VITA

Változtatások szükségessége a magyar agrár-felsőoktatás képzési programjaiban

PUPOS TIBOR

Kulcsszavak: agrárképzési terület, bolognai folyamat, kredit, többciklusú képzési rendszer, képesítési keretrendszerek
JEL-kód: J21, Q18, R23.

ÖSSZEFOGLALÓ MEGÁLLAPÍTÁSOK, KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Nem lehetett célom az, hogy a cím által körvonalazott területhez kapcsolódó valamennyi problémát jelentő kérdésre választ adjak. Ennek a terjedelmi korlátok mellett az is oka, hogy a kérdésekre adandó válaszok rendkívül komplexek. Továbbá azt is meg kell említenem, hogy nem tartom magamat – valamennyi kapcsolódó kérdést illetően – a terület szakértőjének. Ezért a dolgozat keretében csak arra vállalkozhattam – alapul véve az agrár-felsőoktatásban eltöltött több mint negyven évet és több felsőoktatási reformot megélt oktatóként, döntési kompetenciával bíró testületek (oktatási dékánhelyettes, MAB Szakterületi Bizottságában való részvétel) tagjaként, kapcsolódó projektek, szakalapítási és szakindítási kérelmek szakmai felelőseként és készítőjeként, több esetben felkért bírálójaként stb. –, hogy rávilágítsak azokra az általam legfontosabbnak ítélt szakmai problémákra, amelyek – a számos megvalósult fejlesztés ellenére – az agrár-felsőoktatásban még napjainkban is fennállnak. Nem tárgyalom részletesen a kapcsolódó makrogazdasági összefüggéseket. Teszem ezt abból a meggondolásból, mivel a nagy ívű, tágabb dimenzióba ágyazott stratégiákból, amelyek a kívánt jövőképet megfogalmazták: mint az élethosszig tartó tanulás, a tudásgazdaság, a felsőoktatás európai versenyképességének biztosítása – és lehetne még folytatni a sort – nincs hiány. A kapcsolódó kérdések közül a képzési programokra és tantervekre fókuszálok, és azokra a felvetésekre keresem a választ, amelyek fontos tartalmi kérdéseket érintenek, egyértelműen meghatározzák a mozgásteret, és a szükségesnél lényegesen kisebb publicitást kapnak. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy a versenyképesség, a munkaerőpiac elvárt követelményeinek való megfelelés alapvetően ezen a szinten, azaz a képzési programok tanterveinek szintjén határozódik meg. Úgy ítélem meg, ha a fontos tartalmi kérdéseket érintő területeken – mint a kimenetszempontú ismeretátadás előtérbe helyezése, az ismeretanyag atomizáltságának megszüntetése, a felsőoktatás finanszírozási rendszerének (és benne az oktatói utánpótlás biztosítása) megváltoztatása stb. – érdemi tartalmi változás nem történik, az agrár-felsőoktatás nem fog tudni megfelelni azoknak az elvárásoknak, amelyeket – a jövőre vonatkozóan – az agráriummal szemben szükségszerűen jelentkező újabb és újabb követelmények generálnak.

BEVEZETÉS

Ahhoz, hogy lássuk és értsük a fontos szakmai kérdéseket érintő problémákat a felsőoktatás és ezen belül az agrár-felsőoktatás jelenlegi képzési rendszerében, nem kerülhető meg az a kitekintés, amely egy tágabb dimenzióba – az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) – ágyazva is értelmezi a kapcsolódó kérdéseket. *Bókay és Derényi (2010)* munkájában mondhatni komplexen dolgozza fel a kapcsolódó kérdéseket. Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrejötte a Bolognában 1999-ben, 29 ország oktatási minisztere által aláírt megállapodástól datálható, amelyet további szakmai megbeszélések, konzultációk követtek. Az EFT koncepciójának megvalósítását több tényező is indokolta. E tényezők között kell megemlíteni többek között a társadalom széles tömegeinek felsőoktatás jellegű tudáshoz, jelentős változási képességhez való juttatását. Egyértelművé vált, hogy az EFT koncepciójának megvalósításához a kapcsolódó intézményrendszert is át kell alakítani. Ebből következik, hogy az átalakítási folyamatokból a felsőoktatás sem maradhatott ki. A felsőoktatás rendszerét érintő átalakítások – több fontos cél, szakmai kérdés, elv, új koncepciók kidolgozása, majd ezek elfogadása és gyakorlati megvalósítása, a megvalósítás időpontjai stb. – több szakmai konferencián, tanácskozáson kerültek kidolgozásra és különböző dokumentumokban megjelenítve elfogadásra. Mindezek a bolognai folyamat égisze alatt történtek. A bolognai folyamat célkitűzéseit, alapelveit és megvalósításuk eszközrendszerét alapul véve, ezek jelentették a EFT koncepciójának megvalósítását. A bolognai folyamat fontosabb célkitűzései az alábbiakban összegezhetők:

- a hallgatói és oktatói mobilitás elősegítése,
- összehasonlítható képzési rendszerek kialakítása,
- a nemzeti képesítési keretrendszerek megalkotásának megalapozása,
- a ciklusos képzési rendszer bevezetése,
- az egész életen át történő tanulás koncepciójának támogatása,
- közös képzések támogatása,
- az ismeretszerzési lehetőségek biztosítása és rugalmasabbá tétele,
- nem formális keretek között megszerzett ismeretek elismerése (validáció),
- az egységes kreditátviteli rendszer kialakítása,
- a kreditakkumuláció működtetésének biztosítása stb.

A vázolt célkitűzések megvalósítása a teljes rendszer átalakítását igényelte, különböző beavatkozásokat tett szükségessé. A tartalmi változtatások az alábbi területeket érintették:

1. A képzés szerkezetének átalakítása, azaz a ciklusos képzési rendszer kialakítása.

2. A képzési forma és tartalom megújítása.

3. Az Európai Felsőoktatási Képzési Rendszer tartalmi integrálása.

A megvalósított célkitűzések gyökeresen átalakították a képzés rendszerét. A megvalósítás folyamata azonban nem volt problémamentes. Még napjainkban is lehet találkozni olyan véleményekkel, amelyek a magyar felsőoktatás problémáit a bolognai folyamattal hozzák kapcsolatba. Ismertek azok a tényezők és körülmények is – az agrárágazat jövőképe, a demográfiai helyzet, a mennyiség és minőség kérdésköre, a felsőoktatás finanszírozási rendszerének kedvezőtlen változásai és lehetne még folytatni a sort –, amelyek a magyar felsőoktatás s benne az agrár-felsőoktatás jövője szempontjából a kapcsolódó kérdések vizsgálatának jelenleg is aktualitást adnak.

Belátható, hogy a gazdasági és társadalmi változások együttes hatásának eredőjeként szükségszerűen alakul, változik a felsőoktatás rendszere is. E változások generálhatnak kedvező vagy nemkívánatos folyamatokat – szakok számának burjánzása, ugyanazon szakképesítést kínáló és

új intézmények számának növekedése stb. – is. Ezzel is összefüggésbe hozható, hogy meghatározott időszakonként felszínre kerülnek a felsőoktatást érintő főbb kérdések.

Mintegy tíz évvel ezelőtt a Gazdálkodás 51. évfolyamának egyes számaiban megjelent viták, amelyeket Magda Sándor *Tudomány és felsőoktatás* és Bokros Lajos *Minőségi oktatást és kutatást eredményező reform körvonalai a hazai felsőoktatásban* munkái generáltak, a magyar felsőoktatás helyzetét elemzik, koncepciókat és azok megvalósítását elősegítő javaslatokat fogalmaznak meg a magyar felsőoktatás stratégiájába ágyazottan (*Patkós, 2007; Lengyel, 2007; Markovszky, 2007; Mészáros, 2007*).

Az agrár-felsőoktatás jövőképét, annak versenyképességét meghatározó stratégiai kérdésekkel foglalkoznak azok a tanulmányok is, amelyek a Gazdálkodás agrárökonómiai tudományos folyóiratban jelentek meg mintegy tíz évvel később, 2017 őszén. A vita alapjául *Magda* és *szerzőtársai (2017)* dolgozata szolgált. A szerzők az ágazatban foglalkoztatottak képzettségét és a jövőre vonatkozó igényét elemzik, a képzésre vonatkozóan közlik stratégiai elképzelésüket. A cikkre való reagálás – jelen időpontig – szerénynek ítélhető. *Csete (2018*) cikkében mintegy opponálja a vita alapjául szolgáló cikket, de emellett javaslatokat is megfogalmaz. Fontosnak tartja a kapcsolódó fogalmak pontos értelmezését. Elemzi az egyes oktatási szinteket, központi kérdésként kezeli a mit és hogyan oktassunk, azaz a *készségfejlesztést,* a *nevelést* az oktatás-képzés folyamatában. *Csete (2018: 179)* szerint „a tudás, a műveltség a fejlődés hajtóereje, a társadalomnak, az országok jólétének előmozdítója." Jánossy Ferenc történelmi idősorai segítségével bizonyította, hogy a humán tőke, a munkaerő szellemi potenciálja a gazdasági növekedés valódi hordozója (*Jánossy, 1966,* hivatkozik *Kapronczai, 2018*). „Mindebből az következik, hogy az oktatás, a szellemi képzés ma hazánk gazdaságában – és agrárgazdaságában is – elsődleges cél kell, hogy legyen. A globális genetikai, biológiai, kémiai, nano- és precíziós technológiai stb. ismeretek kulcsrakész megoldásainak adaptálása e nélkül elképzelhetetlen. Ez segítheti a „tudásalapú gazdaság" térnyerését *(OECD, 2011: 19,* hivatkozik *Kapronczai, 2018). Kapronczai (2018)* az agrárképzésben azokra a területekre fókuszál, ahol az agrároktatás fejlesztése érdekében megoldandó feladatok jelentkeznek. Véleménye szerint az agrároktatás keretrendszerét a folyamatosan változó társadalmi hatások határozzák meg. Ebből levonja azt a következtetést, hogy „nincs értelme az évtizedekkel bevált gyakorlatokkal példálózni." Egyetértek hivatkozott szerző véleményével és fontosnak tartom kiemelten megemlíteni a dolgozat kapcsán azt is, hogy a szerző – mondhatni egyedüliként – foglalkozik a felsőoktatás versenyképességére nagy hatással bíró tényezőkkel is, így a *hallgatói és oktatói színvonal minőségi és mennyiségi kérdéseivel,* érinti a *tantárgyak és tananyagok problémakörét,* az *oktatás szerkezetéhez* kapcsolódó kérdéseket is.

Mivel a stratégiák megvalósulásának elsődleges színterei – az adott feltételek által meghatározottan – a képzési programok és benne a tantervek, úgy ítélem meg, hogy a magyar felsőoktatás versenyképessége alapvetően ezen a szinten határozódik meg, tudva azt, hogy a megvalósítás módját és eredményességét számos feltétel megléte vagy éppen hiánya meghatározza. A már említett tágabb dimenzióba ágyazottan és a képzési programok, tantervek szintjén elemzem az agrár-felsőoktatás versenyképességét meghatározó tényezőket. A problémásnak ítélt kérdéseket igyekszem az érintettek – a munkaerőpiac, az oktatók és hallgatók – szempontjából egyaránt elemezni.

A KÉPZÉS SZERKEZETÉNEK ÁTALAKÍTÁSA, AZAZ A CIKLUSOS KÉPZÉSI RENDSZER KIALAKÍTÁSA

E változtatás megvalósításának eredménye a három szint – *alap-, mesterképzés és a PhD-képzés* – elkülönítése. Ez a tartalmi átalakítás az Európai Felsőoktatási Térség megújítási programja megvalósításának mondhatni az egyik legmeghatározóbb eleme. A változtatás szükségességének céljai az alábbiakban összegezhetők:

• Több kimenetet biztosítani a munkaerőpiacra.

• A második ciklusba való belépés új választási lehetőségeket is kínál a belépni szándékozók számára. Ez pedig fontos tényezője a rugalmasabb életpályára való felkészülésnek.

A ciklusos képzés szükségességét illetően *Bókay és Derényi (2010)* az alábbiak szerint fogalmaz: *„Csak ilyen ciklusos képzési szerkezet képes kizárni a zsákutcákat és a tömegképzés elvárásának teljesítése közben megőrizni a magas színvonalú lehetőséget is."* Ha ez így van, akkor fontos annak ismerete is, hogy milyen feltételek esetén teljesül/het ez a valóban nagyon fontos célkitűzés mint az osztott képzési rendszer előnye. Az előny realizálása azonban feltételezi

• az egyes ciklusok egymáshoz való illeszkedését,

• a ciklusok közötti „átjárás" rugalmasságát,

• a ciklusok eltérő tudásközvetítési módjainak alkalmazását.

E három követelmény biztosításából viszont következik, hogy *a ciklusos képzés alkalmas arra, hogy felkészítse a hallgatót a munkaerőpiaci kilépésre, azaz a szükséges elméleti ismeret maradandó kompetenciákká való átkonvertálására és ezzel egyidejűleg biztosítja a diszciplináris ismeretek kellő mélységű és maradandó elsajátítását a második ciklusba való bemenethez is.*

A megoldandó feladatot, a legnagyobb kihívást – képzési területenként differenciált mértékben – az elvárt *gyakorlatorientáltság* és egyidejűleg a második ciklusba való bekapcsolódás *elméleti megalapozásának* biztosítása jelentette.

Úgy ítélem meg, hogy e követelménynek csak *meghatározott algoritmussal* készült, *rendszerszemléleten alapuló, kimeneti szempontú képzési programokkal lehet megfelelni.* A megvalósítás során viszont – egyéb, a későbbiekben tárgyalt okok miatt – a képzési programok nem így kerültek megtervezésre. Nem túlzás azt állítani, hogy a bolognai folyamat kapcsán az esetek legnagyobb részében e tartalmi változtatáshoz köthető a vélt vagy valós problémák, a felszínre kerülő viták többsége. Mindez úgy történik, hogy a magyar felsőoktatás számos kedvezőtlen jelenségét ebbe a köntösbe ágyazottan értelmezik. Fontos kérdésként fogalmazható meg: valóban megkérdőjelezhetők a vázolt célkitűzések, vagy a bolognai folyamat sajátosnak mondható magyarországi megvalósításáról van szó? Helytálló lehet-e az a kérdés, hogy e sajátosságokból eredeztethető a problémák döntő többsége? Ha ez így van, akkor az alábbi kérdések adódnak: *Melyek ezek a sajátosságok? Hol és milyen formában jelennek meg a képzési programokban? Melyek azok a tényezők, okok, amelyek e sajátosságokat generálták?*

A KÉPZÉSI FORMA ÉS TARTALOM MEGÚJÍTÁSA

Bókai és Derényi (2010) szerint a bolognai folyamat legnagyobb hatású innovációját e változtatás jelentette. E változás kapcsán az alábbiakat kell megemlíteni:

A *képzési forma* fogalmán ebben az esetben a kreditrendszer, mint a felsőoktatás szervező eleme értendő. Egyik fontos sajátossága, hogy méri a hallgatói munkamennyiséget. Másrészt számítógépes nyilvántartásra alkalmas egységekre bontott. Végső soron „egy közös nyelv" szerepét tölti

be, tehát mindenütt elfogadott mérési eszköz és transzformációs séma. A kredit a hallgatói munkaterhelést azzal az eszmei időráfordítással méri, amely meghatározott tanulási eredmények eléréséhez szükséges. *A tanulási eredmény azon ismeretek, készségek és képességek összessége, amelyeket az egyén a tanulási folyamat során, illetve annak végére elsajátított.* A tanulási eredmények pedig csak munkával érhetők el. A kredit tanulási eredményorientált is, ebből viszont következik, hogy *kredit csak értékeléssel záruló hallgatói munkáért jár,* de csak olyan munkáért, amely oktatási programhoz kötött. A bergeni találkozón kerültek e kérdések megtárgyalásra. Elfogadást nyert, hogy a rendszer a kredit kumulációja révén alkalmazható a *képzési formák leírásához* is, annak alapját képezheti. Ezzel összefüggésben a tanácskozáson rögzítésre került, hogy az egyes képzési szinteken milyen kreditmennyiséget kell teljesíteni. Egy kredit 30 összes hallgatói munkaráfordítással egyenlő. Fontos kiemelendő sajátosságai a rendszernek

• a számszerűsíthetőség, amely lehetővé teszi a képzési program strukturálhatóságát (alapozó ismeretek, szakmai törzsanyag stb.),

• hozzárendelés, azaz kreditintervallumok képzése,

• kreditakkumuláció révén az előrehaladás követése, elismertség biztosítása.

A tartalmi megújítást szintén a 2005. évi *bergeni találkozó* jelenti, melynek eredménye az Európai Sztenderdek és Irányelvek c. dokumentum. Ebben a dokumentumban kerül megfogalmazásra a tanulási eredményekre alapuló, *kimeneti szempontú elvárásrendszer.* Ennek elemei a *tudás (ismeret), kompetencia, attitűd* és *autonómia/felelősségvállalás.*

Kiemelten kell a kredithez kapcsolódóan összegezve megemlíteni, hogy a kredit több jelentést is hordoz, ezért helyesebb kreditrendszerről beszélni. A képesítési keretrendszernek is meghatározó eleme. Mérhető szakmai tartalma van. Mindezekből következik, hogy nem csak egy tetszőlegesen változtatható szám.

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉSI RENDSZER TARTALMI INTEGRÁLÁSA

Az Európai Felsőoktatási Képzési Rendszer tartalmi integrálásának elvei a „Dublini deszkriptorok" és a „tuning projekt" kapcsán, illetve ezek eredményeként kerültek kidolgozásra. Ezeket az elveket a bergeni miniszteri értekezlet szintén elfogadta. Ez azért jelentős, mert ez képezte alapját az EFTKK-nek (Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszer). Ez a képesítési keretrendszer tartalmazza az alapképzés, mesterképzés és PhD-képzés tanulási eredményeit a lehető legtágabb értelmezésben. E metarendszerek képezik alapját az egyes tagállamok képesítési keretrendszereinek.

Az előzőekben értelmezett dokumentumok megelőzték az Európai Parlament és Tanács 2008-ban elfogadott – *az egész életen át történő tanulás dimenziójába ágyazott és a tanulási eredményekre épülő* – Európai Képesítési Keretrendszer megjelenését. Hazánkban a 2069/2008. VI. 6. kormányhatározat döntött az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásáról és kötelező 2013. évi bevezetéséről.

A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) 8 szintű. A felsőoktatást az alábbi szintek jelentik:

Szint	Megnevezés	Jelölés
5.	Felsőoktatási szakképzés	FSZ
6.	Alapképzés	BSc, BA
7.	Mesterképzés	MSc, MA
8.	Doktorképzés	PhD

A tartalmi integrálás új, kiemelendő sajátossága – ami fontos tartalmi kérdéseket érint –, hogy a *tanár- vagy tanításorientált gyakorlatot fel kellene, hogy váltsa a tanuló- és tanulásorientált szemlélet,* mi-

vel ez biztosítaná az új elvárásoknak való megfelelést.

A képesítési keretrendszerben tehát a végzett szakemberekkel szemben elvárt követelmények kerülnek megfogalmazásra az egyes szinteket illetően. Nevezetesen

• milyen ismeretekkel/tudással rendelkezik, illetve kell rendelkeznie,

• hogyan tudja a tudást alkalmazni,

• milyen – az adott szakterület eredményes műveléséhez szükséges – általános kompetenciákkal rendelkezik.

A BOLOGNAI FOLYAMAT MEGVALÓSÍTÁSA ÉS A KÉPZÉSI PROGRAMOK SAJÁTOSSÁGAI

A bolognai folyamat megvalósításának, illetve bevezetésének időtávja akár példaértékű is lehetne, ha nem lenne ennyi hibával terhelt a rendszer. A fejezetcímben jelzett sajátosságok közül első helyen kell megemlíteni a *minőségkontroll* és az abban *résztvevők ismeretének hiányát*. Én nem tudok olyan felsőoktatási intézményről, ahol szervezett keretek között, az oktatók számára kötelező jelleggel lett volna valamilyen szintű tájékoztatás mindazokról a stratégiai jelentőséggel bíró kérdésekről, amelyeket a dolgozat elején említettem.

Sem a képesítési és kimeneti követelmények megfogalmazásánál, sem intézményi szinten – a képzési programok, tantervek kialakításánál – nem lehetett biztosítani – a fennálló feltételek keretei között érthető, de nem elfogadható – az *egyéni érdekek* kizárását. Ezek az érdekek a szakmai szempontok rovására előtérbe kerültek. Ennek eredménye lett, hogy a *felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményei* rendkívül eltérő színvonalúak (*EMMI, 2016*). Több esetben problémát jelent azok szakmai tartalma, a közölt kreditértékek ellentmondásossága stb. A szakemberekkel szemben megfogalmazott követelmények nagyon sok esetben igénylik az integrált szemléletben való oktatást. Ennek megvalósítását például a vidékfejlesztési agrármérnöki BSc szak esetében fontos szakmai kérdésként kellene kezelni. Ezért *A mezőgazdasági termelés természeti erőforrásai* c. tantárgy keretében kellene – integrált szemléletben – oktatni a talajtani, agrokémiai, agrometeorológia ismereteket, olyan mélységig, ami a termesztéstechnológiák ismeretanyagának elsajátításához szükséges lenne. E helyett a gyakorlati megvalósítás; úgynevezett „belső tárgyak" kialakítása, azaz önálló talajtan, önálló agrokémia és önálló agrometeorológia, azaz a féléves 45 kontakt óra megbontása, önálló vizsgákkal zárva a tantárgyi követelményt.

Az egyéni érdekek érvényesítésének eredménye lett, hogy *az ismeretanyag* – a tanterv – *túlzottan atomizált*. Ebből következik a *nagyszámú vizsgaszám*. Továbbá az is, hogy a szakképzettség szempontjából meghatározó diszciplínák oktatására, *az elvárt kompetenciák kialakítására nincsenek meg a feltételek*.

A szintek – BSc és MSc – közötti kapcsolat nem minden esetben biztosított. A második ciklusba való „bemenet működik", le van adminisztrálva. A *felzárkóztatás* úgyszintén. Csakhogy nem lehet komolyan venni azt a gyakorlatot, hogy a nem egyenes ágról érkező hallgató tantárgyi struktúrában az első kettő szemeszterben felzárkózzon akkor, amikor az első félévben 13 vizsga van a modelltantervben. A felzárkóztatás csak modulrendszerben valósítható meg. Az adott modul integráltan és a szaktárgyak megalapozására fókuszálva, differenciáltan tartalmazza a szükséges ismeretanyagot.

Az egyes *számonkérési formák* elvesztették céljukat és jelentőségüket. A kényszerűség – nagy vizsgaszám – miatt ezek szerepét alábecsüljük vagy teljesen figyelmen kívül hagyjuk. Olyan számonkérési formák kerültek be a tantervekbe – *gyakorlati jegy, folyamatos számonkérésen alapuló érdemjegy* stb. –, amelyekkel elérhető, hogy a vizsgaidőszakban a vizsgák

számát csökkentsük. A mai napig lehet találkozni olyan tantervekkel, amelyekben adott tantárgyhoz kettőféle számonkérési formát rendeltek. Az elmélet kollokviummal zár, ugyanezen tantárgy gyakorlati foglalkozásainak számonkérési formája gyakorlati jegy.

Úgymond a minőség követelményének teszünk eleget akkor, amikor a szakindítási kérelmekben, az egyes tantárgyakhoz kötődően minimum három szakirodalmat feltüntetünk. Ehhez kapcsolódóan számoljunk egy kicsit. Az átlagos vizsgaszám BSc-n félévente 8. Ha csak három irodalmat tüntettünk fel kötelező jelleggel, az összesen 24 irodalom. Ha egy irodalom 150 oldal, akkor ez összesen 3600 oldalt tesz ki, ami hetente 240 oldal ismeretanyagának elsajátítását igényelné. A heti kötelező munkaidő 40 óra, a kontakt óraszám átlagosan 28 óra/hét. Ebből következik, hogy a hallgatónak – eseténként – 12 óra alatt kellene elsajátítani az ismeretanyagot.

Az előzőekben vázolt sajátosságokból is következik, hogy a kredit a magyar gyakorlatban nem az, mint aminek lennie kellene. A kreditintervallumok biztosításának egyik mobil elemére degradálódott, és ettől kezdve csak törlőgumi kérdése, hogy adott tárgyhoz hány kreditet rendelünk. Mindez több okkal is magyarázható. A fő problémát véleményem szerint a szükséges tájékozottság hiánya okozza, az érintettek – hallgatók, oktatók, döntéshozók – körében. Számos kérdést lehet megfogalmazni: *Miért 30 összes hallgatói munkaóra egy kredit? Lehet-e egy 2+0 K tantárgy kreditértéke 1, 3 vagy 4? Milyen mértékben és miért sérül a kredit tartalma a törlőgumis megoldásoknál, és ennek milyen hatásaival kellene számolni?*

Hogy *30 óra összes hallgatói munkamennyiség* felel meg egy kreditnek, annak oka van. Az elméleti modellt az *1. táblázat* tartalmazza. A táblázatban szereplő értékekből látható, hogy – a feltételezett fajlagosak mellett – a kontaktórák aránya a rendelkezésre álló összes munkaóra 50%-át adja. Ezért fogalmazhatunk úgy, hogy amennyi a tantárgy kontakt óraszáma, annyi a kreditértéke. E mögött végső soron az a feltételezés húzódik meg, hogy

1. táblázat

A kredit számszerűsítésének elméleti modellje
(Theoretical model of credit quantification)

Elméleti algoritmus *(Theoretical algorithm)*		
Megnevezés ***(Name)***	**Algoritmus** ***(Algorithm)***	**Eredmény** ***(Result)***
Szorgalmi időszak *(Term-period)*	–	15 hét
Vizsgaidőszak *(Examination period)*		6 hét
Összes munkaóra ***(Total hours worked)***	(15+6)×40	**840 óra/félév**
Ha az átlagos kontakt óra *(Average Contact Lessons)*		28 óra/hét
Összes kontakt óra *(Total Contact Lessons)*	28×15	420 kontakt óra/félév
Szabad munkaóra *(Free Contact Lessons)*	840–420	420 munkaóra/félév
A kontakt óra arány *(Rate of Contact Lessons)*	420:840	50%

Forrás: a szerző saját munkája

2. táblázat

A kredit és az összes hallgatói munkaráfordítás számszerűsítése
(Quantification of credits)

	Elmélet ***(Lecture)***			**Tanterv** ***(Program structure)***					**Gyakorlat** ***(Practice)***		
Megnevezés ***(Name)***	**Kredit** ***(Credits)***	**ÖHM** ***(TCH)***	**EM** ***(IW)***	**Kontakt óra** **(Contact lessons)**			**1.**	**2.**	**EM** ***(IW)***	**ÖHM** ***(TCH)***	**Kredit** ***(Credits)***
				Össz ***(Total)***	**E** ***(T)***	**Gy** ***(P)***	**15 hét/félév** ***(week/ semester)***				
Alapozó ismeretkörök *(Fundamentals for economic sciences)*	***13***	***390***	**195**	**195**	**135**	**60**			**285**	**480**	**16**
Kutatásmódszertan *(Research methodology)*	***3***	***90***	45	45	30	15	2+1K		75	**120**	**4**
Gazdasági jog *(Economic law studies)*	***2***	***60***	30	30	30	–	2+0K		90	**120**	**4**
Emberi erőforrás gazdálkodás *(Human resource management)*	***3***	***90***	45	45	30	15		2+1K	75	**120**	**4**
Számvitel *(Accounting)*	***3***	***90***	45	45	15	30		1+2K	45	**90**	**3**
Vidékszociológia *(Rural Sociology)*	***2***	***60***	30	30	30	–		2+0K	–	**30**	***1***
Különbség *(Difference)*									***105***	***90***	***5***

Megjegyzés: ÖHM: Összes hallgató munkaóra *(TCH: Total Contact Hour),* EM: Egyéni munka (*IW: Individual work).*

Forrás: a szerző saját munkája

a fennmaradó óraszámot a hallgató egyéni hallgatói munkára – tanulásra – fordítja. A gyakorlati megvalósításra egy példát a *2. táblázatban* foglaltam össze.

Ahogy ez a *2. táblázatban* szereplő adatokból is látható, a kontakt óra számától eltérő lehet a kredit, de a kontakt óra számánál csak több lehet. A többletkredit azt fejezi ki, hogy a hallgató egyéni feladatokat kap, tehát úgymond „megdolgozik" a többletkreditért. Ha a kredit az, aminek lennie kell, akkor ebből az is következik, hogy egy

adott tantárgy kontakt óraszámánál a tantárgyra adott kredit nem lehet kevesebb. Ezt a helytelen gyakorlatot a táblázatban szürke háttérrel jelöltem.

Problémát jelent az is, hogy hiába van és él a kreditrendszer, annak elismerése nem igazán működik. Ugyanígy problémát jelent a nem formális keretek között megszerzett tudás elismerése is, nevezetesen a validáció. E rendszer kiépítése teljes mértékben hiányzik a magyar gyakorlatból. A máshol szerzett kreditet – annak ellenére, hogy rendelet is van – az oktató nem fogadja el. Az intézményen belül minden úgy működik, ahogy kell? A bizottságok megvannak. *Kredit Átviteli Bizottság, Szakterületi Bizottság, szakfelelős, a szak képzéséért felelős tanszék nevesítve* van stb. Vannak-e intézményen belül tantárgyi egyeztetések az érintett tanszékekkel? Mit jelent a tanári szabadság, meddig terjed az, ha a kari tanács és szenátus döntött az indítási kérelmeket illetően, és azt a MAB is véleményezte? Használják-e (miért nem) az intézmények a HEFOP, TÁMOP keretében kifejlesztett tankönyveket?

A DUÁLIS KÉPZÉS SZEREPE AZ AGRÁR-FELSŐOKTATÁSBAN

Ahogy ez ismert, a mezőgazdasági termelés számos sajátossággal rendelkezik. E sajátosságok – értelemszerűen – az egyes képzési programokban is megjelennek és a gyakorlati képzésnek különös aktualitást adnak. Azt mondhatjuk, hogy az eredményes gyakorlati képzés szerepe az elvárt kompetenciák kifejlesztésében meghatározó. A duális képzési program további előnyének tekintem azt is, hogy e képzési program keretében lehetőség nyílik az előzőekben említett hiányosságok többségének kiküszöbölésére is.

Látni kell azonban azt, hogy a duális képzési program eredményes megvalósítása sok vonatkozásban másfajta megközelítést igényel. A másfajta megközelítés alatt azt értem, hogy a duális képzési programot a képesítési keretrendszer tartalmi egységeinek – *tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősség* – alárendelten kell megvalósítani.

Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy bevezetésének több feltétele is van mind a vállalatok, mind pedig a képzést végző intézményeket illetően egyaránt. A kapcsolódó kérdéseket illetően én a képzési program tartalmi elemeire helyezem a hangsúlyt. Fontos annak hangsúlyozása is, hogy az egyetemi oktatás és a vállalatnál töltött gyakorlati képzés szerves egységet kell, hogy képezzen. Ennek biztosítása több kapcsolódó kérdés megválaszolását is igényli. A legfontosabbnak ítélt kérdéseket az alábbiakban fogalmazhatjuk meg:

1. A szakmai gyakorlati képzés tartalmi elemei milyen szempontok alapján kerülnek kidolgozásra?

2. Milyen feladatokat célszerű adni és hogyan kell azokat megoldani a vállalatnál töltött időszak alatt?

3. Mik képezzék a szakmai gyakorlati képzés konkrét tartalmi elemeit?

4. A vállalatnál töltött időszak alatt a képzésért felelős személynek milyen feladatai lesznek, vagy hogyan és miben jelenik meg a gyakorlóhely, illetve a gyakorlati szakemberek szerepe?

5. Hogyan és milyen szempontok alapján történjen a gyakorlat elfogadása?

Terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség arra, hogy a fenti kérdésekre adott válaszokat, a megoldás módját részletesen ismertessem. Néhány fontos tartalmi kérdésre – a lehetséges megoldások közül – a Pannon Egyetem Georgikon Karán a Szőlész-borász alapképzés (BSc) duális képzési programjából hozok példát.

A szakmai gyakorlati képzés tartalmi elemei meghatározásának keretrendszere, főbb szempontjai

A szakmai gyakorlati képzés tartalmi elemei meghatározásánál egyidejűleg több szempontot és tényezőt is figyelembe kellett venni. Ezek az alábbiakban foglalhatók össze:

• A szőlész-borász mérnöki alapszak akkreditált képzési programja.
• A kapcsolódó rendeletek.
• Az adott intézmény tanévbeosztásának rendje.
• A vállalatnál töltött időszak időbeni ütemezése.

A fenti szempontokat figyelembe véve, a kétféle képzési forma egy tanévének összesített időbeosztása a *3. táblázatban* közölteknek megfelelően alakul. A táblázat alapján az is megállapítható, hogy a duális képzéshez kötődően a vállalati gyakorlati idő nem lehet kevesebb, mint 40%/év. Figyelembe véve, hogy a kapcsolódó KKK nem tesz különbséget a kétféle képzési forma között, az a helyzet adódik, hogy szükségszerű átfedések keletkeznek a vállalati gyakorlati képzés, az egyetemi oktatás és a vizsgaidőszak időbelisége között. Fontos kérdés, hogy ezek az átfedések melyik félévben és milyen mértékben állnak fenn.

A táblázatban szereplő *vállalati gyakorlati képzés 22 hete* és a *4 hét szabadság kötelezően előírt*, a vizsgaidőszak és az egyetemi oktatás adott heteit illetően az időbeni átfedéseket teljes mértékben kiküszöbölni nem lehet. A zárójelben feltüntetett dőlt számok a két képzési forma közötti különbséget fejezik ki. A vizsgaidőszakra vonatkozó 12 hét csak átfedéssel biztosítható, amikor a hallgatók a vállalatnál vannak gyakorlati képzésen. Célszerű a lehetséges mozgástéren belül az átfedések mértékét a lehető legkisebbre szorítani, de a vállalati és oktatói igényeket is maximálisan figyelembe kell venni.

A gyakorlati képzés tartalmi elemei meghatározásának és elfogadásának szempontrendszere

Ahogy erre már utaltam, a duális képzés egyik legfontosabb előnyét a kapcsolódó kompetenciák kifejlesztésének elősegítésében látom. Ezzel összefüggésben, de ebből eredően is, a *gyakorlati képzés tartalmi elemeit, azaz a hallgatók által megoldandó feladatokat*, a szakmai gyakorlat elfogadásának kritériumrendszerét ennek alárendelten kell meghatározni, figyelembe

3. táblázat

Az egyes képzési formák egy tanévének összesített időbeosztása
(Aggregate schedule of a year for each form of training)

Sorszám ***(Number)***	**Megnevezés** ***(Name)***	**Szőlész-borász alapképzés (BSc)** ***(Oenology and Viticulture, BSc)***			
		Vállalati képzés nélkül ***(Without corporate training)***		**Duális képzés** ***(Dual Training)***	
		Hét ***(Week)***	**%**	**Hét** ***(Week)***	**%**
1.	Vállalati gyakorlati képzés *(Corporate training)*	–	–	22	42,3
2.	Egyetemi oktatás *(Education)*	30	57,7	26 *(4)*	50,0
	Vizsgaidőszak *(Examination period)*	12	23,1	*(12)*	–
3.	Szabadság *(Free)*	10	19,2	4 *(6)*	7,7
	Összesen (1+2+3) *(Total)*	52	100,0	52	100,0

Forrás: a szerző saját munkája

véve a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKK) 6. szintjére vonatkozó követelményeket és a gyakorlóhelyek javaslatait is. A gyakorlati helyen megoldandó feladatok kidolgozásának kertrendszerét az alábbi tényezők jelentik:

• A kapcsolódó kiemelt kompetenciák *„soft-skillek"* kezelése.

• A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKK) 6. szintjének tartalmi elemei.

• Az MKK 6. szintjének értelmezése a szőlész-borász mérnöki alapszakra.

• A gyakorlat elfogadásának feltételei.

A szakemberek egy része úgy ítéli meg, hogy a munka világában a sikereket alapvetően a *szakmai kompetenciák* határozzák meg. Mások viszont úgy vélekednek, hogy nagyobb szerepük van a *„soft-skilleknek"*, magyarul az úgynevezett *„puha faktoroknak"* (*Garai, 2006*). A fontosabb készségek: *csapatorientáció, csapatmunkakészség, kommunikációs készség, szervezőképesség, motiválhatóság, kreativitás, analitikus és logikus gondolkodás* stb.

A Magyar Képesítési Keretrendszer 6. szintjének tartalmi elemeit – *tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősség* – a 139/2015. (VI. 9.) Kormány rendelet *1. sz. melléklete* tartalmazza. Az MKK 6. szintje felel meg az alapképzési szakokkal szemben megfogalmazott követelményeknek (*4. táblázat*). A *4. táblázathoz* kötődően

4. táblázat

Az MKK 6. szintjének tartalmi elemei (deszkriptorai)
(Descriptors of level 6 of Hungarian qualifications framework)

Deszkriptorok ***(Descriptors)***	**Követelmények** ***(Requirements)***
Tudás *(Knowledge)*	– Ismeri egy adott tanulmányi és/vagy szakterület tárgykörének alapvető, átfogó tényeit, irányait és határait. – Ismeri az adott szak, illetve tanulmányi terület legfontosabb összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő terminológiát. – Ismeri szakterületének alapvető ismeretszerzési és problémamegoldási módszereit.
Képességek *(Abilities)*	– Képes az adott szakterület ismeretrendszerét alkotó elképzelések alapfokú analízisére, az összefüggések szintetikus megfogalmazására és adekvát értékelő tevékenységre. – Rendelkezik az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel. – Képes rutin szakmai problémák azonosítására, az azok megoldásához szükséges elvi és gyakorlati háttér feltárására, megfogalmazására és (standard műveletek gyakorlati alkalmazásával) megoldására. – Képes használni, megérteni szakterületének jellemző szakirodalmát, számítástechnikai, könyvtári forrásait. – Képes a másokkal való kooperációra. – Képes a különféle erőforrásokkal gazdálkodni. – Képes adott munkahely különböző szakmai elvárásainak megfelelően felhasználni szakmai tudását.
Attitűdök *(Attitudes)*	– Ismeri, vállalja és hitelesen képviseli szakmája társadalmi helyét és szerepét, alapvető viszonyát a világhoz. – Nyitott szakmája átfogó gondolkodásmódjának és gyakorlati működése alapvető jellemzőinek hiteles közvetítésére, átadására. – Folyamatos önképzés igénye jellemzi.
Autonómia és felelősség *(Autonomy and responsibility)*	– Önállóan végzi az átfogó, megalapozó szakmai kérdések végiggondolását és adott források alapján történő kidolgozását – A szakmát megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja. – Együttműködés és felelősség jellemzi az adott szakterület képzett szakembereivel. – Tudatosan vállalja szakmája etikai normáit.

Forrás: a szerző saját munkája

fontosnak tartom kiemelten megemlíteni, hogy az egyes deszkriptorok tartalmának konkretizálása, a kompetenciák könnyebb értelmezése az alábbi szempontokhoz rendelve történhet:

- Elméleti alapok,
- Módszerek és alkalmazások,
- Menedzsmentfunkciók (tervez, szervez, dönt, ellenőriz) gyakorlása,
- Problémakezelés,
- Tudományos tevékenység,
- Kommunikáció.

A fenti szempontok, a képzési program megfeleltetése tartalmi elemeinek ismerete jelöli ki azt a mozgásteret, amely az egyes tantárgyak ismeretanyagát, az ismeretanyag átadásának módszertanát stb. elméletileg meghatározza a tantárgyfelelős oktató számára. Ezen túlmenően nem nélkülözhetők a hallgatók által kidolgozandó feladatok követelményrendszerének meghatározásánál sem.

Fontos szempontként kell figyelembe venni azt is, hogy az egyes félévekben letöltendő

5. táblázat

A szakmai gyakorlatok megnevezése
(Traineeship)

Év ***(Year)***	**Megnevezés** ***(Name)***					
	I. félév/13 hét ***(1. semester/13 week)***	**KR.** ***(CR)***	**I. félév/10 hét** ***(1. semester/10 week)***	**2. félév/13 hét** ***(2. semester/13 week)***	**KR** ***(CR)***	**2. félév/12 hét** ***(2. semester/12 week)***
I.	Matematika *(Mathematics)*	**5**	**I. Ismerkedés a vállalattal mint a nemzetgazdaság egyik alapegységével *(The company as a basic unit of the national economy)***	Biometria *(Biometry)*	**3**	**II. A szakmai alapozó ismeretek, avagy az elmélet és a gyakorlat első találkozása *(Basic professional knowledge, or the first encounter between theory and practice)***
	Alkalmazott informatika *(Applied informatics)*	3		Szerves és biokémia *(Organic and biochemistry)*	5	
	Általános kémia *(Chemistry)*	4		Növényélettan *(Plant Physiology)*	4	
	Fizika *(Physics)*	4		Üzemtan *(Economy)*	5	
	Műszaki alapismeretek *(Fundamentals of engineering)*	5		Szőlészeti és borászati gépek *(Vine and wine machines)*	4	
	Növénytan *(Botany)*	5		Agrometeorológia *(Agro-meteorology)*	3	
	Közgazdaságtan *(Economics)*	2		Talajtan *(Soil science)*	3	
	Szőlőtermesztés történeti alapjai *(Viticulture history basics)*	2		Szőlőtermesztés biológiai és ökológiai alapjai *(Biological and ecological basics of viticulture)*	3	
	Szabadon választható tárgy *(Opcional subject)*	2				
	Összesen *(Total)*	**32**		**Összesen *(Total)***	**30**	

Forrás: a szerző saját munkája

vállalati képzési gyakorlatokon a megoldandó feladatok *a már tanult ismeretanyagra építve kerüljenek meghatározásra,* érvényesítve a fokozatosság és komplexitás elvét, illetve követelményrendszerét. Az elmondottakat érvényesítve a szőlész-borász alapszak első tanévének tantervét és a vállalati gyakorlati képzés ideje alatt az egyes gyakorlati típusokat az *5. táblázat* tartalmazza.

Az *5. táblázatban* az egyes gyakorlati típusok és azok során megoldandó feladatokhoz kapcsolódó ismeretanyagot megjelenítő tantárgyak azonos színű háttérrel kerültek megjelölésre. A gyakorlati típusok részletezettségét és tartalmi elemeit a *6. táblázatban* közölteknek megfelelően célszerű kidolgozni.

A gyakorlat során megoldandó feladat főbb szempontjai, a feladat egy lehetséges tartalmi struktúrája

• *A nemzetgazdaság értelmezése*

– Alapegységei, szerepük a nemzetgazdaság teljesítményében.

– A nemzetgazdaság teljesítményének számbavétele

• *A vállalat bemutatása*

– A vállalat elhelyezkedése

– A vállalat megalakulása

– A vállalat erőforrásai (földterület/művelési ágak, eszközellátottság, munkaerőállomány)

• *A vállalat működése, profilja*

– Az adott borvidék történetének feldolgozása

• *A vállalat és a külső érintettek kapcsolata*

– A vállalat külső érintettjei /versenytársak, szállítók, vevők, állam és intézményei.

– A vállalat belső érintettjei /tulajdonosok, menedzserek, alkalmazottak/

• *A vállalat és érintettek közötti információáramlás és kommunikáció*

– A vállalat és külső érintettek közötti információ és kommunikáció eszközei és megjelenítésük ismertetése (számla, megrendelés, szerződések, statisztikai jelentések stb.).

6. táblázat

Az „I. Ismerkedés a vállalattal mint a nemzetgazdaság egyik alapegységével" c. gyakorlat főbb tartalmi elemei

(The main elements of the practice titled 'the company as a basic unit of the national economy')

Megnevezés *(Name)*	**Tartalom *(Content)***
A feladat megnevezése *(Name of the task)*	Ismerkedés a vállalattal mint a nemzetgazdaság egyik alapegységével *(The main elements of the practice titled 'the company as a basic unit of the national economy')*
A szakmai gyakorlat célja *(Purpose of the traineeship)*	Megismerni a mezőgazdasági termelés szerepét a nemzetgazdaságban.
A kapcsolódó tudás *(Related knowledge)*	Ismeri a szakszerű és hatékony kommunikáció írásbeli és szóbeli formáit, az IKT által nyújtott lehetőségeket. Ismeri az agrárgazdaság főbb sajátosságait, releváns szereplőit. Érti és átlátja az egyes szereplők és a nemzetgazdaság főbb kapcsolatait és kölcsönhatásait.
A kapcsolódó kompetenciák *(Related competencies)*	Képes az elvárásoknak megfelelően – szakmai és nem szakmai körökben egyaránt – írásban és szóban hatékonyan kommunikálni. Képes egy adott vállalatot – mint a nemzetgazdaság egyik szereplőjét – értékelni, illetve pozicionálni.
A szakmai gyakorlati beszámoló tartalmi és formai követelményei *(The content and form requirements of the traineeship report)*	Terjedelem: 5–10 oldal

Forrás: a szerző saját munkája

– A vállalat és belső érintettjei közötti információ és kommunikáció eszközei és megjelenítésük ismertetése.

• *A vállalat működésének eredménye*

– A vállalat bruttó kibocsátása, vállalat hozzájárulása a GDP-hez.

ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

Belátható, hogy a társadalomban és a gazdaságban bekövetkezett változások együttes hatásának eredőjeként meg kell, hogy változzon az oktatás rendszere is. Fontos látni, hogy az oktatás egy többszereplős rendszer, melynek egyes elemei maguk is rendszerek. Mint minden rendszernek, így az oktatás rendszerének is fontos sajátossága, eredményes működésének feltétele, hogy a rendszer egyes elemei kölcsönhatásba kerüljenek egymással. Ebből következik, hogy a rendszerbe való beavatkozás csak tudatos lehet. A tudatos beavatkozás ismérve a beavatkozás céljának ismerete, az eszköz helyes megválasztása, azaz a megfelelő stratégia kialakítása.

Történelmi időszakot vizsgálva megállapítható, hogy az agrár-felsőoktatás mindig is igyekezett megfelelni a kapcsolódó elvárásoknak. A munkaerőpiaci igények kielégítését volt hivatva biztosítani például az *Agrárkémikus agrármérnöki szak,* a *Növényorvosi szak,* a *Gazdasági agrármérnöki szak* megalapítása.

Az agrár-felsőoktatás képzési rendszerében a legnagyobb változást a kreditrendszer, majd ezt követően a kétciklusú képzési rendszer bevezetése eredményezte. Ez utóbbi a felsőoktatás rendszerének teljes átalakításával járt együtt.

A bevezetés időszaka feltételrendszerének keretei között az ismeretadás folyamatában véleményem szerint nem sikerült érvényesíteni az elvárt szemléletváltást, a tanulástámogató technikákat és megoldásokat. A képzési programokban tehát nem érhető tetten a kimenetvezérelt szemlélet érvényesítése a kapcsolódó folyamatokban, a passzív hallgatói hozzáállást kiváltó előadások dominálnak. Mindezek igénylik a rendszer egyes elemeinek újra, adott esetben teljes átdolgozását.

A duális képzési rendszer alkalmazásánál körültekintően kell eljárni. Az EU egyes tagországaiban alkalmazott megoldások – a feltételrendszerek nagymértékű eltérése miatt sem – mechanikus átvételéről nem lehet szó, ezek csak iránymutatók lehetnek. Azt sem tartom járható útnak, hogy – mintegy sémaszerűen – valamennyi képzési területre vonatkozóan kidolgozásra és bevezetésre kerüljön. A képzési területek megválasztása csak a szakmai szempontoknak alárendelten történhet.

Az új képesítési és kimeneti követelmények az egyes deszkriptorokhoz – *tudás, képesség, attitűd, önállóság és felelősség* – kerültek megfogalmazásra. A képzési területekhez rendelt ismeretkörök moduljai és kreditarányai azonban továbbra is életben tartják az elsajátítandó ismeretanyag atomizáltságát, az oktatás gyakorlatorientáltságának, a tanulástámogató technikák és megoldások alkalmazásának hiányát, a passzív hallgatói hozzáállást kiváltó előadások dominanciáját stb. Ezért egyértelmű választ kellene adni, hogy az egyes képzési programok megfelelnek-e az elvárt követelményeknek. Fel kell tehát tárni a szakmai hibákat, a rendszer egyes elemeinek korrekcióját el kell végezni. A munkaerőpiaci elvárásoknak való jobb megfelelés, azaz az oktatás versenyképességének javítása érdekében a jövőt illetően fontosnak tartom

• az agrárképzési terület szakjai KKK-inak újragondolását,

• a módosított KKK-nak megfelelően a tantervek átdolgozását,

• az oktatás módszertanának fejlesztését, kiemelten kezelve az önálló hallgatói munkavégzés arányának növelését,

• a kapcsolódó akkreditációs eljárások szempontrendszerének újragondolását, adott esetben megváltoztatását.

A tennivalók megvalósítása során követendő koncepciót jól kifejezi egy kínai közmondás:

„Magyarázd el és elfelejtem;
mutasd meg és talán emlékszem;
vonj be és meg fogom érteni!”

FORRÁSMUNKÁK JEGYZÉKE

(1) Bokros L. (2007): Minőségi oktatást és kutatást eredményező reform körvonalai a hazai felsőoktatásban. *Figyelő,* 17. sz. – (2) Bókay A. – Derényi A. (2010): A magyar bolognai-folyamat – az oktatás, a képzés és tanulás új útjai a felsőoktatásban. *Iskolakultúra,* 9. sz. 3–12. pp. – (3) Csete L. (2018): Oktatás képzés: út a jövő mezőgazdasága felé. *Gazdálkodás,* 62 (2) 178–187. pp. – (4) Garai K. (2006): Részletesen a sokat emlegetett „soft skill”-ek világáról (I.) és (II.). https://www.hrportal.hu/hr/reszletesen-a-sokat-emlegetett-soft-skill-ek-vilagarol-(i)-20061025.html, https://www.hrportal.hu/hr/reszletesen-a-sokat-emlegetett-soft-skill-ek-vilagarol-(ii)-20061030.html [2017.03.20.] – (5) Lengyel L. (2007): Hozzászólás Magda Sándor: „Tudomány és felsőoktatás” című cikkéhez. *Gazdálkodás,* 51 (1) 79–82. pp. – (6) Kapronczai I. (2018): A hazai agrárképzés korlátai. *Gazdálkodás,* 62 (5) 459–476. pp. – (7) Magda S. (2006): Tudomány és felsőoktatás. *Gazdálkodás,* 50 (6) 68–73. pp. – (8) Magda S. – Marselek S. – Magda R. (2017): Az agrárgazdaságban foglalkoztatottak képzettsége és a jövő igénye. *Gazdálkodás,* 61 (5) 437–458. pp. – (9) Markovszky Gy. (2007): Vita az agrárfelsőoktatás jövőjéről. *Gazdálkodás,* 51 (2) 78–80. pp. – (10) Mészáros S. (2007): A felsőoktatás a tudásgazdaság felé. *Gazdálkodás,* 51 (3) 67–71. pp. – (11) Patkós I. (2007): Vita a hazai felsőfokú agrároktatásról. *Gazdálkodás,* 51 (4) 91–98. pp.

Rendeletek

(1) 2069/2008. (VI. 6.) Kormány rendelet. – (2) 139/2015. (VI. 9.) Kormány rendelet. – (3) 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

the frequency of consumption of wine and other alcoholic drinks, the aim and place of purchase, the willingness to spend money and the circumstances of wine consumption were analysed. As well as observing the judgement of solid and excessive wine drinking, we modelled the both the quality and the quantity of the Hungarian wine market according to the shares of the different commercial chains.

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY AMONG YOUNG FARMERS IN THE HOMOKHÁTSÁG (PARTIAL RESULTS FROM FIELD RESEARCH)

By: Kőszegi, Irén Rita

Keywords: environmental sustainability, young farmers, the Danube and Tisza Sand Ridge.
JEL: Q15.

Two factors motivated my project. Firstly, Europe's demographic situation is characterised by a stark shift in age composition. This includes the aging of the farming society, which is a serious problem throughout Europe, including Hungary. Secondly, the characteristics of the study area. Primary research focuses on the young farmers in the Homokhátság and issue of environmental sustainability. I pay special attention to the young farmers of the Sand Dunes area of the Danube-Tisza interfluve, because I assume that they have to deal with special problems that are particularly characteristic of this region. The main research objective was as follows: for the young farmers of Homokhátság, it is not the size of the farm that primarily determines environmental sustainability. I have shown that in the environmentally-sensitive Homokhátság aridification is not perceived to be the most important problem. Owners primarily identify labour shortage as the biggest risk that influences the future management of their farms. Typically, most farmers do not realise that their current way of farming is environmentally unsustainable.

THE NEED FOR CHANGES IN THE HUNGARIAN AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION TRAINING PROGRAMMES

By: Pupos, Tibor

Keywords: agricultural education and training, Bologna process, credit, multicycle training system, qualification frameworks.
JEL: J21, Q18, R23.

Not all the questions about the topic outlined in the title can be answered. Apart from the article page limits, the answers to the questions are extremely complex. Moreover, the author does not consider himself to be an expert in the field for all related issues. Therefore, within the framework of the article the author's aim is to highlight the professional problems considered by him (he has spent more than forty years in agricultural higher education and has experienced several higher education reforms as an educator and as a member of decision-making bodies e.g. Vice-Dean for Educational Affairs, MAB Expert and Special Committee) to be the most important in agricultural higher education, despite many completed developments. The related

macroeconomic relationships are not discussed in detail as there is no shortage of long-term strategies formulating the desired vision (lifelong learning, knowledge economy, European competitiveness of higher education etc.). Of the related issues, the author focuses on training programmes and curricula, at the level of which competitiveness and meeting the expectations of the labour market are basically determined, and is looking for answers to questions that clearly define the frames and are published less than necessary. If there are no substantive changes to the important issues, such as the focus of knowledge transfer on meeting the expectations of the labour market, eliminating the atomisation of knowledge and changing the system of financing higher education (including the generational renewal), agrarian higher education will not be able to meet the expectations that - in the future - will be generated by the increasing requirements of agriculture.