

Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei

**A BOLOGNA-FOLYAMAT
MAGYARORSZÁGON**
- felsőoktatási reformviták (1999-2009)

Szolár Éva

Témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás



DEBRECENI EGYETEM
Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és művelődéstudományi program

Debrecen, 2012.

1. Az értekezés célkitűzése és témája

A kutatás¹ célja a Bologna-folyamat magyarországi bevezetésének feltárása multidimenzionális, többszereplős és többszintű (nemzeti/központi, intézményi és diszciplináris) perspektívából a teljes közpolitikai folyamaton keresztül (közpolitikai napirend, programalkotás, döntéshozás, implementáció és értékelés).

2. Az alkalmazott módszerek

A kutatás témája és célja meghatározza a választható metodológiák körét. A közpolitikai folyamat eseményei, dinamikája, valamint a narratívák és diskurzusok (reformviták) elsősorban kvalitatív módszerekkel vizsgálhatók. Ennek oka a téma komplexitásából, a politikaformálás és az implementáció iteratív jellegéből, a világos és függő-független változókra bontható oksági összefüggések hiányából, az eltérő probléma-konstrukciókból, a többszintű kormányzásból, valamint a résztvevő és jelentésadó szereplők sokszínűségéből adódik. A Bologna-folyamat makro- és mikroimplementációjának kutatását nem bürokratikus, hanem *nyitottan, rugalmasan és iteratív* módon szemléljük. A kutatásba folyamatosan vontuk be a releváns szereplőket és

¹ A kutatás megvalósítását és a dolgozat elkészítését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta.

folyamatosan bővítettük a felhasználható források körét. Ugyanígy alkalmazkodtunk az egyes közpolitikai szakaszok jellegzetességeihez is (folyamatos reconceptualizálás).

A kutatást az eltérő *irányítási szinteknek* (nemzeti, intézményi és diszciplináris) megfelelően három dimenzió és a *közpolitikai folyamat szakaszainak* (közpolitikai napirend, programalkotás, döntéshozás, implementáció és értékelés) mentén strukturáltuk. A kutatás 1999-2009 időtávban gondolkodik, de a fellelhető források nagy része (a Bologna-folyamat előrehaladtának, a reform kibontakozásának következményeként) főként a 2002-2009 időszakra vonatkozik, ahol a *dokumentumelemzés* és az *interjú* (kulcsszereplőkkel) volt a két fő adatgyűjtési módszerünk és egyben forrásunk is. A dokumentumelemzésbe bevonható források és az interjúpartnerek tekintetében a lehető legnagyobb sokszínűsége törekedtünk.

3. A kutatás eredményei

1. Milyen Bologna-értelmezések léteznek Magyarországon az eltérő aktorok között?

A Bologna-folyamat a magyar felsőoktatás jövőjéről szóló értelmezések és alkudozások felsőoktatás-politikai felületévé vált. Az interpretációkat a konszenzuskeresés (a szereplők közötti megyezés a változás irányában) és a konfliktusvállalás (a „helyes” irány

rakényszerítése a többi szereplőre) egyaránt jellemzi.

A Bologna-folyamat több versengő interpretációval rendelkezik, amelyek mögött eltérő felsőoktatás-politikai tartalmak (problémakonstrukciók, oksági elméletek, megoldási alternatívák, eszközök), változásokon koncepciók, eszmei elköteleződések és implementációs modellek húzódnak meg. Ezek közül kiemelkedik két Bologna-értelmezés, amelynek képviselője a felsőoktatás-politika két fő hatalomért és befolyásért egymásnak feszülő aktora: a kormányzat (ezen belül elsősorban az oktatási kormányzat és a reformok kezdeményezői) és az akadémiai közösség (ezen belül is elsősorban a professzorok). A Bologna-folyamat a két szereplő kezében egy olyan politikai felületté válik, amelyre eltérő felsőoktatás-víziók írhatók rá. A felsőoktatás-politikai aktorok egyike sem tekinthető szemléletek, érdek- és értékpreferenciák szerinti homogén entitásnak. A reform irányait, tartalmát és változásszemléletét tekintve mindkét szereplő belülről differenciált és fragmentált, de két többségi támogatottsággal rendelkező értelmezés egyértelműen kirajzolódik. Az értelmezések között számtalan árnyalat létezik. A 2002-2009 felsőoktatás-politikai időszakot ezen Bologna-értelmezések ismétlődő erőpróbái és monopóliumra törekvése jellemzi.

Az oktatási kormányzat a változás fő politikai ereje. A szereplő átfogó, radikális

reformban gondolkodik, amely mögött egyrészt az elmaradt, félbehagyott reformok, másrészt az új felsőoktatás-politikai kihívások (európai uniós csatlakozás, Bologna-folyamat) kikényszerítette válaszok vannak. Az oktatási kormányzat a Bologna-folyamat széleskörű politikai támogatottságát felhasználja más nemzeti reformprioritások kezdeményezése és megvalósítása érdekében. A felsőoktatás intézményes kereteinek és strukturális berendezkedésének teljeskörű megváltoztatását tervezi. A felsőoktatás-vízióját reformprogramjában foglalja össze, ahol átalakítási terveit négy dimenzió mentén rendszerezi: akadémiai, intézményvezetési, irányítási és finanszírozási reform. Közelebről konceptualizálva ez azt jelenti, hogy a Bologna-folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség hívószava mögött új alapokra szeretné helyezni (1) az állam szabályozási és finanszírozási szerepvállalását, (2) a felsőoktatás-politikai szereplők közötti hatalommegosztást, (3) a felsőoktatás intézményi konfigurációját és rendező elvét és (4) a tantervi filozófiát. A változtatások fő célpontja: a tradicionális egyetem, míg a fő célcsoport: az egyetemi oktatók. A felsőoktatás központi elve: a piaci szabályozás. A Bologna-folyamat ezen értelmezése a formális, szerkezeti változáson túl a felsőoktatás kultúrájának (normák, attitűdök és értékrend) mély átalakulását feltételezi.

Az akadémiai közösség a stabilitás fő társadalmi és politikai ereje. A Bologna-folyamatról alkotott képe megegyezik a Bolognai Nyilatkozatban foglaltakkal. Az akadémiai közösség értelmezésében a Bologna-folyamat a kétciklusú képzés bevezetését jelenti. A tradicionalisták egyszerűen a ciklusokra épülő szerkezet formális implementációját támogatják a fennálló berendezkedés átmentése és a felsőoktatási kultúra megőrzése mellett. Az akadémiai közösség változás-párti oldala felismeri a Bologna-folyamatban azt a lehetőséget, hogy a legitimációs felületén más strukturális problémákat is rendezni lehet. Így a megengedőbb, változás-párti oldal elfogadhatónak tartja a szűk értelmezésen történő túllépést, s mérsékelt strukturális-tantervi újítások megvalósítását. A szemlélet exponálói elsősorban az egyetemek köreiből kerülnek ki, a nem-egyetemi intézmények hangja nagyon gyenge, ezért a felsőoktatás jövőjéről szóló diskurzus alapvetően az egyetemi oldal felé torzít.

A két Bologna-értelmezés mögött két versengő változás szemlélet húzódik meg. Az egyik a radikális változás, amelyet az oktatási kormányzat és szövetségesei képviselnek és testesítenek meg. A változás koncepció jövőorientált, kissé utópikus, mély, gyökeres, transzformatív, egyszeri (egy nagy lépés) átalakulást vizionál. Az elképzelt változás mélységében és szélességében jelentős, azaz

nagy elmozdulás a *status quo*-tól. A felsőoktatás-politikai érvelésben negatív társadalomkritika (felsőoktatás-kritika) jellemzi, egyoldalú és konfliktusos (de konszenzusra hivatkozó) politizálás, amely folyamatában zárt, szűkkörű (szakértői) és apolitikusnak mutakozó (szakmai, szakmapolitikai) vagy arra igényt formáló. A változtatás sebessége gyors, rohamos („nincs idő”, „elkésünk”, időben fel kell zárkózni stb.) és radikális probléma-konstrukcióra épül („ajkiáltás”). Az erőforrások (hatalom, befolyás stb.) újraosztását tervezi a felsőoktatás-politika szereplői között.

A másik az inkrementális változás, amelyet az akadémiai közösség tagjai² (empirikusan is megragadhatóan) exponálnak. Az akadémiai közösség változás koncepciója elutasítja a radikális átalakulást, alkalmazkodásban, tanulásban és a *status quo*-tól történő apró elmozdulásokban gondolkodik. A felsőoktatás-politizálást nyitott, deliberatív, kompromisszum, együttműködés és konszenzuskereső folyamatként képzei el, mert csak így juthat szóhoz, illetve így fogadtathatja el magát tárgyalófélként. A felülről kezdeményezett változásokkal szembeni elutasítás és szkepszis jellemzi. A politizálásban realista, antiutópikus,

² Az akadémiai közösség tagjai a legkülönbébb társadalmi és politikai pozíciókból. Például felsőoktatási testületek képviselőként, intézményvezetőként, alkotmánybíráként, köztársasági elnökként, civilként, a Kormány tagjaiként, parlamenti képviselőként stb.

iteratív szemlélet és (alapvetően) pozitív társadalomkritika jellemzi. A politika szerepét elismeri a felsőoktatás-politikákban, persze mérsékelt óvatosság mellett. Az elosztást és szabályozást hangsúlyozza, csak akkor támogatja az erőforrások újraosztását, ha ez előnyösebb helyzetbe juttatja (például elit tanulmányi útvonal, kutatóegyetemi forráskoncentráció).

2. Hogyan fejlődnek a felsőoktatási reformok az egyes közpolitikai szakaszokban?

A változás koncepciók eltérése a szereplők pozíciójából, érdek- és értékvilágából következik. Az oktatási kormányzat döntéshozói, kvázidöntéshozói pozícióban van, amely alapján felhatalmazása van arra, hogy a felsőoktatás jövőjének irányát megszabja (a víziók szintjén). Ezzel szemben az akadémiai közösség implementátor szerepben jelenik meg, s természetes módon – még az implementáció előtt – szeretné a víziót befolyásolni, irányítani. Az egyik szereplő kijelöli a változás irányát, míg a másik elviseli, megvalósítja, ezért természetes, hogy mindkettő az aktív beavatkozásra és a felsőoktatás-politikai tartalom formálására törekszik. Ez történik a közpolitikai folyamat egyes szakaszaiban. Az egyes szakaszok erőpróbái eltérő főszereplőkkel³ és arénákban zajlanak.

³ Mindig adott szereplő befolyási túlsúlya jellemző.

A napirend-kialakítás és a programalkotás időszakának főszereplője az oktatási kormányzat és szakértői, míg fő arénája a politikai-adminisztratív szint zárt ajtóit mögötti tárgyalások. A felsőoktatás-politika ebben az időszakban szakmai-technikai ügyként tűnik föl. A szereplők kontrollja teljes a folyamat és a tartalom felett, hiszen a részvétel zárt, politikailag és ideológiailag elkötelezett tagok számára fenntartott. A napirend- és program-definiálásában konszenzus van. A napirendre vételt és az ebből származtatott döntési kényszert a nemzetközi felsőoktatás-politikai napirend (Bologna-folyamat, uniós felsőoktatás-politikák), ideológiai tényezők és társadalmi-gazdasági kihívások egyaránt befolyásolják. Azaz a magyar felsőoktatás-politika egyszerre reagál a nemzetközi trendekre (felsőoktatás-politikák konvergenciája) és a belső, nemzeti igényekre. A szereplők a napirend-kialakítás klasszikus európai modelljét alkalmazzák, amely a mozgósítás és a belső kezdeményezés egyfajta keveréke: a döntéshozó kezdeményez (oktatási miniszter), de a döntéshozóhoz speciális hozzáféréssel rendelkező csoportok adnak tartalmat és formát a felsőoktatás-politikának (a szakértők). A modellre jellemzően kerülnek a nyilvánosságot (anonimitás) és ellenségesen szemlélik a társadalmi vitát.

A reformkoncepció egyrészt a szakmai (társadalmi vita, tárcaegyeztetés), másrészt a társadalmi nyilvánosság (sajtó és média) elé

kerül, amelyben a szereplők politikai ügyé alakítják a felsőoktatási reformot. A koncepció mögül hiányzik a politikai és társadalmi támogatás. Egyrészt, belső elutasítás, masszív kritika övezi a központi irányítás és a hatalom többi szereplője részéről (társminisztériumok, Kormány). Az állam-közeli korporációk mérsékelten érvelnek. Másrészt, a társadalmi partnerek (felsőoktatási intézmények) részéről sem kap támogatást a reform, sőt, ellenállás, tiltakozás és elutasítás övezi. A vitapartnerek csalódottak: az újabb és újabb vitakörök ellenére eredménytelennek látják az egyeztetést, mivel a tartalomra nem vagy csak apró befolyást tudnak gyakorolni. A reformkonceptiót kontroll alatt tartja az oktatási kormányzat, vállalja a konfliktusokat, és sokáig csak apró gesztus-szintű visszalépéseket tesz. A szereplők a koncepció minden egyes elemét vitatják: a változásszemléleten, az ideológiai hátteren, oksági elméleteken és problémakonstrukciókon keresztül (helyzetkép) egész a megoldásokig, eszközökig, implementációs modellig. Az opponensek mindvégig koncepcionális vitát szeretnének kiprovokálni, amelynek végén konszenzusos anyag megszületését tartanák üdvözlendőnek. Mivel tartósan sikertelenek, nem tudnak tárgyalópartner pozícióba kerülni, szemléletüket nem vagy nem kellően legitimálja az oktatási kormányzat, ezért az érdekérvényesítés és nyomásgyakorlás más formáit is igénybe veszik: civil mozgalom,

mozgósítás, tiltakozó fórumok, lobbi, hálózatok megmozgatása, bíráló cikkek, a média tematizálása, szövetségek kötése, közvetlen demokrácia elemei, támogatásért támogatás felajánlása, a kormányzat belső megosztása.

A felsőoktatási reform tartalma konceptuálisan a döntéshozás időszakára még mindig alig módosul. Ebben az időszakban a reform felsőoktatási törvény formáját veszi fel, és az erőpróbák színterei is változnak: az Országgyűlés, majd az Alkotmánybíróság kerül középpontba. Az időszakban felerősödnek az alkotmányossági viták és megnyitják a kaput a jogi úton történő befolyásgyakorlás előtt. Az opponensek sikeresen alakítják át a politikai vitákat jogi-szakmai üggyé, s nyernek hatalmat a tartalom formálása felett. Az opponensek sikerének egyik kiemelkedő eredménye: elbuktatják a felsőoktatási törvény életbeléptetését és a leginkább vitatott intézményvezetési reform mögül az oktatási kormányzat kihátrál. Az oktatási kormányzat sikere: az akadémiai reform implementációba lépésének megakadályozását – többszöri próbálkozás ellenére - sikeresen elhárítja és a tartalom fő vonalaiban nem változik.

Az implementáció időszakára az univerzális reformtervekből egyetlen jelentős terület marad, viszonylag koherensen: az akadémiai reform. Azaz a Bologna-folyamathoz kapcsolódó strukturális és tantervi reformok. Az időszak főszereplői a felsőoktatók, az akadémiai

közösség, amivel a folyamat aktív irányítóivá válnak. Az oktatási kormányzat kontrollerejének túlnyomó részét elveszti; kevésbé és csak formálisan tudja befolyásolni az implementációt. Az implementátorok érdek- és értékpreferenciáik alapján aktív formálóivá válnak a Bologna-folyamatnak.

3. Milyen felsőoktatás-politikai tematikák jelennek meg a Bologna-reformok ernyője alatt?

A felsőoktatási reformvitákban, véleményekben és érvelésekben felismerhető néhány visszatérő központi téma. A tematikákat⁴ az aktorok eltérő érdek- és értékvilága, preferenciái és ideológiai nézetei strukturálják. Az alábbiakban ezen tematikák empirikus-kognitív és morális-normatív dimenziók mentén történő rendszerezésére teszünk kísérletet. Fontos hangsúlyoznunk, hogy a tematikák mögött a magyar felsőoktatás alapkérdései húzódnak meg, ahol válaszádsra a felsőoktatási reform nyújt lehetőséget. Az alapkérdések lényege az, hogy milyennek szeretnék látni a jövő magyar felsőoktatását a szereplők: Mi a felsőoktatás? Mi az állam szerepe a felsőoktatásban? Mi az egyetem? Ki léphet be, ki válhat taggá? Kié a felsőoktatás? Kié az egyetem? Ezek a tematikák alapvetően két fő vitatémában vagy annak keretében jelennek meg: (1) az intézményvezetés,

⁴ Az egyes tematikák expliciten vagy impliciten bontakoznak ki a szövegből.

(2) valamint a felsőoktatási rendszer átstrukturálásának kérdése.

Az intézményvezetési és finanszírozási reform központi témája az egyetem-konceptió: gazdálkodó, vállalkozó egyetem (amerikai modell) versus tradicionális humboldti egyetem (német modell). Emögött az intézményen belüli hatalmi berendezkedés és az autonómia eltérő értelmezései húzódnak meg. Az oktatási kormányzat érvelése szerint a tervezett képzési reform csak akkor számíthat sikerre, ha egyidejűleg az egész rendszer működését átgondoljuk. Az univerzális felsőoktatási reform levezénylése – ebben a szemléletben – professzionális vezetést igényel, így a hatalom és döntési kompetenciák átrendezése legitimálható. Az opponensek azonban pontosan tudják, hogy a játékszabályok és a szerepek újraszabásán múlik a jövőbeli működésük is, így erőteljesen ellenzik a kezdeményezést.

A reform kezdeményezői a gazdálkodó, vállalkozó egyetem alapjainak konceptuális és szabályozási kereteit állítják fel. Az új egyetem-vízióhoz eltérő eszmei és értékrendbeli alapok, hatalmi berendezkedés, autonómia modell és állam-felsőoktatás viszony társul. A kezdeményezés mögött hatékonysági és eredményességi deficitekre hivatkozó probléma-konstrukció áll. Az érvelés szerint az intézményvezetés megerősítése (rektor), a teljesítményelvű finanszírozás, a professzionális menedzsment kialakítása, a döntési monopólium

feloldása és a *stakeholder*-ek képviselete az intézményi döntéshozatalban (IT) megoldja a működési problémákat. Ugyanakkor, mindezekkel együtt a gazdálkodási szabadság megerősítése lehetővé teszi az üzleties, vállalatszerű működést és a hosszútávú, stratégiai tervezést. A vitákból kiderül: a tervezett lépéseknek nincs vagy elenyésző a társadalmi-politikai támogatottsága.

A reform opponensei a *status quo*-t védik. A politikai és ideológiai szembenállást (privatizáció és piacelvűség elvetése) az autonómiáról és önkormányzatiságról szóló vitákba burkolják. Az állam és a felsőoktatás között kialakult kapcsolatot és hatalommegosztást tartják a jövőben is kívánatosnak (esetleg az akadémiai vezetés további erősödése és a központi bürokratikus kontroll leépítése mellett). Az akadémiai közösség befolyásának és a kollegiális vezetés megőrzésére, mint az intézmények belső demokráciájának és az állammal (társadalommal) fenntartott demokratikus kapcsolat biztosítékára tekintenek. Az erőviszonyok átrendezését, új szereplők megjelenését az intézményi döntéshozatalban és a hatalom más szereplőkkel történő megosztását elutasítják, az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság csorbítását látják benne.

A felsőoktatási reformviták másik központi témája az intézményrendszer strukturális problematikája, amelynek

exponálására a Bologna-folyamat kiválóan alkalmas. A rendszer központi feszültsége a tömegesedésben és az általánossá válásban rejlik. A szereplők az ebből adódó konfliktusok rendezésére tartják alkalmasnak a Bologna-reformokat. A viták mögött rejlő kérdések a következők: milyen konfigurációban működjön az intézményrendszer, mi legyen a strukturáló elv, milyen funkciókkal rendelkezzenek az egyes intézményi- és programtípusok, a belépés hogyan valósuljon meg, hogyan valósuljon meg a vertikális és horizontális differenciáció, milyen funkciókkal rendelkezzenek az egyes ciklusok?

A reformok kezdeményezői egy új felsőoktatási struktúra felépítésének lehetőségét látják. A kezdeményezők egy nyitott, rugalmas, jelentős áteresztőképességgel rendelkező, könnyen átjárható, rövidebb tanulmányi programokra épülő, egységes és rétegzett intézményi berendezkedést vizionálnak. Ebben az elképzelésben az intézményi típusok és az egyes programciklusok közötti átjárás akadálytalan, több ki- és belépési pont létezik, a korábbi tanulmányok és a munkahelyen szerzett tudás könnyedén elismerhető. Az alsó programszintekre és a nem-egyetemi intézményekre koncentrálnak a tömeges és általános funkciókat, míg a hierarchia csúcsára összpontosítják az elitfunkciókat, diverzifikált tanulmányi útvonalak fenntartása mellett. Mindez tartalmi-tantervi átalakulásokat is feltételez: a mély, specialista tartalom felől át kerül a

hangsúly a széles alapozású generalista tartalomra, az ismeretekről a készségekre, az elméletről a gyakorlatra, az extenzív tantervekről az intenzívra.

A reform opponenseinek álláspontját a strukturális-tantervi reform implementációjáról szóló reflexiókban ismertetjük.

4. Melyek az implementáció eredményei?

A Bologna-folyamathoz kapcsolódó strukturális-tantervi reformok eredményeinek értékelése - felsőoktatás-politikai jelentősége okán - külön említést érdemel. A reformprogramba foglalt akadémiai reform az egyetlen olyan reformterület, amely céljaiban koherens módon képes eljutni az implementáció szakaszáig. A többi reformterv felhígul vagy eltűnik a napirendről. A szűkebben értelmezett Bologna-reform sikeres „átevickélésének” oka a politikai-társadalmi támogatottságban és legitimitációban van. Az értékelések vegyesek és időben jelentősen változnak. A *top-down* szemléletű értékeléseket pesszimista, negatív kritika jellemzi: az eredeti célok és az implementáció eredményei között szakadék tátong. Az implementációs deficitért az akadémiai közösség tagjai (felsőoktatók, s főként a professzorok) felelősek. A *bottom-up* szemlélet felől mindez egészen másként látszik. Az értékelések mérsékelt optimisták: az aktorok aktívan, önálló értelmezések alapján a helyi, diszciplináris

és programigények szerint alakították az implementációt. Ha van implementációs kudarc, akkor abban elsősorban a központi kormányzat legalisztikus, előíró (valóságtól elrugaszkodott) és ideologikus szemlélete tehető felelőssé.

Egy új struktúra és berendezkedés adekvát értékelése csak hosszabb időtávon belül valósítható meg, hiszen ha van idő a kísérletezésre, a korrekcióra, a koncepció felfedezésére, akkor a kezdeti gyermekbetegségek gyakran eltűnnek. A reform eredményeinek értékelése (a bevezetés után négy-öt évvel) nagyon korai, de a kezdeti problémák felvillantására van mód.

A szerkezeti reform formálisan megvalósult, de tantervi szinten a régi képzések átmentése történt. A bináris intézményi berendezkedést az intézményi hierarchián és a programtípusokon keresztül mentették át (ezt képviseli az akadémiai és professzionális Bachelor és Master elképzelése is). A programok tanulmányi ideje lerövidült, de továbbra is a mély, specifikus, extenzív tantervi filozófia érvényesül, ami miatt zsúfoltakká válnak a programok. Ugyanakkor, egyre növekszik a továbbtanulási igény, ami jelzi, hogy az egyetemi képzéseket hosszú programfilozófiában tekintik csak teljesnek. A vertikális és horizontális differenciáció nem valósult meg: az egyetemek-főiskolák igyekeznek minden funkcióra koncentrálni, minden programszinten jelen lenni, méretüket fenntartani vagy növelni. A szabadság

növekedése helyett a struktúra megmerevedett, a Bachelor képzés iskolás jellegű, egyre erősebben szabályozott lett, tömve kötelező tárgyakkal és apró kreditértékekkel, akadályozva a mobilitást, amely meg is torpan egy időre. A Bachelor-Master programok tartalmát, viszonyát gyengén konceptualizálták, de a programszintek felfutásával folyamatosan javul a helyzet. A képzések/diplomák munkapiaci értékére nézve bizonytalanság és pesszimizmus uralkodik, különösen az egyetemi, három éves Bachelor diplomát tekintve (az empirikus adatokból optimistább kép rajzolódik ki és az idő itt is központi jelentőségű).

A reformszándékok és az eredmények közötti szakadék mögött nem pusztán operatív, technikai és vezetési-szervezési okok húzódnak meg, hanem többségük közpolitikai forrásvidékű problémákra nyúlik vissza. A reformkudarcok okai konceptuális-elméleti perspektívánk alapján egyértelműen beazonosíthatóak: (1) a felsőoktatás egészét megváltoztatni akaró politikai szándékok, jelentős elmozdulás a *status quo*-tól (komprehenzív reform); (2) az erőforrások, a szerepek és a játéktér újraosztásának terve (redisztributív felsőoktatás-politika); (3) a politikai-társadalmi támogatás hiánya; (4) a heterogén érdek- és értékvilágok; (5) a versengő felsőoktatás-politikai víziók, oksági elméletek és probléma-konstrukciók; (6) világos, konkrét, technikai jellegű célok helyett homályos, általános és szimbolikus célok; (7) a

központi reformszándékok iránt nem elkötelezett, elutasító, jelentős mozgástérrel rendelkező implementátorok; (8) túl sok, kevésbé kontrollálható szereplő; (9) a reform költségigényének fedezésének hiánya.

4. A szerző témához kapcsolódó publikációi

Szerkesztett kötet:

Kozma, T., Óhidy, A., Rébay, M. & Szolár, É. (eds., 2012): *The Bologna Process in East-Central Europe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (megjelenés alatt, körülbelül 200 oldal)

Tanulmány:

1. A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás-kutatás irodalmában. *Magyar Pedagógia*, 2009/2, 147-167.
2. Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*, 2009/9, 95-119.
3. New Opportunities, Old Challenges: The Romanian Denominational Higher Education in the Bologna Process. *Christian Higher Education*, 2010/2, 124-150.
4. The Bologna Process: the Reform of the European Higher Education Systems. *Romanian Journal of European Affairs*, 2011/1, 81-99.
5. A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2010/3, 239-263.
6. The Implementation of Two-Cycle Degree Structure in Hungary. *New Education Review*, 2010/3-4, 93-100.

Könyvfejezet:

1. A „bolognai folyamat” Romániában. In Kozma, T. & Rébay, M. (2008, szerk.): *The Bologna Process in Central Europe*. Budapest: Új Mandátum. 145-165.
2. A romániai felsőoktatás átalakulása 1989/90 után. Bajusz, B. és mtsai (2009, szerk.): *Professori Salutem*. Debrecen: CHERD. 327-333.
3. Mi a Bologna-folyamat? In Kozma, T. & Pataki, Gy. (2010, szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: CHERD. 11-44.
4. The Bologna Process in Romania. In Kozma, T., Óhidy, A., Rébay, M. & Szolár, É. (eds., 2012): *The Bologna Process in East-Central Europe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. (megjelenés alatt, körülbelül 21 oldal)
5. The Bologna-inspired Higher Education Reforms and Debates in Hungary. Pusztai, G., Hatos, A. & Ceglédi, T. (eds., 2012): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region. Educational Research in Central and Eastern Europe I*. Debrecen: CHERD-Hungary. (megjelenés alatt, körülbelül 10 oldal)