Bókay Antal – Derényi András

Pécsi Tudományegyetem, BTK – Oktatáskutató
és Fejlesztő Intézet

A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban

A magyar felsőoktatás szervezeti, oktatási, finanszírozási területen is jelentős átalakuláson ment át az elmúlt évtizedben (Derényi, 2009). A változások eredményeképp létrejött új felsőoktatási forma, működési mód kapcsán azonban mind az átalakulás támogatói, mind annak ellenzői is számos ponton elégedetlennek tűnnek. Írásunk, az Országos Kredittanács korábbi elemzésére építve, a magyar bolognai folyamat oktatási-képzési aspektusait, megtörtént és elmaradt újításait tárgyalja. Arra kérdezünk rá, hogy mi történt meg, mi maradt el és mi valósult meg félig vagy éppen hibásan abból, ami az eredeti terv és feladat volt. (1)

Azonnal jeleznünk kell, hogy az egyetemi közbeszédtől a legfelsőbb felsőoktatás-politikai vezetés megnyilatkozásáig gyakori tünet az, hogy a megszólalók minden magyarországi felsőoktatási jelenség kapcsán a „bolognai folyamat" hibáiról, problémáiról beszélnek. Az esetek legnagyobb részében azonban a bírálók nem igazából az Európai Felsőoktatási Térség megújítását szolgáló bolognai folyamatot, hanem annak sajátos magyarországi megvalósítását kritizálják. Külön kell tehát választani egymástól a (legalább) európai szintű bolognai folyamatot és azt a magyar felsőoktatás-korszerűsítési átalakítási változássort, amely csak áttételesen, olykor egyáltalán nem kapcsolódik, néha pedig kifejezetten ellentétes az európai változások irányával. Nem gondoljuk persze azt, hogy létezne egy normatív „Bologna-terv": világosan kell látni, hogy minden ország a bolognai folyamat apropóján saját nemzeti céljainak megfelelő felsőoktatási reformokat indított, amelyek egy része távolabb áll a bolognai célkitűzésektől, azt azonban érdemes megvizsgálni, hogy a célkitűzések körébe tartozó területeken miféle változások hogyan mentek végbe.

1999-ben Bolognában 29 ország (tehát az akkori Európai Uniónál jelentősen nagyobb csoport) oktatási minisztere (Magyarország részéről Kiss Ádám akkori felsőoktatási államtitkár) írt alá egy megállapodást egy harmonizált és hatékonyan működő, megújított Európai Felsőoktatási Térség megteremtéséről (*The Bologna Declaration…*, 1999). Az egyezmény nemcsak állami vezetők megállapodása volt, hanem gombamódra születtek meg olyan európai szervezetek, kutatási és fejlesztési központok, pályázati lehetőségek, kooperatív fejlesztési projektek, amelyek a Bologna-eszmét valóságos felsőoktatási működési formába fordították le. Ezt szolgálta tovább az, hogy az 1999-es aláírás után a miniszterek kétévente találkoztak (utoljára épp Budapesten/Bécsben 2010 tavaszán), hogy előzetes felmérések alapján és egy újabb dokumentum (nyilatkozat) aláírásával elismerjék a megtörtént változásokat és kitűzzék az új célokat. Sajnálatos tény, s az egyik legnagyobb hibája a magyarországi megvalósításnak, hogy a felsőoktatási közélet, sem az oktatók, sem a hallgatók nem kaptak elegendő tájékoztatást, nem lettek kellőképpen meggyőzve a bolognai folyamat céljairól, lényegéről.

A bolognai folyamat nem eurobürokraták ötlete, talán nem is néhány oktatási miniszter bölcs előrelátása, hanem a tudás és tudásközvetítés megváltozott természetéből következő elkerülhetetlen lépés. Az európai felsőoktatás-eszme kényszerű és radikális átalakulása következik ebből, mely együtt jár a kétszáz éven keresztül jól működő, de a 20. század végére már elavult, hatékonyságát vesztett modern, humboldti egyetem érvénytelenedésével, új felsőoktatási eszme megformálódásával. A tudás és a tudásközvetítés radikális megváltozása olyan háttér, amelyben a tudás-tények helyett a tudás-közvetítés és a tudás-legitimáció a meghatározó *(2)*, ahol a posztindusztriális társadalom kívánalmainak megfelelően a tömegeket, a társadalomban működő emberek többségét kell egy felsőoktatási jellegű tudáshoz és egyben jelentős változási képességhez juttatni (*Smith* és *Webster*, 1997; *Bókay*, 2004.) ahol az egyetemnek be kell tagozódnia a minőségbiztosítás, a professzionális finanszírozás és a menedzsment-szerű működtetés rendszerébe (*Readings*, 1995). Európának, ha nem akar behozhatatlan hátrányba kerülni, nemcsak el kellett kezdenie a felsőoktatás ilyen irányú átalakítását, hanem ezt az egész kontinens szintjén kell végrehajtania, hisz csak így van lehetőség egy hatékony és globális szinten versenyképes tudás-generáló háttér megteremtésére. És pontosan ezen okok miatt ebből a magyar felsőoktatás sem maradhat ki.

Az Országos Kredittanács *(3)* három átfogó szempontból elemezte a 2005-ös Felsőoktatási Törvény és a 2006. márciusában életbe lépő 289/2005 kormányrendelet által elindított, irányított felsőoktatási változások, a magyar Bologna-folyamat *(4)* oktatási vonatkozásait. 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 „bolognai", ciklusos képzés kialakítása, az alap- és mesterképzési szakok illeszkedése

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának és megújításának programjában az egyik legjelentősebb, leglátványosabb változás 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. A ciklusos képzés hivatott arra is, hogy hatékony választ adjon a középfokú oktatás, majd annak nyomán a felsőoktatás tömegesedésének tényére, és lehetővé tegye a felsőoktatással kapcsolatos sokféle, eltérő igény kielégítését is. Csak ilyen ciklusos szerkezet képes kizárni a zsákutcákat és a tömegképzés elvárásának teljesítése közben megőrizni a magas színvonalú elitképzés lehetőségét is. A ciklusos szerkezet megfelelő 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 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. A megvalósult alapszakok ennek következtében nélkülözik az utánuk következő mester ciklusra való hivatkozásokat, kapcsolódási lehetőségeket, és önmagukban 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"), a szakterületek közötti váltást pedig szinte ellehetetleníti. Nem kellően tisztázott a kreditelismerés tartalma, az intézmények az akkreditált alapszakokat olykor nem tekintik megfelelő alapnak a mesterképzéshez. Egyes mesterszakok alapciklusú kreditek megszerzését írnák elő a mesterképzéssel párhuzamosan, míg mások ilyeneket elismernek mester szintű teljesítésnek. A felsőfokú szakképzés és az alapciklus viszonya sem tisztázott kellő mértékben, ami azért is fájó hiány, mert a felsőfokú szakképzésben végzettek többsége folytatja tanulmányait a felsőoktatásban (*Veres*, 2009).

A szakirányú továbbképzés korábban kialakult rendje a mesterképzések 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 humboldti modell, a modern egyetem alapvetően tanár-orientált, fő aktivitási területe a professzori előadás volt. Ezt dialogikussá tette ugyan már az 1950-es évektől az amerikai, szemináriumokra alapuló egyetemi rendszer, az igazi, radikális váltás azonban abban áll, hogy nem a megtanítandó tartalom és a megtanító bölcsessége a képzés igazi motorja, hanem az a lényeg, hogy a tanuló milyen tudásbeli, képességbeli, attitűdbeli változáson ment keresztül az oktatási folyamat kisebb vagy nagyobb szakasza során.

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.

A megjelent problémák világossá tették, hogy a mesterszakok 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 úgynevezett 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).

A bolognai folyamat visszatérő hangsúlya az, hogy minden szinten minden végzettség megfelelő szakképzettséggel, munkaerőpiaci értékkel bírjon. Az utóbbi időben különö-

sen nagy hangsúlyt kapott az úgynevezett 'employability', mely olyan átfogó (Barakonyi Károly kifejezésével élve) „helytállási potenciált" jelent, amely jelzi, hogy a végzettség a társadalmi élet valamely pontján, helyén keresett, várt. A munkaerőpiaci lehetőségek vagy éppen az 'employability' azonban csak azon szakok, végzettségek esetében érzékelhetők, amelyek hagyományosan is ilyenek voltak, számos új alapképzési végzettség alig rendelkezik ilyen minőséggel.

A képzés célrendszere és szabályozása – új forma-séma és tartalomszerveződés

A bolognai folyamatnak a képzési szerkezetátalakítás mellett a másik legnagyobb hatású innovációja a felsőoktatás megújított képzési formája és tartalma. A képzési forma egy olyan egységes, minden képzésre, tantervre, tárgyra, országhatárok nélkül alkalmazható formális szervező rendszer, amely egyik oldalon a tanulói munkamennyiséget méri, a másikon pedig számítógépes nyilvántartásra alkalmas egységekre bontott. Ezt a formális felsőoktatás-szervező sémát kreditrendszernek nevezzük. A másik, a bolognai folyamatban később (elsősorban a 2005-ös bergeni miniszteri találkozó alkalmából) megjelenő tartalmi megújítás a tanulási eredményekre alapuló, kimeneti szempontú, azaz a tanuló elért képességei, tudása, attitűdjei felől megfogalmazott elvárásrendszer volt.

A European Credit Transfer System (ECTS) eredetileg a mobilitáshoz kapcsolódva a kreditek, a tanulási mennyiségek átvitelét, elszámolását szolgálta, később a kreditek akkumulációját, tehát a képzés formai rendszerét, leírását is az ECTS-re alapozták, és a bergeni miniszteri tanácskozás elfogadta, hogy a képzési szintek milyen kreditmennyiség esetén teljesíthetők.

A magyar felsőoktatásban – elsősorban angol és amerikai példát követve – meglehetősen korán, egyes intézményekben már az 1990-es években megkezdődött a kreditrendszer alapú oktatásszervezés kiépítése, amely országos szinten, központi, rendeleti koordinációval 2003-ban a teljes felsőoktatásra kiterjedt. A kreditrendszer (és hozzá kapcsolva más formai technikák, mint a diplomamelléklet, a Europass) talán a legsikeresebb és majd' minden felsőoktatási szereplő által elfogadott bologna lépés volt. Több olyan terület van azonban, amelyeken folyamatos és jelentős figyelem, javítás szükséges. Egyrészt nem kevés képzés kreditrendszere úgy alakult ki, hogy a régebbi kötött tantervet lefordították kredites nyelvre, de a sok bemeneti előfeltétel miatt a rendszer totálisan rugalmatlan maradt. Negatív maradvány az is, hogy még a központi szabályozás is tartalmaz Bologna-ellenes elemet: a tantermi órák számának meghatározása olyan rendeleti komponens, amely ellentétes a kreditrendszerrel (amelyben kizárólag krediteken és nem tanóraszámokon keresztül kellene az oktatást felépíteni). Nem sikerült máig sem a kreditrendszer egy lényegi mozzanatának valódi érvényesítése, mely szerint a kredit hallgatói munkaórát és nem tantermi jelenlétet mér, a tantervekben nincs igazán kidolgozva, végiggondolva, hogy egy tárgy, egy téma milyen valódi munkamennyiséget kíván, a kreditrendszer nagy hányada automatikus hozzárendelés („egy tanóra egy órányi felkészülést kíván" séma) szerint épül. És folyamatosan jelentős viták, homályos, zavaros eljárások érzékelhetők a kreditátvitel kapcsán. Ez különösen károsan befolyásolja nemcsak a bolognai folyamat másik lényegi komponensének, a mobilitásnak az érvényesülését, de rugalmatlanná is teszi azt a rendszert, amelynek elsődleges funkciója éppen az oktatási folyamat rugalmasságának biztosítása lenne.

A bolognai folyamat következő jelentős lépése az európai felsőoktatási rendszer tartalmi integrálása. Ennek elvei már az évtized elején az úgynevezett „Dublin deszkriptorok", illetve a „tuning projekt" kapcsán megfogalmazódtak, majd a bolognai folyamat bergeni miniszteri találkozóján a felsőoktatás három szintjét leíró formulával jött létre egy koherens metarendszer. Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere leírta az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés legátfogóbb tanulási eredményeit. Az

európai felsőoktatás tartalmi megújítása azt jelenti, hogy a tagállamok ezekre a szintleíró metarendszerekre építve, azokhoz viszonyítva hozzák létre a saját nemzeti felsőoktatási képesítési keretrendszerüket. A szigorúan tanulási eredményekre épülő, kimeneti jellegű felsőoktatási keretrendszer alapján lehet aztán az egyes szakterületek, majd az egyes szakok (a mostani KKK-k) tartalmát megszerkeszteni. Mindezek a lépések megelőzték az Európai Parlament és Tanács által 2008-ban elfogadott, már az egész életen át tartó tanulás dimenziójába helyezett, a képesítési rendszer egészének leírására létrehozott, szintén tanulási eredményekre épülő Európai Képesítési Keretrendszer megjelenését (*Derényi*, 2010a). 2008-ban kormányhatározat (2069/2008. VI.6.) született az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásáról és 2013-as határidővel történő bevezetéséről, amelynek a 6–8. szintjeire sorolhatók be egyértelműen a felsőoktatás képesítései.

A formai átalakulásoknál valamivel később induló tartalomszabályozási megújítás azonban még a korábbinál is radikálisabb változásokat hozhat: a korábbi tanár- vagy tanítás-orientált hagyományból a felsőoktatás tanuló- és tanulás-orientált szemlélettel történő megvalósítására való áttérés történik meg ezzel. A humboldti modell, a modern egyetem alapvetően tanár-orientált, fő aktivitási területe a professzori előadás volt. Ezt dialogikussá tette ugyan már az 1950-es évektől az amerikai, szemináriumokra alapuló egyetemi rendszer, az igazi, radikális váltás azonban abban áll, hogy nem a megtanítandó tartalom és a megtanító bölcsessége a képzés igazi motorja, hanem az a lényeg, hogy a tanuló milyen tudásbeli, képességbeli, attitűdbeli változáson ment keresztül az oktatási folyamat kisebb vagy nagyobb szakasza során. A megtanítandó helyett a megfogalmazás itt a „tanulási eredményre" épül (erről bővebben: *Bókay*, 2008). A tanulási eredmény ('learning outcome') azon ismeretek, készségek és kompetenciák összessége, amelyeket az egyén a tanulási folyamat végére elsajátított. A tanulási eredmények kifejezik, hogy a tanuló milyen tudással, ismeretekkel rendelkezik, hogyan tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve milyen, az adott szakterület sikeres műveléséhez szükséges általános kompetenciákra tett szert a képesítés megszerzéséig.

Ennek a radikálisan új tartalom-szervezésnek 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 tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás szemléleti keretébe ágyazva ad új küldetést az európai felsőoktatásnak.

A bolognai folyamat magyarországi implementációja során azonban a felsőoktatás képesítési keretrendszere nálunk 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 (az úgynevezett KKK-ban), de egymásra nem reflektálva nagyon eltérő típusú elvárások kerültek meghatározásra. 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 felkészí-

tést 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 (*Bókay*, *Mezősi* és *Kotschy*, 2010; *Hollós*, *Dóka*, *László*, *Jobbágy* és *Gábor*, 2010).

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. Nyilvánvaló, hogy szükséges az országos szintű kimeneti követelmények (szerkezeti és tartalmi) felülvizsgálata, a hiányzó szakterületi szint kimeneti követelményeinek pótlása, valamint a szakos szint követelményeinek revíziója (*László*, 2010).

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 (*Temesi*, 2006).

A képzés folyamata – az oktatás- és tanulásszervezés új módszerei

A képzésekkel összefüggésben végbemenő változások nem csak a képzési szerkezet átalakítását, a részt vevő országok felsőoktatási képzései közötti konvergenciát elősegítő eszközök fejlesztését jelentik, de mindezek maguk után vonják a képzések kialakításának, az oktatásszervezési eljárások és a tanulástámogató technikák és megoldások új módszereinek kifejlesztését és bevezetését. Azaz a tanuló- vagy tanulás-orientált megközelítés lehetővé teszi és megkívánja a tanulási-tanítási gyakorlat átalakítását, hatékonyságának jelentős erősítését is.

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. Általános jellemző, hogy a tények, ténykapcsolatok, elméletek szakmai tudása mellett, azt körülvéve, sokszor annál fontosabb mozzanataként megjelenve előtérbe került a felhasználás, a kérdezés: maga a „kérdezés lesz a a tudás legmagasabb alakja”. Ez a felsőoktatás már nem elsősorban „az igazságot keresi”, hanem sokkal inkább a keresést keresi: látásmódokat, attitűdöket, gondolkodási stratégiákat tanít.

Az expanzión átesett, tömegessé vált felsőoktatásban rendkívül különböző felkészültségű 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 kellenek, amelyek képessé teszik a hallgatókat felkészültebb társaik utolérésére és a reguláris képzési folyamatba való sikeres bekapcsolódásra. Világos, hogy nincs egységes, egyetlen felsőoktatási módszer (a katedra magasából előadó tudós professzor humboldti alakja kivételessé és gyakran anakronisztikussá vált), hanem az egyes képzési szintek jelentősen eltérő tudásközvetítési, képesség-alakítási eljárásokat követelnek meg.

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 ’skill’-ek (azaz a munkaerőpiacra kilépő végzettek sikeres munkába állá-

sához a munkáltatóktól elvárt [elsősorban az úgynevezett átvihető] képességek) megszerzésére, továbbá az egyénben rejlő tehetség megmutatására és megfelelő fejlesztésére.

Mindezek új megközelítésmódot, új technikákat igényelnek oktatóktól, intézményvezetőktől és szakapparátustól egyaránt – nem utolsósorban erre felkészült szakemberek támogatásával és közreműködésével. A kiemelkedő szaktudás, kutatási teljesítmény már nem feltétlenül jelent kiemelkedő és hatékony egyetemi oktatást. Könnyen lehet, hogy a legkiválóbb tudósokat is meg kell ismertetni azokkal a közvetítési technikákkal, értékelési eljárásokkal, amelyek alkalmasak a kimeneti szempontú képzés sikeres végzéséhez.

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 (*Derényi*, 2010b).

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 sokszor nem az adott képzési szint oktatási elvárásai, hanem szakmai akadémiai elvárásai szempontjából, illetve az adott intézményben dolgozó szakemberek szakmai érdekei felől történt meg. Emiatt a képzési folyamat fragmentált, különösen az alapképzésben igen magas a heti tanóraszám és sok szakon teljesíthetetlenül sok (olykor heti 14–15) a párhuzamos tantárgy. Mindenki, a felsőoktatás irányítása éppúgy, mint a képző intézmények oktatói elismerik, hogy ez a helyzet veszélyezteti mind a bachelor, mind a masterfokozatok színvonalát.

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 késztető 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.

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 legyenek meghatározva.

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 e jellemzői miatt. Közös képzések kialakításához inkompatibilis ez a tantervi szervezésmód, a tanulmányaikat ide 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 mesterprogramok 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.

A bolognai folyamat mentén átalakuló felsőoktatás számára kulcskérdés olyan tantervkészítési technikák, hallgatói munkát értékelő eljárások kifejlesztése, alkalmazása, amelyek a valóban kialakult hallgatói képességeket tervezik és mérik. A magyar felsőoktatásban e tekintetben nem történt változás: a bolognai rendszerben ugyan eltűnt a szigorlat, de helyette szinte teljesíthetetlen számú kisebb vizsga jelent meg. Ezek nem az elért tanulási eredményeket, hanem sokkal inkább a rövid távú, gyors felejtésű memóriát tesztelik.

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 és az adott szinten adekvát felsőoktatási tanítási-tanulási stratégiák kitalálására tett kísérletet, hanem a tömeges képzés új korlátait próbálta bevezetni (azaz nem a bekerülők megtanítási módjait fejleszti, hanem a bekerülési pontszám emelésével, emelt szintű érettségi megkövetelésével kizárni próbálja a hagyományos felsőoktatási módszerrel nehezen taníthatókat).

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 késztető 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 közvetíthetik és vihetik be az intézményekbe az új szemlélet nyomán Európa-szerte kialakuló és gyakorlattá váló innovációkat, és arra ösztönözhetik az oktatókat, hogy konstruktív megoldásokat keressenek és próbáljanak ki az oktatásban, a hallgatók személyes tehetségének kibontakoztatásában.

Annak a tisztázó vitának a végigvitelére 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.

Összegzés

A magyar felsőoktatás jelentős változáson ment át az elmúlt 5–10 évben, részben azáltal, hogy belső fejlesztések, reformok történtek, részben pedig azzal, hogy az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának alapelvei, javaslatai legalább részben megvalósultak felsőoktatásunkban. Ugyanakkor az is világos, hogy nem kerülhető el és nem halogatható tovább azoknak a rendszer-elemeknek a korrekciója, illetve továbbfejlesztése, amelyek alapvetően befolyásolják azt, hogy a magyar felsőoktatás korszerű és eredményes, színvonalas képzést nyújt, vagy a hagyományok 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 színtéren versenyképessé váljon.

Jegyzet

(1) Írásunk az Országos Kredittanács keretében készült elemzésre, értékelésre épül (*Bókay*, 2009).

(2) E téma egyik legjobb, egyetemi szempontú összefoglalója (és az itt adott felsorolásunk forrása) J. F. Lyotard (1993) *A posztmodern állapot* című könyve. A neves filozófust a kanadai kormány kérte fel arra, hogy egyetemfejlesztési terveinek hátteréként visgálja meg a tudás és tudásközvetítés jelen helyzetét. Az 1979-ben könyv formában is publikált jelentés óriási hatású lett, az egyetemről, a felsőoktatásról való gondolkodás egyik legfontosabb forrásává vált (vesd össze: *Peters*, 1995).

(3) Az Országos Kredittanács a magyar felsőoktatásirányítás és fejlesztés terén vállalt feladata az oktatás területére eső európai és hazai fejlesztési koncepciók kidolgozása, közvetítése, az új oktatási formációk karbantartásának támogatása. Ezért alábbi elemzésünk kizárólag az oktatás területére terjed ki. Elemzésünk az érzékelhető hiányosságokra és az ezek kapcsán megfogalmazható tennivalókra koncentrál. http://www.kreditlap.hu/iroda/tagok.asp

(4) A bolognai folyamat hazai megvalósításáról, egyfajta „mérlegről" egyre több írás jelenik meg, ezek közül a teljesség igénye nélkül lásd: *Csirik* és *Temesi*, 2009; *Derényi*, 2008; *Hrubos*, 2010; *Kozma* és *Rébay*, 2008; *MRK*, 2009; *TKA*, 2009.

Irodalom

Bókay Antal (2004): A posztmodern egyetem kapujában. *Korunk* (Kolozsvár), 11. sz. 3–11.

Bókay Antal (2008): Tanulási eredmények – a felsőoktatás modernizációjának kulcskérdése. In Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 123–130.

Bókay Antal (2009): Az Országos Kredittanács álláspontja a magyarországi felsőoktatás-fejlesztési folyamat elmúlt három évéről. In Csirik J. és Temesi J. (2009, szerk.): *A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés tapasztalatai. Konferencia dokumentumok.* Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, BCE, Budapest. 50–60.

Bókay Antal, Mezősi G. és Kotschy B. (2010): *Összehasonlító elemzés a felsőoktatási alágazat keretében folyó képzések képesítési és kimeneti követelményeiről az OKKR kidolgozása szempontjából – bölcsészettudomány, természettudomány, tanárképzés.* Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 2. elemi projekt keretében. Kézirat. http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/2-szintek-tanulmanyok

The Bologna Declaration of 19 June 1999. (1999) Joint declaration of the European Ministers of Education. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Csirik J. és Temesi J. (2009, szerk.): *A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés tapasztalatai. Konferencia dokumentumok.* Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, BCE, Budapest.

Derényi András (2008): A bolognai folyamat magyarországi megvalósításának aktuális állása és sajátosságai. In: Bajnok A. és Derényi, András (szerk.): *A bolognai folyamat – elemzések.* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 47–64.

Derényi András (2009): A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között. In: Drótos Gy. és Kováts G. (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment.* Aula, Budapest. 31–62.

Derényi András (2010a: Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 47–62.

Derényi András (2010b): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, **20**. 5–6. sz. 3–10.

Hollós S., Dóka O., László Gy., Jobbágy Á. és Gábor A. (2010): Összehasonlító elemzés a felsőoktatási alágazat keretében folyó képzések képesítési és kimeneti követelményeiről az OKKR kidolgozása szempontjából – egészségügyi, agrár, gazdasági, műszaki és informatikai képzési terület. Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 2. elemi projekt keretében. Kézirat. http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/2-szintek-tanulmanyok

Hrubos I. (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*, tavasz.19–33.

Kozma T. és Rébay M. (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Új Mandátum, Budapest.

László Gy. (2010): *A KKK rendszer és az OKKR viszonya.* Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 4. elemi projekt keretében. Kézirat. http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi/okkr-4-elemi-projekt

Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Századvég Kiadó, Budapest. 7–146.

MRK (2009): „Bologna jelentés – 2008”. A MRK összegzése. In Csirik J. és Temesi J. (2009): *A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés tapasztalatai. Konferencia dokumentumok.* Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, BCE, Budapest. 13–18.

Peters, M. (1995, szerk.): *Education and the Postmodern Condition.* Bergin and Garvey, London.

Readings, B. (1995): *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge.

Smith, A. és Webster, F. (1997, szerk.): *The Postmodern University? Contested Visons of Higher Education in Society*. Open University Press, Buckingam.

Temesi J. (2006, szerk.) Képzési és kimeneti követelmények. *Társadalom és Gazdaság*, **28**. 2. sz.

TKA (2009): *Bologna Füzetek 1–4.* Tempus Közalapítvány, Budapest.

Veres P. (2009): *A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben.* Készült a TÁMOP 4.1.3 projekt 1. elemi projekt keretében. Kézirat. http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepesitesi-keretrendszer/1-szintek-tanulmanyok