A nemzetvédelmi és katonai képzési terület* esetében javasoljuk a két terület szétválasztását (két képzési terület jön létre: védelmi, katonai) továbbá a határrendészeti és védelmi vezetői képzés törlését a jegyzékből, mivel tekintettel a határőrség megszűnésére, indokolatlan a szak megtartása. Javasolt a védelmi területről a katonai képzési területre átsorolni a büntetés-végrehajtási nevelő és a nemzetbiztonsági szakokat.
- 3) *A gazdaságtudományok területén* javasolt a közszolgálati alapképzési szak közgazdasági képzési ágról az üzleti képzési ágra való áthelyezése.
- 4) *A műszaki területen* javasolt új jármű-és mobilgép mérnöki alapképzési szak felvétele a gépész-, közlekedés, mechatronikai mérnöki képzési ágba illetve egy új műszaki logisztikai alapszak létrehozása a műszaki képzési területen.
- 5) *Az orvos-és egészségtudományi területen* a javasolt az orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus alapképzési szakot két külön alapképzési szakra bontani és egy félévvel (30 kredit) rövidíteni.
- 6) *A pedagógusképzés képzési területen* javasolt új csecsemő és kisgyermek nevelő alapképzési szak létrehozása az óvodapedagógus, tanító képzési ágon belül.
- 7) *A természettudományok területén* javasolt a természetismeret képzési ág és alapképzési szak törlése.
- 8) *A művészet, a művészetközvetítés, a sporttudományok, a jogi és igazgatási és a bölcsészettudományi képzés területén* nem javasolt a hatályos szabályok módosítása.
- 9) *A társadalomtudomány és az informatikai képzési terület* esetében nem érkezett módosítási javaslat.

Bazsa György

A MAB állásfoglalása a szakrendszer felülvizsgálata kapcsán

A magyar felsőoktatásban a **rendszer váltás után** minden tekintetben **extenzív folyamatok** indultak el: négyzerezésre nőtt a hallgatói létszám, számos új intézmény alakult, rengeteg új szak létesült és indult, az infrastruktúra jelentősen bővült, a költségvetési támogatás és saját bevételek is nőttek. A többciklusú bolognai rendszer részben racionalizálni akarta az addigra elburjánzott szakok rendszerét, ugyanakkor megnyitotta a főiskolák számára a mester- és a doktori képzés lehetőségét. Az **oktatói létszám nem tartott lépést** ezzel az expanzióval, annak szükségleteit részben külső (főleg kutatóintézeti) szakemberek "másodállásos" bevonása (saját intézményben és az elszaporodó kihelyezett képzésekben), részben az oktatók többszörös foglalkoztatása ("Intercity professzorok") révén próbálta kielégíteni. Mindez egyre nagyobb hangsúlyt adott a minőség problémájának, amire a felsőoktatás-politika részben fontos deklarációkkal, részben néhány intézkedéssel pozitívan reagált, de **a minőséggel kapcsolatos lényeges kérdések máig válaszra várnak**. Ilyen többek között a bejövő és a bent lévő hallgatóság felkészültsége, aktivitása, ambíciója, motiváltsága, teljesítménye.

Az expanzió az **utóbbi években** már nem (volt) folytatható, sokkal inkább feladatok-feltételek, kereslet-kínálat **egyensúly keresése vált (volna) szükségessé**. A demográfiai apályra, a források csökkenésére az **intézmények jelentős része** nem racionális egyensúlykereséssel, nem átgondolt küldetés és feladat meghatározással, hanem ellenkezőleg: **továbbra is expanzív profilbővítéssel**, olykor agresszív beiskolázási akciókkal, a felvételi követelmények egészen alacsony szinten tartásával, s csak **kisebb részben minőségorientált lépésekkel** reagált és reagál. **A bolognai rendszer bevezetése csak bonyolította az amúgy sem egyszerű helyzet megoldásainak keresését, és máig nehezíti mind a mennyiség és minőség, mind az érdekek és értékek egészséges arányának megtalálását**. Úgy látjuk, az intézményekben a külső és belső feltételrendszer hatására erősödik a menedzsmentkultúra, de ehhez képest lassú a minőségkultúra kialakulása. Külön gond, hogy a túldimenzionált "divatszakkákkal" szemben határozottan gyengült a gazdaságban közvetlenül hozzáadott értéket termelő szak-

területek oktatási pozíciója, ide értve ezek közoktatási megalapozottságának súlyos problémáit.

A MAB ilyen körülmények között kulcsszerephez jutott, de egyben igen nehéz helyzetbe is került. Eredendően is a minőséget szem előtt tartva már az expanziós szakaszban is erős szelekcióra kényszerült, elsősorban a minőségi személyi feltételek említett korlátai okán, másrészt a bolognai folyamat nem kellő előkészítettsége miatt rendszer szemléletet nehezen tudott érvényesíteni, s egyedül kapta a magyar felsőoktatásban a nemleges döntések meghozatalának jogát és kötelességét. Olyan nemleges döntéseket, melyek intézményi és ennek következtében személyi egzisztenciális érdekeket sértettek és sértenek, emiatt aránytalanul és méltánytalanul nagy hányadban terhelődött és terhelődik rá a felelősség ebben a komplex rendszerben. Pusztán véleményt formálni mindig kisebb felelősség, mint ezek után a döntéseket is meghozni.

I A bolognai átmenet, ahogy a MAB látja

1. A többciklusú képzés szakrendszerének felülvizsgálatát az első ciklus lezárása utánra ütemezte a kormányrendelet. Elsősorban néhány újabb alapképzési szaktervének, illetve már létesítésének okán erre már kb. egy évvel korábban sor került.
2. A MAB úgy véli, hogy a jelen felülvizsgálat elsősorban az *előkészítés* és a *bevezetés* tapasztalatait fogalmazhatja meg, a szakrendszer érdemi felülvizsgálatához és jelentősebb **módosításához** minimum egy (névlegesen) 3+2 éves ciklus lezárása, de még inkább ennél pár évvel több, a társadalmi (munkaerő-piaci) fogadtatást és bevalást is megmutató időszak szükséges.
3. A MAB képzési ági bizottságai (KÁB) és testülete átgondolt, felelős, kritikus és önkritikus elemzés keretében alakították ki álláspontjukat. (A lábjegyzetekben a MAB tagoktól, KÁB-októl beérkezett észrevételekből adunk közre néhányat.) Ahogy ez várható volt, a felsőoktatási szféra egyéb szegmenseihez hasonlóan nálunk is vannak **véleménykülönbségek**, amelyek **csak egy jól megfogalmazott felsőoktatáspolitikai és –stratégia bázisán lennének rendezhetők**. Ez azonban, sajnos, nem áll rendelkezésünkre. Példaként egyetlen, de annál jelentősebb ilyen szinten tisztázandó kérdés: az alapszakok és mesterszakok funkciói és viszonyuk, mind a munkaerő-piac, mind a rendszeren belüli továbbtanulás oldaláról. A stratégia hiányában különböző, szakmailag is indokolt felfogások érvényesül(het)nek – érthetően és jogosan.
4. A MAB úgy látja, az alap- és mesterképzési **szakok** sokszor emlegetett sokaságának és szükséges **rendszerének összhangja ma még nem elemezhető érdemben**, mert az alapszakok első képzési ciklusa alig pár szakot érintően zárult le, és a mesterképzések döntő többsége is lényegében csak most indul. Az eltelt időszak, a

"bolognai" szerkezetre történő átállás történései, az oktatás és a felhasználás együttes eredményességének tapasztalatai, korántsem elegendők ahhoz, hogy a rendszerről lényeges vonatkozásaiban előremutató képet alkothassunk, különösen nem alapvető változások végrehajtásához.

5. Az azonban bizonyosan látszik, hogy **mind az alapszakok, mind a mesterszakok száma túlságosan nagy**, ilyen módon a szakok között az átfedések is nagyobbak a kelletténél, kétséges, hogyan készítenek fel így a munkavállalásra, a képzési szerkezet magasabb szintjére lépésre, és egyben az értelmiségi létre. Megfogalmazódott, hogy **a két ciklus nem összehangolt előkészítése** mind az alap-, mind a mesterszakoknál komoly gondot okozott: sem a rendszer nem látszott világosan, sem az, hogy a korábbi 3-4-5 éves képzések ismeretanyaga, az azokban megcélzott kompetenciák és kimeneti követelmények hogyan oszlanak meg, alakuljanak át a két új ciklus keretei között.¹ Ezt terhelte az intézményi és személyi egzisztenciák és (ellen)érdekek számos súlyos kérdése.² Az eredményt olykor kemény kritikával illetik.³
6. A felülvizsgálat során beérkezett *intézményi* véleményekből és javaslatokból készült NBB összeállítás számos általános és konkrét kérdést, észrevételt, ötletet és javaslatot tartalmaz, de – úgy látjuk – azokból eddig nem alakult ki koncepcionális elképzelés sem tartalmi, sem módszerbeli, sem szerkezeti tekintetben.⁴ *A MAB a rá vonatkozó számos megjegyzést, kritikát és javaslatot felelősséggel, de továbbra is a minőség biztosításának igényével kezelni fogja.*

¹ "A tapasztalatok azt mutatják, hogy a felsőoktatási szféra többsége nem értette meg a felsőoktatási rendszerváltást, ennek következtében a kompetenciák sem a KKK-kban, sem a szakindítási beadványokban nem megfelelőek. Szükséges "diszként" fityegnek a szakindítások és a tantárgyleírások elején. A tantervek, tananyagok erősen ismeretközpontúak és mérsékelt kompetencia alapúak. A képzési és kimeneti követelményeket minden területen felül kell vizsgálni. Több elemzés eredménye szerint a KKK-kban a tanulási eredmények (*learning outcomes*), formálisan jelennek meg. Leírásai funkciótlanok, a teljes rendszeren belül inkoherensek, ellentmondásosak, jelen állapotukban képtelenek betölteni kimeneti szabályozó szerepüket."

² "Számos problémát okoz a főiskola és egyetem közötti különbség megszűnése, a gyakorlat- és elmélet-orientáltság keveredése mind alap-, mind mesterszinten, illetve a gazdasági kényszer, hogy ti. az intézmények egy része főként a potenciális bevételek reményében kíván új szakokat indítani, sokszor a megfelelő szakmai feltételek hiányában."

³ "Erőltetett menetben történt a bevezetés (következésképpen rengeteg hibával), lobbierdekek szerint és nem racionális alapon kerültek be, ill. maradtak ki szakmák a bolognai rendszerből (már ami a kétféle képzés oktatását illeti). Nem érthető, miért pont az orvos, jogász illetve építészmérnök szak maradt ki. Egyébként a kétféle képzés bizonyos területeken korábban is létezett. (...) Óriási hiba volt a tanárképzést bevonni. Az elitképzés a rendszerrel nem összeegyeztethető, azok a szakok, ahol a képzés jelentős hányada esik ide, nagy kárt szenvedtek – tipikusan ilyen a tudósképzés."

⁴ "A szakszerkezetre vonatkozóan: ellentétben több javaslattal, melyek szerint a képzési rendszert a kétféle képzés bevezetését megelőző rendszerbe kellene visszaállítani, a felsőoktatást érintő reformot végig kell vinni, és meg kell szerezni azokat tapasztalatokat és eredményeket, melyeket elemezve a képzési rendszert javító változtatásokat – ha szükséges – lehet majd eszközölni a későbbiekben."

7. A MAB előző testülete azzal kellett szembenézzen, hogy ilyen feltételek mellett az **alapszakok** megjelent rendszere, funkciója és tartalma hogyan értékelhető és minősíthető a mesterszakok perspektívájának ismerete nélkül. A jelen testület pedig azzal, hogy a gyakran túlzásúfolt alapszakok után a rendszertelenül és időben jó másfél évre elhúzódott (és nyilván nem lezárult) **mesterszak** létesítések alkossanak-e rendszert, mennyire legyen ez tagolt vagy koncentrált, hogyan biztosítsa ne csak a szűk szakmai, hanem a "keresztirányú" szakmai továbbtanulást is.⁵ Ekkor még nem szoltunk arról, hogy mennyiben tudja a MAB segíteni a szemléletváltást az ismeretközpontú oktatásból a kimenettel meghatározott, ismereteket, készségeket és képességeket nem csak papíron felmutató "student centred" képzés irányába, amit a bolognai rendszer tételez, de a magyar gyakorlat kevésbé ismer és alkalmaz.
8. Mindezeket – és a későbbieket – most nem a felelősök keresése miatt, mert ez a felelősség az intézmények, az MRK, a MAB, az OKM közös felelőssége, hanem azért szükséges elemzően és kritikusan megfogalmazni, hogy a majdani érdemi felülvizsgálat ezek ismeretében mentes lehessen a bolognai rendszer tervezésének és bevezetésének hazai "gyermekbetegségeitől" és jól megtervezett, átgondolt, sokoldalú, a tapasztalatokat gondosan mérlegelő döntések születhessenek. A MAB csak az adott rendszeren belül működhet és működik, meghatározott feladatokkal, adott lehetőségekkel és definiált korlátokkal – de független szakértői testületként mindig a minőség elsőbbségével.
9. A MAB javasolja a szakrendszer működésének nem csak véleményekre, hanem valós adatokra alapuló rendszeres és komplex elemzését. Ehhez követhető mintát jelent a Bologna Follow Up Group⁶ által végzett monitoring tevékenység (évente több folyamatkövető, áttekintő, tervező ülés; kétévente nemzeti jelentések bekérése, összefoglaló és értékelő Bologna jelentés készítése). **Fontos, hogy erről itthon "mindenki" tudjon és rendszeres, nyilvános oda-vissza kapcsolat működjön.**
10. A többciklusú, lineáris képzési rendszer bevezetése az európai felsőoktatásban eredetileg 29, mára 46 ország közös elhatározása volt. A megvalósítás – Európa kulturális és nemzeti sokszínűségéből következően – ugyancsak sokszínű lett. Ez-

⁵ "Az alap- és mesterszakok egymásra épülése a gazdaságtudományi területeken egy paradoxon. Ha valaki ugyanazon a mesterszakon folytatja tanulmányait, mint amelyiken a BA-t szerezte, akkor valószínűleg csalódott lesz. A mesterszak ez esetben viszonylag kis hozzáadott értékkel bír majd, míg ha keveri az alap és mesterszakokat, akkor jobban jár, de ezt az intézmények általában nem támogatják."

⁶ A Bologna Follow Up Group (BFUG), azaz a Nemzetközi Bologna Csoport koordinálja a bolognai folyamatot az egyes miniszteri találkozók között. A bolognai folyamat szervezetről és működéséről is található információk a konferencia honlapján (<http://www.okm.gov.hu/felsooktatasi/aktualitasok/konferencia>).

zel együtt jól érzékelhetően alakul az **Európai Felsőoktatási Térség**, s minden el-
lentmondásával együtt is e folyamatok nem látszanak visszafordíthatónak.⁷

11. A magyar rendszert illetően a MAB úgy véli, a 14 *képzési terület* és a kb. 140 *alap-
képzési szak* között külön kategóriaként beiktatott **50 képzési ág
diszfunkcionálissá, így mellőzhetővé vált** azzal, hogy a felvételi jelentkezések
nem az eredeti tervek szerint képzési ágra, hanem közvetlenül szakra történnek. (A
mesterképzéseknél eleve nem látszott indokoltnak és nem is jelent meg a szakok
képzési ághoz történő besorolása.) Ha nem is mindig egyértelmű háttérrel, de a
MAB elkészítette és alkalmazza a doktori képzésben rendszeresített *tudományágak*
és a *mesterképzési szakok* törvényben előírt megfeleltetését. **Javasoljuk a képzé-
si ág kategória megszüntetését.**
12. Az **alapképzési szakok száma** képzési területenként természetesen változó, de
olykor nagy különbségek vannak a lefedett ismeretanyag mennyisége, horizontális
szélessége és szakmai mélysége tekintetében, **jelentős inhomogenitás** tapasztalható.⁸
13. A **mesterképzésben** többségi vélemény szerint **sok és túl specifikus szak léte-
sült** (s ezért a MAB is bizonyos felelősséggel tartozik), mások szerint az intézményi
sajátosságok éppen ebben jelennek majd meg. E téren bizonyosan hatékony
(szakmai és gazdasági) szűrőként működik majd a hallgatóság jelentkezése, ké-
sőbb a munkaerő-piac fogadókészsége.⁹
14. A szakrendszer, mint minden rendszer, óhatatlanul kategorizál (rosszabb esetben
"beskatulyáz"), és ez nehezíti a korszerű tudományban és gyakorlatban egyre ter-
jedő és erősödő **interdiszciplinaritás** érvényesülését. Az ilyen jellegű, szakmailag
megalapozott és minőséget biztosító kezdeményezéseknek a MAB igyekszik teret

⁷ "A bolognai rendszer legfőbb erőssége abban az eltökéltségben jelölhető meg, hogy jó teljesítményt nyújtson a hazai felsőoktatási rendszerváltásban, középpontban a lineáris képzési modellel és szakstruktúrával; hogy a lineáris modellelhez kidolgozott képesítési követelmények, a hozzájuk igazodó kreditrendszer a hallgatói mobilitást szolgálja.

A másik erősségét az önreflektív képességei jelentik. Feladatának tekinti egy olyan hatékony szervezeti kultúra létrehozását, amely az értékelést, az ellentéteket, a konfliktusok kezelését folyamatosan felhasználja az önértékelés, az önmegismerés és az önfejlesztés működtetésére. Erősségének tekinthető, hogy a linearitás okán gazdaságosabbá teheti a felsőoktatás működését.

A bolognai rendszer alapvető gyenge pontját az jelenti, hogy a felsőoktatás szereplőinek (oktatók, hallgatók) jelentős része nehezen érti a rendszer elveinek, követelményeinek lényegét. Nincs tisztában azokkal az attribútumokkal, jellemző tulajdonságokkal, amelyek a rendszert fenntartják, amelyeken a rendszer áll. Ez magyarázható az informálás, a megfelelő tájékoztatás elmaradásával, de nem teszi elfogadhatóvá a jelenséget."

⁸ "Nehezen feloldható ellentmondás feszül az alapszak két szerepe között: egyrészt a munkaerő-piacon eladható tudást ad, másrészt előkészíti a mesterszakra."

⁹ "A szakszerkezetek további egyszerűsítésre szorulnak. Átláthatóbbá tételük mind a hallgatók, mind pedig az oktatók érdeke. A túlzott specializáció, a bonyolult struktúrák éppen a képzési rendszer egyik erősségét az egyetemek közötti átjárhatóságot (belföldi-külföldi) gyengítik."

adni, azzal együtt, hogy az ilyen kezdeményezések a szakrendszerben ellentmondásokat is okoznak. Alapelvünk: az interdiszciplinaritás tartalmi legyen, szinergizmust eredményezzen és ne részelemek pusztán additív (érdek)halmazát.

15. A MAB szinte rendszeres kedvezőtlen tapasztalata a **szakirányok** terén fennálló jogi bizonytalanság, nagyfokú felfogásbeli heterogenitás és rendezetlen gyakorlat. Vannak önálló szakképzettséget biztosító szakirányok egyes (alap)szakokon belül, amelyeknek alig van – vagy gyakorlatilag nincs is – közös képzési hányada, tehát lényegében önálló, csak most szakirányként bújtatott szakok. Tisztább képet eredményezne, ha ezek a most szakirányokként kezelt szakok önálló szakként jelennének meg. (Ettől függetlenül az intézmények racionális párhuzamos tanterveket és órarendeket készíthetnek.) Szakirányok egyaránt vannak igen nagy, gyakran túlzó számban az alap- és a mesterképzési szakokon, ezek egy része jogszabályban, azaz a szak kkk-jában is nevesített és az oklevélben megjeleníthető, mások nem (legfeljebb betétlapban tükröződnek). Egy részükre kértek akkreditációt, másokra nem, s e téren a jogi bizonytalanság és a sokféle intézményi érdek és felfogás miatt a MAB sem tudott az akkreditáció során következetes felfogást érvényesíteni.¹⁰ Egyértelmű következtetésünk: **a szakirány ma nagyon eklektikus helyzetét funkcionálisan, tartalmilag és jogszabályilag is sürgősen rendezni kell.**
16. A MAB-nak a törvény szerint nem kell legyen, de testülete és bizottságai tagjainak bővebben vannak (itt és most is megfogalmazott) tapasztalatai és ennek alapján javaslatok arra, hogy mind a **felsőfokú szakképzéseket**, mind a **szakirányú továbbképzéseket harmonikusabban szükséges illeszteni az alap- és mesterképzésekhez**. Ezt a MAB olyan formában tapasztalja, hogy eddigi szakirányú továbbképzések gyakran mesterszakként jelennek meg, különösen ott, ahol a korábbi egyetemi szak anyaga az alapszakba koncentrált és így az ezt követő mesterszak "kiürült". Elsősorban az intézmények feladata, hogy mindezt rendszerben gondolkodva tervezzék meg. A *szakirányú továbbképzés* nyilvánvalóan csak társadalmi igényekre építve, a fizetőképes kereslet alapján szervezhető, pontosabban szervezendő.
17. Az új szakrendszer kétségtelenül legtöbbet vitatott eleme az **egységes, de kétciklusú tanári mesterszak** bevezetése.¹¹ Abban általános az egyetértés, hogy tanári

¹⁰ "Ha átgondoljuk az alapképzés célját és lehetséges kimeneteit, akkor két szakirány lenne célszerű: egy gyakorlat orientáltabb, főleg azok számára, akik az alapszak után ki akarnak lépni a rendszerből és egy másik, inkább az elméleti ismeretekre koncentrált szakirány azoknak, akik folytatni kívánják tanulmányaikat. Lényeges azonban, hogy az egyik, vagy a másik szakirány választása továbbra is nyitva hagyja mindkét lehetőséget. Ennek teljesülése csak nagyon gondosan megtervezett, jól felépített tantárgyi szerkezettel lehetséges."

¹¹ "A tanárképzés rendszerének a megalkotásában hiányzott a szélesebb szakmai konszenzus."

végzettség és szakképzettség csak mesterszinten legyen megszerezhető¹², és hogy a közoktatás igénye a két szakképzettséggel bíró ("kétszakos") tanár, és jó-részt elvileg abban is, hogy egységes (azaz 5-12. osztályban tanító) tanárképzést folytassunk. A legnagyobb vitát és ellenérzést a MAB-on belül és közismerten kívül is változatlanul a **képzés két ciklusa** okozza, hozzátevé, hogy **a két szakképzett-ség egyensúlya is hiányzik**. A (rövid megkülönböztetéssel) *kompetencia* alapú és az *ismeretközpontú* tanárképzés évszázados dilemmája – és küzdelme – tovább él, ami a mi rendszerünkben a **főiskola vs. egyetem** sajnálatos érdekellentétével pá-rosul. Nincs megnyugtató konszenzus a **pedagógiai/pszichológiai** és **diszcipliná-ris képzés** arányaiban sem. A kérdéskörben szép számmal és folyamatosan jelen-tek és jelennek még pro és kontra vélemények, így a MAB különböző bizottságai-ban is. A rendszert kidolgozók, az azt törvénybe iktatók és a különböző felfogású szakmai (és nem érdekalapú) érvelők mellett és után a hallgatók fognak igazán dönten: ha az alapképzésre nem jelentkezettek tanárszakra, mennyien, milyen irányban és arányban jelentkeznek a tanári mesterszakra és végeznek végül is ta-nárként.¹³ Ez természetesen nem csak a képzés szerkezetén múlik,¹⁴ bár jelentős mértékben azon is, hanem a középiskolai oktatástól kezdve a hallgatók motiváció-ján át a tanári pálya társadalmi, erkölcsi és anyagi megbecsüléséig. Ma elég sok aggasztó jel érzékelhető, elsősorban, de nem kizárólag a természettudományos ta-nárképzésben. A **kérdéskör kiemelt figyelmet igényel** minden, a képzésben érin-tett szervezet, a tanárokat alkalmazó iskolák és az (ön)kormányzat részéről.

18. A MAB akkreditációs tapasztalata szerint is az alapszakok KKK-iban többnyire a korábbi egyetemi képzés szemlélete és anyaga koncentrálódik, és jórészt hiányzik belőlük – természetesen csak ott hiányzik, ahol ez szakmailag indokolt lenne – a korábbi főiskolai képzés gyakorlatias szemlélete. Ezért annak a bolognai követel-ménynek, hogy az alapszakok egyaránt biztosítsák a mesterképzési ciklus megala-pozását és a munkaerő-piaci alkalmasságot, gyakori vélemény szerint csak arány-talanul tesznek eleget. Ennek feloldása az **"academic"** és **"professional"** jellegű szakok kialakításával lenne lehetséges, azzal, hogy a kettős funkciót mindkét típus teljesítse, csak más-más arányban és irányban. Ezt akkor az akkreditációs köve-

¹² "A tanárszak mesterszinthez kötése a leglényegesebb strukturális változás a pedagógusképzés ezen elemének új típusú, "Bologna-kompatibilis" rendszerében. Ez remélhetőleg hozzájárul majd a felkészítés minőségének és a pálya presztízsének emelkedéséhez."

¹³ "Külön gond a tanárképzés. Nem lehet közvetlenül tanárszakra jelentkezni. Nem-tanár (diszciplináris) szakra bekerülve a hallgatóknak csak töredék aránya (és jól teljesítő hallgató pedig csak elvétve) fogja a tanári szakirányt választani. A kevés jelentkező mellett további probléma az, hogy a "minor" szak esetében egyértelműen nincs garantálva, hogy megfele-lő *szaktudású* tanárok fognak az egyetemről kikerülni."

¹⁴ "A tanár szak rendszerében túlságosan sok a kivétel. Ez nehézséget okozott olykor a beadványok elbírálásában is, de ami ennél fontosabb, túl sok kivételes helyzetet is teremtett: a szükségletekkel és az oktatáspolitikai deklarációkkal ellen-tétben sok egyszakos tanár képzésére nyílik lehetőség."

telményekben is tükröztetni lehetne. A munkaerő-piac részéről ilyen igények, együtt az államilag finanszírozott keretszámok elhelyezkedési lehetőségeket figyelembe vevő alakításával, a MAB releváns testületeiben és az általuk szervezett fórumokon igen erősen megfogalmazódtak.⁹

19. Ehhez a kérdéskörhöz tartozik a gyakorlatigényes szakok 7. félévi **külső gyakorlata**, illetve a tanárképzés 11. féléve. Ez ma még ellentmondásos megítélés (vagy előítélet) tárgya. Sikere nem kis mértékben az érintett intézmények "hozzállásán" múlik: jó kapcsolatrendszerrel, jó szándékkal nagyon hasznos eleme lesz a képzésnek, fordított esetben sok gondot, sőt majdhogynem kárt is okozhat.¹⁵
20. Itt kell megjegyezni, hogy a magyar felsőoktatás erőforrás alapú képzési rendszert valósít meg. Sem maga a képző szféra, sem a tág értelemben vett **alkalmazói oldal**, bár gyakran keresi (a MAB is működtet ilyen bizottságokat), de – kevés kivételtől eltekintve – nem találta még meg azokat a közös fórumokat és módszereket, ami az utóbbi **szempontjainak, igényeinek** hatékony artikulációját és beépülését biztosítaná. Ez most ebben az első körben már aligha korrigálható (tudunkkal a jelen MRK összesítést sem értékeli a munkaadói oldal!), de annál inkább szükséges, hogy a **következő érdemi felülvizsgálat** (a szakszerkezettől a KKK-k tartalmáig) már jól előkészítetten minden oldal részvételével legyen majd megszervezve és lefolytatva. Sürgős közös teendők viszont **az új képzési rendszer**, a ciklusok céljának és eredményének **minél szélesebb körű megismertetése** a társadalom minden érintett szegmensével – a tanulóktól a "multik"-ig.¹⁶ E nélkül csak kis eséllyel várhatjuk el, hogy a munkáltatói oldal megalapozottan fogalmazza meg véleményét, javaslatait.
21. Egy jól funkcionáló ECTS **kreditrendszer** egyrészt rugalmasságával, másrészt a mobilitást elősegítő "transzfer" lehetőségeivel fontos eleme a bolognai folyamatnak, a (rész)tanulmányok elismerésének, az egyéni tanulmányi utaknak, a hallgatók és oktatók teljesítménye, illetve terhelése mérésének, a hazai rendszerben a KKK-k és a tantervek strukturálásának. Ez utóbbi sajátosságait a MAB a szaklétesítési és -indítási beadványok értékelése során értelemszerűen alapelemként használja. Ugyanakkor a MAB tagjai is rendre tapasztalják, oktatótársaikhoz hasonlóan, hogy a hallgatók egy jelentős hányada nem ezen pozitív oldalak, hanem gyakran a lazítás, a halasztás, az időhúzás, a hallgatói státusz minél kényelmesebb fenntartásá-

¹⁵ "Fontos lehet az is, hogy a gyakorlati terep felkészült legyen a feladatra. Színvonalas mentorokra és gyakorlatvezetőkre van szükség, esetleg tudományos fokozattal."

¹⁶ "A bolognai rendszer struktúrája, tartalma, lényege és célja csak nagyon szűk körben ismeretes még felsőfokú (régében) végzetek körében is. Minden lehetőséget meg kellene ragadni azért, hogy közérthető módon a társadalom rétegei felé azt elmagyarázhassuk."

nak lehetőségét látják benne és használják ki.¹⁷ Ez azzal együtt is igaz, hogy a programok, mint említettük, olykor maximalisták.¹⁸ Elvileg is fontosnak tartjuk leszögezni: **a minőség nemcsak az oktatókon, az infrastruktúrán (és a MAB-on), hanem a hallgatókon is múlik. E téren a hallgatói önkormányzatok felelősségét itt és most is megfogalmazzuk.** Különösen fontos ez amiatt is, hogy a felsőoktatásba érkező hallgatóság átlagos felkészültsége, tanulási szándéka és készsége – általános vélemény szerint egy kiváló kisebb hányadtól eltekintve – szinte folyamatosan romlik, aminek javítása a közoktatás és a felsőoktatás, de természetesen a társadalom (munkaerőkölcsőtől a médiáig) összefogását követeli meg.

II A MAB az új képzési rendszerre történő átállásban

A szakrendszer felülvizsgálat tárgyában a *Manherz Károly* és *Csirik János* által írt levél arra is kéri a MAB-ot, hogy

"az áttekintés röviden térjen ki a testület új képzési rendszerre történő átállás folyamatában játszott szerepének, tevékenységének, működésének, a szakértői hálózat tájékozottságának, a szakértőknek az átalakulási folyamatban vállalt szerepének értékelésére, valamint a testület második, külső nemzetközi értékelése alapján megfogalmazott, a magyar felsőoktatás fejlődése szempontjából fontos, a testület munkájának átalakulását is igénylő kérdésekre."

A MAB képzési ági bizottságai és a MAB testülete a MAB szerepét és működését az új képzési rendszerre történő átállásban a következőképpen látja.

A MAB szerepe az átállásban

22. A bolognai rendszerre történő átállás az OKM, az FTT és a MAB vezérlete alatt történt. A **minisztérium** szerepe ebben a folyamatban a "faltörő kosé" volt: **keresztülverni** a felvállalt változtatásokat akkor is, ha a folyamat **feltételei nem mindenben állnak rendelkezésre, a lefutása nincs végiggondolva és a következményei nem mindenben láthatók előre.** Ez meg is történt. Az FTT feladata lett volna a képzési rendszer – az átalakítási folyamat – hozzáigazítása a munkaerő-piaci elvárásokhoz. Ez nem történt, de nem is történhetett meg, mert az ehhez szükséges elemzések nem álltak az FTT rendelkezésére. A **MAB szerepe** a folyamatban a **külső minőségbiztosítás**, s ezen keresztül egyfajta **kiegyensúlyozás, egyenszi-**

¹⁷ "A problémák jelentős része nem a bolognai rendszer, hanem a tömegképzés következménye."

¹⁸ [az egyik képzési ágban]"... a képzés első 5 félévében a hallgatók félévenként 6-12 kollokviumot kénytelenek abszolválni, majd a 6. félévben egyszerre írnak szakdolgozatot, készülnek záróvizsgára és a mesterszintű képzés felvételi feltételeinek történő megfelelésre. Azt, hogy ez túlzott elvárás, az is bizonyítja, hogy kimutathatóan a Ba képzésre felvettek csupán 30%-a képes 6 féléven belül eleget tenni mindezen követelményeknek."

lárdság megteremtése volt az induló szakok minőségének tekintetében. Ezt a feladatot a MAB az adott peremfeltételek mellett és időszakonként igen nehéz működési körülmények közepette **nagyjában-egészében teljesítette**.

23. Fontos szerepet játszott még a bolognai (alap)szakszerkezet kialakításában a korábbi *Magyar Rektori Konferencia* és a *Főiskolai Főigazgatók Konferenciája*, valamint a *Művészeti Egyetemek Rektori Széke*, az általuk létrehozott és koordinált szakmai bizottságok révén, továbbá a *Nemzeti Bologna Bizottság* (NBB), melyet az oktatási miniszter a csúcs koordináció szervezetéül hozott létre. Az NBB munkájában a MAB is részt vett.
24. Az átalakulási folyamatban azonban az intézményi **anyagi-, presztízs- és hatalmi érdekek sajnos erősebbnek bizonyultak az értékeknél**, a nemzetközileg elfogadott alapelveknél és céloknál. A magyar átalakulás a felsőoktatás **képzési szerkezeti reformjára koncentrált**, s lényegében **zárójelmezte a bolognai folyamat olyan fontos elemeit**, mint pl. a hallgatói (és oktatói) mobilitás, a kreditrendszer pozitív kihatású működése, az európai dimenzió (pl. a kurrikulumok tekintetében), az élethen át tartó tanulás (LLL), a szociális dimenzió. Még a képzési szerkezeti Bologna elemhez szorosan kapcsolódó nemzeti képesítési keretrendszer (*National Qualification Framework*) sem került kidolgozásra Magyarországon, s a képzési kimenetek (*learning outcomes*) rendszerbe építése is csak formálisan történt meg.
25. A **MAB óriási munkát végzett** a Bologna átállás tekintetében, s **nagyban hozzájárult a többciklusú képzés elindításához**. A folyamat elején, 2003-ban, a MAB – emiatt nem kevés támadást is állva – a kellő részletességgel kidolgozott jogszabályi környezet hiányában indította el az új típusú szakok véleményezését, az ezek kialakítására vonatkozó (akkreditációs) szabályokat is megalkotva, pl. a szakburjánzás lehetőségének gátat vető szaktávolság-elvárások rendszerbe illesztésével.
26. A MAB szerepe az átmenetben nemcsak ezért volt meghatározó. A képzési rendszer ilyen nagyfokú átalakításakor, ami a képzési területek jelentős részénél nálunk tradíció és előzmény nélküli, feltétlenül szükség van egy olyan grémiumra, amely segíti a **diplomák legalább közelítő egyenértékűségének** biztosítását.
27. A MAB szerepe azért is alapvető jelentőségű, mert szinte **az egyetlen független, a különböző nézőpontok és érdekek kiegyensúlyozására, objektív állásfoglalásra képes szervezet**, azzal együtt is, hogy benne a felsőoktatásban működő és érdekelt egyének tevékenykednek.
28. Az átmenet során a MAB-ra **gyakran igen erős nyomást gyakoroltak a felsőoktatási intézmények** beadványaik kedvező véleményezési eredménye érdekében. A spektrum a "baráti" telefonálástól a sajtócikkeken át a szakértőket (és a MAB-ot általában) ért burkolt vagy explicit fenyegetésig terjed.

29. A MAB szerepének megítélése a felsőoktatási közvéleményben **ellentmondásos**. Érthető persze, ha egy nem támogatott szakindítási kérelem kezdeményezője elégedetlen a MAB munkájával. Arra is volt azonban nem kevés példa, hogy a MAB véleményének figyelembevételével az intézmény átdolgozta beadványát, s az így már jobb minősége révén támogatásra talált.
30. Hozzátehetjük, hogy a rövid idő alatt rengeteg anyag elbírálását végző képzési ági bizottságok és a MAB munkája **következetesebb lehetett volna, ha előre átgondolt rendszerben és ütemezésben** történik a szakok indítása, vagyis az **azonos szakok véleményezésére együtt** kerül sor. (Stratégia- és koordináció hiány, lásd fentebb.)
31. A MAB (és az intézmények) munkáját az is nehezítette – és ez a MAB külső megítélésének ellenmondásosságához is fontos adalék! –, hogy a **jogszabályi környezet** kidolgozása késésben volt, s a megjelent jogszabályok sem voltak sajnos tökéletesek. Elég itt arra a tényre utalnunk, hogy a 2005-ös új **Felsőoktatási törvényt** négy év alatt – bár kisebb-nagyobb horderejű ponton – de nem kevesebb, mint **18-szor módosították!**
32. Ugyancsak lényeges tény, hogy a fent említett **érdek-dominancia** eredményeként az **alapszak szerkezet több olyan nyilvánvalóan problémás sajátossággal született**, melyek a szaklétesítési és -indítási véleményezésben is szükségképpen megjelentek, s a **szakmai közvélemény e sajátosságok inherens voltát feledve a MAB-on kérte-kéri számon a megoldás hiányát**. Ilyen akut problémaforrás pl. a kommunikáció és médiatudomány egyidejűleg önálló szakként (a társadalomtudomány képzési területen) és szakirányként (a szabad bölcsészet szak részeként a bölcsészettudományban) való definiálása, általában a szakirányok nem egységes, nem rendszerszerű kezelése (lényegében szakként működő, önálló szakképzettséghez vezető szakirányok, "zárójeles" szakirányok, lásd feljebb), vagy a tanárképzés pedagógiai és diszciplináris oldalának nem lezárt küzdelme. **Ezek a csaták nem, vagy nem a felek kölcsönös meglegedésére dőltek el annak idején**, s ezért tartanak máig a harcok, a MAB véleményezést sem kímélve. Az ilyen jellegű problémák megoldására a MAB-nak nincs sem lehetősége, sem hatásköre.
33. Hasonlóképpen, még a MAB bizottságaiban is vitatott kérdés, hogy a magyar rendszer a **képzési és kimeneti követelmények** megalkotásával nem túl kötött-e, nem kellene-e nagyobb teret engedni a sokszínűségnek, az intézmények szabad kezdeményezéseinek. Olyan szakok/szakirányok indulhassanak, amelyek hordozzák az adott egyetem, főiskola minden más intézménytől eltérő specifikus képzési erőnyeit, vagy, éppen ellenkezőleg, a KKK-kat kéne feszezebbre venni, s a hozzájuk igazodást szigorúan ellenőrizni a MAB véleményezés során?

34. Az új szakok létesítésének folyamatához célszerű lenne **újra definiálni a MAB és a FTT szerepét a társadalmi szükségletek megállapítása tekintetében**. A dolog nem választható mechanikusan ketté, a MAB-nak is van szerepe a társadalmi hasznosság és szükség megítélésében. Célszerű lenne a két szervezet szorosabb és rugalmasabb együttműködésének jogi feltételeit biztosítani, ennek alapján kétoldalú konzultációkat folytatni. Egy-egy új szak létesítése tekintetében a társadalmi hasznosság vizsgálatához ad hoc jellegű felkérések is elképzelhetők az FTT-ből a MAB-hoz és viszont.
35. A törvény lehetőséget ad a **miniszternek**, hogy **döntésében eltérjen** a MAB szakértői véleményétől. Az egységes felsőoktatási minőségfelfogás és gyakorlat kialakulása érdekében szükséges, hogy ennek a döntésnek a **szakmai indokolását nem csak az intézmény, hanem a MAB is megismerje**, és későbbi gyakorlatában hasznosítsa. E nélkül csak további ellentmondások alakulhatnak ki és az intézmények nem kívánatos kettős mércét tapasztalhatnak – netán használhatnak ki. Ezen túlmenően a MAB testülete iránti megbecsülés vagy ennek hiánya is tükröződik abban, ha ezt a minisztérium vezetése – jelenlegi álláspontja szerint – nem kívánja biztosítani.
36. A MAB bolognai átmenetben végzett munkáját a fent említett tényezőkön túl **kifejezetten nehezítették** a szervezetre ebben az időszakban rótt **extra működési feladatok**, a 2006. július 1-ével történt **közhasznú szervezetté átalakulás**, ennek számos szervezeti és adminisztratív vonzatával, valamint 2007 nyarán a kényszerű **költözés** és az **elhelyezési- és munkakörülmények** ebből fakadó romlása. Utóbbiak közül e helyütt példaként csak a plénum üléseire alkalmas konferenciaterem elvesztését említjük.
37. A teljes mérleg megvonásához hozzátartozik a MAB **finanszírozása** is. Míg a MAB az új Felsőoktatási törvényben rögzített feladatainak (beleértve a fenti átalakulást) eleget tett, addig a **költségvetési törvény, így az OKM sem 2007-ben, sem 2008-ban nem biztosította a MAB számára az Ftv-ben előírt 2 ezrelékes finanszírozást**. A felsőoktatás költségvetési támogatása 2003-2008 között közel 50%-kal emelkedett. A MAB-é ezzel szemben 2003 óta nemhogy nem emelkedett, de a 2003-2005-ös 220 M Ft körüli összegről 2006-07-re 200, 2008-ra 210 M Ft-ra csökkent, ami **abszolút értékben is csökkenést jelent!** Az éves OKM-MAB támogatási szerződés megkötésének módja és időzítése garantált működési nehézséget jelent a MAB számára. Költségvetési támogatásunk első részlete 2007-ben március 28-án, 2008-ban május 19-én érkezett számlánkra! (Ilyen késedelmet egyetlen felsőoktatási intézmény, de maga az OKM sem él meg vagy viselne el.) Túlélésünket – a rendkívül feszes gazdálkodás és a már-már sértően alacsony tisztelet- és szakértői díjak mellett – csak a szakindítási véleményezésekért kapott bevételeink tették

lehetővé, de ezek 2010-ben már nem lesznek, így a jelen gyakorlat folytatása fizetésképtelenséget eredményez.

38. A bolognai átmenet ugyancsak sajátos finanszírozási jellemzője, hogy **felsőoktatási intézmények** az elmúlt években a bolognai típusú szakok kidolgozásához alkalmanként (szakonként) többtíz-több száz (!) millió, összesen **többmilliárd forintnyi** pályázati pénzt kaptak a HEFOP pályázatok keretében. A MAB, az összes kidolgozott új szak véleményezéséért, mely korábbi normál éves terhelésének immár öt éve a többszörösére rúg, egyetlen egy ízben, 2005-ben, **mindössze 20 M forint** pótlólagos támogatást kapott, sem előtte, sem azóta, semennyit.¹⁹ Pedig, 2008-ig bezáróan, összesen **2.787 db, a MAB-ba benyújtott véleményezési ügyről** van szó.

A MAB működése

39. A bolognai folyamat immár 46 ország által elfogadott dokumentumai jól megalapozott elvárásokat támasztanak a nemzeti felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerekkel szemben. E dokumentumokkal összhangban szilárd meggyőződésünk, hogy **Magyarországon is szükség van kormányoktól, politikától független, elfogulatlan szakemberekből álló szervezetre**, melynek egyik fő feladata a minőség őrzése a felsőoktatás terén.
40. A MAB-ot, a működési feltételek hiányosságai, a finanszírozási és humán erőforrásbeli korlátok ellenére **magas színvonalú akadémiai vezetés és professzionális adminisztratív-szakmai apparátus** jellemzi. Munkánk mindkét vonatkozásban nemzetközileg is elismert. (2008-ban nemzetközi külső értékelés nyomán megerősített ENQA tagság, vezető tisztségek betöltése nemzetközi minőségbiztosítási szervezetekben, szakértői tagság külföldi ügynökségekben, rendszeres külföldi eseti szakértői munka.)
41. Nem helyes azonban, ha a MAB túlzottan **bürokratikussá válik**, és már-már **hatósági szereplőként** jelenik meg. A fent részletezett feltételek közepette, a jogszabályi változások, a rendkívüli munkaterhelés, az időhiány, az intézményi nyomásgyakorlási próbálkozások mellett a szakindítási véleményezések során a MAB határozatokban olykor előfordultak az akkreditációs **követelményeknek tett engedmények, illetve helyenként a követelmények túlzott szigorral való érvényesítése**. Ehhez az is hozzájárult, hogy az intézmények gyakran maguk igénylik a részletes

¹⁹ Itt jegyezzük meg, hogy az előkészítést végző OKM munkatársak "jövöltábol" a felsőoktatás minőségfejlesztését célzó TÁMOP pályázati konstrukció sem elérhető a MAB számára. A tárgyra vonatkozó Nemzeti Bologna Bizottsági módosító javaslat is hatás nélkül eltűnt az OKM hivatalnoki útvesztőiben...

feltételrendszert ("checklist"), hogy biztosan előkészíthessék a kedvező szakértői véleményt.

42. A **képzési ági bizottsági véleményezés** alaposságát a legalább két írásban értékelő bíráló mellett a jövőben egy-egy **az adott ügyet referáló KÁB tag** felkérésével kívánjuk erősíteni. Egy ilyen további **tartalmi – értékelő lépés beiktatása** segít megítélni az írásos vélemények megalapozottságát és feltárni az esetleges különbözőségek okát.
43. A **szakakkreditációs követelmények változásait** részben a jogszabályi változások indukálták (pl. 1 oktató – 1 intézmény szabály), más esetekben az intézmények kezdeményezték (pl. az oktatói kreditterhelési határok változtatása), s természetesen az is előfordult, hogy a MAB a véleményezések gyakorlati tapasztalatai alapján pontosította, finomította a követelményrendszert (pl. az idegen nyelven oktatók nyelvtudásának igazolása). Az Ftv. fent említett 18-szori módosításához képest a MAB követelmények (ennél jóval kevesebbszeri) változását nem tartjuk indok nélkülinek és túlzónak, de elismerjük a vele járó eseti kényelmetlenségeket.
44. A személyi feltételek ellenőrzésénél tapasztalható, hogy a szakindítási beadványok **nem eléggé bizonylatoltak**. Sajnálatos, hogy **nem épült ki és számunkra nem elérhető** a valótlan nyilatkozatokat kiszűrő **országos adatbázis (FIR)**. Így a korán jövő programok előnyben vannak a később jövővel szemben. Megnyugtatóbb lenne, ha a MAB **autentikus nyilvántartások** alapján ítélné meg a személyi követelmények teljesülését. Hasonlóképpen a tantárgyfelelősség, kredit-terhelés ellenőrzése is biztonságosabb alapokra kellene támaszkodjon.
45. Az adminisztrációs terhelést csökkentendő és a véleményezési eljárást is segítő, javasolható a beadványok **elektronikus benyújtása**. Ez a megoldás, különösen ha egy megfelelő adatbázis is kiépítésre kerül, az adatok egyértelműségét, időállóságát biztosítaná és a valótlan adatok kiszűrését is segítené.
46. A MAB véleményezésben a **háromszintű döntéshozatalt** (KÁB-ok, kollégiumok, plénum) az immár 15 éves gyakorlat alapján jól beválnak tekintjük. A **kollégiumoknak** fontos szerep jut az **összehangolásban**, a MAB döntések **konzisztenciájának** biztosításában. A **diszciplináris és a tanárképzési bizottságok** véleményének harmonizálása esetenként nehéz. (Lásd a nem lezárt csatákról fentebb mondottakat!)
47. A KÁB javaslat magasabb döntési szinten való megváltoztatása esetén különös figyelmet kell szentelni a végső döntés alapos indoklásának. E téren kétségtelenül voltak esetenként hiányosságaink. A **döntések indoklásának kellően részleteseknek kell lenniük**, még támogató vélemény esetén is.

48. Megfontolásra érdemesnek tartjuk annak a – más országokban alkalmazott – gyakorlatnak a bevezetését, mely szerint egy **szakindítási véleményezés feltételes (elő)akkreditációt jelent, s az véglegessé akkor válik**, amikor az első képzési ciklus után a MAB helyszíni vizsgálat keretében (párhuzamos/diszciplináris akkreditációs eljárásban) pozitívan értékeli a szak tényleges működését, a képzési kimenetet, a kitűzött célok, valamint az elő-akkreditációs eljárásban tett jobbító javaslatok megvalósulását.
49. Kívánatos, hogy egy szak sikeres akkreditációját követően **ne csupán 8 év múlva** kerüljön sor a következő értékelésre, hiszen nemhogy 8 év múlva, de olykor már a szak tényleges indításakor más a helyzet, mint ami a MAB számára beadott akkreditációs anyagban állt.

A MAB szakértőinek felkészültsége

50. A felkért külső szakértők többsége szakmailag **jól felkészült**, az adott szakterület elismert képviselője, erre különös gondot fordítunk. Ám a szakértők sok esetben – nem utolsósorban az átalakulás fent jelzett problémái miatt – **nem egyformán fogták fel feladataikat**, illetve a bírálat nyilvános szempontrendszerét **nem egységesen alkalmazták**. Esetenként a szakértői bírálatok egymásnak ellentmondóak, de olykor a szakértők ugyanazt a helyzetet is különbözőképpen ítélik meg, hogy ti. valamilyen hiányosság eléri-e azt a mértéket, ami a beadvány elutasítását kell, hogy eredményezze, vagy sem. Előfordulnak szűkszavú, lakonikus rövidegű bírálatok is. Ez nem a MAB gyakorlatának specialitása, ez minden szakértési gyakorlatban (pályázatok bírálata, cikkek lektorálása) rendszeresen előfordul.
51. Kívánatos ezért a **szakértők kiválasztási, felkészítési és ellenőrzési rendszerének áttekintése, a szükséges minőségjavító változtatások megtétele**.
 - Az intézmény-akkreditációs eljárásban alkalmazottakhoz hasonlóan szükséges a szakértői tevékenységre való **külön felkészítés a szakindítási bírálatok tekintetében is**.
 - A nyilvánvalóan **nem megfelelő**, nem kellően megalapozott és részletes, vagy elfogult bírálatot készítő szakértőket **nem szabad újabb feladatra felkérni**.

A MAB – Minőségfejlesztési bizottsága koordinálásában – megkezdte egy 2009 őszi szakértői felkészítő-tájékoztató nap szervezését.
52. Az írásos szakértői **bírálatok anonimitásának** fenntartását – a fenti minőségjavító lépések megtétele mellett – a felsőoktatás jelenlegi magyarországi kontextusában szükségesnek tartjuk.

53. A MAB képzési ági bizottságai által elfogadott **szakértői bírálatokat**, a szakértői anonimitás fenntartásával, az eddigiekhez hasonlóan a jövőben is az érintett intézmény rektorának rendelkezésére bocsátjuk.
54. A külső szakértőkkel szembeni fokozott elvárásoknak való megfelelés, a szakértők felkészítésben való aktív részvétele természetesen csak **megfelelő javadalmazásuk biztosítása mellett lehet reális célkitűzés.**

A MAB véleményezés objektivitása, összeférhetetlenség szabályozása

55. A MAB véleményeket összességében, messze döntő többségében **elfogulatlanak, kellően objektívnak, bár olykor nem szigorúan következetesnek tartjuk. A bizottságok, a plénum összetétele**, a kiegyensúlyozott delegálási szabályok, a széles intézménytípusi lefedettség az objektivitást szolgálják. Az több esetben is előfordulhat, hogy különböző szakmai felfogások különböző következményekhez vezetnek, de ezt természetesnek tartjuk és vállaljuk. A MAB **külső megítélését** (elsősorban a magánfőiskolák körében) **e téren sajnos rosszabbnak tapasztaljuk**, mint amilyen a valós helyzet.
56. Az **összeférhetetlenség** szabályozása megfelelő. (A MAB 2000-ben nemzetközileg az elsők között alkotta meg *Etikai Kódexét*, melyet több külföldi minőségbiztosítási ügynökség azóta is mintaként használ.) Helyenként persze igen nehéz az **érintettségek, elfogultságok kiszűrése**. Gondot jelent az összeférhetetlenség a kis, viszonylag **kevés helyen művelt szakterületek** esetében, ahol különösen nehéz megoldani, hogy a szakértő ne legyen az azonos, vagy nagyon hasonló képzésben érdekelt "versenytárs". Mindebből az következik, hogy a **vélemények szubjektivitása** a kérelmek javára és hátrányára is **megnyilvánulhat**, s olykor **érvényre is juthat**. A bírálók többségében azonban objektíven véleményeznek. (De hát a MAB véleményezés nem a beadvány betűinek egyszerű megszámlálását jelenti.)
57. A **külföldi szakértők bevonása lehetséges**, azonban csak részleges, **speciális esetekben** alkalmazott megoldás lehet. S itt nemcsak a nyilvánvaló nyelvi és finanszírozási nehézségekről van szó, hanem döntően arról, hogy a külföldi szakértő általában nem rendelkezik a papírra vetett szavak mögötti tartalom megítéléséhez szükséges helyismerettel, s a magyarországi felsőoktatási kontextus sem napi rutin számára, nem beszélve a szabályozás (KKK-k, jogszabályi és MAB követelmények) számára viszonylag idegen voltáról. Az ismeretségek, kollegiális kapcsolatok továbbá itt sem zárhatók ki, egy külföldi kolléga általában kevésbé kritikus, nem szívesen vállal konfliktust.²⁰

²⁰ Ezt bizonyítja a PhD dolgozatok értékelése, ahol szinte minden külföldi értékelés summa cum laude – "nem olyan jók, mint amilyenek mi vagyunk, de nem adunk rite és pláne nem elutasító véleményt".

58. Meg kell őrizni, sőt számos helyen különös gonddal biztosítani kell a képzési ági bizottsági munka **bizalmas jellegét**, minden KÁB tagnak be kell tartania a vonatkozó szabályokat. Itt jelenik meg leggyakrabban az intézményi érdekeltség – minimum az információszerezés és -terjesztés szintjén. A bolognai átmenet kapcsán végzett szakindítási véleményezések során sajnos többször is előfordult, hogy nem nyilvános, **döntéselőkészítő információ került ki** egy-egy bizottságból. Az érintett intézmények ilyen esetekben különös előszeretettel próbáltak élni a születendő MAB döntésekre való nyomásgyakorlás eszközével. A MAB e tekintetben igen szigorúan kíván a jövőben fellépni, a MAB SzMSz-t, az eljárásokat, az *Etikai Kódexet* bizonyíthatóan nem betartó bizottsági tagjainktól – nevük nyilvánosságra hozása mellett – meg fogunk válni.

A MAB szervezete

59. A **MAB szervezeti struktúrája** (külső szakértők – KÁB-ok – kollégiumok – Plénum, titkárság) **alapvetően alkalmas** feladatai ellátására. A képzési területenként/áganként szervezett szakmai bizottságok és a funkcionális (egyetemi tanári, doktori stb.) bizottságok rendszere hatékony munkamegosztást tesz lehetővé, s ugyanakkor alapvetően biztosítja az olykor előforduló megítélési különbségek harmonizálását, a MAB döntések konzisztenciáját. (Lásd még a MAB működése fejezetet.)
60. A KÁB-ok tekintetében a MAB-on kívül és a MAB-on belül is felvetődtek egymásnak ellentmondó javaslatok, a **bizottságok számának csökkentésére és növelésére egyaránt**. Néhányan kevesebb állandó bizottság mellett kisebb, ad hoc jellegű interdiszciplináris bizottságok felállítását javasolták, mások túl szélesnek találják egy-egy jelenlegi bizottság profilját, s ezért több állandó, jobban specializált bizottság működtetését tartják kívánatosnak. (Több konkrét javaslatot is kaptunk felsőoktatási intézményektől egy-egy új állandó bizottság felállítására.) A felvetések mérlegelése alapján a MAB úgy látja, hogy a **jelenlegi szerkezet alapvetően e tekintetben is megfelelő**, nincs nyomós indok sem a bizottságok számának jelentősebb növelésére, sem csökkentésére, ezt elsősorban az ügyszám-gyakoriság függvényében indokolt mérlegelni.
61. **Javítható viszont a KÁB-ok tagjainak kijelölési folyamata**, az adott szakterület széles lefedettségét, az intézménytípusok és a szakterületet jellemző különböző megközelítések, paradigmák kellő reprezentáltságát biztosítandó. Ugyancsak igen lényeges, hogy a bizottságokban megfelelő számú (és aktív részvételű!) **felhasználó oldali**, a gazdasági-társadalmi szférát jól képviselő szakértő és ugyancsak aktív hallgató is legyen. A jelenlegi testület javaslatot fog tenni az új ciklusban felállítandó bizottságok **még kiegyensúlyozottabb összetételének** biztosítására.

62. A tanári mesterszakok egységesnek elképzelt értékelési gyakorlata kettészakadt a szakbizottságok működési eljárása miatt. Körültekintően átgondolandó a többi kollégium mintájára egy **tanárképzési kollégium** működtetése, a tanári mesterszak minden képzési komponense képviselőinek arányos részvételével, hiszen a tanárképzést tekintve azt a kérdést kell komplexen megítélni, hogy az adott intézmény képes-e, s milyen minőségben, nem általában, hanem az adott szakképzett-ség(ek)gel bíró tanárok képzésére.
63. A **MAB tagok** delegálási folyamatában némi finomhangolást tartunk szükségesnek.
- A munka folyamatosságának, a szervezeti emlékezet tartósságának biztosítására a több országban és testületben már jól bevált **átfedéses megújítást** javasoljuk alkalmazni. (Azaz ciklusonként a MAB tagok fele lenne új tag, fele a második ciklusát vinné.)
 - S végül nagyon kívánatos volna, hogy a delegálási folyamat a **delegáló szervezetek közötti egyeztetéssel, összehangolással** működjön a szakterületek, intézménytípusok, nemek és a felhasználók kiegyensúlyozott megjelenése érdekében. Ne fordulhasson elő, hogy egy ciklusban pl. 4 közgazdász MAB tag legyen (mint jelenleg), ezzel óhatatlanul kikényszerítve tanácskozási jogú tagok bevonását, a testület létszámának növelését.

A MAB jelen állásfoglalásában nem kíván az egyes szakokra, KKK-kra vonatkozó konkrét javaslatokat testületileg véleményezni.²¹ Azt kéri, hogy e kérdésben is legyen egyértelmű oktatáspolitikai álláspont, s annak alapján a hozzá érkező beadványokat továbbra is a minőség szempontjai alapján értékeli.

III Javaslataink

1. *A képzési terület – képzési ág – szak – szakirány* egységes elvi és jogi rendezése.
2. Az *"academic"* és *"professional"* irányultságok megvalósíthatóságának elemzése.
3. A konkrét javaslatok eldöntéséhez egységes oktatáspolitikai álláspont kialakítása.
4. A szakrendszer működésének folyamatos, véleményekre és adatokra épülő komplex elemzése: *Magyar "Bologna Follow Up Group"*.
5. Az új szakok létesítésének folyamatához *a MAB és a FTT szerepének újra definiálása a társadalmi szükségletek és az intézményi tervek összhangja érdekében.*

²¹ Az előkészítés során a képzési ági bizottságokban megfogalmazott, számos esetben igen megalapozott és fontos javaslatokat külön eljuttatjuk az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz, a Nemzeti Bologna Bizottsághoz és a Magyar Rektori Konferenciához.

6. Amennyiben a miniszter (nevében eljáró szakállamtitkár) a MAB szakértői véleményétől eltérő döntést hoz, *legyen tájékoztatási és indoklási kötelezettsége.*
7. A MAB központi költségvetési finanszírozását a *jelenleg hatályos törvénynek megfelelően, gyors és kiszámítható módon kell biztosítani.*
8. *Az oktatók nyilvántartására szolgáló központi adatbázis teljes feltöltését és aktualizálását biztosítani kell, s ki kell alakítani a MAB számára a véleményezésekhez szükséges megfelelő hozzáférési lehetőséget.*
9. Javasoljuk a *MAB tagok delegálási folyamatának finomszabályozását illetve koordinálását, a szakterületek, intézménytípusok, nemek, felhasználók kiegyensúlyozott megjelenése érdekében.*
10. A MAB tagságának megújításában az *átfedésses elv* bevezetése.

Mang Béla

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleménye és javaslatai a bolognai rendszerű képzés hazai bevezetésének tapasztalatairól

I Előzmények

A bolognai képzési rendszerre való áttérés értékelése és a módosítások megtétele az oktatáspolitikai legfontosabb eleme, meghatározza a felsőoktatási stratégia teljesülésének hatékonyságát (pl. minőségi képzés) és meghatározóan befolyásolja magyar humán potenciál alakulását. Az FTT az előterjesztés nyomán széleskörű véleménynyilvánítást kért testülete tagjaitól, szakértőitől, de a véleménykérésről szerzett információ alapján több – a felsőoktatásban meghatározó – személyiség írásban is segítette véleményünk kialakítását. A megküldött vélemények a bolognai rendszerű képzés szinte minden elemére kiterjedtek, így azokat tematikus csoportokba rendezve foglaljuk össze. Külön mellékeljük Az FTT felhívja a figyelmet arra, hogy a 2008. végén megjelent az országértékeléseken alapuló OECD tanulmány, amely áttekinti az európai felsőoktatási térségben a bolognai folyamat érvényesülését és további tennivalóit. Javasoljuk – a nemzetközi elemzésben foglaltak tükrében – kiterjeszteni a vizsgálatot a Bolognai elvek mindegyikének teljesülésére (nemzetközi mobilitás, európai munkaerő-piaci dimenziók, képesítési keretrendszer stb.).

Az FTT tudatában van annak, hogy az új képzési rendszer bevezetésének és felfutásának folyamatát tudja értékelni, az első végzős évfolyamnak munkaerő-piaci elhelyezkedéséről még csak a 2004-ben kísérleti jelleggel elindított informatikai szakon végzeteknél rendelkezünk információkkal.

A felsőoktatási és munkaerő-piaci fórumokon azt tapasztaljuk, hogy a társadalom és a felsőoktatás szereplői elfogadták a bolognai rendszerű képzés bevezetését, a szakmai munka az új struktúrán belüli képzési szerkezet folyamatos átalakítására, korszerűsítésére irányul. Az átalakítás egyik alapértéke, hogy az a felsőoktatási szakembe-

rek szakmai munkájára épült, melyet az OKM szakemberei foglaltak jogszabályi keretekbe.

A következőkben összefoglaljuk az FTT fórumain az átalakításról kialakult véleményt.

II A felvételi rendszerrel kapcsolatos vélemény

A felsőoktatási felvételi rendszer központosított rendszere az adminisztratív elvárásokat jól teljesíti, de az új képzési rendszerben elszakadni látszik a felsőoktatás iránti társadalmi érdeklődés valós folyamataitól. A Budapest központú országban a főváros felé megnyilvánuló növekvő érdeklődés azt eredményezi, hogy a vidéki fejlesztést megalapozó befektetői érdeklődés a rendelkezésre álló felsőfokú szakemberek hiányában külföldi területek (pl. Szlovákia) felé irányul. A vidéki felsőfokú szakember hiány 10-15 éves fejlődési egyenetlenségeket idéz elő, amit a redukálásra ítélt vidéki felsőoktatás nem lesz képes ellensúlyozni. Célszerű iránynak látszik az intézményi autonómián alapuló olyan felvételi rendszer működtetése, amelyben a felvételi eljárásról és annak lebonyolításáról az intézmény dönt, a jelentkezés és felvétel informatikai feladatait a központi rendszer végzi. Javaslatainkat alátámasztja az a tény, hogy a jelenlegi rendszerben néhány (4-5ezer) hallgató marad ki a továbbtanulás lehetőségeiből és az igazi minőségi szűrő nem az érettségi vizsga, hanem a felsőoktatásban megkövetelt teljesítmények teljesítése (ld. tanulmányaikat el sem kezdők és az első féléves vizsgákon elbukók száma). A felvételi-vel kapcsolatosan konzultálni kell az esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód szakembereivel. Kétségtelen, hogy egy differenciált (Európában is ismert gyakorlaton alapuló) felvételi rendszer alkalmassá válhat az intézmények minősítésére is, de az ebből eredő társadalmi megítélését érvényesíteni lehet a finanszírozásban vagy fenntartói megállapodásokban (differenciált, intézmény specifikus normatíva bevezetése teljesítményfüggő eltérésekkel stb.). Kialakulhat az elit, a kutató, szolgáltató, régiós egyetem funkciója és differenciálódhatnak az ezekhez rendelt erőforrások.

Nagy a dilemma az MSc/MA képzésekre való felvételi rendszer kialakítása, amelyben jellemző:

- hogy több MSc/MA képzésnél a meghirdetett kritériumok kiszorítják a keresztmobilitás lehetőségét, leginkább a saját intézményeik alapképzéseiben szerzett diplomákat ismerik el.
- A felvételi kritériumok szigorítása azokon a területeken, ahol széleskörű érdeklődőkkel számolnak az intézmények és kevésbé adnak lehetőséget a korábban végzetek jelentkezésének.
- Nincs az intézményeken belüli, illetve a képzési területek közötti olyan stratégia, amely megnyugtatóan biztosítaná az állami finanszírozott keretek elosztását. A

munkaerő-piaci szervezetek hiányolják az e kérdéskörben kifejtendő véleményük fórumainak működtetését. A MAB és az FTT működtetett fórumai javítanak ezen a helyzeten, de nem elegendőek, a döntéshozók felé való véleményközvetítésük nem hatékony.

- A mesterszakokra való jelentkezés tendenciáit 1-2 év tapasztalata után szakmai fórumokon értékelni kell az európai térség országaiban kialakult gyakorlattal összehangban.
- Többen hiányolják a BSc/BA és MSc/MA képzésekre irányuló stratégiai együttműködések a főiskolai és egyetemi szektor között. Ez motiválná egy újabb integrációs kör kialakítását is. Kétségtelen tény, hogy a közös képzések meglévő feltételei nehezítik az együttműködések, amit célszerű újra szabályozni, hiszen az Ftv. legutóbbi módosítása a hazai szigorítással szemben kinyitotta a külföldi képző intézmények előtt a hazai képzés lehetőségét.

III Az alapképzési szakstruktúrával kapcsolatos vélemények

A bolognai rendszerű képzés alapszak rendszerét nem érte olyan bíráló, ami indokolná a szakrendszer teljes átalakítását. A továbbiakban összefoglaljuk az MRK javaslatával kapcsolatos véleményünket és további bővítési javaslatokkal élünk elsősorban a munkaerő-piaci szereplőkkel való konzultáció alapján.

Az FTT *nem támogatja* az MRK előterjesztésben szereplő szakoknak az osztatlan képzések körébe való felvételét:

- filmrendező képzés,
- tájépítészeti mérnök képzés.

Az említett szakok oktatása az EU-ban többségében kétciklusú képzési formában történik és a munkaerő-piaci szereplők sem tartják indokoltnak a változtatást, annál is inkább, mert több alapszakra való átmenet esetében indokolt lenne a keresztmobilitás támogatása.

Az osztatlan erdőmérnök képzés esetében a munkaerő-piac véleményének maximális figyelembe vételét javasoljuk.

A szakstruktúrára vonatkozó javaslatok a következők:

- Agrár terület

Az alapképzés 8 félévre való kiterjesztését *az FTT nem támogatja* az EU-s gyakorlat még a korábban megfogalmazott gyakorlati félév bevezetését sem igazol-

ja vissza. A gyakorlati félév tartalommal való megtöltése láthatóan a következő időszak feladata.

▪ Bölcészettudományi terület

A régészeti alapképzési szak létesítését – megértve az ELTE BTK szakmai érveit – az FTT nem támogatja.

▪ Társadalomtudományi terület

Nincs változtatási javaslat.

▪ Informatikai terület

Nincs változtatási javaslat.

▪ Jogi és igazgatási terület

Az üzleti jogi alapszakra vonatkozó javaslatot részletes munkaerő-piac elemzéssel kellene alátámasztani. A munkaerő-piaci partnereink részletes szakmai elemzést igényelnek, ennek hiányában a szak létesítését az FTT nem támogatja.

▪ Nemzetvédelmi és katonai terület

A javasolt két önálló két képzési területre vonatkozó javaslatot (védelmi, valamint katonai képzési területek) az FTT támogatja. Ehhez igazodjanak a képzési terület elnevezései is.

▪ Gazdaságtudományi terület

A jelenlegi alapszak rendszer változtatását az FTT nem támogatja, a szolgáltatástudományra irányuló javaslat megalapozatlan, nem találtunk nemzetközi gyakorlatban működő ilyen elnevezésű szakot. A szóösszetétel erőltetett egy a tudomány eredményeit gyakorlatban hasznosítható szektorban.

▪ Műszaki képzési terület

A pedagógusképzést csupán részlegesen, de érinti a műszaki alapképzési szak rendszerében megjelenő műszaki szakoktatói szak vonatkozásában az OKJ szakképzettség bemeneti feltételeinek megkérdőjelezése. E tekintetben a szakképzés és a gyakorlati oktatás fontosságát illetően indokolt a bemeneti feltételek fenntartása, amely ösztönzőleg hat a középfokú szakképzésre (szakközépiskolák 13-14. évfolyamának elvégzésére, technikus végzettség megszerzésére), ami hosszabb távon egyértelműen a képzés minőségfejlesztését szolgálja.

A gazdasági folyamatok alakulására és a munkaerő-piac igényére tekintettel az FTT támogatja a logisztikai mérnök és a jármű- és mobilgép mérnöki alapszak

létesítését. A logisztikai alapszak a műszaki képzési területhez tartozzon, hiszen a kezdeményezés arról a területről érkezett és kidolgozó ilyen tartalmat fogalmaztak meg előterjesztésükben.

▪ Orvos- és egészségtudományi terület

Az alapképzési szak szerkezetét alapvetően bővíteni javasoljuk, az új alapszak rendszert és a szakirányokat a következők szerint javasoljuk átalakítani.

Orvosi laboratóriumi analitikus alapszak

- orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikus szakirány
- orvosi kutatólaboratóriumi szakirány

Orvosi sugáralkalmazási alapszak

- radiográfus szakirány
- nukleáris medicina szakirány
- sugárterapeuta szakirány

Optometrista alapszak

- optometrista szakirány

Egészségügyi szervező alapszak

- egészségbiztosítási szakirány
- egészségügyi szervező szakirány
- egészségturizmus szervező szakirány

Ápolástudományi és sürgősségi ellátás alapszak

- ápoló szakirány
- szülésznő szakirány
- mentőtiszt szakirány

Dieto- és fizioterápia alapszak

- gyógytornász szakirány
- dietetikus szakirány

Egészségügyi gondozás és prevenció alapszak

- közegészségügyi-járványügyi ellenőr
- védőnő szakirány

Az FTT az egészségügyi szakmáktól részletes indoklást kért és ezek alapján támogatja a bővítést.

▪ Pedagógus képzési terület

A csecsemő és kisgyermek nevelő alapképzési szak létesítését az FTT támogatja, bár megjegyezzük, hogy a kétségtelen szakmai progresszió ellenére ez a

javaslat a képzési szint megemelésére feltételezhetően intézményi érdekeket szolgál. Ezt is figyelembe véve javasoljuk a támogatást.

▪ Természettudományi terület

A bolognai rendszerű képzési rendszerben ezt a területet érte a legtöbb kritika, de újabb alapszak alapítására nem érkezett javaslat. A természettudományi terület tanárképzési struktúráját célszerű tovább vitatni, a felvételi rendszer átalakítása iránti igény megfontolandó, de tapasztalatok hiányában korainak ítéljük a korrekció előkészítését. A természettudományi terület képzése iránti érdeklődés csökkenésének okait, a közoktatás feladatait több fórumon vitatják. A közoktatás és média szerepének elemzése e területen megkerülhetetlen, a fiatalok tudatformálásához a mainál korszerűbb módszerek szükségesek. A természetismeret képzési ág és a természetismeret alapszak törlését javasoljuk.

▪ Művészet és művészetközvetítés területei

Új alapszak létesítésére vonatkozó javaslat nem érkezett.

Javasoljuk a fenti módosítások további szakmai egyeztetését és a "bolognai rendszerbe" való átvezetését.

IV Az alapképzési szakok első kibocsájtása után szerzett tapasztalatok

Az FTT tagjai részletes összevetést készítettek a bolognai rendszerű képzés alapdokumentumainak és a kétévente tartott miniszteri értekezletek dokumentumaiban foglaltak és a magyar átalakítás folyamat jellemzői között. Az FTT tagjai által tett kiemelt kritikai észrevételek:

- A Bologna jelentés nem helyez elegendő hangsúlyt a tagállamok felsőoktatási rendszerével való együttműködésre. A többlépcsős képzés megvalósult, a kreditrendszert bevezettük, a hallgatói mobilitás feltételei adottak. Ennek az értékelésnek erősen ellentmond az a tény, hogy a szakterületek anyagaiban elvértve találkozni európai dimenzióval, az agrárképzés, és a pedagógusképzés ezt a szót sem említi. Sajnos azt kell megállapítani, hogy az európai dimenzió a három fokozat bevezetésével megoldott, többet ez ügyben nem kell tenni. Az összes háttéranyag legrövidebb és legelnagyoltabb fejezetei a nemzetközi kapcsolatok, értelmezésük enyhén szólva sem egységes.
- Azt lehet mondani, hogy a magyar egyetemek még mindig sokkal inkább befelé fordulnak és saját illetve a konkurens egyetemek- főiskolákkal vannak elfoglalva, mintsem a tagállamok egyetemeivel való együttműködéssel. Kivételként az orvosi képzés és a társadalomtudományi képzési terület jelentkezik, ahol néhány intézmény nemzetközi összefogással dolgozta át tanmenetét.

- Nem melegség erre a magatartásra az sem, hogy néhány helyen az olvasható a jelentésekben, miszerint az Európai Unió felsőoktatási rendszere nem egységes, nincs követendő példa.
- Az egyetemek megmaradtak nemzetközi területen a kétoldalú kapcsolatok ápolásánál, ami elsősorban a hallgatói mobilitás területén még hozott számottevő javulást azonban az oktatói mobilitás érezhetően nem javult. A közös képzések tekintetében, amely a többi ország felsőoktatási rendszereivel való együttműködés egyik alapvető területe lehetne, a MAB jelenlegi állásfoglalása szerint hazai intézménnyel túlzott követelmények szerint indítható közös képzés, az új Felsőoktatási törvény módosításai azonban januártól bármely EU ország akkreditált képzését MAB véleményének kikérése beengedi Magyarországra. A közös képzések feltételeinek túlzott szigorítása nem teszi lehetővé, hogy intézmények stratégiai együttműködései kereteiben bizonyos területeken megosztva oktasanak az erősebb kompetencia elve alapján, megszüntetve ezzel intézményi párhuzamosságokat.
- Magyarország felsőoktatásának az EU felsőoktatási rendszereivel való összehangolása formálisan megtörtént, tartalmi és érdemi szinkronizálódás – néhány kivételtől eltekintve – nem volt jellemző. Sajnos felsőoktatásunk elmulasztotta azt a lehetőséget, hogy az átállással összhangban tartalmi és módszertani korszerűsítéseket hajtson végre, a nemzetközi tapasztalatok beépülése a rendszerbe nem történt meg. A felsőoktatás nemzetközivé válása ugyanakkor megkövetelné ezt a dimenziót is, ehhez viszont szükség lenne olyan alap kutatásokra, amelyek meghatározzák az oktatáspolitikai hosszabb távú- immár európai értelemben is vett irányát.
- A munkaerő-piaci szereplők felé sok esetben elmaradt az új oktatási rendszer kommunikációja, a KKK-k jóváhagyásában a munkaerő-piac szereplői és szervezetei nem kaptak érdemi szerepet, annak ellenére, hogy a véleményük kikérésére irányuló MAB és FTT fórumokon az érdeklődés minden szakmai szervezet részéről kiemelkedő volt.
- A műszaki területeken végzetek szakmai felkészültségét az illetékes szakmai kamarák alacsony szintűnek értékelik, a mérnökképzés látványos színvonal csökkenéséről adnak tájékoztatást, miközben felvetik a régi technikus képzés hiányát és a szakmunkásképzés nem kielégítő színvonalát. Célszerű lenne a felsőoktatási szakképzés (FSZ) kérdését újra felvetni és a munkaerő-piaci szakképzési hozzájárulást és innovációs járulékot fizető szereplőivel annak struktúráját megvitatni.
- Levonható következtetés a BSc képzések gyakorlati jellegének hiánya az új tantárgyi programokban.

- Az új oktatási rendszerre való átállásnál hibás döntés volt az alap és mesterképzési szakok szétválasztása és bevezetéssel kapcsolatos döntések nem kelendő harmonizálása.
- Az elmúlt évek konstrukciós munkálatait a természettudományos képzés részéről folyamatosan kísérte az az igény, hogy a két képzési ciklus közvetlenebbül kötődjön egymáshoz. Az alapképzés és a mesterképzés közvetlen továbblépési garanciákkal és alapvetően intézményi érdekek szerint megvalósítandó átalakítása ugyanakkor jelentősen ellentmond a felsőoktatás egészében alkalmazandó többciklusú képzési koncepciónak. Bár e terület szakmai preferenciája indokolt, azonban véleményünk szerint ezt a problémát nem a rendszer módosításával, hanem a keretszámok és egyéb ösztönző eszközök (ösztöndíjak) segítségével lehetséges kezelni.

Az alapképzéshez kapcsolódóan az FTT tagjai további, általánosnak tekinthető probléma felvetéssel éltek. Ezek a nyelvvizsga követelményekhez, a gyakorlatorientált képzési jelleghez és a felzárkóztatási kurzusok bevezetéséhez kapcsolódnak.

A diplomához való eljutást jelentősen korlátozzák a nyelvvizsgálóhoz kötött követelmények. A hallgatókra várható felelősségen túlmenően felül kell vizsgálni az intézményi nyelvi képzés rendszerét és javaslatot kell tenni hatékony módszerek bevezetésére. Az FTT tagjainak tapasztalatai alapján a Debreceni Egyetem "gördülő tudáson" alapuló nyelvképzési rendszere tűnik a leghatékonyabbnak. A követelményeket nem javasoljuk változtatni.

Az alapszakok akkor töltik be gyakorlatorientált, piacképes ismeretek átadásának funkcióját, ha ezek feltételei adottak, illetve a gyakorló helyekkel kötött megállapodásokkal dokumentáltak, illetve ha az intézményi hátterek adottak. Célszerű lenne a MAB akkreditációs eljárását kiegészítő olyan minősítő vizsgálat kezdeményezésével, amelyben a munkaerő-piac szereplőivel kibővített bizottság – standardokat rögzítve – végezné el a közbenső akkreditációs eljárás keretén belül a gyakorlatorientált képzés feltételeinek meglétét és ennek hiányában kezdeményezné az akkreditáció felülvizsgálatát. Ez a vizsgálat a gyakorlati félélet feltételező képzéseknél feltétlenül indokolt és a szakképzési hozzájárulást folyósító cégek érdekeltsége mentén érdemivé tehető.

Az alapképzés másik problémája a felzárkóztató kurzusok rendszerének bevezetése. Az intézmények rendelkeznek az ezt célzó gyakorlattal, de törvényi háttér hiányában legális megoldások eddig nem születtek, általában a fakultatív tárgyak keretében végzik ezt a képzés kiegészítést. A távoktatás és más informatikai eszközök bevonásával láthatóan lehet eredményeket elérni, bár a versenyorientált felfogással a megvalósuló rendszerek bevezetése ellentétes, mégis érdemes lenne a hozzáértő szakemberekkel való érdemi konzultáció lefolytatása.

A képzési és kimeneti követelményeket a munkaerő-piaci képviselők túl általánosnak tartják és felvetik az alapképzésben adható szakképesítés lehetőségét is üzleti szakoknál. Javasolják a már jóváhagyott dokumentumok felhasználók általi véleményezését és szakmai szervezetek által jóváhagyott módosítását.

A műszaki és természettudományos képzésre való jelentkezés visszaesését az FTT tagjai és szakértői a közoktatásban kialakuló értékrend váltásra, a fiatalok véleményformálásában kulcsszerepet játszó média politikára hárítják a felelősséget. Több felsőoktatási intézmény erősítette a középiskolákban való jelenlétét, elsősorban a természettudományos tárgyak oktatásának segítésében és a tehetséggondozás területén. Ennek kiterjesztésére ösztönző eszközöket, versenyeket, elismeréseket kell bevezetni, ilyen rendszereket működtetni.

A legkritikusabb észrevételek a tanárképzés területeihez kapcsolódnak. A diszciplínák szakemberei a pedagógiai tárgyak mesterképzésben lévő túlsúlyát vitatják, a BSc/BA kimenetek munkaerő-piaci értékét igen alacsonynak ítélik és szükségesnek tartják a képzési területek közötti váltás elősegítését.

V A bolognai rendszerű képzés két ciklusának illesztése

Az MSc/MA képzési szinten közel 300 szak akkreditációja és az ezren felüli szakirány jóváhagyása történt meg. Az illesztés a két szint között napjainkban valósul meg, de már ma látható, hogy célszerűbb lett volna a két ciklust egy időben fejleszteni. Az egyidejű kialakítás egységesebb szerkezetet eredményezett volna, az egymásra épülés, a keresztmobilitás elvei eredményesebben érvényesülhettek volna, nyitottabb lehetne a rendszer a korábban diplomát szerzők fogadása iránt. Az akkreditációs szakmai anyagokból látszó tendenciák a mesterképzés szintjén:

- A kimenetek megfogalmazásánál nem érvényesültek a munkaerő-piaci "üzenetek", a tudásra és készségekre vonatkozó felhasználói igény. Ebből következik az a fórumainkon elhangzó gyakori kijelentés, hogy azt oktatjuk, amit tudunk, illetve ahol kiemelkedő tudományos háttérrel rendelkezünk. A felsőoktatás szereplőiben máig nem tudatosult, hogy a kibocsájtott diplomák versenyképességét ma már az európai piacon mérik meg és az ott kialakuló követelményrendszerből kell visszavezetni oktatási rendszerünk képzési elemeit.
- Az intézmények mesterszak struktúrája a meglévő kapacitások átrendezésére épült, általában nincs belső stratégia a finanszírozott keretszámok belső elosztására az egyes szakok, szakirányok indítására és szüneteltetésére, az oktatói terhelés kiegyenlítésének módszereire.

- A 2009. évi jelentkezéseket követően folyamatosan figyelemmel kell kísérni az érdeklődés alakulását és rugalmas kapacitás hasznosítás rendszereit kell kidolgozni.
- A mesterszakoknál felértékelődik a nemzetközi mobilitás iránti igény, aminek finanszírozási háttere ma is esetleges, a képzési normatívák ilyen célra fordítását tovább kellene gondolni.
- A bemeneteknél előírt követelmények attól függenek, hogy az adott mesterszak milyen merítési bázisra számíthat. A hallgatói létszám fogyásával egyidejűleg prognosztizálható a bemeneti követelmények "lazítása", ami a későbbi képzés minőségére egyértelműen hathat.
- Az alap- és mesterszakok rendszere a főiskolák és egyetemek együttműködését is ösztönzi, a stratégiai szövetségek keretében az intézmények és szintek közötti átjárás természetessé válik, ami kirajzolhatja egy következő intézményi szervezeti vagy hálózaton keresztüli integráció természetes kereteit. Az oktatáspolitikának ezeket az együttműködéseket közvetett eszközökkel támogatni vagy szabályozni szükséges.

Prognózisunk szerint a mesterképzés iránti érdeklődés kezdetben a reál képzési területeken alacsony lesz, a humán területeken a kereteket meghaladó érdeklődésre lehet számítani. A következő 2-5 év során ezt a tendenciát folyamatos, kutatások végzésével alátámasztott módon követni kell. Az FTT olyan állami szabályozó/ösztönző rendszer kialakítását szorgalmazza, ami a hallgatói érdeklődés és munkaerő-piaci igény harmonizációját eredményezi és segíti az intézményi kapacitások hatékony kihasználását.

VI Munkaerő-piaci visszajelzések a bolognai rendszerű képzésről

A bolognai rendszerű képzés kulcseleme a munkaerő-piaci igény folyamatos közvetítése a felsőoktatás szereplői felé. Az FTT feladatának tartotta a munkaerő-piaci szereplők tájékoztatását az új képzési rendszerről és a vélemények közvetítését a felsőoktatás felé. A szakmai kamarák, foglalkoztatói szervezetek, szövetségek, tanácsok nagy érdeklődéssel vettek részt az általunk szervezett fórumokon, de a rendkívül hasznos vitákon túlmenően publikálható következtetések alig keletkeztek. Ez elsősorban a munkaerő-piac rendkívül változó helyzetéből adódik. Az FTT az ezen a területen projekt keretében végzett vizsgálatainak tapasztalatairól folyamatos tájékoztatást ad.

Fontos jelzésnek ítéljük, hogy több befektető a hazai betelepülés kapcsán konkrét szakember igényt fogalmaz meg, amely teljesítésének hiányában eláll a magyarországi terveitől. Ha válaszolni tudunk igényeikre (szakemberek biztosítása), akkor hozzájárulhatunk a térségek gazdaságfejlesztési folyamataihoz (távközlési befektetések, Mercedes, szolgáltató központok települése stb.). Ez a folyamat felértékeli a régió önkormányzati,

gazdasági és felsőoktatási vezetőinek együttműködését, az EU-s pályázatokon való eredményes részvételt.

Az FTT az OKM-mel, az MRK-val és a MAB-bal egyeztetve további fórumokat kíván működtetni annak érdekében, hogy a bolognai képzés eredményei ismertek legyenek a társadalmi környezetben hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt. Ehhez olyan kommunikációs kampányt is szervezni kell, amely fórumot teremt minden érdekelt számára. A tervek végrehajtásához szükséges erőforrásokat a szervezetek költségvetésében tervezni kell.

VII Javaslato

- Az FTT a szakstruktúra változtatását a III. fejezetben kifejtett módon korlátozottan támogatja. Hiányoljuk a szakok esetében a nemzetközi kitekintést és a munkaerő-piaci tendenciák bemutatását.
- Az FTT ismételten kifejezi, hogy tiltakozik azon jogalkotói gyakorlattal szemben, hogy "saláta" típusú rendeletekben jelenjenek meg alapszak létesítésekre vonatkozó, az illetékes testületeket megkerülő döntések.
- Az FTT a munkaerő-piaci szereplők érdemi bevonásával javasolja a képzési és kimeneti követelmények felülvizsgálatát a szakszerkezet kialakítása részleges lezárását követően.
- Erősíteni kell a bolognai folyamat nemzetközi dimenzióit, ne szülessen elemzés, döntés az EU rendszereivel való összehasonlítás nélkül.
- A BA/BSc és MA/MSc képzések illesztését célszerű szakbizottságok bevonásával értékelni, az MSc bemeneti követelmények feleljenek meg a BSc/BA kimeneteknek és a keresztmobilitásnál előírható követelmények adjanak lehetőséget a képzési út célszerű megválasztásához. Különösen fontos a munkaerő-piac által kevésbé preferált alapképzésekhez illeszthető piacképesebb mesterképzésekbe való belépés feltételeinek biztosítása.
- Az FTT a legkritikusabbnak látja a tanárképzés és a természettudományos képzés bolognai rendszerű átalakítását és a látható következményeket. E területekkel külön szakbizottsági munka keretében foglalkozni kell és többféle változatot lenne célszerű elemezni. (A tanárképzés átalakításánál továbbra is hiányoljuk az EU-s tapasztalatok értékelését, hatékony modellek /pl. Finnország/ bevezetési esélyeinek vizsgálatát!)
- A központosított felvételi rendszer decentralizálásának lehetőségeit az egyetemi döntéshozatal felértékelésével felül kell vizsgálni, megtartva a központi hallgató követés informatikai hátterét.

- A közös képzések szabályozását felül kell vizsgálni, a MAB követelményeket e területen életszerűbbé téve ösztönözhetnénk a szervezeti racionalizálást eredményező képzési együttműködések.
- Az alapképzés tömegoktatás jellege szükségessé teszi a felzárkóztatási és elitképzési módszerek legalizálását és támogatási rendszerének kidolgozását.
- Az intézményi nyelvi képzést intézményen belül és más fórumokon (pl. média) új módszerekkel kell hatékonyabbá tenni a hallgatói érdekltség erősítésével. (A követelményeken nem szabad változtatni.)
- A munkaerő-piaccal kapcsolatos felsőoktatási fórumokat folyamatosan működtetni kell, kommunikációs stratégia kidolgozásával kell gondoskodni a társadalom tájékoztatásáról.
- A felsőoktatás finanszírozásában alapvető átalakítás szükséges, mert a jelenlegi rendszer minőségellenes és nem támasztja alá a politikai szinteken deklarált oktatáspolitikai érvényesítését.
- A felsőoktatási testületek funkció felülvizsgálata szükséges az OECD országjelentéseket összegző tanulmánya tapasztalatai alapján.

A felsőoktatás magyarországi átalakításával eleget tettünk az európai integrációval vállalt kötelezettségünknek, de a további fejlesztési munka a rendszer hatékony működéséhez nélkülözhetetlen.

A demográfiai helyzetből is adódó versenyhelyzet kezelésére alkalmas oktatáspolitikai eszközrendszerét a következő félévben ki kell dolgozni és a tennivalókat a testületeken keresztül egyeztetni kell a felsőoktatási közvéleménnyel.

Bókay Antal

Az Országos Kredittanács álláspontja a magyarországi felsőoktatás-fejlesztési folyamat elmúlt három évéről

A ciklusokra bontott, osztott képzési szerkezetet meghatározó, valamint a szakindítás eljárási rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 2006. március 1.-jén lépett hatályba. Két évvel később - a rendeletben megfogalmazottak értelmében – az Oktatási és Kulturális Minisztérium felsőoktatási szakállamtitkára kezdeményezte a Magyar Rektori Konferenciánál az alapképzés szakjainak teljes körű felülvizsgálatát. A Nemzeti Bologna Bizottság 2008. február 21-ei ülésén elfogadta a felülvizsgálat szempontrendszerét és tervét, amely a szakstruktúra-felülvizsgálatnál átfogóbb értékelést célt meg. Ennek alapján az MRK bizottságai - elsősorban a képző intézmények, tanszékek, szakmák szempontjait követve - elkészítették az alapképzés felfutó bevezetésének elemzését.

Az Országos Kredittanács üdvözli a *Bologna jelentés - 2008* c. dokumentumot, amely a felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés tapasztalatainak áttekintésével alkalmat teremt a magyar felsőoktatás szereplői és partnerei számára, hogy véleményüket megfogalmazzák, jobbitó javaslataikat, észrevételeiket megtegyék. Az OKT mint a felsőoktatásért felelős miniszter egyik tanácsadó testülete – felelősségét átérezve – az alábbiakban fejti ki véleményét, javaslatait, amelyekkel - sajátos feladatainak megfelelően – hozzájárulni szándékozik a folyamat értékeléséhez és a korrekciókhoz.

I Összefoglaló

Az OKT három átfogó szempontból elemezte az elmúlt időszak felsőoktatási változásait. Ezek közül az első a felsőoktatási (ciklikus) képzési folyamat megteremtődése, a második a bolognai típusú képzés tartalmi-formai jellegének realizálása, a harmadik pedig az új képzés oktatás- és tanulásszervezési változásai. A magyar felsőoktatás mindhárom területen jelentős lépéseket tett egy korszerű, az európai felsőoktatási térségbe illeszkedő, hatékony felsőoktatás megteremtése felé. Kétségtelen ugyanakkor az is, hogy alakulóban lévő felsőoktatásunk még számos ponton komoly fejlesztést kíván. Elemzésünk az érzékelhető hiányosságokra és az ezek kapcsán megfogalmazható tennivalókra kon-

centrál. Elemzésünkben az egyes szempontok esetében először áttekintjük a koncepcionális hátteret, majd másodikként a tényleges megvalósulás diagnózisát adjuk, harmadikként pedig jelezzük a fejlesztés szükséges irányát és ebben az Országos Kredittanács vállalásait is.

1. A ciklusos képzési szerkezetben kialakított képzések illeszkedése nem megfelelő, ez gátolja a ciklusos szerkezet előnyös tulajdonságainak érvényre jutását.
 - Az Országos Kredittanács vizsgálatokat kezdeményez a szakmai testületeknél az illeszkedések, kreditbeszámítások körében, és irányelveket dolgoz ki a kívánatos szabályok és jó gyakorlat kialakítására. Az OKT szerint együtt szükséges kezelni az illeszkedések és beszámítások szempontjait a képzési programok létesítésének és indításának követelményrendszerével, továbbá az egyes tervezési szintek és tervezési, nyilvántartási eszközök összhangját biztosító szabályokkal. Elő kell készíteni továbbá a szakképzésre kialakított európai kreditrendszer (ECVET) és a felsőoktatási kreditrendszer (ECTS) közötti együttműködést is.
2. A bolognai folyamat magyarországi implementációja során a felsőoktatás képesítési keretrendszere és annak elemei rendszer-építő összefüggések nélkül, hiányos szerkezetben, inkohereus módon épültek ki. Tekintettel arra, hogy közeleg a hazai kimeneteknek a felsőoktatás európai keretrendszerével való megfeleltetésre a felsőoktatásért felelős miniszterek által vállalt határidő, az országos képesítési kimeneteket és a szakos kimeneti követelményeket, továbbá a KKK-k szabályozását egyaránt korrigálni szükséges.
 - Az OKT a közeljövőben javaslatot dolgoz ki arra, hogy a létrejött képzési szerkezet szabályozását milyen folyamat mentén és módszertannal lenne érdemes felülvizsgálni. Egyben szempontrendszert alakít ki a KKK és a szakindítási kérelem összhangjának megállapítására a kimenet alapú szabályozás elvei mentén.
3. A ciklusos szerkezetben kidolgozott képzési programok fejlesztése során megmaradt a magyar felsőoktatás extenzív jellegű oktatásszervezési hagyománya, amelyben az intézmények nem építenek kellő mértékben az önálló hallgatói tanulmányi munkára sem. Ez a helyzet veszélyezteti a bachelor és master fokozatok színvonalát.
 - Az OKT javaslatot készít a képzések szervezésével kapcsolatos szabályozás korlátozó, az új módszerek, megközelítések megjelenését gátló elemeinek módosítására és ajánlásokat állít össze a tanulás központú képzés megjelenése, a módszertani megújulás érdekében. Ennek keretében a bevezetés óta eltelt idő tapasztalatai alapján felülvizsgálja a kreditrendszerre vonatkozó törvényi és rendeleti szabályozást, és javaslatot tesz a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. sz. törvény, a 289/2005. (XII. 29.), a 79/2006. (IV. 5.) kormányrendeletek, a 15/2006. (IV. 3.) OM

rendelet OKT illetékességébe tartozó részeinek módosítására, szem előtt tartva az intenzív tanulás megjelenésének elősegítését.

II Részletes kifejtés

Nemcsak az OKT tagjai, hanem valószínűleg a felsőoktatásban résztvevő minden szereplő számára világos, hogy elkerülhetetlen az utóbbi 3-5 év felsőoktatási fejlesztéseinek, változásainak áttekintése, értékelése. Ennek alapján nyilvánvalóan korrekciókra, szabályozási kiegészítésekre van szükség, illetve meghatározandók a továbblépés, a fejlesztés irányai is. Rögtön a kezdetkor le kell azonban szögezni, hogy a megjegyzések, kritikák nem kizárólag a „bolognai folyamatra” vonatkoznak, sőt törekedni kell arra, hogy az Európai felsőoktatási térség kialakítására irányuló fejlesztéseket, terveket világosan különválasszuk a magyar felsőoktatás-irányítás szereplőinek ettől többé-kevésbé független fejlesztési elképzeléseitől, az ezek alapján keletkezett törvényi és rendeleti szabályozástól. Ezért az OKT saját szakmai szempontjai alapján az MRK jelentésének megközelítésétől eltérő módon szeretné felhívni a figyelmet néhány olyan kérdéskörre, amely sok, a jelentésben is nevesített probléma, anomália hátterében meghúzódó ellentmondást, kidolgozatlanságot, pontatlanságot tartalmaz.

II.1 A „bolognai”, ciklusos képzés kialakítása, az alap és mesterképzési szakok illeszkedése

a) Policy háttér

A ciklusos képzési szerkezetre való áttérés értelmét eredetileg az adta, hogy ily módon a felsőoktatásban is megjelenik a korábbinál több kimenet a munkaerőpiacra, továbbá az egyes kimenetek után az újabb ciklusokba való belépésnél új választási (pályamódosítás, korrekciós, korábbi érdeklődési irányt kiegészítő, specializáló stb.) lehetőségek állnak elő a tanuló egyén számára, aminek révén összességében rugalmasabbá válik az életpályájára való felkészülés. (Ebben természetesen benne rejlik a túlképzés elkerülésének lehetősége is.) A ciklusos szerkezet olajozott és a kellő és szükséges lehetőségeket biztosító működésének kulcseleme a ciklusok illeszkedése, a ciklusok közötti átjárás lineáris voltán túl a minél rugalmasabb „iránymódosítás” biztosítása és a ciklusok eltérő tudásközvetítési módjainak tudatosítása.. A korábbi ciklusban elvégzett tanulmányok átvitelét és beszámítását a következő ciklusba a kreditrendszer hivatott biztosítani.

b) Diagnózis

A bolognai folyamat célkitűzéseinek hazai megvalósítása során, a képzési ciklusok kialakítása egymástól elválva ment végbe. A szabályozás is eltérő módon kezeli az alap- és mesterciklus szakjainak létesítését és indítását. Az első időszakban minden figyelem az

alapképzésekre irányult, minden szakmai, intézményi, és egyéni oktatói érdek az alapképzésben igyekezett teljes körűen érvényesülni. A mester ciklus csak mint hipotetikus keret szerepelt a horizont legalján. Az alapszakok ennek következtében nélkülözik az utánuk következő mester ciklusra való hivatkozásokat, kapcsolódási lehetőségeket, és önmagában álló, elszigetelt programokként funkcionálnak. A mesterszakoknak kevés módjuk volt érdemben ráépülni a zárt alapszakokra. Az alapfokozat bemeneti feltételként való kezelésmódja elsősorban a lineáris továbblépést támogatja („teljes kreditelismerés”), a szakterületen belüli elmozdulás elé már akadályokat állít („feltételekkel elfogadott kreditek”) és a szakterületek közötti váltást pedig szinte ellehetetleníti. Nem kellően tisztázott a kreditelismerés tartalma, az intézmények az akkreditált alapszakokat nem tekintik megfelelő alpnak a mesterképzéshez. Egyes mesterszakok alapciklusú kreditek megszerzését írják elő a mesterképzéssel párhuzamosan, míg mások ilyeneket elismernek mester szintű teljesítésnek.

A felsőfokú szakképzés és az alapciklus viszonya sem tisztázott kellő mértékben, különös tekintettel arra, hogy az FSZ-ben végzetek többsége folytatja tanulmányait a felsőoktatásban.

A szakirányú továbbképzés korábban kialakult rendje a mester képzések megjelenésével válságát éli: témái, irányai mesterszakokban jelennek meg, így a továbbképzés jelenlegi formájának értelme megkérdőjeleződik. A képzés iránt drámai mértékben lecsökkent az érdeklődés. Ugyanakkor nem alakult ki a különböző típusú és jellemzőjű továbbképzések kínálata, sem ezek kezelésének szabályai, miközben egyértelmű, hogy a ciklusos képzési szerkezetben a korábbinál többféle, szintenként illeszkedő, változatos célú és tematikájú továbbképzési rendszerre lenne szükség.

A különböző ciklusokban és képzési formákban végzett tanulmányok, teljesített követelmények, megszerzett kreditek más ciklusokban, képzésekben történő kezelésével kapcsolatban máris számos, korábban nem jellemző helyzet jelentkezett, a különböző szinteken szerzett kreditek más szinten történő beszámítási lehetőségének kérdésétől a megszerzett kreditek reprezentálta kompetenciák elévülésével kapcsolatos felvetéseken át az egyszer megszerzett tudás és kredit többszöri beszámíthatóságáig, amelyekre jelenleg nincs megalapozott, kidolgozott válasz.

c) A szükséges változtatások

A megjelent problémák világossá tették, hogy a mester szakok felfutásával nem csak az alapképzések, hanem mindkét ciklus tapasztalatait átfogóan kell kezelni és értékelni. Elő kell segíteni az ésszerű, szakmailag elfogadható keretek közötti minél rugalmasabb illeszkedések kialakulását. A korábban megszerzett kompetenciák és kreditek beszámítására új, egyeztetett gyakorlatot kell kialakítani, amely nem hátrányos a tanulni vágyók számára, de nem kíván szükségtelen mértékű szakmai kompromisszumokat sem.

Meg kell említeni a ciklusos szerkezeten kívül maradt ún. osztatlan képzéseket is (általános orvos, fogorvos, gyógyszerész, állatorvos, építész, jogász, teológus-lelkész). Kétségtelen, hogy vannak olyan képzési területek, amelyek egységes, osztatlan formában tudják a hallgatókat képezni. Nem egyértelmű ugyanakkor, hogy mi a szakmai kritériuma és indoklása annak, hogy egy képzés miért többciklusú vagy osztatlan, illetve az ezek közötti átmenet hogyan valósulhat meg (van-e egyáltalán átmenet).

d) Az OKT hozzájárulása

Az Országos Kredittanács vizsgálatokat kezdeményez az illeszkedések, beszámítások körében, és ajánlásokat dolgoz ki a felsőoktatás-irányítás, a szakmai testületek és az intézmények számára a kívánatos elvek, szabályok és jó gyakorlat kialakítása érdekében. Mivel e kérdések szorosan összefüggenek a szakok létesítésének és a képzési programok indításának szabályaival, feltételeivel és folyamatával, az OKT együtt kezeli az illeszkedések és beszámítások vizsgálatát a létesítés és indítás követelményrendszerével, és szempontrendszert állít fel a tantervi kreditallokáció véleményezésére is. Egyben megkezdi a szakképzésre kialakított európai kreditrendszer (ECVET) és a felsőoktatási kreditrendszer (ECTS) közötti együttműködés biztosításához szükséges elemző munkát.

II.2 A képzés cél-rendszere és szabályozása - képzési és kimeneti követelmények

a) Policy háttér

A bolognai folyamatnak a képzési szerkezetátalakítás mellett a másik legnagyobb hatású innovációja a felsőoktatás képzési tevékenységének tanuló- és tanulás-orientált szemlélettel történő megvalósítására való áttérés a korábbi tanár- vagy tanítás-orientált hagyományból. Ennek a váltásnak a támogatására több beavatkozási szinten több eszköz is kialakult. Közéjük tartozik a képzések kimenetek felől történő szabályozása rendszerszinten (képesítési keretrendszer), szakterületi szinten (diszciplináris kimeneti követelmények) és program szinten (szakos kimeneti követelmények); a tanulási eredmények alkalmazása a képzésszabályozás, a programfejlesztés és az oktatás-értékelés szintjén egyaránt; a kreditrendszer akkumulációs funkciójának alkalmazása; a máskor, máshol és máshogy megszerzett kompetenciák elismerésével kapcsolatos eljárások gyakorlatba ültetése. Mindez az egész életen át és az élet minden területére kiterjedő tanulás szemléleti keretébe ágyazva ad új küldetést az európai felsőoktatásnak.

b) Diagnózis

A bolognai folyamat magyarországi implementációja során a felsőoktatás képesítési keretrendszere hiányos szerkezetben, inkoherens módon épült ki. Mai napig nem készült el a doktori képzés, illetve a felsőfokú szakképzések országos kimeneti követelményeinek definiálása. A szakos kimeneti követelmények mellett egy dokumentumon belül (KKK), de egymásra nem reflektálva kerültek meghatározásra tartalmi (vö. ismeretkörök) és folyamat (vö. képzési idő, törvényileg rögzített tanóraszám, tanulmányi szakaszok részletesen meghatározott kredittartományai) követelmények is. Mindez számos ellentmondás és probléma forrásává vált.

A minőségkontroll, az akkreditáció (országos és intézményi szinten egyaránt) kizárólag az igen szűk spektrumban megfogalmazott bemeneti követelményekre épít. Bár formálisan több kritérium is megadásra került, az új rendszer kiépítése, a tényleges kontroll majdnem kizárólag az oktatást végzők szakmai tudományos hátterére kérdez, és teljes mértékben elfeledkezik az adott képzési szintnek megfelelő felsőoktatás-pedagógiai elvárások megfogalmazásáról.

A KKK kidolgozására és alkalmazására nincsenek kiképzett, felkészült szakemberek, ahogy az ezek értékelésére felhatalmazott MAB szakértők és tagok sem kaptak felkészítést a kimenet szabályozó képzési rendszer értékelésére. Ugyanez a helyzet az intézményi programfejlesztők, oktatók esetében is. Mára több alapos elemzés is rámutatott arra, hogy a szakos kimeneti követelmények megfogalmazásukban komoly hiányosságokkal rendelkeznek.

A különböző szintű jogszabályok harmonizációja sem sikerült teljes körűen. A felsőoktatási törvény igen magas tanóra-minimum megtartását írja elő, továbbá meghatározza a ciklusok kreditértékeit, a szakok KKK-i pedig tartalmi és folyamatszabályozó csoportosításokat alkalmaznak viszonylag szűk kredithatárokkal. Mindez együtt komoly korlátokat szab a programtervezők számára, elnyomja az innovatív kezdeményezéseket, a programvariánsokat, és a hagyományos, extenzív mederben tartja az új szerkezetbe átalakított felsőoktatási programokat.

A szaklétesítési és programindítási eljárások szabályozásában is hiátusok tapasztalhatók. Nem történt meg annak előzetes meghatározása, hogy az eltérő szintek (a képesítési követelmények, a szakindítási tervek és a tantervek) milyen absztrakciós szinten, milyen részletezettséggel, milyen fogalmakkal határozódjanak meg.

c) A szükséges változtatások

A harmónia- és kompetencia-zavarokból, a szabályozási és felkészültségbeli hiányokból alakult ki az az összevisszaság, amely ma a szakok létesítése valamint a programok fejlesztése és indítása körül tapasztalható. Egyre kevesebben vitatják, az OKT szemszö-

géből pedig határozottan szükségesnek látszik, hogy a felsőoktatás képesítési keretrendszerének hiányosságai megszűnjenek, valamint a KKK-k átdolgozásra kerüljenek.

Szükséges az országos szintű kimeneti követelmények (szerkezeti és tartalmi) felülvizsgálata, a hiányzó szakterületi szint kimeneti követelményeinek pótlása, valamint a szakos szint követelményeinek revíziója.

Újra kell gondolni a KKK szerkezetét, és lehetőség szerint oldani kell azokat a szabályozási elemeket, amelyek túl szűk korlátok közé szorítják a szakos programfejlesztést. Ennek a folyamatnak részét kell képezze a MAB akkreditációs követelményeinek felülvizsgálata is, hogy azok a kimenet felőli szabályozás logikájához illeszkedő értékeléseket tegyenek lehetővé. Erre vonatkozóan korábban már történtek jól hasznosítható elemzések.

d) Az OKT hozzájárulása

Az OKT a közeljövőben javaslatot dolgoz ki arra, hogy a létrejött képzési szerkezet szabályozását milyen folyamat mentén és módszertannal lenne érdemes felülvizsgálni. Ebben a fentiekén túl tekintettel lesz az OKKR szempontjaira, a rugalmasság és elismerés szempontjaira, valamint a programfejlesztés metodikai szempontjaira is. A javaslatban kitér a képzésszabályozási és programtervezési szintek (képesítési követelmények, a szakindítási tervek és a programok) közötti összefüggésekre és kapcsolatokra, a kívánatos absztrakciós szintre, a részletezettségre, a kimenet felőli megközelítés által megkívánt és alkalmazandó fogalmakra. Az OKT megfogalmazza javaslatait egy új általános KKK struktúrára, és szempontrendszer alakít ki a KKK és a szakindítási kérelem összhangjának megállapítására a kimenet alapú szabályozás elvei mentén.

II.3 A képzés folyamata - az oktatás- és tanulásszervezés új módszerei

a) Policy háttér

A képzésekkel összefüggésben végbemenő változások nem csak a képzési szerkezet átalakítását, a résztvevő országok felsőoktatási képzései közötti konvergenciát elősegítő eszközök fejlesztését jelenti, de mindezek maguk után vonják a képzések kialakítása, az oktatásszervezési eljárások és a tanulástámogató technikák és megoldások új módszereinek kifejlesztését és bevezetését. Azaz a tanuló vagy tanulás orientált megközelítést.

Az egyik nagy újdonság a kimenet felőli képzésszabályozás elveinek és technikáinak beépülése az oktatási folyamat minden szintjére, a képzési program megtervezésének, a modulok felépítésének technikáitól egészen a tanár-diák viszony szervezéséig: a tanórák tervezésében, az egyes foglalkozások kezelésében, az értékelésben is megjelenik a *learning outcomes* (tanulási eredmények) alkalmazása.

Nemrégiben kormányhatározat foglalkozott az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásával. A felsőoktatás számára pedig az oktatási miniszterek Bergenben elfogadták az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerét. Mindezek a folyamatok az európai (felső)oktatási rendszer tartalmi integrálása irányába megtett jelentős lépések. Az expanzió átesett, tömegessé vált felsőoktatásban rendkívül különböző felkészültségű elsőéves hallgatók jelennek meg. Ez a heterogenitás egyrészt a felsőoktatás – különösképpen az alapképzés – újszerű felfogását, és újfajta tanulástámogató eljárások kidolgozását és alkalmazását igényli. Olyan támogató, fejlesztő programok jelennek meg, amelyek képessé teszik a hallgatókat felkészültebb társaik utolérésére és a reguláris képzési folyamatba való sikeres bekapcsolódásra.

Az egyéni tanulástervezés elvének előtérbe kerülése a felkészültebbek, a tehetségesek számára is szükségessé teszi különböző támogató szolgáltatások kialakítását, amelyek révén hathatós segítséget kapnak életpályájuk tudatos tervezésére, a megvalósításhoz szükséges legjobb tanulmányi útvonal megtervezésére, annak sikeres bejárásához szükséges további skillek (azaz a munkaerőpiacra kilépő végzettek sikeres munkába állásához a munkáltatóktól elvárt [elsősorban az ún. átvihető] képességek) megszerzésére, továbbá az egyénben rejlő tehetség megmutatására és megfelelő fejlesztésére.

A bolognai folyamathoz tartozó meghatározó cél az egész életen át tartó tanulás tekintetében az *Európai felsőoktatási térség* kialakítása során a képzéstől elvárt egyik eredmény, az *employability* (azaz az alkalmazhatóság, a „helyállási potenciál”) elérése érdekében egyre nehezebb a hagyományos módszerekkel eredményesen képezni.

Mindezek új megközelítésmódot, új technikákat igényelnek oktatóktól, intézményvezetőktől és szakapparátustól egyaránt – nem utolsósorban erre felkészült szakemberek támogatásával és közreműködésével.

b) Diagnózis:

A bolognai folyamat magyarországi megvalósítása során elkerülte a felsőoktatás figyelmét a tanulás-orientált megközelítés, és így – kevés kivételtől eltekintve - elmaradt az oktatásszervezési, tanítási módszerek megújítása, a hallgatói tanácsadás fejlesztése.

A képzési programok kidolgozása során a tantervek kialakításában nem kapott szerepet a kimenet vezérelt szemlélet, a tantárgyi programok, tematikák, értékelési eljárások során - néhány elszigetelt esettől eltekintve – nem jelent meg a tanulási eredmények alkalmazása, sőt jószerével maga a módszer sem vált ismertté.

A ciklusos szerkezetben kidolgozott képzési programok fejlesztése során – részben a KKK e tekintetben is erőteljesen korlátozó jellegéből fakadóan – megmaradt az extenzív oktatásszervezés, és sem elvárásaikban, sem a megvalósítás során az intézmények

nem építenek az önálló hallgatói tanulmányi munkára, sőt a korábbiakhoz képest fokozódott a passzív hallgatói hozzáállást kiváltó előadások aránya. A tantervek kidolgozása nem az adott képzési szint oktatási elvárásai, hanem szakmai –tudományos szempontból, illetve az adott intézmény szakembergárdájának elvárásai felől történt meg. Emiatt a képzési folyamat fragmentált, igen magas a heti tanóraszám és sok szakon teljesíthetetlenül sok a párhuzamos tantárgy. Ez a helyzet veszélyezteti a bachelor és master fokozatok színvonalát.

További járulékos, ám komoly következményekkel járó hatás, hogy a ciklusos szerkezetre való áttérés ellenére sem tud a legtöbb hazai intézmény a nemzetközi képzési világhoz kapcsolódni programjaik jellemzői miatt. Közös képzések kialakításához inkompatibilis ez a tantervi szervezőmód, az itt tanulni tervező külföldi diákok számára érthetetlen ez a gyakorlat és elrettentő az egy szemeszter során teljesítendő tantárgyak száma; a külföldi részképzésben részt vevő hazai hallgatók pedig nem tudják maradéktalanul beszámíttatni megszerzett kreditjeiket a helyettesítő és helyettesített tantárgyak kreditértékei közötti nagymértékű eltérés miatt, és így hátrányt szenvednek.

Magyarországon megjelenésének kezdetétől nem tudunk mit kezdeni az *employability* koncepciójával. A zavart ékesen szemlélteti a felsőoktatási képzési jegyzék, amelyben hol a szakképzettség alapján, hol a diszciplináris irány alapján elnevezett alapképzési és mester programok sorakoznak. A KKK belső előírásai, valamint az oktatás és képzésszervezés fent leírt jellemzői erősen korlátozzák az *employability* biztosításához szükséges készségek kialakulását.

A képzési programok felépítésének és az oktatásszervezés jelenleg tapasztalható megoldásainak részbeni következménye az is, hogy a hallgatók egyre jelentősebb arányban nem teljesítik a tanulmányi követelményeket a megadott képzési időszak alatt.

Miközben az utóbbi években divatos hívószóvá vált a tehetségfejlesztés, ennek szinte egyetlen formájaként a szakkollégiumok működtetését gyakorolják az intézmények, és a tanulástámogatás és egyéni tanácsadás, konzultáció hiánya miatt a tehetségfejlesztés egyéni formái, lehetőségei korlátozottan érvényesülnek.

Egyelőre még csak nyomokban fedezhetők fel olyan felsőoktatás-pedagógiai megalapozottságú kezdeményezések, amelyek a jelzett problémák kezelésére igyekeznek érvényes válaszokat keresni. A magyar felsőoktatás túlnyomó része az elmúlt években nem eredményes tanítási-tanulási stratégiák kitalálására tett kísérletet, hanem a tömeges képzés új korlátait próbálta bevezetni (vö.: 200 pont, emelt szint).

c) A szükséges változtatások

Mind az oktatásirányítás, mind a háttértestületek, mind pedig az intézmények szintjén szükséges annak felismerése és belátása, hogy a magyar felsőoktatás, minden értékes

hagyományának megtartásával sem tudja elkerülni új oktatási módszerek, szemléletmód és technikák kialakítását.

Az *employability* megkövetelte „skill”-ek biztosítása is olyan új módszerek kialakítását igényli, amelyek a korábbinál jóval intenzívebben építenek a hallgatói tanulmányi munkára, mind a tanóra keretei között, mind az önálló tanulásban. Ez az oktatásszervezés szintjén a kevesebb számú, nagyobb tanóraszámú és nagyobb tömbökbe szervezett tantárgystruktúrában jelentkezik, az oktatási módszerek terén pedig a hallgatókat nagyobb aktivitásra készítető formák megjelenését eredményezi. Azaz szükséges az intenzív(ebb) oktatást biztosító programszervezési módok bevezetése, a támogató, fejlesztő attitűd kialakítása és a tanulás/tanuló orientált szemléletmód vállalása, az ezzel járó módszerbeli megújulással együtt.

Ennek érdekében a jelenlegi, az oktatásszervezés világába túl mélyen lehatoló szabályozási korlátokat oldani szükséges, az oktatókat, az intézményi menedzsmentet fel kell készíteni az új szemléletmód befogadására és az ezzel járó gyakorlati következmények vállalására. Meg kell keresni azokat a technikákat, eljárásokat, amelyek sikeresen közvetíthetők és vihetők be az intézményekbe az innovációkat, és arra ösztönözhetik az oktatókat, hogy konstruktív megoldásokat keressenek és próbáljanak ki az oktatásban, a hallgatók személyes tehetségének kibontakoztatásában.

Elkerülhetetlen az intenzív(ebb) oktatást biztosító programszervezési módok bevezetése, a támogató, fejlesztő attitűd kialakítása és a tanulás/tanuló orientált szemléletmód vállalása, az ezzel járó módszerbeli megújulással együtt. Ennek érdekében a jelenlegi, az oktatásszervezés világába túl mélyen lehatoló szabályozási korlátokat fel kell oldani, az oktatókat, az intézményi menedzsmentet fel kell készíteni az új szemléletmód befogadására és az ezzel járó gyakorlati következmények vállalására. Meg kell keresni azokat a technikákat, eljárásokat, amelyek sikeresen közvetíthetők és vihetők be az intézményekbe az új szemlélet nyomán Európa-szerte kialakuló és gyakorlattá váló innovációkat.

Annak a tisztázó vitának a végig vitelére is szükség lenne, amely világossá teszi a szakképzettségre irányuló, illetve a diszciplináris képzések között fennálló – megközelítésbeli – különbségeket és ezeknek a képzési programokra, oktatási módszerekre ható következményeit. Ennek nyomán döntendő el, hogy megfelelően differenciált eljárásokra, ilyen eljárásokat biztosító szabályozásra van szükség, vagy – éppen eltérő végeredménnyel – a diszciplináris képzéseket is valós szakképzettségekre kell kifuttatni, ennek további fejlesztési és szabályozási konzekvenciáival.

Elkerülhetetlen, hogy a tényleges folyamatokat is kontrollálni tudó, az oktatásirányításban és oktatásszervezésben is folyamatosan aktív szerepet kapó, valóságos minőségbiztosítási rendszer épüljön ki.

d) Az OKT hozzájárulása

Az OKT javaslatot készít a Magyar Rektori Konferencia és a felsőoktatás-irányítás számára a képzések szervezésével kapcsolatos szabályozás korlátozó, az új módszerek, megközelítések megjelenését gátló elemeinek módosítására. Emellett – nemzetközi tapasztalatok elemzésével – ajánlásokat állít össze az intézmények számára a tanulás és tanuló központú képzés szervezésével, az oktatási folyamat elemeivel kapcsolatos módszertani megújulás érdekében. Ebben országos szintű kritériumokat is javasol a képzési rendszer olyan fejlesztése érdekében, amelyek megelőzik a képzés fragmentálódását, és segítik az intenzív tanulás megjelenését. Emellett lehetőségei keretei között szorgalmazza olyan implementációs programok indítását, amelyek az intézményi menedzsment mellett az oktatókat és az oktatást támogató személyzetet készítik fel az új szemléletmód vállalására, új módszerek kidolgozására és alkalmazására.

III Összegzés

Az Országos Kredittanács – az MRK *Bologna jelentés – 2008* kapcsán – úgy látja, hogy nem kerülhető el és nem halogatható tovább azoknak a rendszer-elemeknek a korrekciója, illetve továbbfejlesztése, amelyek nagymértékben felelősek azért, hogy korszerű és eredményes, színvonalas képzéseket nyújt majd a magyar felsőoktatás, vagy a hagyományoknak a megváltozott környezetben élő valós vagy vélt értékeihez való ragaszkodás következtében leszakad a térség felsőoktatási rendszereitől. Nem hagyhatjuk ugyanis figyelmen kívül azokat a nagyléptékű átalakításokat és fejlesztéseket, amelyeket a környező országok hajtanak végre annak érdekében, hogy felsőoktatásuk európai szinten versenyképpé váljon. Az OKT óv attól, hogy a képzési rendszer egészét átalakító jogszabály-módosítások történjenek, elkerülhetetlennek látja azonban a képzések fejlesztésére, indítására, az oktatás szervezésére irányuló, az autonóm intézmények életébe túlzott mélységben lenyúló korlátozások oldását annak érdekében, hogy lehetővé váljon e téren is az intézményi innováció beindulása. Szükségesnek véli az OKT olyan programok indítását, amelyek hazai és nemzetközi példák, jó esetek összegyűjtésével és elemzésével, megfelelő tudásháttér felépítésével és az intézmények és oktatók számára való elvitelével igyekszik ösztönözni az egyéni és szervezett megújulást. Mindezekre vonatkozóan részletes javaslatokat dolgoz ki és egyaránt szorgalmazza a magyar felsőoktatás színvonalának növelésére irányuló kormányzati és intézményi szintű kezdeményezéseket.

Az Országos Kredittanács ezt az elemzést olyan munkaanyagnak tekinti, amelyet folytatni és folyamatosan bővíteni szeretne. Az info@kreditiroda.hu címen ezért örömmel vesszünk hozzászólásokat, véleményeket, kiegészítéseket..

Csirik János, Palásti Kovács Béla

A bolognai rendszerű képzés hazai bevezetésének tapasztalatai

I Előzmények

A többciklusú képzésre történő 2006. évi átállásról a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény rendelkezett. A törvény az oktatásért felelős miniszter felsőoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladataként határozza meg a felsőoktatásban folyó képzés tapasztalatainak legalább három évenkénti értékelését, ezzel együtt a képzési szakok szerkezetének felülvizsgálatát.

Az alapképzés felfutása lehetőséget adott az első átfogó értékelésre, s ebből következően a felvetődött kérdések megvitatására, majd a megoldási lépések egyeztetésére is.

A Nemzeti Bologna Bizottság (NBB) 2008. február 21-ei ülésén elfogadott felülvizsgálati terv szerint a Magyar Rektori Konferencia (MRK) szakbizottságaitól beérkezett értékelések és vélemények előzetes megkérésével kezdődött az új képzési rendszer eddigi tapasztalatainak összegzése. Az MRK plénuma 2008. december 9-én tűzte napirendjére először a szakbizottságok véleménye alapján a képzés helyzetének értékelését. 2009 tavaszán az NBB elnöke és az OKM szakállamtitkára a felsőoktatásban érdekelt országos testületek véleményét is megkérte. Így járult hozzá az első három év tapasztalatainak áttekintéséhez az Országos Kredittanács (OKT), a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) és a Felsőoktatási és Tudományos Tanács (FTT).

Jelen összegzés a beérkezett vélemények figyelembe vételével készült. A Nemzeti Bologna Bizottság 2009. május 13-i ülésén az anyagot megtárgyalta, és az ott elhangzott véleményeket az NBB és az NBB Képzési Albizottság elnöke jelen dokumentumba beépítette.

II Összegzés, javaslatok

II.1 Bevezetés

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) ma már egész Európát átfogja, sőt jóval azon túl terjed. Egyre harmonizáltabb tudás piac alakul ki, amely átalakulás katalizátora a bolognai folyamat.

A bolognai folyamat fő célkitűzéseinek megfelelően a többciklusú képzési rendszer törvénybeiktatása, majd bevezetése megtörtént. A többciklusú képzési rendszer "jogszámbélyben meghatározott kivétellel" a 3+2 éves szerkezetet követi. Létrejöttek az alapképzési és a mesterképzési szakok, működik az akkreditációs rendszer, a kreditrendszer, az intézmények tanterveiket átalakították stb., Az alapképzési szakok rendszere, képzési ideje többnyire megfelel az Európai Felsőoktatási Térségben megtalálható hasonló képzéseknek.

Az új képzési rendszer Magyarországon – elfogadva a Bolognai Nyilatkozat képzési szerkezetre vonatkozó elveit – a korábbi egyetemi és főiskolai szakrendszer átalakításával történt a Magyar Rektori Konferencia által létrehozott szakterületi szakmai bizottságokban és az oktatási és kulturális miniszter által megbízott Nemzeti Bologna Bizottság koordinálásával. Az előzetesen elfogadott szakrendszer alapján, a képzésben érdekelt intézmények szakterületi képviselői közösen határozták meg az egyes szakok képzési és kimeneti követelményeit. Az MRK és az FFK részéről körültekintő, részletekre kiterjedő előkészítés történt, a megvalósítás viszont szakterületenként másként és másként valósult meg.

A szakmai bizottságokban és az akkreditációs eljárásban kellett figyelemmel lenni egyrészt a nemzetközi folyamatokra, az oktatási és képzési célrendszer megismerésére, s a tartalomfejlesztés során történő érvényesítésére, másrészt a hazai munkaerő-piaci, társadalmi és gazdasági folyamatokra a szakmberszükséglet várható igényeire, a felsőoktatásból kikerülőkkel szemben elvárt új tudás, a kompetenciaalapú oktatás, képzés sajátos tervezésére, az új módszerek, eljárások kialakítására. Ez utóbbiakra azonban a szakmai, intézményi érdekérvényesítés, a képzési szerkezet átalakulását kísérő viták mellett kevesebb figyelem jutott.

A hagyományos képzési rendszerre történő visszaállítás, bár néhányan ezt is megfogalmazták, a felsőoktatásban érdekelt döntő többsége szerint ma már elképzelhetetlen. Az új képzési rendszer Magyarország EU-hoz és az EFT-hez való kapcsolódásának szerves része.

A teljes rendszer jó elemeinek megtartása mellett egy nyugodt, értékelő, részbeni újratervező és finomhangoló (valószínűleg a mesterképzésre is kiterjedő) periódusra van szükség, melynek célja, hogy Európában versenyképes, Magyarországon minőségében, működésében társadalmilag elismert felsőoktatás jöjjön létre, hogy az struktúrájában és tartalmában is igazodjon az EFT kihívásaihoz. Mindehhez a tapasztalatok első körű áttekintését követően világos cél, stratégia, prioritások megfogalmazása, majd pedig összehangolt cselekvés kell.

II.2 Az egyeztetés, az első körű áttekintés során megfogalmazott általánosítható megállapítások

Problémát okozott, hogy a bolognai rendszerre történt átállás előkészítésének és bevezetésének időbeli késése miatt

- a részletek kimunkálására, a konszenzus megteremtésére nem minden kérdésre maradt elég idő,
- a folyamat bevezetéséhez szükséges társadalmi, munkaerő-piaci és a felsőoktatás oktatói szegmensének támogatását csak részben sikerült elérni, ezen a területen még napjainkban is tapasztalható az informáltság hiánya,
- a két képzési ciklus kidolgozása időben egymást követte és ebből adódóan nem alkot egységes képzési szerkezetet.

A többciklusú képzési rendszer elfogadottsága a munkaadói oldalról bizonytalan, hiányos. A munka világa nem ismeri, hogy a felsőoktatás milyen kimeneti tudást megcélozva és milyen tartalommal újította meg a képzést. A képzési szerkezet sok esetben nem is tükrözi, önmagában a képzési idő alapján nem is tükrözheti a szakmai tartalmi különbséget az alapfokozatú és a mesterfokozatú diplomák, illetve a kikerülők képzettsége, képessége között.

A szakokon belüli szakirányok szerepének, tartalmának és körének megítélése többciklusú képzésre történő átállás során végig szakmai konfliktusokhoz vezetett és a mai napig sincs megnyugtatóan rendezve.

A képzési és kimeneti követelmények nem tükrözik a bolognai folyamat kialakítása során tervezett és elindított természetes strukturáltságot, a kompetencia alapú kimeneti tudást megfogalmazó képzésfejlesztést. Az új ciklusos képzési szerkezet azon lényegét, amely a mobilitást tekinti alapelvének, azt, hogy a korábbinál több kimenet jelenik meg és az egyes kimenetek után az újabb ciklusokba való belépésnél új választási (pályamódosítás, pályakorrekció, specializáló stb.) lehetőségeket kínál az egyén számára. A kreditrendszerű oktatás alapvető elvei (kreditelismerés, korábbi tanulmányok beszámítása, kreditallokáció) nagyon nehezen érvényesülnek, ugyanakkor sok esetben a

krediteloszlásban az oktatás, oktatásszervezés, foglalkoztatás garanciális elemei váltak hangsúlyossá.

A szakirányú továbbképzés a magyar képzési rendszerben részben átalakul. Lesznek programok, amelyek a mesterképzés részévé válnak. Ugyanakkor szerepe két területen a magyar képzési rendszerben továbbra is hangsúlyos lehet: egyrészt gyors, adott intézményhez kapcsolódó továbbképzési programot nyújthat a felnőttképzéshez igazodóan, a szakmájukban dolgozók számára az élethosszig tartó tanulás elvét követve, ismeretmegújítást, pályamódosítást segítve: másrészt az alapképzésben korábban nem választott szakirány(ok) utólagos elvégzésének lehetőségét nyújthatja.

Megállapítható, hogy az új képzési rendszer két ciklusának illeszkedése ma még nem igazán értékelhető. Az alapképzés és a mesterképzés egy időben történő kialakítása nagymértékben hozzájárult volna egy szemléletében egységesebb, szerkezetében és tartalmában egymásra épülő szakstruktúra kialakításához, erre azonban a késve indult áttérés miatt a szükséges idő nem volt elegendő. Az új, képzési ciklusokra épülő képzési rendszerben, a korábban megszerzett ismeretek beszámítása révén, alapképzésből mesterképzésbe belépni nemcsak egy képzési területen belül, hanem képzési területek között is lehetséges, erre piaci igény látszik, ugyanakkor a felsőoktatási intézmények felvételi eljárási és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság akkreditációs gyakorlata nem minden esetben mutatja ezt. Ennek érdekében hangsúlyozottan szükség lenne a továbblépés, a kiválasztás eljárásának és a korábban szerzett ismeretek beszámításának (pontszámítás) egységes szemléletű széleskörű szakmai egyeztetése.

Általánosságban megfogalmazódott, hogy az akkreditációs eljárás túlszabályozott, szemléletében, eljárásában nem igazán változott az új képzési rendszerben.

A felsőoktatási törvény értelmében megállapodás alapján közös képzés indítható magyar–magyar és magyar–külföldi intézmények együttműködésében is. A közös képzések indítása Európában, így nálunk is lassan alakul a standardizálható közös követelmények hiányában.

A felsőoktatás előtt álló kihívás még a képzés oktatási módszereinek megújítása, a tantárgyi eredményekre irányuló differenciált mérési és értékelési rendszer megvalósítása az oktatásszervezés intézményi szintű újraszabályozása. Az oktatási módszerek területén, egyes szakokon sajnos növekedett az előadások száma, amihez a minél magasabb, egy tanárra jutó hallgatói létszám elérésének célja is hozzájárult.

A felsőfokú tanulmányok megkezdésének központi kérdése lett a megfelelő meritési bázis hiánya, a hallgatók felsőfokú tanulmányokra való felkészültsége, a kevésbé motivált, újonnan belépők felzárkóztatása, és párhuzamosan, a gyorsabb haladásra képes hallgatók szakmai elkötelezettségének ösztönzése, szakmai fejlődésének segítése. Hasonlóképp, a második és a PhD képzésben korántsem, vagy elsősorban nem a

legkiválóbbak vesznek részt, hanem azok, akiknek az anyagi lehetőségeik ezt megengedik.

A tömegesedő képzéssel együtt alapvető társadalmi igény van az elitképzés fenntartására, a minőségi képzési feltételek biztosítására is. A jelenlegi felvételi rendszer önmagában a minőség ellen hat, sok gyenge felkészültségű és motiválatlan hallgató kerülhet be a felsőoktatási intézményekbe.

Az alapképzés tömegessé válásával nem járt együtt a felsőoktatási intézmények finanszírozásának megfelelő volumenben történő növelése. Ez a felsőoktatási intézményeket arra kényszerítette, hogy felsőfokú tanulmányokra nem kellőképp felkészült jelentkezők sokaságát iskolázza be, és részben önfenntartóvá váljanak, ami a képzés színvonalának romlásához is vezet.

II.3 Javaslatok

A bolognai rendszer bevezetésének kihívásairól és feladatairól további és hatékony felvilágosító munkát kell végezni a felsőoktatási szereplők minden szintjén (oktatók-hallgatók-munkaerő-piaci szereplők), - az időközben megszületett elemző szakértői anyagok bekapcsolásával is.

A szakstruktúrák módosítására tett észrevételekről európai kitekintés és a munkaerő-piaci igények által is alátámasztott prioritás mellett a szükséges fórumokon mihamarabbi döntést kell hozni.

Az illetékes testületek egyetértő állásfoglalása és szakterületi bizottságok javaslata nélkül ne kerülhessen új alapképzési szak létesítése a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elé. A fejlesztésre minden esetben, a nemzetközi gyakorlat elemzésével kerüljön sor.

A szakirány ma nagyon eklektikus helyzetét funkcionálisan és tartalmilag is rendezni kell (önálló szakképzettséget eredményező szakirány – MAB, önálló szakképzettséget nem adó szakirányok – intézmény; az oklevél kiállításához szükséges kreditallokáció azonos értelmezése).

A felsőoktatás fejlesztésében és működtetésében érdekelt társadalmi partnerek (oktatók, hallgatók, munka világa) és szervezetek (OKM-MRK-MFAB-FTT-OKT) közötti együttműködés váljon együttgondolkodóvá és megelőzővé.

A képzési ág ma már nem teljesíti a rendszer bevezetésekör rögzített célkitűzéseket, ezért az MRK javasolja megszüntetését.

A mesterképzésbe való átmenet szakmai feltételeinek egyeztetése célszerű lenne. Ahhoz, hogy a hallgató egy intézmény alapképzéséből egy másik intézmény mesterképzésébe jelentkezzen, tisztában kellene lennie a szakmai felvételi követelményekkel.

Az érintett felsőoktatási intézmények figyelmét fel kell hívni arra, hogy lehetőleg már 2009-re minden szakterület kínáljon olyan, az alapkozatra épülő szakirányú továbbképzést, amely növeli a mesterképzési szintre át nem lépők esélyeit a szakmai előrelépésben, a munka világában történő mozgásban.

Az illetékes bizottságok és a munkaerő-piaci szereplők érdemi bevonásával szükséges a képzési és kimeneti követelmények egységes felülvizsgálata, de csak a mester-szak-létesítési folyamat lezárását követően. Az alap- és mesterképzések képzési folyamatának tényleges összeillesztése az elkövetkező évek komoly kihívása lesz.

A kreditrendszer működésének kiterjesztése az egész életen át tartó tanulás elősegítésére, a tanulási eredmények, munkatapasztalatok beszámíthatóságára.

A felsőoktatási intézmények, oktatók szintjén szorgalmazni kell az oktatás és tanulás-szervezés új módszereinek megismerését és bevezetését, tanulási eredmények fejlesztéséhez igazított tantervi reformokat, a társadalmi partnerekkel való együttműködést.

A hallgatói mobilitás elősegítése érdekében fontos a rugalmas hallgatói útvonalak kiépítése, az idegen-nyelvi képzést intézményen belül és más fórumokon (pl. média) új módszerekkel kell hatékonyabbá tenni a hallgatói érdekltség erősítésével - (a követelményeken nem szabad változtatni). Az EU ismeretek megjelenését a felsőfokú tanulmányokban érvényesíteni kell.

A közös képzés lehetőségének, szakmai, finanszírozási háttérének egyeztetése mindenképpen szükséges.

A tanárképzés iránti érdeklődés nagyon vegyes képet mutat (a természettudományi területen töredékére csökkent). A tanárképzés mesterképzési ciklusban zárul. A diszciplináris alapot biztosító első képzési ciklust a mesterképzéssel együtt kell vizsgálni. Továbbra is vitatott a tanárképzés új képzési rendszerhez történő illeszkedése, a szak-képzettséghez szükséges szakterületi ismeretek tartalma és aránya. Széleskörű tantervi egyeztetés indokolt e területen.

A közoktatásban egyenlő esélyeket kell teremteni, és elsősorban a természettudományos oktatás hatékonyságát növelni.

A felsőoktatás finanszírozását tovább kell fejleszteni, a jelenlegi finanszírozási módok nem hatnak kellőképpen a színvonal növekedésére.

Palásti Kovács Béla

"Bologna jelentés – 2008" - ellentmondások, kihívások a bolognai folyamat hazai megvalósításában

A Nemzeti Bologna Bizottságnak, azon belül pedig főleg a Képzési Albizottságnak feladata, hogy nyomon kövesse a többciklusú képzésre való átállás történéseit, fő vonulatait, hogy a Magyar Rektori Konferenciával együtt elemezze a kialakult helyzetet, majd az állami vezetéssel, az Oktatási és Kulturális Minisztérium Felsőoktatási Főosztályával közösen keresse a jobbitó megoldásokhoz vezető utat.

2008-ban az MRK szakterületi bizottságaiban kezdeményezett felmérésnél a legfontosabb szempont az volt, hogy a bolognai folyamatot hogyan látják, hogyan értékelik a magyar felsőoktatás szereplői: az intézmények, az oktatók, a hallgatók, a munkaadók, hogyan látja mindezt a MAB, az FTT, OKT, ...: tehát a szakértők szemszögéből is nézve, hogyan valósult meg a képzési rendszer átalakítása átalakulása.

A Magyar Rektori Konferencia szakterületi bizottságai működtetik a dékáni kollégiumokat, – így tehát valamilyen formában minden intézmény, illetve kar vezetője érintett volt a vélemények összegzésében, formálásában.

Ez egy tényfeltárás volt, hogy a jelen pillanatban mi a helyzet, hol volt jó az irány, hol látnak a rendszerben, illetve az átalakulásban, annak vezénylésében problémákat és ezekből okulva hogyan lehetne javítani, jobbitani az elkövetkező időkben, hol kell korrekciót végrehajtani stb.

Az elkészült vitaanyagot az MRK Plénuma többször tárgyalta, s így alakította ki összegző véleményét és állásfoglalását. Hasonlóan tettek a szakértői testületek is, további alapot adva a Nemzeti Bologna Bizottság által összegzésként közzétett javaslatoknak – ahogyan ezeket kötetünk eddigi fejezeteiben olvashattuk.

E cikk keretében néhány ellentmondásra, kihívásra szeretnék fókuszálni, magyarázva a kialakult helyzetet, illetve felhívva a figyelmet a még előttünk álló feladatokra.

Szakstruktúra, önálló szakirányok

A alapképzési szakok csak részben tesznek eleget annak az oktatáspolitikai elvárásnak, hogy korlátozott számú, általános képzést nyújtsanak, amelyre nagyobb számú, specializációt kínáló mesterszak építhető.

A jelenlegi alapképzési szakok jellegéről nem minden esetben mondható el, hogy az új célok domináltak tartalmuk, szerkezetük, képzési idejük meghatározásánál.

Az alapképzési szakstruktúrát már az elfogadása pillanatától további vita kísérte, főként azon területek részéről, ahol a szakok számának csökkentése, illetve az átalakítás mértéke viszonylag nagy arányú volt (bölcsettudomány, társadalomtudomány, tanárképzés). Az alapképzési szakstruktúra több területen a szerteágazó, egyetemi és főiskolai szintű szakrendszer átalakításával jött létre. Sok esetben elsikkadt az, hogy mi az alapképzés lényege, hogyan kell csinálni, mi ennek a célja, feladata.

A bevezetés folyamata

A többciklusú képzés, más néven a bolognai képzési rendszer bevezetéséhez - elvben és a tervezésben - időben hozzákezdett az aktuális kormányzat, de a konkrét lépések átgondolt (folyamat-szemléletű) kidolgozása egy kissé megkésett. A bolognai folyamat hivatalos aláírását követően csak jelentős késéssel (1999/2000 helyett 2002/2003) indultak meg a konkrét hazai munkálatok. Ezek is inkább szűk (FTT és szakértői) körben, mintsem az intézmények szélesebb bevonásával zajlottak, az "akadémiai" szerkezetváltás területén pedig nem hatoltak olyan mélységig, amely hathatósan segítette volna az új szaklétesítési, illetve a szakindítási dokumentumok megfelelő kialakítását, konkrétan az intézményi munkát. Itt a dolgok mélyére kellett volna nyúlni, hogyan néz ki egy képzési kimeneti követelmény (KKK), hogyan csinálják a szaklétesítést más országban, ahol ez már működik, mi ott a feladat, hogyan néznek ki a tantervek, az oktatási dokumentumok, stb. – és ebből ajánlást lehetett volna megfogalmazni az intézmények számára.

Az előkészítés inkább az új felsőoktatási törvény egészének megalkotására irányult, s így a szükségesnél kevesebb energia jutott az akadémiai rész kellő részletességű, illetve kellően célirányos kidolgozására, azaz a képzési rendszer átalakításának konkrét modellezésére, a lépések összehangolására, az időrend pontosítására az OKM – MAB – FTT – Intézmények és Bizottságok között.

Nem alakult ki időben egységes szemlélet az akkreditációs beadványok pontos tartalmáról, a szakirányok értelmezéséről, helyéről és szerepéről, a személyi háttér szakmai minőségéről, stb. Mindez számos félreértést és értelmezési zavart eredményezett az intézményi szereplők, a MAB és az OKM között.

Az egyetemek ma is dilemmában vannak, hogy a kifutó egyetemi hallgatólétszám és a még alig belépő MSc létszám hogyan hat az intézményi finanszírozásra, hogyan kompenzálódnak az átmenet ingadozásai az új képzési rendszer teljes felfutásáig.

Alapképzés- mesterképzés

Megfogalmazódott, hogy gyors volt az átmenet és csak az alapképzésre fókuszált, illetve nem együtt történt az alap- és a mesterképzés kidolgozása. A főiskolák oldaláról – a pedagógusképzést kivéve –, az átállás könnyebb volt, mert a főiskolai képzés közelebb állt a BSc, BA szinthez.

Az egyetemeknek az ötéves képzésüket kellett megosztani alap és mester szintre. Ez a kettéválasztás már nehezebben ment. Sokan minél több ismeretanyagot be akartak az alapképzésbe tenni és nem gondolták át magát az MSc részt, illetve annak a működtetését. De megtehették volna, senki nem gátolta őket ebben. Sőt, erre külön felhívást adott ki az MRK és az akkor még különálló Főiskolai Főigazgatói Konferencia (FFK) Bologna Bizottsága még időben, 2003. április 16-án:

"A Szakbizottságok alapvető feladatai

1. Javaslatt kidolgozása

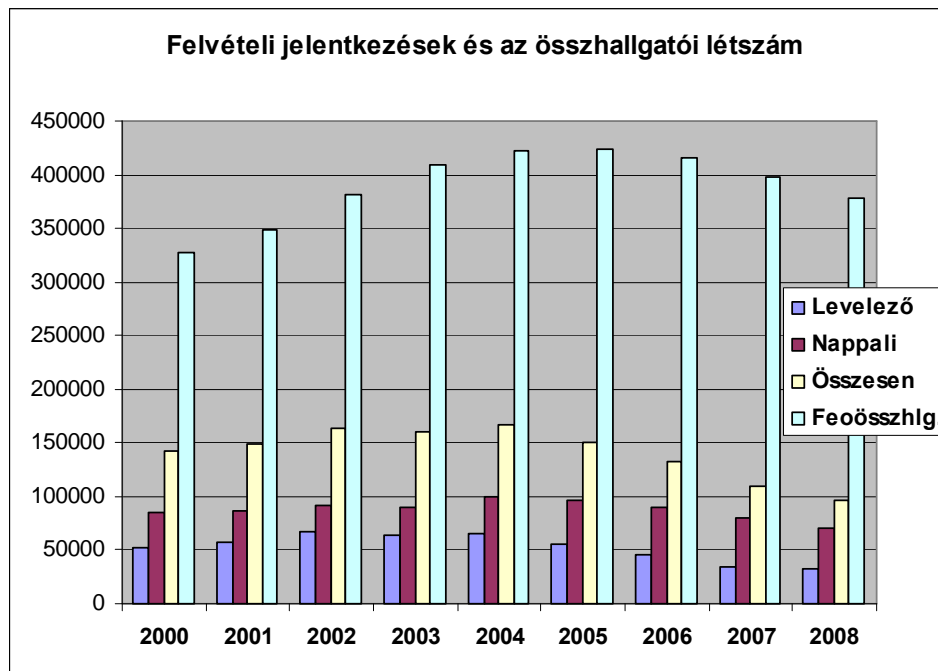
- a) a BSc szakstruktúrára,
- b) az új BSc szakok képesítési követelményeire,
- c) az új MSc szakstruktúrára és a kapcsolatos képesítési követelményekre.**

2. A kidolgozott javaslat ismertetése és megvitatása szakmai fórumon a szakma képviselőivel (társintézmények, MTA, Kamarák, cégek, stb.).

Dr. Fésűs László
a MRK Bologna Bizottság elnöke

Dr. Sima Dezső
a FFK Bologna Bizottság elnöke"

Hogy ez nem történt meg mindenütt, utólag könnyű ezt mondani, de a lehetőség megvolt mindenkinek – igaz, még keményebb munkával. De mondjuk ki, itt már belépett az időtényező is, és főként az, hogy a magyar felsőoktatás 1990-től kezdve erőteljesen emelkedő hallgatói létszámot oktató közel állandó (csak kicsit növekvő) oktatói létszámmal, ami igen komoly terhelésnövekedést jelentett. Ennek a csúcса, felvételi jelentkezésben, összlétszámban is pontosan a bolognai folyamat bevezetésének az időszakára (2003-2006) esett (1. ábra).



1. ábra

Nemzetközi kitekintés, kapcsolódás

A többciklusú képzés nem volt új Európában. A finnek már így csinálták, a hollandok is, az angolszász terület ezt csinálta. A bolognai folyamatban résztvevő többi európai ország pedig párhuzamosan vagy kicsit megelőzve bennünket munkálkodott ezen. Az MRK és az FFK által létrehozott és koordinált szakterületi Bologna Bizottságoknak – itt is volt bölcsész, társadalomtudományi, természettudományi, műszaki és így tovább – kifejezetten feladatuk volt, hogy nézzék meg, hogyan gondolkodnak erről Európában, vagy azon kívül az adott terület szakemberei. Ez részben meg is történt, de többségében csak az alapképzési szintre fókuszáltak, s a mesterképzésekre már alig. A tantervek formálása pedig felerősödött – az egész felsőoktatást érve alatta – a sokszor jó, míg máskor komolyan gátló konzervativizmus. Tehát az, hogy tanszéki hegemoniák vannak, nemzetközi hírnű professzorok vannak, és kell, hogy legyen szakom, szakirányom, ... és így tovább. Itt már megjelent "az én tárgyam, az én tanszékem terhelése, az én szakterületem művelése" törekvés, s nem kevés helyen ez dominanciát is kapott. Holott az egész bolognai folyamatban át kellett volna alakulnia a tanterv, tananyag egészének, Bologna szellemiségének megfelelően, a nemzetközi kompatibilitás érdekében. Az látszik Észak-

és Nyugat-Európában is, hogy nagyobb blokkokat oktatnak, nincs sok kis tantárgy, hanem kevesebb de nagyobb ismeretanyagokat fognak egybe. Most ez Magyarországon sok kicsi, elforgácsolt oktatásban megy, s így pl. gátjává válik a mobilitásnak, a kreditelismerésnek. Itt egy ismeretkört mondjuk három tantárgyon belül tanul a hallgató, amit Finnországban egy tárgyon belül. Így valamelyik területen megvan a kompatibilitás, más területeken pedig szinte alig. Ennek rendbetétele is egy következő kihívás.

Akkreditáció – szakirányok kérdése

Az akkreditáció folyamata jelentős vitákkal járt. Az alapképzésnél elsősorban a személyi háttér (tudományos fokozattal rendelkezők aránya) adott okot erre, a mesterképzésnél pedig a "jogelőd" 5 éves egyetemi képzésnek való megfeleltetés kérdése, illetve az ún. akadémiai szakirány körül alakult ki vitás helyzet.

A többciklusú képzésre történő átállás során sajátos szakmai konfliktusokhoz vezetett a szakokon belüli szakirányok szerepének, tartalmának és körének megítélése.

Fontos kiemelni, hogy jogi hatálya az oklevélben megjelölt végzettségnek és szak-képzettségnek van. A szakirány a képzés differenciált ismeretei keretében kialakítható képzési modul, amely képzési program az adott intézmény jegyeit (kialakult szakmai műhely, iskola, kutatási háttér, a képzéshez biztosított szakmai, tudományos személyi feltétel, esetleg társadalmi, piaci közvetlen igény) hordozza magán.

Gyakorlati képzés

A "több gyakorlati ismeret" az első ciklus fontos része lenne, mert a Bolognai Nyilatkozat alapján közvetlenül a munkaerő-piac elvárásait is figyelembe kell venni. Ez az elvárás nagyon összetett, illetve ennek megítélése és teljesülése is. Mihez képest több? Már itt megakadunk, mert két évtizeddel ezelőtt heti 30 óra felett volt a közvetlen tantervi óra, s ennek az 50%-a már jóval több, mint a mai heti 24-26 óra 50%-a. Az előző képzési rendszerben a főiskolai szint egy befejezett képzést takart, tehát nem volt kiemelt feladat az "egyetemi kiegészítő" képzésre való felkészítés, míg az alapképzéseknek ez a másik fontos eleme. Maga az akkreditáció is felemássá válik, mert a gyakorlati részt a tantervek is visszatükrözik, - és bizony sok bíráló szakértő az elméleti felkészítést előbbre helyezi, mint a gyakorlati ismeretek megszerzését.

A főiskolák felkészültsége a gyakorlati ismeretek adására jobb ugyan, de itt meg a folyamatos finanszírozási és oktatói létszámgondok jelentenek gátló/behátároló tényezőket.

Sok képzési területen a gyakorlati ismeretek átadása csak kisebb csoportokban lehetséges, ami óhatatlanul több oktatót, több műszert, berendezést kíván úgy, hogy ezek

folyamatosan korszerűsödjenek, tartsanak lépést az aktuális ipari alkalmazásokkal, ami pedig további folyamatos finanszírozási, beruházási többletet kíván/na.

Ma ezt a többletet az állami finanszírozás nem tartalmazza. Az intézményeknek kell azt saját bevételeikből, pályázatokból megszerezni, s abból biztosítani a gyakorlati képzés alapfeltételeit.

Tehát a gyakorlati ismeretek bővítésének (a 10-20 évvel ezelőttihez képest) nagyon sok akadálya van. Arányok esetleg javultak/javulnak, - de összességében a mai állapot inkább visszalépés.

Alapképzésből a mesterképzésbe

Egy kicsit félő, ahol az alapképzés olyan, hogy ha a gazdaság erősen igényli a végzőst, akkor egy jelentős létszám nem jön vissza nappali mesterképzésre oklevelet szerezni. Olyan területeken viszont, ahol az elhelyezkedés nehezebb, tehát a gazdaság vagy a társadalom elszívó képessége nem elég erős, akkor azt mondja a végzős: "hát akkor mit csináljak? elvégzem az MSc/MA-t is, nappalin". A várható helyzet tehát az, hogy a hallgatók nagyobb tömege megszerzi nappali tagozaton az alapfokozatot, de a mesterképzést már nem biztos, hogy tömegesen választják. A műszaki, informatikai és egyéb frekvenciált területeken a végzősök többsége elmegy dolgozni, és mellette akar visszajönni mesterfokozatot szerezni. Ez viszont nagyobb arányban már nem biztos, hogy jó. Mert olyan képességeket, készségeket nem tud igazán jól megszerezni levelező vagy esti képzésben – mert nem lehet úgy átadni –, amit nappali mesterképzésben, nagyobb óraszámban a labor, ill. gyakorlati órákon megkapna. Vegyünk egy vegyészt, kémikust, vegyünk egy gépészt, villamost ugyanúgy. Mert hogy csinálja..., ha nem tapasztalta?

Szakirányú továbbképzés

A fő probléma itt, hogy a szakirányú továbbképzés nem volt – még részben sem - együtt átgondolva az alap-, de főleg a mesterképzés kialakításával, intézményi szinten. Ezt globális módon, a társadalmi igényeket, a gazdasági, ipari igényeket figyelembe véve, a várható hallgatók, végzetek igényeire is tekintettel kellett volna elemezni. Most az kezd látszani, hogy a mesterképzések tömege akarja átvenni a gazdaság speciális igényeire épülő szakirányú továbbképzés szerepét. Ez több szempontból sem pozitív tendencia, mert a szakirányú továbbképzés rendszere kifejezetten esti vagy levelező formájú, ami szakképzettséget ad, de a végzettséget nem módosítja, igény szerint több is megszerzhető belőle, segíti az intézmény/kar finanszírozását, kapcsolatát a gazdálkodó szervezetekkel. Ez a képzési forma intézményi hatáskörben van, nem kell akkreditáltatni, ha az intézményi tanács elfogadta az Oktatási Hivatal regisztrálja, be kell adni a képzési és kimeneti követelményeket, nincs kötöttség, rugalmasan alakítható ki az a specializáció,

amire a társadalomnak, az iparnak, a gazdaságnak, cégeknek szüksége van. Helyette mit csinál ma a felsőoktatás? Milliós és egy mesterszakot hoz létre, szétaprózza a képzést, holott a jelenlegi mesterszakok egy komoly része sokkal inkább ebbe a rendszerbe tartozhatna.

Belépés - felzárkóztatás

A felsőoktatásba történő belépés kritériumainak újragondolására lenne szükség. A társadalmi etika, a munkához való hozzáállás, az egymáshoz, a társakhoz való viszony, kapcsolattrendszerek, egyáltalán az, hogy hogyan kell úgy felépíteni egy fiatal embernek saját magát, hogy tényleg szakembere legyen valamilyen területnek és még sok-sok minden, - úgy tűnik, mintha részben többeknél köddé vált volna. A követelményeknek való megfelelés nagyon visszaesett, 15-20 éves távlatot tekintve.

A felsőfokú tanulmányok megkezdésének központi kérdése lett a belépő hallgatóság hiányos felkészültségű, kevésbé motivált részének a felzárkóztatása, amellyel párhuzamosan kell erőfeszítést tenni a gyorsabb haladásra alkalmas hallgatók szakmai elkötelezettségének fokozására. Intézményenként más-más módszerrel folynak ilyen foglalkozások. A felzárkóztatást mindenütt jelentős erővel, igen lelkiismeretesen végzik.

A minőség kérdése

A minőség megítélése nagyon összetett. Ha belépők teljes spektrumát és a tanuláshoz való hozzáállását vesszük, akkor a néhány évtizeddel ezelőttivel való összevetés nagyon szomorú képet mutat. Ha a végzősöket tekintjük, akkor már jobbnak látszik a helyzet, mert a sok belépőből megmaradtak közelítenek a régi színthez, s itt is vannak igen kiválóak. A hallgatók képességei és hozzáállása mellett a minőséget nagyban befolyásolja az országos és az intézményi feltételrendszer. Ma kétszer-háromszor több hallgatóval foglalkozik kevesebb oktató, sokkal rosszabb finanszírozási feltételek mellett. E rendszerben várnánk a minden szempontból jobb minőséget!?

A köztudatban mára elfogadottá vált, hogy a képzés minőségének fenntartását, növelését jelentős mértékben a minőségbiztosítás rendszere garantálja/garantálná.

Legfontosabbnak mégis az oktatók, az oktatási segédszemélyzet és a hallgatók motiváltsága tűnik, ami szinte önfenntartó módon biztosíthatja a magas szintű oktatómunka, ill. törekvő tanuláskultúra fenntartását. Ezt nem lenne szabad elveszíteni! Sajnos a motivátlanság riasztó mértékben jelentkezik a hallgatók körében, oktatói oldalon pedig a képzés folytonos megreformálása váltott ki bizonyos fásultságot. Az oktatók túlnyomó többsége nem tudja elfogadni azt a szemléletet sem, amely az egyetemet profitorientált nagyvállalatnak tekinti.

Munkaerő-piac és a többciklusú képzés

Az EU- hoz való kapcsolódás, az egységes európai felsőoktatási tér kialakítása követelte meg, hogy a magyar felsőoktatási képzési struktúra átalakítása is megtörténjen. Az új rendszer összességében hatékonyabb és költségkímélőbb oktatást várna: az első ciklusban mindenki részt vesz, míg a második (master) és a további (PhD) képzésekben mindig a legjobbak vehetnek részt. Ez a rendszer elvben jobban igazodhat a munkaerő-piac igényeihez és a hallgató is - szegmentálva - jobban tervezheti jövőbeli tanulási terveit. Ezt egészítheti ki az, hogy mind az első, mind pedig a második ciklusra épülhet szakirányú továbbképzés, ami a gazdasági egység, illetve a munkavállaló személy egyéni terveit segítő, naprakészen alkalmazható speciális szakismereteket biztosíthat.

A többciklusú képzésről a kisebb cégek, vállalkozások sajnos minimális ismeretekkel rendelkeznek. Ilyen helyeken akkor jobb a helyzet, ha valamely vezetőnek a gyermeke éppen most van bent ebben a rendszerben. Átala/általuk már nagyobb lehet a tájékozottság...

A nagyobb cégek/vállalatok humán-területi vezetői és munkatársai viszont tökéletesen tájékozottak. Az tapasztalható, hogy ismerik az egész rendszert, s nem csak a hazai folyamatokat figyelik, hanem tájékozottak a nemzetközi folyamatokban, és a vezető gazdasági országok oktatási rendszereiben is jól eligazodnak. Ennek háttere az, hogy országokon átívelő, európai (sőt globális) foglalkoztatás-politikában gondolkodnak, tudatosan keresik az idegen nyelven már jól kommunikáló végzősöket, és sokukat gyakorlatra már Magyarországon kívüli telephelyre küldik.

Mobilitás - idegen nyelvtudás

Ma a felsőoktatásból kilépők csak akkor lehetnek igazán sikeresek, akkor szolgálhatják legjobban a magyar gazdaság fejlődését, ha az európai gazdasági térben is mozogni, eligazodni tudnak. Ennek egyik fő feltétele az idegen nyelvtudás. Az EU nyelvpolitikája az anyanyelv és 2 idegen nyelv köznyelvi és szaknyelvi ismeretét irányozza elő. Mindez óriási kihívás a magyar társadalom számára, hiszen a teljes lakosság körében végzett minden felmérés szerint, a tagállamok között sereghajtók vagyunk. Tagadhatatlan, hogy az évek során komoly előrelépés történt a fiatalok nyelvtudása tekintetében, de ez még mindig kevés. 2008-ban a felsőoktatásba felvettek nyelvtudása a következők szerint alakult (2. ábra).

Száma	Nyelvvizsga	
	Középfokú	Felsőfokú
1	29%	11%
2	6%	1%
>2	0,1%	0,03%
Összesen	35,1%	12,03%

2. ábra

Mindez azt mutatja, hogy az uniós elváráshoz ezen a téren még nagyon sokat kell tennünk mind egyénileg, mind pedig az oktatás különböző szervezett szintjein.

Csak az e téren elért eredmény nyithatja meg a szélesebb utat az uniós mobilitás, azaz hallgatónk külföldi résztanulmányai, valamint az ide jövők fogadása előtt úgy, hogy mindez a tantervek megfelelő kompatibilitása és a korrekt, kiszámítható kreditelismerés lehetősége mellett történik meg.

A felsőoktatás-politika aktuális kérdései

Bevezetés

Magyarország a Bolognai Nyilatkozat aláírásával vállalta, hogy felsőoktatását az Európai Felsőoktatási Térség kereteiben, az ott megfogalmazott ajánlások figyelembe vételével fejleszti. Az elmúlt évtizedben lépésenként megfogalmazott, jelenleg is érvényes ajánlások, célkitűzések a következők (a felsorolás nem követi sem az időbeni sorrendet, sem a Nemzetközi Bologna Titkárság¹ honlapján található munkaterületi felsorolást):

- Áttekinthető oklevélrendszer, képzési keretrendszer.
- Foglalkoztathatóság.
- Háromlépcsős, átjárható képzési rendszer, a kreditrendszer bevezetése.
- Élethosszig tartó tanulás, az előzetesen szerzett ismeretek beszámítása.
- Mobilitás, külföldi tanulmányok beszámításának lehetősége.
- Hátrányos helyzetűek bejutása a felsőoktatásba.
- Akkreditációs rendszerek kiépülése.
- Közös programok indítása, a felsőoktatás nemzetközivé válása.
- Az oklevelek kölcsönös elismerése.

Háttér

Az egyes célok megvalósulását a kétévenként sorra kerülő miniszteri értekezleteken értékelik. Az értékelések elsősorban kérdőíven alapuló ország-jelentések felhasználásával történik. A helyzet alaposabb elemzése érdekében az OKM és az NBB az elmúlt időszakban egy összegzést kezdeményezett a bolognai folyamat magyarországi bevezetésének állapotáról. Ez mostanra egy, a Rektori Konferencia által készített munkaanyag-

¹ <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

ból, és az ahhoz beérkezett véleményekből áll (MRK, FTT, MAB, OKT). A vélemények jól tükrözik azt a szerteágazó álláspontrendszert, amellyel a magyar felsőoktatás a bolognai rendszer bevezetését fogadta. Ugyanakkor több helyen is világosan érzékelhető egy koherens felsőoktatás-politika hiánya. Ennek célfüggvényét a bolognai folyamatban vállalt kötelezettségek jelentenék. A beérkezett vélemények, valamint a bolognai célok alapján a következő felsőoktatás-politikai kérdésekben kellene állást foglalni (a kérdések megválaszolása után lenne lehetséges egy koherens stratégia és politika elkészítése).

Alapkérdések, feladatok

Szükséges lenne olyan fő cél, célok kitűzése, amelyek összerendezhetik, orientálhatják a nemzeti felsőoktatási stratégiai célokat, és azok megvalósításában a felsőoktatás hazai szereplőit. Ennek a fő célnak a magyar felsőoktatás középtávon **elérendő pozíciójára** kellene vonatkoznia, egyrészt a regionális, nemzetközi felsőoktatási térben, másrészt a lisszaboni célkitűzések (2020-ra aktualizált) céljainak megvalósításában.

A célok eléréséhez megteendő lépések:

1. A ciklusos képzési szerkezetben kialakított képzések finomítása, az alap és mesterképzési szakok illeszkedésnek megoldása.
2. A képzés cél-rendszere és szabályozása – képzési és kimeneti követelmények átalakítása a tanulási kimenetek szerint.
3. A képzés folyamata – az oktatás- és tanulásszervezés új módszerei, a tanulás-szemponturnyú módszerek terjesztése.
4. Az élethosszig tartó tanulás – a szakirányú továbbképzések és a továbbképzések rendszerének erősítése. Az előzetesen szerzett ismeretek beszámításának támogatása.
5. A mobilitás lehetőségeinek bővítése – a tantervekben levő szabadon választható tárgyak bővítése. Utazási ösztöndíjak alapítása. Közös programok indításának segítése.
6. Speciális programok indítása hátrányos és halmozottan hátrányos hallgatók felsőoktatási tanulmányainak segítésére (közoktatással közös feladat).
7. Az alapképzésben a munkaadók által elvárt általános képességek (nyelvtudás, csoportmunka, önálló feladatvégzés) súlyának növelése.
8. A felvételi rendszerben az államilag finanszírozott helyek elosztásában a hallgatói érdeklődés fokozottabb érvényesítése, a helyek elosztására vonatkozó elvek kidolgozásában, vagy az intézményi autonómia növelésével.

9. A finanszírozási rendszer pontosítása, az intézményi megállapodások és a formulavezérelt elosztás viszonyának tisztázása, a költségvetési támogatások részleteinek nyilvánosságra hozása.
10. A minőségbiztosítás rendszerének átalakítása a bergeni miniszteri értekezleten elfogadott standardoknak megfelelően.
11. Az intézményi autonómia kérdései – a szakindítások, az egyetemi tanári kinevezések esetében az intézményi önállóság erősítése.
12. Az intézmények irányításának kérdései – nagyobb felelősség és önállóság az intézmény vezetésének.

Peremfeltételek

Az egyes pontoknál történő részletesebb kifejtésnek a következő peremfeltételeket kellene szem előtt tartania:

1. A bolognai folyamat Magyarországon (is) folytatódik.
2. A felsőoktatás nemzetközivé válásának folyamata tovább erősödik.
3. Az ország általános és gazdasági érdeke, hogy lakossága a lehető legmagasabb és legjobban használható tudásanyaggal rendelkezzen, és így a nemzetközi munkamegosztásban a lehető legértékesebb munkát vállalhassa.
4. A közoktatásban a következő évtizedben nem várható lényeges változás, és így a felsőoktatás csak egy megfelelően diverzifikált rendszerrel tudja feladatait ellátni.

Melléklet

A ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjainak jegyzéke

A 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 1. számú melléklete

Képzési terület	Képzési ág	Alapképzési szakok	Szakhoz rendelt kreditek száma	
agrár	agrár műszaki	földmérő és földrendező mérnöki*	180+30	
		mezőgazdasági és élelmiszer-ipari gépészmérnöki*		
		tájrendező és kertépítő mérnöki*		
	erdőmérnöki	erdőmérnöki*	180+30	
		gazdasági, vidékfejlesztési és informatikus agrármérnöki		
	élelmiszer- és kertészmérnöki	gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki*	180+30	
		informatikus és szakigazgatási agrármérnöki*		
		élelmiszermérnöki *		
	környezetgazdálkodási és természetvédelmi mérnöki	kertészmérnöki *	180+30	
		szőlész-borász mérnöki*		
		környezetgazdálkodási agrármérnöki*		
	mezőgazdasági	természetvédelmi mérnöki*	180+30	
vadgazda mérnöki*				
állattenyésztő mérnöki*				
mezőgazdasági mérnöki*				
bölcsészettudomány	magyar	mezőgazdasági szakoktató*	180+30	
		növénytermesztő mérnöki*		
	magyar	magyar (pl. drámapedagógia, eszperantó, észt, finn, finnugor, folklorisztika, irodalomtudomány, művelődéstudomány, nyelvmentor, nyelvtechnológia, színháztörténet, ügyvitel, neolatin szakirányok)	180	
		történelem	történelem (pl. történelem, levéltár, muzeológia, régészet szakirányok)	180
			néprajz	
	modern filológia	anglisztika (pl. angol, amerikanisztika szakirányok)	180	
		germanisztika (pl. német, német nemzetiségi, néderlandisztika, skandinavisztika szakirányok)		
romanisztika (pl. francia, olasz, portugál, román/román nemzetiségi, spanyol szakirányok)				
romológia				

Képzési terület	Képzési ág	Alapképzési szakok	Szakhoz rendelt kreditek száma
		szlavisztika (pl. orosz, bolgár, cseh, lengyel, horvát/nemzetiségi, szerb/nemzetiségi, szlovák/nemzetiségi, szlovén/nemzetiségi, ukrán/nemzetiségi szakirányok)	
	ókori és keleti filológia	ókori nyelvek és kultúrák (assziriológia, egyiptológia, klasszika-filológia [latin, ógörög] szakirányok)	180
		keleti nyelvek és kultúrák (pl. altajisztika, arab, hebraisztika, indológia, iranisztika, japán, kínai, koreai, mongol, tibeti, török, újgörog szakirányok)	
	pedagógia és pszichológia	andragógia (pl. felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező szakirányok)	180
		pedagógia pszichológia	
szabad bölcsészet	szabad bölcsészet (pl. filozófia, esztétika, etika, vallástudomány, filmelmélet és filmtörténet, kommunikáció és médiatudomány, művészettörténet, elméleti nyelvészet szakirányok)	180	
<i>társadalomtudomány</i>	politikatudomány	nemzetközi tanulmányok	180
		politológia	
	szociális	szociális munka*	180+30
		szociálpedagógia*	
		foglalkozási rehabilitáció*	
	társadalomismeret	informatikus könyvtáros	180
		kommunikáció és médiatudomány	
kulturális antropológia			
szociológia			
	társadalmi tanulmányok		
<i>informatika</i>	informatikai	gazdaságinformatikus*	210
		mérnökinformatikus *	210
		programtervező informatikus*	180
<i>jogi és igazgatási</i>	igazgatási	bűnügyi igazgatási (pl. bűnügyi nyomozó, gazdaságvédelmi nyomozó, pénzügyi nyomozó szakirányokkal)	180
		igazgatásszervező	
		igazságügyi igazgatási	
		munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási	
		nemzetközi igazgatási	
		rendészeti igazgatási (pl. biztonsági, büntetés-végrehajtási, határrendészeti, igazgatásrendészeti, katasztrófavédelmi, közlekedésrendészeti, közrendvédelmi, vám- és jövedéki igazgatási szakirányokkal)	

A CIKLUSOKRA BONTOTT, OSZTOTT KÉPZÉS ALAPKÉPZÉSI SZAKJAINAK JEGYZÉKE

Képzési terület	Képzési ág	Alapképzési szakok	Szakhoz rendelt kreditek száma
<i>nemzetvédelmi és</i>	védelmi	biztonság- és védelempolitikai	180
		büntetés-végrehajtási nevelő	
		nemzetbiztonsági	
		védelmi igazgatási	
	katonai	katonai vezetői katonai gazdálkodási	210
<i>gazdaságtudományok</i>	közgazdasági	alkalmazott közgazdaságtan	180
		gazdaságelemzés	
		közszolgálati	
	üzleti	gazdálkodási és menedzsment*	180+30
		kereskedelem és marketing*	180+30
		emberi erőforrások	180
		nemzetközi gazdálkodás*	180+30
		pénzügy és számvitel*	180+30
		turizmus-vendéglátás*	180+30
		üzleti szakoktató*	180+30
<i>műszaki</i>	anyag-, fa- és könnyűipari mérnöki	anyagmérnöki*	210
		faipari mérnöki*	
		könnyűipari mérnöki*	
	bio-, környezet- és vegyészmérnöki	biomérnöki*	210
		környezetmérnöki *	
		vegyészmérnöki*	
		molekuláris bionika*	
	építőmérnöki és műszaki földtudományi	építőmérnöki*	240
		műszaki földtudományi*	210
	építészmérnök, ipari termék- és formatervező mérnöki	építészmérnöki *	240
		ipari termék- és formatervező mérnöki*	210
	gépész-, közlekedés-, mechatronikai mérnöki	gépészmérnöki *	210
		közlekedésmérnöki *	
		mechatronikai mérnöki*	
	had- és biztonságtechnikai mérnöki	had- és biztonságtechnikai mérnöki*	210
villamos- és energetikai mérnöki	energetikai mérnöki*	210	
	villamosmérnöki*		
műszaki menedzser, műszaki szakoktató	műszaki menedzser	210	
	műszaki szakoktató*		
<i>orvos- és egészség-tudomány</i>	egészségtudományi	ápolás és betegellátás (ápoló, dietetikus, gyógytornász, mentőtiszt, szülésznő szakirányokkal)*	240
		egészségügyi gondozás és prevenció (népegészségügyi ellenőr és védőnő szakirányokkal)*	210
		egészségügyi szervező (egészségbiztosítás, egészségügyi ügyvitelszervező, egészségturizmus-szervező szakirányokkal)*	

Képzési terület	Képzési ág	Alapképzési szakok	Szakhoz rendelt kreditek száma
		orvosi laboratóriumi és képződiagnosztikai analitikus (orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikus, képződiagnosztika, orvosi kutatólaboratóriumi analitikus, optometria szakirányokkal) *	240
pedagógusképzés	óvodapedagógus, tanító	óvodapedagógus (nemzetiségi szakiránnyal)	180
		tanító (nemzetiségi szakiránnyal)	240
		konduktor (óvodapedagógus, tanító szakirányokkal)	
	gyógyypedagógia	csecsemő- és kisgyermeknevelő	180
		gyógyypedagógia (értelmileg akadályozottak pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, logopédia, látássérültek pedagógiája, szomatopedagógia, pszichopedagógia szakirányokkal)*	210+30
sport tudomány	sport testkultúra	testnevelő-edző	180
		sportszervező	
		rekreációs szervezés és egészségfejlesztés	
		humánkineziológia	
természet tudomány	élő természettudomány	biológia*	180
	élettelen természettudomány	fizika*	180
		kémia*	
	föld- és földrajztudományi	földrajz*	180
		földtudományi*	
	környezettudomány	környezettan (pl. technika szakirány)*	180
	matematikatudomány	matematika*	180
természetismeret	természetismeret*	180	
művészet	építőművészet	építőművészet*	180
	iparművészet	kerámiatervezés*	180
		üvegtervezés*	
		fém-művesség*	
		formatervezés*	
		textiltervezés (szövő, kötő, nyomó, ruha, öltözköztetés szakirányokkal) *	
		tervezőgrafika*	
		fotográfia*	
		alkalmazott látványtervezés*	
		design- és művészetelmélet	
	képzőművészet	képzőművészet elmélet	180
	film- és videoművészet	mozgóképfelvételek készítése (adásrendező, adásrendező-szerkesztő, vágó, hangmester szakirányokkal)*	180
		kameraman	
		gyártás szervező	
televíziós műsorkészítő			

A CIKLUSOKRA BONTOTT, OSZTOTT KÉPZÉS ALAPKÉPZÉSI SZAKJAINAK JEGYZÉKE

Képzési terület	Képzési ág	Alapképzési szakok	Szakhoz rendelt kreditek száma	
		animáció		
	zeneművészet	előadóművészet (klasszikus hangszer**, jazz-hangszer**, klasszikus ének, jazzének, zenekar- és kórusvezetés, egyházzene**, népzene** szakirányokkal)	180	
		alkotóművészet és muzikológia (zeneszerzés, jazz-zeneszerzés, muzikológia, zeneelmélet, zeneismeret szakirányokkal)	180	
	táncművészet	táncművész (klasszikus balett, néptánc, modern-tánc, kortárstánc, színházi tánc szakirányokkal)	180	
		koreográfus	180	
		táncos és próbavezető (klasszikus balett, néptánc, moderntánc, társastánc, kortárstánc, divattánc, színházi tánc szakirányokkal)	180	
	multimédia	média design	180	
		multimédia programszerkesztő		
	művészet-közvetítés	zenekultúra	ének-zene (népzene, egyházzene szakirányokkal)	180
		vizuális kultúra	kézműves	180
környezetkultúra				
plasztikai ábrázolás				
képi ábrázolás				
elektronikus ábrázolás				
drámakultúra	drámainstruktor	180		
mozgóképkultúra	mozgóképkultúra és médiaismeret	180		

* A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény alkalmazása szempontjából – külső szakmai gyakorló helyen, intézményben, vagy erre alkalmas szervezetnél teljesítendő, a szak képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott, legalább 6 hétig tartó szakmai gyakorlatot előíró képzések közül – gyakorlatigényesnek minősülő alapképzési szak

** Választható szakirányok:

klasszikus hangszer: furulya, fuvola, oboa, klarinét, szaxofon, fagott, kürt, trombita, harsona, tuba, ütőhangszerek, hegedű, mélyhegedű, gordonka, gordon, hárfa, gitár, lant, cimbalom, csembaló, zongora, orgona, harmonika.

jazzhangszer: jazz-zongora, jazzbőgő, jazzgitár, jazzbasszusgitár, jazztrombita, jazzharsona, jazzszaxofon, jazzdob

egyházzene: egyházzene-orgona, egyházzene-kórusvezetés

népzene: népi vonós (népi hegedű, népi brácsa, népi nagybőgő-cselló-ütőgordon), népi pengetős (citera-tambura-koboz-tekerő), népi fúvós (népi furulya-duda, népi klarinét-tárogató), cimbalom, népi ének.