

NEMZETKÖZI TENDENCIÁK A RÖVID CIKLUSÚ FELSŐFOKÚ KÉPZÉSEK KIALAKULÁSÁBAN

MÁTÉ-SZABÓ Barbara

Abstract: As a starting point for this study, I focused on social and education policy changes in higher education. We set out to interpret these processes and trace the historical changes in the emergence and development of semi-tertiary education in international.

Overall, the study examines the effects (expansion, diversification) which led to the structural and institutional transformation of higher education, including how these effects materialised internationally and in some European countries.

The findings indicate that, both internationally and in Hungary, short-cycle higher education can be seen as a special area of the higher education system. In the mid-1990s, French and English examples provided inspiration to the creators of Hungarian post-secondary vocational training, which led to the launch of this form of training in 1998, on the borderline between secondary vocational training and higher education.

Keywords: higher education, short cycle higher education, student, expansion

1. Bevezetés

A tanulmány a felsőfokú szaktudást adó képzések nemzetközi kialakulását, fejlődését vizsgálja. Főként európai példák segítségével próbálom meg értelmezni a képzések kialakulásának okait, jelenlegi helyzetét.

A felsőoktatás tömegesedése indította el azokat a folyamatokat, melyek következményeként a nem egyetemi végzettséget adó, de felsőfokú szakmai tudást biztosító képzések megjelenhettek az oktatási kínálatban. A felsőoktatási rendszerek a restriktív elitmódtól a tömeges felsőoktatás irányába mozdultak el. A hallgatói tömegek megjelenése magával hozta a nem egyetemi jellegű felsőoktatási intézmények és rövid idejű programok megjelenését a felsőoktatásba, többszektorúvá vált így a felsőoktatás rendszere (Hrubos, 2002). Kutatásomban a nemzetközi fejlődéstörténet és ok-okozati összefüggések áttekintése után fontosnak tartom a rövid ciklusú felsőoktatási szakképzés kapcsolódási pontjait és jellegzetességeit is megnézni. Két olyan ország példáján keresztül mutatok be két olyan megoldást, mely a rövid idejű felsőfokú képzések beillesztése és meggyökerezettsége szempontjából igen fontos példáknak számított. Franciaország és az Egyesült Királyságon belül Anglia rövid idejű felsőfokú képzéseinek felépítését nézzem meg.

2. Nemzetközi tendenciák és okok a rövid idejű felsőfokú szaktudást adó képzések alakulásában

A felsőoktatásban a 20. században létszámbővülés következett be (Osborne, 2003). Miután a felsőoktatás az 1960-as évektől kezdődően kilépett az elit szakaszból, egyre valószínűbbé vált, hogy mélyen gyökerező változások fogják követni a hirtelen bezúduló hallgatói tömegek megjelenését a felsőoktatásba (Hrubos, 2002). Kavak (1998) szerint a társadalmi és gazdasági fejlődéssel párhuzamosan a felsőoktatási intézmények és maga a rendszer strukturális és egyben funkcionális

átalakuláson ment át és megduplázódott a hallgatói létszám. A 1960-as évektől kezdődő tömegesedés következtében a felsőoktatás kapujában kopogtató hallgatói tömeget az egyetemek már nem tudták befogadni (Hrubos, 2002). A képzések irányát és az idejét figyelembe véve is jelentős változások történtek világszerte és persze hazánkban is. A régi egyetemek mellett egyre elterjedtebbé váltak a 3-4 éves főiskolák, megjelentek a 2 éves gyakorlatorientáltabb felsőfokú szakképzések (Hrubos 2006).

Furth (1973) az elsők között emelte ki, hogy a rövid ciklusú képzést biztosító intézmények fejlesztésének kell, hogy jövője legyen. Ennek alapján a 70-es években jelenlevő intézményi rendszert áttekintve három modellt különített el. A többfunkciós modellt, a speciális és bináris modellt.

A *többfunkciós modell* úgynevezett „prototípusa” az amerikai közösségi főiskolák voltak. Emellett idesorolhatjuk a japán és kanadai junior főiskolákat. Három fontos jellemzőt állapított meg ezzel kapcsolatban Furth (1973). Egyrészt ezek az intézmények változatos tantervekkel rendelkeznek, melyek nemcsak szakmai alapokra, de az egyetemi tanulmányokra is nagy hangsúlyt fektetnek. Másrészt ezen intézmények adminisztratív és intézményközi mobilitás szempontjából is kapcsolatban álltak az egyetemekkel. Harmadrészt decentralizált rendszert alkottak, erős intézményi autonómia jellemezte őket, amellett, hogy a helyi és regionális igények kielégítésére is szolgáltak.

Ezzel párhuzamosan megfigyelhető volt az 1960-as években főként a kontinentális Európában egy *speciális modell* kialakulása, amelynek kapcsolata alig vagy kevésbé volt az egyetemi szektorral, inkább a szakmai végzettséget szolgálta, azon hallgatóknak, akik nem tudtak bejutni a felsőoktatásba, ezért különféle műszaki, tanárképzési, szociális területre korlátozódtak. Jellemzően Belgium, Franciaország, Németország, de Hollandia, Portugália, Spanyolország és Törökország is elindult az intézmények létrehozás tekintetében a speciális modell útján.

Furth (1973) egy *bináris modellt* is elkülönített kutatásában, amelyet a képzési sokszínűség jellemez. Ez az Egyesült Királyságban mutatkozott meg. Markáns elválás volt látható az egyetemi szektorhoz képest, az intézmények rendkívül diverzifikáltak voltak. A tanulmányok a képzések típusai, szintjei, a munkaformák és a tagozatok szerint is sokszínűséget tapasztalhatunk. Itt is a szakmai képzések erősödése figyelhető meg. A három modell természetesen nem tartalmazza részleteiben az országok oktatási struktúrájában elfoglalt helyüket, az intézményi sajátosságokat, de az látható, hogy a meglévő, megújuló és újonnan létrejövő intézményi típusok ezen „történelmi modellekre” vezethetők vissza (Furth, 1973).

A rövid idejű felsőfokú képzések és az ezeket indító intézmények az 1970-es évektől kezdtek el jobban bővülni. Egyrészt döntő érv volt ezen intézmények fejlesztése mellett, hogy a nagylétszámú hallgatói tömeg egyre heterogénebb lett. Itt nemcsak a hallgatók családi háttere, hanem az előképzettség és a motiváció kérdése is változatos volt. Másrészt a munkáltatók elvárásai is abban az irányba mutattak, hogy a hallgatók több gyakorlati ismerettel és tapasztalattal rendelkezve lépjenek ki az intézmények kapuján a munka világába (Hrubos, 2002). Harmadrészt fontos szempont volt, hogy a rövidebb képzési idő miatt költségkímélőbbek is voltak a képzések. A többszektorúvá válás vitákat eredményezett, nehezen tudta eleinte befogadni a felsőoktatás világa a rövid idejű képzéseket és az intézmény típusok megjelenését is. Országonként eltérően alakult a befogadás és az addig megszokott oktatási struktúrában való elhelyezése a képzéseknek. Furth (1973) modellek szerinti csoportosításához hasonlóan Hrubos (2002) is két modellt különböztet meg a képzés fejlődéstörténete során. A *duális (vagy bináris) és a lineáris modellt*.

A duális modell elsősorban a kontinentális Európában volt jellemzőbb, esetében az egyetem mellett párhuzamosan jelennek meg új képzőhelyek nem egyetemi státusúak (Hrubos, 2002), főként a munkaerő-piaci kilépésre és nem a továbbtanulásra építettek. A lineáris modell az angolszász világban honosodott meg, a programok egymásra épülése jellemezte, tehát egyszerűbben „beilleszthető” volt a főiskolai, egyetemi végzettség alá a rövid ciklusú képzés. A duális (bináris) modell ebből a szempontból több problémába ütközött, úgy, mint képzőhelyek kérdésköre, továbbtanulási funkció kérdésköre, munkaerő-piaci pozíció meghatározása. Hrubos (2002) szerint a felsőfokú szakképzés beillesztése problémát okozott sok helyen abból a szempontból, hogy nemcsak felfelé, de lefelé is el kellett határolni. A beillesztése a képzési rendszerbe ott volt egyszerűbb, ahol a középfokú oktatás általános képzést adott, a szakképzés középfokon nem volt jellemző.

A képzés létrejöttének áttekintése mellett fontos látnunk azt, hogy a képzések pozíció erősödése, társadalmi és oktatáspolitikai megítélése egyre pozitívabb irányba indult. Így érthetővé vált, hogy több kutató is próbálta vizsgálni és összevetni a képzések országoként sajátosságait. Hrubos (2002) a hollandiai Felsőoktatás-politikai Kutató Központ 1995-ben készült vizsgálatát (Goedegebuure et al., 1995) idézte munkája során, mely több szempontból is fontos megállapításokat tett a képzés egyre jobban felívelő szakaszában. Eltérő európai modelleket vizsgáltak és vetettek össze hét dimenzió mentén.

1. táblázat. A rövid felsőoktatási képzési programok fő jellemzői.
(Forrás: Hrubos 2002:13 alapján saját szerkesztés)

Szemponatok	Franciaország	Németország	Spanyolország	Svédország	Egyesült Királyság
Kiváltó ok	A B C	D B	B	C	C A B
Típusok	STS, IUT, DEUST	FHS, Kurzstud.	Univ.Schools	Short prog.	NC, HNC, ND, HND
Időtartam (8év)	2 (+1)	3+1	3	3/3	2
Belépési feltételek	+	-	-	0	-
Szervezeti megoldás	a, b	a, b	a	a, b	a,b
Relatív méret					
Az undergraduális hallgatókon belüli arány	18%	23%	30%	17%	33%
Fő szakterület (belépésnél)	Harmadik szektor	Mérnöki, jog, társtud.	Társtud, műszaki	Műszaki, oktatás, Eü, szociális ellátás	-
Nők aránya	STS+, IUT-	-(30%)	-(45%)	+	-(45%)
Fő szakterület (végzésnél)	Harmadik szektor	Jog és társtud, mérnöki		Oktatás, Eü és szociális ellátás, műszaki szektor	Üzleti, természettudomány
Tanulás folytatása	Magas arányú	Alacsony arányú	n.a.	n.a.	Magas arányú
Munkanélküliség arány	n.a.	Jobb, mint a hosszú program	n.a.	Jobb, mint a hosszú program	n.a.

Jelmagyarázat	
Kiváltó ok:	A: Lehetőség azoknak, akik nem tudnak vagy nem akarnak hosszú programot végezni B: A munkaerőpiac igénye C: Hallgatói igény D: Biztonságos expanzió
Belépési feltételek	+ Erősebb mint a hosszú programnál o Ugyanolyan erős —Kevésbé erős
Szervezeti megoldás	a Külön intézményben b Komprehenzív intézménybe integrálva
Nők arány	—50%-nál kevesebb + 50%-nál több

Az 1. táblázatban láthatjuk a Hrubos (2002) munkájában is megjelent eredményeket. Franciaország, Németország, Spanyolország, Svédország és az Egyesült Királyság rövid idejű képzéseinek vizsgálata során a kutatók elsősorban a kiváltó okokra, típusokra, időtartamra, belépési feltételekre, fő szakterületekre, a nők arányára és a továbbtanulási és munkaerő-piaci státuszra összpontosítottak.

Goedegebuure et al., (1995) négy kiváltó okot állapítanak meg, melyek alapján Franciaország és Németországban külön szektor, míg Svédországban és az Egyesült Királyságban az egyetemi

szektoron belüli rendszer, addig Spanyolországban egyfajta vegyes rendszer kezdett el kifejlődni a rövid ciklusú képzések tekintetében. Magyarországon is 1998-2013 között vegyes rendszerről beszélhetünk.

A képzések kialakulásának okait négy szempont szerint csoportosították. A képzések kialakítása során törekedtek arra, hogy azon tanulók, akik szeretnék felsőfokú végzettséget szerezni, de nem tudják, vagy nem akarják a teljes képzési programot befejezni, legyen lehetőségük a kilépésre, de kapjanak az elvégzett rövid szakaszú tanulmányukról valamilyen igazolást. A munkaerő-piaci igények mögött azon szakmák esetében mutatkozott igény, melyek indítására a felsőoktatási intézmények nehezen álltak át. Hrubos (2002:11) itt magyarázatként említi, hogy akkor érdemes rövid programokat indítani, ha tartalmilag „alulfoglalkoztatják” a diplomásokat vagy „túlfoglalkoztatják” a középfokú végzettséggel rendelkezőket, így keletkezhet egy rés a rövid ciklusú programok számára.

A kimondottan hallgatói igények mögött a nem tipikus életkorú, idősebb, aktív munkavállalók álltak, akik részéről igény jelentkezett a képzésekre, de hosszabb intervallumú programok végzésére már kevésbé nyílt lehetőségük. Ezzel a képzés az élethosszig tartó tanulás koncepciójához is kiválóan csatlakozott. A negyedik ok mögött a biztonságos expanziót látták, vagyis a kormányzatok a felsőoktatási expanziót megfelelő körülmények között szerették volna tartani, így a rövid ciklusú programok kiváló megoldást nyújthattak ehhez, amellett, hogy sokkal rugalmasabb és olcsóbb képzések volt a hagyományos programokhoz képest (Hrubos, 2002:11-12.).

A kutatás eredményeiből a legfontosabb megállapítások közé tartozik a terminológiai probléma kérdésköre, hogy hol miként is nevezik el a képzéseket és ezek milyen munkaerő-piaci és továbbtanulást szorgalmazó relevanciával bírnak. A képzés helyének az egységesebb meghatározása is fontos kérdés, ki hogyan tudja beilleszteni és egyben elfogadtatni az oktatási rendszerében, emellett a képzések sokszínűsége is további akadályokat eredményezhet az elfogadásban.

Hrubos (2002) a kutatás és a fejlődéstörténet vizsgálata során megállapítja, hogy az eredeti célok elérése általában eredményesnek mondható, de a siker mértéke nem minden tekintetben azonos, továbbtanulási szándék a rövid programok után jellemző, de a munkaerő-piaci kereslettel kapcsolatos várakozás még kevésbé vált be (Hrubos 2002:12). Emellett azért látható, hogy bizonyos képzési területeken már ekkoriban is vannak sikertörténetek (műszaki, gazdasági, üzleti, szolgáltatási, néhol pedagógusképzés).

3. Nemzetközi kitekintés egyes országok példáján keresztül

A Hrubos (2002) által bemutatott duális (vagy bináris) és a lineáris modell fő példái közé sorolható Franciaország és az Egyesült Királyságon belül Anglia, melyek rövid idejű felsőfokú képzéseinek felépítését tekintem át az alábbiakban, majd röviden bemutatom a romániai helyzetet is.

Az angol rövid ciklusú felsőoktatási képzések igen szerteágazóak. A magyar felsőoktatási szakképzéstől eltérően itt több képzőintézménnyel és képzéssel is találkozhatunk. Az angol oktatási rendszerben nemcsak az ISCED 5 szintjén, de alsóbb szinten, az ISCED 4 szintjén is vannak hasonló tartalmú képzések, hiszen Anglia a bináris modellek közé sorolható (Furth, 1973). A képzéseknek nagy hagyománya van, amelyet kormány szinten is szabályoznak (*Further Education and Training Act 2007*) (Kirsch-Beernaert, 2011). Sőt az alapképzéses hallgatókhoz hasonló pénzügyi támogatás vonatkozik a hallgatókra. A rövid ciklusú programokra nincsenek meghatározva belépési követelmények. Maguk az adott felsőoktatási intézmények határozzák meg a bemeneti követelményeket, a munkatapasztalatot sok esetben figyelembe veszik. A rövid ciklusú felsőoktatási képzések nagy hagyományokkal rendelkeznek. A sokszínű rendszer 3 típusú végzettséget kínál. 2011-ben vezették be az alapidipomát (*Foundation Degree*), amelynek célja a felsőoktatási részvétel erősítése, a középszintű készségek hiányának pótlása, illetve az egész életen át tartó tanulás ösztönzése volt. A kétéves képzések továbbképző, illetve felsőoktatási intézmények partnersége által szerveződnek. Két típusa van, egy humán jellegű (*foundation Degree in Arts, abbreviated to FdA*) és egy tudományos jellegű (*foundation Degree in Science, abbreviated to FdSc*) képzés (Eurydice, 2020/2021).

A magyar felsőoktatási szakképzéshez hasonlóan itt is bevonták a gazdaság képviselőit a képzés kialakításába, sőt a képzések szervezésében, a gyakorlati képzésben is nagy szerep hárul rájuk.

Rugalmisságát az adja a rövid ciklusú képzésnek, hogy nemcsak teljes idejű képzések működnek, a munka világából visszatérők számára is nyújtanak módszereket, lehetőségeket. A képzések nagyon sok területet, témát ölelnek fel többek között: adminisztráció, mezőgazdaság, design, vendéglátás, IKT, nyelvtanulás. Kulcsfontosságú területként emelik ki az üzleti tanulmányokat (Kirsch-Beernaert, 2011: 232). A képzésekre az elmélet és gyakorlat harmonizációja és a különféle oktatási módszerek használata is jellemző, főként a munka világából visszatérő hallgatók esetében (nyílt és távoktatásos módszerek, blended learning) módszertani sokszínűségről is beszélhetünk (Reeve et al., 2007).

Szintén két éves képzések, de inkább a munka világához kapcsolódó szakmai ismeretek, készségek fejlesztésére szolgálnak a felső nemzeti szakmai diplomák (*Higher National Diploma HND*). Az Egyesült Királyságban szerzett akadémiai és szakképesítéseket elismerő szervezet (Pearson) ítéli oda a képzéseket az intézményeknek (Eurydice, 2019). A HND végzettséget nagyon magasra értékeli az angliai munkaerőpiac a gyakorlatközpontúsága miatt. A foundation degree és a HND képzések esetében a képzések tervezésekor fontos szempontként veszik figyelembe a gazdaság szükségleteit (Kirsch & Beernaert, 2011).

A rövid ciklusú képzésekhez soroljuk a két éves felsőoktatási diplomát (*Diplomas of Higher Education DipHE*), amelyet követően a hallgatók a felsőoktatásba tudnak továbblépni. Mind a két képzés alatt 120 kreditet kell összegyűjteni.

A HND és a DipHE képzésben tanulók között főként a 18-21 éves korosztály dominál. A foundation degree képzéseken tanulnak a legtöbben a 3 képzési típust összehasonlítva, viszont itt a korosztály több mint 65%-a 21 éves kor felett van, illetve a hallgatók 57% -a teljes munkaidőben, még 43% -a részmunka időben képzésben tanul. A női hallgatók nagyobb aránya mind a 3 képzésben megjelenik. A hátrányos helyzetű diákok pedig felülreprezentáltak a rövid ciklusú felsőoktatási képzésekben a felsőoktatás többi szintjéhez képest (Kirsch & Beernaert, 2011).

Az Egyesült Királyságban (Skócia) az elismerés részben a rövid távú végzettség típusától függ, egyes egyetemeken bizonyos fokozatok felsőfokú bejutáshoz (azaz a program ideje alatt történő bejutáshoz) elfogadják a felsőfokú nemzeti bizonyítványokat (HNC) és a magasabb szintű nemzeti okleveleket (HND) - azaz kétféle rövid ciklusú képzést -, néhány egyetemen számos program nem, és ezeket csak a tanulmányok felvételi követelményeként fogadja el. Két további rövid ciklusú, Skóciában létező képzés - a Felsőoktatási Tanúsítvány (CertHE) és a Felsőoktatási Diploma (DipHE) - felhasználható az első ciklusú diplomák jövőbeni elvégzéséhez. Írországban a rövid ciklust („Felsőfokú bizonyítvány”) az első cikluson belül általában elismerték a Műszaki Intézetekben, de kevésbé az egyetemeken (Reeve et al., 2007).

Franciaországban már 1966 óta jelen levő képzések és intézmények a magyar felsőfokú szakképzés számára meghatározó mintaként szolgáltak. Franciaország oktatási rendszere, főként a rövid ciklusú felsőoktatási képzések tekintetében igen szerteágazó és színes képzési kínálatú. Furth (1973) a speciális modellek közé sorolta a Franciaországban jelenlevő képzéseket, melyek nagy hagyományokra épülnek és az oktatási rendszerük egyik kiemelt pillére. Hazánkhoz pedig hasonlóan automatikus átlépési lehetőséget biztosít a sikeres végzést követően a hallgatóknak a felsőoktatás világába (Grm & Bjørnåvold, 2014).

A francia rövid ciklusú felsőoktatási képzések egyértelműen a műszaki-ipari területekre koncentrálnak. Emellett különféle képzési típusokat és intézményeket is megfigyelhetünk. A legkiemelkedőbb intézményük az egyetemi technikus diplomát (*Diplôme universitaire de technologie DUT*) adó műszaki egyetemi intézetek (*Institut Universitaire de Technologie IUT*), amelyeket 1966-ban hoztak létre. A francia egyetemi technológiai intézetek (IUT) létrehozása kísérlet volt arra, hogy a hagyományos egyetemekenél sokkal jobban alkalmazkodó felsőoktatási intézményeket hozzanak létre a megjelenő új hallgatói csoportokhoz, akik között sokan alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak (Van De Graaff & John, 1976).

A felvételi vizsgához kötött DUT képzések 2 évesek és 120 kredit szükséges a végzéshez. Jelenleg 24 specializáció választható (Eurydice, 2021). A DUT képzéseket 2021 szeptemberétől a BUT (*Brevet de technicien supérieur*), vagyis az egyetemi technológiai alapképzés váltja. A 83 specializációt 2022-ben újabb 4 specializáció indítása követi (Eurydice, 2021).

A felsőfokú technikus diploma (*Brevet de technicien supérieur BTS*), hasonlóan a DUT diplomához két éves és az oklevél megszerzéséhez 120 kreditre van szükség. A BTS képzéseket 2007-ben integrálták az európai felsőoktatási térségbe. Ez a képzés abban különbözik a DUT diplomától, hogy

sokkal szakmaibb, gyakorlatorientáltabb. Kiemelt területek a képzés során: mezőgazdaság-élelmiszerfeldolgozás, mechanika, kémia, elektronika, villamosenergia, műszaki-ipari, szolgáltatások és művészet.

A másik nagy különbség a képzés helyszínét illetően van. Az egyetemi műszaki intézetek (IUT) az egyetemekhez kapcsolódó intézetek, így oktatói főként egyetemi oktatók. A BTS diplomákat a szakközépiskolákban levő technikusképző osztályokban (*Section de technicien supérieur, STS*) lehet megszerezni, így főként a középiskolai tanárok oktatják a diákokat. Minkét intézmény típusban viszont jelen vannak a külsős oktatók, akik az ipar oldaláról csatlakoznak be a képzésekbe (Eurydice, 2021; Kirsch & Beernaert, 2011; Malan, 2004).

Az IUT és az STS intézményekben tanulók diákok esetében átlagban a férfi hallgatók tanulnak többen (54% férfi és 46% nő), illetve a 18-21 éves korosztály kb 20%-a tanul ezekben az intézményekben, közülük is 90%, aki teljes időben folytat tanulmányokat. Magyarországhoz és Angliához hasonlóan a rövid ciklusú felsőoktatásban a hátrányos helyzetű diákok magas számban vannak. Kirsch & Beernaert (2011) becslése szerint 30-50% között van az arányuk.

Az IUT és az STS intézmények fejlesztése által az egyetemi műszaki diplomát (*Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques DEUST*) adó képzések száma az utóbbi időben csökkent. A két éves kurzusok keretében a diákok többek között beszédterapeuta, szülésznő, szociális munkás, masszőr, gyógytornász vagy nővér végzettséget szerezhhetnek (Eurydice, 2021).

A képzések között nem szabad elfeledkeznünk egy úgynevezett szakképző, piacorientált bachelor alapszakról (*licence professionnelle*), melyre az IUT és STS képzésein résztvevők becsatlakozhatnak és 1 év alatt megszerezhetik ezt a fajta bachelor diplomát. Konkrét munkakörökre készít fel a képzés, de lehetőséget biztosít arra, hogy a végzettek mesterszakon folytassák tovább a tanulmányaikat (Benkei- Kovács, 2009; Benkei-Kovács & Molnár, 2016). Az áthidaló képzés közvetve biztosít lehetőséget a gyakorló szakemberek és a technikus végzettséggel rendelkezők számára, ezáltal pedig sikeresen járul hozzá a rövid ciklusú felsőfokú szakképzési programok úgynevezett strukturális integrációjához (Benkei- Kovács et al., 2015).

A bemutatott két országot összevetve kirajzolódott, hogy a magyar felsőoktatási szakképzés egyedinek mondható, de hasonlóságokat is találhatunk. A középfokú intézményekkel történő szakítás és a képzés teljes mértékű beemelése a felsőoktatásba különleges helyzetet teremt.

A magyarországi szakirodalom a francia és angol példákat tekinti mérvadónak a tekintetben, hogy ezekből táplálkozott a 90-es évek közepén a magyar felsőfokú szakképzési rendszer. A bemutatott országok között igazolódott is ez az állítás. Az alábbi 2. táblázatban összefoglaltuk Anglia, Franciaország esetében tapasztalt legfőbb jellegzetességeket, így a különböző szempontok szerinti specifikusságokat is, mint a nők aránya, életkori megoszlások, szakterületi specifikusságok és a hátrányos helyzetűek aránya a képzésekben.

A legfrissebb OECD adatok szerint (OECD, 2022) a rövid ciklusú felsőoktatási programokban újonnan belépők átlagéletkora az egyik legalacsonyabb Franciaországban (19,9 év), míg az Egyesült Királyság viszonylatában ez 29 év. Az OECD és EU22 átlaga 26 év. A női új belépők arányát tekintve Franciaországba 51%-a a belépőknek női hallgató, addig az Egyesült Királyságban ettől magasabb 56% az arányuk. Az OECD átlagát nézve ez 52%, az EU22 átlaga a női hallgatók arányát tekintve 53%. A nők aránya erőteljesen jelenik meg az oktatás és az egészségügy területén és jóval alacsonyabb számban a STEM (tudomány, technológia, mérnöki és matematikai) területeken a vizsgált 2 országban. Franciaországban az egészségügyi képzési területen 85%, még az oktatási területen 79% a női hallgatók arány. Az Egyesült Királyságban ez 71 és 77%. Ettől valamennyivel magasabb az OECD (80-79%) és az EU22 országának (83, 81%) átlaga (OECD, 2022). A STEM területeken a női hallgatók aránya 20-24% között mozog.

2. táblázat. Vizsgált európai országok képzési sajátossága (Forrás: saját szerkesztés, 2021)

Ország	Anglia	Franciaország
Elnevezés	Foundation Degree, HND, DipHE	DUT, BTS DEUST, licence professionnelle, BTS
Bemenet	Érettségi	Érettségi, speciális területeken felvételi
Képzési struktúrában helye	Felsőoktatási intézmények, Továbbképző intézetek	Egyetem melletti intézmény, szakközépiskolák
Képzési időtartam	2 év	2 év
Végzettség	Alapdiploma, Nemzeti felsőfokú diploma, Felsőoktatási diplomát	Egyetemi technikus diploma, Felsőfokú diploma, Műszaki diploma
Kredit	120	120
Nők aránya	A női hallgatók nagyobb aránya mind a 3 képzésben megjelenik	IUT és az STS képzésekben 46% körül
Szakterületek	Oktatás, adminisztráció, IKT, egészségügy	mezőgazdaság-élelmiszer-feldolgozás, STEM területek
Életkori specifikusság	HND, DipHE képzésben 18-21 éves korosztály dominál, Foundation degree képzéseken több mint 65% a 21 éves kor felett van	Átlagéletkor 20 év
Hátrányos helyzetűek	30-50% között	30-50% között

Még mindig vannak országok a bolognai rendszer bevezetését követően, akik a szakképzéshez kapcsolják az ISCED 5 szintű besorolású képzéseket és csak részben a felsőoktatáshoz. Az 2. táblázatban jól látható, hogy Franciaországban az egyetemek mellett működő intézmények, illetve a szakközépiskolák, amelyek a DUT, BTS, DEUST, licence professionnelle képzésekkel foglalkoznak, addig Angliát az intézményi sokszínűség jellemzi, mint a mi rendszerünket 2013-at megelőzően. Angliában megvan a párhuzamosság a közép és felsőfok között. Igaz elemzésünkben most csak a felsőfok irányába mutató képzésekkel foglalkoztunk.

Románia oktatási rendszerében a 2023 előtti időszakban az úgynevezett posztliceális képzést sorolhattuk erre a szintre, mely a középfok után a felsőfokú egyetemi képzést megelőzően egy köztes oktatási formaként volt jelen. Maga a képzés tehát nem a felsőoktatásban zajlott. Középszintű utáni szakképzésnek tekintették, mely nem állt kapcsolatban a felsőoktatással. Az úgynevezett posztliceális képzések felsőfokú szakképesítést (Școală postliceală) adtak a tanulóknak, amelyeket a Școală postliceală-ban valósítottak meg. A középfokú intézmények infrastrukturális feltételeire épített a képzés (Kirsch-Beernaert, 2011). A 2023. július 5-i 199. számú felsőoktatási törvény értelmében Romániában a rövid ciklusú egyetemi programok különálló formaként kerültek bevezetésre. A képzések 2 éves időtartamúak, 120 kredit teljesítése szükséges a végzéshez. A felsőoktatási tanulmányok folytatásakor az alapképzésbe átvihető a rövid ciklusú képzésben teljesített kreditek jelentős része. A szakmai gyakorlatok keretében a felsőoktatási intézményeknek kell a gyakorlati helyek legalább 50%-át biztosítani. Az országos képzési jegyzékben (Registrul Național al Calificărilor) regisztrált és nyilvántartott képzéseket indíthatják a felsőoktatási intézmények. A hallgatók a sikeres végzése után oklevelet (diplomă de absolvire) kapnak (Eurydice, 2025).

A bemutatott országok középfokú oktatást követő szakképzési és felsőfokú szakképesítési rendszerét egyre inkább a gyakorlatiasság és a munkaerő-piaci orientáltság jellemezi. A bolognai rendszer bevezetésével kevés ország vállalt szerepet abban, hogy rövid ciklusú felsőoktatási képzéseket emeljen be a felsőoktatásba. Így országonként eltérő tapasztalatokkal találkozhattunk.

A híd szerep látható a vizsgált országok esetében (továbbmeneteli, felkészítő, pótló lehetőség). A hallgatók rekrutációs bázisát illetően egyértelműen nemzetközi szinten is kirajzolódott a magyarországi tendencia, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók felülreprezentáltak a képzésben.

4. Bologna válasza a rövid ciklusú képzésekre

A rövid ciklusú felsőoktatási képzések esetében érdemes megnéznünk és értelmeznünk a képzés nemzetközi beágyazottságát a Bolognai folyamat viszonylatában. A Bolognai folyamat előzményeinek már rengeteg szakirodalmi vonatkozása van nemzetközi (Huisman & Van der Wende, 2004; Neave & Maassen, 2007; Kyvik, 2008; Huisman, 2009) és magyarországi szinten (Hrubos et al., 2000; Pusztai & Szabó, 2008, Barakonyi, 2008).

A Sorbonne Nyilatkozat, mely alapköve a bolognai történéseknek, alapvetően határozta meg azon célokat, hogy az EU gazdasági, pénzügyi folyamatait pozitívan támogassa a létrejövő új oktatási szerkezetet. Ezt ekkoriban a képzések átláthatóságának hiánya és a fellépő munkaerő-mobilitásának hiánya is indokolta (Barakonyi, 2004:86).

A Bologna-folyamat egyik fő célja az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) megteremtése volt, amelyhez a különféle alcélokon keresztül juthattak el. Ezek közül egyrészt a könnyen érthető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása az elsődleges, melyben két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása mellett a kreditrendszer kialakításának is meg kell történnie. A mobilitást is ezzel támogatva (Barakonyi, 2009:28). Ebből is látható, hogy egyfajta strukturális és társadalmi átalakítás kérdéséről is beszélhetünk, tehát maga a Bolognai folyamat a felsőoktatás funkciójának átalakítását követelte meg a kialakulásától kezdődően.

A Bolognai Nyilatkozatot 1999-ben 29 ország írta alá. A dokumentum célkitűzéseinek megvalósítása érdekében indult el Európában a bolognai folyamat, melynek első évtizedében az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakulása és megerősödése mellett a nyilatkozatot aláírók a felsőoktatási politikák harmonizációja és a folyamatos fejlődés érdekében megállapodtak abban, hogy két (három) évente felülvizsgálják az elért eredményeket. A bolognai folyamatban részt vesz az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az UNESCO CEPES (az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szakosított Szervezetének Európai Felsőoktatási Központja), valamint a felsőoktatás valamennyi szereplője és a munkaadók.

Az Európai Felsőoktatási Térségben megjelenő, majd egyre jobban fejlődő rövid ciklusú képzések fejlődési ívét fogjuk áttekinteni. Fontos szempont lesz számunkra, hogy az elmúlt közel 20 évben milyen előrelépések történtek annak érdekében, hogy általánosan elfogadott, az országok által kölcsönösen is beszámítható képzési forma meggyökerezzen a bolognai rendszerben. Megpróbáljuk időrendben áttekinteni, hogy miként is indult el a képzés EFT tagországokon belüli útja a kölcsönös elfogadás irányába.

Az elmúlt közel 20 évben, de főként az utóbbi 5 évben történtek nagyobb előrelépések a rövid ciklusú képzések közös terminológiai meghatározása és elfogadása irányába. A „Bologna miniszterek” két-háromévente esedékes találkozói az idő előrehaladtával egyre több szempontból próbálták meg megközelíteni a rövid ciklusú képzések helyzetét.

A rövid ciklusú felsőoktatás megjelenése és fejlődése az Európai Felsőoktatási Térségben egy szerteágazó és bonyolult folyamat. A rövid ciklusú programok a bolognai folyamat kezdete óta vita tárgyát képezik. Bizonyos országok csoportjának nem volt rövid ciklusú programja, és nem is tervezte annak bevezetését, addig más ilyen programokkal rendelkező országok integrációra törekedtek a bolognai háromciklusú rendszerbe. Bergenben 2005-ben a miniszteri konferencián elfogadták a „rövid ciklus az első cikluson belül” kifejezést, de ez nem oldotta meg az összes kérdést (Adelman, 2009).

Az alábbi 3. táblázat segítségével foglaljuk össze az EFT országok közösen elért eredményeit, melyeket az egyes miniszteri találkozók rögzítettek.

3. táblázat. Az Európai Felsőoktatási Térség miniszteri találkozóinak eredménye az SCHE képzések esetében

(Forrás: saját szerkesztés, 2021)

<i>Miniszteri találkozó</i>	<i>Eredmények a rövid ciklusú felsőoktatás kérdésében</i>
Berlin, 2003	A miniszterek felkértek a BFUG-t, hogy vizsgálja meg a rövid ciklusú felsőfokú képzések (Short Cycle Higher Education SCHE) milyen módon kapcsolódhatnak az Európai Felsőoktatási Térség minősítési keretrendszerében az első ciklusú fokozatokhoz.
Bergen, 2005	Dublini szintleírások (deszkriptorok) elfogadása
Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009	Lineáris, három fokozatú képzési struktúra kiépülése, az első cikluson belüli köztesképzések (pl. SCHE) eszközt jelenthetnek a felsőoktatáshoz való hozzáférés kiszélesítéséhez.
Bukarest, 2012	Elkötelezettség annak feltárása érdekében, hogy a QF-EHEA hogyan veheti figyelembe az SCHE képzéseit
Jereván, 2015	Elismerés iránti elkötelezettség azokban a rendszerekben is, ahol az SCHE nem volt része a minőségbiztosítási keretnek. A rövid ciklusú képzéseket be kell vonni az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretébe.
Párizs, 2018	A rövid ciklusú felsőoktatás is önálló képesítési szintként jött létre a QF-EHEA képesítési keretrendszerén belül. A cél a rövid ciklusú felsőoktatás jobb elismerésének biztosítása Európában. A SCHE különféle küldetésének értékelése (foglalkoztatás, további tanulmányok, szociális dimenzió). Minden ország eldöntheti, hogy integrálja-e a SCHE-t a saját keretrendszerébe.
Róma 2020	Az egész életen át tartó tanulás kapcsán a rugalmas tanulási utak esetén kiemelte az EURASHE a rövid ciklusú felsőoktatás jelentőségét, SCHE európai kutatás felvetése (EURASHE, 2020)

Berlinben jelent meg először a rövid ciklusú felsőoktatás kérdése. Itt vetődött fel az igény arra, hogy érdemes lenne megvizsgálni a képzések helyzetét. A miniszterek felkérték a Nemzetközi Bologna Csoportot (Bologna Follow-up Group, BFUG), hogy vizsgálják meg a rövid ciklusú felsőfokú képzések (Short Cycle Higher Education) hogyan és milyen módon kapcsolódhatnak az Európai Felsőoktatási Térség minősítési keretrendszerében az első ciklusú fokozatokhoz.

Bergenben elfogadták az EFT képesítési keretrendszerét, amely a dublini szintleírásokat (deszkriptorokat) alkalmazza. Összességében ismeretekben, készségekben és képességekben határozza meg a kompetenciákat. Az első változatában alap- és mesterszinten, majd a rövid ciklusú képzések esetében is frissítésre került a dokumentum (Adelman, 2009; Brine, 2008; Dublin descriptors, 2004 a,b; Czető et al, 2017).

Leuvenben a miniszteri zárónyilatkozat megerősítette a képzés helyzetét a felsőoktatáson belül, és azt is, hogy a rövid ciklusú felsőoktatási képzés a felsőoktatáshoz való hozzáférés bővítésének eszköze lehet.

Az Európai Felsőoktatási Térség létrejötte után Bukarest abból a szempontból volt újabb fordulópontra, hogy ismét napirendre került a rövid ciklusú képesítések kérdése, de jelentős újítás nélkül. A miniszterek megállapodtak abban, hogy „feltárják, hogy a QF-EHEA hogyan veheti figyelembe a rövid ciklusú képesítéseket (EQF 5. szint)” és arra ösztönzik az országokat, hogy használják a QF-EHEA-t arra, hogy hivatkoznak ezekre a képesítésekre a nemzeti összefüggésekben, persze ha vannak. A Jerevani közlemény megállapodott abban a kötelezettségvállalásban is, hogy „a rövid ciklusú képesítéseket be kell vonni az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretébe.” Párizsban hosszú évekig tartó vita után a miniszterek megállapodtak abban, hogy a rövid ciklusú képesítések önálló képesítési szintként szerepelnek az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretrendszerében. A Jerevani közlemény előírta ezt még, de a párizsi közlemény hozzátette, hogy az egyes országok feladata eldönteni, „integrálják-e és hogyan a rövid ciklusú képesítéseket a saját nemzeti kereteikbe”. Egyértelmű céljuk volt a rövid ciklusú felsőoktatás jobb elismerésének biztosítása Európában. 2003 óta folyamatosan napirendre került a rövid ciklusú képzések helyzetének rendezése, de ekkor egyfajta előrelépés történt az ügyben. Megállapításra került, hogy egyre növekvő szerepet játszanak a hallgatók munkába állására és további felsőoktatási

tanulmányaikra történő felkészítésben a rövid idejű képzések, ezáltal pedig a társadalmi kohézió erősítésében is szerepet játszanak, hiszen megkönnyítik azok számára a felsőoktatásba való bejutás esélyét, akiknél másként ez fel sem merülne. A záródokumentumba rögzítették emellett, hogy minden ország önállóan dönthet a rövid idejű felsőoktatási képzések saját nemzeti rendszerébe történő integrálásáról és annak módjáról, de a képzések elismertetése terén érdemes megjegyezni, hogy törekedni kell arra, hogy nemcsak olyan intézményekben kell elismerni a rövid ciklusú képzéseket, ahol működnek is, hanem ott is, ahol ilyen nincs (Párizsi Nyilatkozat, 2018).

2020 novemberében a COVID-19 világjárvány miatt online tartották a konferenciát, melynek házigazdája Róma volt. A miniszterek találkozójának záródokumentumában nem rögzítettek a rövid ciklusú képzések kapcsán újabb eredményt vagy célkitűzést. A találkozó 3 háttéranyagában viszont a párizsi találkozó óta eltelt két év során végbement változásokról olvashatunk, melyek érintették a rövid ciklusú felsőoktatási képzéseket.

Az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) a találkozóra készített nyilatkozatában az egész életen át tartó tanulás kapcsán a rugalmas tanulási utak tekintetében kiemelték a rövid ciklusú felsőoktatás jelentőségét. Emellett európai szinten kérték a támogatást egy a rövid ciklusú felsőoktatás fejlődésének és más képesítésekkel való kapcsolatának mélyreható elemzéséhez, melyben szeretnék az eddig megszerzett tapasztalataikat a témában megosztani (EURASHE, 2020). Az Európai Felsőoktatási Térség átfogó képesítési rendszeréhez (QF-EHEA) kapcsolódóan készült egy háttéranyag, mely a párizsi kommuniké óta eltelt 2 év kisebb találkozóinak eredményei reflektált. A rövid ciklusú felsőoktatási képesítések beépítésének lehetőségét a QF-EHEA-ba, több szempontból is vizsgálták. Megállapították, hogy számos rövid ciklusú (az EKKR-en belüli 5. szint) képesítés a felsőoktatáson kívüli ágazatokhoz tartozik, különösen a szakképzéshez, kiemelték, hogy ezen képzések, még a felsőoktatásban is sokféle képesítést képviselnek; némelyik csak pl. a munkaerőpiachoz kapcsolódik. Bizonyos országokban (pl. Belgium) a rövid ciklusú képesítések közvetlenül kapcsolódnak a felnőttképzéshez. Emellett látható egyfajta feszültség is a szakképzési és felsőoktatási intézmények között, hogy hol, melyik intézménytípushoz és szektorhoz sorolják a képzéseket. Ennek a problémának a feloldását és a későbbi közös együttműködések megteremtését szorgalmazták (EHEA, 2020).

5. Összegzés

A tanulmány eredményei alapján látható, hogy a magyar rendszerhez hasonlóan a híd szerep jelentkezik nemzetközi szinten a rövid ciklusú képzéseinek esetében, hiszen továbbmeneteli, felkészítő, pótló lehetőséget is ad a felsőfokú szakképzés magasabb szintjén, de lehetőséget nyújt a munka világában alkalmazható gyakorlatias tudás hasznosítására is. A magyar szakirodalom a francia és angol példákat tekintve mérvadóan a tekintetben, hogy ezekből táplálkozott a 90-es évek közepén a magyarországi felsőfokú szakképzési rendszer. Anglia és Franciaország esetében tapasztalt legfőbb jellegzetességeket, mint a nők aránya, életkori megoszlások, szakterületi specifikusságok és a hátrányos helyzetűek aránya a képzésekben összevetettük egymással. Röviden kitértünk a romániai helyzetre is.

A képzés nemzetközi beágyazottságát tekintve egyértelműen látható a fejlődés irányába történő elmozdulás, mely egyrészt a képzések fogalmi meghatározottságában, kreditértékében, másrészt az elfogadhatóságukban tetten érhető egyre több európai országban.

Irodalomjegyzék

- Adelman, C. (2009). *The Bologna process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Institute for Higher Education Policy.
- Barakonyi, K. (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó.
- Barakonyi, K. (2008). Bologna hungaricum. In Kozma, T., & Rébay, M. (Eds.). *A bolognai folyamat Közép-Európában* (pp. 48–67). Új Mandátum.
- Barakonyi, K. (2009). *A Bologna "Hungaricum": diagnózis és terápia*. ÚMK.

- Benkei– Kovács, B. (2009). A felsőfokú szakképzés helyzete az oktatási rendszerben Franciaországban és Magyarországon. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 121–129. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20856>
- Benkei – Kovács, B., Molnár, K., & Pongrácz, A. (2015): Európai áttekintés a felsőfokú szakképzés helyzetéről, potenciális fejlesztési modellek azonosításával. *Szakképzési Szemle*, 31(2), 43–63.
- Benkei – Kovács, B. & Molnár, K. (2016): A felsőfokú szakképzés angolszász és frankofón modelljeinek esetpéldái és munkaerőpiaci relevanciájuk. In Lőrincz, I. (Eds.). *XIX. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia. Gondolkodási struktúrák és kreativitás* (pp. 46–53.) Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. <http://lib.sze.hu/downloadmanager/download/nohtml/1/id/28607/m/10785>
- Brine, J. (2008). The Boundaries of Competency within Lisbon and Bologna: the short-cycle/foundation learner. *European Educational Research Journal*, 7(3), 344–357. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.344>
- Czető, K., Lénárd, S., Lukács, I., & Tókos, K. (2017). A képesítési keretrendszerek jellemzői, szerepük. In Lukács, I., & Derényi, A. (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf
- Dublin descriptors (2004). http://institucional.us.es/ees/formacion/Descriptores_Dublin_Ensenanza.pdf
- EHEA (2020). Network of National Qualifications Frameworks Correspondents Final Report. https://www.ehea.info/Upload/EHEA_Network_NQF_Correspondents_Final_Report.pdf
- EURASHE (2020). Entering a decade of flexibility and diversity: a new momentum for professional higher education EURASHE's statement for the European Higher Education Area ministers' conference in Rome 2020. https://www.ehea.info/Upload/EURASHE_Statement_EHEA_Ministerial_Conference_Rome2020.pdf
- EURYDICE (2019). United Kingdom (England): overview. In: European Commission (Ed.). Eurypedia. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/short-cycle-higher-education-91_en
- EURYDICE (2020-2021). United Kingdom (England): overview. In: European Commission (Ed.). Eurypedia. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2020_-_eurydice_-_compulsory_education_in_europe_2020-21.pdf
- EURYDICE (2021). France: overview. In European Commission (Ed.). Eurypedia. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en
- EURYDICE (2025). Romania: overview. In: European Commission (Ed.). Eurypedia. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/short-cycle-higher-education>
- Furth, D. (1973). *Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity.* Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED081325.pdf>
- Goedegebuure, L.C.J., Kaiser, F., Schrier, E.G., & Vossensteyn, J. J. (1995). *Short-cycle higher education. A comparative study in five Western European countries.* University of Twente.
- Grm, S., & Bjørnåvold, J. (2014). *Qualifications at Level 5: Progressing in a Career or to Higher Education.* CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/6123_en.pdf
- Hrubos, I. (2000). Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 9(1), 13–26. http://edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=25
- Hrubos, I. (Eds.). (2002). *Az ismeretlen szakképzés. Új Mandátum.*
- Hrubos, I. (2002). A rövid idejű felsőfokú szakképzés létrejötte és szerepének alakulása- nemzetközi tendenciák. In Hrubos, I. (Eds.) *Az ismeretlen szakképzés, Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai* (pp. 9–16). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Hrubos, I. (2006). *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása* (válogatott tanulmányok, AULA Kiadó.
- Huisman, J., & Van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?. *European Journal of Education*, 39 (3), 349–357.
- Huisman, J. (2009). The Bologna Process Towards 2020: Institutional Diversification or Convergence? In Kehm, B. M. et al. (Eds.). *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target.* Sense Publishers. 245–262.

- Kavak, Y. (1998). Short Cycle Higher Education: A Review of OECD Countries and Experiences of Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14. 100–106. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1192-published.pdf>
- Kirsch, M. & Beernaert, Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*, EURASHE. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf
- Kyvik, S. (2008). *The Dynamics of Change in Higher Education*. Springer.
- Malan, T. (2004). Implementing the Bologna Process in France. *European Journal of Education*, 39(3), 289–297. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00184.x>
- Neave, G., & Maassen, P. (2007). The Bologna Process: an Intergovernmental Policy Perspective. In Maassen, P., & Olsen, J. P. (Eds.). *University Dynamics and European Integration* (pp.135–153.). Springer.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Osborne, H.D. (2003). Higher Education in Further Education: Northern Ireland. <https://doi.org/10.1111/j.0951-5224.2003.00253.x>
- Párizsi Nyilatkozat (2018). <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
- Pusztai, G., & Szabó, P. Cs. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 40 (2), 85–103. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400205>
- Reeve, F., Gallacher, J., & Ingram, R. (2007). A comparative study of work-based learning within Higher Nationals in Scotland and Foundation Degrees in England: contrast, complexity, continuity. *Journal of Education and Work*, 20(4), 305–318. <https://doi.org/10.1080/13639080701650180>
- Van De Graaff, J. H. (1976). The politics of innovation in French higher education: The university institutes of technology. *Higher Education*, 5(2), 189–210. <https://doi.org/10.1007/BF00158489>.

Authors

Máté-Szabó Barbara PHD, egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Neveléstudományi Intézet, Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék.
E-mail: szabo.barbara@arts.unideb.hu

Máté-Szabó Barbara PHD, assistant lecturer at the University of Debrecen, Faculty of Humanities, Institute of Education and Culture, Department of Adult Education and Cultural Management.
E-mail: szabo.barbara@arts.unideb.hu