

2010. MÁJ. 28



57096
AF304

iskolai újság



XX. évfolyam 2010. május-június

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Derényi András
vezető, Budapest, Országos
Kredittanács Irodája,
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Falus Iván
elnök, Budapest, Tanárképzők
Szövetsége, főszerkesztő,
Pedagógusképzés folyóirat

Horváth Zsuzsanna
tudományos főmunkatárs,
Budapest, Oktatókutató és
Fejlesztő Intézet

Kállai Gabriella
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,
Neveléstudományi Doktori Iskola

László Gyula
egyetemi tanár, Pécs, PTE,
Közgazdaságtudományi Kar,
Gazdálkodástudományi Intézet

Mietzner, Ulrike
egyetemi tanár, Berlin, Institut für
Allgemeine Pädagogik, Humboldt
Egyetem

Mihály Ildikó
oktató, Budapest, Wesley János,
Lelkészépző Főiskola
Pedagógiai Kar

Pilarczyk, Ulrike
egyetemi tanár, Berlin, Institut für
Allgemeine Pädagogik, Humboldt
Egyetem

Ütőné Visi Judit
tudományos főmunkatárs,
Budapest, Oktatókutató és
Fejlesztő Intézet

Veres Pál
szakmai tanácsadó, Budapest,
Oktatási és Kulturális
Minisztérium, Felsőoktatási és
Tudományos Szakállamtitkárság,
Felsőoktatási Főosztály

Zachár László
főigazgató-helyettes, Budapest,
Nemzeti Szakképzési és
Felnőttképzési Intézet

Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor *olvasószerkesztő*
e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Csizer Kata
e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László
e-mail: kojjanit@freemail.hu

Reményi József Tamás
e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: Vega²⁰⁰⁰ Bt.
e-mail: vega2000bt@gmail.com

Titkár: Horváth Sára
e-mail: horvath.sara@gondolat.axelero.net

Technikai szerkesztő: Darvai Tibor
e-mail: darvai.tibor@gmail.com

Grafikai terv: Baráth Ferenc

E számunk megjelenését az
Új Magyarország Fejlesztési Terv
Társadalmi Megújulás Operatív
Program 4.1.3 projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió
támogatásával, az Európai Szociális
Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szeparátum megjelenését az ELTE
Pedagógikum támogatta.

Felelős kiadó:
Rédey Ákos
Veszprém, Pannon Egyetem, rektor

**Kiadja a Pannon Egyetem
és a Gondolat Kiadó**

tanulmány

Derényi András

A magyar felsőoktatási képzési keretrendszer átfogó elemzése 3

Mihály Ildikó

Nemzetközi tapasztalatok az Európai Képzési Keretrendszer munkálatai közben 11

Falus Iván

Az OKKR kialakításával kapcsolatos hazai munkálatok történeti áttekintése 33

Horváth Zsuzsanna

Szintleírások és teljesítményszintek a közoktatásban 63

Ütőné Visi Judit

Lehetséges kimeneti pontok, szakaszhatárok – a kompetenciaalapú Nemzeti alaptanterv és az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) kapcsolódási pontjai 119

Zachár László

A felnőttképzés az OKKR kidolgozása tükrében 141

Veres Pál

A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben 171

László Gyula

A KKK-rendszer és az OKKR viszonya 204

szemle

Validálási eljárás a felsőoktatásban 231

kritika

Kállai Gabriella

Minek nevezzetek? 234
Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály (2009, szerk.):
Felsőfokú? Szakképzés?

melléklet 1

Ulrike Pilarczyk – Ulrike Mietzner

A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban 3

melléklet 2

TÁMOP 4.1.3. OKKR. 2. elemi projekt 3

A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése

A magyar felsőoktatásról való gondolkodásban a kimenet felőli szabályozás és a tanulási eredmények, keretrendszerű képzésszabályozás elve először az 1993. évi, sokszor módosított felsőoktatási törvényt felváltó, 2005. évi új felsőoktatási törvény alapjául szolgáló Magyar Universitas Program (Oktatási Minisztérium, 2004) számára előtanulmányokat és policyajánlásokat kidolgozó, Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez munkacímét viselő program (Oktatási Minisztérium, 2003) szakmai háttér tanulmányai és ajánlásai között jelent meg. A CSEFT keretében több elemzés, szakértői tanulmány foglalkozott a bolognai folyamat magyarországi megvalósíthatóságával, különös tekintettel a ciklusos képzési szerkezetre való áttéréssel.

A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer kialakulása – történeti áttekintés

A képzési szerkezet megváltoztatásának tervezése több kritikus szabályozási kérdést is előtérbe helyezett, így mindenekelőtt az új alap- és mesterképzések kialakításával és működtetésével kapcsolatos szabályozást (létesítés, indítás, programakkreditáció). Érzékeny pontnak minősült a mintegy tíz éven keresztül, hosszas egyeztetések mentén éppen ez idő tájt véget érő (1) szabályozási eszköz, a szakos képesítési követelmények „sorsa”, helyének és szerepének megtalálása a ciklusos szerkezetben.

A CSEFT fejlesztési koncepciója a képzési szerkezetváltással együtt a képzések szabályozási környezetének átalakítását is javasolta: az addigi, a törvényi előírásokon túl a képesítési követelményekben testet öltő tartalmi és folyamatszabályozás felváltását a kimenet felőli, tanulási eredményekre építő szabályozási felfogással. A fejlesztési koncepció nyomán az új felsőoktatási törvény koncepciójának megszületéséig tartó heves viták, majd az új felsőoktatási törvény első munkaváltozataiig tartó egyeztetések és viták nyomán végül a kimenet felőli szabályozás szemléletmódjának egyes elemei megjelenhettek a ciklusos szerkezet szabályozási környezetében. A váltás egyik jelzésére a képesítési követelmények mint köztes szabályozóeszköz funkciójának megtartása mellett megtörtént az eszköz átnevezése képzési és kimeneti követelményekké (KKK), és a korábban hosszú idő alatt kialakított követelményszerkezetben megjelenhetett néhány kimenet jellegű elem is.

A fejlesztési koncepció szakmai ajánlásai az ezekben az években a nyugat-európai országokban újdonságként megjelenő, a Közös minőségi kezdeményezés (*Joint Quality Initiatives*) keretében kidolgozott úgynevezett dublini szintleíró jellemzők (*Joint Quality Initiatives*, 2002) segítségével a felsőoktatásban megjelenő szektorális, intézményközi együttműködési projektek szemléletmódját igyekeztek adaptálni a ciklusos képzési szerkezethez magyar környezetben. A javaslat mögött az a felismerés húzódott, hogy a ciklusos képzési szerkezet érdemi céljainak megvalósulása érdekében az egyes ciklusok

megfelelő egymásra építéséhez, illetve a képzésből a munkaerőpiacra kilépők alkalmazásához ismerni kell az egyes ciklusok végén elnyerhető képesítések (fokozatok) funkcióját, célját, tartalmát. Ezért az ajánlás magyar felsőoktatási képesítési keret kialakítására tett javaslatot (lásd *1. táblázat*), amely háromszintű leíró struktúrát alkotva, országosan, a kimenet felől szabályozza a ciklusos szerkezetben kialakítandó képesítéseket. A legfelső szint a ciklusok szintje, amely a felsőfokú szakképzés, alapfokozat, mesterfokozat és doktori fokozat általános kimeneti szintleíró jellemzőit adja meg. Ez alatt a szakterületi szint található, amely képzési területre vagy – ahol a tagoltság miatt erre szükség van – a képzési ágra specifikálja tovább a leírás a ciklusok jellemzőit. A harmadik, legalsó szint az intézményi, illetve a képzési programok szintje. Az eredeti javaslat szerint a ciklusok szintleírásait központilag kellett volna kialakítani, és törvényben rögzíteni. A szakterületi szint jellemzőit az adott szakterületek szereplői alakították volna ki közösen, és alsóbb szabályozásként jelentek volna meg. Az egyes képzési programok (szakok) kimeneteire pedig már nem születtek volna központilag vagy szakterületileg egyeztetett leíró jellemzők, azt a programot fejlesztő és indító intézmények saját hatáskörben – a programtervezés részeként – alakíthatták volna ki – nyilvánvalóan figyelembe véve a szakterületi leíró jellemzőket.

1. táblázat. A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer eredetileg javasolt szerkezete

Ciklusok szintje	Felsőfokú szakképzés...	kimeneti jellemzői
	Alapképzés...	
	Mesterképzés...	
	Doktori képzés...	
Szakterületek szintje	Képzési terület/tudományterület	kimeneti jellemzői
	Képzési ág/tudományág	kimeneti jellemzői
Intézményi szint	Szak, képzési program	kimeneti jellemzői
		(küszöbérték és tipikus szint) és tanterve

Ekkor még kétféle szintleíró jellemzősor alkalmazásának elképzelése is felmerült a képzési programok szintjére: az egyik a küszöbértéket, a másik a tipikus jellemzőket jelenítette volna meg.

A *2. táblázat* a képzési ági szint leírásának belső szerkezetét mutatja be, amely az egyes képesítéseknek a keretbe integrálását, koherenciájuk biztosítását szolgálta volna.

2. táblázat. A magyar felsőoktatási képesítési keret 2. szintjének belső szerkezetére vonatkozó eredeti javaslat

1. Bevezetés: a képesítési mutatók (KM) funkciója
(Ez a rész minden területen azonos: a képesítési mutatók funkcióját mutatja be.)
2. A képzési terület/tudományterület jellege
(Ez a fejezet ismerteti leíró jelleggel a képzési területet/tudományterületet, adja meg specifikumait, kiterjedését stb.)
3. A képzési ág/tudományág jellege
(Ebben a fejezetben kerül bemutatásra a képzési ágnak megfelelő tudományág leíró jellegű ismertetése, specifikumai, kiterjedése stb.)
4. A képzési ág/tudományág ismerete és megértése
(Ez a fejezet azt írja le, hogy az adott képzések hogyan vezetnek be a tudományág diszciplináris és módszertani ismereteibe, a tudományág logikájának, szerveződésének megértésébe.)

- 4.1 Szakmai ismeretek és egyéb készségek a képzési ágban
 4.2 Szakmai képességek (ismeretek alkalmazása) a képzési ágban
 4.3 Szakmai attitűdök és magatartás (átvihető képességek) a képzési ágban
 (pl. problémamegoldó képességek – kutatói képességek – kommunikációs képességek – elemzési képességek – IT-képességek – személyes képességek)
 (Ezekben az alfejezetekben az 1. ciklusszinten meghatározott mutatók kibontása történik meg a képzési ág sajátosságainak megfelelően.)

5. Oktatás, tanulás és értékelés a képzési ágban
 (Ez a fejezet adja meg javaslatként azokat az alapvető feltételeket, amelyek az adott képzési ágban történő oktatáshoz szükségesek.)

6. A képzési ág belső tagolódása, szakmai irányai
 (Ez a fejezet mutatja be, hogy egy képzési ág/tudományág milyen további belső szakmai irányokra bontódhat fel, milyen irányokban történő továbbhaladásra, szakmai tevékenységekre készíthet fel.)

7. A hallgató által elérendő tudásszint alapvető kritériumai
 (Ez a fejezet adja meg az országos szinten meghatározott mutatók képzési ciklusokra és képzési ágakra specifikált kimeneti mutatóit, minimumra és átlagos teljesítményre kalibrálva.)

8.1 Bachelorszint: küszöbérték/tipikus tudásszintérték

8.2 Masterszint: küszöbérték/tipikus tudásszintérték

8.3 Doktorszint: küszöbérték/tipikus tudásszintérték

8. Formai előírások

(Ez a fejezet adja meg ciklusonként a képzés kreditben meghatározott minimális mennyiségét, az időben meghatározott átlagos tartamát, illetve az oklevél megnevezését.)

Ahogy az a 2. táblázat 4.1–4.3 pontokban szereplő részleteiből is kivehető, a szintleíró jellemzők formájára, struktúrájára és megfogalmazására a javaslat alapvetően a Közös minőségi kezdeményezés (*Joint Quality Initiative*) által kidolgozott dublini szintleíró jellemzők (Dublin Descriptors) adaptálását fogalmazta meg. (Fontos tudni, hogy a dublini jellemzők ekkor még meglehetősen újszerű kezdeményezés volt, az Európai Felsőoktatási Térség számára kidolgozott képesítési keretrendszer (EFTKKR vagy bergeni keret) pedig még nem létezett: annak kidolgozását majd csak bő fél évvel később kezdeményezi a berlini miniszteri találkozó.)

A fent bemutatott javaslatról szóló viták, egyeztetések nyomán azonban a képzési ági szint – bár programszervező kategóriaként tovább élt – kimeneti szabályozó funkciót nem kapott: helyette a képzési program szintjére (a szakra) helyeződött ez a funkció. Utóbb pedig a ciklusos képzési szerkezet bevezetése, felépítése során a képzési területek kimeneti jellemzőinek kidolgozása és bevezetése elmaradt. Így a jelenlegi felsőoktatási képesítési keretrendszer két szinten határozza meg a kimeneti jellemzőket: a ciklus szintjén és a képzési program (szak) szintjén. Az eredeti javaslatához képest végül megvalósult képesítési keretrendszert a 3. táblázat mutatja be.

A 3. táblázat – összevetve az eredeti javaslatot bemutató 1. táblázattal – jól mutatja, hogy a ciklusok szintjén nem történt meg a felsőfokú szakképzés képesítései és a doktori fokozat kimeneti jellemzőinek kiadása. Továbbá nem jött létre a szakterületi szint kimeneti jellemzőinek meghatározása, azonban a központi szabályozás lejjebb csúszott a képzési programok (szakok) szintjére.

A ciklusok kimeneti jellemzőinek meghatározását az oktatási miniszter, a szakokét a programokat kialakító és létesítő intézmény(ek) végzik a programlétesítési eljárás során, alapvetően a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság közreműködésével. (Az alapképzési programok esetén a programszintű kimenetek definiálása intézményi konzorciumi munkában történt.)

A ciklusjellemző leírásokat a dublini szintleírásokra támaszkodó szakértői háttéranyagok alapján végül a Nemzeti Bologna Bizottság határozta meg. Ezek közül az alapkiklusra és a mesterciklusra vonatkozóak kerültek be végül a 15/2006. sz. oktatási miniszte-

ri rendelet 1. mellékletébe. A felsőfokú szakképzésekre és a doktori képzésekre vonatkozó leírások közzététele – egyeztetési nehézségek miatt – a mai napig várat magára.

3. táblázat. A létrejött magyar felsőoktatási képzési keretrendszer (az eredeti javaslattal összevetve)

Ciklusok szintje (miniszteri rendeletben)	Alapképzés... Mesterképzés...	kimeneti jellemzői	Az NBB kidolgozta 2004-ben; megjelent 2006-ban
Szak, programszint (miniszteri rendeletben)	Képzési program, szak (alap, mester) + tartalmi és procedurális jellemzők	kimeneti jellemzői	MRK szakbizottságai / intézmények
Intézményi szint	Képzési program (szak)	kimeneti jellemzői és tanterve	Programindító intézmény

A szintleíró jellemzők kompetenciák segítségével megfogalmazott tanulási eredményeként írják le, hogy minden magyar alapképzésben és mesterképzésben milyen tanulási eredményeket érnek el a tanulók a képzítés (fokozat) megszerzésével.

Az eredeti elképzelések és az utóbb megszülető szabályozás szerint is a magyar felsőoktatási képzési keretrendszer (MFKKR) regulatív erővel bírt volna (és a hatályos jog szerint máig így is van). A rendszer bevezetése során azonban – sok más ok mellett a tervezett implementáció hiánya miatt is – a keret soha sem fejtett ki de facto szabályozó erőt: a képzési programok létrehozására irányuló hatása érzékelhetetlenül gyenge maradt. Ehhez minden valószínűség szerint az is hozzájárult, hogy a KKK szerkezetét előíró kormányrendelet végül megtartotta a tartalmi és procedurális szabályozó elemeket is, ahol pedig kimeneti szabályozók kerültek előírásra, ott azokat sok esetben a MAB programlétesítési akkreditációs elvárásai, útmutatói értelmezték át (például az ismeretköröket tantárgyaknak tekintve). Egy 2006 tavaszán zajló értékelőprogram (2) az alapképzési ciklus több területén súlyos inkoherenciákat mutatott ki a ciklusjellemzők, a képzési programszintű jellemzők és a program tartalmi elemei között – már a szabályozás (KKK) szintjén is (4. táblázat) (Temesi, 2006).

4. táblázat. A KKK szerkezete (alpaciklus képzése esetére)

- a) az alapképzési szak megnevezése;
- b) végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése;
- c) a képzési idő (félévekben megadva);
- d) az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma, ezen belül:
 - a képzési ág közös képzési szakaszához rendelendő kreditek minimális értéke,
 - szakirány esetén a szakirányhoz rendelendő kreditek minimális értéke,
 - a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek minimális értéke,
 - a szakdolgozathoz rendelhető kreditérték,
 - az elméleti és gyakorlati ismeretek vonatkozásában a gyakorlati ismeretek minimális kreditértéke,
 - a külső gyakorlati képzésben megszerzendő kreditek minimális értéke;
- e) a szak képzési célja és az elsajátítandó szakmai kompetenciák:
 - a tudáselemeknek, a megszerzett ismereteknek és
 - a személyes adottságoknak, készségeknek, valamint
 - a szakképzettség alkalmazása követelményeinek leírása;
- f) a képzési ágon belüli közös képzési szakasz általános kompetenciái;
- g) a törzsanyag meghatározó ismeretköreinek bemutatása;
- h) az idegennyelv-ismeretre vonatkozó követelmények.

Időközben megtörtént a mesterciklus képzési programjainak kialakítása is, ahol már egyedi intézmények (és nem szakterületi bizottságok, konzorciumok) dolgozták ki az egyes mesterképzések leíró jellemzőit. Emiatt feltételezhető, hogy a mesterciklus képzéseinél hasonló helyzetet deríthetne fel egy újabb értékelőprogram.

A létrejött magyar felsőoktatási képzési keretrendszer jelentősége

A történeti áttekintés talán közelebb hozza az olvasót egy keretrendszer kialakulásának tényleges folyamatához – egyben rávilágít arra, hogy a ténylegesen megvalósult keretrendszer milyen tervezett komplex struktúra „maradványaként” látott napvilágot. A teljes képzési keretrendszer bemutatása azért lehet lényeges, mert mára az elemzések, kritikák fősodra annak alsó szintjét, a KKK-t érinti, megfélekezve – vagy fel sem ismerve – azt, hogy az valójában egy keretrendszer leíró jellemzőinek specifikus szintje, amelyet – elvileg – egy ciklusszintű általános deskriptorsor vezérel. A két deskriptorszint egymáshoz való viszonya, a regulált szintű képzési programok szintjére való „lecsúszása” (az eredetileg tervezett szakterületi, képzési ági szint helyett) alapvetően befolyásolta mind a programfejlesztés intézményi gyakorlatát, mind a létesítési és indítási eljárások akkreditációs szabályait, s ezeken keresztül visszahatóan ismét csak a programfejlesztést. Könnyen belátható, hogy a jelenlegihez képest egészen másfajta eljárásokra lett volna szükség, ha a szabályozás „megáll” a képzési terület (szakterület) szintjén, a képzési ág szintjén már megegyezések alakítják a leírásokat, a képzési programok szintjén pedig sem központi, sem szakterületi szabályozás nem gátolja a programok sokféleségének létrehozását. Így a jelenlegi szabályozás, az akkreditációs eljárás és maga a KKK működése sem érthető meg teljes egészében a keretrendszer egészének ismerete nélkül.

A jövőre nézve alapvető tisztázási feladatként jelentkezik a keretrendszer jelenlegi torzó állapotának sorsa. Nem lesz elegendő ugyanis a mostani KKK szerkezetét, funkcióját módosítani (működésének elégtelensége miatt), de megkerülhetetlen lesz annak elemzése és tisztázása, hogy milyen állapotban van a ciklusszintű deskriptorsor, szükség-e annak átalakítása, karbantartása; mi a viszonya a ciklusjellemzőknek a képzési program jellemzőihez, szükségese-e ennek a viszonyinak a módosítása; elegendő-e a két-szintű szabályozás, vagy be kell iktatni egy harmadik szintet is; mi legyen a szabályozás legalsó szintje; lehet-e a képzési program „fölé” emelni ezt? Mind olyan kérdések, amelyek tisztázása elkerülhetetlen, ám maguk a kérdések is csak a keretrendszer ismeretében tehetők fel.

További lényeges szempont, ami miatt szükséges a figyelmet a keretrendszerre irányítani, hogy egészen más megközelítést (is) lehet alkalmazni a felsőoktatás képzéseinek egy országos LLL keretrendszerbe való illesztésére, ha tudatában vagyunk a keretrendszer létének, mint ha nem. Ha tudjuk, hogy a képzési program szintjét szabályozó KKK felett van egy azt vezérlő ciklusdeskriptorsor, akkor az is felmerülhet, hogy elegendő ezt a ciklusszintet megfeleltetni az országos keretrendszer valamely szintjeinek, hiszen az alatta álló programszintű jellemzők meg kell, hogy feleljenek (elvben) a ciklusjellemzőknek. Ebből mindjárt a korrekciós feladatok célzására vonatkozóan is döntési helyzet adódik: nem magától értetődő, hogy a KKK-t oly módon kell majd korrigálni, hogy az alkalmas legyen az OKKR valamely szintjéhez való megfeleltetéshez. Előfordulhat, hogy valójában a KKK-t a ciklus leíró jellemzőihez kell hangolni, annak megfeleltetni. Egyébként ez utóbbi felvetés azért is releváns, mert az Európai Felsőoktatási Térség számára kidolgozott képzési keretrendszer (a bergeni keret) megfeleltetési előírásai egyfajta önmegfeleltetés keretében (‘self-referencing’) nemcsak a kimenetek besorolását várja el, hanem azt is, hogy maga a szerkezet is feleljen meg a bergeni keretrendszernek. Ha azonban nincs (vagy nem működik érdemben) a hazai ciklusleíró jellemzősor, akkor – azon túl, hogy az aktuális oktatáspolitikára számára elveszik egy, a képzések karakte-

rére, strukturáltságára ható eszköz – a bergeni jellemzőkhöz kell közvetlenül megfeleltetni a hazai KKK-t. Az OKKR-nek pedig úgy kell a felsőbb szinteken megjelennie, hogy lehetőleg ne legyen szükség a felsőoktatási ciklusok kétszeri és kétféle eljárás szerinti megfeleltetésére: egyszer a bergeni keret, egyszer pedig az OKKR felé. Azaz az OKKR szintleíró jellemzőinek be kell tudnia fogadni a felsőoktatás bergeni (vagy a hazai országos) ciklusleíró jellemzőit.

A létrejött magyar felsőoktatási képzési keretrendszer értékelése

A hazai felsőoktatási keretrendszer felső szintjét képező ciklusjellemzők – mint korábban már szó volt róla – a bergeni jellemzők megszületése előtt készült el, és – egyébként csakúgy, mint a bergeni leírások – a dublini szintleírásokat vette alapul. Nem azt vette át, hanem annak szemléletmódjában fejlesztette tovább a leíró jellemzőket. Ahogy tehát a bergeni leíró jellemzők is különböznek a dublinitól, úgy a magyar ciklusleíró jellemzők is különböznek a dublinitól – és természetesen a bergenitől is. Ugyanakkor a deskriptorstruktúra mind a bergeni, mind a magyar esetben követi a dublini struktúrát, a magyar esetén azonban kiegészül egy „szakmai attitűdök és magatartás” kategóriával és az eredetileg öt kategóriát két nagyobb kategóriába rendezte (ismeretek, alkalmasság), és fejtegette ki (5. táblázat).

5. táblázat. A dublini és a magyar felsőoktatási szintleíró jellemzők struktúrája

Dublini és bergeni deskriptorkategóriák	Tudás és megértés (knowledge and understanding)	Tudás és megértés alkalmazása (applying knowledge & understanding)	Ítéletalkotás (making judgement)	Kommunikáció (communication)	Tanulási képességek (learning skills)	
Magyar f. keret kategóriák	Ismeret	Alkalmazás				Szakmai attitűdök és magatartás

A magyar felsőoktatási keretrendszerben alkalmazott deskriptorstruktúra tehát egyfajta átmenetet képez a dublini/bergeni struktúra és az EKKR struktúrája között, ahol már a hármas felosztás jelenik meg. Ezt a felosztást és a mögötte található részletezést – mint már említettük – a Nemzeti Bologna Bizottság hozta létre és véglegesítette.

Formálisan a Nemzeti Bologna Bizottság tömöríti a felsőoktatás fő testületeinek (MRK, MAB, FTT, OKT, HÖÖK) képviselőit. Innen nézve tehát úgy tekinthetünk a képzési keretre mint egy széles körben elfogadott szabályozó eszközre. Ugyanakkor a hazai körülmények ismeretében ez aligha tekinthető érvényesnek. Az alkalmazók – azaz a programfejlesztők: az alapképzési programok keretében szakterületi konzorciumok, dékáni bizottságok; mesterprogramok esetén a programot fejlesztő intézmény – a tapasztalatok alapján egyáltalán nem ismerték sem a keretrendszert, sem annak szerepét, funkcióját.

A bergeni keretrendszerről szóló háttérjelentésben (*Berg, 2005*) szereplő kritériumok közül többnek a hazai keretrendszer nem vagy csak részben felel meg.

A felsőoktatási képzési keretrendszerekben világosan és nemzeti egyetértéssel megfogalmazott célkitűzéseket kell megjelölni. Ez a kritérium a nemzeti keretrendszerekre is érvényes, és – megfelelő adaptációval – a szektorálisakra is. Ugyanakkor a hazai felsőoktatási keretrendszer esetén nem dokumentálható(k) az(ok) a célkitűzés(ek), amely(ek) érdekében létrejött. Emiatt kialakítása és alkalmazása is bizonytalan, zavaros.

„A keretrendszerek kidolgozása vagy felülvizsgálata akkor a leghatékonyabb, ha bevonnak minden érintett és érdekelt, a felsőoktatás rendszerén kívülről és belülről érkező sze-

replőt” (Berg, 2005). A felsőoktatási képesítési keretrendszer esetén ez – mint láttuk – csak a felsőoktatás tekintetében történt meg. A többi oktatási alágazattal nem történt egyeztetés, a felsőoktatáson kívülről érkező szereplőket pedig egyáltalán nem vonták be. Ez látszik meg utóbb a keretrendszer ismertségén és alkalmazási hatékonyságán.

Annak a követelménynek, hogy ciklusok vagy szintek legyenek bevezetve a keretrendszerbe, a hazai keretrendszer megfelel, ahogy annak is, hogy kimeneti szintleírásokkal történik a ciklusok jellemzése. A tanulási eredmények használatának kívánalmát is teljesíti a hazai keretrendszer mind a ciklusok, mind a képzési programok szintjén. Azonban a képzési programok kimeneti leírásának szerepét erőteljesen csökkenti a KKK erőteljes tartalmi-procedurális túlterheltsége. A képzési program alatti szintekre (tanulmányi egységek, modulok, tantárgyak) pedig már egyáltalán nem tudott „leszivárogni” a kimeneti megközelítés, a tanulási eredmények használata.

A hazai képesítési keretrendszer is össze van kötve a kreditrendszerrel – mind annak akkumulációs, mind pedig transzferfunkciójával. A kreditek egyelőre munkaalapúak (időben mérve a munkaráfordítást), a tanulási eredmények alkalmazása még itt sem nyert szerepet – igaz, az ECTS tanulási eredmények felé tett fordulata sincs egyéves (European Commission, 2009), így annak elterjedése évekig húzódnak majd.

A keretrendszerhez nem kötődik minőségbiztosítás, a KKK MAB általi véleményezése egyrészt érdemileg nem terjedt ki az ott megjelenő szintleíró jellemzőkre, a véleményezés fő faktorai input elemek: a tantervek és a személyi háttér voltak; másrészt sem a KKK, sem annak deskriptorai nincsenek alávetve minőségbiztosítási eljárásnak: létrehozásuk óta sem a ciklusleírásokkal nem foglalkozott senki (még a képzési szerkezet 2008/2009-es tanévbéli felülvizsgálata során sem tért ki rá zárójelentésében az MRK [Magyar Rektori Konferencia, 2009]), és az egyszer létrejött KKK karbantartásának mechanizmusa – különös tekintettel a kimenetei jellemzőkre – sincs kialakítva.

Mindezek miatt egyelőre nem lehet alapszinten sem sikeresnek tekinteni a hazai felsőoktatási képesítési keretrendszert, hacsak nem a tényt magát – hogy formálisan megjelent a felsőfokú képesítési rendszerben ez a koordináló elem – sikernek nem tekintjük. Márpedig a különböző képesítési keretrendszerek kiépítésével és működtetésével kapcsolatos egyik közös tapasztalat, hogy kell, hogy legyen egy elkötelezett ágens (testület, szervezet), amelyiknek nemcsak feladata, de elkötelezetten végzi is a keretrendszer karbantartását, folyamatos fejlesztését, még ha az időről időre nehézségekbe ütközik is. A hazai felsőoktatási keretrendszer esetében nincs ilyen kijelölt ágens.

Fontos tapasztalat még, hogy a keretrendszereknek ahhoz, hogy – újszerűségük ellenére – jól betölthessék funkcióikat, és lassan elterjedjenek, valamint az általuk hordozott szemléletet átadhassák, láthatónak kell lenniük. A láthatóság minden elemével, amelyek között fontos szerepet játszik a keretrendszer leírása, bemutatása, továbbá az abban zajló megfeleltetési és korrekciós tevékenységek, azok eredményeinek nyilvánossá tétele. A hazai felsőoktatási keretrendszerrel kapcsolatban ilyen láthatósági elem szinte nem található. 2006 tavaszán folyt egy, az alapképzési KKK-ra irányuló elemző-értékelő projekt, amelynek dokumentációja máig elérhető a weben és eredményei publikálásra kerültek – ám az a projekt sem a teljes keretrendszerrel foglalkozott, csak a képzési programszintű kérdéseivel. A láthatóság, a nyilvánosság azonban az ismertség mellett és főként a keretrendszerrel szembeni bizalom kialakulásának és fennmaradásának alapfeltétele és hordozója.

Mindez azt jelenti, hogy jelentős feladatokat kell még végrehajtani ahhoz, hogy a hazai felsőoktatási keretrendszer látható és bizalomgerjesztő, a felsőfokú képesítési rendszert egy kitűzött cél irányába terelő koordinációs eszközként működjön.

Jegyzet

(1) A szakterületenként készülő dokumentumcsalád utolsó eleme, a bölcsészettudományi terület képesítési követelményei 2002-re készültek el.

(2) A felsőoktatási és munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában, 2006. <http://www.kreditlap.hu/kkk/>

Irodalom

Berg, M. (2005, szerk.): *Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere*. A képesítési rendszerekkel foglalkozó Bologna-munkacsoport jelentése. Ministry of Science Technology and Innovation, Copenhagen. http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/FFQteljes_lektoralt.pdf]

European Commission (2009): *ECTS Users' Guide*. European Commission, Luxembourg. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf

Joint Quality Initiative (2002): *Dublin Descriptors. Towards shared descriptors for Bachelors and Masters*. Joint Quality Initiative, Dublin. <http://www.jointquality.nl/>

Magyar Rektori Konferencia (2009): *Bologna-jelentés 2008. A felsőoktatásban folyó új rendszerű képzés*

tapasztalatai, a szakszerkezet felülvizsgálata. Kézirat. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200905/konf_mrk_osszegzes_090615.pdf

Oktatási Minisztérium (2003): *A magyar felsőoktatás modernizációját, az európai felsőoktatási térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója*. Vitaanyag. Készült a Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez Program keretében. Kézirat.

Oktatási Minisztérium (2004): *A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója*. Budapest.

Temesi J. (2006, szerk.): *Társadalom és gazdaság*. 28. 2. sz.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Nemzetközi tapasztalatok az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatai közben

Már az 1957-ben megkötött római szerződés (Gordon, 1999) – ezt a formációt szokták a mai Európai Unió szervezeti elődjének tekinteni – szövege, pontosabban annak 39. cikke tartalmazta a személyek, azaz a munkaerő szabad mozgása biztosításának szükségességére való utalást; e jog érvényesülését azonban akkor is – és azóta is – leginkább a különböző országokban szerzett képesítések elismertetésének megoldatlansága akadályozta meg. Hamar kiderült ugyanis: az egymástól eltérő rendszerben megszerzett képzettségeket – akárcsak a hozzájuk tartozó kompetenciákat – tulajdonképpen összehasonlítani is igen bonyolult feladat; hát még saját helyükön megfelelően értékelni is azokat!

A szándék megvalósításáról azonban nem mondtak le sem a közösség akkori, sem a későbbi szakemberei. Ezt jelzi, hogy már a '70-es évek elején megkezdődtek a képesítések közötti harmonizációra, és azok ezen alapuló kölcsönös – elsősorban kétoldalú – elismertetésére irányuló törekvések. Ekkoriban – pontosan 1975-ben – hozták létre a CEDEFOP (1) intézményét is, azzal a nyilvánvaló céllal, hogy – egyebek között – az ott végzett kutatások, viták és különféle szakmai programok eredményeként mielőbb kialakítsanak egy, a képesítések különböző szintjeit is értelmezhetően megjeleníteni képes európai struktúrát. Ehhez első lépésben – mint már jeleztem – a képesítések közötti harmonizáció lehetőségeit keresték; majd a hangsúly mindinkább a kvalifikációk egymásnak való lehetséges megfeleltetésére helyeződött át. Egy ideig a megoldás lehetőségeként felmerült még a különféle foglalkozási és képzési profilok, illetve a képzéshez való hozzáférés feltételeinek meghatározása is.

1988-ban azonban megkezdődött az – akkor még kizárólag a felsőoktatás intézményei közötti átjárhatóságot biztosítani hivatott – európai kredit transzfer rendszer (2) kiépítése, és a következő hat esztendő során aztán 145 felsőoktatási intézmény közreműködésével eredményesen tesztelték is ennek a rendszernek az alkalmazhatóságát. 1990-ben pedig az Európai Unió kezdeményezésére – az akkori Közép- és Kelet-Európa, valamint a volt Szovjetunió függetlenné vált országai, illetve Mongólia szakképzési rendszereinek fejlesztése érdekében – létrehozták a torinói székhelyű Európai Szakképzési Alapítványt. (3) Ez a szervezet a saját programjának végrehajtása közben – néhány év múlva – a CEDEFOP-pal közösen az alábbi stratégiák szükségességét fogalmazta meg: (4)

– A szakképzés és az élethosszig tartó tanulás szociális és környezeti dimenziójának erősítése;

– A szakképesítések, az adekvát bizonyítványok és akkreditációs rendszerek áttekinthető struktúrájának kialakítása – szektorális, országos és európai szinteken egyaránt;

– A munkatevékenység (át)szervezése és modernizálása.

1998-ben a közösség működőképpé tette azt az európai készségakkreditációs rendszert is (5), ami ismét új távlatokat nyitott a közösségen belüli külföldi – de még a bel-földi – munkavállalás megkönnyítése előtt: programjában ugyanis már határozottan megfogalmazódott a formális készségek mellett a nem formális készségek akkreditációja iránti igény. Ennek megvalósítására azonban akkor még várni kellett.

Eközben – természetesen – a felsőoktatás speciális kérdései sem maradhattak válasz nélkül. Az európai kontinens egyetemeinek strukturális összehangolása irányába tett – s tulajdonképpen már 1976 óta tapasztalható kezdeményezéseket jelentő – lépések közül az egyik legfontosabb az lett, amire szintén ugyanez évben, vagyis 1998-ban, a párizsi Sorbonne egyetem megalapításának 700. évfordulóján került sor. Ez alkalomból ugyanis négy miniszter – a francia, az olasz, a brit és a német oktatási tárcavezetők – aláírásával elfogadta úgynevezett *sorbonne-i nyilatkozat* (6) szövegét. Ebben a dokumentumban pedig már kifejeződik az akkori egyetemi vezetők határozott elkötelezettsége a kétciklusú felsőoktatás mielőbbi bevezetése mellett, valamint ebben az összefüggésben is hangsúlyt kapott a kreditrendszer alkalmazása révén az egyetemek közötti átjárhatóság alapjainak a megteremtése. Az aláírók tisztában voltak azzal, hogy ezek a reformtörekvések egyidejűleg lehetővé tehetik azt is, hogy a hallgatók térben és időben rugalmasan szervehessék tanulmányaikat, vagyis ily módon a felsőoktatásban is biztosíthatóvá válhat mind a mobilitás, mind az élethosszig tartó tanulás igényeinek kielégítése. Ekkor született meg a döntés ez Európai Felsőoktatási Térség megalapításáról is. (Fontos megemlíteni, hogy a nyilatkozatban foglaltakkal – az aláíró országokon kívül – a Cseh Köztársaság, Belgium, Bulgária, Dánia, Románia és Svájc is egyetértett.)

A sorbonne-i nyilatkozat alapján – a Bolognába összehívott miniszteri találkozó előkészítése szándékával – az Európai Rektori Konferencia, együttműködve az egyetemekkel, egy kutatási program indítását kezdeményezte a felsőoktatásban meglévő tanulási struktúrák tárgyában (Haug és Kirstein, 1999). Az első vizsgálatot három téma köré csoportosították: adatgyűjtés, összehasonlító elemzés és az eredmények validációja. A legfontosabb teendőket a kutatók akkor a következőkben látták: egy ÉCTS-kompatibilis kreditrendszer fokozatos adaptálása; a képesítések flexibilis referenciakeretének elfogadása; európai dimenziók érvényesítése a minőségbiztosítás, az értékelés és az akkreditáció terén, illetve új tanulási lehetőségek növelése. S rögzítették a munkát a továbbiakban meghatározó négy kulcsfogalmat: minőség, mobilitás, diverzitás, nyitottság.

Erre a javaslatra épült rá aztán 1999-ben az a bolognai nyilatkozat, amelyen immár 29 európai oktatási miniszter jóváhagyó aláírása volt olvasható. Az azóta bolognai folyamatként ismertté vált kezdeményezés szándékai közül a legfontosabbak – a fentiekkel igen csak egybehangzóan – következők voltak: a tudástársadalom megteremtése során 2010-ig egy könnyen értelmezhető és összehasonlítható fokozatokat tartalmazó kétciklusú felsőoktatási rendszert kell kiépíteni, általánossá kell tenni egy, az európai kredit transzfer rendszerhez hasonló kreditrendszer működését, és növelni kell az együttműködést az egyetemeken bevezetendő minőségbiztosítási rendszerek tevékenysége során, valamint az európai dimenzió érvényesítése céljából.

Még jóval korábban – 1992-ben – sor került a szociális párbeszédnek arra a fórumára, melyen az unióban a korábbiaknál jóval nagyobb szerephez jutott szociális partnerek az akkori tagországok számára a következő alapelvek megvalósítását tűzték ki célul (nem nehéz már felismerni köztük az élethosszig tartó tanulás programjának formálódását sem):

- biztosítsák a továbbképzési lehetőségeket a munkavállalók teljes aktivitásának idejére;
- gondoskodjanak a szakképzési struktúrák és programok minőségének ellenőrzéséről;
- vonják be a szakképzésbe a szociális partnereken kívül a munkaadókat is;
- a képzési tartalmakat tekintsek a munkaerő-piaci elismerés alapjaként;
- fogadják el a tapasztalati alapokon, illetve nem formális úton szerzett ismereteket is.

Észre kell vennünk a felsorolásban, hogy a 4. pont alatti alapelv elfogadásával a résztvevők egy újabb szempontot is meghatározó fontosságúvá tettek a képzések nemzetközi elismerésének eddigi gyakorlatához képest: ezzel ugyanis hivatalosan is általános érvényűvé, és a továbbiakat is meghatározó feltétellé vált a transparency, azaz az átláthatóság követelményének figyelembe vétele.

Majd 1999-ben – a bolognai nyilatkozat aláírásának esztendejében – Helsinkiben, az európai csúcstalálkozó alkalmából tető alá hozták CEDEFOP és az Európai Szakképzési Alapítvány között azt az együttműködési megállapodást is; amelynek célja a Szakképzések Transzparenciájának Európai Fóruma által elfogadott akcióterv megvalósításának támogatása a kijelölt országokban. Az akcióterv által prognosztizált változások lényegét a következők jelentették: a szakképzés szociális dimenzióinak érvényesítése, a magán és a közösségi partnerkapcsolatok, a standardok és a struktúrák összehasonlíthatósága, valamint a munkafolyamatok modernizálása.

2000-ben aztán – a lisszaboni szerződés aláírásával – évtizednyi perspektívát kapott minden olyan törekvés, amelynek szerepe lehet a tudásalapú társadalom, a fenntartható fejlődés és a társadalmi kohézió elérésében; ennek egyik lehetséges eszközét pedig a résztvevők számára a „nyitott koordináció” módszerének alkalmazása kínálta. E sajátos technika alapelemei a következők voltak: közösségi szintű irányelvek kidolgozása, a célok elérésének időbeli ütemezése, kvalitatív és kvantitatív mutatók alkalmazása, irányelvek adaptálása a nemzeti politikákra, valamint a benchmarking gyakorlatának bevezetése. Úgy nézett ki, hogy ezen eszközök sikeres alkalmazása eredményként minden készen állhat majd arra, hogy belátható távlatban valóra váljék egy európai szintű képesítési keretrendszer megteremtése is. Ennek köszönhetően pedig az egész uniós területén kiadott bizonyítványok és a nem iskolapadban szerzett tudást elismerő beszámítási igazolások nemcsak az oktatási rendszereket, hanem a munkaerőpiacot is meghatározzák. Ez utóbbi pillér megfelelő érvényesüléséig azonban még sok a tennivaló.

Az innen kiinduló útszakasz egyik – témánk szempontjából megkerülhetetlennek látszó – mérföldköve egyébként a 2001-ben 45 ország 620 egyéni és intézményi tagjából megalakult EUA (European University Association) működésének megkezdése volt. A szervezet a spanyolországi Salamancában megfogalmazott üzenetében (8) – hitet téve a bolognai folyamat mellett – egyik legfontosabb feladatoként az egyetemi autonómia-törekvések mellett érvényesítendő felelősség vállalását jelölte meg, visszautalva az 1988-as Magna Charta Universitatum hasonló alapelveinek érvényességére is. A dokumentum kulcsszavai jól szemléltetik a felsőoktatással szembeni akkori elvárásokat: egyensúlyteremtés az innováció és a hagyomány között, kutatásalapú felsőoktatás, minőség, diverzitás, bizalomépítés, mobilitás, munkaerő-piaci megfelelés, valamint összevethető

Az innen kiinduló útszakasz egyik – témánk szempontjából megkerülhetetlennek látszó – mérföldköve egyébként a 2001-ben 45 ország 620 egyéni és intézményi tagjából megalakult EUA (European University Association) működésének megkezdése volt. A szervezet a spanyolországi Salamancában megfogalmazott üzenetében – hitet téve a bolognai folyamat mellett – egyik legfontosabb feladatoként az egyetemi autonómia-törekvések mellett érvényesítendő felelősség vállalását jelölte meg, visszautalva az 1988-as Magna Charta Universitatum hasonló alapelveinek érvényességére is.

képesítések kidolgozása a különböző egyetemi és a diplomás szintek között, valamint az európai felsőoktatási intézmények nemzetközi vonzerejének erősítése. A salamancai konvenció által meghirdetett programok ugyanakkor előremutattak az unió oktatási minisztereinek néhány héttel később megtartott prágai csúcsertekezlete (9) döntéseinek az irányába is. Időközben azonban még további jelentős eseményekre is sor került.

Az egyik kétségtől mentes újabb kutatási eredmények nyilvánosságra kerülése (Haug és Tauch, 2001). Ez az áttekintés megerősíti az előző következtetések további érvényességét, és elégedetlenségét fejezi ki amiatt, hogy még mindig sok helyen léteznek hosszú tanulmányi programok és rugalmatlan monodiszciplináris curriculumok; márpedig ezek nehezen hozhatók össze a bolognai elvárásokkal; mielőbbi változtatásra van tehát e téren szükség.

A másik esemény a 2001 márciusában az Európai Bizottság Stockholmban megtartott ülése, amelynek elfogadott munkaprogramja alapján az oktatási miniszterek egy hónappal későbbi, barcelonai találkozásukkor három olyan stratégiai célt fogalmaztak meg, amelyek mentén 13 újabb, meghatározó jelentőségű feladatot konkretizáltak. Ezek közül a harmadik feladat a rendszereknek a külvilág felé való megnyitásának szükségességét jelölte meg. Ezeknek, a 2003 és 2010 között megvalósulandó feladatoknak a várható eredményét a miniszterek abban látták, hogy akkorra – egyebek között – az európai országok oktatási és képzési rendszerei kompatibilisek lehetnek egymással, ezáltal az unió polgárai számára biztosíthatják a szükséges átjárhatóságot. Vagyis akkor már minden, bárhol megszerzett végzettséget, tudást és ismeretet Európa egész területén elfogadnak (lehetővé téve ezáltal a munkaerő szabad áramlásában megtestesülő egyik alapvető szabadságjog érvényesülését).

Jelentős állomásként ismeretes még – szintén a 2001-es évből – az úgynevezett bruges-i találkozó, ahol a közösség szakképzésért felelős vezetői elhatározták, hogy a továbbiakban szorosabban együttműködnek egymással, egyebek között a képesítések és kompetenciák keretében ebből a törekvésből fejlődött ki néhány év múlva az EUROPASS (10), valamint egy, a szakképzés szintjeire is alkalmazható európai kreditrendszer előkészítésében.

Témánk szempontjából nagyon fontos itt és most hangsúlyozni, hogy a csúcsertekezlet 31 résztvevőjének aláírásával hitelesített 2001-es prágai jelentés – megerősítve a bolognai nyilatkozat hat alapelvét – a lisszaboni direktívák nyomán néhány újabb szempontot is a figyelem fókuszába emelt. Ezek közül – mint már említettem – az egyik legfontosabb a munkaerőpiac igényeihez való igazodás elvárásainak minél következetesebb érvényesítése volt; ennek feladatnak a megjelenítése pedig két speciális követelmény megfogalmazásával is együtt járt. Az egyik követelmény a világosságé volt, vagyis annak hangsúlyozása, hogy a képesítések elismerése és a megszerzésükhöz szükséges tanulmányi idő pontos meghatározása egyaránt fontos a mobilitás lehetőségének megteremtése szempontjából; ami viszont egyidejűleg felveti a másik elvárás, a bizalom és a rugalmasság egymással összefüggőnek tartott kérdéseit is. A bizalom ugyanis azt feltételezi, hogy a képesítés elismerését magára vállaló intézmény valóban biztos lehet az eredeti képzőintézmény tevékenységének garantált minőségében; a rugalmasságnak pedig abban van jelentősége, hogy – bár arra nem lehet és nem is kell számítani, hogy egy-egy képesítés programjának mindenütt teljesen egyforma a tartalma –, az mindenképpen biztosított, hogy a hozzá tartozónak tekintett alapvető ismereteket és a szükséges kompetenciákat a jelölt minden esetben elsajátította. A rugalmasság követelménye egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy minden programnak törekednie kell olyan transzverzális készségek és kompetenciák kialakítására, amik bármely tevékenység ellátásához szükségesek; ugyanakkor pedig biztosítják a foglalkoztathatóság szempontjából lényeges készségekhez való hozzájutást is. Csak így biztosítható ugyanis, hogy – alkalmazkodva a hallgatók valós igényeihez, valamint a fokozatok és diplomák elismertetésének tennivalóihoz – a későbbiekben a terveknek megfelelően növekedjék Európában a transznacionális oktatás ará-

nya. (Ez az arányszám azóta egy-egy adott ország felsőoktatásának egyfajta indikátorként is értelmezhető, mely jelzi – egyebek között – a lisszaboni döntések megvalósulásának mértékét is.)

A következő évben, azaz 2002-ben az Európai Bizottság Koppenhágában tartott csúcstervezletén kiadott összefoglalójában a lisszaboni stratégia alapján kidolgozott prioritások között ismét ott találunk néhány újabbat is: határozott felszólítást például

- egy, a szakképzésre is alkalmazható kreditrendszer kidolgozására,
- a szakképzésben alkalmazható minőségi kritériumok megfogalmazására,
- a nem formális és informális tanulás validációjára,
- valamint az élethosszig tartó tanulás megvalósítását lehetővé tevő tanácsadói szolgáltató rendszer kialakítására. (11)

E prioritások nyomán most leginkább a szakmai oktatáskép funkcionálissá válásának kezdődő folyamatára hívjuk fel a figyelmet. Bár az e történéseket elindító álláspont kifejtése, azaz a nem formális és informális tanulás validációjának szükségessége a szakirodalomban már 1975-ben szóba került (*Ahmed és Coombs, 1975*), a koppenhágai nyilatkozatnak köszönhetően ismét megerősítést nyert az az álláspont, hogy a tudás megítélhető akár az átadás, akár a befogadás perspektíváinak irányából; hiszen ami a fontos, az kizárólag maga a végeredmény. Másrészt a koppenhágai nyilatkozat egyúttal azt is jelzi: megkezdődött a korábban a felsőoktatás számára létrehozott európai kredit transzfer rendszer (ECTS) szakképzés területére is alkalmazhatóvá tételének folyamata, azaz az ECVET (12) rendszer kialakítása. Ennek pedig ugyancsak meghatározó jelentősége volt az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásával kapcsolatos – immár meglehetősen közeli – döntések szempontjából. De érdemes egy pillanatra megállni még az élethosszig tartó pályatanácsadás prioritásánál is; lényegében ugyanis ez sem új dolog; D. E. Super (1980) egy cikkében már 1980-ban érintette ezt a témát. Akkoriban ez nem váltott ki különösebb érdeklődést a szakmai közvéleményből; az ezredforduló után azonban hamar az érdeklődés fókuszába került: olyannyira, hogy 2001-ben az OECD – néhány év múlva pedig az Európai Unió – dokumentumai már az ilyen és hasonló feladatok ellátására alkalmas személyek felkészítésének mikéntjeivel is foglalkoztak (*McCarthy, 2001*).

2002-ben az unió állam- és kormányfőinek Barcelonában megtartott csúcstalálkozóján (13) ugyancsak napirendre kerültek oktatáspolitikát érintő kérdések; a kiadott jelentés ezúttal főleg az állampolgári tudatosság, a hatékonyabb kommunikációkészség biztosítása érdekében elvégzendő feladatainak fontosságára figyelmeztet. És – természetesen – ismét hangsúlyt kapott a legfontosabb tennivalók között az élethosszig tartó tanulás perspektíváinak érvényesítése is.

A korábbi megállapodásoknak megfelelően a következő esztendőben, 2003-ban, Berlinben (14) ismét összehívték az Európai Unió országainak oktatási miniszterei. (Ennek az eseménynek az előzményeként is – akárcsak a prágai találkozót megelőzően – sor került az EUA programalkotó rendezvényére is: erről számol be a szervezet 2003-ban Grazban kiadott nyilatkozata. (15) Az ebben olvasható ajánlások ezúttal is bekerültek a berlini döntéseket ismertető összefoglalóba.) Amint az már megszokottá vált, ismét nyilvánosságot kaptak azok a tapasztalatok, amiket az újabb uniós vizsgálat nyomán szereztek a szakértők (*Reichert és Tauch, 2003*). Ebben arra hívják fel a figyelmet, hogy van néhány olyan kérdés, amely még mindig meglehetősen tisztázatlan; enélkül pedig a bolognai folyamat várt eredményei is veszélybe kerülhetnek. Melyek ezek? Például az, hogy milyen foglalkoztatási lehetőségek kínálóznak a BA szintről kilépők számára; hogy miként lehet kreditálni a munkatapasztalatokat; miként lehet úgy megtervezni a curriculumot, hogy figyelembe vehessék a képesítési deskriptorokat, valamint hogy mit jelentenek az egyéni tanulási utakkal kapcsolatos elvárások; stb. Nem lehet nem észrevenni, hogy e problémák megfogalmazásai mögött már nemcsak a miniszterek és a rektori konferencia résztvevői ismerhetők fel, hanem a hallgatók és a munkaadók érdekei is...

A prágai és a berlini szakmai találkozók között eltelt két év egyébként igen sok szempontból tovább erősítette Európa bolognai folyamat iránti elkötelezettségét. A Berlinben kiadott kommunikében külön is hangsúlyozták ezt (a korábbi két ciklus fölé építve harmadikként még a doktori tanulmányok szakaszát), ugyanakkor az aláírók kiálltak a nemzeti minőségbiztosítási rendszereknek egy európai szintű hálózattá fejlesztésének szükségessége, valamint a képzési fokozatok és a tanulmányi időtartamok országok közötti kölcsönös elismerésének szükségessége mellett. A prioritások közé pedig ezúttal bekerült a szociális dimenzió és a mobilitás szempontjainak az érvényesítése is.

Akkoriban egyébként az egyes országok felsőoktatási rendszereiben megkezdődött strukturális és tartalmi reformfolyamatok addig soha nem tapasztalt mértékben erősítettek a nemzetközi együttműködést. E folyamatban igen hatékony szerepet vállalt magára az Európa Tanács is; főleg azáltal, hogy működésével mintegy hidat képezett a bolognai egyezményt aláíró országok és az azon kívül maradtak között, vagyis mindazok számára, akik korábban, 1954-ben aláírták az Európai Kulturális Konvenciót. (16) (1997-ben – az UNESCO-val együtt – külön is foglalkozott a képesítések kölcsönös elismertetésének szükségességével; e dokumentumról (17) a későbbiekben még szó lesz.). Hasonlóképpen proaktívnak mutatkozott e folyamatok során az Európai Hallgatói Szövetség (18), amely a nyolcvanas évek szervezeti előzményein túllépve, a kilencvenes években mai formáját felvéve tevőlegesen részt vett az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában – tette ezt 47 országot érintő 11 milliós tagságával, több mint fél évszázados ernyőszervezeti tapasztalataival. Az eseményekhez fűzött hozzászólásaik – természetesen – nem nélkülözték a kritikát sem; 2001-ben, Göteborgban (19) kiadott nyilatkozatukban – például – egyaránt számon kéri a bolognai és a prágai nyilatkozatokon az egyetemi hallgatók szociális szempontjainak figyelmen kívül hagyását; nem véletlen tehát, hogy a berlini találkozón végre már ez a szempont is bekerült a prioritások közé.

Megemlítendő az UNESCO csatlakozása is az európai térségben zajló reformfolyamatokhoz, mivel ez egyszersmind az új feladatok egyfajta globalizálódását is jelzi. A 2002-ben, illetve 2003-ban megtartott Globális Fórumokon (20) ugyanis nemcsak a képesítések kölcsönös elismertetésének a szükségessége tekintetében vállalt közösséget az UNESCO az európai országok törekvéseivel, hanem velük együtt hangoztatta a közhatalom és az egyetemek érdemi kooperációjának szükségességét is. (Itt említem meg, hogy majd néhány év múlva – 2007-ben – az UNESCO bangkoki konferenciáján konkrétan sürgetni is fogja a regionális kvalifikációs keretrendszerek kialakítását, sőt, Angola, Gambia, Namíbia, Malájzia vonatkozásában elérkezettnek látta az időt nemzeti kvalifikációs keretrendszerek megteremtésére is.)

2004 tavaszán az Európai Bizottság áttekintette a lisszaboni direktívák időarányos megvalósításának helyzetét (21), és megállapította: már észrevehetőek a koppenhágai döntések eredményei, és láthatóan hasznosnak bizonyult – a szociális partnerek bevonása által jelzett – irányváltás is a foglalkoztathatóság szempontjainak minél hatékonyabb érvényesítése irányában is.

Mindezeket a megállapításokat néhány hónappal később, 2004 decemberében, Maastrichtban 32 európai ország szakképzésért felelős miniszterei a szociális partnerekkel együtt újílag megerősítették, külön kiemelve ezúttal a különféle hátrányos helyzetű csoportok képzéséhez, majd munkához juttatásának jelentőségét. Azt is kifejtették, hogy egy Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásától és majdani alkalmazásától pedig azt várják: erősítse a kapcsolatot a nemzeti és szektor(ális) szinten már létező képesítési keretek között, és ezáltal is támogassa az egész életen át tartó tanulás hatékonyságát.

Ezt követően az EU-tagországok kormányfői a 2005 márciusában megtartott brüsszeli találkozójukon felkérték egy szakértői bizottságot, amely kidolgozta javaslatát az Európai Képesítési Keretrendszer létrehozására vonatkozóan. (22) Ezen dokumentumot

a bolognai folyamatban részt vevő felsőoktatásért felelős miniszterek 2005 májusában a bergeni találkozó keretében megismerték, noha ennek a megbeszélésnek fontosabb eredménye volt a felsőoktatás képesítési keretrendszerének elfogadása. De megismerték az Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására tett ajánlást a 2005. júliusi informális miniszteri találkozó keretében az oktatási miniszterek, valamint – néhány nappal később – a szakképzésért felelős államtitkárok is, és azt valamennyien az európai és nemzeti konzultációra érdemesnek tartották. Ezekre a konzultációkra 2005 szeptembere és decembere között került sor az érintett országokban; a tapasztalatok értékelésére 2006 februárjában Budapesten került sor. A magyar fővárosban megrendezett nemzetközi konferencia következtetése alapján aztán a Bizottság átdolgozta az Európai Képesítési Keretrendszerrel szóló javaslatát, amely végül 2008 tavaszán megalapozta a tanács és az Európai Parlament idevágó ajánlásait.

Visszatérve a bergeni megbeszélésről kiadott kommunikációra (23), megfogalmazói – a bolognai elvárások további teljesítése érdekében – változatlanul fontosnak tartották az európai felsőoktatási térség 2020-ig befejezendő kialakítása érdekében kulcsfontosságúnak tartott célok megvalósítását, külön is szólva a képesítések kölcsönös elismertetését szolgáló fejlesztésekről. Hangsúlyozottan szóltak a mobilitási igények érvényesítésének jelentőségéről.

A felsőoktatási trendek vizsgálatáról beszámoló, a 2005. évi glasgow-i találkozóra időzített újabb dokumentum (Reichert és Tauch, 2005) egyrészt megállapította, hogy a felsőoktatásban végrehajtandó strukturális reformok bevezetésének sok országban még mindig törvényi akadályai vannak (különösen érvényes ez a három ciklus kialakításához szükséges módosítások esetében); ezeket pedig mielőbb meg kell szüntetni. A képesítések összehasonlíthatósága tárgyában ennél elégedettebbek a szakértők: úgy látják ugyanis, hogy az EUROPASS mellé kidolgozott diplomamelléklet – melynek használatára már a berlini kommuniké felhívta a figyelmet – komoly lépést ígér előre.

A fentebb említett, az Európai Bizottság munkadokumentumai alapján zajló, 2005 szeptembere és decembere közötti nemzeti szintű konzultációk nyomán kialakult szakmai együttműködés eredményei jól tükröződnek a glasgow-i konferenciáról (24) kiadott összegző jelentésben is. A 34 részt vevő ország szakemberei nemcsak az EKKR támogatásában értettek egyet, hanem világosan látták az ilyen metakeret és egyéb keretrendszerek közötti, el nem hanyagolható különbségeket is. Felismerték, hogy az EKKR egyaránt alkalmas lesz a különbségek koordinálására éppúgy, mint a rendszerszintű harmónia megteremtésére, és az egyes országok közötti különbségek értelmezésére is. A glasgow-i nyilatkozat legtöbbet idézett gondolata mégis talán ebben a kijelentésben fogalmazódott meg: „Az erős egyetemekhez erős elméleti és társadalmi értékek szükségesek.”

2007-ben az Európa Tanács ismét foglalkozott a képesítési keretrendszer kérdéseivel; a Strasbourgban rendezett konferencián megfogalmazott ajánlásai tulajdonképpen azt vállalták magukra, hogy mintegy mandátumot adjanak a Londonban összegyűlő minisz-

Akkoriban egyébként az egyes országok felsőoktatási rendszereiben megkezdődött strukturális és tartalmi reformfolyamatok addig soha nem tapasztalt mértékben erősítették a nemzetközi együttműködést. E folyamatban igen hatékony szerepet vállalt magára az Európa Tanács is; főleg azáltal, hogy működésével mintegy hidat képezett a bolognai egyezményt aláíró országok és az azon kívül maradtak között, vagyis mindazok számára, akik korábban, 1954-ben aláírták az Európai kulturális konvenciót.

terek számára a bolognai folyamat melletti kiállítás folytatására. Kihangsúlyozták azt a jelentős koordinációs feladatot, amit az EKRR kimunkálásában az Európai Bizottságnak magára kell vállalnia, és felhívták a figyelmet a keretrendszer munkálataival kapcsolatos információadás kötelezettségeire, mind az egyes intézmények, mind pedig az egyes országok szintjén. Ezekon kívül emlékeztettek a tagországokat a nemzeti keretrendszer kialakításának fontosságára is; e téren a tanulmányi kimenetek pontos leírását, valamint a minőségbiztosítás szempontjait tartják külön is kiemelendőnek.

Ugyanebben az évben – az előzetes megállapodások szerint – a felsőoktatás kérdéseiben illetékes miniszterek – immáron ötödik alkalommal – Londonban találkoztak. Az összejövetelt ezúttal is megelőzte az Európai Bizottság és az EUA közös vizsgálata (*Crosier, Purser és Schmidt, 2007*). Ez az áttekintés – elődeitől eltérően – egyidejűleg alkalmazta a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálati szempontokat is; azzal a céllal, hogy szemléletessé tegye a bolognai folyamat során elért eredményeket, a nyomukban bekövetkezett változásokat. A tizenhárom pontba rendezett értékelésből most csak a legutolsóira hivatkoznék: ebben foglalkozik ugyanis az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése által megfogalmazott három kihívással: (1) a kormányok, egyetemek és más érdekcsoportok közötti kapcsolatok erősítésének, (2) az intézményeknek az élethosszig tartó tanulás elvárásainak kielégítésére alkalmas kapacitásfejlesztésének szükségességére, valamint (3) arra, hogy 2010 után már kizárólag az Európai Felsőoktatási Térség keretében gondolkodhatnak.

A részt vevő országok száma – Montenegró csatlakozásával – a londoni találkozón 46-ra emelkedett. A kiadott kommuniké – számos egyéb téma mellett – foglalkozott a képesítési keretrendszer kérdésével is. Megállapította, hogy az óhajtott összehasonlíthatóság és átláthatóság az egyik legfontosabb eszköz, ami segíthet abban is, hogy a felsőoktatási intézmények eredmény- és kreditalapú modulokat és tanulmányi programokat fejlesszenek ki, és javítsák a képesítések, valamint az előzetesen megszerzett tudás elismerését. Tudomásul vették, hogy történtek már kezdeményezések nemzeti képesítési keretrendszerek bevezetésére is, de még sok a tennivaló. Ehhez kifejezetten kérték az Európa Tanács támogatását is; a keretrendszernek ugyanis – indokolták – még a tanulók és tanárok nagyobb mobilitása és jobb foglalkoztathatósága szempontjából is lenne pozitív hozadéka. (Ezt azért említették külön is, mert az idáig még nem írta alá minden, a bolognai folyamathoz csatlakozni kívánó ország az Európa Tanács és az UNESCO egy évtizeddel előbb, azaz 1997-ben, Lisszabonban aláírt, hasonló témájú (25) közös konvencióját, viszont fontosnak tartották, hogy a lemaradtakat is rávezzessék ennek a szükségességére.) Végezetül azt is kijelentették, hogy változatlanul úgy látják, ahogyan azt a bergeni kommunikében is megfogalmazták: a képesítési keretrendszer központi eleme az európai felsőoktatás globális kontextusba kerülésének is.

Az európai egyetemeknek – a szerkezeti átalakítás és a tantervi reformok kimunkálása mellett – azonban még egy nagy feladattal meg kell birkóznuk: még pedig azzal, hogy intézményeik az élethosszig tartó tanulás zászlóshajói legyenek. Azaz intézményrendszerüket, tanterveiket, képzési stratégiáikat oly módon kell átalakítani, hogy a lifelong learning eszméjének megvalósításával kulcsszerepet játszhassanak Európa gazdasági-társadalmi fejlődésében. Ezt az elhivatottságot kívánta nyilvánvalóvá tenni az a dokumentum (26) is, mely a jövő inkluzív és felelős egyetemeitől elvárt feladatok tíz pontban fogalmazta meg. Eszerint a felsőoktatás intézményeinek – egyebek között – a jövőben be kell építeniük programjaiba az élethosszig tartó tanulás, valamint a life-wide learning stratégiájának megfelelő eszközöket; fel kell készülniük a sokféle hallgató tanulási igényeinek a kielégítésére, megfelelő szakmai kínálattal elő kell segíteniük hallgatóik későbbi visszatérését, gondoskodniuk kell a szükséges tanácsadói szolgáltatásokról, az előzetesen megszerzett tudás felméréséről és beszámításáról, valamint a flexibilis és kreatív tanulási környezet kialakításáról. A felsorolásból két feladat jelentőségére külön

is felhívnom a figyelmet: a hallgatói diverzifikálás perspektívájára, illetve a megfelelő tanulási környezet megteremtésének tennivalóira. Mindegyiknek meghatározó szerepe lesz ugyanis az EKRR eredményes működtetésében.

Eközben az Európai Szakképzési Alapítvány (27) élére új igazgató került; ebből az alkalomból 2009 januárjában Brüsszelben nemzetközi konferenciát (28) tartottak a képesítési keretrendszer eddigi eredményeinek áttekintése, valamint a – speciálisan az alapítványtól elvárt – feladatok megfogalmazása szándékával. A résztvevők – egyebek között – felhívták a figyelmet arra, hogy nem javasolják olyan oktatási beruházások finanszírozását, amiknek nem lesz gazdasági haszna is; emlékeztettek arra: nem szabad elhanyagolni az intézmények kapacitásépítését sem; valamint nehezményezték, hogy nagyon hiányzik a munkaadók támogatása a fejlesztésekből. A készítő nemzeti képesítési keretrendszerekkel kapcsolatban pedig a legfontosabb jellemzőként azt emelték ki, hogy képeseknek kell lenniük megbirkózni a változó körülményekkel is.

A miniszteri találkozók kialakult rendje szerinti következő esemény a 2009 áprilisában, a belgiumi Leuvenben megtartott megbeszélés volt; ezen 46, a bolognai folyamatban érdekelt ország képviselője vett részt. Ez alkalommal a következő évtized azon prioritásainak megfogalmazása került a viták középpontjába, amelyek alkalmasak lesznek/lehetnek az európai felsőoktatási térség 2020-ra tervezett kialakítására irányuló feladatok sikerességét biztosítani. A közösen aláírt kommuniké (29) a felsőoktatást a kulturális és társadalmi fejlődés legfontosabb tényezőjének tekintve az ide szükséges beruházások prioritását hangsúlyozza. Az előttünk álló évtized legfontosabb feladatait pedig az alábbiakban látja: a szociális dimenzió érvényesítése, a foglalkoztathatóság biztosítása, a tanulócentrikus tanulás és oktatás megvalósítása, az oktatás-kutatás-innováció egységének megteremtése, a nemzetközi nyitottság segítése, a mobilitás megfelelő szintjének elérése (annak, hogy 2020-ra az európai egyetemek hallgatóinak legalább 20 százaléka külföldi legyen) és a multidimenziós átláthatóság eszközeinek kidolgozása stb.

A miniszteri találkozót előkészítő TRENDS újabb dokumentuma ezúttal elmaradt; megjelent azonban egy dokumentum (30) – az európai hallgatói szervezet (31) gondozásában, amely nem csupán tételesen végigvette a londoni kommunikéban megfogalmazott feladatok teljesítésének aktuális helyzetét, hanem megpróbált előretekinteni is, azaz elképzelni „Bolognát” 2010 után. Ebben a vízióban nemcsak újabb szempontok jelennek meg – a globális versenyképesség erősítésének, a kreatív diplomások kibocsátásának, valamint a bővebb források megszerzésének szándékával –, hanem annak jelzése is, hogy az Európai Unió megkezdte az előkészületeket arra, hogy eredményeit szélesebb körben, a bolognai folyamathoz nem csatlakozott országok számára is elérhetővé tegye.

A soron következő miniszteri találkozó – a megszokott kétévenkénti rendszerességtől eltérően – 2010-ben lesz, mégpedig két helyen: ugyanis Ausztria és Magyarország között lesz házigazdája a rendezvénynek.

Amint látható, az Európai Képesítési Keretrendszer kialakításának folyamata két útvonalon zajlott. Egyrészt ez a kérdés foglalkoztatta az európai felsőoktatási intézmények vezetőit, valamint a felsőoktatás politikai döntéshozóit, másrészt pedig – közel negyedszázada – jelen van az európai országok szakképzés-fejlesztési koncepcióiban, pontosabban az érintett érdekcsoportok működését segítő és megjelenítő intézményeiben is. Nem esett azonban szó eddig egy harmadik szempontrendszeréről, amely – feltehetően – ugyancsak befolyással bírt az Európai Képesítési Keretrendszer létrejötte iránti igény megvalósítására: mégpedig az UNESCO által Genfben, 1975-ben elfogadott ISCED (32) egységes nemzetközi osztályozási rendszeréről. Ennek kódrendszere egy-egy adott – elsősorban formális – képzés három alkotórészének, a szakterület, a program és a szint jellemzőjének figyelembevételével alakított ki egy, elsősorban az európai és amerikai oktatási rendszer struktúráját viszonylag egyszerűen szemléltető módszert. Ma használatos formáját 1997-ben, az UNESCO 29. közgyűlésén hagyták jóvá azzal a céllal, hogy

segítsék az oktatással kapcsolatos adatgyűjtés egységes szemléletének kialakítását. Alkalmazásának legnagyobb nehézségét az illetékesek abban látják, hogy – bár a két rendszer bizonyos szempontokból valóban komparabilisnak bizonyul –, az ISCED nem veszi figyelembe a tanulás különféle útjait, formáit (lásd például: *Haahr és Hansen*, 2006), ezért az EKKR-t sokkal használhatóbbnak ítélik.

Mivel az Európai Képesítési Keretrendszer hasznosíthatóságának egyik meghatározó eleme az, hogy az egyes országok miként alakítják ki saját, nemzeti képesítési keretrendszereiket, a másik, hogy vajon megvan-e a lehetősége annak, hogy azok összekapcsolhatók legyenek az európaival, érdemes áttekinteni, mi a helyzet a nemzeti keretrendszerek jelenlegi készültségi fokával, melyek azok legjellegzetesebb tulajdonságai. E téren talán a legnagyobb segítséget a CEDEFOP egyik idei kiadványa (33) kínálja, mely egy 32 országban végzett felmérés tapasztalatainak összegzésére vállalkozott. Ez az áttekintés annál inkább is értékes alapanyag a tájékozódáshoz, mert egyszersmind pontosan jelzi azt a paradigmaváltást is, amelyre szükség van egy valóban adekvát 21. századi képesítési struktúra létrehozásához. A váltást ugyanis az jelenti, hogy mostanában már egyre több helyen a tanulási eredmények váltak/válnak meghatározóvá a képesítések megítélésében, felváltva ezzel a standardok meghatározásában, a tananyagtartalom leírásában és az értékelési szempontok kijelölésében megmutatkozó korábbi gyakorlatot. Természetesen mindhárom említett elemnek továbbra is érvényesülnie kell a keretrendszerben, a legfontosabb újdonságot ebben a szemléletben az egyéni tanulási körülmények figyelembevétele képviseli. A jövőre tervezett sokrétű együttműködés ugyanis kizárólag ezen az alapon biztosítható: ez a szemlélet ugyanis – a korábbi ellátórendszer helyett – a felhasználóra helyezi a hangsúlyt, másrészt pedig lehetővé teszi a különféle oktatási rendszerek és szektorok között meglévő különbségek elhárítását. Ezenkívül azáltal is segíti a kooperációt, hogy elsősorban a képzési profilra és tartalomra fókuszál, nem pedig a képzőintézmények kétségkívül meglévő sajátosságait próbálja értelmezni. Vagyis – a hagyományos szemléletmódtól eltérően – felhagy a képzési keretek inputalapú értelmezésével, és áttér az outputalapú rendszerek kiépítésére. Biztosítja, hogy az egyéni képesítések elemei „átvihetőek” legyenek – nemcsak más szakmákba, más intézményekbe, hanem más régiókba és más országokba is.

A tanulási eredményeknek – a kötetben alkalmazott – munkadefiníciója egyébként a következő: a tanulási eredmény „annak kimutatása, amit a tanuló tud, amit ért és amit tanulmányai végeztével csinálni képes”. Ebben a meghatározásban jól láthatóan benne van az életvezetési és a munkavégzési képességek jelentőségének, valamint az aktív, a konstruktivista tanulás elvárásainak elfogadása is. Nem lehet persze csodálkozni azon, hogy sok országban az eredményalapú megközelítés még ma is a korábban népszerűvé vált kompetenciafogalom alkalmazását jelenti; a köztük lévő hasonlóság ugyanis tagadhatatlan. Ennek magyarázata talán leginkább az úgynevezett Delors-jelentés (*Oktatás – rejtett kincs*, 1997) logikájában keresendő; ez a mérőföldkőnek számító UNESCO-dokumentum ugyanis a tanulás kapcsán annak négy pillérérol beszél, és különbséget tesz a tanulni tudni, a tanulni cselekedni, a tanulni közösségben élni, és a tanulni létező fogalmi között, vagyis olyan látásmódot érvényesít, amely sokkal inkább vonatkoztható az élethosszig tartó tanulás összefüggéseire, mint az intézmények, tantervek és értékelések korábbi gyakorlatára. (Feltűnő azonban, hogy az Európai Képesítési Keretrendszer jelenlegi formájában nem érezhető az említett négy pillér közül a harmadik, vagyis a „tanulni közösségben élni” pillér elvárásainak érvényesítésére való törekvés.)

Természetesen nem csupán a Delors-jelentés szempontjai érvényesülnek ebben a váltásban. Hatással volt rá a bolognai folyamat által generált „Tuning projekt” (bővebben lásd később), valamint az az OECD által végzett összesítés (34) is, amelyben a felkért szakemberek kísérletet tettek a kulcskompetenciák különböző megközelítésből elvégezhető osztályozására (*Mihály*, 2002, 2003). Az elkészült tanulmányok egyik legfeltűnőbb

jellegetessége abban ragadható meg, hogy akkor még az élethez szükségesnek ítélt kompetenciák megítélésében is elsősorban gazdasági szempontok domináltak. Ezen a nyomon indult el az Európai Bizottság is; abban a 2002-es összegzésében (35), amiben nemcsak a kulcskompetenciák fogalmának meghatározására vállalkozott, hanem egyidejűleg kísérletet tett annak bemutatására is, hogy az egyes országok saját szempontjukból mely kompetenciákat tekintik a legszükségesebbeknek és miért. (A kötet egyik legnagyobb újdonsága – mai szemmel nézve – egyébként nem ez volt, hanem az implicit – tacit – és az explicit – kodifikált – tudás közti különbség úttörő jelentőségű értelmezése.) Ezek a szakmai előzmények – természetesen – mind-mind beépültek az Európai Unió által 2005-ben meghatározott nyolc kulcskompetencia (csoport) jellemzői közé. Ezek a kompetenciák – csak emlékeztetőül – a következők: (1) kommunikáció anyanyelven, (2) kommunikáció idegen nyelven, (3) matematikai-műszaki-természettudományos kompetenciák, (4) digitális kompetencia, (5) tanulni tudás, (6) szociális-interkulturális-állampolgári kompetenciák, (7) a vállalkozói készség, valamint (8) a kulturális kifejező-készség kompetenciái. Valamennyi beépült az Európai Képesítési Keretrendszer szempontjai közé; ilyenformán – valamilyen szinten – érvényre jutnak a nemzeti képesítési keretrendszerekben is.

Témánk szempontjából megkerülhetetlen a CEDEFOP másik kiadványa. (36) Ez a helyzetjelentés ugyanis azt tekinti át, hogy az egyes országok mostanra meddig jutottak saját kvalifikációs rendszerük felépítésében. Mivel az erre irányuló szakmai tevékenység többnyire a budapesti konferencia felhívása nyomán erősödött fel, nem lehet csodálkozni azon, hogy alig egy esztendővel a nemzeti képesítési keretrendszerek végső formába öntéséhez adott határidő lejárta előtt a szervezet szakértői meglehetősen alacsony szintű készülségről tudtak csak beszámolni. Lényegileg ugyanis csupán négy ország, Írország, Franciaország, Málta és az Egyesült Királyság esetében jutottak el a munkálatok addig, hogy a nemzeti képesítési keretrendszer nem csupán elkészült, hanem már be is vezethették. Az azonban már az eddigiekben is kiderült, hogy az Európai Képesítési Keretrendszer logikája láthatólag nem idegen a nemzeti keretrendszerektől, és a köztük lévő kapcsolódás megalapozása nem igényli egyetlen országtól sem a saját jogrendszerétől és korábbi gyakorlatától való gyökeres elfordulást.

Az összeállítás országoként veszi számba a jelenlegi helyzetet, és – a könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért – mindegyik országjelentés ugyanazt a szerkezetet követi: a rövid bevezetések után következik a főbb politikai célok ismertetése, a különböző érdekcsoportok jellemzése, a szintek leírásai, a tanulmányi eredmények alkalmazása, az Európai Képesítési Keretrendszerhez való viszonyulás (referencing) lehetőségeinek felmérése, a legfontosabb további feladatok áttekintése, valamint az információk forrásainak megjelölése. 31 európai ország bemutatására kerítenek így sort; szokás szerint azonban Belgiumban külön foglalkoznak a flamand és a vallon közösségekkel, az Egyesült Királyság esetében pedig önálló fejezetet kap Anglia – Észak-Írországgal együtt –, valamint Skócia és Wales is. Érdekes módon viszont hiányoznak Litvánia és Spanyolország adatai (a szerkesztők szerint nekik ezek nem álltak rendelkezésre), holott – főleg ez utóbbi esetében – más forrásokból nagyon sok idetartozó adathoz hozzá lehet jutni. Ezek pedig azt mutatják, hogy Spanyolország az európai fejlesztésekhez viszonyítva meglehetősen hátramaradt: a bolognai folyamathoz való csatlakozására is később kerített sort: az első ciklus első évfolyamát a tavalyi tanévben indította (*Comparative...*, 2008). Litvánia viszont – azonkívül, hogy 2005-ben elhatározta a bolognai folyamathoz való csatlakozást – mindeddig csak a keretrendszer kiépítéséhez szükséges intézmények létrejöttéről tudott beszámolni. (37)

Általánosságban elmondható, hogy az áttekintés a bemutatott országok mindegyike esetében következetesen számon kéri a learning outcomes elvárásainak érvényesítését, ugyanúgy, mint az Európai Képesítési Keretrendszerhez való alkalmazkodás lehetőségét.

(Franciaország talán az egyetlen, ahol határozottan elutasítják e fogalom – a tanulási eredmények – használatát, következetesen ragaszkodva a kompetenciafogalom tartalmi elemeihez.) Azt is jelzik a tapasztalatok, hogy tulajdonképpen minden ország meglátta a képzési keretrendszerekben azt a lehetőséget is, ami módot ad az egyéni tanulói ösvények kialakítására, a tanulási folyamatoknak a saját igények és lehetőségek szerinti specializálására, és az élethosszig tartó tanulás egyéb feltételeinek biztosítására. A többi

szempont nyomán felrajzolt kép viszont igen változatos; témánk szempontjából ezért talán hasznosabb, ha ezúttal példáimmal inkább a többségi jellemzőktől való eltérés különösségeire fókuszálunk.

Mivel az Európai Képzési Keretrendszer hasznosíthatóságának egyik meghatározó eleme az, hogy az egyes országok miként alakítják ki saját, nemzeti képzési keretrendszerüket, a másik, hogy vajon megvan-e a lehetősége annak, hogy azok összekapcsolhatók legyenek az európaival, érdemes áttekinteni, mi a helyzet a nemzeti keretrendszerek jelenlegi készültségi fokával, melyek azok legjellegzetesebb tulajdonságai. E téren talán a legnagyobb segítséget a CEDEFOP egyik idei kiadványa kínálja, mely egy 32 országban végzett felmérés tapasztalatainak összegzésére vállalkozott. Ez az áttekintés annál inkább is értékes alapanyag a tájékoztatóshoz, mert egyszersmind pontosan jelzi azt a paradigmaváltást is, amire szükség van egy valóban adekvát 21. századi képzési struktúra létrehozásához.

Arról már volt szó, hogy a nemzeti keretrendszerek készítéséhez a legtöbb országban a 2005–2006-os évekkel kezdtek hozzá, tehát az is megmagyarázható, hogy jelenleg csak Írország, Franciaország, Málta és az Egyesült Királyság jutott túl saját keretrendszerének bevezetésén. Finnország és Norvégia pedig azt állítja, hogy mivel az ő oktatási rendszereik már régóta teljesen átláthatóak, azok nemzeti képzési keretrendszer nélkül is összhangba hozhatók az európai struktúrával. Belgium flamand közösségében viszont már 2003 óta – a felsőoktatás területén – érvényben van egy keretrendszer; ők jelenleg a szakképzési szintek kidolgozásán munkálkodnak. (Belgium vallon közössége azonban – érdekes módon – egészen a legutolsó időkig vonakodott attól, hogy a felsőoktatási szinteken is vállalja az EKKR-hez való csatlakozást. S bár ezen a merev álláspontjukon a tavalyi év során sokat lazítottak, mindmáig kétséges, hogy hajlandók-e a keretrendszerbe beemelni egyetemeken kívül megszerzett felső szintű képzéseket is, vagy nem.) Változatos a kép a szerint is, hogy a nemzeti keretrendszer kialakításában mekkora szerephez jutnak a munkaerőpiac, valamint a foglalkoztathatóság kérdései. Hollandia, Dánia, Ciprus, Lettország és a belgiumi flamand közösség számára – például – ezek kiemelt jelentőségű szempontoknak számítanak, míg Ausztria szerkezeti

megoldásaival inkább a szakképzés és a felsőoktatás közötti könnyebb átjárhatóság biztosítása felé törekszik. A Cseh Köztársaság inkább az alap- és továbbképzések összekapcsolásának lehetőségeit kívánja megteremteni.

Noha – egyebek között – a koppenhágai direktívák egyértelművé teszik a nem formális és informális ismeretek elfogadását is, meglepő módon néhány országban még nem vált ez gyakorlattá. Finnország – például – még nem döntötte el, miképpen tudná beemelni a nem hagyományos módon megszerzett képességeket a keretrendszerbe, s Görögor-

szág sem mondhat többet, mint hogy egyelőre csak éppen hozzákezdtek a nem formális tudáselemek befogadásához szükséges szilárd alapok megteremtéséhez.

Bár az EKKR nyolc szintet fogadott el, az országok egymélyike más rendszerben gondolkodik. Szlovénia az európai 8 szint mellett még 2 ún. „alszinttel” is számol, amiket a 6. és a 8. szint mellé rendel oda; az Egyesült Királyság viszont tulajdonképpen 9 szint létezéséről beszél, azaz kialakított egy belépési szintet is, majd erre építette rá a többi, azaz 8 szintet. Skócia 12 szintű nemzeti rendszert alakított ki. Bár Izland rendszerre 7 szintet dolgozott ki; az európai rendszerrel való kapcsolódásban azért nem látnak problémát, mert az európai 1. és 2. szint az ő 1. szintjükkel ekvivalens. Írországban 10 szintes a saját rendszer, Walesben pedig 9 – a brit gyakorlattal egybehangzón ugyanis ők is alkalmazzák a belépés szintjét. Belgium flamand közösségének döntéshozói külön is foglalkoznak azzal a problémával, hogy – minden bizonnyal – lesznek olyan személyek, akik valami miatt még az 1. szintet sem tudják elérni; ezért felhívják a figyelmet arra, hogy ezt a csoportot semmiképpen nem szabad stigmatizálni. Vajon a többi országban mit gondolnak erről? (Franciaország saját keretrendszere korábban 5 szintet különböztetett meg, az európai modell hatására alakították ki mai 8 szintes rendszerüket.)

Annak ellenére, hogy az Európai Képesítési Keretrendszer használhatóságának egyik eleme éppen az, hogy struktúrája a későbbiekben alkalmas lesz különböző alrendszerek beemelésére is, vannak országok, amelyeket már – a saját rendszerük kidolgozásakor is – foglalkoztatnak ezek a lehetőségek. Bulgária mielőbb el akarja készíteni a szektorális alrendszerét is, Horvátországban pedig úgy látják: nemzeti keretrendszerük már ebben a formában is képes a különböző alrendszerek koordinálására; Portugáliában viszont addig jutottak, hogy néhány szektor esetében már példát tudnak szolgáltatni a szektorális keretrendszerre is. A beszámoló legalábbis három ilyen szektort említ: a turizmust, az agráriumot és a szállítást. Máltán hasonló a helyzet a turisztikai szektorra vonatkozóan. Románia a keretrendszer által 23 szektort tervez koordinálni. (Érdekes módon a szektorális alrendszerek működtetésének perspektívája sok helyen magával hozta a képesítések számának csökkentését is; így tett a közelmúltban Norvégia és Portugália is.)

A szektor fogalmát – ezekben az összefüggésekben legalábbis – úgy lehet definiálni, mint különböző gazdasági aktivitási területeket (például banki, vendéglátási, építő- vagy élelmiszer-ipari területek). A szektorális partnerség mielőbbi megteremtése tehát abból a szempontból is nagyon fontos, hogy hatékonyabbá teheti a képzéseket – akár az általános, akár a szektorspecifikus készségek elsajátíttatása tekintetében –, ezáltal megkönnyítheti a változásokhoz való alkalmazkodást. Ugyanakkor olyan terepet kínál fel a képesítések fejlesztésére, amelyekhez hozzájutni az egyéni munkavállaló nem lenne képes. (38)

Mivel az Európai Képesítési Keretrendszer is tervezi a szektorális struktúrák kiépítését; ezzel kapcsolatban mostanában zárul le egy, az Európai Bizottság támogatásával elindított kísérleti program (39), amelyben hat ország – Finnország, Észtország, Spanyolország, Dánia, Hollandia és az Egyesült Királyság – szakemberei vettek részt. Együttműködésük célja az volt, hogy összehasonlítsák: milyen képzésben részesítik a részt vevő országok az idősök házi gondozásában foglalkoztatottakat. Ettől az összevetéstől pedig azt várták, hogy megtalálják azokat a közös elemeket, amelyek minden ország hasonló tartalmú képzési programjaiban jelen vannak, és ezeket egymáshoz közelítve, a kereteket egységesítve olyan, egész Európában használható képesítést dolgozhassanak ki, ami lehetővé teszi a munkavállalók számára az országok közti mobilitást is. Az így megszerzett tapasztalatok minden bizonnyal beépülnek a keretrendszer illetékes majdani szektorális alrendszerébe, illetve ötleteket adhatnak egyéb szektorális keretrendszerek kialakításához.

Olyan gyakorlatra is van példa, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereken belül megkülönböztetnek teljes és részleges képesítéseket; ez utóbbi képesítési lehetőségeket – mint indokolták – azok kedvéért dolgozzák ki, akiknek nincsenek meg a szükséges

készségeik, netán nincs elég türelmük ahhoz, hogy elsajátítsanak egy teljes szakmát; amit azonban megtanultak, azt adott munkafolyamat során alkalmazhatják, ha pedig később szükségét érzik, megtanulhatják a teljes képzési anyagot is. (Jelenleg Dániában 110 szakmai képesítés közül 70 esetében van lehetőség részleges képzettség megszerzésére. (40)) A fentebb említett CEDEFOP-összegzés (41) szerint pedig a nemzeti képesítési keretrendszer vonatkozásában Horvátországon kívül Málta, Portugália és Szlovénia is foglalkozik azzal a gondolattal, hogy ezt a lehetőséget is beépíti a képzési struktúrájába. Észtország még nem tudta eldönteni, e téren mit tegyen. Málta azonban még egy érdekességre is készül: kidolgozta ugyanis az összetett képesítés fogalmát (Calleja, 2009), (42) amely magában foglal egy felsőoktatási és egy szakmai kvalifikációt is; e megoldás hívei ebben látják a szakképzési és felsőoktatási rendszer összekapcsolásának legjobb lehetőségét, s egyidejűleg arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a megoldás iránt a munkaerőpiac részéről is igen kedvező fogadtatásra számíthat.

Nyilván azt is a gyakorlat fogja majd igazolni, érdemes-e a nemzeti keretrendszereket új elemekkel bővíteni; mindenesetre a most készülő keretrendszerekben is találni erre utaló példákat. Ausztria bizonyos képesítések leírásában önálló elemként számol az orientáció és a kommunikáció szükségességével, Málta pedig – a kommunikáció mellett – a döntésképeség kompetenciájával. Hollandiában (Comparative..., 2008) a megtanult alkalmazása, a döntésképeség szempontjai – egyelőre – csak a felsőoktatásban érvényesülnek; érdekes módon a különböző szinteken más és más elvárásokkal. Olaszország arra készül, hogy nemzeti keretrendszerének segítségével egyidejűleg meg tudja oldani a lakosság földrajzi és szakmai mobilitásából következő gondjait, Törökország – hasonlóképpen – úgy alakítaná struktúráját, hogy azzal nemcsak a lakosság vertikális, hanem a horizontális mozgásaira is felkészüljön.

Franciaország kapcsán már volt szó a kompetenciafogalomnak a tanulási kimenetek ellenében is szándékolt érvényben tartásáról; ez a kategória azonban nemcsak náluk, másutt, más szempontokból is érdekes változatokban van továbbra is jelen. (Az ismeretek, illetve a készségek vonatkozásában nem figyelhetők meg ilyen eltérések.) Németország keretrendszere – például – két kompetenciakategóriát használ: a személyi és a szakmai kompetenciákat; ez utóbbiakon belül különbözőzeti meg viszont az ismeretek és a jártasságok szintjét. Lengyelországban a harmadik kategóriaként használt kompetenciafogalom helyét az érzelmi vonatkozásokat is magában foglaló attitűdé foglalja el; akárcsak Portugáliában és Luxemburgban. (Ebben – feltételezhetően – az is szerepet játszik, hogy Portugália keretrendszere vállaltan követi a Bloom-féle taxonómia logikáját.)

Mint ahogy az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatai egy nemzetközi folyamat részletei közé illeszkedtek, a látható eredmények sem maradtak – természetesen – nemzetközi reakciók, széles körű visszhang nélkül. Mint fentebb már jeleztem, az UNESCO nemcsak felismerte a keretrendszer alkalmazásában rejlő előnyöket, hanem támogatásával segítette is a hasonló vállalkozásba kezdő országokat; az így elkészült keretrendszerek bevallottan az angol szisztéma hatásait mutatják. Látható érdeklődéssel követte a munkálatokat a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet – az ILO – is; olyannyira, hogy 2005-ben maga is foglalkozott a nemzeti keretrendszerek készítésének témájával (43) abból a szempontból, miként lehet az itt megszerzett tapasztalatokat a fejlődő országokban is hatékonyan érvényesíteni. Úgy ítélték meg azonban – akkor, 2005-ben! –, hogy ehhez még kevés információ áll a világszervezet rendelkezésére; inkább várnak valamennyit a technikai és tartalmi részletek további tisztázása érdekében. Ennek ellenére szakemberek elismeréssel illették az általuk ismert ausztráliai és új-zélandi – 10 szintet elkülönítő – nemzeti keretrendszereket.

Az OECD is kezdettől fogva nagy jelentőséget tulajdonított mind az EKKR, mind pedig a nemzeti képesítési keretrendszerek tapasztalatainak; érdekes módon azonban az ezekkel

kapcsolatos dokumentumaikból az eddigiek során leginkább az derült ki, hogy bennük elsősorban az élethosszig tartó tanulást segítő intézményi és módszertani lehetőségeket látják; erre enged következtetni az a, két évvel ezelőtti kiadványuk is, mely a keretrendszerket mintegy a lifelong learninghez kapcsolódó hidakat értelmezi (lásd: *OECD*, 2007). De a szervezet szakemberei nem hagyták ki az EKKR megismerésének közvetlen lehetőségét sem; ezért vettek részt 2005-ben Dublinban (44) egy, ezzel foglalkozó konferencián. Minden bizonnyal ennek is szerepe volt abban, hogy 2007-ben *Learning for Jobs* címmel könyvsorozatot indítottak, (45) melynek tervezett 17 kötetéből mostanra már 8 el is készült. (Ezek a kötetek Anglia és Wales, Ausztrália, Dél-Korea, Magyarország, Mexikó, Norvégia, Svájc és Svédország munkára felkészítő képzéseinek sajátosságaiával foglalkoznak.) Az egyes országokról készült beszámolók – érthetően – sok olyan információt tartalmaznak, amely a szakképzéssel kapcsolatos munkaerő-piaci elvárások pontos bemutatása révén az EKKR munkálatai során is hasznosítható tapasztalatokat közölnek. Tavaly, egy prágai rendezvényen azonban az OECD egyik tisztségviselője (46) némi csalódásának is hangot adott; úgy ítélte meg ugyanis, hogy jelenlegi formájukban a képesítési keretrendszerek még mindig nem tudták megoldani a nonformális és informális ismeretek elismerését. (Amin amúgy a nyilatkozó túlságosan nem csodálkozott, hisz – mint maga is hangsúlyozta – ez nagyon költséges folyamat; szerinte tehát az országok hiába tudnak is kapcsolódni az EKKR-hez, ez még egyelőre nem ad igazi lehetőséget a munkavállalók régóta óhajtott földrajzi mobilitásának növelésére).

Amint látjuk, az eltelet évtizedekben egyidejűleg többféle – nem is sikertelen – próbálkozás folyt a szakképzések egységes elismertetésének megvalósításáért. Ezek egyik legfontosabb eredménye az EUROPASS program kidolgozása lett; bevezetésére ugyan már 1998-ban javaslatot tettek (47), a megvalósításra csak 2005-ben került sor. Ezzel a dokumentummal az unió döntéshozói a kvalifikációk jobb átláthatóságát akarják biztosítani, ezzel is bátorítva a tagországokat a mobilitás, valamint az élethosszig tartó tanulás kedvezőbb intézményi feltételeinek a megteremtésére. Az EUROPASS dokumentumok ugyanis Európában egységes formátumban teszik összehasonlíthatóvá, megismerhetővé az egyén szaktudását, végzettségét, nyelvtudását, élete során megszerzett szakmai tapasztalatait. Tájékoztatnak, információt adnak a jelöltek otthon és külföldön, oktatási rendszeren belül és kívül megszerzett képzettségeiről, a képzettséget és kompetenciákat érintő minden fajta változásról. Céljuk kettős: egyrészt segítik a végzettségek elismertetését akkor is, ha a pályázó más országban tanult, mint ahol dolgozni vagy továbbtanulni szeretne, másrészt pedig megkönnyítik a munka- és tanulmányi felvételizés/felvételizetés folyamatát azáltal, hogy segítségükkel a pályázó tartalmas és minden ország, intézmény számára átlátható pályázati anyagot adhat be. Az EUROPASS egyébként öt elemből áll: az európai önéletrajz (CV), a nyelvi útlevél (mely az idegennyelv-ismeret pontos megjelöléséhez rendkívül részletes szempontrendszert is mellékel), e kettőt a pályázó maga állítja össze, és az oklevélmelléklet, a bizonyítvány kiegészítő, valamint az ún. mobilitási igazolvány. (Ez utóbbi ad lehetőséget – például – a nem formális és az informális tudáselemek megjelenítésére.)

Egy sajátos „európai ösvény” lehetőségét rajzolta tehát elő ez a rendszer az akkori és a későbbi európai polgárok számára, miközben lényegében még érintetlenül hagyta a tagországok szakképzési rendszereinek legtöbb sajátosságát. Ez az „európai ösvény” – természetesen – csak akkor tud mind több ember előtt megnyílni, ha egyéb eszközökkel sikerül az integrációs törekvéseket sikerre vinni, az ehhez szükséges partneri együttműködést megteremteni; és ha megoldható lesz, a képesítéseket kiadó intézmények és területek sok szempontból kívánatos ellenőrzése is.

Az EUROPASS bevezetéséhez kapcsolódóan – az Európai Bizottság újabb szolgáltatásaként – időközben megnyitották a PLOTEUS portált (48) is, azzal a céllal, hogy az ott közölt, folyamatosan frissített regionális és interregionális információkkal hozzásegítsék

a tanulási lehetőségeket és alkalmakat keresőket az igényeiknek megfelelő program(ok) kiválasztásához. A portál a különféle európai felsőoktatási és szakképző, valamint felnőttoktatási kurzusok kínálatát jeleníti meg. Hasonló szándékkal kezdte meg szolgáltatásait – bár az előzőeknél jóval korábban, még az 1993-as esztendőben – az EURES (49) hálózata is, működtetésének első esztendejében mindössze 17 tagállam partnerségére alapozva. A cél ez esetben az országokon átívelő munkavállalói mobilitás segítése volt, az ehhez szükséges információk biztosítása révén, amiket 477 úgynevezett „Euroadviser” közvetítésével; azaz különféle munkaadói és munkavállalói szervezetek, szakszervezeti és területi szolgáltató intézmények adatbázisai révén szereztek be. A jó másfél évtizede létező szolgáltatás hatékonyságát az is jelzi, hogy – 2008-as adatok szerint – kínálatán az állást keresők rendszeresen több mint egymillió ajánlat közül válogathatnak, míg a munkaadók 300 000-nél is több jelentkező életrajzát láthatják (lásd *Spidla*, é. n.). (Akárcsak a PLOTEUS portál működését, ezt a szolgáltatást is komoly anyagi ráfordításokkal támogatja az Európai Bizottság.) Az eltelt évek során, persze, a részt vevő országok száma 31-re emelkedett; szolgáltatásaik 2003 óta Magyarországon is elérhetők. Minderre – természetesen – nem kerülhetett volna sor, ha az Európai Képesítési Keretrendszerhez való megfeleltetés igényével készülő nemzeti képesítési keretrendszerek adatai nem tennék lehetővé a munkavégzéshez szükséges kvalifikációk pontosabb és összehasonlítható meg- és elismerését.

Közismert, hogy 2010-re csatlakoztatni kell a nemzeti képesítési keretrendszereket az Európai Képesítési Keretrendszerhez; két évvel későbbre, 2012-re pedig már azt is el kell érni, hogy minden ország úgy állítsa ki az ott megszerzett bizonyítványokat-diplomákat, hogy azokon jelzi a megfelelő EQF-szintet is. Természetesen akkor már minden képesítést kizárólag a tanulási kimenet alapján lehet csak jellemezni. A képesítési keretrendszerrel kapcsolatos tennivalók azonban ezzel még korántsem zárulnak le.

Egyrészt azért nem, mert időközben a majdani – közelebbi vagy távolabbi jövőben – európai uniós tagságra kandidáló országokban is hozzákezdtek a saját, nemzeti keretrendszerek kialakításához; előbb-utóbb tehát számítani lehet arra, hogy sor kerül Horvátország, Macedónia, Törökország, Albánia, Bosznia-Hercegovina, Koszovó, Montenegró és Szerbia keretrendszerei is keresni fogják az európai rendszerhez való illeszkedés lehetőségeit. Horvátország 2007-ben fogadta el a munkálatok alapjául szolgáló – az európai gyakorlattal harmonizáló – irányelveket; Szerbia ehhez a kezdeményezéséhez – a TEMPUS IV. program keretein belül – uniós támogatást is kapott. Macedónia 2003-ban törvényben rögzítette a nemzeti keretrendszer kidolgozásának feladatait, Törökország 2005 óta ugyancsak azon dolgozik, hogy saját rendszerét az európai keretrendszer szintjével egybevethetővé alakítsa. E munkálatok pedig jócskán átnyúlnak a fenti, 2010-es és 2012-es határidőkön.

Másrészt pedig mind több Európán kívüli ország is készíti a saját keretrendszereit; fentebb már volt szó néhány, az UNESCO által támogatott regionális keretrendszer elkészültéről, de időközben hasonló programok másutt is elindultak. Oroszország – például – 12 szintes képesítési keretrendszeren dolgozik, Kanada a tartományonkénti és szektorális keretrendszereinek kialakításában egyaránt sokat haladt előre (az ontariói keretrendszer egyébként 13 szintet alkalmaz); India még csak a három felsőoktatási szint kidolgozásával foglalkozik; Kína pedig egyelőre leginkább meg szeretné ismeri ennek a rendszernek a lehetőségét, ehhez egy Dániával 2007-ben kötött kétoldalú megállapodás segítségével már a gyakorlatban is hozzákezdett. Ha ezek a kezdeményezések megvalósulnak, feltehetően érdemes lesz újragondolni az Európai Képesítési Keretrendszer helyzetét is.

Számítani kell – természetesen – arra is, hogy a keretrendszereken belül további változások következnek be; a gazdasági fejlődés által igényelt újabb képesítések, a modernizáció eredményeként létrejött újabb intézmények ugyanis mindezt elkerülhetetlenül

sükségessé fogják tenni. Változásokat generál – minden bizonnyal – a mindenhol elkészült, a munkaerőpiac speciális igényeit érvényesítő szektorális keretrendszerek megjelenése, főleg azáltal, hogy újabb, a felhasználókat segítő értékekkel gyarapítják az EQF-et, noha annak lényegében nem mondanak ellent. S bár az Európai Képesítési Keretrendszer mellett már most készen van néhány, egész Európára érvényes szektorális keretrendszer (2006-ban például a „sport és szabadidő”, a „turizmus”, a „vegyipari” szektoroké, 2007-ben pedig az „ICT”, az „építőipari”, valamint a „fém- és elektromos ipari” szektorok keretrendszere), nyilvánvaló, hogy e munka dandárja még hátra van.

Minden bizonnyal befolyással lesz az Európai Képesítési Keretrendszer működésére a jövőben várhatóan létrejövő, különféle hálózatok működése is. A hálózatok oktatásban betöltött szerepére ugyanis már évekkkel ezelőtt – a jövő forgatókönyveinek egyik lehetőségeként – az OECD (2001) is utalt, amikor az úgynevezett descholarizációs forgatókönyvek egyikeként éppen egy majdani network társadalom elképzelt lehetőségeit tárja olvasói elé. (A dokumentum ezt a lehetőséget akkor főként mint a kompetencia-akkreditáció várhatóan növekvő jelentőségének egyik következményét is értelmezte.) A hálózatok jelentőségét azóta újabb és újabb tapasztalatok bizonyították.

Amúgy a hálózat – mint ahogy működ(tet)ésének a célja is – nagyon sokféle lehet: Hollandiában – például – 1994 óta jogszabály is előírja a középiskolák hálózatokba tömörülésének kötelezettségét; az Egyesült Királyságban – ugyancsak minisztériumi irányítás nyomán – a tehetséggondozás számára dolgoztak ki több intézmény hálózatban történő folyamatos együttműködését feltételező programokat. (50) De hasonló perspektívákat ígérnek a learning cities és a learning regions kezdeményezései is. Ezek pedig – jószerével már a '70-es évek óta – ismeretesek voltak; az OECD kezdeményezésére a korábban oktató városok elnevezés helyett az így létrejött szervezeteket 1992 után inkább már tanuló városokként emlegették. Mivel az Európai Bizottság is meglátta a bennük rejlő lehetőségeket, az 1998-ban

indított TELS (51) programja segítségével 14 ország 80 városában teremtette meg az ipari társadalomból a tudásalapú társadalomba való átmenet szervezett lehetőségét azáltal, hogy fel- és elismerte: a városok-régiók tanulását is ugyanolyan felelősséggel kell szervezni, mint az egyénekét. (52) A kedvező tapasztalatok nyomán biztosan számítani lehet a megkezdett programok folytatására, újabbak indítására is.

Várható lesz egyre több különféle transznacionális képesítési keretrendszer megjelenése is; bár erre eddig is volt példa a korábbiakban, ezek egyike éppen az, a Brit Nemzetközösség tagállamainak részvételével 2008-ban Szingapúrban megtartott konferencia volt (53), melynek eredményeként létrejött egy kifejezetten ilyen célú dokumentum is. De az sem hallgatható el, hogy a tamperei egyetem egyik tavalyi szemináriumának közönsége kifejezetten szkeptikusan fogadta egy ehhez hasonló, minden bizonnyal interkulturális jellegű kezdeményezésnek a várható kimenetét. (54)

Az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatainak ismertetése közben időről-időre hangsúlyt kapott a közös tevékenység, a kooperatív eljárások hasznosságára, illetve

Az Európai Képesítési Keretrendszer munkálatainak ismertetése közben időről-időre hangsúlyt kapott a közös tevékenység, a kooperatív eljárások hasznosságára, illetve szükségességére való hivatkozás. Ezek között is kiemelt jelentőségűvé váltak az Európai Bizottság által 2005-ben, a nyitott koordináció módszerének részeként kezdeményezett peer learning tevékenységi formái, amelyek az azt követő években bekerültek az EQF szakmai feladatai közé is.

szükségességére való hivatkozás. Ezek között is kiemelt jelentőségűvé váltak az Európai Bizottság által 2005-ben, a nyitott koordináció módszerének részeként kezdeményezett peer learning tevékenységi formái, amelyek az azt követő években bekerültek az EQF szakmai feladatai közé is. (Az említett dátum – természetesen – nem a fogalom megszületésének idejét jelzi, hisz az már akkor is jól ismert volt, csak azt az időpontot, amikor hivatalosan is az Európai Bizottság programjává vált.) Ez a szakemberek számára kidolgozott együttműködési forma ugyanis lehetővé teszi az érdekelt felek egymás iránti jobb megértését, a jó gyakorlatok és tapasztalatok egymás közötti közvetlen megosztását.

A közös tevékenység célja viszont egyáltalán nem annak a megállapítása, hogy kié volt a szerencsésebb kimenetelű kezdeményezés, a jobb megoldás, hogy egy-egy problémával szembesülve melyik ország, melyik intézmény bizonyul(na) a „győztesnek” vagy „vesztesnek”. Az eljárás lényege ugyanis éppen az, hogy: tudomásul veszi minden ország egyedi sajátosságait, hagyományrendszerét, így nem kényszerít rá senkit egy rendszeridegen megoldás adaptálására, viszont folyamatosan alkalmat teremt az észrevételek és reflexiók kicserélésére. Ez a magyarázata annak, hogy a 2005-ben kezdeményezett peer learning activity programban részt vevő 26 ország beszámolóí szerint ennek előnyei elsősorban a nemzeti keretrendszerek készítése során gyümölcsöztethetők. Mivel pedig a peer learning tevékenységnek rengeteg egyéb pozitív hozadéka van – a résztvevők ezzel kapcsolatban elsősorban az egymás iránti bizalom és a kooperáció élményeit említették –, számítani lehet arra, hogy ez a módszer továbbra is fennmarad, esetleg újabb formákban is sikeressé válik.

Egyébként az Európai Képesítési Keretrendszer előkészítése során kialakult peer learning tevékenység egyik legjelentősebb szegmensének éppen a „Teachers and Trainers” klaszter keretében végzett pedagógusszakmai fejlesztéseket tekinthetjük. E téren külön kiemelendő az ETUCE (55) munkája; mely egy 2004-ben elindított kampányával – „Europe Needs Teachers” – alapozta meg az új közösségi kihívásoknak megfelelő, többek között a képesítési keretrendszerek majdani alkalmazására is felkészült tanárok iránti szükségletek kielégítéséért tett erőfeszítéseit. Az azóta eltelt évek során az ETUCE is folyamatosan jelen volt a lisszaboni direktívák iránt elkötelezett országok fejlesztő munkálataiban; elsősorban azoknak az eszközöknek a megtalálásában, amelyek alkalmasak lehetnek/lesznek a tanároktól az új feladatok által megkövetelt szakmai kompetenciák kialakítására. Éppen egy minapi, Budapesten megtartott kerekasztal-megbeszélésen került szóba (56) az a három, a szűken vett szakismeretek mellett általuk legfontosabbnak tekintett kompetencia, amelyet – szerintük – a jelen és a jövő tanárainak a leginkább el kell sajátítaniuk. Tudniillik nekik (1) információkkal, technológiákkal és tudással kell dolgozniuk; (2) társakkal – tanulókkal, tanár kollégákkal, szülőkkel és egyéb személyekkel – kell együtt működniük; (3) társadalomban és annak – a helyi, a regionális, az országos és nemzetközi szintű – képviselőivel közös feladatokat is el kell látniuk. Ezekre pedig a tanárképzés mai rendszere nem készíti fel megfelelően a jelölteket.

Mindez tehát előre vetíti a pedagóguskompetenciák terén szükséges jövőbeli változások beépülését a tanárképzés tanterveibe; noha erre vonatkozó törekvések – természetesen – már régóta ismeretesek. Sokszor foglalkoztak ezzel az igénnyel az EUCEN (57) különféle rendezvényein részt vevő szakemberek is (lásd például: *Kelly*, 2002); ez a nemzetközi szervezet ugyanis szintén elkötelezte magát az Európai Képesítési Keretrendszer támogatása mellett. Ennek szellemében 2007-ben elindítottak egy két évre tervezett projektet (58), melyben elvégezték 10 ország különféle felsőoktatási intézményében az 5. és a 6. szint szakképzéseinek összehasonlítását, ezzel is segítve egyrészt a nemzeti keretrendszerek munkálatait, másrészt pedig egy minél hatékonyabban működő Európai Felsőoktatási Téréség kialakítását.

De nem hagyható figyelmen kívül e vonatkozásban az a hatalmas tapasztalati anyag sem, amely az OECD által végzett, 2005-ben megkezdett tanárkutató, a TALIS (59)

eredményei során a figyelmes olvasók előtt feltárult. (Néhány hete pedig a világhálón, nyomtatás előtti változatban már az összegző tanulmány (60) is elérhető.) Ez a 23 országban – köztük Magyarországon is – lefolytatott felmérés 70 000 tanár és iskolaigazgató megkérdezése révén hitelesen igazolta nemcsak azt az elvárást, hogy a tanári szakma minőségi javításra szorul, hanem érzékenyen felrajzolta azokat a nehézségeket is, amelyekkel a ma pályán lévő pedagógusok napi gyakorlatának megváltoztatására irányuló törekvéseknek szembe kell nézniük. Külön hangsúlyozta az egyéni fejlesztő programok jelentőségét, a szakmában ma még mindig divatos intézményi szintű vagy éppen központilag indított kezdeményezések helyett.

Az Európai Képesítési Keretrendszer jövőjével kapcsolatban azonban egyéb, 2010 utáni változtatásokra (61) is fel kell készülni. Mindenesetre a CEDEFOP már korábban számba vett néhány olyan tényezőt, amelynek előreláthatóan meghatározó jelentősége lesz a szakmapolitikák és -rendszerek alakulásában. Négy olyan jellegzetességre hívták fel a figyelmet, amely várhatóan hatással lesz a szakmastruktúra fejlődésére is: a már most felismert munkaerő-piaci trendek mellett ugyanis a nem is olyan távoli jövőben szerephez jutnak demográfiai történések (elsősorban az európai népesség máris tapasztalható öregedése), a gazdasági verseny erősödése, valamint a szociális kohézió és inklúzió megvalósítására irányuló elvárások.

Ami a munkaerő-piaci trendeket illeti, sajnos, továbbra is számolni kell – egyebek között – a fiatalok kedvezőtlen munkaerő-piaci helyzetének fennmaradásával, bizonyos készségek súlyos problémákat generáló hiányával, valamint az Európán belüli földrajzi mobilitás szintjének stagnálásával. Nem kerülhetők meg olyan szakképzés-politikai kihívások sem, amelyek a szakmai képzettségek vonzerejének növelésére, a szaktanárok és -oktatók képzettségi színvonalának további emelésére, valamint a tanácsadó szolgáltatások működésének szélesítésére és hatékonyabbá tételére vonatkoznak. Hasonlóképpen a szükséges modernizálás feladatai is egyre nyilvánvalóbbá teszik az Európai Képesítési Keretrendszer működtetésének politikai jelentőségét, melynek tudomásulvétele nélkül a nemzeti kvalifikációs rendszerek sem érhetik el céljaikat.

Mivel mostanáig több vonatkozásban is érintettük az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásának, elfogadásának és működtetésének politikai jelentőségét, végezetül érdemes arra is vetni egy pillantást, hogyan fogadta/fogadja mindezt a gazdasági élet többi szereplője – főként a munkaerőpiac, illetve a munkaadók –, valamint milyen vélemény alakított ki valós szerepéről és lehetőségeiről a civil szféra.

Az kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy a keretrendszer minden eddiginél közelebb hozza a képezéseket a munkaerőpiac igényeihez; ezt az európai keretrendszer munkálatai ugyanúgy igazolták, mint a nemzeti keretrendszerek, valamint a különféle alrendszerek készítése során érvényesülő szempontok. A munkaerőpiac kedvező alakításához járulhat hozzá a rendszer azáltal is, hogy lehetőséget ad a képzett munkaerő mozgására, akár egy adott területen hirtelen megnőtt szakemberigény gyors kielégítésére is. Nagyobb távlatokban a gazdasági bevándorlók beilleszkedését, munkavállalását is könnyítheti. Ezek mind olyan elemek, amik a civil szervezetek egyetértését is magukkal hozzák.

Másfelől persze vannak aggályok is. Például a formális oktatás jövőbeli jelentőségvesztésétől való félelem (*Final Report...*, 2008), vagy az, hogy a keretrendszerek nem lesznek képesek az alacsonyabb szintű, keskeny keresztmetszetű szakmák pontos megkülönböztetésére. Netán attól, hogy a szakképzést nem nyújtó kurzusok iráni kereslet is veszélyesen csökkenni fog. S bár hosszú vita folyt arról, hogy vajon a keretrendszer világosan elkülöníti-e egymástól a helyes és a helytelen kategóriákat, végül tudomásul vették az igenlő válaszok túlsúlyát azzal, hogy a továbbiakban a fejlesztések során bátorítani kell az egyéni kritikai attitűdök erősítését is.

Ezzel egy újabb, eddig nem érintett szempontot is számon kértek kritikusaik az Európai Képesítési Keretrendszer, valamint a nemzeti keretrendszerek mindenkori alkotóitól:

az etikai kérdéseket. A 2007-ben kiadott szakközlemény (*The Great...*, 2007) ebben a vonatkozásban azért is figyelemre méltó, mert szerzői egyenesen azt állították, hogy a készítők ezeket a szempontokat következetesen figyelem kívül hagyták a munka során, s kutatási javaslatokkal mindenkit fel is szólítottak ezek mielőbbi érvényesítésére. Erre az álláspontra való érdemi reagálásnak azonban a nyomaival sem találkoztam.

Jegyzet

- (1) Centre de l' Education et de la Formation Professionnelle; székhelye korábban Berlinben volt, ma Thessalonikiben van.
- (2) European Credit Transfer System.
- (3) European Training Foundation.
- (4) Burkart Sellin: Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint CEDFOP/ETF project 1998–2002. In: CEDEFOP Panorama series 40. 2002.
- (5) European Skill Accreditation System.
- (6) Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system.
- (7) *Foglalkoztatás, gazdasági reform és társadalmi kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé.*
- (8) Salamanca Convention 2001.
- (9) Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Educations of the signatory countries. 2001. Prague.
- (10) Ezt a végzettségeket és szakértelmeket átláthatóvá tevő egységes keretrendszert az Európai Parlament és Tanács 2004. december 15-i 2241/2004/EK határozata hozta létre.
- (11) Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.
- (12) European Credit System for Vocational Education and Training.
- (13) *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making an example.* 2006. European Commission.
- (14) The Berlin Communiqué of 2003 Making the European Higher Education Area a Reality.
- (15) *Forward from Berlin: the Role of the Universities;* 2003. EUA, Graz.
- (16) Bologna Process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries, Berlin, September 2003.
- (17) Interim Report 'Education and Training 2010'.
- (18) European Students' Union.
- (19) Student Göteborg Declaration 2001.
- (20) Lásd 23. jegyzet.
- (21) Lásd 24. jegyzet.
- (22) Towards a European Qualifications Framework for Life Long Learning, Commission Staff Working Document; SEC (2005) 957.
- (23) *The European Higher Education Area -Achieving the Goals.* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.
- (24) Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries.
- (25) The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region.
- (26) European Universities' Charter on lifelong learning; 2008, EUA.
- (27) European Training Foundation.
- (28) Lásd <http://www.saqa.org.za/docs/pubs/updates/2009/vol12-01/eqf.pdf>
- (29) The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.
- (30) From London to Leuven/Louvain-la-Neuve Report on the Work Programme of the Bologna Follow-up Group (2007–2009).
- (31) European Students' Union.
- (32) International Standard Classification of Education.
- (33) *The shift to learning outcomes.* Reference series 72; CEDEFOP 2009.
- (34) The OECD design and selection of key competences (DeSeCo) project 2005.
- (35) *Key Competencies.* A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. European Commission. Directorate General for Education and Culture. Survey 5.
- (36) The development of national qualification framework in Europe. CEDEFOP 2009.
- (37) Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework 2009. Synthesis of the replies received from national QF correspondents.
- (38) Lásd „Sectoral partnerships 2009”, CEDEFOP.

(39) EQIP project; EQF in Home Care Services for Older People 2007–2009.

(40) 2009. 10. 29-i megtekintés, <http://pub.uvm.dk/2008/VET2/kap04.html>

(41) Lásd: 19. jegyzet

(42) Uo.

(43) National Qualifications Frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries.

(44) Policy implications of national qualifications systems and their impact on lifelong learning.

(45) „Learning for jobs”; OECD Reviews of Vocational Education and Training.

(46) Dr. Patrick Werquin.

(47) Official Journal C. 5/1998/CE.

(48) PLOTEUS = Portal on Learning Opportunities throughout the the European Space.

(49) European Employment Services.

(50) Providing for gifted and talented pupils: An evaluation of *Excellence in Cities* and other grant-funded programmes OFSTED 2001.

(51) Towards a European Learning Society.

(52) E téren a legtöbbet Norman Longworth (1999, 2003, 2006) pedagógiai munkásságának köszönhetünk.

(53) Transnational Qualifications Framework CONSULTATION DOCUMENT For Virtual nyomán. University for Small States of the Commonwealth Developed by the TQF Management Committee October 2008.

(54) Lásd *Trans-nationalization of Qualifications* (TQF) – Educational Reflections Interdisciplinary Seminar, University of Tampere, 2008. december 18–19.

(55) European Trade Union Committee for Education.

(56) Lásd Martin Romer, ETUCE General Secretary: „Developments and actions in the European Union’s policies on vocational education and training;”.

(57) European Association for University Lifelong Learning.

(58) Articulation between vocational and academic learning in University Education.

(59) Teaching And Learning International Survey.

(61) Lásd: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.

(62) Lásd: The Future of Vet Systems: An Agenda for Vet Policies in the EU Beyond 2010.

Irodalom

Ahmed és Coombs (1975): *Education in Rural Development*. Praeger Publishers, New York.

Calleja, J. (2009): Linking VET and higher education. Is the EQF contributing to this issue? *CEDEFOP*.

Comparative Assessment Paper on National Qualification Frameworks in Romania, Spain, France, Ireland, the Netherlands and United Kingdom. (2008) Romania.

Crosier, D., Purser, L. és Smidt, H. (2007): *Universities shaping the European Higher Education Area*.

European Commission (2006): *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making an example*. European Commission.

Final Report: The European Qualifications framework from a Stakeholders’ Perspective. (2008) ESU, Brussels.

Gordon, J. (1999): Approaches to Transparency of Vocational Qualification in the EU. *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 2. sz.

Haahr, J. H. és Hansen, M. E. (2006): *Adult Skills Assessment in Europe*. Danish Technological Institute.

Haug, G. és Kirstein, J. (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*.

Haug, G. és Tauch, Ch. (2001): *Towards the European higher education area – survey of main reforms from Bologna to Prague*.

Kelly, D. (2002): „Teacher, Facilitator, Mentor or Manager?” Előadás: 23rd EUCEN European Conference, Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs, 2002.

Longworth, N. (1999): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*.

Longworth, N. (2003): *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st. Century*.

Longworth, N. (2006): *Learning Cities, Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*.

McCarthy, J. (2001): *Skills, Training and Qualification of Guidance Workers*. OECD.

Mihály Ildikó (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

OECD (2007): *Qualification Systems: Bridges to lifelong learning*. OECD, Paris.

OECD (2001): *What Schools for the Future?* OECD, Paris.

Oktatás – rejtett kincs. (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság Budapest.

Reichert, S. és Tauch, Ch. (2003): *Progress towards the European Higher Education Area.*

Reichert, S. és Tauch, Ch. (2005): *European Universities Implementing Bologna.*

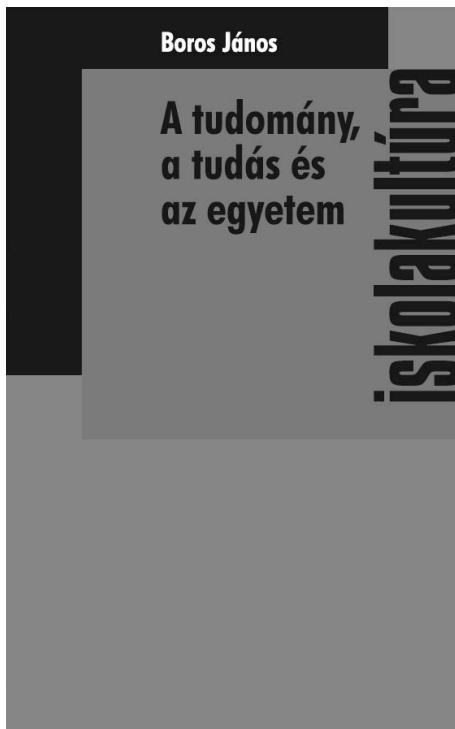
Sellin, B. (2002): Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint

CEDFOP/ETF project 1998–2002. *CEDEFOP Panorama*, 40. sz.

Spidla, V. (é. n.): *Upwardly mobile.* 2009. 11. 02-i megtekintés, http://www.publicservice.co.uk/article.asp?publication=European%20Union&id=353&content_name=Employment%20and%20Social%20Affairs&article=10377/

Super, D. E. (1980): A Life-Span Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behaviour.*

The Great Forgotten Issue: Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework (EQF). (2007) *Journal of Business Ethics*, 3. sz.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az OKKR kialakításával kapcsolatos hazai munkálatok történeti áttekintése

Jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk az OKKR létrehozásával összefüggő hazai munkálatok 5 éves történetének áttekintésére, az egyes fázisok során elért eredmények számbavételére, a felvetődött és nem megoldott problémák bemutatására. Az eltelt időszak öt egymástól jól elkülönülő periódust ölel fel – ezek mindegyikének külön fejezetet szenteltünk.

Az OKKR koncepcióját megalapozó időszak, 2005–2006

2005 szeptemberében az OKM mellett működő néhány szakértő hozzálatott az EU bizottsága által augusztus 7-én elfogadott *Javaslat a European Qualification Framework...* (Európai Bizottság, 2005) értelmezéséhez, adaptálásához. A *Javaslat* azt a célt szolgálta, hogy a tagállamok néhány hónap alatt azt megvitassák, továbbfejllesszék. Érdeemes átolvasnunk a *Javaslat...* bevezetőjét, amely jól körvonalazza az EQF megteremtésének céljait, filozófiáját:

„Ez a dokumentum a jövőben megvalósítható Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) jellemzőit írja le. Az EU kormányfői 2005. márciusi brüsszeli találkozásuk során az EQF létrehozásának igényével léptek fel, így támogatva és erősítve az oktatási és képzési miniszterek korábbi ajánlásait (2004. február és december). E dokumentum képezi a szakmapolitikusok, szociális partnerek, az érdekcsoportok és az európai képesítési rendszerekkel foglalkozó szakemberek 2005 júliusa és decembere között sorra kerülő széles körű konzultációjának az alapját.

Az itt bemutatott lehetséges EQF-et metakeretrendszernek szánják, amely lehetővé teszi, hogy a nemzeti és ágazati szintű képesítési keretrendszerek illeszkedjenek egymáshoz, és ezáltal biztosítja a magas szintű átláthatóságot európai szinten. A keretrendszer megkönnyíti a képesítések elismerését és átláthatóságát – amelyeket e dokumentum a nemzeti vagy ágazati szintű illetékes szerv által értékelt és igazolt tanulási kimenetként határoz meg. Az EQF alapvető feladata, hogy erősítse a kölcsönös bizalmat és az együttműködést az egész életen át tartó tanulásban részt vevő különböző érdekelt felek között. Ez nagy jelentőséggel bír abból a szempontból, hogy csökkentse az akadályokat a tanulási kimenetek elismerésében, és lehetővé tegye a tanulók számára, hogy az elérhető tudást, készségeket és kompetenciákat jobban hasznosítsák. Az EQF másik szerepe az lenne, hogy lehetővé tegye és elősegítse a tanulók és a munkaerőpiac határokon átnyúló mobilitását. Mivel az EQF megvalósítása önkéntes alapon történik, és nem foglal magában semmilyen jogi kötelezettséget, ezért az a szerepe, hogy a reformok támogatásával és ösztönzésével előmozdítsa a változást nemzeti és ágazati szinten.

Az EQF központi elemét – a tanulási kimenetekhez kapcsolódó – közös referenciapontok adják, amelyek 8 szintre tagolódnak. Ezeket a referenciaszinteket úgy alakították ki és írták le, hogy támogassák a szakmapolitikusok, az érdekelt felek és a szakértői testületek munkáját a tagállamokban és ágazatokban.

Ezek a referenciaszintek nem önmagukban működnek, hanem az Integrált Európai Kreditátváltási Rendszer bevezetésével és elterjesztésével, az Europass okmánnyal és a

különböző tanulási lehetőségeket tartalmazó PLOTEUS adatbázissal együtt segítik az egész életen át tartó tanulás egyéni igényekhez igazodó eszköztrendszerének megteremtését. Az EQF elfogadását követően a nemzeti vagy ágazati szinten nyújtott képesítéseknek hivatkozást kell tartalmazniuk a keretrendszerre, amellyel tovább erősítik a keretrendszer és a közös referenciaszintek közvetlen jelentőségét az egyének számára.

Végezetül pedig az EQF számos olyan közös elvet és eljárást foglal magában, amely iránymutatást nyújt, és amelyet az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram keretében alakítottak ki a különböző szintű érdekelt felek közötti együttműködéshez – nevezetesen a minőségbiztosítás, a nem formális és informális tanulás beszámítása, a pályaaorientáció és a kulcskompetenciák tekintetében.

A szakképesítésekről szóló, 2005. június 6-án elfogadott új irányelv (1) az az európai uniós szintű jogi eszköz, amely a tagállamok számára kötelezően alkalmazandó a szakképesítések elismerése során a szabályozott szakmák esetében. Az elismerésre vonatkozó döntés meghozatalakor az illetékes hatóságokat az irányelv rendelkezései kötik, amelyek olyan mérhető kritériumokon alapulnak, mint a képzés vagy a szakmai gyakorlat típusa és időtartama. Az ebben a dokumentumban a szakképesítések elismerésére vonatkozó hivatkozások nem tekinthetők úgy, hogy azok a szabályozott szakmák esetében a szakképesítések elismeréséről szóló irányelv végrehajtására vonatkoznak. Ezért az illetékes nemzeti hatóságok nem írhatnak elő további követelményeket az EQF-megközelítés alapján. A migráns munkavállalónak a szakképesítése elismeréséhez való joga kizárólag az irányelvben megállapított követelményeken alapszik.

Az EQF kialakítása közvetlen összefüggésben van az „Európai Felsőoktatási Térség (EHEA) képesítési keretrendszerére” vonatkozó javaslattal, amelyet a bolognai folyamat bergeni miniszteri konferenciáján fogadtak el 2005 májusában. Mivel az EQF alkalmazási köre tágabb, mint a felsőoktatási képesítési keretrendszeré, kompatibilitást kell biztosítani a két kezdeményezés között azzal a céllal, hogy létrejöjjön egy átfogó európai képesítési keretrendszer, amely az egész életen át tartó tanulásra vonatkozik.

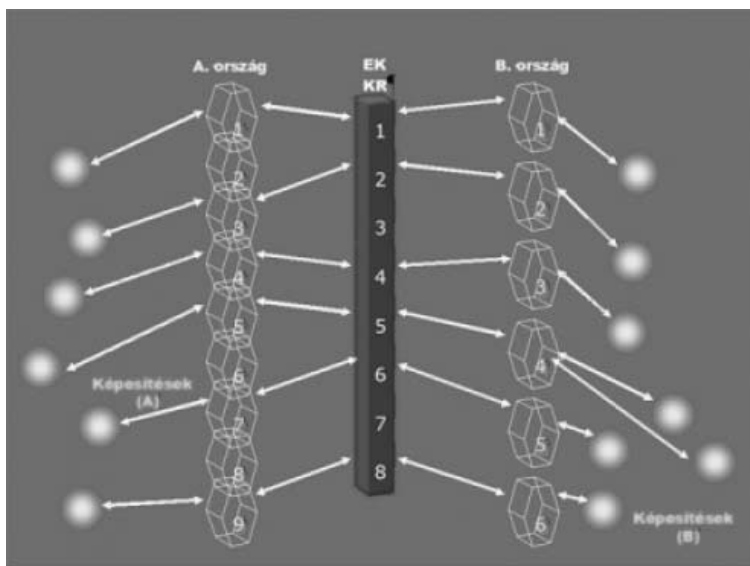
Ez a dokumentum részletesen bemutatja az EQF alapvető kérdéseit (2. fejezet), az EQF fő céljait és feladatait (3. fejezet), a fogalmi alapokat (4. fejezet), a közös referenciaszinteket (5. fejezet), az alkalmazható közös elveket és eljárásokat (6. fejezet), a bevonható eszközöket (7), az EQF és a nemzeti és ágazati szintű érdekelt felek közötti kapcsolatot (8. fejezet), és végül egy rövid következtetést, valamint a közelgő konzultációs folyamat során felteendő/megkérdendő kérdések listáját (9. fejezet).”

A dokumentum egy szemléletes ábra segítségével mutatta be az EQF országok közötti közvetítő funkcióját (1. ábra).

A javaslatot minden európai országban, így hazánkban is széles körben megvitták. Egy általános európai kérdőívet magyarra fordítottunk, és eljuttattunk a különböző szektorok, szociális partnerek stb. képviselőihez. A hazai konzultáció eredményeit összefoglaltuk, és ez meg is jelent az OKM honlapján (*Oktatási...*, 2005), illetve alapját képezte a budapesti nemzetközi tanácskozás magyar hozzájárulásának.

A hosszas, főként a magyar terminológia megteremtésére irányuló előkészítő munkának a Magyarországon 2006 februárjában megrendezésre került EU-s konferencia (*International...*, 2006) jelentős lökést adott.

Az Oktatás Minisztérium 2006. április 11-i miniszteri értekezlete jóváhagyta az Európai Képesítési Keretrendszerről megtartott budapesti nemzetközi konferenciáról szóló tájékoztatót. A tájékoztató alapján az értekezlet döntést hozott az „EKKR-rel kapcsolatos hazai feladatok azonosítása, a nemzeti konzultációra és a konferencia tapasztalataira építve, Nemzeti Képesítési Keretrendszerről (2) szóló koncepció” elkészítéséről. A koncepció elkészítéséért felelős fejlesztési és nemzetközi helyettes államtitkár 2006 áprilisában az érintett tárcák, illetve szakterületek képviselői részvételével bizottságot hozott létre, amely meghatározott feladatterv alapján szakértői munkacsoportot bízott meg a koncepció tervezetének elkészítésével.



1. ábra. Az EQF országok közötti funkciója

A szakértői munkacsoport tagjai: Radó Péter (a munkacsoport vezetője), Narancsik Ágnes, Útóné Visi Judit, Modláné Görgényi Ildikó, Falus Iván, Derényi András, Kadocsa László, Kiszter István, Farkas Józsefné, Krémó Anita voltak, majd felkérésre a meglévő képesítések elemzésével a munkában jelentős részt vállalt Kálmán Orsolya.

A munka kezdeti szakaszában az EQF (European Qualification Framework) különböző változatainak „magyarításával”, a hazai terminológia kialakításával foglalkoztunk. Az egyes fogalmak, beleértve a kompetencia fogalmát, de a keretrendszer, a szintleírások, tudás/ismeret, képesség/készség fogalmának az értelmezését is alapos, elemző viták során kíséreltük meg a magunk számára tisztázni. E megbeszélések során határoztuk el, hogy az EQF a magyar fordításban EKKR, a hazai képesítési keretrendszer OKKR lesz, míg a többi ország képesítési keretrendszerét a megkülönböztetés érdekében NKKR-nek neveztük el.

Ekkor került sor arra is, hogy a „learning outcomes” terminust a „tanulási eredmények” kifejezésre fordítsuk.

A munka alapjául először az alább látható EKKR-táblázat szolgált (1. táblázat).

1. táblázat. Az Európai Képzési Keretrendszer tanulási eredmények alapján meghatározott nyolc referenciaszintje

Szint	Tudás	Készségek, képes- ségek	Személyes és szakmai kompetencia			
			I. Autonómia és felelősség	II. Tanulási kompetencia	III. Kommuniká- ció és szociális kompetencia	IV. Szakmai kompetencia
1.	Az alapszintű általános tudás felidézése	Az alapszintű készségek alkalmazása egyszerű feladatok elvégzésére	Munka és tanulmányi feladatok végrehajtása közvetlen felügyelet alatt és személyes hatékonyság tanúsítása egyszerű és állandó helyzetekben	Irányítás elfogadása a tanulásban	Reagálás egyszerű írott vagy szóbeli kommunikációra A szociális szerep tanúsítása	A problémamegoldó eljárások ismerete
2.	Egy meghatározott területre vonatkozó alapszintű tudás felidézése és megértése, az érintett tudás tartománya a tényekre és a főbb fogalmakra korlátozódik	A készségek és kulcskompetenciák (3) alkalmazása olyan feladatok elvégzésére, ahol a tevékenységet, a rutint és a stratégiákat meghatározó szabályok irányítják Alapszintű módszerek, eszközök és anyagok kiválasztása és alkalmazása	Korlátozott felelősségvállalás a munka végrehajtásának javítására vagy tanulás egyszerű és állandó összefüggésekben és megszokott, homogén csoportokban	Irányítás elvárása a tanulóhoz	Reagálás egyszerű, de részletes írott vagy szóbeli kommunikációra A szerep hozzáigazítása különböző társas környezetekhez	Problémamegoldás a rendelkezésre álló információk alapján
3.	Egy adott területre vonatkozó tudás alkalmazása beleértve egyes folyamatokat, technikákat, anyagokat, módszereket, berendezéseket, terminológiát és bizonyos elméleti fogalmakat	Az adott területre jellemző készségek alkalmazása és a személyes értelmezés képessége módszerek, eszközök és anyagok kiválasztásában és összeállításában A feladatokra vonatkozó különböző megközelítések értékelése	Felelősségvállalás a feladatok elvégzésében, valamint bizonyos függetlenség a munkában vagy tanulásban, általában állandó körülmények között, ahol csak egyes tényezők változnak	Felelősségvállalás a saját tanulásért	Részletes írott vagy szóbeli kommunikáció kezdeményezése (és reakció) Felelősségvállalás az önismertetért és a magatartásért	Problémamegoldás jól ismert információforrások alkalmazásával, bizonyos szociális kérdésekre is tekintettel
4.	Az adott területre jellemző gyakorlati és elméleti tudás széles körének alkalmazása	Stratégiai megközelítések kialakítása a munka vagy a tanulás során felmerülő feladatokra szaktudás alkalmazásával és szakértői információforrások igénybevételével Az eredmények értékelése az alkalmazott stratégiai megközelítés szempontjából	Irányítás melletti szerepvállalás többnyire kiszámítható munka- vagy tanulási helyzetekben, amelyek sok változást előidéző tényezőt foglalnak magukban, és bizonyos tényezők szorosan kapcsolódnak egymáshoz Javaslattétel az eredmények javítására Mások rutinmunkájának felügyelete és bizonyos felelősségvállalás mások képzéséért	Egyéni tanulás-szervezés képessége	Részletes írott vagy szóbeli kommunikáció kialakítása (és reakció) szokatlan helyzetekben Az önismeret alkalmazása a magatartás megváltoztatására	Problémamegoldás a szakértői forrásokból származó információk integrálásával, a vonatkozó társadalmi és etikai kérdések figyelembevételével

Szint	Tudás	Készségek, képességek	Személyes és szakmai kompetencia			
			I. Autonómia és felelősség	II. Tanulási kompetencia	III. Kommunikáció és szociális kompetencia	IV. Szakmai kompetencia
5.	Az adott speciális területen belül gyakran széles körű elméleti és gyakorlati tudás alkalmazása, és a tudása korlátainak ismerete	Stratégiai és kreatív válaszok kialakítása a megoldások keresésénél jól definiált konkrét és absztrakt problémákra A problémák megoldása során képes az elméleti és gyakorlati tudás átalakítására	Olyan projektek önálló kezelése, amelyek problémamegoldást igényelnek, és ahol számos tényezőt kell figyelembe venni, amelyek jó része kölcsönhatásban áll egymással és előre nem látható változásokhoz vezet Kreativitás a projektek fejlesztésében Emberek irányítása, valamint a saját és mások teljesítményének felülvizsgálata Mások képzése és csapatteljesítmény kialakítása	A saját tanulás értékelése és olyan tanulási igények felismerése, amelyek a további tanulás vállalásához szükségesek	Ötletek jól strukturált és következetes továbbítása a munkatársaknak, a feletteseknek és az ügyfeleknek minőségi és mennyiségi információk alkalmazásával Átfogó, belülről fakadó személyes világlátás kifejezése, amely tükrözi a kötelezettség-vállalást a többiek felé	Válaszok kialakítása az absztrakt és konkrét problémákra Gyakorlati együttműködési képesség egy területen belül tevékenység során Véleményalkotás a vonatkozó társadalmi és etikai kérdések ismeretében
6.	Egy terület részletes elméleti és gyakorlati tudásának alkalmazása (a tudás egy része az adott terület leglényegesebb részét érinti, és az elméletek és elvek kritikus értelmezését foglalja magában)	A módszerek és eszközök magas szintű alkalmazásának képessége egy összetett és specializált területen, valamint innovációs képesség az alkalmazott módszerek tekintetében A problémák megoldására vonatkozó érvek kialakítása és fenntartása	Adminisztratív tervezés, forrás- és csapatkezelési felelőségek képessége olyan, munkával és tanúlással kapcsolatos helyzetekben, amelyek előre nem láthatók, és megkövetelik, hogy az összetett problémákat számos, egymással kölcsönhatásban álló tényező segítségével oldják meg Kreativitás a projekttervezésben, és kezdeményezés az irányítási folyamatokban, amelyek magukban foglalják mások képzését a csapatteljesítmény fejlesztésére	A saját tanulás következetes értékelése és a tanulási igények felismerése	Ötletek, problémák és megoldások ismertetése a hozzáférő és a laikus közönséggel olyan technikák alkalmazásával, amelyek a minőségi és mennyiségi információkat foglalnak magukban Átfogó, belülről fakadó személyes világlátás kifejezése, amely szolidaritást mutat mások felé	A vonatkozó adatok összegyűjtése és értelmezése a problémamegoldáshoz A gyakorlati együttműködési képessége egy összetett környezetben Véleményalkotás a munka vagy a tanulás során felmerülő társadalmi és etikai kérdések alapján

Szint	Tudás	Készségek, képességek	Személyes és szakmai kompetencia			
			I. Autonómia és felelősség	II. Tanulási kompetencia	III. Kommunikáció és szociális kompetencia	IV. Szakmai kompetencia
7.	Magas szintű elméleti és gyakorlati szak tudás alkalmazása, amelynek egy része az adott terület leglényegesebb részét érinti. Ez a tudás a fogalmak kialakítása és/vagy alkalmazása során tapasztalható eredetiséghez. Az adott területtel kapcsolatos tudás és a különböző területek egymásra hatásának kritikus szemlélete	A problémák kutatáson alapuló értékelése az új vagy interdiszciplináris területekről származó tudás alkalmazásával és véleményalkotás hiányos vagy korlátozott információ alapján Új készségek fejlesztése válaszul felmerülő újabb tudásra és technikákra válaszul	Vezetési és innovációs készségek olyan munkával és tanúlással kapcsolatos, szokatlan, összetett és előre nem látható helyzetekben, amelyek megkövetelik, hogy az összetett problémákat számos, egymással kölcsönhatásban álló tényező segítségével oldják meg Csoportok stratégiai teljesítményének felülvizsgálata	Autonómia a tanulás irányának meghatározásában, a tanulási folyamatok magas szintű megértése	Projekteredmények, módszerek és megerősítő okfejtések ismertetése a hozzáférhető és a laikus közönséggel a megfelelő technikák alkalmazásával Társadalmi normák és kapcsolatok megfigyelése és kezelése, valamint megváltoztatásukra irányuló intézkedések	Problémamegoldás néha hiányos, összetett tudásforrások bevonásával, új és szokatlan összefüggésekben Gyakorlati együttműködés képessége komplex környezetben jelentkező változás kezelésében A munka vagy a tanulás során felmerülő társadalmi, tudományos és etikai kérdések kezelése
8.	A szaktudás alkalmazása olyan új és összetett fogalmak kritikus elemzésére, értékelésére és szintetizálására, amelyek egy adott terület külső határát érintik A meglévő tudás és/vagy szakmai gyakorlat kiterjesztése vagy újradefiniálása egy területen belül vagy a területek közötti egymásra hatás során	Olyan projektek kutatása, gignodolása, tervezése, megvalósítása és átdolgozása, amelyek új tudáshoz és új eljárási megoldásokhoz vezetnek	Lényeges vezetési és innovációs készségek, valamint az autonómia olyan munkával és tanúlással kapcsolatos szokatlan helyzetekben, amelyek megkövetelik, hogy az összetett problémákat számos egymással kölcsönhatásban álló tényező segítségével oldják meg	Új fogalmak vagy folyamatok kialakítására vonatkozó kitaró elkötelezettség képesség és a tanulási folyamatok magas szintű megértése	Szakértő munkatársakkal folytatott kritikai párbeszéd keretében kommunikáció a szaktekinélyekkel Szociális normák és kapcsolatok megfigyelése és kezelése, valamint megváltoztatásukra irányuló intézkedések	Új és összetett gondolatok kritikai elemzése, értékelése és szintézise, valamint stratégiai döntéshozatal e folyamatok alapján A gyakorlati együttműködési képesség komplex körülmények közötti stratégiai döntések meghozatalában A szociális és etikai fejlődés tettekkel való támogatása

(Javaslat... 2005)

2006 tavaszán azonban – ahogyan többek között az EQF-fel kapcsolatos budapesti tanácskozás hatására magában az EQF-ben is – egyszerűsödött a szintleírások rendszere, mi is egy egyszerű kiindulási alapot választottunk a hazai képesítések elemzéséhez.

Besorolási szintek	Deskriptorok				
	Tudás, ismeret	Kulcs-kompetenciák	Képesség	Autonómia, felelősség-vállalás	Nézetek, attitűdök
...szint					
...szint					
...szint...					

A munka három fő irányban indult meg.

Narancsik Ágnes a nemzetközi tapasztalatokat, főként az angol, skót, ír, walesi rendszert elemezte egy közel 40 oldalas tanulmányban.

A másik irányt Radó Péternek az OKKR működtetésével kapcsolatos elgondolásai jelentették.

A harmadik területet a hazai képesítések elemzése jelentette. A munkacsoport számára egy előzetes elemzőmunkát Kálmán Orsolyával együtt terjesztettünk elő 2006. június 16-án.

Az elemzés eredményeinek egyes részleteibe az alábbiak nyújtanak betekintést.

„A rendelkezésemre bocsátott dokumentumokat abból a szempontból elemeztük Kálmán Orsolya kolléganőm segítségével, hogy azok hogyan illeszthetők az EKKR (IQF) rendszerébe, illetve milyen mértékben lehetők fel benne az attitűdök, nézetek, valamint a kulcskompetenciák.

Ezzel az elemzéssel arra kerestük a választ, hogy a meglévő képesítési követelmények milyen mértékben illeszthetők be egy ilyen módon kialakított OKKR-be. Arra is választ kerestünk, hogy az egyes deskriptorok (az oszlopok) milyen mértékben vannak kifejtve az egyes dokumentumokban, s milyen szintbe sorolhatók be a megfogalmazott követelmények.

Az érettségi esetében azt is néztük, hogy a közép- és az emelt szint között milyen eltérések mutathatók ki, s mely deskriptorok mentén.

Természetesen minden tárgy elemzésére nem vállalkoztunk, de a magyar, a matematika és az idegen nyelv esetén azt is megnéztük, hogy az általános követelmények és az egyes tantárgyak követelményei hogyan viszonyulnak egymáshoz.

Az egyes szintekre, tantárgyakra vonatkozó következtetések a részletes elemzéssel együtt találhatók.

Általánosságban megjegyezhető:

minden területen a megfogalmazott képesítési követelmények beilleszthetők egy általunk felvázolt OKKR deskriptorrendszerbe,

az illeszkedés mértéke, illetve a jelenlegi követelmények explicit volta igen eltérő képet mutat. Leginkább a felsőoktatási és érettségi tárgyak közül az idegen nyelv felel meg a felvázolt rendszernek. Ennek minden bizonnyal az az oka, hogy ezek a területek már az EKKR valamely változatának vagy előzményének a figyelembevételével készültek el.

Jelentős különbségek vannak abban a tekintetben is, hogy a tudás, illetve a képességek kerültek-e részletesebb kifejtésre.

Megfigyelhető volt, hogy míg a magyarból inkább a tudás, addig az idegen nyelv esetében inkább a képességek tekintetében mutat eltérést a közép-, illetve a felsőfok,

A szintek tekintetében mind a gimnáziumi, mind a szakképzési, mind pedig a felsőoktatási anyag lényegében megfelel annak a szintnek, amelyet az EKKR alapján feltételezni lehet. Az egyes eltéréseket a konkrét anyagoknál jelezzük.

Az autonómia és felelősség kategóriák tekintetében a felsőoktatás meglehetősen alacsony szinteket fogalmaz meg, a szakképzés sokkal nagyobb gondot fordít erre.

Az elemzés összességében arra enged következtetni, hogy az OKKR összeilleszthető a jelenlegi képesítési követelményekkel, de az esetek jelentős részében a követelmények explicitebb kifejtésére lenne szükség mind a hazai, mind pedig a nemzetközi összehasonlítás érdekében. Az OKKR kategóriáinak a figyelembevétele növelné az egyes területeken megfogalmazott KKK-k tudatosságának a színvonalát is” (Oktatási..., 2007b).

Az elemzés igen részletesen foglalkozik a közoktatás területén az érettségi vizsgakövetelményekkel (közülük az idegen nyelvi érettségi követelményeit mutatjuk be példaként), az új OKJ ekkor rendelkezésre álló tervezetével, a szakirányú továbbképzés és a felsőoktatás további három szintjével.

„Az idegen nyelvi érettségi vizsga követelményei:

- az idegen nyelv esetében a közép- és emelt szint különbségeit kifejezetten a képességekben akarják megragadni szemben a magyar érettségivel, ahol alig van kiemelt különbség (az is inkább a tudásra vonatkozott), illetve a matematikával is, ahol szintén csak néhány alterületen mutatható ki a két vizsga szint közt az EQF szerinti különbség
- mindkét szint viszont alapvetően az idegen nyelven folytatott kommunikáció kulcskompetenciájának leírása

KÖZÉPSZINT:

- A2 leírása: tudás és képességek 2. szintje, B1: képességek 3. szintje (tudást expliciten nem említ)
- autonómia és felelősség egyáltalán nem jelenik meg
- érettségi: a képességek 3. szintje (közvetlenül nem jelenik meg a tudás, autonómia és felelősség, nézetek)

EMELT SZINT:

- B2 leírása: képességek 4. szint, autonómia és felelősség 3. szint (tudásra nincs utalás) attitűd, nézet is megjelenik
- érettségi: képességek 4. szintje, autonómia és felelősség (B) 3. szint, tudásra nincs közvetlen utalás, az elköteleződés is megjelenik

ÖSSZEGZÉS

- a két szint az EQF képességei mentén jól elkülöníthető, a két szint éppen egymás után következik (3. és 4. szint), a másik két EQF-területen, illetve a nézetek kapcsán ilyen egyértelmű különbségeket nem találtam

A szakképesítés követelményei (az új OKJ tervezete alapján)

A szakmai követelménymodul tartalma:

Feladatprofil:

Tulajdonságprofil:

- szakmai kompetenciák (szakmai ismeretek és ezek típusai, szakmai készségek és ezek szintje)
- személyes kompetenciák,
- társas kompetenciák
- módszer-kompetenciák

Megjegyzés:

- ezt be lehetne illeszteni az EQF-be, de nincs kifejtve a tervezetben, az útmutatóban lévő Ajánlás a szakmai és vizsgáztatási követelmények meghatározásához-ban pedig még ennyi sincs a szakmai követelményekről
- a kulcskompetenciák is beleférnének, ez alapján a nézetekről, elköteleződésről semmi sem tudható

Felsőfokú szakképzés

- a követelmények leírásában a tudás és képességek területe keveredik
- képességek túlsúlyban vannak a tudáselemekhez képest
- EQF 3-5. szintjei közt mozog
- tudás alacsonyabb szintű (3.), mint képességek, autonómia és felelősség (4. és 5. szint)
- az autonómia és felelősség kapcsán egyáltalán nem esik szó mások munkájának ellenőrzéséről, értékeléséről stb.
- a kontextus szinte egyáltalán nem jelenik meg a leírásokban (talán „a más területeken is”-ben benne van)
- a (társas, fizikai, szakterületi) kontextussal való kapcsolat helyett jellemzőbb, hogy inkább általánosan kulcskompetenciákban gondolkodnak, pl. anyanyelven folytatott kommunikáció, szociális kompetencia
- a nézetrendszer megjelenik a problémák, megközelítések stb. értékelése kapcsán, de a felsőfokú szakképzés követelményeiben látványosan nem egy szintet, összetettséget jelenítenek meg

Alapszak

- az EQF szintjeiben szintén nincs összhang, de talán a felsőfokú szakképzéshez viszonyítva jobb a helyzet, kb. 5-6. szint

- a tudás területén megjelennek a 3. szintről is elemek, amelyek valahogy ki is lógnak
- a képességek esetében nagyon hiányzik a kreatív, innovatív alkalmazás (ezért esik néha vissza a 4. szintre)
- az autonómia és felelősség 5–6. szint körül, de továbbra is hiányzik a mások kontextusa (egyszer jelenik meg, hogy a tanuló/dolgozó valamilyen szervezetben működik)
- az autonómia és felelősség komponensből általában hiányzik a követelményekből a tényleges felelősségvállalás megfogalmazása
- továbbra is a kontextus előre nem látható változásaihoz tartóznak tekintettük a más területeken való tanulás, munka képességét (más terület = kiszámíthatatlan változás)
- több olyan követelmény is van, ami csak kulcskompetenciákat ír le, a kulcskompetenciák erőteljesen jelennek meg

Mesterszak

- nem keveredik a tudás és a képességek a követelményekben
- elég egyértelműen a 6. és 7. szint közé esik a mesterképzés követelménye, talán a képességek és az autonómia és felelősség inkább a 6. szint
- a követelmény nem állít fel szinteket a »saját tevékenység kritikus elemzése« és az »értékek kialakítása...« (ld. utolsó kettő) esetében, megismétlődik a BA leírása
- az autonómia és felelősség komponens esetében általában hiányzik a követelményekből a tényleges felelősségvállalás megfogalmazása – vagy éppen teljesen általános szinten jelenik meg a személyes felelősségvállalás (ld. »a munkakörhöz szükséges...« [alulról a 3. követelmény])
- továbbra is alig van utalás a felelősség és autonómia kapcsán másokról, a csoportról
- szinte eltűntek a kulcskompetenciákra vonatkozó részek, főként a BA-hoz képest, ahol nagyon erős volt a kulcskompetenciák megjelenése
- talán csökkenek a nézetekre, elköteleződésre vonatkozó, utaló részek

Doktori képzés

- a felsőoktatás követelményei közül a legkoherensebb, alapvetően egy szinthez, a 8.-hoz tartozik, viszont továbbra is hiányoznak elemek:
- a munkához/tudásterülethez kötődő szociális, vezetői (?) képességek, leginkább az autonómia és felelősségben lehet ennek hiányát érzékelni (főleg úgy, hogy a korábbi szintek ilyen jellegű hiányait a doktori képzés sem korrigálja)
- a határterületek, különböző területek közti kapcsolatok tudása
- a kontextus kapcsán még mindig nem a csoportot/teamet emelik ki, hanem a professzionális közösséget, ami itt jelenik meg először
- a tudást, ismereteket inkább az EQF képességeihez közvetlenül szükséges tudáselemként fogalmazzák meg a követelményekben, ezáltal konkrétabb, mint az EQF tudáskomponense
- kulcskompetenciák terén már csak a szociális kompetencia jelenik meg, ami egyébként nem helyettesítheti a csapatok működtetésének, vezetésének, értékelésének stb. (főként egyébként 7. szint) autonómia és felelősség kapcsán hiányzó elemeit
- a nézetrendszer terén az elköteleződés „magasabb szintű”, mint a BA és MA kb. ugyanolyan »szintje.« (Oktatási..., 2007b)

Az OKKR-koncepció létrejötte (2006. szeptember 11.)

Az OKKR koncepciójára tett javaslatot a bizottság munkájának összegzésekképpen Radó Péter fogalmazta meg. A dokumentum első része az elvégzett elemzések szintézisét tartalmazza, míg a második rész az első részre alapozva a további munka alapját képező koncepciót fejt ki. A koncepció kiter az OKKR tartalmával, működtetésével, valamint az OKKR fejlesztésével kapcsolatos feladatokra.

„Az OKKR kialakítását és alkalmazásba vételét megalapozó szakmai koncepció három kulcsterülete a következő:

- az OKKR funkciója, az alkalmazásával szolgálni kívánt célok rögzítése;
- az OKKR követelménystruktúrája (deskriptorai) és szintjei;
- az OKKR alkalmazása és működtetése.

Az OKKR funkciója

Az OKKR-nek és a működését biztosító mechanizmusoknak a következő célok megvalósítását kell szolgálniuk:

Az OKKR megalkotásának és működtetésének általános célja, hogy az egész életen át tartó tanulás keretei között támogassa az egyéni életpályák tervezését, informálja a tanulókkal kapcsolatos egyéni döntéseket és informálja az oktatási szolgáltatások felhasználóit.

Az OKKR konkrét céljai a következők:

- Pályaorientációs tanácsadás támogatása.
- Az oktatási-képzési programok tervezésének orientálása;
- A különböző kimeneti szabályozók egységes rendszerbe foglalása;
- Hosszabb távon a kimeneti szabályozók harmonizációja, rendszerbe szervezése (szintezése), az alágazati képzési rendszerek továbbfejlesztésének orientálása;
- A minőségbiztosítási rendszerek összehangolása, külső referenciáik megerősítése;
- Az egyedi képesítések hitelesítése;
- A munkaadók informálása;
- Az informális és nem formális tanulás elismerése;
- Az oktatási szektoron belüli szakmapolitikai koordináció és a társadalmi partnerekkel való konzultáció megerősítése;
- Az Európai Képzési Keretrendszernek való megfeleltetés biztosítása.

Mivel az OKKR egyik alapfunkciója a különböző oktatási-képzési ágak és szintek egymásra épülésének biztosítása, olyan eszköz alkalmazására van szükség, amely egyfelől képes integrálni a meglévő kimeneti szabályozórendszereket, másfelől orientálja azok továbbfejlesztését. Ennek megfelelően az OKKR szintleírásainak kidolgozását szolgáló munka első lépése egy olyan deskriptorrendszer kialakítása, amely magába foglalhatja az átalakulóban lévő alágazati képzési rendszerek követelményeit. Kiindulás gyanánt a nemzetközi tapasztalatokat figyelembe véve (különösen az EKKR kidolgozását szolgáló szakértői munka alapján) egy lehetőleg minden releváns területet felölelő követelménystruktúra kialakítására került sor. Ezt követően megtörtént a meglévő, illetve formálódó alágazati követelmények előzetes elemzése abból a szempontból, hogy azok mennyire illeszthetők a javasolt követelménystruktúrához. (4)

Az OKKR követelménystruktúrája

Az előzetes elemzés, egyben az OKKR követelménystruktúrája későbbi kidolgozása alapjául nem az egyedi követelmények, hanem az egyes alágazatok átfogó kimeneti szabályozási követelményei szolgálnak. Ennek megfelelően a figyelembe vett alapidokumentumok a következők:

- Érettségi követelmények.
 - A közép- és emelt szintű általános érettségi tantárgyi követelmények.
 - Útmutató a szakmai és vizsgakövetelmények elkészítéséhez.
 - Az OKJ szakmáknént elkészített szakmai és vizsgakövetelmények tervezeti.
 - A dublini szintleírások alapján elkészített képzési és vizsgakövetelmények a felsőfokú szakképzésre (tervezet), az alapképzésre, a mesterképzésre és a PhD-képzésre (tervezet).
 - Az Európa Tanács ajánlásain alapuló állami nyelvvizsga-követelmények.
 - A miniszteri szintű jogszabályokban kiadott, OKJ-ban nem szereplő képesítési követelményei.
 - A különböző szakvizsgák követelményei.
 - »Szabvánnyá válás« és nem jogszabályban rögzített módon működő képesítések (pl. ECDL)
- A kiindulás alapjául szolgáló követelménystruktúra (deskriptorrendszer) a következő:

Besorolási szintek	Deskriptorok				
	Tudás ismeret	Kulcskompetenciák	Képesség	Autonómia, felelősségvállalás	Nézetek, attitűdök
...szint					
...szint					
...szint...					

- Az egyes alágazatok kimeneti követelményeinek az előzetes elemzése a következő célok alapján történt:

- A különböző követelmények hogyan illeszkednek az EKKR rendszerébe?
- Milyen mértékben lelhetők fel a követelmények között az attitűdök, nézetek, valamint kulcskompetenciák?

– Mindezek alapján a követelmények hogyan illeszthetők bele a kiindulásként alkalmazott OKKR követelménystruktúrába?

– Az egyes deskriptorok milyen mértékben vannak kifejtve az alágazatok kimeneti követelményeinek leírásában, elvégezhető-e a megfogalmazott követelmények egyértelmű EKKR-besorolása?

– Az érettségi követelmények esetében speciális szempont volt a közép- és az emelt szint követelményei közötti különbség az egyes deskriptorok mentén.

– Noha az elemzés csak bizonyos tárgyakra vonatkozott (5) (nem volt teljes körű), elemzési szempont volt az egyes tárgyak követelményei között megfigyelhető különbség is.

Az előzetes elemzés legfontosabb általános tapasztalatai a következők voltak (6):

– Minden területen a megfogalmazott képesítési követelmények beilleszthetők egy a korábban felvázolt, öt területre tagolt OKKR deskriptorrendszerbe.

– Az illeszkedés mértéke, illetve a jelenlegi követelmények explicit volta igen eltérő képet mutat. Leginkább a felsőoktatási és az érettségi tárgyak közül az idegen nyelv felel meg a felvázolt rendszernek. Ennek oka minden bizonnyal az, hogy ezek a területek már az EKKR valamely változatának vagy előzményének a figyelembevételével készültek el.

– Jelentős különbségek vannak abban a tekintetben is, hogy a tudás, illetve a képességek kerültek-e részletesebb kifejtésre.

– Megfigyelhető volt, hogy míg magyarból inkább a tudás, addig az idegen nyelv esetében inkább a képességek tekintetében mutat eltérést a közép-, illetve az emelt szint.

– A szintek tekintetében mind a gimnáziumi, mind a szakképzési, mind pedig a felsőoktatási anyag lényegében megfelel annak a szintnek, amelyet az EKKR alapján feltételezni lehet. (Az egyes eltéréseket az itt nem ismertetett részletes elemzés mutatja ki.)

– Az autonómia és felelősség kategóriák tekintetében a felsőoktatás meglehetősen alacsony szinteket fogalmaz meg, a szakképzés sokkal nagyobb gondot fordít erre.

Mindezek alapján az látszik célszerűnek, hogy az OKKR szintleírásainak kidolgozására irányuló szakértői munka kiindulási pontja a fentiekben ismertetett öt deskriptorból („oszlopból”) álló struktúra legyen. Az OKKR kidolgozása során el kell végezni e deskriptorok operacionalizálását (az egyes végzettségek és képesítések egyedi besorolását) lehetővé tevő értelmezését, valamint az alágazati követelmények részletes elemzése alapján azok besorolhatóságot szem előtt tartó fejlesztésére irányuló javaslatok kidolgozását.

A besorolás szintjeinek számát tekintve kiindulásként el lehet fogadni az EKKR kilenc szintjét, ez azonban a további szakértői munka során eldöntendő kérdés.

Az OKKR szintbesorolásainak kidolgozása során három alapkövetelmény érvényesítését szükséges szem előtt tartani: nyitottság, integrációs képesség és alkalmazhatóság.

Az OKKR alkalmazása és »működtetése«

Bizonyos idő után (a fejlesztési szakasz lezárulását követően) minden Magyarországon elismert végzettségnek és képesítésnek OKKR-azonosítóval kell rendelkeznie, az OKKR-besorolást minden végzettséget tartalmazó okiratnak (bizonyítványnak, oklevélnek) tartalmaznia kell. Az OKKR alapján történő besorolásnak (egyedi megfeleltetésnek) az egyes alágazatok képesítési rendszereinek rendes működése során kell megtörténnie. Az OKKR alapján kialakított rendszernek ki kell terjednie a közoktatásra, szakképzésre, felsőoktatásra és felnőttképzésre egyaránt. Az egyes alágazati képesítési és vizsgarendszerek fejlesztésével párhuzamosan az OKKR-nek fokozatosan alkalmassá kell válnia az informális és nem formális tanulás eredményeinek integrálására is.

Az OKKR működtetése során szükség van bizonyos alapelvek következetes érvényesítésére. Ezek közül a legfontosabbak a következők (7):

– A teljes körű nyilvánosság biztosítása.

– Tanulóközpontúság, átlátható ki- és bemenetek, tanulási szakaszok egymásra épülésének biztosítása.

– Az OKKR nem lezárt szabályozás, folyamatos fejlesztést kíván.

– Az OKKR működése intenzív szektorközi együttműködést kíván.

– Az OKKR nem működhet minőségbiztosítási standardok és folyamatos monitoring, értékelés nélkül.

– A felhasználók számára megfelelő információt kell biztosítani, ennek alapjául országos adatbázisnak kell szolgálnia.

– Az OKKR-besorolásnak (a rendszerbe való bekerülésnek) világos standardokon kell alapulnia.

– Az OKKR-nek rendszerbe kell foglalnia (hosszú távon integrálnia kell) a már meglévő képesítési követelményeket.

Az OKKR-nek a kitűzött céloknak megfelelő alkalmazását biztosító eszközök, illetve mechanizmusok négy csoportjára van szüksége:

Az OKKR alkalmazását biztosító információs háttér

– Az OKKR akkor állítható hatékonyan az egész életen át tartó tanulás szolgálatába, ha bevezetésre kerül az egyéni tanulási kártya, amely egy olyan elektronikus adathordozó eszköz, amely a tulajdonos minden megszerzett és elismert ismeretét és készségét felsorolásszerűen, elismert végzettség, oklevél vagy kreditpont formájában tartalmazza.

– A használhatóság érdekében szükség van az egyéni tanulási kártyákon rögzített információk, az elismert képességek országos adatbázisára.

Az OKKR működtetését végző intézményi és hatósági háttér

– Az OKKR működtetésével és alkalmazásával kapcsolatos feladatok jelentős részét egy, a kormány által kinevezett testületnek célszerű ellátnia. A testület feladatai közé tartoznának a következők: (i) javaslatot tesz a besorolás szempontjaira, eljárásrendjére, az OKKR-hez kapcsolódó értékelési és minőségbiztosítási rendszerre, (ii) közreműködik a képesítési rendszer monitorozásában, felülvizsgálatában és az összegyűlt információk alapján az OKKR folyamatos felülvizsgálatában („karbantartásában”), (iii) ajánlásokat fogalmaz meg a szakmapolitikai koordináció erősítése érdekében és a független külső értékelés szempontjainak azonosítása terén; (iv) megfogalmazza a képesítések megszüntetésének feltételeit; (v) ellátja az OKKR alapján történő megfeleltetéssel kapcsolatos feladatokat.

– A képesítések OKKR alapján történő megfeleltetése és besorolása, illetve a besorolások hitelesítése és nyilvántartása hatósági feladatok, melyeket az oktatási szektor országos irányítási rendszerében szükséges elhelyezni.

Az OKKR alapján történő besorolásokat a szakképzésben és a felnőttoktatásban megalapozó vizsgaközpont-hálózat

– Folytatni szükséges a szakképzés és a felnőttoktatás számára kialakítandó regionális vizsgaközpont-hálózat fejlesztését. A vizsgaközpontoknak aktívan részt kell venniük vizsgakövetelmények fejlesztésében és egyre inkább képessé kell válniuk az informális és nem formális tanulás útján elsajátított tudás és kompetenciák elismerésére.

Az OKKR-re épülő minőségfejlesztési rendszerek

– Az OKKR működtetésének ki kell terjednie a képesítési rendszer belső minőségbiztosításának kialakítására.

– Az OKKR minőségbiztosítási rendszerének ki kell terjednie az eredményességi információk nyilvánosságára is.

– Az OKKR működtetésében közreműködő testület ajánlásai alapján programot kell kidolgozni az egyes oktatási alágazatok minőségfejlesztési rendszereinek továbbfejlesztésére.

– Mérési rendszerek.

Az OKKR megalkotása és használatbavétele érdekében a javasolt további lépések a következők:

– Az oktatási szektor konzultatív testületei bevonásával a koncepció alapján lefolytatott konzultatív folyamat elindítása, annak eredményeinek összegzése.

– Az OKKR fejlesztése és használatbavétele során szükséges tárcaközi koordináció biztosítása érdekében tárcaközi bizottság létrehozása.

– Egy az összes érintett oktatási alágazat szakértőiből álló OKKR szakértői munkacsoport létrehozása, amely az ebben a javaslatban szereplő koncepció keretei között három javaslatot alkot meg:

– Az OKKR szintleírásait (szintenként lebontott deskriptorait) tartalmazó részletes anyag.

– Az OKKR működtetését szolgáló mechanizmusok kialakításáról szóló, az ehhez szükséges fejlesztések, szabályozási, intézményépítési és finanszírozási eszközök részletes tervezéséről szóló javaslat.

– Az egyes oktatási alágazatok kimeneti szabályozóeszközeinek OKKR-kompatibilis továbbfejlesztéséről szóló ajánlások.

– A konzultáció eredményei és az OKKR szakértői munkacsoport által kidolgozott részletes javaslatok alapján az OKKR-ről szóló határozati javaslat előkészítése a kormány számára.

– A második nemzeti fejlesztési tervben – az egyes alágazatok kimeneti szabályozási rendszereinek fejlesztése mellett – meg kell jeleníteni az egységes képesítési keretrendszer magalkotásához szükséges fejlesztéseket. Ezek közül kiemelten: különösen a következők:

Kompetenciaszintek rögzítésén alapuló, az egyes szintek és a különböző programtípusok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) egymásra épülését, illetve illeszkedését szolgáló kimeneti szabályozórendszer (képesítési követelményrendszer) kialakítása;

Ezekre épülő standardok és vizsgakövetelmények kidolgozása, a meglévő követelményrendszerek felülvizsgálata;

Az intézményhálózat – területi vizsgaközpontok hálózatának – kialakítása;

A formális oktatási rendszer számára kialakított egységes kimeneti szabályozási, képesítési és minőségbiztosítási rendszer folyamatos kiterjesztése a nem formális képzési kínálatra;

Az új ágazati képzési rendszeren alapuló minőségbiztosítási, akkreditációs és monitoringmechanizmusok megújítása;

Az egységes ágazati kimeneti követelményrendszer kialakítását, karbantartását és az ehhez kapcsolódó funkciókat ellátó, valamint az EQF-megfeleltetést végző testület és intézmény (hatóság) szakmai és szervezeti háttérének biztosítása;

Értékelés és mérés alapjául szolgáló standardok kidolgozása;

Értékelési, mérési, minőségbiztosítási és programfejlesztési szakértők képzése, nemzetközi tapasztalatcsere támogatása (tanulmányutak, nemzetközi műhely-szemináriumok, EKKR-folyamatban való aktív magyar közreműködés).” (Oktatási, 2006)

A Társaközi Bizottság és a munkacsoportok létrehozása

Az OKKR 2006. szeptember 11-én beterjesztett koncepciója alapján az OKM létrehozta az OKKR fejlesztésével foglalkozó társaközi bizottságot, amelyben alapvetően a társmisztériumok képviselői vettek részt, majd ez a Társaközi Bizottság 3 munkacsoportot jelölt ki 2007. február 2-án, meghatározták a munkacsoportok összetételét és mandátumát.

„Az oktatási és kulturális miniszter és a szociális és munkaügyi miniszter által jóváhagyott »Az Országos Képzési Keretrendszer megalkotásának koncepciója c. szakértői dokumentummal kapcsolatos feladatok« c. előterjesztésben foglaltak szerint az OKKR Társaközi Bizottság létrehozta

I. az OKKR szintleírásait (szintenként lebontott deskriptorait) tartalmazó részletes dokumentumot kidolgozó munkacsoportot (a továbbiakban I. Munkacsoport).

Az I. Munkacsoport által kidolgozandó az OKKR szintleírásait tartalmazó dokumentum különösen a következő tartalmi elemek részletes leírását tartalmazza:

- szakmai koncepció az OKKR mögött álló kompetenciafogalom tartalmáról;
- javaslat az OKKR deskriptorainak szerkezetére;
- a javasolt deskriptorok és a meglévő kimeneti szabályozórendszerek követelményei közötti összhang elemzése;
- javaslat az OKKR szintjeire, illetve az egyes szintek meglévő kimeneti szabályozók követelményszintjeivel való első szintű összekapcsolása;
- javaslat az OKKR szintekre lebontott deskriptorainak az EKKR-rel való megfeleltetésére.

II. az OKKR működtetését szolgáló mechanizmusok kialakításáról szóló, az ehhez szükséges fejlesztések, szabályozási, intézményépítési és finanszírozási eszközök részletes tervezéséről szóló javaslatot kidolgozó munkacsoportot (a továbbiakban II. Munkacsoport).

A II. Munkacsoport által kidolgozandó az OKKR működtetését szolgáló mechanizmusok kialakításáról szóló, az ehhez szükséges fejlesztések, szabályozási, intézményépítési és finanszírozási eszközök részletes tervezéséről szóló javaslat különösen a következő tartalmi elemek részletes leírását tartalmazza:

- az OKKR működtetésének általános szervezeti és procedurális szabályainak kidolgozása, a szükséges jogszabályok előkészítésében való közreműködés;
- az OKKR alkalmazásához és bevezetéséhez szükséges fejlesztések projektszintű tervezése az Új Magyarország fejlesztési terv keretében.

III. az egyes oktatási alágazatok kimeneti szabályozóeszközeinek OKKR-kompatibilis továbbfejlesztéséről szóló ajánlásokat kidolgozó munkacsoportot (a továbbiakban III. Munkacsoport).

A III. Munkacsoport által kidolgozandó az egyes oktatási alágazatok kimeneti szabályozóeszközeinek OKKR-kompatibilis továbbfejlesztéséről szóló ajánlások különösen a következő tartalmi elemek részletes leírását tartalmazzák:

- az egyes alágazatok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés) kimeneti szabályozóeszközeinek részletes elemzése az OKKR deskriptorairól és szintleírásairól szóló szakmai koncepció alapján;

– az egyes alágazatok kimeneti szabályozóeszközeinek felülvizgálatáról, illetve továbbfejlesztéséről szóló szakértői javaslat kidolgozása.

Az I. és II. Munkacsoport a fenti tartalmi szempontoknak megfelelő dokumentumokat legkésőbb 2007. április 30-ig, a III. Munkacsoport – amelynek munkája az I. Munkacsoport által készítendő dokumentumra épül – legkésőbb 2007. május 30-ig (OKKR Tárcaközi Bizottság legújabb javaslata alapján: 2007. november 30-ig) benyújtja az OKKR Tárcaközi Bizottság részére.

Mandátum

A munkacsoportok mandátuma az OKKR létrehozásáról szóló kormány-előterjesztés előkészítéséhez szükséges szakértői dokumentum elkészítésére és a kormány-előterjesztés benyújtásáig szól.

Munkacsoportok tagjai

A munkacsoportok tagjai az OKKR Tárcaközi Bizottság tagjai által javasolt szakértők, a munkacsoportokban részt vevő szakértők névsorát az OKKR Tárcaközi Bizottság jóváhagyja. A szakértőket az OKKR Tárcaközi Bizottság elnöke kéri fel.

Koordináció

Az I., II. Munkacsoportok munkája szorosan összekapcsolódik, illetve a III. Munkacsoport munkája ráépül az I. és II. Munkacsoportok munkájára. Következésképpen a munkacsoportok munkája közötti összhang biztosításáért a munkacsoportok vezetői felelősek, akik szükség esetén a munkacsoport delegált tagjaiból és a munkacsoport vezetőiből álló koordinációs fórumot hozhatnak létre.

A munkacsoportok az OKKR Tárcaközi Bizottsággal egyeztetett ütemterv és szempontrendszer alapján benyújtják az OKKR Tárcaközi Bizottság részére az elkészült dokumentumokat, részdokumentumokat. A dokumentumok határidőre történő benyújtásáért a munkacsoport vezetője felelős.” (Oktatási..., 2007a)

2007. március 2-án került sor az I. Munkacsoport első megbeszélésére, amelyen áttekintették az OKKR-koncepciót megalapozó elemzéseket, és kijelölték a további elemzési feladatokat.

Ezt követően elsőként a nemzetközi tapasztalatok számbavételére került sor, majd nem egészen két hónap alatt elkészültek az egyes alágazatok képesítéseit elemző részmunkák.

2007. 03. 12-én hangzott el Temesi József beszámolója a nemzetközi tapasztalatokról. A beszámoló később egy közel 100 oldalas, mellékletekkel ellátott tanulmányban került kifejtésre, amelyet később a munkacsoport beszámolójához mellékelünk. (Oktatási..., 2007b) A beszámoló az európai országokon túl kitékintett több tengerentúli ország képesítési keretrendszerére is. A megbeszélésen a nemzetközi tapasztalatok alapján elemeztük a kompetencia fogalmát, és főként azt vizsgáltuk, hogy:

– Vannak-e a bemutatott NKKR-ekben olyan szintek, amelyek eltérnek az EKKR-től, s célszerűnek látszik a figyelembevételük az OKKR kialakításánál? (Angol belépőszint) Ezzel megoldódik minden szint esetében a belépés szintje is.

– Vannak-e olyan deskriptorok, amelyeket célszerű figyelembe venni?

2007. április 12-ére Visi Judit és Vass Vilmos elkészítette a közoktatás deskriptorainak kialakításhoz szükséges források jegyzékét. (Lásd: „A közoktatás által javasolt elemek”)

2007. 04. 16-ára elkészült Kiszter István anyaga a szakképzés és a felnőttképzés deskriptorairól (Oktatási..., 2007a):

„A szakképzés deskriptorai

A kompetenciaprofil feladatprofilból és tulajdonságprofilból épül fel.

A feladatprofil a szakképesítés megszerzése birtokában betölthető munkakörben elvégzendő feladatok célszerűen csoportosított feladatok listája. A tulajdonságprofil pedig azoknak a tulajdonságoknak (alkalmazott szakmai ismeretek, szakmai készségek, képességek, módszer, társas és személyes kompetenciák) listája, amelynek birtoklása révén a személy képes a szakképesítés birtokában a feladatot elvégezni. A

A közoktatás által javasolt elemek

<i>Kimeneti pont</i>	<i>OKKR-szint</i>	<i>A deskriptorok leírásához felhasználható dokumentumok</i>
6. évfolyam vége	1.	NAT 2007: kulcskompetenciák leírásai NAT 2003: a szakaszhatárokhoz rendelhető fejlesztési feladatok Országos kompetenciamérésháttéranyag: szövegértési és matematikai kompetenciák
8. évfolyam vége	2.	NAT 2007: kulcskompetenciák leírásai NAT 2003: a szakaszhatárokhoz rendelhető fejlesztési feladatok Országos kompetenciamérésháttéranyag: szövegértési és matematikai kompetenciák Mérési követelményrendszer (tervezett)
10. évfolyam vége	3.	NAT 1995, illetve a kerettanterv NAT 2007: kulcskompetenciák leírásai Országos kompetenciamérésháttéranyag: szövegértési és matematikai kompetenciák Mérési követelményrendszer (tervezett)
12. évfolyam vége – az érettségi bizonyítvány	4.	Vizsgakövetelmények

szakmai ismeretek a munkatevékenység során közvetlenül alkalmazott, a műveletek sorrendjére, technológiai szabályokra, a műveletek során használt anyagok, tárgyak, eszközök egymásra gyakorolt hatására az összetettebb eszköz- és forráshasználatra az alkalmazott, számszerű paraméterekre és minőségi jellemzőkre vonatkozó adatok, információk. A szakmai ismeret (a Beszámoló...2007 4. melléklet) alkalmazási típusainak meghatározásához az önállóságot, a gyorsaságot, az eredményességet kell vizsgálni, és az ismeret alkalmazását e három szempont együttes mérlegelése után kell minősíteni.

A szakmai készség (a Beszámoló... 5. melléklete) a szakképesítésre jellemző munkatevékenység automatikus, a tudat közvetlen irányítása nélkül működő összetevője, eleme, amelynek szintje az adott készség birtoklása révén végezhető tevékenység tartalmát tükrözi.

Társas kompetencia: a munkatevékenységben részt vevőkkel, illetve ügyfelekkel (azon személyek, akikre a munkatevékenység irányul) való közvetlen kapcsolatot, a velük összefüggő cselekvéseket, különösen az együttműködés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés milyenségét leíró jellemzők.

Személyes kompetencia: azok a személyes tulajdonságok (adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások), amelyek megléte elősegíti, illetve lehetővé teszi a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését.

Módszer-kompetencia: a munkatevékenység során a személy munkamódszerére, munkastílusára, problémamegoldására és gondolkodására jellemző, a személynek a munkafolyamat meghatározásában játszott szerepét, a tevékenységhez való viszonyát, valamint tevékenységének minőségét leíró ismérvek.

Mindezek alapján jól látható, hogy a rendszer kompetenciaalapú, és szemléletében, rendszerében az EKKR-be illeszthető.

A felnőttképzési deskriptorok elemzése

Összefoglalva a megadott szempontok szerint:

A felnőttképzésben a szakmai képzés területén megszerezhető képesítések esetében alkalmazott deskriptorok megfeleltethetők az OKKR tervezett deskriptorainak. A tervezett OKJ-s szakmai és vizsgakövetelmények tulajdonságprofilnak nevezett része tartalmazza ezeket a deskriptorokat. (Meg kell jegyezni, hogy a fejlesztés során a fejlesztők szem előtt tartották az EKKR fejlesztésének eredményeit, és a hazai lehetőségeket is figyelembe véve a lehető legnagyobb mértékben követték azokat.) Az államilag elismert képesítéseknél azok elnevezése és tartalma közel azonos. Hozzá kell tenni, hogy az új OKJ-ban meghatározott állam által elismert szakképesítések, részszzakképesítések, ráépülő szakképesítések és elágazások száma közel kétezer. Ilyen mennyiségű képzés újrafogalmazása, más rendszerbe történő átírása rendkívüli erőfeszítést igényelne.

Az akkreditált programok esetében az akkreditációs kérelmek többsége a tervezett deskriptorokkal azonos tartalmú leírókat tartalmaz. Ez azonban nem jelenti azt, hogy e területen ne lenne szükség fejlesztésre, pontosításra az egységes értelmezés és deskriptorok alkalmazása érdekében. Különösen fontos lenne ezen képzések kimeneteinek színtézése, ugyanis e területen még az OKJ-re jellemző ISCED-alapú

szintmeghatározás sem jelennek meg. Az akkreditációban megnyilvánuló szabályozott kimenet szintjét semmi nem jelöli, nincs erre vonatkozó utalás sem a kérelemben, sem a tanúsítványban.

A nyelvi képzési területen egységesnek mondható kimeneti szabályozás azonos elveken alapuló szintmeghatározásokat mutat, mint az európai szabályozás. A nyelvi képzettség eltérő tartalmi jellemzői miatt mind az európai, mind a hazai deskriptorrendszer eltér az OKKR tervezett rendszerétől.”

2007. 04. 21-ére elkészült a felsőoktatási elemzés is, amelyet Kadocsa László állított össze. A felsőoktatás fennálló képzési és kimeneti követelményeit (KKK) az alap- és a mesterképzés vonatkozásában a 289/2005-ös kormányrendelet és a 15/2006-os miniszteri rendelet alapján.

Az elemzés külön kitért a felsőoktatás minden lényeges szakterületére.

A felsőfokú szakképzés és a doktori képzés KKK-it a Nemzeti Bologna Bizottság ajánlásainak alapján elemezte. Fő következtetései az alábbiak:

„A szabályozást áttekintve feltűnő, hogy nincs utalás arra, hogy akár az általános, akár a szakos szintű deskriptorok hogyan értelmezendők: tipikus, avagy küszöbértékeket írnak-e le. Ez a probléma vélhetően az OKKR teljes deskriptorrendszerére releváns.

Az is tapasztalható, hogy keverednek a szintleíró, a tárgyleíró, továbbá az általános és a szakspecifikus deskriptorok a követelményekben, és nincs világos szabályozás ezek megkülönböztetésére.

Ahogy erre már feljebb is történt utalás, a jelenlegi felsőfokú szakképzési rendszer nincs e tekintetben összhangba hozva a felsőoktatási képzési szintekkel. Az NBB deskriptorjavaslatában leírtak ugyanakkor nagyjából megfelelnek az FSZ-képzésben szerezhető kompetenciákkal, kimeneti szinten. Kérdéses, hogy a szakképzés deskriptorai felől közelítve ugyanilyen eredményt kapunk-e. Ez a későbbiekben még tisztázandó probléma.

A fenti áttekintés alapján az látható, hogy a felsőoktatás oktatói közössége (és az általuk végzett munkát értékelő MAB, továbbá e munka eredményét jogszabályba foglaló OKM) nem vette figyelembe és nem követte azt a háromkomponensű deskriptorrendszert, amelyet a 289/2005. sz. kormányrendelet meghatározott, és amelyet a 15/2006. OM rendelet 1. melléklete már részben következtetlennül, de még alkalmazott. Számos képzési terület kevesebb vagy több, szinte minden esetben kevert deskriptorsort hozott létre és alkalmazott. Ez kicsit karcosan fogalmazva azt jelzi, hogy végrehajtási szempontból a felsőoktatás számára szinte indifferens, hogy az OKKR milyen deskriptorrendszert alakít ki, mert nem követi azt abban a tiszta strukturában, ahogy az létrejön. Pozitív megfogalmazásban az mondható, hogy egyelőre a felsőoktatás a kimeneti szabályozás alkalmazásának kezdeti tanulási szakaszában jár, az első kísérlet felemás eredményeket hozott. Mint ilyen, nem tekintendő determinisztikusan irányadónak az OKKR deskriptorrendszerének kialakítása során.

Ajánlások

1. Ez a tapasztalat – és az a remény, hogy a tanulási folyamat folytatódik – abba az irányba tereli a felsőoktatásra is alkalmazható deskriptorrendszerrel való gondolkodást, hogy olyan rendszert érdemes alkotni, amely saját struktúrájánál fogva is segíti, tereli az alkalmazást, a tovább-bontást, specifikálást, az egyes komponensek tartalmi feltöltése során az adekvátság és összhang megeremtését. Ez viszont akkor tud megvalósulni, ha a deskriptorrendszer tagoltabb, strukturáltabb, azaz több komponensből áll.

2. Mindezek alapján a felsőoktatás számára ajánlottabbnak tűnik az OKKR-konceptióban is vázolt ötkomponensű rendszer létrehozása az OKKR-ben. Mint látható volt, mind az 5 komponens megjelenik a felsőoktatás számára kidolgozott deskriptorok között, így az öt komponens kitöltése, specifikálása nem okozhat nagyobb nehézséget, mint a három komponens specifikálása. Ugyanakkor átgondoltabb, az összefüggések megeremtését inkább elősegítő végiggondolását igényli az OKKR-nek való megfeleltetési munka során.

3. Végül ez az anyag is (nemzetközi példák áttekintése nyomán) megerősíti, hogy az egyes szintleírások a deskriptorokon túl számos más elemet, részletet, adatot is tartalmaznak. Ezért fontos lesz a későbbiekben a deskriptorok rendszerén túl arra is kitérni, hogy milyen egyéb adatot, információt szükséges csatolni az egyes szintek leírásához.”

A munkacsoport 2007. április 23-án, majd május 11-én munkaülést tartott. Ezen a beérkezett elemzéseket összegezte, és a kiinduló kérdésekre az alábbi válaszokat adta.

Az adott terület deskriptorai mennyiben felelnek meg az OKKR deskriptorainak?

- Azonos az elnevezés?
- Amennyiben nem, akkor az alágazatban használatos deskriptorok melyike melyik OKKR deskriptornak felel meg?
 - Vannak-e olyan deskriptorok az alágazatban, amelyek nem feleltethetők meg egyik OKKR deskriptornak sem, és indokolt lenne felvétele az OKKR deskriptorai közé?
 - Vannak-e olyan deskriptorok, amelyek nem illeszkednek az OKKR deskriptorok közé, de mellőzni lehetne az alkalmazásukat az alágazatban a későbbiekben?

Az alágazat szintjei ki vannak-e fejtve? Kiderül-e, hogy melyik OKKR-szintnek felelnek meg a képzési követelmények? Megfelelnek-e az elvileg elvártak?

- Az egyes szinteken belül megfogalmazott deskriptorok azonos szinten vannak-e?
- Amennyiben nem, mi ennek az oka?
- Elfogadhatók-e a szintbeli különbségek, vagy célszerű volna képesítési követelményeket átgondolni ebből a szempontból?
- Amennyiben lényeges eltérések vannak az egyes deskriptorok szintjeiben, és ezek indokolhatók, nem változtathatók, milyen konzekvenciák származnak ezekből az OKKR-re vonatkozóan?
- Amennyiben nem indokolt a szintbeli különbségek fenntartása (az OKKR indokolatlan eltérésekre hívta fel a figyelmet), hogyan lehetne ezeken változtatni?

A fenti szempontok mindegyike hogyan jelenik meg az alágazat általános irányelveiben, az egyes területek képesítési követelményeire vonatkozó szabályozásban és a konkrét képesítési követelményekben?

Milyen eltérések vannak a 3. pontban említett különböző dokumentumokban, mi indokolja ezeket? Mi a teendő?

A nemzetközi tapasztalatok. Különböző országok. Eltérő számú deskriptor és eltérő számú szint.

Következtetés: a 8 szint maradhat, illetve elképzelhető a kiegészítése egy 0. szinttel, az iskolaérettség szintjével. A deskriptorok esetén felvetődött, hogy az attitűdök, nézetek külön kategóriaként megjelenjenek-e?

II. A közoktatás területén jelenleg csak az érettségi tekinthető valóságos képesítésnek, ami megfelel az OKKR 4. szintjének, ugyanakkor kimutatható volt, hogy a 6., 8. és 10. osztály az első 3 szintnek feleltethető meg. A 0. szint bevezetése kívánatos az iskolaérettség mérésére. Az 1., 2. és 3. szint nem jelent valóságos kilépést az iskolarendszerből, de ezek a szintek jól hasznosíthatók volnának, s összehangolhatók volnának a mérési követelményrendszerrel, illetve a tervezett központi mérésekkel. Az alap- és emelt szintű érettségi esetében nem volt egyértelműen kimutatható, hogy ezek követelményei szintbeli eltérésre utalnának.

III. A szakképzés területén az OKJ új rendszerének kialakítása során egyértelműen a tanulási kimenetekre épülő képesítési rendszer kidolgozására került sor. A szakképzés szerteágazó volta és az egyes területeken megszerezhető képesítések szintbeli különbözősége következtében a szakképzés az OKKR négy különböző szintjébe sorolható. A szakképzés deskriptorrendszere sokkal részletesebb, mint az OKKR tervezett deskriptorrendszere. A terület szakértőinek álláspontja szerint azonban ez nem okoz nehézséget, mivel a differenciált descriptor rendszer egyes elemei besorolhatók az OKKR deskriptorai közé. A szakképzés területén is, mint ahogy minden más területen is, jelentkezik az a probléma, hogy az egyes szinteken megjelenő képésekben a deskriptorok nem ugyanahhoz a szinthez tartoznak. Ebben a tekintetben nem marad más megoldás, mint az, hogy a képzettséget a domináns szintnek megfelelő helyre soroljuk be.

IV. A felsőoktatás három kimenete (alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) megfeleltethető a az OKKR 6., 7. és 8. szintjének. Itt minden bizonnyal az egyes szinteken belül belső tagolásra is szükség lesz (pl. orvosi, mérnöki, jogi szakvizsgák esetében). A felsőoktatás jelenlegi deskriptorai, amelyek az egyes végzettségeket hivatottak leírni, nem konzekvensen jelennek meg az egyes jogszabályoknak, kormány-, illetve miniszteri rendeletekben, és a létrehozott szaklétesítési, illetve szakindítási dokumentumok még inkább eltérnek ezektől. Az mondható, hogy a felsőoktatás számára az OKKR bevezetése egyértelműen hasznos lehet a bemeneti és a kimeneti szabályozás egyértelmű elkülönítése és a deskriptorok differenciálása, pontosítása tekintetében.

Következtetések:

Az OKKR szintjei alkalmasak arra, hogy a hazai képesítések számára egységes keretet biztosítsanak.

Az egyes alágazatok képesítései eltérő mértékben kidolgozottak, felkészültek egy a tanulási eredményeken alapuló képesítési rendszerbe történő illesztésre. A szakképzés területe a legkidolgozottabb, a felsőoktatás bizonyos kezdeti, ellentmondásos lépéseket tett ebbe az irányba, míg a közoktatás területén csak az érettségi tekinthető kimeneti jellegű szabályozórendszernek. A NAT mint bemeneti szabályozás azonban – tekintettel a kompetenciák kidolgozottságára – megfelelő alapul szolgál egy, a közoktatáson belüli szintrendszer kidolgozásához. Ezekon a szinteken célszerű volna a felkészültséget meghatározó mérések bevezetésére.

Annak érdekében, hogy az egyes területek képesek legyenek egy, az OKKR-hez illeszkedő képesítési rendszer kidolgozására, további fejlesztőmunkára van szükség, amelynek együtt kell járnia a területen dolgozó szakemberek képzésével. Pontosabban ennek a képzésnek a fejlesztés keretében kell megvalósulnia.

Tekintettel arra, hogy mind a szakképzésben, mind a felsőoktatásban jelenleg dolgoznak a képesítési követelményeken, az OKKR kialakítása során első fázisban a jelenleg kialakuló rendszerek beillesztésére kell törekedni, s csak második fázisban hosszás háttér munkák eredményeként képzhető el a most kialakuló képesítési rendszerek fokozatos átalakítása az OKKR szintjeinek és deskriptorainak megfelelően.

Budapest, 2007. 05. 10.

Falus Iván⁷

Az I. Munkacsoport tevékenységéről, amelynek során a külföldi képesítési keretrendszerek elemzését, valamint a hazai alágazatok és az EKKR szintjeinek összeegyeztethetőségét elemezte, egy, a mellékletekkel együtt 269 oldalas beszámolót adott közre 2007. május 31-én. Ennek a beszámolónak a következőketései:

„VI. Következtetések, további feladatok

1. Az OKKR szintjei alkalmasnak látszanak arra, hogy a hazai képesítések számára egységes keretet biztosítsanak.

A nemzetközi tapasztalatok alapján levonható az a következtetés, hogy a 8 szint általánosan elfogadott, az eltérések csupán belső differenciálásokat jelentenek. Elképzelhetőnek látszik a 8 szint kiegészítése egy 0. belépőszinttel, az iskolaérettség szintjével. A deskriptorok esetén felvetődött, hogy az attitűdök, nézetek külön kategóriaként megjelenjenek-e.

A közoktatás területén jelenleg csak az érettségi tekinthető valóságos képesítésnek, ami megfelel az OKKR 4. szintjének, ugyanakkor kimutatható volt, hogy a 6., 8. és 10. osztály az első 3 szintnek feleltethető meg. A 0. szint bevezetése kívánatos az iskolaérettség mérésére. Az 1., 2. és 3. szint nem jelentenek valóságos kilépést az iskolarendszerből, de ezek a szintek jól hasznosíthatók volnának, s összehangolhatók volnának a mérési követelményrendszerrel, illetve a tervezett központi mérésekkel. A közép- és emelt szintű érettségi esetében nem volt egyértelműen kimutatható, hogy ezek követelményei szintbeli eltérésre utalnak.

A szakképzés területén az OKJ új rendszerének kialakítása során egyértelműen a tanulási kimenetekre épülő képesítési rendszer kidolgozására került sor. A szakképzés szerteágazó volta és az egyes területeken megszerezhető képesítések szintbeli különbözősége következtében a szakképzés az OKKR négy különböző szintjébe sorolható. A szakképzés deskriptorrendszere sokkal részletesebb, mint az OKKR tervezett deskriptorrendszere. A terület szakértőinek álláspontja szerint azonban ez nem okoz nehézséget, mivel a differenciált deskriptorrendszer egyes elemei besorolhatók az OKKR deskriptorai közé. A szakképzés területén is, mint ahogy minden más területen is, jelentkezik az a probléma, hogy az egyes szinteken megjelenő képességekben a deskriptorok nem ugyanahhoz a szinthez tartoznak. Ebben a tekintetben nem marad más megoldás, mint az, hogy a képzettséget a domináns szintnek megfelelő helyre soroljuk be.

A felsőoktatás négy kimenete (felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) megfeleltethető az OKKR 5., 6., 7. és 8. szintjének. Itt minden bizonnyal az egyes szinteken belül belső tagolásra is szükség lesz (pl. orvosi, mérnöki, jogi szakvizsgák esetében). A felsőoktatás elemzése során felvetődött egy olyan javaslat, amely szerint az OKKR 6. szintje kihagyható volna amiatt, mert az alapképzés jelenlegi szintje sok tekintetben az 5. szinten marad. Kívánatosabb megoldásnak látszik azonban a hazai felsőoktatás szintjeinek a későbbi átgondolása. A felsőoktatás jelenlegi deskriptorai, amelyek az egyes végzettségeket hivatottak leírni, nem konzervens jelennek meg az egyes jogszabályokban, kormány-, illetve miniszteri rendeletekben, és a létrehozott szaklétesítési, illetve szakindítási dokumentumok még inkább eltérnek ezektől. Az mondható, hogy a felsőoktatás számára az OKKR bevezetése egyértelműen hasznos lehet a bemeneti és a kimeneti szabályozás egyértelmű elkülönítése, a deskriptorok differenciálása, pontosítása, valamint az egyes szinteknek az EFT szintjére emelése tekintetében.

2. Az egyes alágazatok képzései eltérő mértékben kidolgozottak, felkészültek egy a tanulási eredményeket alapuló képzései rendszerbe történő illesztésre. A szakképzés területe a legkidolgozottabb, a felsőoktatás bizonyos kezdeti, ellentmondásos lépéseket tett ebbe az irányba, míg a közoktatás területén csak az érettségi tekinthető kimeneti jellegű szabályozórendszernek. A NAT mint bemeneti szabályozás azonban – tekintettel a kompetenciák kidolgozottságára – megfelelő alapul szolgál egy a közoktatáson belüli szintrendszer kidolgozásához. Ezek a szinteken célszerű volna a felkészültséget meghatározó mérések bevezetése, illetve a jelenlegi méréseknek az OKKR szintjeihez történő igazítása. Ez a minőség-biztosításnak, a hazai és nemzetközi teljesítmények összehasonlíthatóságának, az oktatási rendszer értékelésének magasabb szintjét tenné lehetővé.

3. Annak érdekében, hogy az egyes területek képesek legyenek egy az OKKR-hez illeszkedő képzései rendszer kidolgozására, további fejlesztő munkára van szükség, amelynek együtt kell járnia a területen dolgozó szakemberek képzésével. Pontosabban ennek a képzésnek a fejlesztés keretében kell megvalósulnia. Ennek a fejlesztő munkának a jelenleg kialakított rendszerek elemzésére is ki kellene térnie, arra, hogy a képzésekben megfogalmazott tanulási eredmények hatással vannak-e a képzéshez vezető képzés szerkezetére, tartalmára, struktúrájára, módszereire.

4. Tekintettel arra, hogy mind a szakképzésben, mind a felsőoktatásban jelenleg dolgoznak a képzései követelményeken, az OKKR kialakítása során első fázisban a jelenleg kialakuló rendszerek beillesztésére kell törekedni, s csak második fázisban, hosszas háttérmunkák eredményeként képzelhető el a most kialakuló képzései rendszerek fokozatos átalakítása az OKKR szintjeinek és deskriptorainak megfelelően.

Budapest, 2007. május 31.

Falus Iván⁷

Az I. sz Bizottság munkájában közreműködött:

- Falus Iván
- Krémó Anita (titkár)
- Útóné Visi Judit és Vass Vilmos (közoktatás)
- Modláné Görgényi Ildikó és Kiszter István (szakképzés és felnőttoktatás)
- Kadocsa László (felsőoktatás)
- Temesi József (külföld)
- Derényi András és Kálmán Orsolya

Az OKKR működtetésével egy másik munkacsoport foglalkozott, amely az I. Munkacsoporttal párhuzamosan végezte a munkáját. A munkacsoport tagjai voltak: Radó Péter (a munkacsoport vezetője), Barakonyi Károly, Hajdu Sándor, Kiszter István, Krémó Anita, Palotás Zoltán és Temesi József. A nemzetközi anyagok gyűjtését és összefoglalását Karvázy Eszter készítette el.

A bizottság munkájának eredményeit az alábbi javaslat foglalja össze.

„Az Országos Képzései Keretrendszer (OKKR) működtetése

Javaslat

Háttér

Az OKKR működtetéséről szóló javaslatokat egy, az OKKR Tárcaközi Bizottság által felkért szakértői munkacsoport (OKKR II. Munkacsoport) készítette. (8) A munkacsoport tagjai előzetesen rögzített szempontok alapján háttéranyagokat készítettek az egyes oktatási alágazatok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés) képzései rendszereinek működéséről és megbízást adtak egy részletes nemzetközi áttekintés elkészítésére. (9) A munkát megalapozó összkép kialakítását nagyban nehezítette a képzései rendszerekkel kapcsolatos hazai és nemzetközi terminológiai bizonytalanság (például a bizonyítvány, diploma, oklevél, tanúsítvány stb. definiálatlansága), valamint az egyes hazai alágazatokban zajló reformfolyamatok divergens, összehangolatlan jellege. A szakértői munkacsoport munkája során azt a megközelítést érvényesítette, hogy az OKKR-t nem csupán politikaköordinációs és fejlesztési eszköznek tekinti, hanem olyan mechanizmusnak, amely maga is folyamatos fejlesztésre szorul. Ebből kiindulva:

– az OKKR működését nem terjesztette ki olyan területekre, melyek felépítése Magyarországon az egyes alágazatokban – jó esetben is – csupán az első lépéseknél tart, mint amilyen például a kreditátvitel lehetősége,

- nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy az OKKR működési mechanizmusába beépítse azokat a reflexiót és tudásgyűjtést szolgáló elemeket, melyek lehetővé teszik a rendszer folyamatos javítását és fokozatos kiterjesztését,
- mindezekkel összhangban a javaslat alapja az OKKR legfontosabb „törzsfunkcióinak” azonosítása és azok működtetése feltételeinek megerősítése.

Mindezen előmunkálatok alapján a munkacsoport több ülést tartott, melynek eredménye az OKKR működéséről szóló javaslat főbb pontjairól készült összefoglaló volt. Az összefoglalót megtárgyalta az OKKR Tárcaközi Bizottság, valamint a szintleírások (deskriptorok) és a működési mechanizmus összehangolása érdekében az OKKR I. és II. Munkacsoportok közös ülést tartottak.

1. Az OKKR céljai

Az OKKR működtetéséről szóló javaslat kiindulópontja a tervezés alapjául szolgáló alapkoncepcióban rögzített célrendszer. Ennek megfelelően az OKKR megalkotásának és működtetésének általános célja, hogy az egész életen át tartó tanulás keretei között támogassa az egyéni életpályák tervezését, informálja a tanulással kapcsolatos egyéni döntéseket, és informálja az oktatási szolgáltatások felhasználóit.

- Az OKKR konkrét céljai a következők:
 - A különböző kimeneti szabályozók egységes rendszerbe foglalása;
 - Hosszabb távon a kimeneti szabályozók harmonizációja, rendszerbe szervezése (szintezése), az alágazati képesítési rendszerek továbbfejlesztésének orientálása;
 - Az oktatási-képzési programok tervezésének orientálása;
 - Pályaorientációs tanácsadás támogatása;
 - A minőségbiztosítási rendszerek összehangolásának támogatása, külső referenciáik megerősítése;
 - A munkaadók informálása;
 - Az informális és nem formális tanulás elismerésének megalapozása;
 - Az oktatási szektoron belüli szakmapolitikai koordináció és a társadalmi partnerekkel való konzultáció megerősítése;
 - Az Európai Képesítési Keretrendszernek való megfeleltetés biztosítása.

Az eredeti koncepcióban szereplő célok közül a szakértői csoport munkája során – mint az a továbbiakban látható lesz – egyetlen elem került ki, az egyedi végzettségek hitelesítése. Ettől eltekintve az OKKR működtetéséről szóló javaslatok egy olyan mechanizmus kialakítására irányulnak, melyek e célokat jól szolgálják.

2. Az OKKR és az alágazatok képesítési rendszerei közötti kapcsolat

A működtetésről szóló javaslat kiindulópontja az a korábbi döntés, hogy az OKKR-nek egy kétféle folyamatban kell hatást gyakorolnia az oktatási szektor működésére. Az első szakaszban a meglévő (átalakuló) alágazati kimeneti szabályozóeszközökre kell ráépülnie, ennek megfelelően azok mindegyikéhez illeszkednie kell. Ezt követően – párhuzamosan az alágazati kimeneti szabályozók periodikus felülvizsgálatával – fokozatosan harmonizációs hatást kell gyakorolnia. E hatást részben a kimeneti követelmények rögzítésének módján (tanulási eredményeket rögzítő deskriptorok) keresztül, részben pedig az OKKR-hez kapcsolódó, annak működését biztosító mechanizmusokon és eszközökön keresztül kell kifejtenie. Ennek érdekében a közoktatásról, a szakképzésről, a felsőoktatásról és a felnőttképzésről szóló törvényekben rögzíteni kell a kimeneti követelmények, standardok periodikus felülvizsgálatának kötelezettségét.

A nemzeti képesítési keretrendszerek mintájául szolgáló angolszász képesítési keretrendszerek egy állami hatóság döntésein keresztül biztosítják minden egyes végzettség elismerését és besorolását. Magyarországon ez az erősen központosító gyakorlat nem látszik követhetőnek és célszerűnek. Ily módon az OKKR nem felülírja az egyes alágazatok meglévő képesítési rendszereit, hanem ráépül azokra, és részben közvetlen, részben pedig közvetett eszközökkel befolyásolja azok működését.

Az első időszakban az OKKR elsődleges célja, hogy a formális oktatási rendszerek (közoktatás, iskolarendszerű szakképzés, felsőoktatás) kimeneti szabályozóira gyakoroljon hatást. Ennek érdekében az egyes formális oktatási rendszereket működtető alágazatok törvényi szabályozásában rögzíteni kell a kimeneti szabályozóeszközök OKKR-kompatibilitásának (besorolhatóságának) követelményét. Az egyedi képesítések besorolhatóságát az azok alapjául szolgáló kimeneti követelmények besorolása biztosítja. A működtetésnek ki kell alakítania azt a mechanizmust, amely biztosítja a kimeneti szabályozó eszközök OKKR-nek való megfelelést. Ennek alapján az egyes végzettségek besorolását (OKKR-azonosítóval való ellátását) azok végzik, akik kiadják az adott végzettséget igazoló bizonyítványt, diplomát, oklevelet vagy tanúsítványt.

Az OKKR működtetésének tehát elsősorban e decentralizált és közvetett funkció gyakorlására kell alkalmasnak lennie. Ennek a szerepnek egy olyan szakértői testület, az Országos Képesítési Tanács (OKT) létrehozása felel meg, amely a bármely oktatási ágazat számára kialakított kimeneti szabályozókat (standardokat), illetve azok OKKR „önbesorolását” még jogszabályként való kiadásuk előtt (már államigazgatási egyeztetési szakaszban) véleményezi. A kimeneti szabályozók véleményezésének eredménye lehet az önbesorolás jóváhagyása vagy konkrét átdolgozási-átsorolási javaslattal a szabályozók kiadásáért felelős igazgatási szervezetnek való visszaküldése.

Az OKT-nek tehát el kell végeznie az OKKR-besorolások véleményezését az érettségi vizsgakövetelmények, az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák szakképesítéseihez és részsakképesítéseihez kapcsolódó szakmai és vizsgakövetelmények, a felsőoktatás általános és szakonként rögzített kimeneti követelményei és az azokon alapuló szakképzési döntések tekintetében e körbe tartoznak az OKJ-ban szereplő és az ún. hatósági képzések, a nyelvi képzések, valamint az akkreditált képzési programok képzései.

Mivel az OKT feladata kizárólag a kimeneti követelmények OKKR-megfeleltethetőségének vizsgálata és kizárólag az azok kiadásáért felelős miniszterrel áll kapcsolatban, a tanács létrehozása semmilyen formában nem befolyásolja az egyes alágazatok létező konzultatív és tanácsadó testületeinek feladatkörét és jogosítványait. Az OKT egyedi képzések megszerzésének módját (program és vizsgák) nem vizsgálja, így nincs befolyása arra, hogy a besorolás alapjául szolgáló kimeneti követelmények érvényesülnek-e az oktatási szolgáltató intézmények működésében. Ennek biztosítása érdekében az egyes alágazatokat felügyelő minisztereknek kell politikákat kialakítaniuk, illetve erre alkalmas irányítási eszközöket alkalmazniuk.

Az OKT a felállítását követő első év során elvégzi a már létező, jogszabályokban kiadott kimeneti követelmények OKKR-megfeleltethetőségre irányuló felülvizsgálatát, ennek alapján besorolja azokat, és ajánlásokat fogalmaz meg az egyes alágazatokat felügyelő minisztereknek a követelmények fejlesztésére.

Mivel az oktatási szektor irányításának felelőssége több minisztérium között osztozik meg, ezért az OKT létrehozását, az összetételére és működésére vonatkozó alapvető szabályokat – törvényi felhatalmazás alapján – kormányrendeletben célszerű szabályozni. A tanács tagjainak kinevezésüket (meghatározott időre) a kormányfőtől kell kapniuk. A tanács működtetésének titkársági és technikai feladatait az Oktatási Hivatal láthatja el.

3. Az OKKR szerepe a nem formális tanulás elismerésében: egyedi képzések

Az OKKR működtetését biztosító mechanizmusnak alkalmasnak kell lennie bizonyos, a formális oktatási rendszerben nem elismert tanulási eredmények egyedi végzettségként való elismerésére. E nyitáshoz fokozatosnak kell lennie, és a nem formális tanulás elismerésével kapcsolatban felhalmozódott tapasztalatokon kell alapulnia. E körben az elismerés módja egyedi végzettségek elismerése (OKKR-azonosítóval való ellátása), és az elismert végzettségek regiszterbe való felvétele, mely tartalmazza a jogszabályban kiadott nyilvános követelményeken alapuló és az egyedi eljárás során elismert végzettségeket.

Az elbírálás alapja az adott végzettség számára kidolgozott követelményrendszer, az arra épülő „önbesorolás” és valamelyik akkreditált vizsgaközpont javaslata a szükséges vizsgák lebonyolításának eszközeiről és módjáról. Nem formális tanulás eredményeként született végzettség elismerését bárki (például akkreditált képzéseket nyújtó szolgáltató) kezdeményezheti, de az erre irányuló, a végzettség elismerésének alapjául szolgáló standard követelményeket is tartalmazó kérelem csupán akkreditált vizsgaközponttal együtt nyújtható be a tanácshoz. Az OKT az elismerésre és besorolásra irányuló kérelem bírálata során külső szakértői véleményeket kérhet, az elbírálásnak azonban nem kizáró szempontja az adott végzettség munkaerő-piaci relevanciája. Az elismerés és besorolás költségeit a kezdeményezőnek kell állnia. Amennyiben az OKT bármely egyedi végzettséget OKKR-azonosítóval lát el, és azt felveszi a regisztrált végzettségek listájára, a regionális vizsgaközpontoknak be kell fogadniuk minden erre vonatkozó vizsgakérelmet, és biztosítaniuk kell a vizsga letételének feltételeit, vagy ha erre anyagi-szellemi erőforrások hiányában nem képesek, akkor a kérelmezőt olyan kijelölt vizsgaközpontba kell átirányítani, amelyik őt fogadni tudja, és amely az adott vizsgakérelmet nem utasíthatja vissza. Legalább egy vizsgaközpontnak a kérelemmel az államigazgatási határidőn belül érdemben foglalkoznia kell. A vizsgáztatás és a bizonyítvány kiadásának költségeit a vizsgázónak meg kell térítenie.

Az OKT háromévente felülvizsgálja a nem formális és informális tanulás során keresztül szerzett tudás elismerésének mechanizmusát, és javaslatot tesz annak megváltoztatására.

4. Az OKKR információs háttere, a képzési rendszer monitoringja

Az OKKR szakértői testületének (OKT) és információs rendszerének működtetését egy hatósági jogkörrel is rendelkező oktatási szervezetnek (Oktatási Hivatal) célszerű ellátnia. Az OKKR működtetésének információs hátterét elsősorban egy, a Magyarországon elismert végzettségeket és azok leírását tartalmazó nyilvános országos regiszter szolgálja. A regiszter részben (formális oktatási rendszerek esetében) az illeté-

kes minisztériumok információszolgáltatásán, részben pedig az OKT egyedi besorolási döntésein alapszik. Az OKKR információs rendszere később egyéb, például egyéni (tanulói) szintű összekapcsolt adatbázisokkal is bővülhet. Ennek lehetőségét az NFT 2 mérés-értékelés központi programján belül megvalósuló, az oktatás információs rendszereinek teljes áttekintése keretében kell feltárni.

Az Oktatási Hivatalnak támogatnia kell az OKT-t abban, hogy gyűjtse a képzési rendszer(ek) működésének monitoringjához és periodikus értékeléséhez szükséges információkat. E körben a szakértői testület vizsgálatokat és szakértői jelentéseket (például egyes kimeneti szabályozók bevételek vizsgálata) rendelhet meg. A szakértői testület ajánlásokat fogalmazhat meg a kormány és az illetékes miniszterek számára a kimeneti szabályozórendszerek működtetésével kapcsolatban. Az ajánlások nem szükségképpen szorítkoznak az OKKR-kompatibilitás területére, kiterjedhetnek a mérési, értékelési, minőségbiztosítási és tájékoztatósi (például pályaaorientációs), valamint a tanulói jogok biztosítására hivatott rendszerek működésére is.

5. Az OKKR közvetett hatását biztosító mechanizmusok

Az OKKR nem csupán közvetlenül, az alágazatok kimeneti szabályozóeszközein vagy egyedi képzések elismerésén keresztül gyakorol hatást, hanem közvetett módon is. E közvetett hatás oly módon érvényesül, hogy az OKKR tanulási eredményeken (kompetenciákon) alapuló szintleírásai számos olyan rendszert orientálnak, melyek mind a négy alágazatban befolyásolják az oktatási szolgáltatások minőségét és eredményességét. E rendszerek közül a legfontosabbak:

- a programok és tantervek fejlesztése,
- az egyes alágazatok minőségbiztosítási rendszerei,
- a pályaaorientációs szolgáltatások és programok,
- a tanulói teljesítmények mérése.

E közvetett hatás érvényesítése érdekében nem elegendő az, hogy az OKKR kizárólag a képzési rendszereket és kimeneti szabályozók fejlesztését végző szakemberek körében váljon ismertté, és szolgáljon referenciakeretként. (Ezt szükségessé teszi az egyedi képzések elismerésének lehetősége is, ugyanis e körben a programok és vizsgák fejlesztőinek képesnek kell lenniük a képzés »önbesorolására«, a szintleírások interpretációjára és alkalmazására.) Mindennek érdekében az OKKR „bevezetését” meg kell előznie egy, a döntéshozókra és a felhasználókra egyaránt kiterjedő tájékoztató és képzési programnak.

6. Az OKKR és az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR)

A Magyarországon megszerezhető végzettségek EKKR-besorolása azonos az OKKR-besorolásával. Minden Magyarországon kiadott államilag vagy az OKT által egyedileg elismert és a regiszterbe felvett végzettséget igazoló bizonyítványnak, oklevélnek, diplomának vagy tanúsítványnak az OKKR-azonosító mellett tartalmaznia kell az annak megfelelő EKKR- (EQF-) azonosítót is.” (Oktatási..., 2007a)

A munkacsoportok munkáját követő, a „Szakmai koncepció” megírását megelőző időszak (2007. május – 2007. október)

2007. július 12-én mindkét munkacsoport beszámolt az OKKR Tárcaközi Bizottságnak, amely a bizottságok beszámolóit, illetve javaslatait tudomásul vette, elfogadta. A Tárcaközi Bizottság javaslatot tett arra, hogy az OKKR további munkálatai önálló fejezetként jelenjenek meg a Nemzeti fejlesztési tervben, és indokoltnak találták egy, az OKKR-rel kapcsolatos kormányhatározat előkészítését.

2007. augusztus 31-én Krémő Anita kérésére a munkacsoportok összegzései alapján az alábbi javaslatot készítettem a további feladatok kijelölése és a megvalósítás feltételeinek biztosítása érdekében. A javaslat elkészítésének időpontjában, az NFT 2 elkészítésének adott fázisában lehetségesnek tűnt, hogy az OKKR kidolgozása számára egy egységes projekt jelenhessen meg a TÁMOP program keretében. Hamarosan kiderült azonban, hogy csak arra nyílik majd lehetőség, hogy a különböző alágazatok számára elkülönítetten jelenjenek meg pályázatok. Az egységes elgondolás, egységes szervezés lehetőségének meghiúsulása az alapvetően egységes szemléletet, felfogást, ütemezést igénylő munkálatok tekintetében igen káros és költséges következményekkel járt.

Némi vigaszt jelenthet, hogy ennek a javaslatnak a jelentős része – Forgács András jóvoltából – tükröződik az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásának szakmai koncepciójában (*Oktatási...*, 2008).

A javaslat alapvető logikája az volt, hogy az OKKR szintjeinek és deskriptorainak megfogalmazása után azonnal jelentős számú szakembert kell kiképezni arra, hogy az OKKR alapján hozzáláthassanak a magyarországi képesítési rendszerek elemzéséhez, és az EKKR-rel kompatibilis fogalmi keretek megteremtéséhez.

„Javaslat

az OKKR kidolgozásával kapcsolatosan az NFT 2 keretében végzendő feladatokra

Az alábbiakban olyan feladatok elvégzésére teszek javaslatot, amelyek lehetővé teszik a 4 alrendszer (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás) képesítési rendszereinek egy egységes Országos Képesítési Keretrendszerhez történő illesztését. A javaslatok a kimeneti követelmények megfogalmazását tekintik feladatuknak, de nem térnek ki az OKKR működtetésével kapcsolatos szervezeti kérdésekre.

Az OKKR működéséhez az elmúlt időszakban megtörtént annak az elemzése, hogy a jelenleg meglévő kimeneti szabályozások, képesítések hogyan illeszthetők egy OKKR jellegű rendszerhez. Körvonalázott az OKKR szerkezete, kapcsolódása az EKKR-hez.

Világossá vált, hogy szükséges feladat a továbbiakban:

Az OKKR rendszerének véglegesítése, a benne szereplő deskriptorok és szintek pontos leírása, a benne szereplő fogalmak részletes kifejtése.

Elengedhetetlenül szükséges az OKKR-rel és a tanulási eredményekkel kapcsolatos nézőpont elterjesztése, a rendelkezésre álló nemzetközi tudás hazai implementációja, tanulmánygyűjtemény formájában történő megjelenítése. Ez az anyag alapját képezheti a politikai döntéshozók, az alágazati vezetők és pedagógusok szemléletformálásának.

Elengedhetetlen feladat minden alágazatban a képesítési rendszerek megfogalmazóinak és végrehajtóinak alapos képzése.

Minden területen meg kell teremteni az OKKR-nek és a működő képesítési rendszereknek, képesítéseknek az összehangolását. Ez többlépcsős és egyes alágazatokban egymástól eltérő feladat.

A közoktatás területén meg kell vizsgálni a jelenlegi bemeneti szabályozási elemek, fejlesztési feladatok és az OKKR-szintek kapcsolatát, a kettő összevetése alapján meg kell fogalmazni az első 4 OKKR szintjeinek megfelelő részletes követelményeket, majd ezekhez illeszkedő mérési eszközrendszert kell kidolgozni a minőségbiztosítás érdekében.

A szakképzés területén az OKJ követelményeinek és az OKKR szintjeinek az összehasonlítására van szükség. Terminológiai egyeztetés és megfeleltetés után meg kell határozni azokat a pontokat, ahol az OKJ felülvizsgálatára van szükség.

A felsőoktatás területén a képesítéseket meghatározó kormány- és miniszteri rendeletek szakmai felülvizsgálatára, valamint a szaklétesítési és szakindítási dokumentumok felülvizsgálatára és EKKR-(OKKR-) kompatibilis átdolgozására van szükség.

A nem formális felnőttoktatás esetén az egyes meglévő és alakuló képzések esetében is el kell végezni a képzések besorolását. Ez teszi lehetővé az újonnan szerveződő képzések megítélését.

A fentiekben felsorolt feladatok részletezése és ütemezése:

Ad 1. A feladat elvégzésének eredménye: kb. 20 oldalas (az egyes szakterületek képviselőivel, szakértőivel többszörösen megvitatott, EKKR-szakértővel bírálatott) tanulmány, amely tartalmazza az OKKR szintjeit és deskriptorait példákkal, indoklásokkal

A feladat kezdete: 2008. január – befejezése: 2008. szeptember

Költség: 1000 E Ft

Ad 2. A témára vonatkozó legfontosabb nemzetközi szakirodalom áttekintése, tanulmányok, részletek kiválogatása, lefordítása, ellenőrzése, hazai összegző tanulmányok íratása. Egy jól használható, elméletileg megalapozott gyakorlatias könyv összeállítása, megjelenítése 2000 példányban (kb. 20 iv)

A feladat kezdete: 2008. január – vége: 2008. szeptember

Költség: 5000 E Ft

Ad 3. Az OKKR lényegét feldolgozó 60 órás tanfolyam tartalmának, anyagának, segédeszközeinek kidolgozása, minden szakterületen a közreműködők képzése, aktív fejlesztésbe történő bevonással

Határidő: I. képzés, 2008. november – 2009. január, 60 fő, majd minden két hónapban újabb 120 fő a 2009-es évi folyamán. A képzés 2011-ig folyamatosan szervezendő. (A képzések alágazatokra is bonthatók)

tók, a költségek ott helyezhetők el. Évente 500 fő képzését számítva: 50 E Ft/fő x 500. 25 000 Ft/év összesen 100 000 E Ft.)

Ad 5. Minden egyes tantárgyban a 4. szinthez, illetve a 0. szinthez igazodó deskriptorok leírása, kifejtése, a fejlesztési követelményeknek való megfeleltetése, a szintek teljesítésének mérésére szolgáló eszközök kidolgozása

A feladat eredménye: minden tantárgyból a szinteknek megfelelő deskriptorrendszer és az ezek mérésére szolgáló mérőeszközök

Költség: 40 millió Ft

Határidő: 2009. november – 2010. december

Ad 6. Az új OKJ képesítési rendszerének és az OKKR rendszerének összehangolása, egymáshoz illesztése, a szükséges mérőeszközök kidolgozása

Költség: 100 millió Ft

Határidő: 2009. november – 2011. december

Ad 7. A felsőoktatás területén a tanulási eredményekhez, az OKKR-hez értő kb. 100 fős szakembergárda képzése 60 órás tanfolyamon

Határidő: 2008. november – 2009. december

A vonatkozó kormányrendeletek és miniszteri rendeletek, valamint a szakindítási kérelmek elemzése az OKKR-nek történő megfeleltetés szempontjából. Javaslatok a megfeleltetésre, az egyes szakfelelősök felkészítése az OKKR és általában a tanulási eredmények megfelelő értelmezésére. Javaslatok mérőeszközök kidolgozására

Költség: 200 millió Ft

Határidő: 2009. december – 2011. december

Ad 8. A felnőttoktatás területén a szakképzéssel azonos feladatok és költségek, az kb. 100 millió Ft

Határidő: 2009. november – 2011. december.”

A Tárcaközi Bizottság 2007. szeptember 24-én tartott még egy ülést. Az erre készített beszámolómban az alábbi, talán még ma is aktuális kérdéseket fogalmaztam meg:

„Tekintettel arra, hogy a Tisztelt Tárcaközi Bizottság tagjaival az I. sz. Bizottság tevékenységének részleteit a korábbiakban már ismertettem, illetve a kiküldött 30 oldalas anyag, valamint ennek mellékletei kellő információval szolgálnak, az alábbiakban csupán azokat a kérdéseket exponálom, amelyek e munka eredményeiből következnek, s amelyekkel kapcsolatosan célszerű lenne állást foglalni.

Az EKKR 8 szintjét egészítsük-e ki egy 0. szinttel, amelyik az iskolaérettség szintjén fogalmazná meg, azokat az ismereteket, attitűdöket tevékenységeket és az autonómiának a szintjét, amelyet az iskola lépő gyermektől elvárunk?

A deskriptorok közé a tudás, tevékenységek/képességek, autonómia/felelősségvállalás mellé vegyük-e fel a nézetek/attitűdök kategóriát is, vagy ennek elemeit igyekezzünk a későbbiekben az autonómia/felelősségvállalás oszlopában kezelni?

Kezdeményezzünk fejlesztést annak érdekében, hogy a tervezett, illetve megvalósítandó központi mérések a közoktatás különböző szintjein, ahol tényleges kimenetről nincsen szó, feleljenek meg az OKKR első 3 szintjének?

Kezdeményezzünk-e elemzést annak a vizsgálatára, hogy az érettségi különböző szintjei milyen mértékben felelnek meg az OKKR 4. szintjének?

Kezdeményezzünk-e elemzéseket az OKJ-s deskriptorok és szintek, valamint az OKKR szintjei közötti megfeleltetés érdekében?

Kezdeményezzünk-e elemzéseket annak érdekében, hogy a felsőoktatás különféle kimeneti szabályozásai konzekvensek legyenek, s hogy ezek megfeleljenek az OKKR 5., 6., 7., 8. szintjének?

Tegyünk-e javaslatot olyan pályázatok kiírására, amelyek keretében az egyes területek szakemberei megteremténék a kapcsolatot az OKKR és saját területük képesítési követelményei között, különbséget tennének a tanulási eredményekre épülő kimeneti szabályozás és a bemeneti szabályozás között? (Elemmezni, hogy a kimeneti szabályozás hatással van-e az oda vezető képzés módjára. Ezek a pályázatok egyben az adott területeken dolgozó szakemberek képzését is megoldanák.)

Kezdeményezzünk-e olyan hosszú távú monitorozó vizsgálatokat, amelyek a felsőoktatásban és a szakképzésben a most bevezetésre kerülő kimeneti szabályozórendszer hatékonyságát elemeznék, s hosszabb távon törekedne az ágazati képesítések és az OKKR megfeleltetésére?”

2007. október 8. és 10. között sor került Budapesten a learning outcomes EU Cluster által szervezett PLA-ra (PLA on the Development of National Qualifications Frameworks), amelyen Radó Péterrel beszámoltunk a magyarországi OKKR fejlesztésének addig elért eredményeiről.

Az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásának szakmai koncepciója

A 2005 és 2007 között folyt munkálatoknak mintegy a szintézisét jelentette a kormányhatározatot megalapozó Az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásának szakmai koncepciója (*Oktatási...*, 2008) című dokumentum. Az alábbiakban a tanulmány fő gondolatait és a megvalósítás ütemezését összefoglaló táblázatot emeljük ki.

„Javaslat az OKKR szint- és deskriptorrendszerére

Az EKKR alapelveinek megfelelően a magyarországi OKKR a tanulási eredményeken alapuló megközelítést követi. A tanulási eredmények alapú megközelítés keretében a képesítéseket az adott tanulási folyamat végére az egyén által elsajátított tudás, készségek/képességek, nézetek/attitűdök, autonómia/felelősségvállalás stb. leírásával határozzák meg. Ez a megközelítés megfelelőképpen orientálja az egyént az oktatási és képzési rendszerben való haladásban, egyéni életpályája tervezésében, és informálja az oktatási szolgáltatások felhasználóit a képesítésekről.

A közoktatási, szakképzési, felsőoktatási, felnőttképzési képesítések kimeneti követelményeinek elemzésével kimutatható, hogy a hazai képesítések kimeneti követelményei megfeleltethetők az EKKR egyes szintjeinek. Következésképpen, 8 vagy annál több szint meghatározása szükséges. A további szintek számának megállapításához további vizsgálatok szükségesek. Az OKKR deskriptorrendszere az EKKR, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló Európai Parlament és Tanács ajánlása, illetve a hazai kimeneti szabályozók elemzése alapján 4 szempont szerint kerül meghatározásra. Eszerint a következő szint- és deskriptorrendszer létrehozása célszerű:

Besorolási szint	Kompetenciák			
	Tudás	Készségek, képességek	Nézetek Attitűdök	Autonómia, felelősségvállalás
0.				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

Az OKKR szint- és deskriptorrendszerének periodikus felülvizsgálata szükséges.

Az OKKR szintbesorolásainak kidolgozása és felülvizsgálata során három alapkövetelmény érvényesítését szükséges szem előtt tartani:

Nyitottság – a szintleírásoknak alkalmasnak kell lenniük bármilyen keretek között megszerzett tudás elismerését szolgáló besorolásra.

Integrációs képesség – a szintleírásoknak alkalmasnak kell lenniük az egész életen át tartó tanulás bármely szakaszában igénybe vett oktatási szolgáltatások kimeneti szabályozóinak egységes rendszerbe foglalására, e szabályozók továbbfejlesztése számára referenciakeretként kell szolgálniuk.

Alkalmazhatóság – a tanulók, az oktatási szektor minden szereplője és az oktatás eredményességében érdekelt minden csoport számára könnyen értelmezhetőnek kell lennie, lehetővé kell tennie az egyértelmű besorolását.

Javaslat az OKKR működtetésére

Az OKKR-nek kétféle folyamatban kell hatást gyakorolnia az oktatási és képzési szektor működésére. Az első szakaszban a meglévő (átalakulóban levő) oktatási alágazati kimeneti szabályozóeszkö-

zókra kell ráépülnie, és mindegyikhez illeszkednie. Ezt követően – párhuzamosan az alágazati kimeneti szabályozók periodikus felülvizsgálatával – fokozatosan harmonizációs hatást kell gyakorolnia. Ezt a hatást részben a kimeneti követelmények rögzítésének módján (tanulási eredményeket rögzítő deskriptorok) keresztül, részben pedig az OKKR-hez kapcsolódó, annak működtetését biztosító mechanizmusokon és eszközökön keresztül kell kifejtenie. Ennek érdekében a közoktatási, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési törvények illetve kapcsolódó jogszabályok periodikus felülvizsgálata szükséges.

Első lépésként az egyes oktatási alágazatok törvényi szabályozásában rögzíteni kell a kimeneti szabályozóeszközök (érettségi, az Országos képzési jegyzékben [OKJ] szereplő szakképesítések és részsakképesítések, szakmai vizsgakövetelmények, a felsőoktatás általános és szakonként rögzített kimeneti követelményei, a felnőttképzés OKJ-ben szereplő és az ún. hatósági képesítések, a nyelvi képesítések és az akkreditált képzési programok képesítései) OKKR-kompatibilitásának (besorolhatóságának) követelményét. Az egyes képesítések besorolhatóságát a képesítés megszerzésének feltételét jelentő kimeneti követelmények OKKR-szintnek való megfeleltetése (besorolása) biztosítja. Az OKKR működtetéséhez olyan mechanizmust kell kialakítani, amely garantálja a kimeneti szabályozóeszközök OKKR-nak való megfeleltetését. Ugyanakkor az egyes képesítések besorolását azok végzik, akik a képesítést, a végzettséget igazoló bizonyítványt, diplomát, oklevelet, tanúsítványt stb. kiadják.

Az OKKR működtetésének e közvetett irányítására egy szakértői testületet kell létrehozni, az Országos Képesítési Tanácsot, amely minden oktatási alágazat számára a kidolgozott kimeneti szabályozókat, illetve a kidolgozók által javasolt OKKR-szint-besorolást még jogszabályként való kiadásuk előtt – államigazgatási egyeztetési szakaszban – véleményezi. A véleményezés során az OKT jóváhagyja a kimeneti szabályozót és OKKR-besorolást, vagy a szabályozó kiadásáért felelős miniszternek átdolgozásra tesz javaslatot.

Az OKT a képesítés kiadásáért felelős miniszterrel áll kapcsolatban, az OKT létrehozása nem befolyásolja az egyes oktatási alágazatok létező egyeztetési eljárásait, konzultatív és tanácsadói jogosítványait és feladatkörét. Az OKT egyedi képesítések megszerzésének módját nem vizsgálja, azaz nem befolyásolja a kimeneti követelmények érvényesülését az egyes oktatási intézmények működésében. Ennek biztosítása az egyes alágazatokat felügyelő miniszterek feladata, erre alkalmas irányítási eszközöket kell alkalmazniuk.

Az OKKR működtetését biztosító mechanizmusnak alkalmasnak kell lennie a formális oktatási rendszerben nem elismert tanulási eredmények egyedi képesítésként való elismerésére. Az egyedi képesítések elismerésének fokozatosan kell megvalósulnia a nem formális és informális tanulás elismerésével kapcsolatos tapasztalatok felhasználásával.

Nem formális tanulás eredményének képesítésként való elismerését egy akkreditált vizsgaközponttal közösen alanyi jogon mindenki kezdeményezheti. Az elismerés alapja az adott képesítés számára kidolgozott kimeneti követelményrendszer, a kezdeményező javaslata egy bizonyos OKKR-szintre való besorolásra (önbesorolás) és egy akkreditált vizsgaközpont javaslata a szükséges vizsgák lebonyolításának eszközeiről és módjáról. Az elismerés és besorolás költségeit a kezdeményezőnek kell állnia. Az OKT elbírálja kérelmeket. Az egyedi képesítések elismerésével az OKT a megfelelő OKKR-szintre besorolja a képesítést, és felveszi a regisztrált képesítések listájára. A regisztrált képesítések listáján szereplő bármely képesítés megszerzésére irányuló vizsgakérelmet a regionális vizsgaközpontoknak fogadniuk kell, biztosítani a vizsgázás feltételeit, illetve anyagi-szellemi erőforrások hiányában a kérelmezőt a kijelölt vizsgaközpontba irányítja. A kérelmet legalább egy vizsgaközpontnak be kell fogadnia az államigazgatási határidőn belül. A vizsgáztatás és a bizonyítvány kiadásának költségeit a vizsgázónak kell megterítenie.

Az Országos Képesítési Tanács

Az oktatási szektor irányításának felelőssége több minisztérium között oszlik meg, ezért az OKT létrehozását, összetételére és működésére vonatkozó szabályokat a kormány hozza meg.

Az OKT titkársági és technikai feladatainak, információs rendszerének működtetését egy hatósági jogkörrel rendelkező, az oktatási és kulturális miniszter felügyelete alá tartozó intézmény látja el. Ez az intézmény összegyűjti a képesítési keretrendszer működésének monitoringjához és periodikus értékeléséhez szükséges információkat.

Az OKKR működtetésének információs hátterét elsősorban a Magyarországon elismert képesítéseket és azok leírását tartalmazó nyilvános országos regiszter (regisztrált képesítések listája) szolgálja. A regiszter tartalma a formális oktatási rendszer esetében az illetékes minisztériumok információs szolgáltatásán, az egyedi képesítések esetében az OKT besorolási döntésein alapul. Ez az információs rendszer később más adatbázisokkal is bővülhet.

Az OKKR kidolgozása az érintett szakterületek irányításáért és fejlesztéséért felelős minisztériumok szakmai, társadalmi köztestületek, partnerek elméleti és gyakorlati szakemberek széles körű szervezett, intézményesített és koordinált közreműködését igényli. Az OKKR kidolgozására az oktatási és a kultu-

rális miniszter elsődleges felelőssége mellett az érintett tárcák és köztestületek, szakmai-társadalmi partnerek részvételével alakuljon tárcaközi bizottság.

A Tárcaközi Bizottság feladatai:

- felügyeli a kormányhatározat megvalósítását, és dönt a kormányhatározatból fakadó tevékenységekről,
- javaslatot tesz az Akciótervben nevesített, a megvalósításra kijelölt intézmény részére az OKKR egyes elemeinek a kidolgozásához szükséges szakértői testületek megalakításáról, összetételéről és szakmai megbízatásáról,
- figyelemmel kíséri, összehangolja, ellenőrzi és értékeli a feladatok végrehajtását, és ennek érdekében az érintett tárcák, szervezetek számára javaslatokat tehet,
- figyelemmel kíséri az OKKR kifejlesztésére dedikált források felhasználását,
- javaslatokat tesz az érintett tárcáknak az OKKR kifejlesztésével kapcsolatos aktuális teendőkre,
- szorosan az OKKR kidolgozásához kapcsolódó koordinációs feladatokkal összefüggésben kapcsolatot tart hazai és nemzetközi partnerekkel.

A Tárcaközi Bizottság két évente egyszer írásos beszámolót készít a kormány részére a munkálatok állásáról.

A Tárcaközi Bizottság titkárságának a létrehozásáról és működtetéséről az oktatási és kulturális miniszter gondoskodik.”

Az OKKR létrehozásával kapcsolatos feladatok ütem- és költségterve

<i>Feladat leírása</i>	<i>Cél</i>	<i>Eredmény</i>	<i>Ütemezés</i>	<i>Költség (E Ft)</i>
OKKR Tárcaközi Bizottság létrehozása	Az OKKR létrehozásával kapcsolatos feladatok koordinációja az OKKR-ről szóló kormány-döntésig	Tárcaközi bizottság (OKM, GKM, NFÜ, SZMM)	2008. március 1.	0
Az OKKR véglegesítése: deskriptorok (szintleírások: az egyes szinteken megjelenő kompetenciák: tudás, készség-képesség, autonómia – felelősségvállalás, attitűd, nézetek) és szintek pontos leírása, a benne szereplő fogalmak részletes kifejtése. Az OKKR széles körű szakértői egyeztetése	Az OKKR szint- és deskriptorrendszerének véglegesítése	Kb. 20 oldalas (az egyes oktatási alágazatok képviselőivel, szakértőivel többszörösen megvitatott, EKKR-szakértővel bíráltatott) tanulmány, amely tartalmazza az OKKR szintjeit és deskriptorait, példáulkkal, indoklásokkal	2008. március – 2008. november	1000
A tanulási eredményeken alapuló nemzeti képzési keretrendszerre vonatkozó legfontosabb nemzetközi szakirodalom áttekintése, tanulmányok, részletek kiválogatása, lefordítása, ellenőrzése, hazai összegző tanulmányok készítése, megjelenítése (kb 20 iv)	A tanulási eredményeken alapuló képzési keretrendszerrel kapcsolatos információk, eredmények disszeminációja	Egy jól használható, elméletileg megalapozott gyakorlatias tanulmánykötet 2000 példányban	2008. március – 2008. november	5000
A közoktatási képzési követelmények kidolgozásában és fejlesztésében részt vevők képzése a fejlesztésbe történő bevonással	A kimeneti követelmények fejlesztésében részt vevők felkészítése	Az OKKR lényegét feldolgozó 60 órás tanfolyam anyaga, segédeszközök, 60 órás képzés, összesen 615 kiképzett szakértő	2009. január – 2009. március: 15 fő, 2009. márciustól 2012. február: képzés kéthavonta. Évente 200 fő képzését számítva: 50 E Ft/fő x 200 10 000 E Ft / év, összesen 30 750 E Ft	30 750

A szakképzési képesítési követelmények kidolgozásában és fejlesztésében részt vevők képzése a fejlesztésbe történő bevonással	A kimeneti követelmények fejlesztésében részt vevők felkészítése	Az OKKR lényegét feldolgozó 60 órás tanfolyam anyaga, segédeszközök, 60 órás képzés, összesen 615 kiképzett szakértő	2009. január – 2009. március: 15 fő, 2009. márciustól 2012. február: képzés kéthavonta. Évente 200 fő képzését számítva: 50 E Ft/fő x 200 10 000 E Ft / év, összesen 30 750 E Ft)	30 750
A felsőoktatási képesítési követelmények (képzési és kimeneti követelmények) kidolgozásában és fejlesztésében részt vevők képzése a fejlesztésbe történő bevonással	A kimeneti követelmények (képzési és kimeneti követelmények) fejlesztésében részt vevők felkészítése	Az OKKR lényegét feldolgozó 60 órás tanfolyam anyaga, segédeszközök, 60 órás képzés, összesen 615 kiképzett szakértő	2009. január – 2009. március: 15 fő, 2009. márciustól 2012. február: képzés kéthavonta. Évente 200 fő képzését számítva: 50 E Ft/fő x 200 10 000 E Ft / év, összesen 30 750 E Ft	30 750
A felnőttképzési képesítési követelmények kidolgozásában és fejlesztésében részt vevők képzése a fejlesztésbe történő bevonással	A kimeneti követelmények fejlesztésében részt vevők felkészítése	Az OKKR lényegét feldolgozó 60 órás tanfolyam anyaga, segédeszközök, 60 órás képzés, összesen 615 kiképzett szakértő	2009. január – 2009. március: 15 fő, 2009. márciustól 2012. február: képzés kéthavonta. Évente 200 fő képzését számítva: 50 E Ft/fő x 200 10 000 E Ft / év, összesen 30 750 E Ft	30 750
A közoktatásról, a szakképzésről, a felsőoktatásról és a felnőttképzésről szóló törvények módosításának előkészítése	A kimeneti szabályozás jogszabályi feltételeinek megteremtése	Törvénymódosítási javaslatok: közoktatási tv., felsőoktatási tv., szakképzési tv., felnőttképzési tv.	2009. március – augusztus	0
A közoktatás területén: a jelenlegi bemeneti szabályozási elemek, fejlesztési feladatok és az OKKR-szintek kapcsolatának vizsgálata. Ennek alapján az OKKR 0. szint kialakításával kapcsolatos elemzések, 1-4. szintek megfelelő részletes kimeneti követelményeinek megfogalmazása, a fejlesztési követelményeknek való megfeleltetése. Majd ezekhez illeszkedő mérési eszközrendszer kell kidolgozni a minőségbiztosítás érdekében	A közoktatási alágazat OKKR 0. szint kialakításának elemzése, 1-4. szintekhez kapcsolódó kimeneti követelményeinek leírása	Minden tantárgyból a szinteknek megfelelő deskriptor rendszer és az ezek mérésére szolgáló mérőeszközök	2010. január – 2011. február	40 000

A szakképzés területén az OKJ kimeneti követelményeinek és az OKKR szintleírásainak az összehasonlítása. Terminológiai egyeztetés és megfeleltetés. Az OKJ felülvizsgálata szempontjainak meghatározása. Mérőeszközök kidolgozása	A szakképzési ágazat kimeneti követelmények OKKR-kompatibilitásának biztosítása	OKKR-kompatibilis OKJ és kapcsolódó mérőeszközök	2010. január – 2011. február	100 000
A felsőoktatás területén a képzéseket meghatározó kormány- és miniszteri rendeletek szakmai felülvizsgálata, a szaklétesítési és szakindítási dokumentumok felülvizsgálata és EKKR-(OKKR-) kompatibilis átdolgozása	A felsőoktatási kimeneti szabályozók OKKR-kompatibilitásának biztosítása	A felsőoktatás kimeneti szabályozó kormányrendeletek és miniszteri rendeletek, valamint a szakindítási kérelmek elemzése az OKKR-nek történő megfeleltetés szempontjából. Javaslatok a megfeleltetésre. Javaslatok mérőeszközök kidolgozására	2010. január – 2011. február	200 000
A nem formális felnőttképzés esetén az egyes meglévő és alakuló képzések esetében OKKR-kompatibilis kimeneti szabályozók kidolgozása, a képzések besorolása	A felnőttképzési kimeneti szabályozók OKKR-kompatibilitásának biztosítása	OKKR-kompatibilis felnőttképzési képesítési követelmények	2010. január – 2011. február	100 000
A törvénymódosítás alapján szükséges jogszabálymódosítások előkészítése	A kimeneti szabályozás jogszabályi kereteinek megteremtése	Jogszabály-módosítási javaslatok	2011. augusztus – 2012. február	0
A nem formális és informális tanulás elismeréséről szóló kormányrendelet előkészítése	A nem formális tanulás elismerésének lehetővé tétele		2011. augusztus – 2012. február	0
Vizsgaközpontokban szükséges szakmai feltételek biztosítása	Az OKKR működéséhez szükséges intézményi keretek megteremtése	Felkészítése, technikai útmutatók	2011. augusztus – 2012. február	8000
Országos Képesítési Tanács felállítása	Az OKKR működéséhez szükséges szervezeti keretek megteremtése	Országos Képesítési Tanács	2010. január – június	0
Az OKT működési (szervezeti, információs) feltételeinek megteremtése	Az OKKR működéséhez szükséges szervezeti keretek megteremtése		2010. január – június	
OKKR működtetéséhez kapcsolódó tájékoztatósi kampány	A lakosság tájékoztatása az OKKR-hez kapcsolódó lehetőségekre, értelmezésére, felhasználására	Tájékoztatósi terv, tájékoztató anyagok, információs napok	2009. szeptember – 2010. június	
A Magyarországon kiadott képesítések OKKR-besorolása az OKT kimeneti szabályozók besorolását jóváhagyó döntése alapján	OKKR működtetésének biztosítása	OKKR-azonosítóval rendelkező képesítések	2011. júniustól folyamatosan	
Az ágazati kimeneti szabályozók felülvizsgálata alapján új követelmények kidolgozása és kiadása	OKKR-kompatibilis képesítési követelmények elkészítése	Új vagy frissített képesítési követelmények	2011. január – 2012. december	
Programfejlesztőknek és pályorientációs szakembereknek szóló képzések mindegyik ágazatban	Az OKKR eredményes működéséhez hozzájáruló szakemberek felkészítése	Álgazatonként (4*) 500 programfejlesztő és pályorientációs szakértő képzése	2011. január – 2012. december	100 000
Minden Magyarországon kiadott végzettséget igazoló bizonyítványban és oklevélben az OKKR- és EKKR-azonosítók feltüntetése	Az OKKR EKKR-hez való kapcsolódásának biztosítása, a hazai képesítések európai szintű összehasonlíthatóságának biztosítása	A hazai képesítésekhez tartozó OKKR- és EKKR-azonosítók megjelennek minden kiadott bizonyítványban és oklevélben	2012/2013-as tanév	

Ez a szakmai koncepció, amelyet tudomásom szerint a korábban elkészített bizottsági állásfoglalások, valamint a 2007. augusztusi javaslatom figyelembevételével Forgács András és Krémó Anita fogalmazott meg, a jelen tudásom szerint is megfelelő keretet jelenthet az OKKR-rel kapcsolatos oktatáspolitikai fejlesztések, valamint a TÁMOP programok keretében megvalósuló munkálatok számára a jelenlegi és a következő terv-időszakban egyaránt.

Jegyzet

(1) Ez az irányelv 15 olyan irányelv helyébe lép, amelyek már több éve hatályosak. Az irányelv átalakítja és modernizálja a szakképesítés elismerésére vonatkozó meglévő jogszabályokat anélkül, hogy módosítaná azok alapelveit. Az új irányelvet még nem tették közzé.

(2) <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>

(3) Az előzetes elemzést Falus Iván és Kálmán Orsolya készítette.

(4) Az érettségi esetében az elemzésbe bevont tárgyak az idegen nyelv, a magyar nyelv és irodalom és a matematika voltak. A szakképzés követelményei közül a géplakatosi szakképesítés szakmai követelményei kerültek be az elemzésbe.

(5) Az elemzés egyes részterületekre vonatkozó eredményeit ebben a koncepcióban nem ismertetjük, azok a további szakértői munka számára kiindulási pontként szolgálhatnak.

(6) A javasolt alapelvek azonosításának kiindulópontja az Egyesült Királyság nemzeti képzési keretrendszerének működése alapjául szolgáló alapelvek voltak.

(7) A munkacsoport tagjai voltak: Radó Péter (a munkacsoport vezetője), Barakonyi Károly, Hajdu Sándor, Kiszter István, Krémó Anita, Palotás Zoltán és Temesi József.

(8) A nemzetközi anyagok gyűjtését és összefoglalását Karvály Eszter készítette el.

Irodalom

Az OKKR Munkacsoportok – Mandátum-tervezet. (2007) Kézirat.

Európai Bizottság (2005): Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képzési keretrendszerének kialakítására. Bizottsági konzultációs dokumentum. Európai Bizottság, Brüsszel.

International Conference on the EQF. (2006) Budapest, 2006. február 27–28.

Oktatási és Kulturális Minisztérium (2005): Beszámoló az európai bizottság által kidolgozott „Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képzési keretrendszer kialakítására” című munkadokumentumról szóló magyarországi konzultáció eredményeiről Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *Az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) megalko-*

tásának koncepciója (javaslat). Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007a): *Az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) működése. A II. Munkacsoport javaslata.* Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007b): *Beszámoló az OKKR I. Munkacsoport tevékenységéről.* Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Oktatási és Kulturális Minisztérium (2008): *Az Országos Képzési Keretrendszer létrehozásának szakmai koncepciója.* Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

PLA on the Development of National Qualifications Frameworks, organized by the EU cluster „Learning Outcomes” (2007) Budapest, 2007. október 8–10.

Szintleírások és teljesítményszintek a közoktatásban

Az Országos Képesítési Keretrendszer lehetséges közoktatási vonatkozásai

Az oktatás teleologikus jellege, céltételező volta, célra irányulása a „legyen” nyelvi kategóriáiban képviseli a célok tudás-, képesség- és cselekvésetikai dimenzióit. Az oktatási folyamat valószínűsíthető eredményeit viszont már a tapasztalati-empirikus úton szerzett verbális kijelentések („van”, „lehet”) strukturált szövedékével írjuk le. Az oktatási eredmények leírásának strukturáltsága összefügg azzal, milyen kategóriákkal tartjuk leírhatónak az adott oktatási-képzési szakaszban szerzett tudást. A leíró kategóriák, leíró jellemzők (deskriptorok) létrehozásának további kérdése, hogy milyen szempontok teszik lehetővé a tudásszerveződés (növekvő) komplexitásának leírását. Kérdés tehát, hogyan tudjuk megragadni a leírás tárgyának fokozatait, egyúttal át is lépve a folyamat magyarázatát, azt, hogyan épül az új, komplexebb tudás az egyszerűbb, kevésbé összetett előzetes tanulásra, vagy átlépünk azon is, hol találunk diszkontinuitásra.

Elméleti megfontolások

Az Országos Képesítési Keretrendszert kezelhetjük verbális szintleírások hálózatának, amely a jellemző általános kimenetek konstrukciójaként tekint az oktatásra. Az, hogy mit tekintünk a közoktatási szakaszokat, illetve szinteket egymástól megkülönböztető jellemzőknek, általában egyezményes nyelvi konstrukciókkal fejezzük ki: például a tudás/képesség kategória megnevezése és ehhez rendelhető jelző, tevékenységet kifejező igealak, a kontextus rövid jelzésével.

A kvalitatív skálák lényegében sokféle egyedi teljesítményjelenségből általánosítva tipologikus és variációs lehetőségeket írnak le, egyfajta szimbolikus „lépcsőt” alkotva, többek között azért is, hogy további specifikus teljesítmények is elhelyezhetővé váljanak e „lépcső” fokain. Az oktatási kimenetek szemiotikai megközelítése nyelvi korpuszoknál kezeli e leírásokat, amelyekben tudásfelfogások, értékek, jövőképek azonosíthatók, másrészt e leírásokat felfoghatja a szöveg vs. diskurzus összefüggésben is, amennyiben e kvalitatív skálák célja, hogy diskurzusok tárgyát képezze az újra és újra aktualizált értelmezések vitatása és/vagy közelítése érdekében.

A tanulmány áttekinti, hogy a magyar közoktatás rendszerében a különféle tanulói teljesítmények megnevezésére, illetve visszajelzésére milyen céllal és milyen tartalmakkal alkalmaznak kvalitatív verbális skálákat. Az oktatási eredmények, oktatási kimenetek kvalitatív, verbális szintezése – különösen, ha e leírások nemzetközi összehasonlíthatóságára gondolunk – felvet kommunikációs kérdéseket a közlés, a közlő, a címzettek viszonyáról, interpretációs kérdéseket e közlések tartalmi fókuszairól, értelmezési keretéről. Így például

felvetődik a hallgatólagos tudás egész problematikája is, amely szerint a teljesen tudatos és verbalizálható tudás mellett minden tevékenységi formában szert teszünk olyan ismeretekre is, melyek a tudatosság perifériáján vagy azon túl jutnak el hozzánk, és mint ilyenek, nem fogalmazhatóak meg, és így nem adhatók át közvetlenül.

A tanulmány tehát a magyar közoktatás fenti szempontú horizontális elemzését tartalmazza. A szempont a közoktatás egyes szakaszain eltérő funkcióban létező szintleírások vagy akként is felfogható rendszerelemek jellemzőinek feltárását, illetve működésük értelmezését foglalja magában. A tanulmány tartalmi megközelítésében a tanulási eredményeket állítja a középpontba, a tanulási eredményeket outputszemlélettel írja le. E megközelítés összhangban van az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) létrehozásában meghatározó, a tanulási eredményekre összpontosító személettel. Hogyan értelmezi és hogyan jeleníti meg a közoktatás a tanulási eredményeket? A teljesítményszintek ugyanakkor nem a szintek leképezésére szolgáló ideális sémák („ahogy lennie kell”), hanem a meglévő kimenetek értelmezése. Ha ezt tennénk, egyszerűen összegezhethetnénk a tantervi célokat, és azokból direkt módon leírhatnánk a kimeneti eredményeket. Mint azt a közoktatás tartalmi irányításának bemutatásában látni fogjuk, ez kevéssé járható út. A kimenet fogalma szoros összefüggésben áll a minőség, eredményesség fogalmával, azzal, mit is tekintünk eredményességnak, és milyen kritériumokkal írjuk le a kívánatos és a megvalósult eredmények minőségét.

A minőség és eredményesség meghatározása minden szakterületen, így az oktatásban is szakmai viták tárgya. (Ezek szorosan hozzákapcsolódnak a hatékonyság kérdéséhez is, amely elsősorban a pénzügyi ráfordítások és az eredmények közötti kapcsolatra utal, vagyis arra, vajon egy-egy oktatási rendszernek adott eredmények eléréséhez mekkora pénzügyi ráfordításra van szüksége). Vita tárgya lehet az is, hogy mit kell az oktatás eredményének tekinteni. E fogalom olyan eltérő dolgokra utalhat, mint például a tanulók tudásszintje, a szocializáció sikeressége, az iskolarendszerből kilépők munkaerő-piaci esélyeinek javulása, a magasabb iskolázottság révén az egyének által elérhető jövedelmek nagysága vagy az oktatás révén keletkező társadalmi tőke értéke. Érdemes hangsúlyozni, hogy az elmúlt években különösen az utóbbi iránt nőtt meg a szakmai és a társadalmi érdeklődés, mivel ennek a gazdasági növekedés meghatározásában is egyre fontosabb szerepet tulajdonítanak. Társadalmi tőke alatt az e kérdéssel foglalkozó szakértők olyan tényezőket értenek, mint például az együttműködési és szövetkezési hajlam, a bizalom, a viszonyosság elvének a tiszteletben tartása, a polgári aktivitás vagy a civil társadalom hálózatteremtő képessége (OECD, 2001). Nem kevésbé vitatott a minőség értelmezése. Magyarországon a közoktatásban e fogalom három párhuzamos értelmezése figyelhető meg, amelyek jól kiegészítik egymást:

- a nemzeti standardoknak való megfelelés,
- az egyes intézmények által meghatározott helyi standardok követése és
- a szolgáltatásokat igénybe vevők vagy partnerek elégedettsége.

Mindezek az oktatás eredményeinek vagy termékeinek a minőségére utalnak, emellett azonban alkalmazzák e fogalmat az intézményi működés egészére is, ami a vezetés hatékonyságához és a szervezeti kultúrához kapcsolható.

Az oktatás minőségéről és eredményességéről beszélve általában megkülönböztetik a bemeneti és a kimeneti tényezőket. Az előbbiekre tartoznak például a tanítást és tanulást meghatározó tantervi programok, az írott vagy multimédiás ismerethordozók, a tanárképzési és továbbképzési programok, valamint a tanulás intézményi szintű megszervezése. Ezek minőségét olyan eljárásokkal lehet értékelni, mint az akkreditáció, a bevételek vizsgálata vagy az intézményértékelés. A kimeneti elemek közé sorolható a tanulmányi teljesítmény vagy a továbbtanulás és az elhelyezkedés sikere. Ezeket mérésekkel, vizsgákkal vagy továbbtanulási és elhelyezkedési mutatók elemzésével lehet értékelni.

Az értékelési funkció egyre nagyobb jelentőséggel bír a fejlett országok közoktatási rendszereiben. A pedagógiában korábban elfogadott megközelítéssel szemben, amely a tanulói teljesítmények mérésére helyezte a hangsúlyt, ma már a nemzetközi gyakorlatban is az vált elfogadottá, hogy a közoktatás minőségének és eredményességének értékelését több szinten, több terület és tevékenység célbavételével kell folytatni. Fontos megemlíteni, hogy a minőségnek és az eredményességnek minden oktatási rendszerben többféle, egymással nemegyszer vetélkedő értelmezése létezik (Horváth és Környei, 2003).

A közoktatás minőségének és eredményességének az értékelésében kiemelkedően fontos szerepet játszik a tanulmányi eredmények mérése. Erre elsősorban azokon a tudás-területeken kerül sor, amelyek

1. az alapvető kulturális kompetenciák körébe sorolhatók,
2. tantárgyközi jellegűek, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint
3. a továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek.

Ilyenek elsősorban az olvasás-szövegértés, a matematika, a természettudomány, az informatika, az idegen nyelvek és az új információs és kommunikációs technológiák (IKT). Abban, hogy ezeket a területeket mind a hazai, mind a nemzetközi mérési gyakorlat kiemelten kezeli, szerepet játszik az is, hogy ezek vizsgálatára alakultak ki nagy tömegű adat felvételét és elemzését lehetővé tevő megbízható módszerek. Az OECD PISA-vizsgálatoknak az adatok felhasználói (pl. oktatáspolitikusok, a gazdasági szféra szereplői) különösen jelentős előre jelző érvényességet tulajdonítanak, mint azt a 2006-os természettudományi vizsgálat esetében deklarálták is a mérés céljai között (lásd később).

Az OKKR nézőpontjából azért lényegesek e vizsgálatok, mert visszajelzési rendszerekben – a részletes statisztikai adatbázisok és elemzések mellett – az eredmények kommunikációjához, értelmezéséhez a kvalitatív szintleírások közlésmódját is kidolgozták. A táblázatban feltüntetett hazai mérések közül az országos kompetenciamérés alkalmazza a teljesítmények kvalitatív szintezését. Mind a nemzetközi, mind a hazai szintleírások értelmezéséhez szervesen hozzátartozik az adott mérési terület interpretációja, meghatározása, azaz a szintek leírásához használt fogalomkészlet, a leírásokban megjelenő tudás-kép meghatározott értéktételezésekhez kapcsolódik. Megjegyzem, hogy például a vizsgált tudás értelmezésében jellemző eltérések tárhatók fel az IEA és az OECD mérési filozófiájában (1), ami releváns érvként megjelenik az IEA-, illetve PISA-mérések hazai eredményeinek interpretációjában is.

E különbség létrejöttének folyamatát Halász Gábor a következőképpen foglalta össze:

„Amikor a PISA előkészítése zajlott, akkor folytak a viták arról, hogy mi legyen a karaktere ennek a vizsgálatnak. És több ország ebben a vitában nagyon határozottan megfogalmazta: ha az OECD tervezett mérése ugyanazt fogja mérni, mint az IEA-mérések, akkor ez nem érdekeli őket, nem vesznek majd részt benne. Arra kérték a szervezetet, hogy olyan mérőeszközt dolgozzon ki, amely egyértelműen az életben és a munka világában szükséges képességeknek és a kompetenciáknak a mérését szolgálja. Azt szeretnék ugyanis, hogy az oktatási rendszer ebből a perspektívából kapjon visszajelzést. Ne azt mondják meg, hogy azokat a célokat, amelyeket már száz éve is kítűztek maguk elé, hogyan teljesítik, hanem az derüljön ki, hogy abból a megközelítésből, amit ma az élet és a munka világa kíván, mennyire hatékonyak. S ezért, azzal egy időben, amikor indult a PISA előkészítése, az OECD-nek volt egy olyan programja, amely a tantárgyközi kompetenciák definiálásáról és kiválasztásáról szólt. Éppen azért, hogy leírassuk a képességeknek és kompetenciáknak azt a készletét, aminek aztán a mérése fog történni. Tulajdonképpen akkor a nulláról indultak. Összejötték az ezzel foglalkozó szakemberek, és abból indultak ki, hogy felejtünk el, hogy mi van az iskoláink tanterveiben. Kezdjük el elemezni a jövőt, az életet, a munka világát. Filozófusok, gazdasági szakemberek és a legkülönbözőbb területekkel foglalkozó tudósok voltak ott, és ezzel a kiindulással kívánták definiálni, hogy milyen képességre van szükség” (Horváth, 2009).

Természetesen további szakmai diskurzusok tárgya, milyen érvényességgel használhatóak a hazai OKKR kidolgozásában a nemzetközi vizsgálatok eredményei. Tény, hogy a más országokkal való összehasonlítás fokozatosan befolyásolja a pedagógiai gondolkodást az oktatás tartalmáról, a tantervekről, a standardok meghatározásáról, sőt a tanulás céljairól, eredményeiről. Abban is konszenzus van, hogy a nemzetközi vizsgálatok címzettjei mindenekelőtt az oktatáspolitikusok, illetve az oktatás elemzésével, fejlesztésével foglalkozó szakemberek (Horváth, 2009). A kérdés azonban továbbra is nyitott: tekintetűek a nemzetközi mérések standardjai egyúttal a hazai közoktatás standardjainak (vagy e standardok egyik összetevőjének) is (1. táblázat).

1. táblázat. A Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítménymérések, 1999–2002

Nemzetközi mérések	Hazai mérések
<ul style="list-style-type: none"> – IEA Állampolgári nevelés (civic education) – Állampolgári ismeretek és attitűdök vizsgálata (1999; 14 éves tanulók; 28 ország részvételével; az IEA koordinálásával) – PISA – Olvasás, szövegértés, matematika, természettudomány (2000; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az OECD koordinálásával háromévente végzendő vizsgálat első mérése) – „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” – A tanulók informatika kultúrája és számítógép-használattal kapcsolatos szokásai, attitűdjei, ismeretei (2001; 17 éves tanulók; USA, Mexikó, Japán és Magyarország részvételével; az OECD–OM koordinálásával) – PIRLS – olvasás-szövegértés (2001; 4. évfolyamos tanulók; 35 ország; az IEA koordinálásával) – TIMSS-R – harmadik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 13–14 éves tanulók; 38 ország; az IEA koordinálásával) – PIRLS – olvasás-szövegértés (2006; 4. évfolyamos tanulók; 41 ország; az IEA koordinálásával) – PISA – komplex problémamegoldás, matematika, természettudomány (2003; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az OECD koordinálásával háromévente végzendő vizsgálat második mérése) – PISA – matematika, természettudomány (2006; 15 éves tanulók; 57 ország részvételével; az OECD koordinálásával háromévente végzendő vizsgálat harmadik mérése) – TIMSS-R – negyedik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 10 és 14 éves tanulók; 37 ország és 7 kiemelt oktatási rendszer; az IEA koordinálásával) 	<ul style="list-style-type: none"> – Angol és német idegen nyelvi tudás – olvasási, írási, irányított kreatív írási és beszédértési nyelvi készségek (2000; a Szegedi Egyetem Képességkutató Csoportja az OM megbízásából, 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók) – Teljes körű diagnosztikus kompetenciateszt az olvasás-szövegértés és a matematika területén (2001/2002-es tanév őszén valamennyi 5. és a 9. évfolyamos, 2002 tavaszán valamennyi 1. évfolyamos tanuló, OKÉV–KÁOKSZI az OM megrendelésére) – Matematika (2000/2001) és magyar nyelv és irodalom (2001/2002) írásbeli és érettségi dolgozatok teljes körű másodjavítása és a teljesítmények elemzése (az OM megrendelésére) – Monitor (1999, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 8. évfolyamosok; OKI) – Monitor (2001, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 3., 4. és 8. évfolyam, KÁOKSZI) – Országos kompetenciamérés (2003, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009) teljes körű, minden tanulót érintő szövegértés-, matematikavizsgálat, 6., 8. és 10. évfolyam, OH)

Érdeemes megvizsgálni továbbá, melyek azok a jellegzetes uniós trendek, amelyek ezen a területen megfigyelhetők. A minőség jelentőségének felértékelődése Európai Unióban szorosan összefügg a végzettségek kölcsönös elismerésének a kérdésével. Tulajdonképpen akkor indult el e terület gyors és hallatlanul erős felértékelődése, amikor az EU-ban a '80-as évek végén a diplomák kölcsönös elismerését tekintve áttértek egy korábbi gyakorlatról egy új gyakorlatra, sőt új paradigmára. Halász Gábor összegzése szerint megszüntették az évekgig tartó szigorú tartalmi egyeztetési tevékenységeket, hogy

mindenki ugyanazt értse egy adott kvalifikáción, és így mindenütt el lehessen azt ismer-
tetni. Ehelyett áttértek a bizalom elvére. E váltás viszont felértékelte a minőség ügyét. Ha
ugyanis nem is tudom pontosan, hogy a másik országban konkrétan hány órában és
minek a tanítása található egy-egy diploma mögött, akkor azt mindenképpen tudnom
kell, hogy amit csinálnak, kellő gonddal, korrekt módon csinálják-e. A minőségértékelés
kérdését ez a figyelem középpontjába helyezte (Halász, 2004). (2)

Képzési szakaszok, képesítések

Ahhoz, hogy a közoktatás egyes szakaszain elérhető kimeneti pontokon tanulmányoz-
zuk a kvalitatív eredményiskálákat, döntést kell hoznunk, mit tekintünk e szempontból
releváns szakaszhatárnak. Az OKKR előkészítését célzó szakmai anyagokban *A közokta-
tás képesítési rendszerének áttekintése* című háttéranyag (Palotás, 2007) 21 szempont
szerint vizsgálja meg a 2007-ben érvényes jogszabályok szerinti pedagógiai szakaszok-
ban azonosítható képesítéseket. A tanulmány megállapítja, hogy a közoktatásban meg-
szerezhető végzettségek részben egyes képzési szakaszok teljesítéséhez, részben állami
vizsga letételéhez kapcsolódnak.

2. táblázat. A közoktatás szakaszai

Bevezető szakasz	Kezdő szakasz	Alapozó szakasz	Fejlesztő szakasz	Az általános műveltséget megszi- lárdító szakasz	Az általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási szakasz
1–2. évf.	3–4. évf.	5–6. évf.	7–8. évf.	9–10. évf.	11–12., 13. évf.
<p>A közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszervezése viszont vizsgához kapcsolódik. A Kt. 25. § (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (3)</p> <p>A közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszervezése viszont vizsgához kapcsolódik. A Kt. 25. § (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (4)</p>				<p>A Kt. 9. § (8) bekezdése szerint „az érettségi bizonyítvány középisko- lai végzettséget tanúsít, és a felsőoktatási intéz- ménybe való felvételle, illetve szakképzésbe való bekapcsolódásra jogosít. (5) Az érettségi vizsga szintjének a vég- zettség tekintetében nincs jelentősége. A viz- sga szintje a felsőoktatási intézmény- be való felvétel esetén bír (korlátozott) jelentőséggel.</p>	

*Forrás: 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkal-
mazásáról szóló 243/2003. (XII.17. Korm. rendelet módosításáról*

Ahogy a 2. táblázat összegzi, a közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése
alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszervezése
viszont vizsgához kapcsolódik. A Kt. 25. § (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres
elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai vég-
zettséget tanúsít. (6) Az alapfokú iskolai végzettséget tehát az oktatási intézmény által
kiállított bizonyítvány tanúsítja, amelyben ötfokú osztályzatskálával jelzik az egyes tanu-
lók tanulmányi eredményességét. A tanulási eredményesség referenciapontja az iskola
pedagógiai programja, amely tartalmazza a helyi tanterv mellett az intézmény értékelési
eljárásait, értékelési szempontjait is. A középfokú nevelés-oktatás szakasza a 9. évfolya-
mon kezdődik, és szakiskolában a 10., középiskolában a 12. vagy 13. évfolyamon feje-
ződik be. A középfokú szakasz két részre tagolódik: a 9. évfolyamon kezdődő és a 10.

vagy 11. évfolyam végéig tartó, általános műveltséget megszilárdító, és a 11. vagy 12. évfolyamon kezdődő és a 12. vagy 13. évfolyam végéig tartó, elmélyítő, pályaválasztást segítő szakasz. A szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasz a középfokú nevelés-oktatás szakaszát követően kezdődik és az OKJ-ben meghatározott szakképzési évfolyamon fejeződik be. (7) Az ötödik és nyolcadik évfolyam közötti szakaszt különböző iskolatípusokban (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) egyaránt teljesíteni lehet (*Palotás, 2007*).

A fenti szakaszok ismertetésére azért van szükség, mert a közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszerzése viszont vizsgához kapcsolódik.

A szakaszhatári képzések leírasi lehetőségének szempontjából összegezve ugyanis az állapítható meg, hogy mind a tanulási folyamat tartalmi, mind a tanulmányi követelmények, mind az eredményességét vizsgáló eljárások az intézmény felelősségi körébe tartozó tényezők. Az osztályzatoknak közismerten „helyi értékük” van. Sem szakmai, sem laikus körökben nem kérdőjelezzik meg, hogy a mögöttük levő tudás iskoláról iskolára változik. Sem országos, sem nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra nem lehet azokat felhasználni, és talán éppen ezért a jegyekkel való osztályozás „minőségéről” viszonylag kevés, nagyobb adatbázisra támaszkodó elemzés jelent meg.

Az iskolai osztályzat „értékről”, összehasonlíthatóságának korlátairól, az osztályzat érvényességéről írott helyzetelemzés, illetve kritikai észrevétel közös eleme az iskolai osztályozás és értékelés funkciózavara: „Az értékelésnek ez a sokfélesége, a félév végi jegyeknek a többféle információforrást összegző tendenciája akár még hasznos is lehetne, ha nem lenne benne csaknem minden egyes értékelőtevékenységben lehetséges hibaforrásként a tanár egyéni, szubjektív értékítélete. Bármennyire hasznosnak tűnik is látzólag a sokféle forrásból kiinduló összegző osztályzat, az kevésbé alkalmas a tanulók tudásának mérésére. Különböző jellegű, a tanulási folyamatról és annak eredményéről gyűjtött információk keverednek benne. Az értékelésnek ez a rendszere, a tanulás irányításában szerepet játszó motiváló, segítő-formáló értékelés és a minősítő értékelés összemosódása, az objektív teljesítménymérés kultúrájának kialakulatlansága az értékelés funkciózavaraihoz vezet.” (*Csapó, 2004.*)

Az alapfokú végzettséget bizonyító dokumentumot – jóllehet érvényességét számos kritika éri – a tanuló tanulási pályafutásában mégis meghatározó szerepűnek kell tekintenünk, legalábbis két szempontból. Mérvadóak az alapfokú oktatásban elért tanulmányi eredmények egyrészt a további tanulási út megválasztásában, sőt megvalósíthatóságában, másrészt „a milyen tanuló vagyok, voltam” nagy valószínűséggel jelentős szerepet játszik a tanuló önképében, önmaga értékelésében. A tanulói énkép és önismeret formálódása ugyanis jórészt az iskolai tapasztalatokon, a tanári értékelésen és a társakkal való összehasonlításon keresztül valósul meg. Az alakuló, változó énkép azonban maga is befolyásolja azt, hogy hogyan teljesít a fiatal az iskolában, hogyan viselkedik a társaival és a tanáraival szemben, milyen célok elérésére törekszik (*Kőrössy, 2005*). A motivációkutatások az iskolai osztályzatok „együttjárását” vizsgálva empirikusan is megerősítétk, hogy az olvasási képesség (nem meglepő módon) ugyanolyan erős összefüggést mutat a matematikával és a természetismerettel, mint az irodalommal és a nyelvtannal. Ennek részben az az oka, hogy a tantárgyi osztályzatok belső összefüggésrendszere nagyon erős. Ritkán fordul csak elő, hogy egy tanuló különböző tantárgyakból kapott jegyei jelentősen eltérnek egymástól (*Józsa, 2007*).

Ahhoz, hogy továbblépjünk a közoktatási standardok vizsgálatában, azaz feltárjuk, milyen tanulási folyamat és előrehaladás tétéleződik az egyes közoktatási szakaszokban, a tartalmi irányítás dokumentumait, illetve a diagnosztizáló-fejlesztő eljárásokat érdemes figyelembe vennünk. Ahhoz, hogy becsülni tudjuk az alapfokú iskolázás deklarált követelményszintjeit, hogy átfogó, általános (’generic’) képet kapjunk az alapfokú iskolázás

tanulási követelményeiről, egyrészt a diagnosztizáló-, értékelő-, minősítőeljárások, másrészt az adott képzési szakaszban érvényes tartalmi, tantervi dokumentumok értelmezését látjuk szükségesnek.

Háromszintű tartalmi szabályozás

A Kt. szabályozása értelmében a Nemzeti alaptantervben (NAT) megfogalmazott elvek, célok, feladatok a helyi intézményi sajátosságokhoz, egyéni tanulási utakhoz alkalmazkodó, több változatban is kimunkált dokumentumokban öltönek testet. Az ezeket kidolgozó, illetve legitimáló intézmény, szervezet felelős azért, hogy a NAT szellemisége érvényesüljön bennük. A NAT normáit, illetve a szakképzés esetén a szakmaterületek követelményeit közvetítő, de annál részletesebb kerettantervek és oktatási programok – a NAT-tal együtt – irányt mutatnak a tankönyvíróknak és szerkesztőknek, a tanítási segédletek, eszközök készítőinek az állami vizsgakövetelmények, valamint az országos mérési-értékelési eszközök kidolgozóinak és legfőképpen az iskolák pedagógustestületeinek, akik a helyi tanterveket készítik, összeállítják. Az oktatási és kulturális miniszter által kiadott kerettantervek, oktatási programok (pedagógiai rendszerek) – ideértve a speciális iskola- és tanulásszervezési formákhoz, eljárásokhoz készült kerettanterveket és oktatási programokat is – megfelelnek az alábbi kritériumoknak:

- a dokumentumokban kifejeződő értékrendszer tükrözi a NAT-ban meghatározott közös értékeket;
- a dokumentumok használata során érvényesülhetnek a tanulói, gyermeki jogok és a tanulási esélyegyenlőség;
- a dokumentumokban azonosíthatók a NAT-ban kiemelt kompetenciák, a bennük foglaltak alkalmasak azok fejlesztésére;
- azonosítható az általuk követett – koherens és indokolt – szaktudományi és tantárgy-pedagógiai paradigma, illetve műveltségkép;
- segítik a differenciált tanulást, a sajátos nevelési igényű tanulói csoportok fejlesztését;
- érvényesíthető útmutatásokkal kell szolgálniuk mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatok teljesítéséhez;
- kellően nyitottak a továbbfejlesztésre, az adaptív felhasználásra.

A helyi tantervek iránti alapvető követelmény (egyúttal jóváhagyásuk kritériuma is), hogy megfeleljenek a NAT előírásainak. Az iskolák pedagógustestületei háromféle módon készíthetik el helyi tanterveiket: (1) az iskola átvész egy kész kerettantervet; (2) a tantervek, oktatási programok (pedagógiai rendszerek) kínálata alapján maga állítja össze helyi tantervét; (3) saját helyi tantervet készít. Mindegyik esetben figyelembe kell venni az állami vizsgák követelményeit is. (Forrás: *Nemzeti alaptanterv*, 2007.)

A helyi tantervek minőségéről, az azokban felépített tantárgyi rendszerekről, a helyi tantárgyterületi, illetve tantárgyi követelmények felépítéséről, fokozatairól jelenleg nem állnak rendelkezésre sem adatok, sem értékelő leírások.

Normatív „fejlesztéskép”, helyi értékelés

A közoktatás fejlesztésképét egyrészt a *Nemzeti alaptantervben Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei*, továbbá az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljai között megjelenített *A kulcskompetenciák fejlesztése* című fejezet tartalmazza. A kulcskompetenciák európai dokumentum alapján fogalmazódtak meg, (8) szerkezetükben a kompetenciaterület rövid, összegző leírását a *Szükséges ismeretek, képességek, attitűdök* jelzése követi, amelyek mintegy együttes feltételei a kívánatos pozitív attitűdök kialakulásának. A közoktatás fejlesztési felfogását az „ahogy lennie kell” perspektívájú normatív beszédmód jellemzi.

Az anyanyelvi kommunikáció esetében a pozitív attitűd magában foglalja a kritikus és építő jellegű párbeszédre való törekvést, az esztétikai minőség tiszteletét és mások megismerésének az igényét. Ehhez ismernünk kell a nyelv másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét.

A matematika terén a pozitív attitűd az igazság tiszteletén és azon a törekvésen alapszik, hogy a dolgok logikus okát és érvényességét keressük.

Az idegen nyelvi kommunikáció iránti pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot.

A természettudományos kompetencia kritikus és kíváncsi attitűdöt, az etikai kérdések iránti érdeklődést, valamint a biztonság és a fenntarthatóság tiszteletét egyaránt magában foglalja – különösen a tudományos és technológiai fejlődés saját magunkra, családjunkra, közösségünkre és az egész Földre gyakorolt hatásával kapcsolatban.

Digitális kompetencia: az IST használata kritikus és megfontolt attitűdöket igényel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes használata érdekében. A kompetencia fejlődését segítheti továbbá a kulturális, társadalmi és/vagy szakmai célokat szolgáló közösségekben és hálózatokban való részvétel.

A hatékony önálló tanulás pozitív attitűdje tanulás iránti motivációt feltételez, folyamatos fenntartásához elengedhetetlen, hogy korábbi tanulási és élettapasztalatainkat felhasználjuk, új tanulási lehetőségeket kutassunk fel, és a tanultakat az élet minden területén széles körben alkalmazzuk.

A szociális és állampolgári kompetencia pozitív attitűdjei az emberi jogok teljes körű tiszteletén alapulnak, ideértve az egyenlőség és a demokrácia tiszteletét, a vallási és etnikai csoportok kulturális sokszínűségének megértését. Magában foglalja a településhez, az országhoz, az EU-hoz és általában az Európához való tartozást, a részvétel iránti nyitottságot a demokratikus döntéshozatal valamennyi szintjén, valamint a felelősségérzetnek és a közösségi összetartást megalapozó közös értékek elfogadásának és tiszteletben tartásának a kinyilvánítását (például a demokratikus elvek tiszteletben tartása). Az alkotó részvétel az állampolgári tevékenységeket, a társadalmi sokféleség és kohézió, valamint a fenntartható fejlődés támogatását és mások értékeinek, magánéletének a tiszteletét is jelenti.

A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia pozitív attitűdjét a függetlenség, a kreativitás és az innováció jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában egyaránt. Feltételezi a célok elérését segítő motivációt és elhatározottságot, legyenek azok személyes, másokkal közös és/vagy munkával kapcsolatos célok vagy törekvések.

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség pozitív attitűdjeinek alapját a művészi kifejezés sokfélesége iránti nyitottság és az esztétikai érzék fejlesztésére való hajlandóság képezi. A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a kreativitást, és az arra való készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagítsuk önismeretünket, emberi viszonyainkat, eligazodjunk a világban.

A narratív képességek és az emlékezet deklarált fejlesztése viszonylag kevésbé hangsúlyos fejlesztési terület, jóllehet a kortárs kognitív és dinamikus fejlődéslelektan, valamint az evolúciós pszichológia számtalan meggyőző érvet sorakoztat fel amellel, hogy az elbeszélés, a narratív gondolkodás alapja az emberi faj evolúciósan kialakult képessége a mentális állapotok – szándékok, vágyak, célok – tulajdonítására. A környezeti eseményeknek az intencionalitás terminusaiban történő „kiolvasása” már csecsemőkorban lehetőséget teremt a narratív struktúrák kialakulására, a beszéd belépésével pedig az elbeszélés megjelenésére. A szociális kompetenciák fejlesztése kapcsán a vizsgált dokumentumokban kevésbé esik szó az identitás kérdéséről. A pszichológiában az identitás két aspektusát jelzős szerkezettel különböztetik meg. A szociális identitás kategóriája egy

társadalmi csoporttal való azonosságra vonatkozik. Az egyén egy csoporttal azonosulva átveszi a csoport értékeit és normáit, ezáltal biztonságot és önbecsülést nyer a csoporttól. Az ennek az életút megannyi változása ellenére megőrzött stabilitását és folytonosságát a személyes identitás fogalma fejezi ki. Az egyéni és csoportidentitás tehát szoros összefüggésben áll egymással (*László, 2003*).

Az emlékezet elsősorban leíró-értékelő fogalomként merül fel (rövid és hosszú távú emlékezetként), fejlesztése (mnemotechnika) pedig évezredes múltra tekinthet vissza. Legalábbis a kommunikatív és a kulturális emlékezet eltéréséről, illetve egymásroutaltságáról igen fontos lenne szólni, különösen akkor, amikor a kulturális kánonok vitatása folyik egyrészt, a jelenismeret normatívává emelése másrésztől. Míg a kommunikációs emlékezetet jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a kortársaival osztozik (9), addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul. A rögzített formákhoz kötött kulturális emlékezet szempontjából csak az emlékezetes, nem a tényleges történelem számít. A biografikus emlékezés viszont mindig társas interakciókra épül (*Assmann, 2004*)

A fejlesztési koncepció további rétegét az egyes műveltségterületek alapelvei, céljai, továbbá fejlesztési feladatai képviselik. E fejlesztési feladatok egyrészt egymás mellé rendelt célokat, másrészt ezek alá rendelt, két-két évfolyamra bontott tevékenységcélokat fogalmaznak meg. Az értékek deklarációiból összeszövődő „hálózatos fejlesztéskép” összességében tehát a jelzett rétegzett, komplex célrendszerből bontható ki. E célrendszer ugyanakkor jóval kevésbé strukturált, különösen, ha azt mérési-értékelési követelményekkel vagy a kimeneti követelményekkel hasonlítjuk össze. A fejlesztési célok összetettsége mellett rendkívül kevés utalás történik a gondolkodási-tanulási, érzelmi, attitűdbeli progresszióra.

Előrebocsátható, hogy ez alól az élő idegen nyelv műveltségterület jelenti a kivételt, amely ugyanis az Európai referenciakeret modelljét, annak szintleírásait veszi alapul a képzési tartalmak meghatározásához (lásd az 1. függelék).

Az intézményesült iskola vagy bármely oktatás létformája, irányultsága nem eleve adott, hanem emberi-társadalmi döntéssel meghatározandó, s e döntés minden ember és társadalom esetében meg is történik. A tantervek célrendszeréből, óratervből, műveltséganyagának (műveltségterületeinek, tantárgyainak) szerkezetéből (nevelés)történeti elemzéssel általában meggyőzően fel is tárható ez a távlatos céltételező szándék (*Nagy, 1999*). Miután a képzés célokat tételező tevékenység, a „miért és mire képezzünk” kérdésre adható válaszok valamilyen társadalomkép, jövőbeli életminőség elképzelése, prognosztizálása mentén hozódnak meg. A döntéshozók horizontját tágítandó ma e jövőképvízióba belépnek a lehetséges változásokat és azok valószínűsíthető következményeit leíró forgatókönyvek. Bármekkora is a várakozásunk, a tantervi minőség nagymértékű javulásától (önmagában) nem várható el, hogy a társadalmat boldoggá, bölcsé és műveltté tevő gyakorlatot eredményezzen. A „van”, a „lehet” és a „legyen” közös halmozásban alakulhat a tanterv értéktartománya. A tantervi beszédmód, ha a „legyen” szemlélet dominálja, a felszólító móddal mint egyfajta szómágiával él, melynek címzettjei általában maguk a tanulók (ismerje, tudja, legyen képes stb.). A „van” dominanciájával az iskola a társadalmi hatások értéktartalmainak vagy ezek hiányának vonzásában kisebb nagyobb mértékben értékfüggő. Erre utal az az elterjedt defenzív magatartás, amely az iskola értékközvetítő szerepét erős kritikával szemléli, meghatározó szerepet tulajdonítva ebben a kortárs csoportnak, a családi szocializációnak és egy közelebről nem definiált társadalmi értékrendnek. Mértéktartóbb, valóságelvűbb a „lehet” képvisellete. Ezt követve a tanterv leíróbb jellegű, értéktartalmait indirektebb módon, konkrét tevékenységekbe ágyazva, mintegy modellezve közli. Az érték e felfogás szerint a tantervbe foglaltak által, a közvetítés, a közvetítettség módján létezik és hat, nem deklaráltnak. Maga a tantervbe foglalt tudás is – elsajátítása vagy bizonyítvánnyal igazolása révén – az egyéni életésély

perspektíváját nyújtja – pragmatikusan ez az iskolázás egyik értéke. De ez a jövőre irányuló perspektíva, amit a tantárgyi tartalmak esetében azok társadalmi érvényességének, életbeli szükségleteket is kielégítő minőségének tartunk, is feltételez egyfajta értékírányultságot. Sőt, a tanterv a maga egészével nemcsak megjelöl vagy közvetít értékeket, hanem jó esetben értékszükségletet is teremthet, ha valamilyen addig lappangó igénynek ad képzési formát és tartalmat. (Ilyennek tekinthetjük ma az önérvényesítési, az ökológiai vagy az élet minőségével összefüggő javak értékének látványos emelkedését.)

A „bemeneti követelmények” egy értékvezérelt oktatási folyamat vízióját reprezentálják – lásd a nevelés-oktatás közös értékeit, továbbá a kulcskompetenciák és a műveltségi területek értéktartalmait –, kevésbé érzékenyek a megvalósíthatóság, még kevésbé érzékenyek a „megvalósultság” dimenzióira. E tekintetben viszont azonnal és joggal szólal meg a kritikai felvetés: elhatolnak-e a tantervekben széles körűen deklarált értékek az osztálytermi interakciók szintjéig, miközben hallgatólagos egyetértés van ma abban, hogy az iskola ez irányú hatékonyságát messze felülmúlja a családi és a kortárs csoport szocializációs ereje, a tömegkommunikáció, kivált az elektronikus média, az utca világa, és mindaz, ami a társadalmi értékrendből töredékesen, de hatékonyan leszüremlik a diákokban. Bár a képességfejlesztés, szándéka nem hiányzik, megjelenik a legmagasabb szintű oktatáspolitikai dokumentumokban, így a fejlesztési követelményekben is, azt látjuk, hogy már a célok megfogalmazása is nagyrészt megmarad (Bloom szellemes kifejezésével) a szómágia szintjén, többnyire nem jut el az operacionalizálásig, és így nem felel meg az ellenőrizhetőség, számonkérhetőség követelményeinek (Csapó, 2004a). Végül a tanárok, ahogyan azt számos más kutatás is felmutatta, magukra maradnak azzal a feladattal, hogyan lehet az elvi szinten megfogalmazott elvárásokat átfordítani a mindennapi osztálytermi gyakorlat nyelvére. A tényekre alapozott oktatáspolitikai fő hivatkozási alapját általában a kvantitatív mérési eredmények szolgáltatják. Az oktatás eredményességét kutató, ok-okozati összefüggések vizsgálatát is célul kitűző, nagy adatbázisú empirikus tudásszintmérések inkább az „ahogy van” kérdésre keresik a választ, az oktatáspolitikusok, mint címzettek és megrendelők az oktatás minőségének, hatékonyságának, eredményességének javításához szükséges lépéseik megtételéhez várják a megfelelő tudományos bizonyítékokat.

A tanulók értékelése, a magasabb évfolyamra lépés feltételei

A NAT szerint a helyi szintű szabályozás egyik kiemelkedően fontos területe az iskolai tanulói értékelés rendjének, normáinak, eszközeinek, formáinak meghatározása. Mindezt a NAT a pedagógiai program hatáskörébe utalja a következőképpen: a pedagógiai program meghatározhatja azokat a tantárgyakat, tananyagrészeket, amelyekből a tanuló teljesítményét nem kell értékelni, illetve minősíteni, eltekinthet a magatartás és szorgalom értékelésétől és minősítésétől. Nem mellőzhető azonban a tanuló teljesítményének, előmenetelének értékelése és minősítése azokból a tantárgyakból, amelyekből állami vizsgát kell, illetve lehet tenni. A NAT megjegyzi, hogy az iskola az állami vizsgák rendszere mellett kidolgozhatja saját vizsgáztatási rendszerét, bevezethet tanévet lezáró írásbeli beszámoltatást, „kisérettségit” stb. Fontos kiemelni, hogy a tanuló értékelése, az évközi érdemjegyeinek megállapítása, a tanuló minősítése, félévi és év végi osztályzatai ellen csak a helyi tantervben rögzített értékelési eljárások megsértése esetén lehet jogorvoslattal élni. (10)

Az iskolai pedagógiai programok szisztematikus elemzéséről nem állnak rendelkezésre adatok, így azt, milyen feltételezések, elvek alapján történik:

- a) az osztályozással történő minősítés,
- b) milyen fejlődéskép bontható ki az egyes pedagógiai programokból, adatok híján nem rekonstruálható, nem összegezhető.

Ugyanakkor számos kutatás felmutatja, mennyire eltérő pedagógiai kultúra, szubkultúra jellemzi az egyes, különösen szociális státusuk szerint eltérő intézményeket, következőképpen azok értékelési, teljesítményértékelési kultúráját is (Nagy, 2006) (11) Feltehető tehát, hogy az iskolai szinten érvényes deklarált és/vagy hallgatólagos normák által szentesített gyakorlat szerint kialakított magasabb évfolyamra lépési feltételek erősen heterogén képet mutatnak.

A magasabb évfolyamra lépés feltételeiről a NAT a következőképpen foglal állást: Az iskola helyi tantervében kell meghatározni azt is, hogy a tanuló milyen feltételek mellett léphet az iskola magasabb évfolyamába. A közoktatási törvény meghatározza a legfontosabb alapelvet: a tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette. Hogy mi minősül sikeres teljesítésnek, az az iskola helyi tantervében rögzített értékelési szempontok és konkrét követelmények alapján határozható meg, nem tilthatja meg a javítóvizsgán való részvételt, illetve az évfolyam megismétlését sikertelen javítóvizsga esetén.

A szabályozás megjegyzi továbbá: nem szükségszerű, hogy minden tanuló azonos időpontban azonos teljesítményt érjen el. A nevelőtestületnek jogában áll a magasabb évfolyamra lépés lehetőségét biztosítani a tanulónak akkor is, ha adott ismeretkörben kevesebbet teljesít az átlagnál. Lényegében az iskolai pedagógiai program határozza meg, hogy adott iskolában milyen feltételek mellett lehet a tanulót évfolyamismétlésre utasítani, illetve lehetséges-e az évfolyamismétlésre utasítás. (12)

Összegezve elmondható, hogy intézményi szakmai-felelősségi tevékenység a következő:

- a tanulási előrehaladás követelményeinek meghatározása;
- a tanulói értékelés rendjének, normáinak, eszközeinek, formáinak meghatározása;
- a tanulók magatartásbeli, tanulmányi, előmenetelének értékelése, a tanulók minősítése;
- annak a meghatározása, milyen feltételek mellett léphet a tanuló az iskola magasabb évfolyamába.

Megjegyezzük, hogy a NAT-hoz többféle kerettanterv is készült, így például az egyes tankönyvkiadók is rendelkeznek kerettantervvel, amelyet saját tankönyveik számára referenciapontként jelölhetnek meg a tankönyv-jóváhagyási folyamatban. Természetesen lehetőség van – a meglévők mellett – további kerettantervek akkreditációjára is. Tudomásom szerint arról nincs statisztikai nyilvántartás, melyik kerettantervet alkalmazták és iskolák, illetve milyen mértékben használták azokat iskolai pedagógiai programjuk, illetve helyi tantervük elkészítésében.

A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulását a következő összegző megállapítások jellemzik: a tartalmi szabályozásrendszere vegyes, hiszen egyfelől egy rendkívül flexibilis bemeneti szabályozó eszközre (*Nemzeti alaptanterv*), másfelől a kimeneti értékelés egy keményebb (érettségi) és egy kevésbé kemény (kompetenciamérések) eszközzé épít. A *Jelentés... szerzői* megjegyzi továbbá, hogy a vegyes szabályozási rendszer mindkét eleme egymásra van utalva, különösen az ismeretszerzés és a képességfejlesztés kívánatos egyensúlya tekintetében (*Vágó és Vass, 2006*).

Ahhoz, hogy az egyes közoktatási szakaszok tanulási eredményeit leírjuk, a jelenlegi feltételek mellett nem tűnik járható útnak az összes közoktatási intézmény helyi tantervének elemzése, összehasonlítása. Az egyes oktatási szakaszok belső határain (évfolyamok) „elvárható” tudás/képesség/attitűd összetételű szerveződést a helyi tantervek számára mintaként közzétett kerettantervek hivatottak megjeleníteni, konkretizálni, ezeken belül is *A továbblépés feltételei* című tantervi egységek. Így a további elemzésekben e dokumentumokra is építünk.

Az elemzéshez használt dokumentumokat a 3. táblázat szerinti modell összegzi:

3. táblázat. A közoktatás mérési-értékelési és „kimeneti követelményei”

Óvoda → iskola-érettségi vizsgálat	Bevezető szakasz	Kezdő szakasz	Fejlesztő szakasz	Az általános műveltséget megszilárdító szakasz	Az általános műveltséget elmélyítő pálya-választási szakasz
	DIFER Szöveges értékelés IEA PIRLS szövegértés 4. évfolyam IEA TIMSS matematika, természettudomány		OKM kerettan- tervi javaslat: A továbbhaladás feltételei, kritériumai	OKM kerettan- tervi javaslat: A továbbhaladás feltételei, kritériumai	Az érettségi vizsga követelmé- nyei, középszint és emelt szint
		Országos kom- petenciamérés 6. évfolyam szövegértés, matematika	Országos kompe- tenciamérés 6. évfolyam szövegértés, matematika	Országos kompe- tenciamérés 6. évfolyam szövegértés, matematika	
			IEA TIMSS matematika, természettu- domány	OECD PISA szövegértés, matematika, ter- mészettu- domány	

Alapfokú oktatás: a diagnosztikus vizsgálatok kvalitatív szintjei

Az iskolaérettség

A kötelező iskolázás megkezdésének életkori intervallumát a mindenkori közoktatási törvény szabályozza. A döntés azonban a szülőké, és az, hogyan döntenek a szülők, összefügg egyrészt az iskoláról, a gyermekük iskoláztatásáról kialakított elképzelésükkel, másrészt a gyermek megfigyelhető sajátosságaival. Ez utóbbit, azaz a szülő gyermekképét az óvoda és a szülők közötti dialógus mellett az is befolyásolja, miként vélekedik maga az óvoda az iskoláról, az iskola táján értelmezett igényeiről. Az iskolaérettség azt jelenti, hogy a gyermek fizikai és pszichés szempontból is képes megfelelni az iskolai követelményeknek, s az iskoláslét előmozdítja a fejlődését. A hatályos közoktatási törvény (Kt.) a tankötelezettség kimondása mellett az úgynevezett rugalmas iskolakezdést támogatja, így lehetőség van arra, hogy a gyermek iskolaéretten kezdje meg a tanulmányait, s eljét vegyünk a túl korai kezdés által okozott kudarcoknak. (13) Az óvodai nevelés szakaszaihoz nem társulnak ún. kimeneti szintek, ha a gyermek rendszeresen jár óvodába, az óvónő el tudja dönteni, hogy a gyermek alkalmas-e az iskolakezdésre. Így az óvodai kimenet a „rugalmas mozgásterű személyes-szakmai döntés” terepeként fogható fel. E „rugalmas mozgásterű személyes-szakmai döntés” jellemzője a konzultatív, referenciális jelleg, amennyiben egyrészt az óvodai szakemberek egymás közti, másrészt a szülőkkal folytatott konzultációkra épül, másrészt referenciális, amennyiben a döntés referenciapontja a szülőknél és az óvodai nevelőknél élő kép az iskoláról. Így maga e kimenet sem differenciált skála, hanem egy három lehetőséget tartalmazó döntés. Amennyiben a pedagógus és a szülő véleménye megegyezik, a gyermek nem kerül a nevelési tanácsadóba, de szükség esetén egy évet még maradhat az óvodában. Ha eltérés van a szülő és a pedagógus véleménye között, akkor javasolt a nevelési tanácsadó felkeresése. A szülő saját elhatározásából is kérheti a gyermek vizsgálatát. (14) Az iskolaérettségi vizsgálatok általános gyakorlata a következő:

1. Csoportos vizsgálat: ceruzafogás, ábrák másolása, sorminta rajzolása, szabadrajz, szóban elmesélt történet követése, hosszú távú emlékezet (történetmesélés hallás után),

mozgáskoordináció (tapsolás, kopogás, műveletek színes korongokkal, beszéd (beszédhibák kiszűrése), szociális érettség, munkaérettség.

2. Egyéni vizsgálat: egyszerű élethelyzetekben ítéletalkotás, döntések hozatala, analógiák felismerése, szókincs (mesélés képről), rövid távú emlékezet (képek sorrendbe rakása); számfogalom kialakultsága, tájékozódás tízes számkörben, a „több-kevesebb” fogalmának alkalmazása.

A gyermek iskolaérettségének minősítése háromfokozatú skálán történik:

- a) továbbra is az óvodában marad;
- b) elkezdheti az iskolai tanulmányait;
- c) további vizsgálatokra van szüksége.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben végzett lakossági közvélemény-kutatás adatai szerint a szülők iskolázottságával párhuzamosan enyhe mértékben növekszik a gyermeküket 7 éves kortól iskoláztatni szándékozó szülők aránya. Ez a jelenség arra utal, hogy az iskolázott szülők az óvodában tartással is biztosítani szeretnék gyermekük sikeres iskolakezdését, így ők nagyobb arányban élnek a rugalmas iskolakezdés lehetőségével. Másrészt arra is következtethetünk, hogy ők kritikusanbban vélekednek az oktatás bevezető szakaszáról, így a gyermeket felkészültebben szeretnék iskolába küldeni. (15)

A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer

A 2009/2010. tanév rendjéről szóló 24/2009. (V. 25.) OKM rendelet 8. § (5) bekezdésében meghatározottak szerint a tanulók eltérő ütemű fejlődéséből, fejlesztési szükségleteiből fakadó egyéni hátrányoknak a csökkentése, továbbá az alapkészségek sikeres megalapozása és kibontakoztatása érdekében az általános iskolák igazgatói a tanév októberében felméri azon első évfolyamos tanulóik körét, akiknél az óvodai jelzések, illetve a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért az osztálytanító indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) alkalmazását. A vizsgálatot az érintett tanulókkal az iskolának legkésőbb a folyó tanév decemberében kell elvégeznie. A vizsgálat elvégzéséhez a *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára* elnevezésű programcsomagot kell használni.

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer felkínálja az eredményes iskolakezdés előfeltételét képező kritikus elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációs szókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelésére alkalmas tesztrendszert. Ismerteti e készségek elsajátítási folyamatait a 4–8 évesek körében, és rámutat az eredményesebb fejlesztés lehetőségeire, tennivalóira. Az úgynevezett *Fejlődési mutató* segítségével lehetővé teszi e kritikus elemi készségek elsajátítási folyamatainak részletezett nyomon követését 4 éves kortól 8 éves korig. Ezeknek az adatoknak köszönhetően megvalósíthatóvá válik az ún. kritériumorientált készségfejlesztés, vagyis az, hogy a folyamatos fejlesztés mindaddig tartson, amíg a szóban forgó kritikus elemi készség optimális működésűvé, optimálisan használhatóvá nem válik. (16)

A DIFER programcsomag célja, funkciója, hogy segítse az eredményes iskolakezdést. Ismeretes, hogy az első tanévek eredményei döntően meghatározzák a tanulók jövőjét. Az első évfolyamokon elsajátítandó alapkészségek eredményessége nagymértékben az úgynevezett kritikus elemi készségek fejlettségétől függ. Az íráskészség elsajátításának előfeltételét, kritikus elemi készségét az úgynevezett írásmozgás-koordináció fejlettsége, az olvasási készségét a beszédhanghallás fejlettsége határozza meg. A nyelvileg közölt információk vételének egyik alapvető feltétele a relációs szókincs fejlettsége, a matemati-

katanítása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés képességének fejlettsége. Az eredményes iskolakezdés döntő feltétele a szocialitás (az elemi szociális motívumok és készségek) fejlettsége. A csomag a hét tesztből álló tesztrendszert és az országos helyzetképet, viszonyítási alapokat, a tennivalókat leíró könyvet, valamint a gyermekek fejlődésének nyomon követését szolgáló *Fejlődési mutató* nevű füzetet (benne az irólapot) tartalmazza (4. táblázatot).

4. táblázat. A DIFER programcsomaggal vizsgált képességek (4–8 éves életkor)

Képesség, készség	Képességskála				Hatás
Írásmozgás-koordináció	kialakulatlan			kialakult	írás
Beszédhanghallás (a beszédhangok felismerésének megkülönböztetésének képessége)		részle- sen fejlett		önálló, differen- ciált észlelés optimális a 2. évf. elején 85%	olvasás, szövegértés,
Relációszőkincs					szövegértés, kognitív műveletek
Elemi számolási készség (1) a százas számkörbeli számlálás (2) a húszas számkörbeli manipulatív számolás (tárgyakkal végzett műveletek), (3) a tízes számkörbeli számképfelismerés, (4) a százas számkörbeli számolás (számok jelének felismerése)	előkészítő/ kezdő	haladó	befejező	optimum (pl. a számok sor- rendje automa- tizálódik)	matematika, matematikai probléma- megoldás
Tapasztalati következtetés					szókincs, olvasás, beszéd
Tapasztalati összefüggéskezelés					kognitív képességek
Szocialitás (szociális motívum-, minta, szokás-, készség-, képesség- és ismeretrendszere, a személyiség szociális aktivitása (szociális magatartása, viselkedése)	antiszociális	lojális	proszociális		teljes szociá- lis érési folyamat

Forrás: *Diagnosztikus FEjlődésvizsgáló Rendszer 4–8 évesek készségfejlődésének vizsgálatára*

Az alapozó oktatás első szakaszában a fenti képességek, készségek spontán optimalizációja, továbbá kritériumorientált fejlesztése történik az optimális szint elérése érdekében. Az OKKR szempontjából fontos tény, hogy országos standardok még nem állnak rendelkezésre.

A szöveges értékelés

Az Országgyűlés döntésének megfelelően, a közoktatási törvény módosításának eredményeként, 2004. szeptember elsejétől kötelezően bevezetésre került félévkor és év végén az osztályozást felváltó szöveges minősítés felmenő rendszerben, az általános iskola 1–3. évfolyamán és a 4. évfolyamon az első félévben. A 2007/2008. tanévben már a 4. évfolyamon alkalmazták a szöveges értékelési formát. Anélkül, hogy a szöveges értékelés pedagógiai szerepét részletesen taglalnánk, egy szempontot emelünk ki, nevezetesen az ebben az életkorban is meghatározó aspektusát: az iskolai értékelés és az énkép alakulásának kapcsolatát. Ez azért fontos, mert a szöveges értékelés egy – az osztályozáshoz képest – más típusú visszajelző kommunikációs folyamatra épít: nevezetesen hatásában számol a belátás és önfejlesztési motiváció kívánatos gyakorlatával. Kisiskoláskortól a gyerekek úgy gondolnak magukra, mint akik bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal, célokkal és törekvésekkel rendelkeznek. Ezek az ismeretek és a hozzá kapcsolódó erős érzelmek alkotják az énképet vagy énreprezentációt. Ez az érzelmekkel gazdagon átszőtt ismeretrendszer meghatározza azt, hogy hogyan cselekszünk, miképpen gondolkodunk másokról, hogyan látjuk a másik embert és önmagunkat a különböző helyzetekben, milyen a külvilággal való kapcsolatunk. (Az önmagunkról szóló ismeretek mellett meg kell említeni az éndeál és a szociális kép fogalmát és funkcióit is.) Az énkép fontos funkciókkal rendelkezik, amennyiben jelentést, értelmet ad az egyén tapasztalatainak, szervezi a gondolatokat, érzelmeket, a viselkedést, motivál a cselekvésre: tervet készít, ösztönzőket biztosít, mércét állít az egyén számára. Az énkép kettős dinamikája az énerősítés (az egyre pozitívabb kép kialakítása, az önbecsülés fokozása) és az énkonzisztencia (az énkép fenntartása, változatlanul hagyása); mindkét változási irány befolyásolja a tanítás tanulás hatékonyságát (Kőrössi, 2005). A mondottak a szöveges értékelés kommunikációja szempontjából tekinthetők relevánsnak, ugyanis a verbális kvalitatív egyéni értékelés éppen a visszajelző funkciója révén érhet el mérvadó fejlesztő hatást, befolyásolva egyúttal a további iskolázás sikerességét.

A szöveges értékelés gyakorlatáról nem áll rendelkezésre elemző tanulmány, így az Oktatási és Kulturális Minisztérium által ajánlott *Mondatbank* című összeállítást választottuk az OKKR szempontjából is elemezhető dokumentumnak. Ha a szöveges értékeléshez ajánlott *Mondatbank* szerkezetét elemezzük, egyrészt tevékenységeket, műveleteket azonosíthatunk, másrészt ezek minőségi szintjeit tanulmányozhatjuk attól függően, milyen szintekben strukturálódik a vonatkozó tevékenység látható, vizsgálható, megállapítható eredménye. Az egyes tevékenységekhez általában kettő-hét, verbálisan leírt, egymástól elkülönített teljesítményszint tartozik. (Két teljesítményszint jelzi például a ritmikai és dallami ismeretek vagy a zenei befogadás szintjét, míg hét, erősen differenciált szint közli a megismerőtevékenységek, ismeretek alkalmazása, tájékozottság komplex követelményét (lásd a 2. függelékét). Az egyes teljesítményszinteket elválasztó kategóriák nagyobb része azonosítható különösen a motiváció és az autonómia, felelősségvállalás kategóriákban. A tudás és a képesség kategóriáinak szétválasztása nem problémamentes, de ezekben is azonosítható elemekre találhatunk (4. táblázat, a Mondatbank alapján a szerző összeállítása). Megjegyzem, e négy, az OKKR számára releváns kategóriát a *Mondatbank*ban jelzett tartalmi-tevékenységbeli szintek alapján jelen elemzés számára tártam fel (lásd a 3. függelékét). (5. táblázat)

Az értékelésben alkalmazott egyes deskriptorok tevékenységek (műveltségvizsgálat, vers- és prózamondás), képességek (például ritmusérzék), tudásösszetevők (például nyelvtani ismeretek), teljesítmények (például eszközhasználat), attitűdök (például érdeklődés), mentális képzetek, képességek (például számfogalom).

Ha a fenti területek két végpontja – a legalsó és a legfelső kategória – közötti távolságot vizsgáljuk, azaz a „távolságot” képező tényezőket keressük, azonosíthatunk olyan külön-

böző tényezőket: képességeket, tudásbeli elemeket, attitűdöket, eljárások ismeretét, melyeket egy kvalitatív skálára tudunk vetíteni. Természetesen számolnunk kell azzal is, hogy az egyes területekbe sorolt tényezők között eltérő távolságok vannak akár a skála két végpontját, akár a közbeeső kategóriák közötti távolság nagyságrendjét becsljük meg.

5. táblázat. A Mondatbank strukturálási lehetőségei

<i>Tudás/közműveltségi elemek</i>	<i>Képesség</i>	<i>Attitűd/Motiváció</i>	<i>Autonómia, felelősségvállalás</i>
Szókincs	Beszédértés	Viszonyulás az irodalomhoz	(Helyesírás, önellenőrzés (szótárhasználat))
Szóbeli szövegalkotás feladathelyzetben	Helyesejtés	Érdeklődés (matematika)	Önszabályozás a mozgásos feladathelyzetekben
Vers- és prózamonadás	Szóbeli szövegalkotás spontán beszédhelyzetekben	Érdeklődés (környezetismeret)	A munkavégzés minősége (technikai és gyakorlati tevékenységek)
Szövegértés bizonyítása írásban	Hangos olvasás, olvasástechnika	A környezettudatos magatartás alakulása	A környezettudatos magatartás alakulása
Írásbeli szövegalkotás	Megismerő-tevékenységek, ismeretek alkalmazása, tájékozottság	Érdeklődés (ének-zene)	
Nyelvtan – ismeretek, tájékozottság	Dallami készség, éneklés	Érdeklődés (rajz és vizuális kultúra)	
Irodalom – ismeretek, tájékozottság	Improvizáció	Érdeklődés (technikai és gyakorlati tevékenységek)	
Számfogalom	Ábrázolás		
Mennyiségfogalom	Kifejezés		
Műveletvégzés, számolási készség	Eszközhasználat		
Szöveges feladatok megoldása	Gimnasztika		
Geometriai összefüggések felismerése és alkalmazása	Torna		
Ritmikai és dallami ismeretek			
Befogadói képességek (ének-zene)			
Befogadói képességek (rajz és vizuális kultúra)			
Tájékozottság (technikai és gyakorlati tevékenységek)			

- Kommunikációs képességek (például beszédértés, beszéd, olvasás, írás).
- Szimbolikus jelek, egyezményes jelrendszerek használata (például betűírás, algebrai jelek, mértékegységek jelei, zenei jelek „olvasása, írása”).

- Intellektuális képességek és tulajdonságok/kognitív képességek (pl. elemző-, szintetizálóképesség, narratív képesség, sorba rendezés, szétválasztás, általánosítás, kreatív gondolkodás, induktív gondolkodás).
- Általános mentális képességek (például mozgáskoordináció, zenei hallás, ritmusérzék, figyelem).
- Tudások, ismeretek (például általános tájékozottság, szókincs mint „világismeret”).
- Autonómia, önállóság, felelősség, együttműködés (például önálló hibajavítás, önkorrekció, sportszertű viselkedés, „munkamorál”, környezettudatos magatartás, önszabályozás).
- Attitűdök, motiváció (érdeklődés, hozzáállás).

A kezdő szakasz eredményessége nemzetközi mezőnyben – az IEA PIRLS- és TIMSS- vizsgálatai

A szövegértés szintjei – az IEA PIRLS-vizsgálata

A közoktatás kezdő szakaszának végéről rendelkezésünkre áll az IEA PIRLS szövegértési- vizsgálata, amely egy ciklus mérési rendszer részeként 2001-ben és 2006-ban adott képet – 2001-ből 35, 2006-ból pedig 40 ország – azonos korosztályú tanulóinak szövegértési teljesítményéről (Balázi, Balkányi, Felvégi és Szabó, 2006).

A szövegértési képességek eloszlását a vizsgálat – az átlag konfidenciaintervallum mellett – egy percentilisékre osztott skálával jellemzi. E skáláról leolvasható, hogy noha a jó és a gyenge szövegértési képességekkel rendelkező tanulók aránya országonként változó, mindenütt vannak nagyon jól és nagyon gyengén teljesítő tanulók is. A részt vevő országok többségében megközelítőleg 250 pont a különbség az 5-ös és a 95-ös percentilis között, a különbség néhol nagyobb, máshol kisebb. Azaz vannak országok, ahol a tanulók eredményei heterogénebbek, és vannak országok, ahol homogénebb eredmények születtek. A képességskála leírása az egyes feladok megoldáshoz szükséges szövegértési képességek, megoldási stratégiák összegzése alapján készült (6. táblázat).

Az elemzés készítői megállapítják, hogy a magyar tanulók 14 százaléka érte el a kíváló szintet, míg több mint felük (53 százalék) legalább a magas szinten teljesített. A magyar tanulók 86 százaléka elérte az átlagos és majdnem mindenki (97 százalék) az alacsony szintet. A tanulóknak csak 3 százaléka nem érte el az alacsony szintet sem, ők nagyon súlyos szövegértési hiányosságokkal jellemezhetők.

A vizsgálat adatokat gyűjtött az olvasás iránti attitűdökről és az olvasói énképről is. Az olvasási attitűdökhöz képest az olvasói önkép határozottabb összefüggést mutat a tanulók szövegértési képességével. Megjegyezzük, hogy a magas kategóriába tartozó, azaz a magukat jó olvasónak tartó tanulók aránya Magyarországon 45 százalék, ez 4 százalékkal elmarad a nemzetközi átlagtól. Az iskolán kívüli olvasásról megállapítható, hogy a nemzetközi átlagnál többet olvasnak a magyar kisdíákok.

IEA TIMSS – természettudomány és matematika

A 10 éves korosztály más képességtérületét mérte egy másik IEA-vizsgálat, nevezetesen az IEA TIMSS-méréssorozat is képet adott a kezdő szakaszt végző kisiskolások matematikai és természettudományos tudásáról. Annak érdekében, hogy a tanulók képességeit jól lehessen jellemezni, a TIMSS négy osztópontot jelölt ki a képességskálán, amelyek meghatározzák a négy képességszint határait. A TIMSS szakértői részletes elemzéseket végeztek annak érdekében, hogy leírják az egyes szintekhez tartozó matematikai és természettudományos képességeket annak alapján, hogy a diákok milyen típusú feladatokat oldottak meg helyesen. Megvizsgálták például, milyen matematikai tartalmak, illetve kognitív műveletek tartoznak a feladatokhoz, és ezeket általános formá-

6. táblázat. Az IEA PIRLS-vizsgálatának szövegértési képességszintjei

Képességszint	A szinthez tartozó képességek általános jellemzése	Mire képesek az adott szintet elérő tanulók?	
		Élményszerző szövegek olvasásakor	Információszerző szövegek olvasásakor
Kiváló képességszint	A tanulók képesek egész szövegre kiterjedő következtetéseket levonni, és az olvasmány egészéből származó adatokkal alátámasztani a válaszukat. Tudják értelmezni a szöveg szerkesztésbeli elemeinek a jelentőségét. Kifejtett válaszokat adnak, az egész szövegre kiterjedően értelmezik, alkalmazzák a viszonylag nehezebb részleteket is.	<ul style="list-style-type: none"> – A szöveg különböző részleteiből vannak össze gondolatokat, hogy értelmezzék a főszereplő jellemét, szándékait és érzelmeit, és szövegalapú indoklást adjanak. – Értelmezik a mögöttes jelentéstartalmakat. – Vizsgálják és értelmezik a történet felépítését. 	<ul style="list-style-type: none"> – A szöveg különböző részleteiben is felismerik és értelmezik az összetett információkat, és szövegalapú indoklást adnak. – Megértik a szerkesztésbeli jegyek jelentőségét. – Képesek tevékenységeket sorrendbe állítani, és választásait indokolni.
Magas képességszint	A magas szintet elérő tanulók jó olvasóknak és szövegértőknek mondhatók. Az irodalmi szövegek esetében rejtett információkat is vissza tudnak keresni, és képesek a szöveg különböző részei között kapcsolatot létesíteni. Az információszerző szövegek esetében azok szerkezeti felépítésén is eligazodnak, és következtetéseket tudnak levonni. A PIRLS szövegeihez kapcsolódóan azonosítják a történet fő mondanivalóját, bizonyos szerkesztésbeli elemeit, és elindulnak a szöveg különböző részleteinek segítségével összegezzhető, értelmezhető gondolatokhoz kapcsolódó feladatok sikeres feldolgozása felé.	<ul style="list-style-type: none"> – Felismernek releváns jeleket, és megkülönböztetnek fontos elemeket a szöveg különböző helyein. – Magyarázattal szolgálnak szándékok, cselekedetek, események és érzelmek kapcsolataira vonatkozóan, és a szövegből vett részletekkel támasztják alá válaszaikat. – Felismernek bizonyos mögöttes tartalmakat hordozó elemeket (pl. átvitt értelmű kifejezések, elvont üzenetek). – Értelmezik és összekötik a cselekmény elemeit és a szereplők cselekedeteit. 	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik és használják a szöveg szerkesztésbeli sajátosságait, hogy megtalálják és elkülönítsék a releváns információkat. – Elvont vagy áttételes információk alapján is képesek következtetéseket levonni. – A szöveg különböző részleteiből vannak össze információkat, hogy azonosítsák a fő mondanivalót, és magyarázatokkal szolgáljanak.
Átlagos képességszint	A diákok az alacsony képességszintnél jobb szövegértési képességekkel rendelkeznek, különösképpen az élményszerző szövegek esetében. Ezen a szinten a tanulók képesek szó szerinti cselekményelemeket azonosítani, alapvető következtetéseket levonni, az információszerző szövegeken pedig képesek a szöveg szervezőelemeit (címsorokat, képeket stb.) használva nemcsak a szöveg első, hanem bármely részéből információkat visszakeresni, és akár a szövegben eltérő helyen található információkat is figyelembe venni a kérdés megválaszolásához.	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik a központi eseményeket, a cselekmény elemeit és a történet releváns részleteit. – Képesek egyes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. – Felismerik a szöveg több része közötti kapcsolatot. 	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt. – Használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.
Alacsony képességszint	A tanulók alapszintű szövegértési képességről tesznek tanúbizonyosságot. Képesek felismerni, visszakeresni és kimásolni az explicit módon megjelenő információkat mind az élményszerző, mind az információszerző szövegek esetében, különösképpen akkor, ha azok a szöveg elején helyezkednek el. Képesek egyes következtetéseket levonni a szövegek egyértelmű utalásai alapján.	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik az explicit módon megjelenő elemeket. – Azonosítják a történet egy adott részét, és képesek egyes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalásai alapján. 	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik és kimásolják az explicit módon megfogalmazott, könnyen visszakereshető információkat, például a szöveg elejéről vagy egy világosan megjelölt részből. – Képesek egyes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalása alapján.

ban megfogalmazva írták le az egyes szintekhez tartozó tanulók matematikai ismereteit és tudását. Hasonlóan jártak el a szakértők a természettudományos tudás skáláinak leírásában is: elemezték a megoldott itemek tartalmi és kognitív összetevőit, igyekezve egy általánosan érvényes leírást adni az egyes szintekre jellemző tudásról és kognitív képességekről. (Megjegyezzük, hogy az eljárás teljesen azonos a 8. évfolyamos matematikai és természettudományos képességskáláinak kialakításában is.)

7. táblázat. Az IEA TIMSS matematikai és természettudományos képességszintjei, 4. évfolyam

Képességszintek	Matematika	Természettudomány
Kiváló szint	A tanulók viszonylag összetett szituációkban képesek ismereteiket és tudásukat alkalmazni, és érveiket megfogalmazni. Arányosságokkal műveleteket tudnak végezni sokféle szituációban. A közönséges és tizedes törtek témakörében egyre jobban eligazodnak. Ki tudják szűmi a szükséges információkat egy többlepítés szöveges feladat megoldásához. Képletszerűen meg tudják adni vagy ki tudják választani egy összefüggés szabályát. Geometriai ismereteiket alkalmazni tudják egy sor olyan szituációban, amelyben két-háromdimenziós alakzatok szerepelnek. Képesek az adatokat rendezni, értelmezni, ábrázolni a feladat megoldása érdekében.	Elemi természettudományos vizsgálatok kapcsán a tanulók alkalmazni tudják a tudományos eljárásokkal összefüggő tudásukat. Megfogalmazzák az élőlények tulajdonságaival, életműködéseivel, valamint az egészséggel kapcsolatos ismereteiket, nézeteiket. Értik a hétköznapi anyagok különböző fizikai tulajdonságai közti összefüggéseket. Gyakorlati ismereteik vannak az elektromosságról. Ismerik a Naprendszer bizonyos jellemzőit, a Föld fizikai tulajdonságait és a rajta zajló lassú folyamatokat. gyakorlatuk van a vizsgálati eredmények értelmezésében, a következtetések levonásában, és kialakulófélelben van az érvek megítélésének és igazolásának képessége.
Magas szint	A tanulók képesek ismereteiket és tudásukat alkalmazni szöveges feladatok megoldása során. Képesek olyan szöveges feladatot megoldani, amelyben természetes számok helyezésénél kell műveleteket végezni. Tanúbizonyosságot tesznek a helyi érték fogalmának és az egyszerű törteknek a megértéséről. Tudnak sorozatokat folytatni egy későbbi tag meghatározása érdekében, és képesek azonosítani rendezett párok közötti összefüggést. rendelkeznek bizonyos alapvető geometriai ismeretekkel, tudnak adatokat értelmezni, és táblázatokban, grafikonon szereplő adatokat felhasználni feladatok megoldásához.	Hétköznapi jelenségek magyarázatakor a tanulók alkalmazni tudják ismereteiket és tudásukat. Tudnak bizonyos dolgokat a növényi és állati szervezet felépítéséről, az életfolyamatokról és a környezetről. Ismerik bizonyosfajta fizikai jelenségek és anyagok tulajdonságait. Tudnak néhány dolgot a Naprendszerrel, a Föld szerkezetéről, erőforrásairól és a Földön lejtésű folyamatokról. A természettudományos megismeréssel kapcsolatos tudásuk kialakulófélelben van, és rövid, leíró formában össze tudják kapcsolni a természettudomány fogalmait a hétköznapi biológiai és fizikai folyamatokból származó tapasztalataikkal, információikkal.
Átlagos szint	A tanulók képesek alapvető matematikai ismereteiket alkalmazni egyszerű szituációkban. Jártasak a természetes számok körében. Képesek egyszerű számtani és geometriai sorozatokat (minták) folytatására. Magabiztosan ismernek több síkbeli alakzatot. Képesek ugyanazon adatok különböző ábrázolását értelmezni és azokból adatot leolvasni.	A tanulók a természettudomány gyakorlati problémáinak megoldása során alkalmazni tudják alapvető ismereteiket és tudásukat. Felismernek az élőlények tulajdonságaival, az élőlények és környezetük közötti kölcsönhatásokkal összefüggő alapvető ismereteket. Tanúbizonyosságot tesznek a humánbiológiával és egészséggel összefüggő témakörök megértéséről. Ugyancsak értik néhány ismerős fizikai jelenség lényegét. Alapismereteik vannak a Naprendszerrel, és kialakulófélelben lévő tudásuk van a Föld nyersanyagkészleteiről. Képesek ábrák, megjelenített információk értelmezésére, és tényismereteiket alkalmazni tudják valóságos helyzetekben.
Alacsony szint	A tanulók rendelkeznek bizonyos alapvető matematikai ismeretekkel. Ezen a szinten tudnak összeadni és kivonni a természetes számok körében. Jártasságukról tesznek tanúbizonyosságot a háromszögekkel és egyszerű koordináta-rendszerekkel kapcsolatban. Képesek információt kinyerni egyszerű oszlopdiagramokról és táblázatokból.	A tanulók alapvető ismeretekkel rendelkeznek az élő és a fizikai világról. Tisztában vannak az egészséggel, az állapot megjelenésével és viselkedésbeli tulajdonságaival. Felismerik az anyag néhány tulajdonságát, és alapszintű tudásuk van az erőről. Értelmezni tudnak feliratokkal ellátott képeket és egyszerű ábrákat. Kiegészítésként egyszerű táblázatokot, és rövid, írásbeli válaszokat adnak tényismeret igénylő kérdésekre.

A 7. táblázatban közölt leírásokból kitűnik, hogy jelentős, számottevő különbség tapasztalható abban, hogy a skála felső és alsó végpontját reprezentáló diákok milyen tudással és milyen képességekkel jellemezhetők, illetve milyen tevékenységek elvégzésében gyakorlottak.

Az alapozó és fejlesztő szakasz (5., 6. és 7., 8. évfolyam) lehetséges kimeneti leírásai

Mint azt fent már említettük, a tanulói továbbhaladás feltételeinek megjelölése az egyes oktatási intézmények felelőssége. Így az alapfokú oktatásban elvárt, elvárható teljesítményszintek becslésében egyrészt a kerettantervek továbbhaladási követelményeit, másrészt az e tanulási szakasz diákjait érintő hazai és nemzetközi mérések eredményeire építhetünk. Megjegyezzük, hogy a továbbhaladás feltételei tantervi egységben megfogalmazottak nem a minimum követelményt tartalmazzák, nem azonosak az elégséges/elégtelen határok megvonásával. E fejezet célja elsősorban a legfőbb képzési feladatoknak, a fejlesztés csomópontjainak a megnevezése.

Kerettantervi példák

E tanulmány kereteiben arra nincs módunk, hogy a teljes kerettantervi anyag összehasonlító elemzése-értelmezése révén tantárgyanként feltárjuk a tanulási progresszió, a képességbeli, tevékenységbeli, tudásbeli előrehaladás képét. Ehhez tantárgyanként különböző elemi egységekre kellene bontani az egyes követelményeket, majd azok fokozatainak leírásából egy kibontható egy becsült kvalitatív skála, ahogyan azt alábbi példa mutatja.

8. táblázat. Fizika, természettudományos kísérletek

Tevékenység, tanulási követelmény	Első szint	Második szint	Harmadik szint	Negyedik szint (a közoktatáson túli szint)
Jelenség, kísérlet megfigyelése	Elmesélés, narráció	Adott szempont szerinti strukturált ismertetés	Strukturált ismertetés releváns szempont önálló meghatározásával	Probléma önálló felismerése, válaszkeresés kísérlettel
Jelenségek megfigyelése alapján következtetés	Tanult jelenség és a mindennapi élet jelenségeinek azonosítása	Jelenségek értelmezése, magyarázata	Törvényszerűségek azonosítása	Többtényezős jelenségek értelmezése, magyarázata

Forrás: OKM kerettanterv 7. és 8. évfolyam. Fizika: A továbbhaladás feltételei. A szerző összeállítása.

Az idegen nyelvi képességterület (7. táblázat) továbbhaladási feltételei 5–8. évfolyam az európai referenciakeretet figyelembe véve készültek, így kijelenthető, hogy ezen a területen jól követhető a kívánatos előrehaladási szint (7. táblázat, a teljes szöveget lásd a) 4. függelékben.

Ugyanakkor nem tekinthetjük bűnbaknak, egyedül kárhóztatandónak a kerettantervet, hiszen a tantervműfaji logika szerint több szöveghely is implicit módon érvényesíti a tanítási-tanulási követelményeket, egyrészt: a) tananyagtartalmak, b) a fejlesztési követelmények, c) a továbbhaladás feltételei tantervi egységekben. Logikus is az, hogy a kerettantervek nem tartalmazzák az elérendő követelménystandardokat, hiszen – mint ahogy fentebb áll – ezek meghatározása a helyi tantervek feladata.

9. táblázat. Az idegen nyelv továbbhaladási leírása

Képességterület/ tevékenység	5. évfolyam	6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam
Íráskészség	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözllet) létrehoz.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott rövid szöveget diktálás után leír; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözllet) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő szöveget ír.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget diktálás után leír; egyszerű közléseket és kérdéseket írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (üzenetet, üdvözlletet, baráti levelet) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő, kb. 50 szavas szöveget ír.

A kerettantervek közül a Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve külön is foglalkozik a fogalmi gondolkodás fejlesztésével. Minden egyes műveltségterület, illetve tantárgy is érvényesíti a tantárgyi sajátosságokat a fogalmi rendszer kialakításával összefüggésben. A kulcsfogalmak természetesen fokozatosan telítődnek konkrét tartalmakkal, azaz fokozatosan épül fel az a fogalmi háló, amely végül is a fogalmi műveltségben ölt(het) testet.

A magyar nyelv és irodalom műveltségterület kulcsfogalmai

A magyar nyelv és irodalom tantárgy révén közvetített tudás konstruálásában, a fogalmi műveltség felépítésében folyamatos tevékenység a fogalmi gondolkodás fejlesztése. Ahogyan e kerettanterv részletes tartalmi kidolgozása is jelzi, a magyar nyelv és irodalom műveltségterület, tantárgy is – a témakörökhöz, témákhoz rendelt fogalmak közlésével – felépítette a maga sajátos fogalomrendszerét. E fogalomrendszerben azonosíthatjuk a kulcsfogalmakat, amelyek lehetővé teszik, illetve alapul szolgálnak a nyelvi, irodalmi jelenségek, tények, mintázatba rendezéséhez. A kerettanterv nyelv- és irodalomfelfogásával összhangban a tantárgya kulcsfogalmai a következők: nyelv, nyelvi rendszer, nyelvhasználat, magyar nyelv, kommunikáció, szóbeliség és írásbeliség, beszélő, szöveg, nyelvi norma, jelentés, stílus, irodalom, irodalmiság, fikció, nyelvi konstrukció, befogadó, hatás és értelmezés, szerző, elbeszélő, lírai én, hagyomány, motívum, műnem, műfaj, esztétikai minőségek.

Az ezen kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése és elmélyítése az értelmes tanulás egyik összetevője. Az egyedi fogalmi ismeretek, az egy-egy konkrét nyelvi, irodalmi témához kötődő fogalomhasználat jelentőségét is elsősorban az határozza meg, hogy elősegítik-e a kulcsfogalmak megértését, illetve megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak-e az adaptív tudást hordozó kulcsfogalmak alkalmazni tudásához. A kulcsfogalmak tehát az adott ismeretrendszer fogalmi hálójának csomópontjait jelentik, amelyek sok más fogalommal kapcsolatba hozhatók. A kulcsfogalmak más és más kontextusban szükségszerűen újra és újra megjelennek irodalmi alkotások, szövegek, nyelvi jelenségek, poétikai, nyelv-tani és más ismeretek értelmezésekor. Képesek a tanulásban, a jelenségek leírásában először rendezetlen halmazként megjelenő konkrét fogalmakat, tényeket strukturálkává, fogalmi hálók-ká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is. Tipikusan ilyen például az irodalmiság kulcsfogalma, amely egyúttal

magában foglalja az irodalmiság több szempontból változó jellegét is (például történetiségében, kultúrákhoz, befogadói rétegekhez kötődve). Mind az irodalmi, mind a nyelvi fogalmakat kulcsfogalomként összegzi a nyelvi konstrukció, amely – többek között – kapcsolódik a befogadóhoz, a hatáshoz és értelmezéshez, de beleértődik a retorika fogalomrendszere is. Kulcsfogalomként jelöli meg a tanterv a szöveget is. A nyelvi-irodalmi képzésben a szöveg jelentésmezőjének gazdagságát jelzi a vele összefüggésben álló tantervi fogalmak sűrű hálózata (vö. például: kontextuális jelentés, szövegmondat, témahálózat, szövegtípus, előre- és visszautalás, kohézió).

A tantárgy kulcsfogalmai tehát átfogó, a tanítási-tanulási folyamatban szükségszerűen ismétlődő fogalmak. E gazdag jelentésmezővel rendelkező fogalmak jellegüknél fogva, tartalmi összetevőik révén érintkeznek is egymással. A kulcsfogalmak természetesen fokozatosan telítődnek konkrét tartalmakkal, azaz fokozatosan épül fel az a fogalmi háló, amely végül is a fogalmi műveltségben ölt(het) testet. A fogalmi gondolkodás fejlesztésének természetesen nem a fogalmak definiálása a célja, hanem a megértésük, majd a megértésre épülő alkalmazásuk. (Forrás: a Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve, 9–12. évfolyam, www.ntk.hu.)

A közoktatási OKKR kidolgozásában hasznosulhat az említett kerettantervek tananyagtartalmainak, azaz műveltség-összetevőinek, tevékenységeinek és attitűdleírásainak elemzése. A további elemzéseket strukturáló egyik szempont lehet a következő eljárás alkalmazása:

A tanuló (műveltségterületi/tantárgyi) tanulmányai alapján valószínűsíthetően képes:

- leírni (például jelenségeket, eljárásokat),
- megmagyarázni (például összefüggéseket, jelenségeket),
- kiszámítani (például százalékos arányt, sebességet),
- elemezni (például különböző szövegeket),
- értékelni (például szerzői álláspontot, szövegeket, érveket),
- összeállítani (például tematikus vázlatot, tervet),
- felkészülni (például nyomtatott, digitális forrás alapján).

Mintaként közöljük a történelem tantárgy továbbhaladási feltételeit, kiemelve azokat a kulcsszavakat, amelyek lehetővé tennék a tantárgy tanulásából adódó valószínűsíthető kimenetek tömör leírását.

„Történelem

5. évfolyam

A diák tudjon különbséget tenni a történelem forrásai (tárgyi, írásos, szóbeli) között. Tudja, hogy a tanult történetek közül melyik történt előbb, melyik később, mennyivel – a kerettantervben megadott lépték szerint. Tudja, hogy az egyes történetek eseményeihez milyen nevek, helyszínek kapcsolhatók. Tudjon tanult történetet elmondani kérdések alapján a kerettantervben megjelölt fogalmak felhasználásával. Tudja a tanult történetek eseményeinek helyszíneit különböző léptékű térképeken megmutatni. Tudjon kérdéseket feltenni a tanult történetekhez. Tudjon különbséget tenni a történetek mesei és valószínű eseményei között. Tudjon elvégezni egyszerű kronológiai számításokat.

6. évfolyam

A diák legyen képes a korszakra jellemző képeket, tárgyakat, épületeket felismerni. Tudjon információt gyűjteni adott történelmi témában, tanári segítséggel. Tudjon tanult történetet önállóan elmesélni a kerettantervben megjelölt fogalmak felhasználásával. Tudja a tanult történet lényegét kiemelni. Tudjon különböző korszakokat térképen beazonosítani. Tudjon távolságot becsülni és számításokat végezni történelmi térképen.

7. évfolyam

Készítsen önállóan vázlatot az adott témáról. A diák tudjon beszámolót, kiselőadást tartani adott történelmi témáról, megadott ismeretterjesztő irodalom alapján. Tudjon egyszerű történelmi tárgyú táblázatokat, grafikonokat, diagramokat értelmezni néhány mondatban. Tudjon egyszerűbb forrásokat értelmezni tanári segítség-

gel. Ismerje az egyes történelmi korok, korszakok nevét és sorrendjét, ismerje egy-egy korszak fontosabb jellemzőit. Tudja, hogy a kerettantervben szereplő személyeknek mi volt a jelentőségük az adott időszakban. Tudja térben és időben elhelyezni az egyes korszakok fontosabb eseményeit. Tudja összehasonlítani különböző időszakok térképeit. Legyen képes egy-egy ország területváltozásait térképről leolvasni. Tudja megállapítani, hogy a magyar és egyetemes történelem megjelölt személyei közül kik voltak kortársak.

8. évfolyam

A diák tudjon önálló könyvtári munka alapján kiselőadást tartani. Tudja, mi történt Európa más régióiban a magyar történelem egy-egy kiemelkedő eseménye idején. Legyen képes összefüggéseket találni a történelmi események és a technikai-gazdasági fejlődés legfontosabb állomásai között. Tudja a XX. századi magyar és egyetemes történelem legfontosabb fordulópontjait, idejét. Tudja ismertetni a demokráciák és diktatúrák legjellemzőbb vonásait. Legyen képes néhány jelentős eseményhez kapcsolódó forrást összehasonlítani. Ismerje a mai Magyarország közjogi és politikai rendszerének alapelemeit. Környezetének, lakóhelyének fontos történelmi eseményeit el tudja helyezni a köztörténet folyamában” (Forrás: OKM-kerettanterv).

10. táblázat. Az alapfokú nevelés-oktatás első és második szakaszának célja és feladata

Az 1–4. évfolyam		Az 5–8. évfolyam	
Óvja, továbbfejleszti	a megismerés, a megértés és a tanulás iránti érdeklődést, nyitottságot	Szervesen folytatja	az első szakasz oktató-nevelő munkáját
Fogékonyra tesz	a saját környezet, természet, társas, majd a társadalmi kapcsolatok iránt	Felkészíti	a további tanulásra
A kíváncsiság, az érdeklődés által motivált munkában fejleszti	a felelősségtudatot, a kitartást	Előkészíti	a társadalomba való beilleszkedésre
Előmozdítja	a gyermek érzelmi-világának gazdagodását	Fejleszti	a környezettel való harmonikus, konstruktív kapcsolathoz szükséges képességeket
Közreműködik	a tanulási nehézségekkel való megküzdés folyamatában		
Mintákat ad	az ismeretszerzéshez, a feladat és probléma-megoldáshoz	Fejleszti a tanulási tevékenységek között	az önismeretet, az együttműködés készségeit, akaratát, a segítőkészséget, a szolidaritásérzést, az empátiát
Megalapozza	a tanulási szokásokat	Gyakorlati módon igazolja	a megbízhatóság, a becsületesség, a szavahihetőség értékét
Támogatja	az egyéni képességek kibontakozását	A szocializációs folyamatban tudatosítja	a közösség demokratikus működésének értékét, szabályát
Törődik	a szociokulturális vagy eltérő érési útemből fakadó hátrányok csökkentésével	Tisztázza	az egyéni és közérdek, többség és kisebbség fogalmát, fontosságát, viszonyukat egymáshoz
Tudatosít	Erkölségi értékeket	Megalapozza	a felkészülést a jogok és kötelességek törvényes gyakorlására
Megerősít	Humánus magatartás-mintákat, szokásokat, a jellemformálással a személyiség éresét	Kiterjeszti	a demokratikus normarendszert a természet és az épített környezet iránti felelősségre, a mindennapi magatartásra
		Tudatosítja	a nemzeti hagyományok ápolását
		Fejleszti	a nemzeti azonosságtudatot
		Képviselet	az egymás mellett élő kultúrák iránti igényt
		Erősíti	az Európához tartozás tudatát
		Készítet	más népek, más kultúrák iránti megbecsülésére
		Figyelmet fordít	az emberiség közös problémáira

Forrás: OKM kerettanterve alapján a szerző összeállítása.

Az országos kompetenciamérés teljesítményszintjei

Az országos kompetenciamérés a vizsgált közoktatási szakaszban két korosztályról, a hatodikosok és nyolcadikosok szövegértési és matematikai képességéről ad átfogó képet, legalábbis annak alapján, ahogyan a vizsgálat a szövegértést és a matematikai eszköztudást definiálja. A kompetenciamérés adatközlésében ugyanakkor mindig együtt szerepel a vizsgált három korosztály, azaz a 6., a 8. és a 10. évfolyam. Így a 7. táblázatban közölt szövegértési és matematikai teljesítményszintek is együttesen érvényesek mind a három korosztály esetében.

Mint látható, a képességszintek leírás univerzális, amennyiben mind a 6., mind a 8., mind a 10. évfolyamra egyaránt érvényes. A feladatállomány, továbbá a műveleti szintek eltérők, így az egyes szintekhez tartozó konkrét feladatok évfolyamonként eltérők. A szintek közötti különbségtétel néhány releváns kritériuma jól azonosítható. Ilyen fokozatosság figyelhető meg a következőkben:

- az információk azonosítása, megtalálása, kezelése, összekapcsolása (például átlátja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat, képes a kért információ azonosítására, valamint annak kikövetkeztetésére, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz);

- a tanultak (ismertnek feltételezett eljárások) alkalmazása (például jól begyakorolt számítások elvégzése, a műveletek végrehajtása és a legalapvetőbb matematikai tények, tulajdonságok felidézése);

- az értelmezésre, reflexióra, értékelésre való képesség (például képes a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének értékelésére);

- a problémamegoldási stratégia (például a tanuló képes bizonyos szituációk matematikai értelmezésére, kiválasztják és alkalmazzák a probléma megoldásához a megfelelő stratégiát);

- a háttértudás, „világismeret” alkalmazása (például háttértudására támaszkodva képes a szöveg egy-egy jellemzőjének értékelésére; tud reflektálni a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolata alapján).

A szövegértés fogalma

A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon, vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.

A matematikai eszköztudás magában foglalja:

- az egyénnek azt a képességét, amely által érti és elemzi a matematika szerepét a valós világban,

- a matematikai eszköztár készségszintű használatát,

- az elsajátított matematikai tudás valós élethelyzetekben való alkalmazásának igényét és az erre való képességet,

- a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben az egyén életkorának megfelelő szinten.

10. táblázat. A szövegértés és a matematikai eszköztudás képességszintjei. Országos kompetenciamérés, 6., 8. és 10. évfolyam

1. képességszint

Szövegértés	Matematika
A tanuló ezen a szinten egy vagy több egymástól független információ azonosítására képes egy visszakeresési szempont alapján úgy, hogy az információk explicit formában jelen vannak a szövegben. Képes a szövegbeli információk közötti egyszerű kapcsolatok felismerésére, valamint a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására.	A diákok ezen a szinten képesek arra, hogy olyan egyszerű, ismerős kontextusú feladatokat oldjanak meg, amelyekből a szükséges információ könnyen kinyerhető, a megoldáshoz szükséges – többnyire egyetlen – lépés a feladat szövegéből következik. A jól begyakorolt számítások elvégzése, a műveletek végrehajtása és a legalapvetőbb matematikai tények, tulajdonságok felidézése várható el tőlük.

2. képességszint

Szövegértés	Matematika
Ezen szinten a tanuló több szempont alapján egy vagy több információt képes azonosítani, és megtalálja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat. Képes egyszerű szövegbeli kapcsolatok felismerésére, egyszerű kategóriák kialakítására és alkalmazására, illetve alacsonyabb szintű következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből. Felismeri a szöveg főbb gondolatát, tudja értelmezni a szöveg egy meghatározott részét, emellett képes a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására is. Háttértudására támaszkodva képes a szöveg egy-egy jellemzőjének értékelésére.	Ezen a szinten a diákoktól elvárható az egyszerű szituációkban megjelenő problémák átlátása. Képesek az ismerős eljárások, algoritmusok, képletek megfelelő alkalmazására, adatok egyszerű megjelenítésére, ábrázolására valamint egyszerű műveletek végrehajtására a különbözőképpen (pl. táblázatosan, grafikonon) megjelenített adatokkal.

3. képességszint

Szövegértés	Matematika
A tanuló ezen a szinten több szempont figyelembevételével képes az információk közötti kapcsolat megtalálására. Átlátja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat, képes a kért információ azonosítására, valamint annak kikövetkeztetésére, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz. Képes összefüggéseket felismerni és megérteni a szöveg egy részletére vagy egészére vonatkozóan, következtetéseket tud levonni a szöveg egy vagy több részéből, és a szövegrészeket vázlatba tudja rendezni. Háttértudása segítségével képes egy szó, kifejezés vagy mondat értelmezésére, valamint a szöveg egészének vagy részletének értelmezésére egy kevésbé hétköznapi ismeretanyag vonatkozásában. Képes a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének értékelésére. Tud reflektálni a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolata alapján.	Ezen a szinten a tanulók képesek bizonyos szituációk matematikai értelmezésére, kiválasztják és alkalmazzák a probléma megoldásához a megfelelő stratégiát. Képesek modellek alkalmazására és ezek alkalmazhatósági feltételeinek meghatározására. Tudnak különböző reprezentációkat alkalmazni és értelmezni, ezeket valós szituációval összekapcsolni. Képesek arra, hogy megfogalmazzák és leírják gondolatmenetüket, értelmezésüket.

4. képességszint

Szövegértés	Matematika
A 4. képességszinten a tanuló képes olyan információk azonosítására és elrendezésére, amelyek közül némelyik nem szerepel szó szerint a szövegben. Képes olyan információk visszakeresésére, amelyek több kritériumnak felelnek meg; ki tudja következtetni, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz, és képes a hasonló jellegű információk közül a megfelelő kiválasztására. Képes bonyolult összefüggések feltárására egy számára ismeretlen szövegben, képes a szövegrész és a szöveg egésze közötti kapcsolatok felismerésére, azonosítására; következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből. Tudja értelmezni a teljes szöveget, egy adott szövegrészt a szöveg egészének tükrében, a két- vagy többértelmű szövegrészeteket, a várttal ellenétes elgondolásokat egy hosszabb és bonyolultabb szövegben. Háttértudására támaszkodva képes egy összetett szöveg tartalmi és formai jegyeinek kritikai jellegű megítélésére, a nyelvi árnyalatok értelmezésére, a szöveg egészének vagy részletének kritikai szempontú értékelésére, a szöveggel kapcsolatos hipotézisek felállítására. A 4. képességszinten a korábbi műveleteket szokatlan formájú szöveg esetében is megfelelően tudja alkalmazni a tanuló.	Ezen a szinten a diákok fejlett matematikai gondolkodásra, érvelésre és önálló matematikai modell megalkotására képesek összetett problémák esetében is. Tudnak általánosítani, ismereteiket magabiztosan alkalmazzák újszerű probléma megoldásakor. Kezelik és értelmezik a különböző reprezentációkat. Logikusan érvelnek, és a problémamegoldással kapcsolatos gondolataikat, értelmezésüket megfelelően kommunikálják.

A 10. táblázat képességszintjeinek értelmezéséhez tartozó tény, hogy az országos kompetenciamérés szövegértési adatai szerint a tanulók körülbelül 70 százaléka eléri a 2-es képességszintet, összességében azonban jelentősnek mondható a 1-es és az 1-es alatti képességszinten teljesítők aránya is. Ahhoz, hogy a fenti kvalitatív szintek mögötti teljesítményeloszlásokat értelmezni tudjuk, érdemes megnézni a 2008-as OKM egyik összefoglaló adatsorát (11. és 12. táblázat). Ha megnézzük például a 2-es képességszinten teljesítők arányát a 10. évfolyamon, feltehetően nehezen tudnánk a középfokú iskolázásra egységesen érvényes kimeneti követelménystandardot megfogalmazni. A közoktatás irányítási szándéka szerint viszont az OKM eredményeit referenciapontként kell alkalmazni az intézményi minőségirányítási program megvalósításában, illetve megvalósulásának értékelésében a következők szerint:

A Kt. 40. § (11) bekezdésében meghatározottak szerint az intézményi minőségirányítási program végrehajtása során is figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit. A nevelőtestület a szülői szervezet (közösség) véleményének kikérésével első ízben a 2008/2009-es tanévet értékeli az intézményi minőségirányítási program végrehajtása és az országos mérés, értékelés eredményei alapján, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődését és az egyes osztályok teljesítményét is. Az értékelés alapján kell majd meghozni azokat az intézkedéseket is, amelyek biztosítják, hogy a közoktatási intézmény szakmai célkitűzései és az intézmény működése folyamatosan közeledjenek egymáshoz. A javasolt intézkedések a fenntartó jóváhagyásával válnak érvényessé (*Országos kompetenciamérés, 2008. Országos jelentés*).

11. táblázat. A tanulók megoszlása a képességszinteken a 2008-as és a korábbi kompetenciamérések esetében. Szövegértés

6. évfolyam

Év	1. képességszint alatt teljesítők aránya	1. képességszinten teljesítők aránya	2. képességszinten teljesítők aránya	3. képességszinten teljesítők aránya	4. képességszinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	6,1 (0,09)	16,9 (0,17)	30,5 (0,22)	31,7 (0,21)	14,7 (0,17)
2004	4,4 (0,10)	17,5 (0,18)	29,4 (0,26)	30,5 (0,22)	18,2 (0,21)
2006	4,0 (0,19)	16,3 (0,38)	29,6 (0,53)	32,3 (0,47)	17,7 (0,38)
2007	4,1 (0,19)	14,6 (0,29)	29,4 (0,45)	32,7 (0,48)	19,2 (0,40)
2008	4,1 (0,05)	12,9 (0,09)	28,5 (0,15)	35,8 (0,15)	18,7 (0,11)

8. évfolyam

Év	1. képességszint alatt teljesítők aránya	1. képességszinten teljesítők aránya	2. képességszinten teljesítők aránya	3. képességszinten teljesítők aránya	4. képességszinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2004	5,9 (0,09)	19,0 (0,15)	36,4 (0,23)	28,2 (0,20)	10,4 (0,14)
2006	6,0 (0,07)	21,8 (0,11)	34,1 (0,13)	27,2 (0,14)	10,8 (0,09)
2007	7,0 (0,07)	20,5 (0,12)	33,4 (0,13)	28,4 (0,14)	10,7 (0,09)
2008	4,5 (0,06)	17,4 (0,11)	36,3 (0,15)	32,4 (0,14)	9,4 (0,08)

10. évfolyam

Év	1. képesség-szint alatt teljesítők aránya	1. képesség-szinten teljesítők aránya	2. képesség-szinten teljesítők aránya	3. képesség-szinten teljesítők aránya	4. képesség-szinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	6,7 (0,16)	22,8 (0,25)	36,0 (0,27)	27,6 (0,25)	6,9 (0,17)
2004	6,0 (0,14)	24,5 (0,22)	36,3 (0,31)	25,8 (0,27)	7,5 (0,15)
2006	6,3 (0,11)	22,8 (0,19)	36,1 (0,26)	27,5 (0,26)	7,3 (0,15)
2007	5,9 (0,10)	21,6 (0,17)	35,7 (0,23)	28,9 (0,23)	8,0 (0,15)
2008	7,1 (0,08)	22,1 (0,13)	37,0 (0,13)	28,5 (0,12)	5,2 (0,07)

12. táblázat. A tanulók megoszlása a képességszinteken a 2008-as és a korábbi kompetenciamérések esetében. Matematika

6. évfolyam

Év	1. képesség-szint alatt teljesítők aránya	1. képesség-szinten teljesítők aránya	2. képesség-szinten teljesítők aránya	3. képesség-szinten teljesítők aránya	4. képesség-szinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	15,7 (0,16)	29,9 (0,23)	31,7 (0,23)	17,0 (0,19)	5,6 (0,12)
2004	14,5 (0,16)	28,8 (0,21)	32,1 (0,22)	18,9 (0,21)	5,7 (0,13)
2006	16,6 (0,41)	32,5 (0,49)	31,2 (0,47)	14,7 (0,40)	5,0 (0,19)
2007	15,7 (0,37)	29,3 (0,43)	32,7 (0,51)	18,0 (0,40)	4,4 (0,20)
2008	15,6 (0,10)	28,8 (0,18)	33,2 (0,17)	18,3 (0,12)	4,1 (0,05)

8. évfolyam

Év	1. képesség-szint alatt teljesítők aránya	1. képesség-szinten teljesítők aránya	2. képesség-szinten teljesítők aránya	3. képesség-szinten teljesítők aránya	4. képesség-szinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2004	12,7 (0,16)	26,0 (0,21)	33,0 (0,23)	19,1 (0,19)	9,2 (0,13)
2006	15,1 (0,09)	28,5 (0,11)	29,0 (0,14)	18,1 (0,12)	9,2 (0,08)
2007	16,3 (0,11)	26,0 (0,13)	30,3 (0,14)	20,2 (0,13)	7,3 (0,07)
2008	13,6 (0,09)	26,4 (0,14)	31,4 (0,15)	20,7 (0,13)	8,0 (0,08)

10. évfolyam

Év	1. képességszint alatt teljesítők aránya	1. képességszinten teljesítők aránya	2. képességszinten teljesítők aránya	3. képességszinten teljesítők aránya	4. képességszinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	8,0 (0,17)	24,5 (0,26)	35,0 (0,30)	24,6 (0,24)	7,9 (0,18)
2004	7,8 (0,15)	26,9 (0,28)	35,7 (0,29)	20,7 (0,27)	8,9 (0,18)
2006	7,3 (0,14)	26,8 (0,21)	35,9 (0,29)	21,2 (0,22)	8,8 (0,14)
2007	8,7 (0,13)	23,5 (0,21)	35,5 (0,25)	24,8 (0,21)	7,5 (0,12)
2008	9,1 (0,09)	25,6 (0,13)	37,4 (0,14)	22,3 (0,13)	5,6 (0,07)

A fejlesztő szakasz eredményessége nemzetközi mezőnyben. Az IEA TIMSS-vizsgálatok szintleírásai – természettudomány, matematika

A következőkben a már említett IEA TIMSS-vizsgálat teljesítményszintjeit tanulmányozzuk. A szintleírásban a kiváló, a magas, az átlagos és az alacsony szint megkülönböztetése az egyes feladatokon elért eredmények szerint történik. A 12. táblázatban közölt szintleírások konkrétan is utalnak a feladattartalmakra. (Pl. értik a mágnes, a hang és a fény tulajdonságait, az anyag szerkezetét, fizikai és kémiai tulajdonságait és változásait. Alkalmazni tudják a Naprendszerrel, a Föld tulajdonságaival és a rajta zajló folyamatokkal összefüggő tudásukat, valamint a főbb környezetvédelmi problémákkal kapcsolatos ismereteiket.) A leírások másik összetevője a tevékenységek szintezése egyrészt a komplexitással való bántás tudás (például geometriai tudásukat összetett szituációkban is alkalmazzák), másrészt a saját feladatmegoldásra, illetve feladatproblémákra történő reflektálás dimenziójában. Külön szempontként kezeli a leírás az ismeretek reprezentálásának fokozatait, különösen a természettudományos szintleírásokban. Az alábbi példák szintenként jelenítik meg az említett tudásreprezentáció fokozatait.

A tudásreprezentáció megjelenítése az IEA TIMSS természettudományos-szintleírásban

- Írásbeli magyarázatokban ki tudják fejteni természettudományi ismereteiket.
- Képesek rövid, természettudományi ismereteket tartalmazó magyarázatokat adni.
- Képesek alkalmazni a tudásukat valós helyzetekben, és erről rövid, leíró válaszokban számot is adnak.

(Egyszerű fizikai fogalmakhoz kapcsolódó ismereteiket valóságos helyzetekben alkalmazni tudják.)

Megjegyzés: az alacsony szinten csak az alkalmazás fordul elő – mint az ismeretrepresentáció legalacsonyabbnak tartott szintje. Ez rendkívül tanulságos a szintleírást készítő értékkrendje szerint abból a szempontból, hogy milyen álláspontot foglalnak el az ismeretek közvetítése – képességfejlesztés prioritása (ál)vitában. (13. táblázat)

Teljesítményszintek az általános műveltséget megszilárdító szakaszban (9–10. évfolyam)

A magyar iskolaszervezet, illetve az iskoláztatási igények szerint létező iskolatípusok (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) teljesítményei számos vizsgálat szerint jelentős eltérést mutatnak. A jelenség a hazai oktatáskutatás évtizedek óta egyik leginkább tárgyalt területe. Az oktatásszociológia a szelektív iskolarendszer összefüggésében tárgyalja és kárhoztatja, az életpálya szempontjából megállapítja, hogy az iskolázottsági hozam összefüggésében az iskolázottság kereseti hozama Magyarországon nemzetközi összehasonlításban rendkívül magas. A szülők iskolázottságának szignifikáns hatása van gyermekeik továbbtanulási döntéseire. A 10. évfolyamon mért iskolatípusonkénti eltéréseket az országos kompetenciamérés mutatja.

Az átlageredmény ingadozása mellett 2008-ban a 8. és a 10. évfolyamon a szórás is szemmel láthatóan csökkent. Ennek hátterében a 8. évfolyamon a gyengébb képességűek már korábban említett jobb teljesítménye áll, a 10. évfolyamon pedig, a gyengébb teljesítményűek változatlan eredménye mellett, a jó teljesítményűek eredményének csökkenése jellemző. A településtípusok esetében tapasztalt átlageredmények közötti különbségeknél is nagyobbak az eltérések a különböző képésben tanuló diákok eredményei között (5. ábra, 8. táblázat). A 6. és a 8. évfolyamon a diákok közel 4 százaléka nyolc évfolyamos gimnáziumokban tanul, a 8. évfolyamon emellett a tanulók több mint 5 szá-

13. táblázat. Az IEA TIMSS matematikai és természettudományos képességszintjei, 8. évfolyam

Képességszintek	Matematika	Természettudomány
Kiváló szint	A tanulók képesek az adatokat rendezni és információk alapján következtetéseket levonni, általánosítani, és nem rutinproblémákat megoldani. Meg tudnak oldani arányt, arányosságot tartalmazó, százalékszámítást igénylő feladatokat. Számfogalommal, algebrai fogalmakkal és összefüggésekkel kapcsolatos ismereteiket alkalmazni tudják. Képesek általánosítást algebrai kifejezésekkel leírni és szituációkat modellezni, geometriai tudásukat összetett szituációkban is alkalmazzák. Képesek többféle feladat megoldásához különböző forrásokból adatokat származtatni és felhasználni.	A tanulók megértene néhány összetett absztrakt biológiai, kémiai, fizikai és földtudományi fogalmat. Átlátják az élőlények összetettségét, és azt, hogy ez miként függ össze azok környezetével. Értik a mágnes, a hang és a fény tulajdonságait, az anyag szerkezetét, fizikai és kémiai tulajdonságait és változásait. Alkalmazzák a Naprendszerrel, a Föld tulajdonságaival és a rajta zajló folyamatokkal összefüggő tudásukat, valamint a főbb környezetvédelmi problémákkal kapcsolatos ismereteiket. Értik a természettudományos vizsgálatok néhány alaptételét, és alkalmazni tudnak alapvető fizikai törvényszerűségeket kvantitatív problémák megoldásakor. Írásbeli magyarázatokban ki tudják fejteni természettudományos ismereteiket.
Magas szint	A tanulók képesek alkalmazni tudásukat és ismereteiket viszonylag összetett helyzetekben. Képesek törtek, tizedes törtek, százalékok között kapcsolatot teremteni, számításokat végezni negatív egész számokkal, és arányosságot tartalmazó szöveges feladatot megoldani. Algebrai kifejezésekkel és elsőfokú egyenletekkel dolgoznak, beleértve a területet, a térfogatot és a szövegeket. Képesek grafikonon vagy táblázatban szereplő adatot értelmezni, és egyszerű valószínűség-számítási feladatokat megoldani.	Stabil elméleti-fogalmi háttérrel rendelkeznek a természettudományokban előforduló ciklusok, rendszerek terén. Tisztában vannak olyan biológiai fogalmakkal, mint a sejten zajló folyamatok, a humánbiológia és az egészség. Érzik az ökoszisztémákban élő növények és állatok kölcsönös kapcsolatát. Fénnyel és hanggal összefüggő helyzetekben alkalmazni tudják ismereteiket. Elemi ismeretekkel rendelkeznek a hővel és az erőkkel kapcsolatban. Bizonyosságát adják annak, hogy értik az anyag szerkezetét, kémiai, fizikai tulajdonságait és változásait. Ismerik a Naprendszert, a Föld erőforrásait és a Földön végbemenő folyamatokat. Alapvető ismeretekkel rendelkeznek a legfontosabb környezetvédelmi problémák terén. Van valamennyi jártasságuk a természettudományos vizsgálatokban. Információk összekapcsolása révén képesek következtetéseket megfogalmazni, táblázatos és grafikus információkat értelmezni, valamint rövid, természettudományi ismereteket tartalmazó magyarázatokat adni.
Átlagos szint	A tanulók képesek alapvető matematikai ismereteiket egyszerű szituációkban alkalmazni. Tudnak összeadni és szorozni egy olyan egylépéses feladatban, amelyben természetes számok és tizedes törtek szerepelnek. Képesek ismert törtekkel ($1/2$, $1/3$, $3/4$ stb.) dolgozni. Megértene egyszerű algebrai összefüggéseket. Bizonyosságot adnak arról, hogy tisztában vannak a háromszögek tulajdonságaival és más alapvető geometriai fogalmakkal. Képesek grafikonról és táblázatból adatokat leolvasni és értelmezni. Felismerik a valószínűséghez kapcsolódó alapvető fogalmakat.	A tanulók felismerik és megfogalmazzák a különböző anyagrésegekhez kapcsolódó természettudományi ismereteiket. Van tudásuk az állatok, a táplálékláncok jellemzőiről és a népességszám-változás ökoszisztémára gyakorolt hatásáról. Megismerkedtek már a hang és az erők néhány jellemzőjével. Elemi tudásuk van a kémiai változásokról, a Naprendszerrel, a Föld erőforrásairól, a Földön zajló folyamatokról és a környezetvédelemről. Információkat, adatokat választanak ki táblázatokból, és értelmezni tudnak bizonyos ábrákat. Képesek alkalmazni a tudásukat valós helyzetekben, és erről rövid, leíró válaszokban számot is adnak.
Alacsony szint	A tanulók rendelkeznek némi ismerettel a természetes számok, tizedes törtek, műveletek, valamint egyszerű grafikonok körében.	A tanulók felismerik az élővilág és a fizikai világ tartalmi területeinek néhány alapvető tényét. Rendelkeznek bizonyos ismerettel az emberi testről, és van némi jártasságuk a hétköznapi fizikai jelenségek terén. Értelmezni tudnak egyszerű diagramokat. Egyszerű fizikai fogalmakhoz kapcsolódó ismereteiket valóságos helyzetekben alkalmazni tudják.

zaléka jár hat évfolyamos gimnáziumba. A szerkezetváltó gimnáziumba járók mind a két évfolyam mindkét mérési területe esetében lényegesen (79–85 ponttal) jobb átlageredményt értek el, mint a hagyományos általános iskolai képzésben tanulók. A szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak előnye a 10. évfolyamon is igen jelentős marad a többi képzési forma tanulóinak átlageredményéhez képest. A hagyományos négy évfolyamos gimnáziumokhoz képest matematikából közel 50, szövegeértésből több mint 30 ponttal

értek el jobb eredményt, a szakközépiskolásokhoz képest már egy szórási körüli (92–104 pont), a legrosszabb eredményt elérő szakiskolásokhoz képest pedig már több mint 180 pontnyi a különbség. A 10. évfolyamon a szakiskolások lemaradása aggasztóan nagy, átlageredményük körülbelül egyszórásnival az országos átlag alatti (*Országos kompetenciamérés, 2008. Országos jelentés*).

Globalizálódó követelmények: a nemzeti oktatási rendszerek eredményeinek vizsgálata – az OECD PISA-programja

Az alábbi összegzés nem vállalkozik arra, hogy a nagyszámú tanulmánnyal dokumentált PISA-vizsgálatok eredményeit újra összegezze. A vizsgálatokból az OKKR számára releváns tényezőket emeljük ki.

A „sokkoló hatású” PISA 2000

Az olvasási-szövegértési képességek nemzetközi vizsgálatai során egyre inkább töreksenek arra, hogy a mérések az egyes országok írásbeli kultúrájától függetlenül is vizsgálható kulturális kompetenciákat vegyék célba. Ilyenek például azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak az alkalmazása, vagy azok a készségek, amelyekben főképp a diákok általános szövegfeldolgozási kompetenciája (információk azonosítása, következtetések, értelmezés és reflektálás az olvasottakra) és iskolán kívüli háttérismerete számít, és kevésbé játszik szerepet egy kifejezetten iskolai olvasmányanyag.

A szövegértés fogalmának tágulása és a tesztekben feltárható követelmények globalizálódása jól megragadható a vizsgálati eredmények módosulásában is. Amíg az IEA 1991-es, 27 ország részvételével folytatott Reading Literacy elnevezésű olvasásvizsgálata az akkori nemzetközi mezőnyben kedvező pozícióba sorolta a 14–15 éves (8. évfolyamos) magyar tanulókat (Magyarország 536 standard ponttal Finnország, Franciaország, Svédország és Új-Zéland mögött végzett az élmezőnyben), addig a 15 évesek olvasási kompetenciáit más eszközökkel és eltérő kultúrafelfogással mérő 2000. évi PISA-vizsgálatban a magyar fiatalok a 22. helyen végeztek.

A tanulói teljesítményeket elemezhető tevő olvasási műveletek a következők:

1. információ visszakeresése: hogyan képes a diák szövegbeli információkat megtalálni;
2. értelmezés: hogyan képes a diák a szövegnek jelentést konstruálni, különböző szövegbeli elemek kapcsolatát felismerni;
3. reflektálás és mérlegelés: a szöveg nyelvi és tartalmi elemeinek értékelése. A reflektálás a szöveg tartalmára a szövegből nyert információk összekapcsolása a más forrásokból származó tudással, annak megállapítása, hogy a szöveg milyen igényeket támaszt a tudásunkkal szemben. A reflektálás a szöveg formájára pedig a szövegtől való eltávolodást, a szöveg minőségének és hitelességének objektív értékelését, a szövegszerkezet, a műfaj és a regiszter megértését igényli.

A vizsgálatban alkalmazott szövegek az olvasást tantárgyközi tevékenységnek feltételezik, egyben az iskolai tananyagot kívüli valóságismeretet, világismeretet és háttértudást is feltételeznek. A nemzetközi vizsgálatok tesztanyaga kultúrafüggetlen feltételezésekre épül.

A 2000. évi PISA-vizsgálatban a világ 32 országából több mint negyedmillió tanuló vett részt. A standardizált skálán a magyar diákok teljesítményének átlaga 480 pont, ami szignifikánsan gyengébb az 500 pontos nemzetközi átlagnál. A vizsgálatban a diákokat olvasási teljesítményük alapján öt teljesítményszintbe sorolták, amelyek eltérő jövőbeli pályát, illetve munkaerő-piaci lehetőségeket valószínűsítenek (lásd a keretes írást). Amíg az OECD-országok tanulóinak 10 százaléka érte el az ötös szintet, Magyarországon ez az arány 5 százalék. Az OECD-országokban a diákok 12 százaléka teljesített egyes szinten vagy ennél is gyengébben, Magyarországon 23 százalékuk. A tizenöt éves magyar fiatalok 48 százaléka található a kettes szinten vagy alatta, ami azt jelenti, hogy közel felük nem éri

el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak (Vári és mtsai., 2002).

„A szövegértés képességszintjei a PISA 2000 vizsgálatban

A legmagasabb, azaz *ötös képességszint* elérése azt jelenti, hogy a diákok magas fokú információfeldolgozási képességekkel rendelkeznek. Képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, az adott feladatmegoldási helyzethez szükséges kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására.

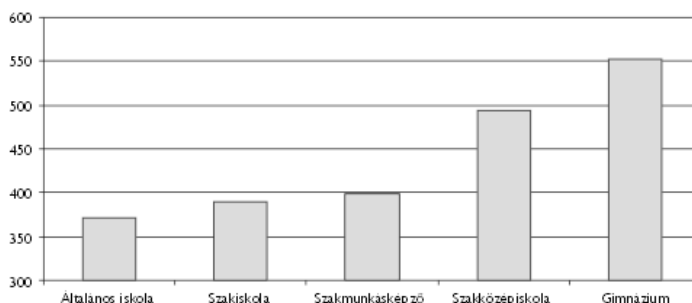
A *négyes képességszintet* elérő diákok képesek nehezebb olvasási művelet elvégzésére, megtalálnak beágyazott információkat, valamint képesek a szöveg egyes jegyeinek kritikai jellegű megítélésére.

A *hármasszint* a mindennapi élet és a munkaerőpiac támasztotta elvárások teljesítéséhez szükséges elégséges minimumnak tekinthető. Ezen a szinten a tanulók képesek az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit felismerni. Nagyjából ilyen szintű képességekre van szüksége a diáknak a középiskola sikeres befejezéséhez.

A *kettes szinten* álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Csak egyszerű, világos elrendezésű anyagok feldolgozásával tudnak megbirkózni, ahol a feladatmegoldás nem bonyolult. Általában nem képesek arra, hogy szokatlan szövegeknek jelentést tulajdonítsanak, és nagy valószínűséggel alkalmatlanok az új ismeretek elsajátítására.

Az egyes szinten lévő tanulók nem rendelkeznek azokkal a rutin jellegű képességekkel, amelyeket a 2000. évi PISA-vizsgálat mérni kívánt. Az egyes szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy nem tudnak olvasni. Jelenti viszont azt, hogy a társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert nem képesek az olvasási-szövegértési képességüket tudás és információ szerzésére alkalmazni.” (Vári, 2003)

A PISA 2000 visszajelzési rendszerében a szintleírás erősen funkcionális szemléletű, összhangban a vizsgálat filozófiájával, a globalizált munkaerő-piaci (feltételezett/valós) elvárások szempontjából minősíti a teljesítményeket. Világos hierarchiában közli az információkezelés műveleteinek minőségét. Az alacsonyabb teljesítményeket egyértelműen esélyhátrányként, további tanulási utat gátló akadályként értelmezi (például a csak a kettes szintet elérők nagy valószínűséggel alkalmatlanok az új ismeretek elsajátítására)



1. ábra. A 15 éves tanulók olvasási átlagos teljesítménye iskolatípusok szerint a PISA-vizsgálatban, 2000 (standard pontoszt) (Vári, 2003)

A PISA 2003-as vizsgálat tárgya a komplex (elsősorban matematikai) problémamegoldás, az elemző-érvelő képesség a következő felfogás szerint: A problémamegoldás az egyén képessége arra, hogy kognitív eljárásokat használjon olyan reális, diszciplinákat átmetsző (cross-disciplinary) helyzetekben, amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatóak, nem találhatók meg a matematika, az olvasás vagy a természettudomány egyetlen területén belül.

A meghatározás kulcskifejezései szerint tehát kognitív eljárások alkalmazásának képességéről van szó reális, életszerű helyzetekben. A „reális” megjelölés ebben a kontextusban a valós, az életszerű szinonimája, és hangsúlyozása rendkívül fontos. Ez a mozzanat is utal arra, hogy nem az iskolai kontextusban megtanult reprodukciójáról van szó. A meghatározás fontos eleme, hogy a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, tehát nem algoritmussal megoldható, begyakorolható feladatokról van szó. Nem állhat elő az a helyzet, hogy a tanuló ránéz a feladatra, és eszébe jut, hogy „aha, ezt itt és itt tanultuk”. Nemcsak a megoldás módja, hanem többnyire még az sem látható azonnal, hogy miről szól a feladat, milyen tudását kell a megoldáshoz mozgósítani.

Természetesen a PISA-felmérés nem vállalkozhatott arra, hogy egyesíti magában a komplex problémamegoldás kutatásának összes irányzatát, és leképezi az összes lehetséges dimenziót. Az elméleti keret fő vázát egy széles körben ismert és elfogadott koncepció, Pólya György problémamegoldás-felfogása alkotja (Csapó, 2005). A tesztek tartalma és a problémátípusok a következők: hibakeresés, döntéshozatal, rendszerelemzés és tervezés.

A PISA 2003 problémamegoldás szintjei

3-as szint: az elgondolkodó, kommunikatív problémamegoldó diákok szintje

Az ezen a szinten teljesítő diákok nemcsak elemzik a szituációt, majd döntést hoznak, hanem végiggondolják az adott helyzet hátterében álló összefüggéseket, és ezeket a probléma megoldásakor is figyelembe veszik. A 3-as szinten a diákok szisztematikusan közelítenek meg egy problémakört, melyet elemeiből újraépítve elemeznek és ellenőriznek, hogy lássák, megoldásuk megfelel-e minden követelménynek.

Ezek a diákok írásban és képileg is megjelenítik válaszukat, továbbá képesek számos feltételnek eleget téve, időbeli és egyéb korlátokat is figyelembe véve megoldást találni. Az ezen a szinten teljesítőket nagyfokú önszabályozás, a komplex kapcsolatrendszerek felismerése, valamint az eredmények világos, követhető kommunikálása jellemzi.

2-es szint: az érvelő, döntéshozó problémamegoldó diákok szintje

A 2-es szinten teljesítő diákok érvelő-elemző képességek birtokában vannak, és leginkább olyan problémakörök megoldásakor járnak sikerrel, amelyek döntéshozatalt kívánnak. A 2-es szinten a diákok sikerrel érvelnek (ahol egy jól körvonalazott szituációban elegendő, ha szisztematikusan összevetik a lehetséges változókat) és elemeznek annak érdekében, hogy egyértelműen elhatárolható alternatívákról hozzanak döntést.

Rendszerelemzés és döntéshozatal esetében a 2-es szintet elérő diákok sikerrel kapcsolják össze és szintetizálják a rendelkezésükre álló információkat, képesek meglátni a különféle adathalmazok (nyelvi, numerikus, képi) összefüggéseit, tudnak számukra korábban ismeretlen adathalmazokkal (folyamatábrák, egyedi programozási nyelv) dolgozni, két vagy több forrásból származó információk közötti összefüggéseket meglelni.

1-es szint: alapfokú problémákat megoldó diákok

Az 1-es szinten teljesítő diákok az egyetlen forrásból származó, áttételek nélküli adatokkal való munkával járó problémamegoldásra képesek. Megértik a probléma jellegét, következetesen sikerrel keresnek és találnak rá a szituáció főbb elemeire, és esetenként még arra is képesek, hogy a szituációra jellemző bizonyos adatokat másféleképpen jeleintsék meg (szöveges információt ábrán, grafikonon berajzolni).

Alkalmanként össze tudnak vetni kisszámú adatot konkrétan megadott feltételek szerint, de általánosságban elmondható róluk, hogy nem képesek többrétegű problémák megoldására, ahol az elemzéshez, érveléshez több forrásból származó vagy nem egyértelműen besorolható információval kell dolgozni.

1-es szint alatt teljesítők: gyenge problémamegoldó diákok

A PISA problémamegoldó gondolkodást mérő altesztje nem hivatott az alapvető problémamegoldó gondolkodást mérni, ezért nem lehetséges teljességében megragadni az 1-es szint alatt teljesítők jellemzőit. Mindazonáltal az 1-es szint alatt teljesítőkről elmondható, hogy nem képesek a probléma alapelemeinek a feltérképezéséhez szükséges folyamatok elvégzésére. Legjobb esetben olyan feladatok megoldásában járnak sikerrel, ahol már meglévő, jól strukturált folyamatokkal találják szembe magukat, és ahol tényekre vagy megfigyelésekre kell válaszukat alapozniuk, és nem kell a különféle elemek összefüggéseit keresniük.

Az 1-es szint alatt található diákoknak nagy gondot okoz az egyszerű döntéshozatal, a rendszerelemzés, a hibakeresés, a hibaelhárítás.

A magyar diákok matematikából (értsd: a matematika-alteszten) az OECD-átlag alatt helyezkednek el, míg a problémamegoldó gondolkodás altesztjén elért eredmények alapján majdhogynem pontosan illeszkednek az OECD-országokra jellemző átlagértékhez (*Felvégi, 2005*).

A 2003-as olvasási-szövegértési altesztnek alapján létrehozott teljesítményskálát a PISA 2003 esetében össze tudták kapcsolni a 2000-es méréssel, mivel a trendek követhetősége és az eredmények összehasonlíthatósága érdekében az új tesztek a 2000-es felmérés tesztitemei közül 35-öt tartalmaztak. 2003-ban is öt teljesítményszint rajzolható fel, mindegyikhez eltérő nehézségű műveletek rendelhetők. A nemzetközi jelentés egy-egy teljesítményszintet az odarendelhető műveletek közös – elméleti, valós és statisztikai – elemei segítségével írja le, hasonlóan a PISA 2000 visszajelzési eljáráshoz. A magyar diákok szövegértési átlagteljesítménye 2003-ban szignifikánsan az OECD-átlag alatti (482 pont), nincs statisztikailag kimutatható változás a PISA 2000 és 2003 eredményei között.

Figyelemre méltó az, ami a vizsgálat háttérkérdőívei révén feltárult a matematikai problémamegoldás iránti attitűdökről, énképről és jövőképről. Mindezt a PISA a tanulást motiváló erőként értelmezi. Összességében elmondható, hogy az érdeklődés és a problémák megoldásának öröme (zavaró feszültségmentessége) szorosan összefügg a matematikateljesítménnyel.

A tanulást motiváló erők a PISA 2003-as vizsgálat szerint

- a matematikához való hozzáállás (érdeklődés, élvezet kontra feszült feladatmegoldás),
- munkaerő-piaci perspektíva (a matematika szerepe a jövőbeni pályaorientációban),
- jövőkép (továbbá iskolázási elképzelés),
- az iskolai iránti attitűd (például az iskola mint tanulási színtér elfogadása/elutasítása),
- énkép (milyen teljesítményűnek érzi magát a diák matematikából),
- tanulási stratégia alkalmazása (pl. nyitottság az ismeretszerzés iránt). (*Felvégi, 2005b*)

Az OECD PISA természettudományi és matematikai vizsgálatának tudásfelfogása és teljesítményszintjei

A PISA 2006-os természettudományi és matematikai vizsgálat a alkalmazott természettudománynak a vizsgálat számára kidolgozott definíciójával összhangban épül fel.

„Az alkalmazott természettudományi műveltség az egyénnek az a képessége, hogy a természettudományi ismeretek és azok alkalmazása segítségével képes kérdéseket feltenni, új ismereteket elsajátítani, meg tud magyarázni természettudományi jelenségeket, és megfogalmaz természettudományi problémákkal kapcsolatos, bizonyítékokkal alátámasztott következtetéseket. Az egyén megérti az emberi tudásként és emberi felfedezőmunkaként is értelmezhető természettudományok jellemző tulajdonságait, és azt, hogy a

természettudományok és a technika hogyan alakítja fizikai, szellemi és kulturális környezetünket. Megfontolt állampolgárként hajlandó magát elkötelezni természettudományi vonatkozású problémák és természettudományos elméletek mellett” (*Balácsi, Ostorics és Szalay, 2007*).

Az idézett definíció a műveltség elemének tartja a kérdező és nyitott attitűdöt, a magyarázat, a következtetés tevékenységét, a bizonyítás igényét. A műveltségkép része, hogy annak birtokosa mintegy univerzális értéként, humán felhalmozásként is értékelje saját tudását. A definíció egyértelmű nézetként mintegy világgépi elemként kezeli a természettudományos műveltséget, ami problématudatot és elkötelezettséget is jelent egyúttal. A PISA vizsgálta is a természettudományos attitűdöket, nevezetesen az érdeklődést, a kutatás támogatását és a természeti erőforrások és a környezet iránti felelősség attitűd-összetevőit. Mindez mint a mérési filozófia része összhangban van a mérési céllal. A vizsgálat összességében annak feltárására is irányul, hogy az országok milyen mértékben járulnak hozzá (a jövőben) a megfelelő tudással rendelkező természettudományi végzettségű, illetve a műszaki tanulmányok folytatására és elvégzésére alkalmas munkaerő kibocsátásához. Ha ilyen szempontból nézzük az vizsgálatot, akkor azt állíthatjuk, hogy az eredmények távlatos prognózis értéke igen magas. E tény azt jelzi, hogy a megrendelő, az OECD magas prediktív validitást (előre jelző érvényességet) vár, illetve tulajdonít a teszteredményeknek. A magyar tanulók eredményeit kedvezőnek mondhatjuk, a kiegyensúlyozott eredmények szerint a diákok nagy hányada az eloszlás középső harmadába, a 2., 3. és 4. képességszinthez tartozik. A leszakadók aránya viszonylag alacsony (15 százalék).

A PISA 2006 teszt szerkezete rendkívül szofisztikált felépítésű. A feladatok lehetséges kontextusában megkülönbözteti az egyéni, a társadalmi és a globális szintet; leírja a feladatok megoldásában használt kompetenciákat; meghatározza a feladatok természettudományi tartalmainak körét; kidolgozza a tanulók viszonyulásának vizsgálatát a feladatok kontextusához, továbbá operacionalizálja a természettudományi megismeréssel kapcsolatos ismereteket is. Mindez arra utal, hogy magát a természettudományi műveltséget társadalmi, sőt globális összefüggésben is értelmezi, azaz a természettudományos tudásnak univerzális érvényességét, egyúttal jelentős hatóerőt tulajdonít.

Az eredmények visszajelzési rendszere is összetettebb, a teljesítmények hat szintjét a szintek mellett közölt példák konkretizálják. A szintek hierarchiáját többtényezős, így a teszt felépítésben szerepet játszó területek – pozitívan vagy hiányként – megjelennek az egyes szinteken. A legfelső (6.) szintre az OECD-országok tanulóinak 1,3 százaléka, a magyar diákoknak 0,6 százaléka jutott el, a legalsó szintbe eső feladatokat viszont az OECD-országok tanulóinak 94,8 százaléka, a magyar tanulóknak 97,3 százaléka meg tudta oldani. A kontraszt természetesen a legfelső és a legalsó szint között a lepregnánsabb.

PISA 2006: 6. és 1. teljesítményszint

6. szint	1. szint
<p>A diákok következetesen felismerik, magyarázzák és alkalmaznak a természettudományok tudásterületeiről és a természettudományi megismeréssel kapcsolatos ismereteiket a különféle összetett élethelyzetekben. Döntéseik igazolása érdekében össze tudnak kapcsolni különböző információforrásokat, magyarázatokat, és fel tudnak használni e forrásokból származó bizonyítékokat. Fejlett gondolkodási és érvelési képességekről világosan és következetesen tesznek tanúbizonyságot, és felfogóképességüket képesek felhasználni ismeretlen természettudományi és műszaki problémák megoldása érdekében. Az idetartozó diákok saját tudásukat és érveiket jól használják fel egyéni, társadalmi vagy globális helyzetekkel kapcsolatos véleményük és döntésük megfogalmazásához.</p>	<p>A diákok természettudományi ismeretei annyira korlátozottak, hogy azokat csak néhány jól ismert helyzetben tudják alkalmazni. Például olyan magyarázatokat tudnak alkotni, amelyek nyilvánvaló és explicit módon következnek egy adott bizonyítékból.</p>

A 4-es szint és a 2-es szint leírásai – mint a 6-os és az 1-es szinthez közvetlenül kapcsolódó teljesítménytartományok – azt mutatják, hogy a két alacsony teljesítmény közötti „ugrás” nagyobb mértékű, jobban differenciált, mint a két magas teljesítménytartományé. A PISA szakértői bizottsága szerint a képességskálán a 2-es szintet elérő és azt meghaladó diákok rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek elengedhetetlenek a társadalmi boldoguláshoz. Míg az 5-ös szintbe a magyar tanulók körülbelül 7 százaléka, addig a 2-es szintbe körülbelül 15 százalékuk tartozik. Az alacsonyabb teljesítményszintet (1. és 1. alatti szint) elérőket az OECD szakértői a társadalmilag veszélyeztetettek csoportjába sorolják.

<i>4. szint</i>	<i>1. szint</i>
A tanulók felismerik az összetett élethelyzetek természettudományi összetevőit, ezekben a helyzetekben alkalmazni tudják a természettudományi fogalmakat, természettudományra vonatkozó ismereteiket, és megoldást keresve ezekre a helyzetekre, összehasonlítják, kiválasztják és értékelik a megfelelő természettudományi bizonyítékokat. Ezen a szinten a tanulók fejlett megismerési képességekkel rendelkeznek, ismereteiket megfelelően kapcsolják össze, és a helyzetekkel kapcsolatban kritikus megállapításokat tesznek. Képesek bizonyítékokon alapuló magyarázatokat, kritikai elemzésen alapuló érveket megfogalmazni.	A tanulók megfelelő természettudományi ismeretekkel rendelkeznek ahhoz, hogy ismerős helyzetekre lehetséges magyarázatokkal szolgáljanak, vagy egyszerű vizsgálatok alapján következtetéseket vonjanak le. Képesek közvetlenül érvelni, valamint tudományos vizsgálatok és műszaki problémák megoldásából származó eredmények szó szerinti értelmezésére.

Ha megvizsgáljuk a két középső szintet (4. és 3. szint), amely a vizsgálatban részt vevő hazai tanulók körülbelül 50 százalékának teljesítményét leírja, akkor a következő tudás-képet kapjuk.

<i>4. szint</i>	<i>1. szint</i>
A tanulók eredményesen foglalkoznak olyan helyzetekkel és kérdésekkel, amelyek azt várják el tőlük, hogy a természettudományok vagy a technika szerepével kapcsolatban következtetéseket vonjanak le. A természettudományok vagy a technika különböző területeiről származó magyarázatokat képesek kiválasztani és integrálni, és közvetlenül kapcsolni valós élethelyzetekhez. Ezen a szinten a diákok természettudományi ismeretek és bizonyítékok alapján meghozott döntéseiket meg tudják fogalmazni.	A tanulók a kontextusok egy részében azonosítani tudják az érthetően megfogalmazott természettudományi problémákat. Ki tudják választani a jelenségek magyarázatához szükséges tényeket és ismereteket, és alkalmazni tudnak egyszerű modelleket vagy vizsgálati stratégiákat. A diákok ezen a szinten értelmezni és közvetlenül használni tudják a különböző tudományterületekről származó fogalmakat. Tények felhasználásával rövid megállapításokat fogalmaznak meg, és döntéseket hoznak természettudományi ismereteik alapján.

Kutatások a képességek fejlődéséről

A kognitív képességek fejlődésének szisztematikus kutatása a Szegedi Tudományegyetem képességkutató csoportjának tevékenységéhez kötődik, összhangban a kutatás vezetőjének felfogásával. „Bár a tudás mint olyan a maga általánosságában továbbra is megfoghatatlan maradt, az egyes kutatási területek specifikus problémáikhoz kielégítő pontosságú leírásokat, értelmezéseket alkothatunk. Ezek alapján egyrészt mind kifinomultabb modelleket készíthetünk, és e modellek érvényességét, működőképességét tapasztalati úton tesztelhetjük. Másrészt a tudást mérhetővé tehetjük, a kellő részletességű tudásértelmezésekhez mérési eljárásokat rendelhetünk. Így egyre pontosabban leírhatjuk a tudás gyarapodásának folyamatait, feltérképezhetjük, mely feltételek segítik, illetve

hátráltatják azokat. E törekvéseiben az oktatáselmélet sok más tudományág módszereit és eszközeit veszi át és alkalmazza.” (Csapó, 2004b)

Az egyik leggazdagabb eszköztárral vizsgált terület a problémamegoldó gondolkodás. Témánk szempontjából különösen fontos az olvasással és az induktív gondolkodással való bizonyítható összefüggése. A komplex problémamegoldás kutatási eredményei szerint a felső tagozatos (5–8. évfolyam) diákok körében lassú, de fokozatos fejlődés regisztrálható, míg a nyolcadik évfolyam után jelentős különbségek jönnek létre az egyes iskolatípusokban tanuló diákok problémamegoldó teljesítménye között (Molnár, 2006). E tény különösen akkor igényel továbbgondolást, ha a problémamegoldó gondolkodást a tudásszerző képesség részének tekintjük.

Az ellenféllel nem rendelkező, szemantikusan gazdag, jól strukturált problémák megoldása egyúttal kihívás és motiváció is, a kreatív és oknyomozó, kritikai gondolkodás által fejleszti az önbizalmat és a hozzáértés érzését. Miután az érdeklődés dimenzióját, bár erősen korrelál az ismeretszerzéssel, a problémamegoldó gondolkodással, megelőzi az érzelmi melegség igénye, fontos dimenzióknak tűnik az érdeklődés, a motiváció, a mélyreható orientáció alakulásáról rendelkezésre álló kutatási eredmények értelmezése (Revákné, 2001).

Az elsajátítási motiváció kutatása feltárta a motívum- és készségrendszer fejlődésének szoros egymásba fonódását (Józsa, 2007). Az elsajátítási motívumok fejlődése az iskolázás egyik hozamaként is értékelhető. A hierarchizálódásként értelmezett fejlődés leírásával, az egymásra épülő szintjeinek megkülönböztetéséhez Nagy József rendszeréből idézzük a középfokú iskolázástól, továbbá a felsőoktatási tanulmányok folytatásában ideálisan, normatívan már elvárható szintet (idézi Józsa, 2007):

– értelmező szint: a motívumrendszerbe beépülnek a szociális közeg adoptált szabályai, normái, és ezek mint elsajátítási motívumok képezik a viselkedés viszonyítási alapját;

Önértelmező szint: a saját motívumrendszer tudatosulását, tudatos kontrollálását, a motívumok tudatos kontrollálását, a motívumok tudatos önfejlesztését jelenti, a viselkedés alapját a tudatosan fejlesztett, kontrollált motívumok képezik.

A fogalmi fejlődés és a fogalmi váltás (Korom, 2005) kutatása felhívja a figyelmet az ismeretrendszer folyamatos bővülése (gyarapodása), új fogalmak beépülése a fogalmi hálóba és az átrendeződés (a fogalmi rendszer újraszervezése) különbségére. A tanulási folyamat eredményességnek leírásában releváns fogalom a többszörös reprezentáció, a kognitív flexibilitás, a dolgok, jelenségek különböző perspektívákból való szemlélésének, tanulmányozásának képessége.

E fogalmak elvezetnek a metakogníció jelentőségét feltáró, a tudásra vonatkozó kutatási eredmények vizsgálatához is (Csíkos, 2007). A téma azért is jelentős, mert számosan tapasztalhattuk, hogy az iskolázás éveit alatt számos olyan meggyőződés alakul ki a tanulóknál, amely tételesen ellentmond a deklarált tantervi céloknak. A metakogníció mint a tudásra vonatkozó tudás a gondolkodás stratégiai szintű, stratégiai fontosságú, az önszabályozó tanulásban meghatározó szerepet játszó eleme. Témánk szempontjából az olvasás és a metakogníció, különösen az érett olvasók metakognitív stratégiái érdemelnek figyelmet. Csíkos Pressley (2000) nyomán összegzi az érett olvasó jellemzőit. Így az érett olvasó tudatában van az olvasás céljának (élményszerzés vagy információkeresés); célvezérelt stratégiával képes átfutni a szöveget, és megítélni, alkalmas-e, releváns-e céljai eléréséhez, képes az ismeretlen szavak jelentésének feltárásában a kontextuális jelentés alkalmazására; értékelní tudja a szöveg minőségét; a második olvasással képes újrendezni a szöveg információit, jelentéshálózatát.

Az érettségi vizsga

Az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásának egyik meghatározó tényezője az érvényes érettségi vizsga. A közoktatásban ez az egyedüli képesítés, amelynek megszerzése vizsga révén lehetséges. A vizsga szimbolikus, társadalmi és kulturális szerepe (Horváth, 2006), azaz e szerepek szövedéke a tanulási eredményesség bizonyítása szempontjából ma is kitüntetett életszakasszá teszi az érettségit. A vizsgák világszerte nagy szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában, hatásuk közvetlenül is megragadható a diákoktól a vizsgán várt tudás minőségében (a vizsgakövetelményekben és a vizsgafeladatok tartamában) és e tudás társadalmi eloszlásában, azaz a vizsgázók egy-egy korosztályon belüli arányában egyaránt. Ha a bizonyítvánnyal rendelkezés vagy éppen nem rendelkezés nézőpontjából közelítünk, elmondható, hogy „egy ország vizsgarendszerének jelentősége elsősorban abban van, hogy szabályozó erejénél fogva közvetlenül is befolyásolja a társadalmi munkamegosztást, a munkaerő képzettségét, a társadalmi mobilitást, benne az egyéni karrierépítés lehetőségeit”. Az érettségi vagy a felvételi vizsga olyan szűrő, amely – az egyéni kvalitásoktól nem függetlenül – a tudáshoz való intézményes hozzáférést teszi lehetővé vagy éppen lehetetlenné. A vizsga önálló kimeneti követelményrendszerrel bíró eljárás, amely maga is minden lényeges elemében szabályozott. Az érettségi – mint általában bármely más vizsga – jól körülírható vizsgafunkciókkal, illetve a minőségét jelző jellemzőkkel írható le. A vizsgázó diák, miután jogosult a tanulmányai lezárást igazoló bizonyítvány megszerzésére, eme állampolgári jogosultsága megkívánja a vizsga minőségét, azaz a vizsgakövetelmények társadalmi érvényességét, a teljesítményeinek átlátható, méltányos értékelését. A „jó minőségű” vizsga stabil, átlátható, releváns követelményekre épül, értékelési rendszere érzékeny és a lehetőségeknek megfelelően objektív, az eredmények összehasonlíthatóak, a vizsga kritériumaival húzóerőként is hat a képzésre, anélkül, hogy azt a „vizsgára tanítás” uralná. A vizsga minőségét jellemző szempontsor érvényesül a vizsgák tervezésében, a vizsgadokumentumok elkészítésében, a vizsga hatásának és hatékonyságának elemzésében.

Az évtizedek óta hallható kijelentés, mely szerint az érettségi elvesztette presztízsét, csak annyiban igaz, ahogy egyre többen érettségiznek, a társadalom egyre jelentősebb csoportjai egyre kevésbé tekintik elégségesnek az érettségit gyermekeik iskoláztatásában (Nagy, 1995). Az 1990-es évek közepétől az iskoláztatási kereslet áttevődött a felsőoktatásra, azaz a felsőoktatási diplomával járnak együtt a munkaerő-piaci előnyök, miközben az érettségi őrzi a rituális kiváltságait, valamint ma is egyik feltétele az érettségire épülő szakképző tanulmányok folytatásának és a felsőoktatásba kerülésnek.

A kimenetekre fókuszáló képesítési keretrendszer kimunkálása számára tehát adottak a vizsgakövetelmények (vizsgatárgyankénti kompetencialeírások és vizsgatartalmak), mára már 2005, a vizsga bevezetése óta öt vizsgaidőszak (azaz több, mint 600 000 vizsgázó) eredményei, továbbá visszamenőleg is nyilvánosak a teljesítmények értékelésének dokumentumai. Az OKKR szempontjából azonban a vizsgatárgyak követelményeinek – a követelmények halmazának – közös metszete tűnik mérvődőnek. (19)

Miután a tantervi decentralizáció, a helyi tantervi döntések mozgásterének megnövekedése általában jellemző a közoktatás-irányításban (egész Európában), ezért megnövekedett a közoktatás értékelésének, illetve társadalmi elszámoltathatóságának a szerepe. Az érettségi vizsga, illetve bármely közös követelményekre épülő, jogi érvényességgel rendelkező vizsga mint tartalmi és jogi szabályozási eszköz alkalmas új, társadalmilag érvényes és elvárható követelmények érvényesítésére. Évtizedes tantervfejlesztési és értékelési tapasztalat ugyanis, ha a vizsgakövetelményeket, illetve a vizsgateljesítményeket a közvetítő réteg, a tanárok releváns tudásként elfogadják, akkor sikerülhet áttörést elérni. A vizsgának van ugyanis jelentős retrospektív, a folyamatra visszaható hatása. Az érettségi reformja egyben azt az elvet is képviseli, hogy a kiterjedt középiskolázásra, majd a fel-

sóoktatásban való részvétel növekedésére a vizsgakövetelmények változásával is reagál az oktatáspolitikai, azaz a vizsgatartalmak változásaival is támogatja és érvényesíti az iskolázás társadalmi szerepében bekövetkezett változásokat.

A vizsgafejlesztés folyamatát, majd eredményeit leíró és elemző tanulmány az új vizsga jellemzőit a következő szempontok szerint strukturálta: egységesség (értsd: gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, felnőttképzés számára ugyanaz az érettségi követelménye); kétszintűség (a rendszer két szintet ajánlja fel a vizsgázóknak); tartalmi modernizáció (a vizsgakövetelménynek, a vizsgafeladatok, illetve az értékelési kritériumok révén); standardizáció, standard elemek (*Horváth és Lukács, 2006*).

Az érettségi vizsga a felsőoktatási tanulmányok folytatásának legitim feltétele. Műveltség szerkezetét, követelményeit tekintve tehát kezdetétől fogva összekötődik a középiskolázás szerkezetével, illetve az annak folytatásaként tételezett felsőoktatási képzéssel. A felsőoktatás kezdeményezésére merült fel ugyanis először valamiféle, az egyetemre történő válogatást elősegítő vizsga. (A neveléstörténetben a 16. század elejéig visszavezethető ez a szelektív funkció.) A vizsga intézményesülését a szakirodalom összeköti a közoktatási és az egyetemi intézmények állami intézménnyé nyilvánításával, és ezt a fejleményt az Oberschul-Kollegium 1787-es poroszországi megalakulásával kapcsolja össze.

A vizsga kezdetben az állami hivatalok betöltésének feltétele, ugyanis érettségi nélkül tehát nem lehetett egyetemre, felsőfokú végzettség nélkül pedig nem lehetett állami hivatalnoki szolgálatba kerülni. „Hogy képtelen személyek az állami szolgálatba be ne csúszsának, hogy »az ifjúság úgymond éretlenül ne menjen az egyetemre«” – indokolja 1829-ben az érettségi vizsga szükségességét a későbbi minták alapjául szolgáló német tanügy egy képviselője (*Balogh, 1991*). Az érettségi szerepének, azaz a középiskolai tanulmányokat érvényes bizonyítvánnyal lezáró (záróvizsga) általánosan képző jellegét az *Entwurf* így fogalmazta meg: „A vizsga ekként sem az utolsó tanév oktatási tartalmára nem korlátozódik, sem azt túlzottan ki nem emeli, hanem figyelme sokkal inkább az egész oktatásból adódó képzettségre irányul.” Az 1848-as hazai első egyetemes tanügyi kongresszus az egyetemre történő belépés feltételeként foglalt állást az érettségi vizsgálat mellett. 1849-ben az Organisations-Entwurf honosította meg, majd az 1851-ben, Bécsben kibocsátott utasítás rendelkezett az érettségi vizsgálatot mindazok számára, akik „valamely egyetem vagy nyilvános osztálytanodánál magukat bejegyeztetni akarják” (*Horváth, 2003*).

A hazai közoktatás és felsőoktatás történetében az évtizedek óta ismert és mai is működő, az érettségi vizsgától elkülönült szaktárgyi teljesítményteszteket alkalmazó felsőoktatási felvételi vizsgáztatás az 1950-es évekre vezethető vissza (*Ladányi, 1995*). Ezúttal ezen írásnak nem feladata a felvételi vizsga társadalomtörténeti jelentéseinek vizsgálata, annyi azonban kijelenthető, hogy a felsőoktatásba való belépés Magyarországon – bár az utóbbi években, a felsőoktatási hallgatólétszám növekedésével párhuzamosan – egyre gyöngyöző szelekciós eljárásokhoz kötött.

Annak megállapítására, hogy ki alkalmas felsőoktatási tanulmányok folytatására, mely irányultságban, mely intézményben, a modern demokratikus társadalmakban jellemzően többféle eljárás alakult ki. A legáltalánosabban kétféle modell létezik: a nyitott kapuk elve, amely minden államilag elismert érettségi bizonyítvánnyal rendelkezőnek megadja a felsőoktatási tanulmányok folytatásának lehetőségét. A valamilyen szelekciós eljárás-hoz kötött rendszerekben is az érettségi bizonyítvány a minimális feltétel, amelynek megléte elengedhetetlen. A középfokú végzettség és a felsőoktatás ilyen módon szorosan összekapcsolódik, ugyanis a felvételi vizsgában alkalmazott teljesítményteszt (tantárgy-teszt) vagy alkalmassági teszt eredményei mellett figyelembe veszik a középiskolai átlageredményeket is. A vizsgarendszerek működésének leírásával foglalkozó szakirodalom – az 1990-es évektől – az első típusú, azaz a folyamatos felsőoktatási továbbhaladást lehetővé tevő érettségit „vízum”-értékűnek, a másodikat, a felvételi eljárás-hoz kötöttet „útlevél”-értékűnek nevezi (*Mátrai, 2001*).

A felvételi szelekciós eljárások működésének indoklásában ma – az ideológiai lojalitás előnyhöz juttatását célzó kiválasztás hazai megszűnte után – általában két érvtípus jellemző: a betölthető felsőoktatási helyek (keretszámok) és a kereslet különbsége, illetve a meritokratikus elv: a legjobbak kiválasztásának igénye, illetve ezzel együtt járva a jelentkezők teljesítmények alapján történő sorba rendezése. A kereslet és a kínálat összefüggésének érvényesülése az első esetben azt jelenti, hogy a szelekció nem egyöntetűen érvényesül minden felsőoktatási hely tekintetében, hanem elsősorban ott, ahol jóval nagyobb a kereslet, mint a kínálat. E helyzetet a legáltalánosabban a jogosultságok és az ellátmányok modern társadalmi konfliktusaként írja le társadalomtudomány. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a bizonyos kvalifikációval (érettségi bizonyítvány) rendelkező diákoknak törvényben kodifikált általános joguk felsőoktatási tanulmányok folytatása az általuk szabadon választott irányban és intézményben, míg az ellátmány (a társadalmi javak) szűkösek vagy legalábbis szűkösebbek annál, mint amilyen kereslet van irántuk. A meritokratikus elv érvényesülése értelmében a jelentkezőket valamilyen skálán helyezik el. A sorba rendezés elve lehet az előző tanulmányok során elért eredmény, például a középiskolai bizonyítványban feltüntetett érdemjegyek és az érettségi vizsga eredménye, valamint ehhez társulhat még: a) valamely felvételi eljárás során elért eredmény, b) más, preferált teljesítménnyel elért pontszám, például nyelvvizsga, az országos tanulmányi versenyek valamelyikén elért helyezések. E különböző szintereken elért eredmény arányát együttes érvényesítésükben bonyolult jogi eljárás szabályozza. Témánk szempontjából elvi szinten ez az eljárás azt jelenti, hogy a folyamatos belső iskolai értékelés (általános képzés) eredményei, illetve egy egyszeri, a szakmai előképzettségei igazoló felvételi vizsgán nyújtott teljesítményeknek egyenlő súlya van az alkalmasság megállapításában.

A nemzetközi gyakorlatot elemző szakirodalom (Mátrai, 2001) beszámol azokról a kutatásokról, amelyek a különböző vizsgákon nyújtott teljesítmények előre jelző értékének (prediktív validitásának) növelésére irányulnak. (Becslésére egyszerű eljárás is elegendő: a felvételi szelekciónál alkalmazott teljesítményteszt és az első, illetve a második évfolyamon elért eredmények közötti korreláció kiszámítása.) Az említett nemzetközi kutatások párhuzamosak a felsőoktatás megnövekedett igénybevételével, illetve az oktatás rendjének liberalizálásával.

Az egyes teljesítménymutatók előre jelző értéke a következőképpen alakul:

- Az érettségi és a középiskolai átlageredmény megbízhatóbb, mint az egyes tárgyakból szerzett vizsgajegy, illetve érdemjegy.

- A legjobb egyedüli mutató az érettségi átlagpontszáma vagy a beszámításra kerülő évfolyamokon elért érdemjegyek átlagában mért középiskolai teljesítmény (korrelációs együttható: 0,50).

- A második legjobb mutató a külső teljesítményteszten elért eredmény.

- Harmadik helyen szerepel az alkalmassági teszt.

Ha viszont kombinált eljárásban alkalmazódnak a különböző teljesítményértékek, akkor a középiskolai átlageredmény és az alkalmassági teszt kombinációja kerül az első helyre, míg a teljesítményteszt ezt követően a második helyet foglalja el.

Arra, hogy voltaképpen mit vár a felsőoktatás, milyen tudásszerkezetet, milyen kompetenciákat tekint a továbbtanulásra való alkalmasság összetevőjének, csak közvetett információk állnak rendelkezésre. Az a törvényi kodifikáció, hogy a felsőoktatási tanulmányok folytatásának minden e tekintetben mérvadó tanügyben előfeltétele az érettségi vizsga, arra enged következtetni, hogy az általános képzettség hallgatólagos előfeltételnek minősül. A további követelményekre az évről évre kiadott felsőoktatási felvételi tájékoztatókban megjelölt diszciplináris követelményekből, az évről-évre ismétlődő felvételi feladatsorok elemzéséből, valamint a felvételnél előnyt élvező korábbi középiskolai teljesítmények jellegéből következtethetünk.

Vizsgafunkciók

A vizsga egészét, azaz a vizsgakövetelményeket, a képzéssel való összefüggéseit, a vizsga retrospektív hatását, a feladatsorokat és az értékelési eljárásokat összességében a vizsga többértékű funkcióival is jellemezhetjük (Horváth és Lukács, 2006). E funkciók a következők:

- didaktika közvetítése,
- a minőség képviselője,
- prognózis (előre jelző érvényesség),
- tartalmi validitás,
- objektivitás,
- megbízhatóság,
- visszacsatolás,
- minősítés,
- elfogadottság (a bizalom értelmében is),
- minősítés,
- szelekció.

A közoktatástól elvárt teljesítmények szempontjából kitüntetett szerepű a minőség képviselője és a minősítés, míg a felsőoktatás és a közoktatás kapcsolatának nézőpontjából a prognózis, azaz az előre jelző érvényesség nagyságrendje a mérvadó.

A minőség képviselője és a minősítés: a társadalmi és pedagógiai érvényességgel bíró követelményrendszer, valamint a teljesítmények értékelési szempontrendszere és eljárása egyfajta teljesítményetalon, az elsajátítandó és távlatosan fontosnak tartott/tartható kultúrjavarok, tudások, kompetenciák modellje. Prioritásokat, értékeket, kritériumokat jelöl meg, ezáltal rövid és hosszú távon egyaránt hatással van a műveltségképre.

Természetesen a standard vizsga társadalmi elfogadottságának mindenütt van egy alapfeltétele, mégpedig az, hogy az értékelés kritériumai egyértelműek és nyilvánosak legyenek. A minősítési szempontok, kritériumok nyilvánossága összefügg a vizsga elfogadottságával, ugyanis az egyéni életpályákat meghatározó, szelekciós célú felvételi eljárás esetében csak ez teremtheti meg a vizsgába vetett bizalmat a felhasználók számára.

Az értékelési kritériumok elvben kétféle módon határozhatók meg: szakértői szintű teoretikus megközelítésben vagy tapasztalati alapon, a tanulók teljesítőképességének megfigyelése útján. A lényeg mindkét esetben az, hogy pontosan definiálják: mely kritériumoknak kell megfelelni egy meghatározott minősítési fokozat eléréséhez (például mit kell teljesítenie egy vizsgázónak ahhoz, hogy magas pontszámot kapjon). (Az értékelési kritériumok mechanikus alkalmazásával azonban vigyázni kell, mert előfordulhat, hogy ha egy részteljesítményre adott minősítés meg is felel a kritériumoknak, adott esetben szemben állhat az egész teljesítmény holisztikus megítélésével) (Mátrai, 2002).

Prognózis, azaz az előre jelző érvényesség: a vizsgateljesítmények prognosztikus értékek, amennyiben előre jelzik, becsülhetővé teszik, valószínűsítik az érettségizővel rendelkező népesség tudását, képességeit.

A vizsga, illetve bármely más tudásmérési eredmény értelmezésében az egyik legfontosabb szempont, mennyire, milyen arányban képes a további tanulási folyamat sikerességét előre jelezni. A prediktív validitással mint az egyik meghatározó vizsgafunkcióval világszerte sok kutatási műhelyben foglalkoznak, ugyanis egy jó előre jelző funkciójú mérés eredményei alapján nagyobb valószínűséggel lehet becsülni a tanulási életút nehézségeit (például a lemorzsolódást) és az eredményeit egyaránt.

A közoktatás és a felsőoktatás közötti átmenet megváltozásával (a felsőoktatási felvételi vizsga megszűnésével), a demográfiai folyamatok alakulásával, valamint a felsőoktatás 'bolognai' átalakulásával új helyzet teremtődött az érettségi vizsga eredményeinek

érvényességében. Különösen a tantárgyi felsőoktatási felvételi vizsga megszűnése növelte meg az érettségi eredmények jelentőségét, ugyanis azt az oktatási rendszerben való továbbhaladás zálogává tette. Arra nézve viszont, hogy egy skálán elhelyezhető eredmények közül melyek azok, amelyek kvantifikálható érvényességgel jelzik a felsőoktatási tanulmányok zökkenőmentes folytatását, csak (gyenge meggyőző erejű) feltevések vannak. Az e tárgyról szóló vélekedésekre jellemző, hogy egyszerűen meghosszabbítják a középiskola eredményességét, azaz azt feltételezik, hogy a jó vizsgaeredmények lehetővé teszik a felsőoktatási tanulmányok sikereit, különösen az induló szakaszban. A kivételek között természetesen megjelennek egyedi esetek, amelyek éppen a jelzett feltevés ellenkezőjét bizonyítják, azaz a felsőoktatási közeg kedvezőbb eredményekre is vezethet, mint ami a közoktatási vizsgaeredmények alapján feltételezhető lett volna.

A hazai oktatáskutatói tematikában eddig alig jelent meg a vázolt problémakör. Nem voltak longitudinális kutatások, s különösen nem voltak jellemzőek a felsőoktatás társadalmi rekrutációját számba vevő (többnyire a társadalmi egyenlőtlenségek kérdése iránt érzékenyítő) vizsgálódások logikájától eltérő feltáró jellegű vizsgálatok. Megjegyezzük, még a magától értetődő középiskolai tanulmányi versenyek rendszere révén magas teljesítménnyel a felsőoktatásba jutott hallgatók pályafutását sem követte egy vizsgálat sem, holott ott a teljes felvett hallgatósághoz képest mérvadóan kisebb, és jól követhető populációról lett volna szó.

A problémát tovább árnyalja, hogy maga a vizsgázó által választott vizsgaszint (középszint vagy emelt szint), továbbá a vizsga (az elért pontok százalékában) kifejezett eredményei (a középiskolából vitt pontok, illetve a más szerezhető pontok mellett) jelentős szerepet játszik a felsőoktatásba jelentkező 'tudáscsomagjában'. E 'tudáscsomag' kvantifikálható jellemzői (a százalékban kifejezett vizsgatárgyankénti eredmények) azonban még nem adnak képet arról, hogy a hallgató milyen módon, milyen eredményességgel tudja alkalmazni e 'tudáscsomag' összetevőit a felsőoktatási pályafutásában.

Feltevésünk, hogy a tételes és jól azonosítható tudásösszetevők mellett egy általános kulturális eszköztudás (ennek részeként tanulási kultúra) is szerepet játszik a vitt tudás felsőoktatási alkalmazásában. A felsőoktatási felvételi kormányrendelet az emelt szintű vizsgáért adott pluszpontos jutalommal jelzi azt, hogy a felsőoktatási felvételi rendszer preferálja az emelt szintet, de a törvényt tekintve a középszintű vizsga azonos módon jogosít a felsőoktatási tanulmányokra.

A felsőoktatásba felvettekről szóló adatok áttekintése arra enged következtetni, hogy a keresett egyetemek nagyobb arányban választhattak a felvételi tárgyakat emelt szinten letevő hallgatókat, mint a kevésbé preferáltak. Tárgyunk szempontjából kérdés azonban továbbra is, hogy az említett felsőoktatási intézményekben a középszintű vizsgával rendelkezők valóban kisebb eredményességgel végzik, végezték-e el például az első két évfolyamot, mint azok, akik jó eredményű emelt szintű vizsgával pályáztak.

14. táblázat. Vizsgafunkciók lehetséges egymásra hatása

	<i>A minőség képviselete</i>	<i>Minősítés</i>	<i>Visszacsatolás</i>
Didaktika közvetítése (a követelmények strukturáltságával)	***	*	***
Prognózis (prediktív validitás) (az érettségizettek várható tudásáról, attitűdjeiről)	***	(Kutatásra váró terület)	*
Visszacsatolás (a képzés és a vizsgakövetelmények számára)	**	**	
Minősítés	***		

*** = erős, egymást erősítő összefüggés, ** = közepes összefüggés, * = gyenge összefüggés

Középszint, emelt szint

Feltehetően az emelt szint funkciója, szerepe lesz már a jelen vagy a következő évek egyik, a vizsga továbbfejlesztését érintő kérdés. Idézzük fel, hogy az érettségi két vizsgaszintet ajánl fel a vizsgázóknak. Az érettségire készülő diáknak lehetősége van arra, hogy az iskolájában emelt szintű képzésben vegyen részt, azaz magasabb óraszámúban tanulja az általa választott vizsgatárgyat. A szabályozás értelmében persze dönthet a középszintű vizsga letétele mellett is, ugyanis a felsőoktatási intézmények – az idege nyelv szakos tanárképzés kivételével – nem írják elő felvételi követelményként az emelt szintű vizsgát. A valóság azonban azt mutatja, hogy bizonyos felsőoktatási intézményekben jelentkezők akár kétharmada is emelt szintű vizsgával kerül be, míg más intézményekben ez az arány alig éri el a 20 százalékot. Ez motiválja azokat a már érettségizett fiatal felnőtteket is, akik egy-egy vizsgatárgyból újra „érettségiznek”, azaz nekivágnak az emelt szintű vizsgának.

A két vizsgaszint jelentkezési adatai jól jelzik azt a természetes folyamatot, amelyet egy új vizsga bevezetése jelent. Ha döntést ajánlunk fel a diákoknak, akkor ők valóban élnek is ezzel. 2005-ben még egyfajta bátortalanságnak tudható be, hogy többen elégedtek meg a középszinttel, míg 2006-ban már majd a kétszeresére nőtt az emelt szintet választók száma. A 2007-es, 2008-as, majd a 2009-es döntésekben feltehetően ésszerű, pragmatikus megfontolások is szerepet játszottak. A tapasztalatok szerint ugyanis a vizsgázók jól kiismerik magukat a vizsga- és a felsőoktatási felvételi rendszerben, azaz döntéseiket elsősorban pragmatikus, gyakorlati szempont vezérlik. A vizsgázók gondolatmenete szerint miért is érdemes emelt szintű vizsgát tenniük? Ha felkészültnek érzik magukat, és ezt bizonyítani is akarják, akkor egy jó teljesítmény reményében feltétlenül érdemes. Érdemes akkor, ha a felsőoktatási felvételhez megszerezhető pluszpontokból szükségük van az emelt szintű vizsgával megszerezhető pontra is, azaz nyelvvizsgálóval, kiemelkedő tanulmányi vagy sportteljesítménnyel vagy akár az előnyben részesítés más útján nem jutnak hozzá többletpontokhoz. A harmadik tényező magukban a továbbtanulási készütségekben, irányokban keresendő. A választott intézmény, szak, szakirány felvételi adatainak tanulmányozásából kiderül, melyik intézményben jár tetemes előnnyel, ha az oda jelentkező emelt szintű vizsgateljesítményt tud felmutatni.

A vizsgaszintekkel különböző más előnyök is társulnak. Ha a vizsgázó például 60 százaléknál jobb eredményt ér el bármely idegen nyelv emelt szintű vizsgáján, lényegében térítésmentesen jut középfokú nyelvvizsga-bizonyítványhoz. A jeles eredményű közép- és emelt szintű informatikavizsga egyaránt azzal jár, hogy a vizsgázó elnyerheti az összeurópai szinten elfogadott, magas szintű számítástechnikai felhasználói képességeket bizonyító ECDL-tanúsítványt.

A középszintű vizsgának nem, az emelt szintű informatikavizsgának viszont része a programozás témaköre is.

A rövid távú gyakorlati szempontokon túl azonban van az emelt szintű vizsgáknak hosszú távú, a tudás összetételében keresendő értékük is. Az emelt szintű matematika vizsgával olyan tudást, képességeket tud megszerezni a vizsgázó, amely például a matematikaigényű felsőoktatási szakokon – és ezek skálája igen széles a műszaki, a közgazdasági irányokon kívül az állatorvos-tudománytól a kereskedelmi képzésig – kifejezett távlati előnyökkel jár, azaz nemcsak a felvételen magában, hanem a további tanulmányok sikeres folytatásában is előnyöket nyújt az emelt szintű többlettudás. A fizika középszintű vizsgáján erőteljesen háttérbe szorult a matematika alkalmazása, míg az emelt szinten ez kifejezett követelmény, hiszen ott a matematikai ismereteinek alkalmazásán túl a fizika különböző területeinek összefüggéséről is bizonyíthatja tudását a vizsgázó. Hasonlóan később hasznosuló tudástartalékokat képvisel az összes humán és természettudományos vizsgatárgyak emelt szintje is. Természetesen nem csak az írásbeli

vizsgát tekintve beszélhetünk a távlatosabb gondolkodásról. Az emelt szint szóbeli vizsgálója külső vizsga, azaz a vizsgázó nem a megszokott tanárai előtt adja elő mondandóját, fejt ki tételét. Ezt a „külső vizsga” jó gyakorlat a középiskolai tanulmányait már lezáró diákoknak, hiszen egy, a további pályafutásában szükségszerűen jellemző helyzet modelljének is tekinthető.

A vizsgaszintek értékelésében érdemes végiggondolni a két szint közötti különbséget: az emelt szint minden vizsgatárgyban arra készült, hogy támogassa a felsőoktatásban való sikeres benmaradást is. Ez a perspektivikus értéket viszont gyakran maga alá gyúrik a ma mérvadó pragmatikus szempontok: „Minek fektessek be most többletanulási energiát, amikor úgyis bejuthatok valahová. A felsőoktatási követelményeket pedig majd ott megismerem” – idézhetjük a vizsgázók többségének döntésében szerepet játszó indokokat. Egyszerűen a következő évek hatáselemzéseinek egyik kitüntetett kérdése lesz a szintválasztás, összefüggésben a vizsgázók döntéseivel, motivációinak elemzésével.

Az „egylépcsős pódium” modellje

Az érettségi vizsga két szintjét a „lépcsős pódium” modellje révén írhatjuk le, amely jelzi, hogy a középszintű követelményekre épül rá, egyfajta egylépcsős pódiumként az emelt szint vizsgakövetelménye. Az emelt szint tehát magában foglalja a középszintet is, amint az alábbi ábra szaggatott vonala mutatja. A részletes vizsgakövetelmények ezt mellérendelő szerkezetben, egy táblázatban közlik (lásd: *Példák, minták*).

+
AZ EMELT SZINT VIZSGAKÖVETELMÉNYE
A KÖZÉPSZINT VIZSGAKÖVETELMÉNYE



Eltérő vizsgaleírás és eltérő vizsgáztatási eljárás

Középszintű vizsga	Emelt szintű vizsga
Központi írásbeli vizsgatétel	Központi írásbeli vizsgatétel
központi javítási-értékelés útmutató alkalmazásával ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	
írásbeli dolgozat: iskolai értékelés	írásbeli dolgozat: központi értékelés
szóbeli vizsga az iskolában	szóbeli vizsga: külső vizsga
központi követelmények alapján, iskolai tételek	központi követelmények alapján, központi tételek
központi értékelési szempontok és eljárások alkalmazása	
az iskolai vizsgabizottságban	a külső vizsgabizottságban

Példák, minták

Matematika

Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
1.4 Gráfok	Tudjon konkrét szituációkat szemléltetni, és egyszerű feladatokat megoldani gráfok segítségével.	Definiálja a következő fogalmakat: pont, él, fok, út, kör, összefüggő gráf, fa. Ismerje az egyszerű gráf pontjainak foka és éleinek száma, valamint a fa pontjai és éleinek száma közötti összefüggést.

Magyar nyelv és irodalom

<i>Témák</i>	<i>Vizsgaszintek</i>	
	Középszint	Emelt szint
1.3 A magyar nyelv története 1.3.2 Nyelvtörténeti korszakok	Egy nyelvtörténeti korszak jellemzése. A nyelvtörténet forrásai: kézírásos és nyomtatott nyelvemlékek.	Az életmód, a történelem, és a szókincs néhány összefüggése, az anyagi és szellemi műveltség megjelenése a szókészletben.

Biológia

<i>Témák</i>	<i>Vizsgaszintek</i>	
	Középszint	Emelt szint
4.1 Homeosztázis	Ismertesse a homeosztázis fogalmát, jelentőségét.	Értelmezze, hogy a beállított értékek maguk is változnak. Magyarázza az egészséget mint a normális tartományos belül visszaálló homeosztázist.

Fizika

<i>Témák</i>	<i>Vizsgaszintek</i>	
	Középszint	Emelt szint
2.7 Halmazállapot-változások 2.7.2 Párolgás, lecsapódás. Forrás, forráspont, forráshő	Tudja, mely tényezők befolyásolják a párolgás sebességét. Ismerje a forrás jelenségét, a forráspontot befolyásoló tényezőket.	Értse a gáz és a gőz fogalmak különbözőségét. Tudja kvalitatív módon magyarázni a gőz telítetté válásának okait, a telített gőz tulajdonságait. Ismerje a nyomás halmazállapot-változásokat befolyásoló szerepét.

Az informatika vizsgatárgy egy témában eltér a fenti szerkezettől, amennyiben az *Algoritmizálás; adatmodellezés, programozási ismeretek* tárgykör kizárólagos emelt szintű követelmény. A két vizsgaszint eltérését vizsgatárgyanként lehet kimutatni, azonban néhány általános elv is jellemzi a különbséget, így például az ismeretek szélesebb, mélyebb köre; a fogalmi definiálás igénye; a jelenségek interpretálásának követelménye; matematikai eljárások alkalmazása (pl. a fizika, kémia, biológia, földrajz emelt szintű feladatsoraiban). Az írásbeli feladatsorok, amelyek legitimitása a vizsgakövetelményekre épülés, világosan közvetítik a vizsgában érintettek számára a jelzett eltérések jellegét.

Értékelés szintleírásokkal

Az írásbeli vizsgateljesítmények értékeléséhez kötelezően alkalmazandó Javítási-értékelési útmutató műfaja (amennyiben nem zárt végű, 0, illetve 1 ponttal értékelendő megoldásról van szó), az adható pontszámok skálájával feladatonként jelzi a teljesítmények minőségétől függő adható pontértéket. Témánk szempontjából mérhető jellemzőjük, hogy e kvalitatív szintleírások a feladattípus megoldásának „standard” minőségi összetevőit tartalmazzák. A pontozási skálák a feladatmegoldás rétegeit is leírják, amennyiben pl. az említett történelem vizsgatárgyban az úgynevezett „rövid” problémamegoldó kisesszé 24 vizsgapontja a következő szempontok szerint oszlik meg:

Feladatmegértés, Tájékozódás térben és időben, Szaknyelv alkalmazása, Források használata, Eseményeket alakító tényezők feltárása, Megszerkesztettség, nyelvhelyesség. (20)

Az esszé értékelése – szintleírások

A vizsgázó személyes állásfoglalását lehetővé tevő, a retorikai műveltséget érvényesítő érvelő, reflektáló szövegműfajok általában jellemzőek az európai és újabban a hazai anyanyelvi vizsgáztatási gyakorlatban. E ténnyel (is) összefüggésbe hozható egyfajta tematikai

nyíltság vagy nyitás is, azaz a társadalmi nyilvánosságban már tematizált problémák, civilizációs, kulturális, életvezetési kérdések hierarchia nélkül éppen úgy helyet kapnak a vizsgatematikában, mint az egyes országok anyanyelvi kultúrájának kánonja. A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga hagyományosan és megszokottan a nyelvi norma érvényesítésének és a normasértés szankcionálásának a terepe. Ez kötöttségekkel ugyan, de az új vizsga esetében is igaz. Ám az érettségizőtől elvárható köznyelvi norma követése – helyesírásban, szóhasználatban, hangnemben, a nyelvi közlés felépítésében – önmagában nem meríti ki a vizsga célját, az annál több: fő cél nem a nyelv normatív őrzése, a cél, a feladat tehát ennél jóval több: a nyelv szabad, tudatos, félelem és szégyen nélküli használata önkifejezésre, önfejlesztésre, önművelésre, egymás jobb megértésére.

Feltevésünk, hogy egy adott feladat tárgyától független egyezményes retorikai normákra épülő kvalitatív kritériumok, valamint az adott témához (vizsgafeladathoz) írott lehetséges tartalmi elemek együttes alkalmazása jelentősen növeli az esszéértékelés megbízhatóságát és az eredmények összehasonlíthatóságát. A magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli érvelő esszék statisztikai és kvalitatív elemzésének eredményei megkérdőjelezzik az esszéértékelés szubjektívnek minősítő elterjedt nézetet. Az értékelők által azonos teljesítménytartományba sorolt vizsgadolgozatok összehasonlítása pedig lehetővé teszi az eltérő értékelői felfogások dokumentálását is (Horváth, 2006).

13. táblázat. Magyar nyelv és irodalom – az esszéírás teljesítményszintjei (részlet) (21)
Tartalmi kifejtés

Pont-tartomány	Témataratás (megfelelés a feladatban adott szempontoknak; problémaérzékenység)	Az állítások jellege (világismeret, gondolkodási kulturáltság)	Tárgyszerűség (műveltség, tájékozottság)
20–15	– megfelelés a választott témának, címnek, feladatnak – tartalmas kifejtés – gondolati érettség – ítélőképesség, kritikai gondolkodás megnyilvánulása – a feladattól függően: személyes álláspont megfogalmazása	– releváns példák, hivatkozások – hihető, meggyőző állítások – kifejtett állítások – a témának, feladatnak megfelelő mennyiségű állítás	– megfelelő tárgyi tudás és tájékozottság – az ismeretek helyenvaló alkalmazása – indokolt hivatkozás vagy idézés
14–9	– lényegében megfelel a választott témának, címnek, feladatnak		
8–1	– eltérés a témától, címtől – feltűnő tartalmi aránytalanság – konkrét kifejtés helyett általánosságok	– kevés releváns példa, utalás – ismétlődések – gyenge vagy hibás állítások	– hiányos tárgyi tudás – tárgyi, fogalmi tévedések

A szöveg megszerkesztettsége (adható 20 pont), továbbá nyelvi minősége (adható 20 pont) is a tartalmi kifejtéshez hasonló szerkezetben közli az egyes ponttartományok kvalitatív jellemzőit.

Élő idegen nyelv (22)

A követelmények az *Idegen nyelvi érettségi vizsga általános követelményei*, valamint az Európa Tanács idegennyelv-oktatással kapcsolatos ajánlásai alapján készültek. Az idegen nyelvi érettségi vizsga szintmeghatározásai igazodnak az Európa Tanács skálájához. A vizsga középszintje az A2-B1, az emelt szint pedig a B2 szintnek felel meg.

<i>Európa Tanács</i>	<i>Érettségi vizsga</i>
C2 mesterszint	
C1 haladó szint	
B2 középszint	Emelt szint
B1 középszint	Középszint
A2 alapszint	
A1 minimumszint	

B2 szint

Megérti a változatos, konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, követni tudja a hosszabb, összetettebb érveléseket is. Folyamatos és természetes módon tud a célnyelven interakciót folytatni. Világos és részletes szöveget tud létrehozni különböző témákról. Véleményét indokolni tudja, részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.

B1 szint

Megérti a fontosabb információkat olyan egyszerű, hétköznapi szövegekben, amelyek gyakori élethelyzetekhez kapcsolódnak (pl. iskola, szabadidő, munka). Képes külföldiekkel kommunikálni mindennapi helyzetekben. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Be tud számolni eseményekről, élményeiről, érzelmeiről és törekvéseiről. Rövid magyarázatot tud fűzni eseményekhez, jelenségekhez, indokolni tud különböző álláspontokat és terveket.

A2 szint

Megért olyan mondatokat és rövid szövegeket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak. Tud kommunikálni olyan mindennapi, begyakorolt helyzetekben, amelyekben egyszerű és közvetlen információcsere van szükség. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni önmagáról, családjáról és szűkebb környezetéről.

Forrás: Az Európa Tanács A2, B1, B2 nyelvsajátítási szintjeinek általános leírása.

A 2010. január 1-jétől hatályos OKM rendelet értelmében érvényes vizsgakövetelmények további szisztematikus, vagy legalábbis az OKKR szempontjából célirányos elemzése feltárhatja az érettségizettek általános tudás- és műveltség-összetevőit, valamint a szakmai alapozó tárgyak követelményeinek hasonló elemzése hozzájárulhat a szakmacsoportos alapozás tanulási kimeneteinek leírásához. (A követelményeket lásd az 5. sz. mellékletben.)

Jegyzet

(1) A mérési filozófia például a mért terület definíciójában, a mérés tartalmi keretében, a teszttartalmakban, sőt a mért populációról alkotott képben is megjelenik.

(2) Lásd a maastrichti szerződés (1992) „minőségi oktatás” fogalmát.

(3) Érdemes megjegyezni, hogy az alpműveltségi vizsga 2006. évi eltörlése előtt sem volt lényeges különbség ezen a téren a végzettséget illetően. Az alapfokú végzettséget akkor is a 8. évfolyam sikeres elvégzése tanúsította, az alpműveltségi vizsga pedig nem végzettséget tanúsított volna, hanem jogszabályban meghatározottak szerint szakmai vizsga letételére, illetve munkába állásra jogosított (volna).

(4) Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető. Lásd: Kt. 27. § (8) bekezdése.

(5) Talán figyelmet érdemel, hogy a középiskolai végzettség megszerzését a jogszabály nem érettségi vizsga letételéhez, hanem a bizonyítvány megszerzéséhez

köti. Így van jelentősége annak, hogy az érettségi bizonyítvány kiadását szabályozó rendelkezést is értelmezzük. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet 45. § (1) bekezdése mondja ki, hogy érettségi bizonyítványt kell kiállítani annak, aki teljesítette az érettségi vizsga követelményeit. Ugyanez a szakasz rendelkezik továbbá arról is, hogy pontosan milyen adatokat kell tartalmaznia az érettségi bizonyítványnak.

(6) Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető. A Kt. 27. § (8) bekezdése szerint annak, aki elmúlt 16 éves, és nem fejezte be az általános iskola nyolcadik évfolyamát, hat évfolyam megléte esetén 20, hét évfolyam megléte esetén 10 hónapos szakiskolában történő felzárkóztató oktatás befejezéséről szóló bizonyítványa alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. Ha a tanuló hat évfolyamnál kevesebb évfolyamot fejezett be, akkor a húsz hónapos felzárkóztató oktatás után a szakképzési évfolyamok számát eggyel megnövelve és minden szakképzési évfolyamon legalább 350 órában biztosított általános műveltséget megalapozó képzés keretében

szereshet alapfokú végzettség meglétéhez kötött szakképesítést. Az így megszerzett szakképesítés alapfokú iskolai végzettséget is tanúsít.

(7) Ezzel összefüggésben érdemes megjegyezni, hogy a Kt. 25. § (5) bekezdése szerint iskolarendszerű szakképzés – jogszabály szerint meghatározott esetben – az alapfokú végzettség megszerzése előtt is felkészíthet szakmai vizsgára.

(8) A *Nemzeti alaptantervben* megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC) című dokumentum képezi.

(9) Ennek az emlékezési térnek, amelyet a mindenki számára személy szerint adott és kommunikatív tapasztalat alakít, általában három-négy nemzedék felel meg (vö. oral history).

(10) Az eljárás megindítására akkor van lehetőség, ha a pedagógus intézkedése ellentétes a pedagógiai programban foglaltakkal, ha a tanulói jogviszonyra vonatkozó rendelkezésekbe ütközik. A félévi vagy az év végi osztályzat megtámadható, ha annak megállapítását a helyi tantervbe ütköző módon megíratott dolgozatra kapott érdemjegy befolyásolta.

(11) Nagy Mária (2006) A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük című tanulmányában kvalitatív kutatási módszerekkel mutatja be tanárok eltérő beszédmódját, implikációit és a közlésekben előforduló leggyakoribb kódokat.

(12) *Nemzeti alaptanterv*, 2007.

(13) „(5) A gyermek utoljára abban az évben kezdhet óvodai nevelési évet, amelyben a hetedik életévét

betölti. Abban az évben, amelyben a gyermek a hetedik életévét betölti, akkor kezdhet újabb nevelési évet az óvodában, ha augusztus 31. után született, és a nevelési tanácsadó vagy a szakértői és rehabilitációs bizottság javasolja, hogy még egy nevelési évig maradjon az óvodában.”

(14) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 24. § (5) bekezdése alapján.

(15) *Lakossági közvélemény-kutatás az oktatásról*. OFI, Kutatási és Elemzési Központ, 2009. Kézirat.

(16) Oktatási Hivatal, <http://www.oh.gov.hu/kozoktataskapcsolodo-jogszabaly/difer-adatszolgaltatas>

(17) http://www.edu.u-szeged.hu/difer/texts/d_hasznalati.pdf és <http://primus.arts.u-szeged.hu/difer/>

(18) Közlemény a negyedik évfolyamos tanulók félévi szöveges értékeléséhez készített mondatbankról 2007. október 1. www.okm.hu/kozoktataszovegesertekelés. Összeállította: dr. Csonka Csabáné.

(19) E közös metszet konkrét tartalmi összehasonlító elemzéssel feltárhatóak, azonban ma is lehetséges néhány állítás e közös tartományról. Ilyen pl. az írott, képi források információinak kritikus, önálló használata; problémaérzékenység, kritikus gondolkodás, problémamegoldás stb.

(20) *Történelem, középszint. Javítási-értékelési útmutató*. www.oh.hu/Érettség

(21) *Magyar nyelv és irodalom. Javítási-értékelési útmutató*. www.oh.hu/Érettség

(22) *Az élő idegen nyelv részletes követelményei*. www.oh.hu/Érettség

Irodalom

Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Az érettségi vizsga részletes követelményei. www.oh.hu/Érettség.

A 2010. január 1-jétől hatályos, Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet. 2010. 04. 02-i megtekintés, Oktatási Hivatal, <http://www.oh.gov.hu/kozoktataskapcsolodo-jogszabaly/2010-január-1-tol>

Balázs Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese és Szabó Vilmos (2007): *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázs Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006: összefoglaló jelentés: A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázs Ildikó és Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 3–11.

Balogh László (1991): Az érettségi vizsga probléma-történetének és vitairódmalmának áttekintése. In: Bernáth József (szerk.): *Mi a baj az érettségi vizsgával? Tanulmány, elemzés és programismertetés a standard érettségi kutatási témakörből*. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.

Csapó Benő (2004a): *Az iskolai tudás értékelése: osztályozás, a tudás minősége és a vizsgák*. 2010. 04. 02-i megtekintés, Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtár, <http://www.tankonyvtar.hu/pedagogia/iskolai-tudas-iskolai-080904-6>

Csapó Benő (2004b): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1233–1239.

Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 43–52.

Csikós Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről I. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 63–85.

- Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003: az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 69–78.
- Halász Gábor (2004): A teljesítményértékelés hazai és európai uniós gyakorlata. In: Kónyáné Tóth Mária és Molnár Csaba (szerk.): *Közoktatásunk az Európai Unióban. VI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen.* 76–86.
- Horváth Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–184.
- Horváth Zsuzsanna (2005): Az oktatás értékelésének újabb eszközei. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Minőség – eredményesség – hatékonyság: Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2004. október 7–8.* OKI, Budapest. 23–36.
- Horváth Zsuzsanna (2006): A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga kultúrafelfogása. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai.* OKI, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna és Környei László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* OKI, Budapest. 309–348.
- Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2006): A kétszintű érettségi vizsga. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 309–348.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Körössy Judit (2005): A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdestől a záróvizsgáig. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 3. sz. 485–499.
- László János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. sz.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2002): A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 22–30.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (2009, szerk.): *Műhelybeszélgetések a nemzetközi mérésekről.* DVD. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Nagy Lászlóné (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2006): A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 145–171.
- Nagy Péter Tibor (1995): Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőtérben. *Educatio*, ösz. 377–394.
- Nagy Péter Tibor (1999): Minőségek versengése. *Educatio*, ösz. 429–463.
- Majoros Mária (é. n., szerk.): *A matematikai gondolkodás leírásának történeti áttekintése.* 2010. 04. 02-i megtekintés, Fazekas Mihály Gyakorlóiskola Matematika Oktatási Portál, http://matek.fazekas.hu/portal/tanitasianyagok/Majoros_Maria/Mat/index.htm
- OECD (2001): *The Well-Being of Nations. The role of Human and Social Capital.* OECD, Paris.
- Országos kompetenciamérés. 2008. Országos jelentés.* (2008) 2010. 04. 02-i megtekintés, Oktatási Hivatal, KIR Tanügyigazgatási szakportál, <http://ohkir.gov.hu/okmfif/>
- Palotás Zoltán (2007): *A közoktatás készitési rendszerének áttekintése. Háttéranyag.* Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Revákné Markóczi Ibolya (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 267–284.
- Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2009): A matematika- és természettudomány-oktatásról – TIMSS 2007. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–18.
- Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat, 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó Irén és Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

1. függelék. Az idegen nyelvi képességterület továbbhaladási feltételei, 5–8. évfolyam

<i>Képességterületek</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>6. évfolyam</i>	<i>7. évfolyam</i>	<i>8. évfolyam</i>
<i>Hallott szöveg értése</i>	<p>Ismert nyelvi eszközökkel kifejezett kérést, utasítást megért, arra cselekvéssel válaszol; ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdéseket megért; ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűr.</p>	<p>Utasításokat megért, azokra cselekvéssel válaszol; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűr; jórészt ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szöveg lényegét megérti.</p>	<p>Megérti az utasításokat, azokra cselekvéssel válaszol; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket, eseményeket megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűr; jórészt ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szöveg lényegét megért; ismeretlen nyelvi elemek jelentését jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből kikövetkezteti.</p>	<p>Utasításokat megért, azokra cselekvéssel válaszol; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket, eseményeket megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegből fontos információt kiszűr; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szöveg lényegét megérti; ismeretlen nyelvi elem jelentését jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegből kikövetkezteti; jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben képes a lényeges információt a lényegtelen-től elkülöníteni.</p>
<i>Beszéd-készség</i>	<p>Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű mondatban válaszol; tanult minta alapján egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz, kérdéseket tesz fel; megértési probléma esetén segítséget kér.</p>	<p>Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű struktúrákba rendezett mondatokban válaszol; jórészt tanult minta alapján egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz, kérdéseket tesz fel; megértési probléma esetén segítséget kér; tanult minta alapján egyszerű párbeszédben részt vesz.</p>	<p>Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre mondatokban válaszol; egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz; kérdéseket tesz fel; eseményt mesél el; megértési probléma esetén segítséget kér; beszélgetést kezdeményez, befejez.</p>	<p>Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű mondatokban válaszol; egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz, kérdéseket feltesz, eseményeket elmesél; megértési probléma esetén segítséget kér; egyszerű párbeszédben részt vesz.</p>

<i>Képes- ségterü- letek</i>	<i>5. évf.</i>	<i>6. évf.</i>	<i>7. évf.</i>	<i>8. évf.</i>
<i>Olvasott szöveg értése</i>	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat elolvas; ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokból álló szövegben fontos információt megtalál; ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokból álló szöveg lényegét megért.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokat elolvas; jórészt ismert nyelvi eszközökkel egyszerű mondatokban megfogalmazott szövegben fontos információt megtalál; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokból álló szöveg lényegét megért.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegben fontos információt megtalál; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveg lényegét megért; egyszerű, képekkel illusztrált szöveget megért; ismeretlen nyelvi elemek jelentését jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott szövegben kikövetkezteti.	Ismeretlen nyelvi elemek jelentését jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott szövegben kikövetkezteti; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben fontos információt megtalál; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szöveg lényegét megért; egyszerű történetet megért; jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben ismeretlen nyelvi elemek jelentését kikövetkezteti; jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben a lényeges információt a lényegteletől elkülöníti.
<i>Írás- készség</i>	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözlés) létrehoz.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott rövid szöveget diktálás után leír; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözlés) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő szöveget ír.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget diktálás után leír; egyszerű közléseket és kérdéseket írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (üzenet, üdvözlés, baráti levelet) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő, kb. 50 szavas szöveget ír.

2. függelék. A szöveges értékeléshez ajánlott *Mondatbank* kritériumai és szintjei

<i>Tudás/képesség</i>	<i>5. szint</i>	<i>4. szint</i>	<i>3. szint</i>	<i>2. szint</i>	<i>1. szint</i>
<i>Beszéd</i>					
Beszédértés	+	+	+		
Szókincs	+	+	+	+	
Helyesejtés	+	+	+	+	
Szöbeli szövegalkotás spontán beszédhelyzetben	+	+	+	+	
Szöbeli szövegalkotás feladathelyzetben	+	+	+	+	
Vers- és prózamonádás	+	+	+	+	+
<i>Olvasás</i>					
Hangos olvasás-olvasástechnika	+	+	+	+	+
Néma olvasás-szövegértés					
Szövegértés bizonyítása írásban	+	+	+	+	+
<i>Írás</i>					
Helyesírás	+	+	+		
Önellenőrzés	+	+	+		
Írásbeli szövegalkotás	+	+	+	+	+
<i>Nyelvtan</i>					
Ismeretek, tájékozottság	+	+	+	+	
<i>Irodalom</i>					
Viszonyulás az irodalomhoz	+	+	+	+	
Tájékozottság, ismeretek	+	+	+		
<i>Matematika</i>					
Érdeklődés	+	+	+	+	
Számfogalom	+	+	+		
Mennyiségfogalom	+	+	+		
Műveletek végzése, számolási készség	+	+	+		
Szöveges feladatok megoldása	+	+	+		
Geometriai összefüggések felismerése és alkalmazása	+	+	+		
<i>Környezetismeret</i>					
Érdeklődés	+	+	+		
Megismerőtevékenységek, ismeretek alkalmazása, tájékozottság + 2 szint	+	+	+	+	+
A környezettudatos magatartás alakulása	+	+	+		
<i>Ének-zene</i>					
Érdeklődés, aktivitás	+	+	+	+	
Ritmikai készség	+	+	+		
Dallami készség, éneklés	+	+	+		
Ritmikai és dallami ismeretek	+	+			
Befogadói képességek	+	+			
Improvizáció	+	+	+		
<i>Vizuális kultúra</i>					
Érdeklődés	+	+	+		
Ábrázolás	+	+	+		
Kifejezés	+	+	+		
Befogadói képességek	+	+			
<i>Technikai és gyakorlati tevékenységek</i>					
Érdeklődés	+	+	+		
Tájékozottság	+	+	+		
Eszközhasználat	+	+	+		
A munkavégzés minősége	+	+	+	+	
<i>Testnevelés</i>					
Önszabályozás a mozgásos feladathelyzetekben	+	+	+		
Gimnasztika	+	+	+		
Torna	+	+	+		
Atlétika	+	+	+	+	
Labdajátékok	+	+	+		

3. függelék. A tanulási eredmények skálája: a legelső és legfelső kategóriák, 4. évfolyam

<i>Legelső kategória</i>	<i>Legfelső kategória</i>
Szókincse hiányos, jelentős fejlesztésre szorul.	Szókincse gazdag.
Egyelőre nehézkesen, akadozva, körülményesen fogalmazza meg mondanivalóját.	Szövebi kifejezőképessége kiváló. Választékosan, szabatosan, gördülékenyen fogalmaz szóban.
A memorizálás technikáját nem mindig alkalmazza jól, ezért verset, mesét, meserészletet bizonytalanul mond el.	Az irodalmi szövegek memorizálásának technikáját ismeri, sikeresen alkalmazza.
Nem mindig képes arra, hogy egy szöveget némán elolvasson. Az ahhoz kapcsolódó feladatok közül pedig csak az egyszerűbbeket tudja önállóan megoldani.	Képes arra, hogy egy szöveget némán elolvasson, és az ahhoz kapcsolódó feladatokat írásban egyedül megoldja. Képes a szövegből kiindulva saját véleményét, írásban megfogalmazni néhány mondatban.
Adott szempontok alapján csak sok segítséggel képes feldolgozott szöveghez vázlatot készíteni.	Önállóan képes elbeszélést, leírást, jellemzést, levelet, könyvismertetést szerkeszteni a tanult szempontok figyelembevételével. Általában szívesen ír önállóan fogalmazást, mondatfűzést, kifejezőmódiát világos, követhető, szóhasználatra választékos.
A toldalékokat le tudja választani a szótövekről, de a felismerésben és a megnevezésben még bizonytalan.	Képes arra, hogy egy szövegben felismerje és megnevezze a tanult szófajokat, toldalékos formában is.
A verseket tanítói irányítással tudja költői képekre bontani. Segítséggel felismeri és megnevezi a tanult költői eszközöket.	A lírai és epikai műveket képes önállóan elemezni megadott szempont szerint.
A tízezres számkörben számfogalma még bizonytalan. Nem mindig képi, olvassa, írja pontosan a kétjegyű, háromjegyű és négyjegyű számokat. A számlálásban néha hibázik. A számok összehasonlításában, sorba rendezésében gyakran előfordul tévesztés. A számok alakai, valódi és helyi értékének fogalmával nincs tisztában.	A tízezres számkörben számfogalma kialakult. A számokat helyesen képi, olvassa, írja, sorba tudja rendezni. Pontosán jelöli helyüket a különböző beosztású számegyeneseken, és meg tudja nevezni a számok tulajdonságait. Ismeri, és jól használja a számok alakai, valódi és helyi értékét. Elemi szinten ismeri a negatív és a törtszám fogalmát.
Mennyiségek meg- és kimérésében járatlan. A megismert mérőeszközöket pontatlanul használja, nem igazodik el kellő biztonsággal a mértékegységek között, méréshez kapcsolódó összehasonlításban. Önállóan végzett mértékváltásai gyakran hibásak.	Képes különböző mennyiségek méréshez kapcsolódó összehasonlítására, sorba rendezésére. Ismeri a tanult mértékegységeket, mértékváltásai hibátlanok.
Egyelőre csak segítséggel tudja képről, tevékenységről a tanult műveleteket leolvasni, leírni; kirakással, rajzzal azokat megjeleníteni. Sok hibával végzi a négy alpműveletet. Az összetett feladatok és a tanult írásbeli műveletek megoldásában általában segítségre van szüksége. Fejlesztése elég lassú és gyakran pontatlan.	Képes a tanult műveleteket képről, tevékenységről leolvasni, kirakással, rajzzal megjeleníteni. Az összetett számfeladatokat és a tanult írásbeli műveleteket is meg tudja oldani, többnyire eszköz nélkül is hibátlanul. Fejlesztése gyors és pontos. A kerekítés, becslés fogalmával tisztában van, azokat helyesen alkalmazza.
Csak tanítói segítséggel tud egyszerű, egyenes és fordított szövegezésű szöveges feladatokat megjeleníteni kirakással, rajzzal, megoldani művelettel. Kirakásról, képről szóló történetalkotásokra még nem vállalkozik.	Képes egyszerű, egyenes és fordított szövegezésű szöveges feladatokat megjeleníteni kirakással, rajzzal, megoldani művelettel, és önállóan le tudja jegyezni az adatokat. Tud kirakáshoz, képhez, művelethez szöveget alkotni.
Csak segítséggel tud geometriai alakzatokat előállítani. A síkidomok, testek szétválogatásában, rendezésében, összehasonlításában sokat téveszt. Az elnevezések használatában bizonytalan, a tükrösség és egyéb geometriai tulajdonságok megállapítására önállóan nem képes. Nem tudja a kerület-, területszámítás szabályát.	Megbízhatóan tud síkidomokat a tanult módszerekkel előállítani, képes a felismert szempont szerinti szétválogatásra, rendezésre. Képes egyszerű transzformációk végzésére. Ismeri és tudja használni a kerület-, területszámítás szabályát.
Ritmikai készsége egyéni fejlesztésre szorul.	Ritmikai készsége fejlett. A tanult ritmusképleteket kottaképről felismeri, pontosan olvassa le. Hibátlanul hangoztatja a változó ütemű dalok ritmusát is.
Az osztályban hallgatott zeneműveket, a közösen megfigyelt hangszerek hangját, a tanult kórustípusokat nem mindig ismeri fel. Tudatos megfigyelései gyakran felületesek, pontatlanok, megfigyeléseit nem mindig tudja megfogalmazni.	Az osztályban hallgatott zeneműveket, a közösen megfigyelt hangszerek hangját felismeri. Képes megadott szempont szerint tudatos megfigyelést végezni, megfigyeléseit megfogalmazni. A tanult kórustípusokat meg tudja különböztetni.
A képzőművészeti ágak és azok műfajainak megkülönböztetésében időnként még bizonytalan. Ismereteit a műalkotás elemzésekor egyre ügyesebben tudja alkalmazni.	Ismeri, meg tudja különböztetni a képzőművészeti ágakat, azok műfajait. Műalkotásokról képes megadott szempont szerint tudatos megfigyelést végezni.
Az iskolában használt anyagok és eszközök sajátosságainak ismeretében néha bizonytalan. Általános tájékozottsága hiányos.	Az iskolában használt anyagok és eszközök sajátosságait ismeri. Tájékozottsága e téren sokrétű.

Képesség

<i>Alsó szint</i>	<i>Felső szint</i>
A szóbeli közléseket időnként nehezen érti meg. Szükséges a figyelem és a szókincs fejlesztése.	A szóbeli közléseket gyorsan és pontosan megérti.
A tiszta beszéd eléréséhez, logopédiai fejlesztést igényel.	Kiejtése tiszta, időtartam- és artikulációs hibái nincsenek.
Egyelőre nehezkésen, akadozva, körülményesen fogalmazza meg mondanivalóját.	Tud ismeretterjesztő vagy szépirodalmi szöveg alapján vázlat segítségével összefüggően beszélni.
Felkészülés után ismert és gyakorolt szöveget megfelelő tempóban fel tud olvasni úgy, hogy törekszik az írásjelek figyelembe vételére és a kifejező hangsúlyozásra, de gyakran követ el olvasástechnikai hibát.	Felkészülés után korábban gyakorolt szöveget hibátlanul fel tud olvasni. Olvasása szövegű, jól tagolt és kifejező.
A legtöbb probléma a hallott vagy olvasott ismeretek felejtéséből adódik. Jelenségekről, folyamatokról ábrát csak tanítói segítséggel tud készíteni.	Megfigyelései pontosak, a tapasztalatok felidézése során felismeri az összefüggéseket, ezeket írásban is rögzíteni tudja. Képes az adatokat, folyamatokat megadott szempont szerint csoportosítani, rendszerezni.
Hibásan énekel, ezért egyéni fejlesztésre szorul.	Zenei hallása kiváló, tisztán, pontosan énekel, többszólamú dalok közös éneklése során is. Magabiztosan képes a tanult dalok szolmizálására.
Egyelőre nem szívesen vállalkozik dallamok kiegészítésére, rögtönzésére.	Kreatívan vesz részt dallamok kiegészítésében, megadott szöveghez, ritmussorhoz szívesen talál ki új dallamot.
Ábrázolásban bizonytalan, megfigyeléseit segítségadás után sem mindig tudja hasznosítani.	Kiváló megfigyelő, ügyesen ábrázol.
Kifejezőmódja kialakulatlan, nem törekszik a színek, és formák változatoságára.	Fantáziája színes, kifejezőmódja gazdag. Szabadon készített alkotásai egyéniek.
Az iskolában megismert anyagok és eszközök használatában időnként bizonytalan, egyelőre sok segítséget igényel.	Az iskolában megismert anyagok és eszközök használatában rendkívül ügyes.
A gimnasztikai gyakorlatokat legtöbbször pontatlanul hajtja végre, nem törekszik az utasítások tudatos megfigyelésére.	A gimnasztikai gyakorlatokat az utasításoknak megfelelően, pontosan, esztétikai igényességgel hajtja végre.
A tornagyakorlatok végrehajtásában mozgása és egyensúlyozása gyakran bizonytalan. Támasz- és függéshelyzetekben saját testtömegének megtartására és mozgatására nem képes. Egyelőre nem tud felmászni a kötélre.	A tornagyakorlatokat koordinált mozgással és esztétikai igényességgel hajtja végre, tud egyensúlyozni, támasz- és függéshelyzetben saját testtömegének megtartására és mozgatására is képes. A kötélmászást lábkulcsolással végzi.

Motiváció

<i>Felső szint</i>	<i>Alsó szint</i>
Az irodalmi művek megismerése iránt ritkán mutat igazi érdeklődést, általában közömbös. A műelemző tevékenységekben csak passzív megfigyelőként vesz részt.	Az irodalmi művek megismerése iránt nyitott, érdeklődő. Rendszeresen olvas szépirodalmi alkotásokat. Érdeklődik az írók, költők munkássága iránt. Szívesen végez kutatómunkát. Az irodalomórákon aktív, a közös elemző munkát segíti.
A számolással és az egyéb matematikai problémákkal összefüggő feladatokat nem végzi szívesen. Órákon gyakran elkalandozik, nem figyel. Önálló munkái sok esetben hiányosak vagy hibásak.	A számolással és az egyéb matematikai problémákkal összefüggő feladatokat szívesen végzi. Órákon aktív és figyelmes. Önálló munkái többnyire hibátlanok.
A természet jelenségei iránt ritkán mutat érdeklődést. Nem szívesen vállal önálló gyűjtőmunkát, nem szívesen végez kísérleteket.	A természet jelenségei, értékei iránt rendkívül nyitott és érdeklődő. Szívesen vállal önálló gyűjtőmunkát, szeret kísérletezni.
A zenét szereti, élvezi, de a feladatok megoldásában bátorításra szorul.	A zenét szereti, élvezi, a feladatokat szívesen végzi.
Nem szívesen rajzol, fest, gyakran bátorításra, segítségre szorul.	A vizuális kultúra körébe tartozó mindenfajta alkotótevékenységet teljes figyelemmel és odaadással végez. Többnyire gyönyörű munkák kerülnek ki a keze alól.
A technikai jellegű tevékenységek iránti érdeklődése változó. Munkavégzés előtt és közben gyakori biztatást és segítséget igényel.	A technikai jellegű tevékenységeket szívesen végzi.

Autonómia, felelősségvállalás

<i>Alsó szint</i>	<i>Felső szint</i>
Hibáit kis segítséggel javítani tudja.	Helyesírási hibáit önállóan észreveszi és javítja. Ehhez ügyesen használja az ismert helyesírási szótárakat, szójegyzékeket.
A sportjátékok, versengések, mozgássorozatok szabályait többnyire érti, de gyakran nem tartja be.	A sportjátékok, versengések, mozgássorozatok szabályait érti és betartja. Minden helyzetben sportszerűen viselkedik.
A technikaórán készülő munkadarab kivitelezésekor időnként felületes, kapkodó.	A technikaórán készülő munkadarab tervezésében kreatív, a kivitelezésben pedig igényes, pontos.
Élő és élettelen környezetére, annak védelmére nem mindig figyel tudatosan. Magatartását egyelőre nem igyekszik a maga és mások testi épségét kímélő módon szabályozni. Iskolán kívüli programok alkalmával időnként még a tanult közlekedési szabályokról is hajlamos megfeledkezni. Nem mindig ismeri fel a környezetében előforduló veszélyes helyzeteket. Gyakran figyelmeztetésre szorul.	Élő és élettelen környezetére, annak védelmére az iskolában és az iskolán kívüli programok alkalmával is tudatosan figyel. Egyre inkább felismeri a környezetében előforduló veszélyes helyzeteket. Önállóan képes a természeti és társadalmi jelenségekkel kapcsolatban kérdéseket megfogalmazni. Magatartását a maga és mások testi épségét kímélő módon tudja szabályozni a gyalogos közlekedés közben is.

A *Mondatbank* alapján a táblázat a szerző összeállítása.

4. függelék. Az Európa Tanács nyelvi szintleírásai

Nyelvi szintleírások magyarázata az Európa Tanács idegennyelv- oktatásra vonatkozó ajánlásai alapján*	
C2	Minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és a beszámolókat. Spontán módon ki tudja fejezni magát, teljesen összefüggően és pontosan, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is.
C1	Meg tud érteni különböző fajtájú igényesebb és hosszabb szövegeket, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és spontán módon tudja kifejezni magát, anélkül hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társadalmi, továbbá a tanuláshoz és a munkához kapcsolódó célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témában is, eközben megbízhatóan használja a szövegszerkesztési mintákat, szövegösszekötő elemeket.
B2	Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve ebbe a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Olyan szintű normális interakcióra képes anyanyelvű beszélővel, folyamatosan és spontán módon, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni különböző témákról, és képes kifejezni a véleményét valamilyen témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.
B1	Megérti a fontosabb információkat a világos, standard szövegekben, amelyek ismert témáról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak (pl. munka, az iskola és a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvtérletre történő utazás során adódik. Egyszerű, folyamatos szöveget tud alkotni olyan témában, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tudja írni a tapasztalatait és különböző eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá vázlatosan meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.
A2	Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információk, vásárlás, helyismeret, állás). Az egyszerű és rutinszerű nyelvi helyzetekben tud kommunikálni úgy, hogy egyszerű és direkt módon információkat cserél családi vagy mindennapi dolgokról. Le tudja írni nagyon egyszerű formában a viszonyulását valaminek, a közvetlen környezetében és olyan területeken, amelyek a legalapvetőbb szükségleteket érintik.
A1	Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek (pl. hogy hol lakik), amelyek olyan emberekre vonatkoznak, akiket ismer, vagy olyan dolgokra, amelyekkel rendelkezik. Képes nagyon egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél, és segítőkész.
*	Council of Europe (1996): <i>Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference</i> . Council of Europe, Strasbourg. 131. o.

5. függelék. A 2010. január 1-jétől hatályos, az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet

2009. október 8.

A közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (1) bekezdésének g) pontjában foglalt felhatalmazás alapján, az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról szóló – többször módosított – 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet (a továbbiakban: vizsgaszabályzat) 63. §-ának (12) bekezdésében foglaltak végrehajtására a következőket rendelem el:

1. § (1) E rendelet mellékleteként kiadom a gimnáziumi és a szakközépiskolai érettségi vizsgák részletes vizsgakövetelményeit.

(2) Az egyes tantárgyak részletes vizsgakövetelményei tartalmazzák az adott vizsgatantárgy vizsgakövetelményeit és vizsgaleírását, továbbá a középszintű, illetve az emelt szintű érettségi vizsga témaköreit.

(3) Az egyes vizsgatantárgyak vizsgaleírása – külön a középszinten, illetve külön az emelt szinten tehető érettségi vizsgára – tartalmazza

a) az írásbeli vizsgák kidolgozásához rendelkezésre álló időt, ha az eltér a vizsgaszabályzat 19. §-ának (1) bekezdésében meghatározott időtől,

b) azokat az eszközöket, amelyekről a vizsgaszabályzat 21. §-ának (2) bekezdése alapján az iskolának kell gondoskodnia,

c) több vizsgarész esetén – a vizsgaszabályzat 41. §-ának (2) bekezdése alapján – az egyes vizsgarészekben elérhető pontszámokat.

1/A. § A vizsgabizottságot működtető intézménynek az érettségi vizsgával összefüggő, az általános és részletes követelményekből levezethető, a vizsgaleírásnak megfelelő, a vizsgát érintő tartalmi és eljárásbeli tudnivalókat a május–júniusi vizsgaidőszak kezdete előtt legalább 60 nappal nyilvánosságra kell hoznia, és a vizsgára jelentkezők számára elérhetővé kell tennie. A szeptember-októberi vizsgaidőszakban a május–júniusi vizsgaidőszakra nyilvánosságra hozott tudnivalók érvényesek.

2. § Ez a rendelet a kihirdetését követő 30. napon lép hatályba, rendelkezéseit azonban a 2005-ben szervezett érettségi vizsgáktól kezdődően kell alkalmazni.

<i>Tantárgy</i>	<i>Részletes vizsgakövetelmények</i>	<i>A vizsga leírása</i>
Abrázoló- és művészeti geometria	abr_muv_geo_vk.pdf	abr_muv_geo_vl.pdf
Angol célnyelvi civilizáció (nem változik)	ang_cel_civ_vk.pdf	ang_cel_civ_vl.pdf
Angol nyelv (nem változik)	angol_nyelv_vk.pdf	angol_nyelv_vl.pdf
Beltügyi rendészeti ismeretek	bel_ren_ism_vk.pdf	bel_ren_ism_vl.pdf
Bibliismeret – Hit Gyülekezete	bib_hit_gyul_vk.pdf	bib_hit_gyul_vl.pdf
Biológia	bio_vk.pdf	bio_vl.pdf
Cigány kisebbségi népismeret (nem változik)	cig_kis_nepism_vk.pdf	cig_kis_nepism_vl.pdf
Dráma	drama_vk.pdf	drama_vl.pdf
Egészségügyi alapismeretek (nem változik)	egeszs_alapism_vk.pdf	egeszs_alapism_vl.pdf
Elektronikai alapismeretek (nem változik)	elektr_alapism_vk.pdf	elektr_alapism_vl.pdf
Élelmiszer-ipari alapismeretek (nem változik)	elem_alapism_vk.pdf	elem_alapism_vl.pdf
Élő idegen nyelv	elo_id_nyelv_vk.pdf	elo_id_nyelv_vl.pdf
Ember- és társadalomismeret, etika	emb_tar_eti_vk.pdf	emb_tar_eti_vl.pdf
Emberismeret és etika	emb_eti_vk.pdf	emb_eti_vl.pdf
Ének-zene	enek_zene_vk.pdf	enek_zene_vl.pdf
Építészeti és építési alapismeretek (nem változik)	epit_alapism_vk.pdf	epit_alapism_vl.pdf
Evangelikus hittan	evang_hittan_vk.pdf	evang_hittan_vl.pdf
Faipari alapismeretek (nem változik)	faip_alapism_vk.pdf	faip_alapism_vl.pdf
Filozófia (nem változik)	filozofia_vk.pdf	filozofia_vl.pdf
Fizika	fizika_vk.pdf	fizika_vl.pdf
Földrajz	foldrajz_vk.pdf	foldrajz_vl.pdf
Francia nyelv (nem változik)	francia_nyelv_vk.pdf	francia_nyelv_vl.pdf
Francia célnyelvi civilizáció	fra_cel_civ_vk.pdf	fra_cel_civ_vl.pdf
Gazdasági ismeretek (nem változik)	gazd_ism_vk.pdf	gazd_ism_vl.pdf
Gépészeti alapismeretek (nem változik)	gep_alapism_vk.pdf	gep_alapism_vl.pdf
Hangkultúra (nem változik)	hangkultura_vk.pdf	hangkultura_vl.pdf
Hangtani és akusztikai ismeretek (nem változik)	hangt_akuszt_ism_vk.pdf	hangt_akuszt_ism_vl.pdf
Horvát nemzetiségi nyelv	horv_nemz_nyelv_vk.pdf	horv_nemz_nyelv_vl.pdf
Horvát népismeret	horv_nepism_vk.pdf	horv_nepism_vl.pdf
Horvát nyelv és irodalom	horv_nyelv_irod_vk.pdf	horv_nyelv_irod_vl.pdf

Informatika	informatika_vk.pdf	informatika_vl.pdf
Informatikai alapismeretek (nem változik)	info_alapism_vk.pdf	info_alapism_vl.pdf
Judaisztika (nem változik)	judaisztika_vk.pdf	judaisztika_vl.pdf
Katolikus hittan	kat_hittan_vk.pdf	kat_hittan_vl.pdf
Katonai alapismeretek (nem változik)	kat_alapism_vk.pdf	kat_alapism_vl.pdf
Kémia (nem változik)	kemia_vk.pdf	kemia_vl.pdf
Könnnyüipari alapismeretek (nem változik)	konnyuip_alapism_vk.pdf	konnyuip_alapism_vl.pdf
Környezetvédelmi-vízgazdálkodási alapismeretek (nem változik)	kor_viz_alapism_vk.pdf	kor_viz_alapism_vl.pdf
Közgazdasági alapismeretek (üzleti gazdaságtan, elméleti gazdaságtan) (nem változik)	koz_alapism_uzl_elm_vk.pdf	koz_alapism_uzl_elm_vl.pdf
Közgazdaság-marketing alapismeretek (nem változik)	koz_mark_alapism_vk.pdf	koz_mark_alapism_vl.pdf
Közlekedési alapismeretek (nem változik)	kozl_alapism_vk.pdf	kozl_alapism_vl.pdf
Latin nyelv	latin nyelv_vk.pdf	latin nyelv_vl.pdf
A magyar népzene alapjai	magy_nepz_alap_vk.pdf	magy_nepz_alap_vl.pdf
Magyar nyelv és irodalom (nem változik)	magy nyelv_irod_vk.pdf	magy nyelv_irod_vl.pdf
Matematika (nem változik)	matematika_vk.pdf	matematika_vl.pdf
Mezőgazdasági alapismeretek (nem változik)	mezog_alapism_vk.pdf	mezog_alapism_vl.pdf
Mozgókép-kultúra és médiaismeret (nem változik)	mozg_mediaism_vk.pdf	mozg_mediaism_vl.pdf
Művelődési és kommunikációs alapismeretek (nem változik)	muvel_komm_alapism_vk.pdf	muvel_komm_alapism_vl.pdf
Művészettörténet	muveszettortenet_vk.pdf	muveszettortenet_vl.pdf
Német célnyelvi civilizáció (nem változik)	nem_cel_civ_vk.pdf	nem_cel_civ_vl.pdf
Német nemzetiségi népismeret	nem_nemz_nepism_vk.pdf	nem_nemz_nepism_vl.pdf
Német nemzetiségi nyelv	nem_nemz nyelv_vk.pdf	nem_nemz nyelv_vl.pdf
Német nemzetiségi nyelv és irodalom	nem_nemz nyelv_irod_vk.pdf	nem_nemz nyelv_irod_vl.pdf
Német nyelv	nemet nyelv_vk.pdf	nemet nyelv_vl.pdf
Népművészet (nem változik)	nepmuveszet_vk.pdf	nepmuveszet_vl.pdf
Nyomdaiipari alapismeretek (nem változik)	nyomd_alapism_vk.pdf	nyomd_alapism_vl.pdf
Oktatási alapismeretek (nem változik)	okt_alapism_vk.pdf	okt_alapism_vl.pdf
Olasz célnyelvi civilizáció (nem változik)	ol_cel_civ_vk.pdf	ol_cel_civ_vl.pdf
Olasz nyelv (nem változik)	olasz nyelv_vk.pdf	olasz nyelv_vl.pdf
Orosz célnyelvi civilizáció (nem változik)	or_cel_civ_vk.pdf	or_cel_civ_vl.pdf
Orosz nyelv	orosz nyelv_vk.pdf	orosz nyelv_vl.pdf
Rajz és vizuális kultúra (nem változik)	rajz_vizu_kult_vk.pdf	rajz_vizu_kult_vl.pdf
Református hittan	ref_hittan_vk.pdf	ref_hittan_vl.pdf
Rendészeti alapismeretek (nem változik)	rend_alapism_vk.pdf	rend_alapism_vl.pdf
Román népismeret	roman_nepism_vk.pdf	roman_nepism_vl.pdf
Román nyelv és irodalom	roman nyelv_irod_vk.pdf	roman nyelv_irod_vl.pdf
Spanyol célnyelvi civilizáció (nem változik)	spa_cel_civ_vk.pdf	spa_cel_civ_vl.pdf
Spanyol nyelv	spanyol nyelv_vk.pdf	spanyol nyelv_vl.pdf
Szerb népismeret	szerb_nepism_vk.pdf	szerb_nepism_vl.pdf
Szerb nyelv és irodalom	szerb nyelv_irod_vk.pdf	szerb nyelv_irod_vl.pdf
Szlovák célnyelvi civilizáció (nem változik)	szlovak_cel_civ_vk.pdf	szlovak_cel_civ_vl.pdf
Szlovák népismeret	szlovak_nepism_vk.pdf	szlovak_nepism_vl.pdf
Szlovák nyelv és irodalom	szlovak nyelv_irod_vk.pdf	szlovak nyelv_irod_vl.pdf
Szlovén nemzetiségi nyelv	szloven_nemz nyelv_vk.pdf	szloven_nemz nyelv_vl.pdf
Szlovén népismeret	szloven_nepism_vk.pdf	szloven_nepism_vl.pdf
Szociális alapismeretek (nem változik)	szoc_alapism_vk.pdf	szoc_alapism_vl.pdf
Társadalomismeret	tarsadalomismeret_vk.pdf	tarsadalomismeret_vl.pdf
Természettudomány	termeszettudomany_vk.pdf	termeszettudomany_vl.pdf
Testnevelés	testnevelés_vk.pdf	testnevelés_vl.pdf
Történelem (nem változik)	tortenelem_vk.pdf	tortenelem_vl.pdf
Utazás és turizmus (nem változik)	utazas_turizmus_vk.pdf	utazas_turizmus_vl.pdf
Ügyviteli alapismeretek (nem változik)	ugyvit_alapism_vk.pdf	ugyvit_alapism_vl.pdf
Vegyipari alapismeretek (nem változik)	vegyip_alapism_vk.pdf	vegyip_alapism_vl.pdf
Vendéglátó-idegenforgalmi alapismeretek (nem változik)	vend_ideg_alapism_vk.pdf	vend_ideg_alapism_vl.pdf

Lehetséges kimeneti pontok, szakaszhatárok – a kompetenciaalapú NAT és az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kapcsolódási pontjai

Az Európai Unió különböző szakmai testületeiben, az állam- és kormányfők tanácskozásain megszületett dokumentumok az elmúlt évek során egyértelműen jelezték, hogy a közösség egyre nagyobb jelentőséget tulajdonít az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívül megszerezhető (nem formális, informális) tudásnak. Az elsajátított ismeretek, illetve képességek minősége, színvonala nemcsak az egyén és a munkáltatók, hanem az egész társadalom fejlődése szempontjából kiemelkedő fontosságú. Az unió állam- és kormányfői felismerték a kérdés fontosságát, és a 2005. márciusi brüsszeli találkozójukon elfogadott határozatban megfogalmazták az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kidolgozásának szükségességét.

Bevezető gondolatok

Az EKKR célja, hogy egy viszonyítási keretrendszer segítségével összehasonlíthatóvá tegye az egyes tagországok különböző szintű és eltérő rendszerben szerveződött képzési-képesítési struktúráját. Olyan referenciakeret, amely a tanulási eredményekre (kimenetekre) épülve megteremti a különböző tanulási szinteken, formákban, képzési keretek között és nemzeti rendszerekben megszerzett képesítések objektív összehasonlíthatóságát. Az EKKR alkalmazásának köszönhetően a folyamatban érintett valamennyi érdemi szereplő (az egyén, az oktatási és képző intézmények, a munkaadók) számára könnyebben értelmezhetővé válnak a saját és más nemzeti oktatási, képzési rendszerek keretei között megszerzett képesítések. Az EKKR hangsúlyos átfogó célja, hogy eszközrendszerével hatékonyan segítse az egész életen át tartó tanulás európai stratégiájának megvalósítását.

Magyarország kezdetől fogva hivatalosan támogatta az EKKR létrehozását, és deklarálta az ahhoz történő csatlakozási szándékát. A csatlakozás feltételeinek megteremtése azonban megköveteli egy, az EKKR-rel kompatibilis hazai képesítési keretrendszer megteremtését. Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) létrehozása nemcsak az európai keretrendszerhez történő csatlakozást teszi lehetővé, hanem fejlesztően hathat az oktatási és képzési rendszer teljes vertikumára. Ösztönözheti a magyar oktatási, képzési rendszer alágazataiban folyó reformértékű fejlesztések megvalósítását (kimeneti szabályozás egységesítése, minőségértékelési és -biztosítási, pályakövetési, pályaaorientációs rendszerek kiépítése stb.). Előmozdíthatja az egész életen át tartó tanulás gyakorlatban történő megvalósulását, hozzájárulhat az alágazati fejlesztések összehangolásához. Elő-

segítheti a nem formális és az informális tanulás keretei között megszerzett tudás és képesség elismertettségéhez szükséges feltételrendszer kialakítását. Mindemelllett javítja az oktatási és képzési rendszerek átláthatóságát, átjárhatóságát. Kedvezően hathat a magyar diákok és munkavállalók európai mobilitására, érdekeik érvényesítésére. A rendszer működtetése hosszabb távon növelheti a tanulás vonzerejét, erősítheti annak munkaerő-piaci relevanciáját.

A közoktatás esetében az OKKR kidolgozása, összekapcsolása az egyes képzési, illetve oktatási szakaszokkal látszólag kisebb problémát okoz, mint a jóval szerteágazóbb szakképzésben, illetve felsőoktatásban. Ugyanakkor ellentmond ennek a megállapításnak, hogy a hazai közoktatásnak a középfokú oktatást lezáró érettségi vizsgán kívül jelenleg nincs olyan kimeneti pontja, amely rendelkezne leíró jellemzővel. Ebből következően a *Nemzeti alaptanterv*ben meghatározott oktatási szakaszok (1) lezárásához sem kapcsolódik a tudás és a képességek szintjére utaló leírás. Az egységes, valamennyi ágazatra kiterjedő képesítési keretrendszer kidolgozása elengedhetetlenné teszi a közoktatás kimeneti pontjainak, illetve az azokhoz tartozó szintleírásoknak a megfogalmazását. Ezek hiányában ugyanis megkérdőjelezhető a szakképzéshez, illetve a felsőoktatáshoz kapcsolódó szintleírások egységes rendszerbe történő becsatornázása is.

Az OKKR kidolgozásához kapcsolódóan szükséges, hogy megvizsgáljuk a közoktatásban használatos kompetenciafogalmat, és összevessük az OKKR-koncepcióban leírtakkal. Emellett szükséges megvizsgálnunk az egyes közoktatási szakaszokhoz kapcsolódó, az oktató-nevelő munkát meghatározó dokumentumokban fellelhető képességszintekre, illetve tanulási eredményekre vonatkozó megfogalmazásokat. A tanulási eredményekkel kapcsolatos információk elsősorban az egyes tantervekben megfogalmazott követelményekből (minimális teljesítmény, továbbhaladás feltétele stb.) olvashatók ki. Ezért ezeknek a tantervi elemeknek a vizsgálata is elengedhetetlen.

A kompetenciaalapú *Nemzeti alaptanterv*

A *Nemzeti alaptanterv* a Magyar Köztársaságnak a közoktatásról szóló – az 1993. évi LXXIX. törvényben, valamint annak 1995. évi módosításában meghatározott – alapdokumentuma. Az 1995-ben bevezetett NAT szakított a központi tantervi szabályozás hagyományos, az oktató-nevelő munka minden területére (tananyagtartalom, tananyagbeosztás, óraszám, iskolai pedagógiai tevékenységek ideológiai nevelési célja stb.) kiterjedő előíró jellegével. Ehelyett csupán alapot kívánt adni a tantervek, a tantárgyi programok, a tankönyvek és taneszközök kidolgozásához. A NAT első változata csak a 10. évfolyamig terjedően fogalmazta meg a nevelő- és oktatómunka követelményeit. A középiskola utolsó két évfolyamát az érettségi vizsgára történő felkészítésére szánta. Ennek tartalmát és feladatait a vizsgakövetelmények határozták volna meg. Már a NAT első változatában is a korábbiaknál jóval nagyobb hangsúly esett a tanulói képességek fejlesztésére. Ez részben az általános bevezető különböző pontjaiban, az úgynevezett közös követelményekben, illetve a műveltségi területekben meghatározott általános fejlesztési követelményekben figyelhető meg. Az 1995-ös NAT ugyanakkor még jobban strukturált, több elemet megőriz a korábbi tantervkészítési elvekből. Viszonylag részletesen megfogalmazza az egyes oktatási szakaszok végére teljesítendő feladatokat (4., 6., 8. és 10. évfolyam vége).

A NAT 1995 még egyértelműen fogalmaz:

„A NAT követelményeket tartalmaz. Az általános fejlesztési követelmények minden egyes műveltségi területen az életkori sajátosságoknak megfelelően, egymásra épülően határozzák meg a 6. és 10. évfolyam végére a követelményeket. A részletes követelmények a negyedik, a hatodik és a tizedik évfolyam befejezésére írják elő a tanulóktól elvárható alapvető tudást.” (2)

A követelmények megfogalmazása ugyanakkor eltér az eddigi szabályozási gyakorlattól. A hangsúlyt a nélkülözhetetlen alapismeretek elsajátítására (megértésére, feldolgozására, rendszerezésére, elmélyítésére) és ezzel párhuzamosan azok alkalmazására, illetve az alkalmazásukhoz szükséges képességek (jártasságok, rutinszerű készségek) kialakítására helyezi. Ezzel elősegíti a tanulói képességek széles körű fejlesztését. Ennek megfelelően a követelmények struktúrája is megváltozik: három részelemre bontva fogalmazódik meg (1. táblázat).

1. táblázat. A műveltségterületek követelményleírásának általános struktúrája

<i>Tananyag</i>	<i>Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)</i>	<i>Minimális teljesítmény</i>
Kiemeli és rendszerezi a képességfejlesztés szempontjából fontosnak ítélt tananyagelemeket (képzetek, adatok, tények, fogalmak, általánosítások, törvények, információk, gondolatmenetek stb.).	Megjeleníti a különböző területek eredményes, hatékony döntéseit, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültség alapvető elemeit. Általában konkrét feladatpéldákon keresztül erre mintát is ad.	A tanulók továbbhaladásához (tudásuk bővítéséhez, tanulásuk folytatásához) elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintje.

A NAT az adott szakaszokhoz kapcsolódóan az egyes műveltségi területekben fogalmazza meg az elérendő tudást, teljesítményt, eredményt. Mivel ezek teljesítése, illetve az ehhez szükséges feltételek (tananyag, tankönyv, eszközök stb.) biztosítása minden intézményre nézve kötelező érvényű feladat, ezért egyben ezek a követelmények jelentik az ellenőrzés, értékelés alapját is.

A NAT a teljesítendő követelmények (tartalom, mélység) megvalósulását az egyes szakaszhatárok végére tervezi, nem rendelkezik ugyanakkor az eléréshez vezető folyamatról. Ezzel meghagyja az egyéni fejlődési különbségekhez igazodó tanulási tempó figyelembevételének lehetőségét, a rugalmasság, differenciálás érvényesíthetőségét. Határozottabb ellenőrzési, értékelési szempontnak csupán a minimális teljesítményeket és a tankötelezettségi kor végére elérendő szinteket tekinti. (Ekkor a tankötelezettség még 16 év volt, azaz az elvárás a 10. évfolyam végére meghatározott követelményeknek felelt meg.)

A NAT bevezetőjében megtalálható a kötelező iskoláztatás két nagy szakaszának (1–6., 7–10. évfolyamok) tervezésekor figyelembe veendő életkori sajátosságok összegző leírása is. A két korcsoportra vonatkozóan leírt biológiai-pszichológiai jellemzők a NAT későbbi változataiban már nem jelennek meg. Ugyanakkor az ebben megfogalmazottak alapul szolgálhatnak az OKKR bizonyos szintjeihez kapcsolódó kompetenciatartalmak meghatározásához.

A NAT – ellentétben a korábbi szabályozó dokumentumokkal – nem jelent egyben hagyományos értelemben vett tantervet, csupán alap a helyi tantervek, tantárgyi programok elkészítéséhez. A helyi tantervet a közoktatási törvény előírásainak figyelembevételével maga az intézmény készíti el. Az oktató-nevelő munka részletes szabályozása tehát ebben a dokumentumban fogalmazódik meg.

Bár már az 1995-ben elfogadott NAT is lényegesen puhább (szakaszhatárokhoz, a 6. és 10. évfolyamokhoz kapcsolódó, elsősorban a minimális teljesítményeket megfogalmazó) és szemléletében eltérő (az ismeretek mellett az alkalmazást hangsúlyozó) szabályozást hozott, a korábbi időszak tanterveivel képest még tartalmazott konkrét tananyag-tartalmakat.

A NAT első változatának elfogadásával megkezdődött a közoktatás tartalmi, szemléleti, módszertani – és bizonyos szempontból szerkezeti – átalakulása. A folyamat felerősö-

dését és felgyorsítását segítették elő a NAT-felülvizsgálatok (2003, 2006) nyomán kialakult új alaptantervi dokumentumok. Az új alaptanterveket megvizsgálva megállapítható, hogy jelentősen megváltozott a dokumentumok szerkezete. Sokkal hangsúlyosabbá vált a képességfejlesztés, és csökkent az alaptantervek tartalmi szabályozó szerepe.

A NAT 2003-ban ezt a folyamatot tükrözi, hogy megváltozott a műveltségterületek leírása. A tartalmi szabályozást – a teljesítendő követelmények helyett – a fejlesztési feladatok meghatározása veszi át. Az ismeretelemek a fejlesztési feladatokon keresztül, a korábbiakhoz képes kevésbé explicit módon jelennek meg a leírásokban (2. táblázat).

2. táblázat. A műveltségterületek leírásának szerkezete (3)

Műveltségterület
1. Alapelvek, célok
2. A fejlesztési feladatok szerkezete
3. A fejlesztési feladatok részletes leírása az: – 1–4. – 5–6. – 7–8. – 9–10. – 11–12. évfolyamokon.

A NAT megváltozott szemléletét és ezzel együtt az oktatásirányításban betöltött „lágy” szabályozó szerepét bizonyítják a dokumentum bevezetőjében megfogalmazottak:

„A magyar oktatásügyben a Nemzeti alaptanterv a tartalmi-tantervi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma. Fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen elvi, szemléleti megalapozása úgy, hogy egyben biztosítsa az iskolák tartalmi önállóságát. Meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A NAT az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait foglalja össze, és ezzel biztosítja a közoktatás egységességét és koherenciáját.” (4)

A *Nemzeti alaptanterv* újabb felülvizsgálatára a közoktatási törvény 93. § (1) b) pontja alapján 2006-ban került sor. A felülvizsgálat következtében a korábbi dokumentum számos új elemmel egészült ki, illetve több helyen is megfigyelhető újabb jelentős hangsúlyeltolódás.

„A NAT 2003 felülvizsgálata után nagyobb hangsúlyt kaptak a kulcskompetenciák fejlesztésére vonatkozó elemek. Az Európai Unió oktatáspolitikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan kompetencia-keretrendszer megalkotása, amely a korszerű tudás megszerzéséhez és megújításához, az élethosszig tartó tanulás ösztönzéséhez, a modern társadalom és a gazdaság világában történő boldoguláshoz, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza.” (5)

A felülvizsgálat során megtörtént módosítások közül a legjelentősebb a kulcskompetenciák meghatározása és leírása, valamint a kiemelt fejlesztési feladatok uniós ajánlásokkal összhangban történő kibővítése. (A kompetenciafogalomról részletesebben a következő fejezetben lesz szó.)

Az OKKR kidolgozása szempontjából – a kulcskompetenciák leírása mellett – a másik releváns elem a NAT felépítéséből adódó képzési szakaszok meghatározása és leírása. A képzési szakaszok kijelölése már a korábbi alaptantervekben is megtörtént, pontos értelmezésére, leírására azonban a NAT 2007-ben került sor (3. táblázat).

A NAT 2007 az egyes műveltségterületek tartalmi leírásában, illetve fejlesztési feladatainak meghatározásában megegyezik a 2003-ban kiadott dokumentummal. (7) Szövegszerű változtatások csak a kulcskompetenciák, illetve a kiemelt fejlesztési feladatok módosulása miatt történtek a tantervben. Ezért ebben a dokumentumban sem találunk az egyes szakaszhatárokhoz kapcsolódó, explicit formában megfogalmazott kimeneti követelmény-leírásokat.

3. táblázat. A NAT 2007 képzési szakaszai, illetve azok leírása

<i>Évfolyam</i>	<i>Szakasz</i>	<i>A leírás fő elemei</i>
1–4. évfolyam (6)	Bevezető (1–2. évfolyam)	Célja: az óvodából iskolába való sikeres átmenet. Még jelentős az óvodára jellemző tevékenység- és tanulásszervezési forma. Egyéni érdeklődés és egyéni különbségek kezelése. A szakasz végén még nincs minősítő jellegű értékelés, nem szükséges az iskolai teljesítmények követelményként történő meghatározása.
	Kezdő (3–4. évfolyam)	Az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanulási-tanítási folyamatok fokozatos térnyerése. A motiválás és a tanulásszervezés már a NAT fejlesztési feladataiban megjelenő teljesítményekre összpontosít.
5–6. évfolyam	Alapozó	Cél: az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képességek megalapozása. Megindul az iskolai tudás (tanulás) tagolódása és ezzel együtt az egyes speciális feladatokhoz kapcsolódó képességegyüttesek, kompetenciák megalapozása.
7–8. évfolyam	Fejlesztő	Az egyre differenciáltabb és összetettebb tudástartalmaknak megfelelően – az alapozó szakaszra építve – a kompetenciafejlesztés megerősítése, finomítása.
9–10. évfolyam	Általános műveltséget megszilárdító	Feladata: az iskolai műveltség differenciált megszilárdítása. Megjelenhetnek benne a szakképzés előkészítéséhez, a pályaválasztáshoz, a munkavállalói szerephez szükséges kompetenciák. A tudáselemek megszilárdítása a tartalomba ágyazott képességfejlesztés elvének alkalmazásán keresztül valósul meg.
11–12. évfolyam	Általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási	Feladata: a tanulók érdeklődésének, adottságainak megfelelően a NAT fejlesztési feladatainak és az érettségi követelményeinek összehangolása. Fontos feladat a munkaerőpiac által megfogalmazott kompetenciaelvárások figyelembevétele a tanítási-tanulási folyamatban.

A magyar közoktatás legmagasabb szintű szabályozó dokumentuma a *Nemzeti alaptanterv*. Az elemzés során megállapíthatjuk, hogy az alaptanterv az 1995-ös első változatához képest az átdolgozások során egyre inkább a fejlesztési feladatok megfogalmazásán keresztül tölti be szabályozó szerepét. Ennek következtében mindinkább folyamat-szabályozó funkciót betöltő eszközzé vált. Fokozatosan veszített a tanulás-tanítást tartalmi – ismeret- és tudásközvetítés – szempontból meghatározó szerepéből. Ezzel párhuzamosan egyre kevésbé fogalmazódtak meg a kimeneti követelmények is. A tartalmi és kimeneti szabályozó funkciót ezért más eszközöknek kellett betölteniük. Az OKKR 1–4. szintjeinek leírásakor éppen ezért egyéb szempontból kimeneti követelményeket megfogalmazó, a tanulói tudás- és képességszint-mérésekhez kapcsolódó dokumentumok elemzése is szükséges (4. táblázat).

Összegzésképpen megállapítható, hogy a NAT önmagában nem elegendő szakmai dokumentum ahhoz, hogy az OKKR közoktatás szempontjából releváns kimeneti pontjait leírjuk. Ehhez az oktatási-nevelési tevékenység megvalósulását az intézmények, illetve a közoktatási rendszer egészére kiterjedő szinten szabályozó egyéb dokumentumok elemzésére is szüksége van.

4. táblázat. A tanulói tudás- és képességszint-mérésekhez kapcsolódó dokumentumok kapcsolódása az OKKR-hez

Eszköz	Kapcsolódás az OKKR-hez
Kerettantervek	Megteremtik a kapcsolatot a NAT és az intézményben folyó oktató-nevelő munka között. Valójában illesztő jellegű metantervek. Tartalmi és képesséfejlesztés-hez kapcsolódó követelményeket fogalmaznak meg általában évfolyamonként. Az akkreditált kerettantervek közzététele és nyilvántartása jelenleg az OKM feladata. (8) A továbbhaladás feltételeként megfogalmazott követelményrendszerük összehasonlító elemzése segítheti az OKKR 1-3. szintjeinek leírását.
Helyi tanterv (pedagógiai program)	Az intézményekben folyó munkát szabályozó helyi dokumentum. Heterogenitása miatt az OKKR kidolgozása szempontjából nem releváns szabályozó dokumentum.
Érettségi vizsgakövetelmények	A 40/2002. (V. 24.) számú OM rendelet meghatározza az egyes vizsgatantárgyak részletes vizsgakövetelményeit, amelyek tartalmi és képességelemeket egyaránt tartalmaznak. A részletes követelmények a tantárgyak jellegéből, illetve a tantárgyi vizsga sajátosságaiából adódóan eltérő arányban, illetve mélységben tartalmaznak ismeret- és képességelemeket. A vizsgakövetelmények összehasonlító elemzése alapja lehet a közoktatáshoz kapcsolódó legmagasabb kimeneti szint leírásának, az egész közoktatási rendszerre érvényes általános tudás- és képességszint megfogalmazásának. (9)
Alapműveltségi vizsgakövetelmény	A közoktatási törvény 1996. évi módosítása úgy rendelkezik, hogy „az alapműveltségi vizsga állami vizsga, amelyet országosan egységes vizsgakövetelmények szerint kell megtartani. Az alapműveltségi vizsga követelményei a Nemzeti alaptantervre épülnek. A tanuló a tizedik évfolyam követelményeinek teljesítése után alapműveltségi vizsgát tehet”. (10) A törvényi szabályozás 2006-ban bekövetkezett változása miatt ez a dokumentum indifferenssé vált.
Egyéb eszközök (mérések)	
Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER)	A diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer lehetővé teszi az elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelését, amely elengedhetetlen feltétele a sikeres iskolakezdésnek. Az úgynevezett <i>Fejlődési mutató</i> segítségével lehetővé teszi e kritikus elemi készségek elsajátítási folyamatainak részletezett nyomon követését 4 éves kortól 8 éves korig. Ezeknek az adatoknak köszönhetően megvalósíthatóvá válik az ún. kritériumorientált készségfejlesztés, vagyis az, hogy a folyamatos fejlesztés mindaddig tartson, amíg a szóban forgó kritikus elemi készség optimális működésűvé, optimálisan használhatóvá nem válik. (11) Az OKKR-hez való kapcsolódása abban az esetben képzelhető el, ha a hazai keretrendszerbe beépül az ún. 0. (bemeneti) szint.
Országos kompetenciamérés	2006-tól a mérést a 4. (12), 6., 8., és 10. évfolyamos tanulók körében bonyolítják le. (13) A mérések célja kettős: egyrészt tájékoztatja az iskolákat diákjaik képességeinek, készségeinek szintjéről, a nevelő-oktató munka eredményességéről. Az országos eredményekhez való viszonyítás lehetőségével segíti a tanulói teljesítmények reális értékelését. Másrészt segíti a pedagógiai-szakmai mérés-kultúra fejlesztését. A felmérés általában a tanulók matematikai eszköztudását és anyanyelvi szövegértési képességét vizsgálja. 2006-ban a 4. évfolyamon a képességek és készségek életkor-specifikus diagnosztikai mérésére került sor. A kompetenciamérések tartalmi és képességkereteinek, feladatsorainak, illetve tanulói teljesítményeinek elemzése szintén fontos adatokat szolgáltat az OKKR kidolgozásához, elsősorban a képességszintek leírásában, rendszerezésében.
Középfokú beiskolázás	Felvételi eljárás a 4, a 6, a 8 évfolyamos gimnáziumokba. (14) A rendelet értelmében matematikából és anyanyelvből szerveznek központi írásbeli felvételi vizsgát. A vizsgák alapját azonban nem egységes, legitimált követelményrendszer jelenti, hanem az érvényben lévő tantervek és az általánosan elfogadott, az adott korcsoportra jellemző képesség- és tevékenységszintek. A központi feladatlapok ezzel együtt tájékoztatják az oktatás résztvevőit az adott évfolyamon elvárható ismeretek és képességelemek szintjéről. A vizsgafeladatok, illetve megoldottságuk elemzése fontos adatokat szolgáltat – az OKKR szempontjából is releváns – kimeneti pontokhoz kapcsolódó ismeret- és képességszintek leírásához.

A NAT és a ráépülő kerettantervek kompetenciafogalma

A NAT kompetenciaértelmezését, -felfogását külön is vizsgáljunk kell. Ennek oka, hogy a NAT a kompetencialeírásokon keresztül fogalmaz meg a kötelező iskolázás időszakára érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulésértelmezést.

Napjainkban felértékelődik a formális, informális, nem formális kultúra- és tudásközvetítő rendszerek, intézmények, szervezetek szerepe, és még inkább így lesz ez a jövőben. A kötelező iskolai képzéstől egyre kevésbé várhatjuk el, hogy befejezett, lezárt tudást nyújtson. A közoktatás feladata mindinkább a kulcskompetenciák, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges belső igény és tanulási képességek kialakítása felé tolódik el. Éppen ezért a NAT-ban megfogalmazott fejlesztési feladatok kapcsolódási pontot jelentenek a szakmai képzés, a felnőttoktatás, az informális és nem formális tudásközvetítő rendszerek által kínált lehetőségek felé. (15)

A kulcskompetencia fogalma

Az iskolai műveltség tartalmát napjainkban több tényező együttes hatása alakítja: a társadalmi műveltségről alkotott közfelfogás, a gazdasági versenyképesség és a globalizáció kihívásai. Az Európai Unió országainak többségében a közoktatás a kulcskompetenciák fogalmi rendszerének kialakításában látta az oktatással szemben támasztott új elvárásoknak való megfelelés lehetőségét. A kulcskompetenciák rendszerébe illesztették be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a közoktatási rendszerből kilépő fiatalok egyrészt képesek legyenek a gyors és hatékony alkalmazkodásra a gyorsan változó, mindinkább globalizálódó világban, másrészt képesek legyenek aktív szerepvállalásra e változások irányának és tartalmának befolyásolásában. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.

Az oktatásnak – mind társadalmi, mind gazdasági funkciója miatt – alapvető szerepe van abban, hogy a társadalom tagjai megszerezzék azokat a kulcskompetenciákat, amelyek elengedhetetlenek a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodáshoz, a változások befolyásolásához, saját sorsuk alakításához. (16)

A kulcskompetenciákkal kapcsolatban a NAT így fogalmaz: „A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. Mindegyik egyformán fontos, mivel mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez egy tudásalapú társadalomban. [...] Sok kompetencia részben fedi egymást, és egymásba fonódik: az egyikhez szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit.” (17)

Az Európai Unió által közreadott oktatáspolitikai dokumentumok szerint a kulcskompetenciák az egyéni boldoguláshoz, fejlődéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkavállaláshoz elengedhetetlen tudás, készségek és attitűdök rendszerét jelentik. Olyan kompetenciákról van szó, amelyeknek a kötelező iskolai oktatás végére már ki kellene alakulniuk, és az élethosszig tartó tanulás keretében a továbbtanulás alapját adhatják. A kulcskompetenciák az oktatás és képzés valamennyi területén relevánsak: így az általános kötelező oktatás, a felnőttképzés, valamint az egyes csoportok társadalmi kirekesztését megelőző oktatás területein is. (18)

Láthatjuk, hogy a két megfogalmazás között nincs lényegi eltérés. A tudás, készség és attitűd elemekből felépülő kompetenciafogalom köszön vissza az OKKR kidolgozása során a munkabizottság javaslatára megszületett első leírásablonban is. Érdekes vonás, hogy ennek a tervezetnek az első változata külön kiemeli a szintleírásban a kulcskompetenciákat (Falus, 2007) (5. táblázat). A tervezet későbbi változatában, amely a miniszteri rendelet alapját is képezte, ez a kiemelés már nem szerepel.

5. táblázat. Az OKKR lehetséges szintleírási sémája (első változat); a későbbi változatban a kulcskompetenciák már nem jelennek meg külön

Besorolási szintek	Deskriptorok				
	Ismeret	Kulcskompetenciák	Képesség	Autonómia, felelősségvállalás	Nézetek, attitűdök
...szint					
...szint					
...szint					

A szakmai bizottság már az első változat kidolgozásakor megfogalmazta, hogy az OKKR szintleírásainak későbbi véglegesítésénél a leírásokat a következő jellemzők mentén lenne célszerű megadni:

- tudás (ismeret),
- képesség (alkalmazás, „tudni, hogyan”),
- autonómia és felelősségvállalás.

Ez a leírás egyben kompatibilis a jelenlegi EKKR-sémával is. Felmerült ugyanakkor – éppen a közoktatás oldaláról – a kulcskompetenciák kiemelésének lehetősége is, hiszen ez meghatározó fontosságú elemként került be a szabályozó dokumentumba a 2006-os átdolgozáskor. A munkabizottság ezzel szemben később arra az álláspontra helyezkedett, hogy mivel a kulcskompetenciák mind az egyes ismeretekre, készségekre, mind az autonómiára, valamint nézetekre és attitűdökre is vonatkoznak, ezért azok nem alkotnának külön oszlopot, hanem a három jellemzőben jelennének meg. Az is felvetődött – ugyancsak a közoktatás szempontjából –, hogy szükséges-e a nézetek és attitűdök külön oszlopban történő kiemelése.

A közoktatás kompetencialéírásának jellemzői

A kulcskompetenciák leírása

a) A NAT-ban felsorolt és kifejtett kulcskompetenciák:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos kompetencia
- Digitális kompetencia
- A hatékony, önálló tanulás
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

b) Az egyes kulcskompetenciák leírásának szerkezete az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia példáján:

„1. A kulcskompetencia definiálása

Anyanyelvi kommunikáció

Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a

társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.

2. A fejlesztéssel kialakuló tudás, képesség, attitűd

Szükséges ismeretek, képességek, attitűdök

Az anyanyelvi kommunikáció az anyanyelv elsajátításának eredménye, amely természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességének fejlődéséhez. Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különféle nyelvi stílusok fő sajátosságainak, valamint a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét különféle helyzetekben.

Az egyén rendelkezik azzal a képességgel, hogy különféle kommunikációs helyzetekben, szóban és írásban kommunikálni tud, kommunikációját figyelemmel kíséri és a helyzetnek megfelelően alakítja. Képes megkülönböztetni és felhasználni különféle típusú szövegeket, megkeresni, összegyűjteni és feldolgozni információkat, képes különböző segédeszközöket használni, saját szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelő módon meggyőzően megfogalmazni és kifejezni.

A pozitív attitűd magában foglalja a kritikus és építő jellegű párbeszédre való törekvést, az esztétikai minőség tiszteletét és mások megismerésének az igényét. Ehhez ismerünk kell a nyelv másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét.” (19)

Az OKKR tervezett deskriptorszerkezetét és a NAT kompetencialeírását összehasonlítva megállapítható, hogy a két dokumentum alapvetően összhangban van egymással. A kimeneti képességek leírásának tartalmi-értelmezési különbsége elsősorban az autonómia, felelősségvállalás területén figyelhető meg. Ezek a szempontok ugyanis elsősorban a szakmai képzésekben válnak hangsúlyossá, a közoktatásban ugyanakkor csak érintőlegesen, illetve implicit formában jelennek meg. A közoktatás kompetencialeírásában ugyan megjelenik, mégis kevésbé hangsúlyos elemek a nézet és az attitűd.

A fejlesztési feladatokhoz kapcsolódó kompetencialeírás

A kompetenciaértelmezés hasonlósága fontos kritérium az egységes szemléletre épülő OKKR kidolgozása szempontjából. Problémát jelent ugyanakkor az egyes kilépési pontokhoz kapcsolódó képességszint meghatározása. Ehhez nyújthatnak segítséget az oktatási szakaszhatárokhoz igazodó tagolódásban megjelenő fejlesztési feladatok. Erre példaként a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelv és a matematika műveltségterületek egyes fejlesztési feladatainak leírását mutatjuk be.

a) Magyar nyelv és irodalom

A fejlesztési feladatok szerkezete

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írás, szövegalkotás
4. A tanulási képesség fejlesztése
5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről
6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése
7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

Fejlesztési feladatok

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása

Az önkifejezéshez és a társas-társadalmi párbeszédhez szükséges szóbeli nyelvi képességek fejlesztése. A beszédpartnerekhez alkalmazkodó, a beszédhelyzetnek megfelelő, artikulált nyelvi magatartás kialakítása. Hangzó szövegek verbális és nem verbális kódjainak megértése és értelmezése, a hangzó szöveg különféle kommunikációs helyzetekben, beszédszándékokkal és célokkal. Törekvés a megértés aktusának beteljesülésére, a megértetésre; a megértési folyamat hibáinak, fennakadásainak reflexiója, korrigálása. Magabiztos fellépés, a szóbeli kommunikáció nem verbális eszközeinek és a segédeszközök magabiztos használata. Törekvés a változatosságra, az esztétikai minőség érzékelése és tisztelete.

1-4. évfolyam	5-6. évfolyam	7-8. évfolyam	9-12. évfolyam
Gondolatok, információk, érzelmek és vélemények egyszerű, érthető és hatékony közlése.	Egyszerű, érthető és hatékony közlés változatos kommunikációs helyzetekben.	Alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.	A kommunikációs folyamat összetevőinek felismerése. Árnyalt, rugalmas alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.
Törekvés az érzékletességre. A különféle mondatok felismerése, helyes használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	Törekvés a pontosságra, az érzékletességre és a lényeg kiemelésére. A különféle mondatok változatos használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	A különféle mondatok változatos és tudatos használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	Pontosság, érzékletesség és a lényeg kiemelése a beszédben. Szándékos törekvés a változatosságra, a beszédpartnerek figyelmének megragadására és lekötésére. Változatosság. Alkalmazkodás a beszédpartnerek figyelmének, érdeklődésének változásaihoz.
Törekvés a kifejező és mások számára érthető beszédre. Törekvés a megfelelő hangképzésre, beszédlejtésre és hangoztatásra.	Törekvés a jól formált beszédre és a megfelelő artikulációra. Figyelem a beszédtempó, a hangmagasság, a hangerő és a hanglejtés alkalmazására.	Törekvés a nyelvi igényes és helyes beszédre. A szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtési mód eszközeinek alkalmazása (helyes hangképzés, a mondat- és szövegfonetikai eszközök megfelelő alkalmazása). Az egyéni beszéd-sajátosságok megfigyelése.	Kifejező és mások számára érthető, nyelvi igényes és helyes beszéd. Megfelelő gazdálkodás a hangerővel. Az egyéni beszéd-sajátosságok ismerete, törekvés az egyéni adottságok kihasználására és a beszéd lehetőségeinek tágítására. A szünet, a hangsúlyváltás, a beszédtempó-váltás, a hangmagasság-váltás és a hanglejtés modulációjának használatában rejlő kommunikációs lehetőségek megfigyelése és alkalmazása. A szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtési mód eszközeinek biztonságos alkalmazása. A kiejtés egyéni sajátosságainak ismerete, törekvés ezek tudatos használatára és fejlesztésére.

<p>A nem verbális kommunikáció néhány elemének megfigyelése (pl. a testbeszéd). Törekvés a helyes szóhasználatra, a kiejtésre, testbeszédre.</p>	<p>A testbeszéd, az arcjáték, a szemkontaktus működésének megfigyelése. A szóhasználat, a kiejtés, a testbeszéd összehangolása különféle beszédhelyzetekben.</p>	<p>A testbeszéd, az arcjáték néhány jelének ismerete, törekvés ezek tudatos alkalmazására. A gesztusokkal való kommunikáció lehetőségeinek és korlátainak megtapasztalása.</p>	<p>A testbeszéd, a térközszabályozás és az arcjáték néhány jelének ismerete, tudatos alkalmazása. Törekvés a szemkontaktus tartására a beszédpartnerrel. A szóhasználat, a szöveg hangzása és a gesztusok összehangolt alkalmazása különféle kommunikációs helyzetekben. A szöveg tartalmát megerősítő és megkérdőjelező gesztusok ismerete, törekvés ezek tudatos használatára. Megértjük (dekódolások) hétköznapi kommunikációs helyzetekben, a tömegkommunikációban, verbális, hangzó és képi szövegekben; a művészetben (pl. film, színház, fotó, képzőművészet).</p>
<p>Figyelem a kortárs és a felnőtt beszélgetőtársra. Rövid hallott szöveg lényegének, érzelmi tartalmának megértése.</p>	<p>Hallott szöveg rövid szóbeli összefoglalása.</p>	<p>A beszédpartnerrel való együttműködés. Érvelés: érvek felkutatása, vélemény, állásfoglalás kialakítása. Törekvés empátiás viszony kialakítására a beszédpartnerrel.</p>	<p>Érvelés: érvek felkutatása, rendszerezése, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása. Törekvés a rendszeres önreflexióra és önkorrekcióra. Az értő figyelem alkalmazása.</p>
<p>Mindennapi élmények, mozgóképélmények és olvasmányok tartalmának felidézése, elmondása.</p>	<p>Törekvés a hallgatósághoz, a beszédhelyzethez való alkalmazkodásra, az árnyalatok érzékeltetésére. A beszélő fellépésének, szóbeli viselkedésének megfigyelése.</p>	<p>A látottak (átélték) és a feltételezések (pl. következtetések, hipotézisek) tudatos, nyelvi megkülönböztetése. Különböző beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése (pl. a szándék, a hatáskeltés eszközei a kommunikáció eredményessége szempontjából).</p>	<p>A látottak (átélték) als feltételezések (pl. következtetések, hipotézisek) megkülönböztetése élménybeszámolóban. Különböző beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése hétköznapi kommunikációs helyzetekben, a tömegkommunikációban, verbális, hangzó és képi, valamint digitális szövegekben; a művészetben (pl. film, színház, fotó, képzőművészet).</p>
<p>Részvétel a tanulócsoportban folyó beszélgetésben és vitában. Saját vélemény megfogalmazása.</p>	<p>Saját vélemény megfogalmazása és megvédése egy-egy érv említésével a témának és a beszédhelyzetnek megfelelően. Mások véleményének meghallgatása, megértése többszereplős helyzetekben.</p>	<p>Mások véleményének meghallgatása, megértése és tömör reprodukálása többszereplős helyzetekben. A saját vélemény újrafogalmazása adott szempont szerint.</p>	<p>Önbecsülésen és mások megbecsülésén alapuló együttműködés csoportos beszélgetésben, vitában. Az eltérő vélemény figyelmes és türelmes meghallgatása, tisztelete, adott esetben tömör reprodukciója. Saját vélemény megvédése vagy korrekciója. A kommunikációs zavarok, konfliktusok feloldásának képessége, a manipulációs szándék és a hibás következtetések megalapozatlan ítéletek felismerése.</p>
<p>Ismert szövegek megjelenítése dramatikus játékkal. Memoriterek (költemények, prózai szövegek) ismerete. Különböző dramatikus formák kipróbálása (pl. bábjáték, árnyjáték, némajáték, versmondás, helyzetgyakorlat).</p>	<p>Memoriterek szövegű ismerete. Különböző dramatikus formák kipróbálása (pl. bábjáték, árnyjáték, némajáték, helyzetgyakorlat, improvizáció, versmondás).</p>	<p>Memoriterek szövegű tolmácsolása kifejező szövegmondással, megjelenítéssel. Különböző dramatikus formák kipróbálása (pl. helyzetgyakorlat, improvizáció, versmondás, diákszínpad előadás).</p>	<p>Memoriterek szövegű tolmácsolása a szövegfonetikai eszközök helyes alkalmazásával, tudatos szövegmondással.</p>

Megállapítható, hogy a fejlesztési feladatok leírása jól szemlélteti a képességelemek kialakulásának és egymásra épülésének folyamatát, de nehezen választhatók szét a tervezett OKKR-leírás elemeinek megfelelő összetevőkre. Az OKKR deskriptorrendszerével összevetve több probléma is megfogalmazódik. A fejlesztési feladatok leírásában alig találunk utalást a kompetencia olyan részlemeire, mint a felelősségvállalás, az autonómia, a nézetek és az attitűdök. Problémát jelent az is, hogy a tagolódás nem teljes mértékben felel meg az oktatási szakaszhatároknak. A kimenet szempontjából fontos, a szakképzéshez szorosan kapcsolódó 10. évfolyam végéhez ugyanis nem fogalmazódnak meg a fejlesztési célok.

b) Élő idegen nyelv

A műveltségterületek közül eltérő szerkezetű és szemléletű leírást találunk az élő idegen nyelvnél. A fejlesztési feladatok minden nyelvelsajátítási szinten a beszédértés, a beszédkézség, az olvasásértés és az írás egységeire épülnek. A kerettanterv négy nyelvelsajátítási szintet jelöl meg (A1-, A1, B1, B2) (6. táblázat). A szintek összhangban vannak az európai hatfokú skálán meghatározott szintekkel. A fejlesztési követelmények teljesítéséhez négy szakaszhatárt kapcsol (6., 8. és 12. évfolyamok végére), azaz itt sem találkozunk a 10. évfolyam végével mint szakaszhatárral. A kialakítandó nyelvi kompetenciák sajátos vonása, hogy azok az 1. és a 2. idegen nyelv esetében – a képzés sajátosságának megfelelően – külön képességszinteket határoznak meg. Ráadásul a nyelvtanításban még inkább érvényesül az a tény, hogy a helyi tantervekben a lehetőségeknek megfelelően a központi dokumentumban meghatározottnál magasabb szint is előírható egy vagy több alapkészség területén mind az 1., mind a 2. idegen nyelv esetében. Az alaptanterv úgy fogalmaz, hogy „a tankötelezettség végére minden diáknak legalább az önálló nyelvhasználói szintre (B1) kell eljutnia. Emelt szintű nyelvtanítás esetén a tankötelezettség végére a tanulónak magasabb szintű, önálló nyelvhasználóvá kell válnia (B2). Az európai hatfokú skálán a mesterfokú nyelvhasználói szintek (C1, C2) elérése nem tekinthető alapfeladatnak a közoktatásban”. A nagyobb óraszámú oktató, speciális nyelvi képzéseket indító intézményekben azonban ennél jóval magasabb nyelvelsajátítási szint elérése is lehetőség van.

Az élő idegen nyelv esetében alkalmazott szintleírások – vélhetően éppen az uniós dokumentumokkal való összhangnak köszönhetően – azt fogalmazzák meg, amit a tanulónak „tudnia kell megcsinálnia” az egyes szinteknek megfelelő nyelvtudás birtokában, azaz tevékenység-, illetve képességszint-alapú kimeneti követelményként értelmezhetők, és mint ilyenek, szemléletükben jobban megfelelnek az OKKR tervezett szintleírásainak.

Az azonban, hogy az egyes intézmények milyen képességszintre juttatják el a diákokat, már a helyi lehetőségektől függ. Azaz egységesen elvárható képességszintről az egyes oktatási határokon nem beszélhetünk. Maga az alaptanterv is úgy fogalmaz, hogy a második idegen nyelv esetében a 12. évfolyam végére A2, B1 vagy B2 nyelvi szint egyaránt reális követelmény lehet.

Az OKKR vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a nyelvi szintleírások szemlélete, megfogalmazása mintát adhat, és ezzel segítheti a kimeneti szemléletű szintleírások elkészítését. Az egyes lehetséges kimeneti szintekhez kapcsolódó ismeret- és képességszintek meghatározásához azonban – a szabályozás sajátossága alapján – nem, illetve csak érintőlegesen ad segítséget.

c) Matematika

Ismét más szerkezetű és szemléletű fejlesztési követelményleírással találkozunk a matematika műveltségterület esetében. A NAT bevezetőjében felsorolt célok, értékek, kompetenciák, illetve az ezek megvalósítását és kialakítását jelentő fejlesztési feladatok a matematika műveltségterületben a következő formában jelennek meg:

6. táblázat. Nyelvelsajátítási szintek (20)

<i>Nyelvelsajátítási szint</i>	<i>Jellemző</i>
Az európai minimumszint fele: A1-	Ezen a szinten a diák megérti a legegyszerűbb ismert utasításokat, kéréseket, és röviden válaszolni tud azokra.
Az európai minimumszint: A1	Ezen a szinten a diák megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Be tud mutatkozni, és be tud mutatni másokat, válaszolni tud személyes jellegű kérdésekre ismerős emberekre, dolgokra vonatkozóan (pl. hogy hol lakik), és fel is tud tenni ilyen jellegű kérdéseket. Képes egyszerű interakcióra, ha a másik személy lassan, világosan beszél, és segítőkész.
Az európai alapszint: A2	Ezen a szinten a diák megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető, személyes és családdal kapcsolatos információk, vásárlás, helyismeret, állás). Az egyszerű és begyakorolt nyelvi helyzetekben tud kommunikálni úgy, hogy egyszerű és direkt módon információt cserél családi vagy mindennapi dolgokról. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttéréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról.
Az európai küszöbszint: B1 (önálló nyelvhasználó)	Ezen a szinten a diák megérti a fontosabb információkat a világos, standard szövegekben, amelyek ismert témáról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola és a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvtérletre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni ismert vagy az érdeklődési körébe tartozó témában. Le tudja írni az élményeit, a különböző eseményeket, álmokat, a reményeit és az ambícióit, továbbá röviden meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.
Az európai középszint: B2 (önálló nyelvhasználó)	Ezen a szinten a diák megérti az összetett konkrét vagy elvont témájú szövegek gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes interakciót tud kezdeményezni és fenntartani anyanyelvű beszélővel, amely egyik félnek sem megterhelő. Képes világos és részletes szöveget alkotni széles témakörben, aktuális témákról képes kifejteni a véleményét a lehetséges előnyök és hátrányok részletezésével.

1. Tájékozódás

1.1 Tájékozódás a térben

1.2 Tájékozódás az időben

1.3 Tájékozódás a világ mennyiségi viszonyaiban

2. Megismerés

2.1 Tapasztalatszerzés

2.2 Képzlet

2.3 Emlékezés

2.4 Gondolkodás

2.5 Ismeretek rendszerezése

2.6 Ismerethordozók használata

3. Ismeretek alkalmazása

4. Problémakezelés és -megoldás
 5. Alkotás és kreativitás: alkotás öntevékenyen, saját tervek szerint; alkotások adott feltételeknek megfelelően; átstrukturálás
 6. Akarati, érzelmi, önfejlesztő képességek és együttéléssel kapcsolatos értékek
 6.1 Kommunikáció
 6.2 Együttműködés
 6.3 Motiváltság
 6.4 Önismeret, önértékelés, reflektálás, önszabályozás
 7. A matematika épülésének elvei

Példaként a tájékozódás a térben fejlesztési feladat megvalósítását mutatjuk be.

Fejlesztési feladatok, kompetenciák

1. *Tájékozódás*

1.1 Tájékozódás a térben

<i>1-4. évfolyam</i>	<i>5-6. évfolyam</i>	<i>7-8. évfolyam</i>	<i>9-12. évfolyam</i>
Tájékozódás (pl. az osztályban, iskolában, iskola környékén) nagytesti mozgással; mozgássor megisméltése, mozgási memória fejlesztése.			
	Mozgási memória fejlesztése; mozgássor megisméltése visszafelé.		
Tájékozódás a külső világ tárgyai szerint; tudatosított tájékozódási pontok szerint; a tájékozódást segítő viszonyok megismerése (pl. mellett, alatt, fölött, között, előtt, mögött). Tájékozódás a síkban (pl. tájékozódás a fűzetben, könyvben); tájékozódás a síkon ábrázolt térben; tájékozódás szavakban megfogalmazott információk szerint).			
Tájékozódás a tanuló saját mozgó, forgó testének aktuális helyzetéhez képest (pl. a bal, jobb szavak megjegyzése a gyerek testi dominanciája szerint, illetve dominancia hiányában saját testi jelhez kötötten).			
	Tájékozódás a másik ember nézőpontja szerint.		
	Tájékozódás különféle koordináták szerint; hosszúság, távolság, irány, szög. Számegyenes, derékszögű koordináta-rendszer. A dimenzió megértése. Térbeliség ábrázolása két dimenzióban (pl. kótás alaprajz használata, nézetek leolvasása, értelmezése).	Koordináta-módszer; vektorok síkban és térben. Térbeliség ábrázolása két dimenzióban: takarás, célszerű síkmetszetek.	
	Tájékozódás a valóságos viszonyokról térkép és egyéb vázlatok alapján (pl. térképolvasás, térképek készítése; térbeli mérési adatok felhasználása számításokban).		
	Térképkészítési elvek megértése; tájékozódást segítő eszközök (pl. iránytű) használata; arányérzék fejlesztése; a valóságos viszonyok becslése térkép alapján.		

Megállapítható, hogy a matematika esetében egy újabb leírástípussal találkozunk. A szakaszhatárokhoz kapcsolódó követelményszintek sok esetben összemosódnak, a fejlesztési feladat megvalósulása a szakaszhatárokon átívelő időintervallumban történik meg. Az egyes fejlesztési célok megfogalmazásakor erősen keveredik az ismeret, az eszközeírás, a tanári és a tanulói tevékenység. Más fejlesztési feladatok leírásait is elemezve pedig megállapítható, hogy a matematika alaptantervében számos fejlesztési feladat, részfeladat esetében nem fogalmazódnak meg a szakaszhatárokhoz kapcsolódó

elvárások, hanem csak a teljes közoktatási szakaszra vonatkozó ismeret és tevékenység felsorolása történik meg.

Kimeneti követelmények

Az OKKR kimeneti pontjainak meghatározása nemcsak a megfelelő közoktatási szakaszhatárok kiválasztását jelenti, hanem az azokhoz kapcsolódó leíró jellemzők (deskriptorok) megfogalmazását is. Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges elemeznünk a különböző dokumentumokban megjelenő követelményeket.

Láthattuk, hogy a hazai közoktatást meghatározó, 2006-ban átdolgozott *Nemzeti alaptanterv* nem tartalmaz hagyományos értelemben vett, explicit formában megjelenő követelményeket. A hazai közoktatásra tehát egy folyamatleíró központi szabályozóeszköz (NAT) jellemző. Erre épül a *Nemzeti alaptanterv*ben megfogalmazott értékeknek, elveknek, célkitűzéseknek és kiemelt fejlesztési feladatoknak megfelelő kerettanterv, illetve az ezt ténylegesen oktatási-nevelési feladatokká lebontó helyi, iskolai szintű szabályozás. A közoktatás többszintű szabályozórendszerében a követelmények megfogalmazása az alaptanterv helyi tantárgyi programokká történő átalakítását biztosító köztes elemekben, a kerettantervben történik meg. Itt találkozhatunk az egyes tantárgyakhoz, illetve oktatási szakaszhatárokhoz kapcsolódó, általánosan megfogalmazott követelmények leírásával. A követelmények részletes meghatározása a helyi pedagógiai és tantárgyi programok szintjén történik meg.

A továbbhaladás feltételei és a tanulói értékelés

A közoktatási törvény meghatározza a tanulók továbbhaladásának legfontosabb alapelvét: a tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette.

Azról azonban, hogy mit tartalmazzanak ezek a követelmények, már nem a központi dokumentumok döntenek, hanem az iskola helyi tantervében kell meghatározni, hogy a tanuló milyen feltételek mellett léphet a magasabb évfolyamba. Ugyancsak az iskola határozza meg a követelmények sikeres teljesítésének kritériumait: a konkrét követelményeket, illetve ezek alapján az értékelési szempontokat, az esetleges pótvizsgára bocsátás feltételeit.

A NAT szellemiségének megfelelően azonban nem szükségszerű, hogy minden tanuló azonos időpontban azonos teljesítményt érjen el. A szabályozóeszköz úgy fogalmaz, hogy a nevelőtestületnek jogában áll a magasabb évfolyamra lépés lehetőségét biztosítani a tanulónak akkor is, ha adott ismeretkörben kevesebbet teljesít az átlagnál.

A NAT szerint a helyi szintű, intézményi szabályozás egyik kiemelkedően fontos területe az iskolai tanulói értékelés rendszerének (rendjének, kritériumainak, eszközeinek, formáinak) meghatározása. Az alaptanterv ezt a feladatot – a konkrét követelmények meghatározásához hasonlóan – a pedagógiai program hatáskörébe utalja. Megfogalmazza, hogy:

- a pedagógiai program meghatározhatja azokat a tantárgyakat, tananyagrészeket, amelyekből a tanuló teljesítményét nem kell értékelni, illetve minősíteni,
- eltekinthet a magatartás és szorgalom értékelésétől és minősítésétől,
- a tanuló teljesítményének értékelése és minősítése azokból a tantárgyakból, amelyekből állami vizsgát kell, illetve lehet tenni, nem mellőzhető,
- az iskola az állami vizsgák rendszere mellett kidolgozhatja saját, belső vizsgáztatási rendszerét, bevezethet tanévet, tantárgyi oktatási szakaszt lezáró írásbeli beszámoltatást (például „kisérettségi”).

Az értékelési rendszer pontos meghatározása, nyilvánosságra hozatala és betartása az iskola alapvető érdeke. Abban az esetben ugyanis, ha az intézmény megsértette a helyi tantervben rögzített értékelési eljárásokat, a tanuló értékelése, évközi érdemjegyeinek megállapítása, a tanuló minősítése, félévi és év végi osztályzatai ellen jogorvoslattal lehet élni. Az eljárás megindítására akkor van lehetőség, ha a pedagógus intézkedése ellentétes a pedagógiai programban foglaltakkal, ha a tanulói jogviszonyra vonatkozó rendelkezésekbe ütközik. A félévi vagy az év végi osztályzat megtámadható, ha annak megállapítását a helyi tantervbe ütköző módon megíratott dolgozatra kapott érdemjegy befolyásolta.

Számos kutatás állapította meg ugyanakkor, hogy az egyes intézmények értékelési, teljesítményminősítési szemlélete és rendszere, illetve tényleges gyakorlata nagymértékben eltér egymástól. Éppen ezért feltételezhető, hogy a nagy heterogenitás miatt nem alakítható ki egységes követelmény- és értékelési kép az iskolák által deklarált, illetve a gyakorlatban alkalmazott eljárások alapján.

Ahhoz tehát, hogy az egyes közoktatási szakaszok tanulási eredményeit leírjuk, nem tűnik megfelelő módszernek az összes közoktatási intézmény helyi tantervének összehasonlító elemzése. Az egyes oktatási szakaszok belső szakaszhatárain elvárható tudás- és képességelemeket a helyi tantervek számára mintaként kiadott kerettantervek lehetnek hivatottak megjeleníteni.

A továbbhaladás feltételeinek elemzése, az OKKR deskriptorainak történő megfeleltetés lehetőségei

A fentiekből következik, hogy kevés olyan szabályozó található a közoktatásban, amely megfelelő alapot teremthet az oktatási szakaszhatárokhoz kapcsolható tanulási kimenetek meghatározásához. A NAT folyamatszabályozó jellege és csak az általánosságok szintjén megfogalmazott fejlesztési feladatai miatt, a helyi pedagógiai programok pedig heterogenitásuk következtében nem alkalmasak ilyen szerep betöltésére. Lehetséges forrásként tehát egyetlen szabályozó dokumentum marad, ez pedig a kerettanterv.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a NAT-hoz többféle kerettanterv is készült. Ezek szabályozott akkreditációs eljárás után válhatnak mások számára is felhasználható nyilvános programmá. Az első kerettantervet az Oktatási Minisztérium készítette el, de rendelkezik kerettantervvel több tankönyvkiadó (Nemzeti, Mozaik, Apáczai) is. Az Oktatási Hivatal által gondozott és nyilvántartott adatbázisban jelenleg 60 akkreditált kerettanterv szerepel. Természetesen lehetőség van – a meglévők mellett – további kerettantervek akkreditációjára is. Arról sajnos nincs statisztikai nyilvántartás, hogy az iskolák melyik kerettanterveket alkalmazták, illetve milyen mértékben használták fel azokat saját iskolai pedagógiai programjuk, helyi tantervük elkészítésében. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a minisztérium felkérésére elkészített első kerettanterv irányadó dokumentumként nagy valószínűséggel hatást gyakorolt sok későbbi kerettanterv elkészítésére, így az azokban megjelenő továbbhaladási feltételek megfogalmazására is.

Példaként az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakértői által készített kerettanterv 6. évfolyam végére megfogalmazott követelményeit (továbbhaladás feltételei) mutatjuk be magyar nyelv és irodalom, történelem és természetismeret tantárgyakból.

„A továbbhaladás feltételei: magyar nyelv és irodalom

A továbbhaladás feltételei c. részben megfogalmazottak nem a minimumkövetelményt tartalmazzák, nem azonosak az elégséges/elégtelen határok megvonásával. E részlet célja elsősorban a legfőbb képzési feladatoknak, a fejlesztés csomópontjainak a megnevezése az évi anyagban. Tájékoztatásul szolgálhat arra, hogy amíg az osztály ezeket a követelményeket nem tudja teljesíteni, addig ne új anyagot tervezzen a szaktanár, hanem ezeket

gyakoroltassa akár az egész osztállyal, akár differenciáltan az elmaradt tanulókkal, a szabadon tervezhető 20%-os keret terhére.

A beszédhelyzethez (címezett, szándék, tartalom) és a nyelvi illem alapvető szabályaihoz alkalmazkodó beszédmód a kommunikáció iskolai (tanórai) helyzeteiben. Az alapvető nyelvi és nem nyelvi kifejezőeszközök helyes használata az élőbeszédben.

Különböző témájú és műfajú szövegek értő olvasása, értelmes felolvasása. Jól olvasható írás, az írásos szöveg rendezett elhelyezése. Egyszerűbb olvasmánytartalmak összefüggő ismertetése az időrend, az ok-okozati összefüggések bemutatásával. Rövid tárgy-szerű beszámoló a feldolgozott művekről: szerző, cím, téma, műfaj.

Az epikai művekről néhány fontos adat megnevezése: a helyzet, a helyszín, a szereplők, a főhős életútjának állomásai, a cselekmény menete. Lírai művek alapvető formai elemeinek (verselés, képiség) felismerése. Elbeszélés, leírás, jellemzés, beszámoló készítése megbeszélte olvasmányok vagy személyes élmény alapján. A személyes élmény néhány mondatos megfogalmazása az olvasott irodalmi művek szereplőinek jellemével, a műben megjelenített élethelyzetekkel, érzelmekkel kapcsolatban.

Az irodalmi olvasmányokhoz, egyéb tanulmányokhoz kapcsolódó információk gyűjtése a könyvtárban és/vagy az interneten. Az adatok elrendezése és feljegyzése. Alapvető jártasság a korosztály számára készült lexikonok, vizuális, audiovizuális, elektronikus segédletek (internet, CD-ROM stb.) használatában.”

„A továbbhaladás feltételei: történelem

A diák legyen képes a korszakra jellemző képeket, tárgyakat, épületeket felismerni. Tudjon információt gyűjteni adott történelmi témában, tanári segítséggel. Tudjon tanult történetet önállóan elmesélni a kerettantervben megjelölt fogalmak felhasználásával. Tudja a tanult történet lényegét kiemelni. Tudjon különböző korszakokat térképen beazonosítani. Tudjon távolságot becsléni és számításokat végezni történelmi térképen.”

„A továbbhaladás feltételei: természetismeret

Tudjon a tanuló a konkrét környezeti jelenségekből általánosítani, elvonatkoztatni. Ismerje fel és értse meg a vizsgált jelenségekben, folyamatokban megmutató oksági kapcsolatokat, összefüggéseket, törvényszerűségeket. Legyen képes alapvető méréseket elvégezni, és a mért adatokat értékelni. Ismerje fel ezek közül azokat, amelyek veszélyesek lehetnek, tudja elkerülni azokat! Bemutatás után legyen képes egyszerű kísérleteket fegyelmезetten és a balesetvédelmi, érintésvédelmi, tűzvédelmi szabályok betartásával megismételni, a tapasztalt jelenséget elmondani.

Elemi szinten tájékozódjon a térképen és a földgömbön a fokhálózat segítségével. Használja a térképet egyszerű földrajzi ismeretek megszerzésére, tudjon adatokat leolvasni a domborzati és vízrajzi térképekről. Tudja felsorolni a kontinenseket és óceánokat. Legyenek egyszerű, szemléletes képzetei a földrajzi övezetokről.

Ismerje fel jellemző álló- vagy mozgóképről és leírás alapján hazánk nagytájait, lakó-környezetének néhány nevezetes települését, az ország fővárosát.

Tudja felidézhető képzetei segítségével jellemezni a hazai életközösségeket. Tudjon egyszerű táplálékláncokat bemutatni. Ismerje a legjellegzetesebb hazai növény- és állatfajok testfelépítését, életmódját. Értse meg a természet védelmének jelentőségét.”

A kiválasztott példák alapján is megállapítható, hogy a továbbhaladás feltételeinek megfogalmazása (szemlélet, részletezettség, ismeret- és képességelemek aránya) jelentős mértékben eltér az egyes tantárgyak esetében. Ugyanezt figyelhetjük meg az adatbázisban található más kerettantervekkel történő összevetésben is.

Ugyanakkor ezekben a dokumentumokban valóban találunk konkrét követelmény-megfogalmazásokat. Ezért a követelmények mind több kerettantervre kiterjedő körülmé-
kintő elemzése – még akkor is, ha ezek jó része az ismeretekre vonatkozik, és kevesebb

támpontot ad a különböző kompetenciaszintek leírásában – fontos elem lehet az OKKR szintleírásainak véglegesítésében.

A közoktatásban általánosan elfogadott, törvényileg meghatározott kimeneti követelménnyel csak egyetlen ponton – az érettségi vizsga esetében – találkozunk. Az érettségi követelmények az elvárt tudás mellett minden tantárgy esetében megfogalmazzák a vizsga sikeres teljesítéséhez szükséges – elsősorban szaktárgyi szempontból meghatározott – képességeket, kompetenciákat. Az általános iskolai bizonyítványhoz és az iskolarendszerű szakképzés általánosan képző szakaszához azonban nem kapcsolódnak kimeneti követelmények.

Az érettségi vizsga követelményeinek elemzése egy másik háttér tanulmány témája. Ebben az értekezésben csak az összegzés szintjén említjük meg, illetve utalunk az OKKR-szintleírásokhoz történő kapcsolódás lehetőségeire.

Összegzés: a lehetséges kimeneti pontok

Érdeemes néhány mondatban összefoglalni a közoktatás szabályozórendszerének jellemzőit. A hazai szabályozóeszközökre a kettősség jellemző, azaz egyaránt építenek a flexibilis bemeneti, illetve a kemény kimeneti szabályozásra (*Vass és Vágó, 2006*). Alapdokumentumai bemeneti oldalon a *Nemzeti alaptanterv*, valamint az iskolák tanterveit tartalmazó helyi pedagógiai programok, kimeneti oldalon pedig az érettségi vizsga tantárgyi követelményei. A *Nemzeti alaptanterv* és a pedagógiai programok közötti kapcsolatot akkreditált kerettantervek biztosítják. A közoktatás tartalmi szabályozásáról szóló elemzések (*Kerber, 2004*) azt bizonyították, hogy a szabályozás eszközrendszere még nem működik eléggé összehangoltan és kellő hatékonysággal.

A kimeneti szabályozás rendszere a közoktatásban csak egy ponton, a középiskolát lezáró kétszintű érettségi vizsga jogszabályban rögzített követelményeiben működik. A valójában soha be nem vezetett alpműveltségi vizsga eredeti funkciója megszűnt, a szabályozásból való törlésére oktatáspolitikai döntés született.

A közoktatás esetében a tervezett képesítési keretrendszerbe besorolható (a továbbhaladás alapjául elismertethető) kimeneti pontok, illetve a hozzájuk tartozó tudás- és képességszintek meghatározása az iskolaszervezet jellemzőiből, a közoktatást szabályozó dokumentumokból adódóan – a társadalmi-gazdasági elvárásokat is figyelembe véve – elméletileg a következő pontokon lehetséges:

- 4. évfolyam vége,
- 6. évfolyam vége,
- 8. évfolyam vége,
- 10. évfolyam vége,
- az érettségi vizsga.

Az OKKR tervezése során felvetődött az igény egy bemeneti pont, illetve az ahhoz kapcsolódó szintleírás megfogalmazására is. Ezzel kapcsolatban azonban számos ellenérv is megfogalmazódott.

Érdeemes megvizsgálni, hogy milyen érvek szólnak az egyes szakaszhatárok elfogadása mellett és ellen.

1. évfolyam kezdete

Ez a szakaszhatár az iskolaérettség szempontjából meghatározó jelentőségű. Ennek kritériumrendszere hazánkban kidolgozott. Ugyanakkor a diszfunkciók (olvasás, írás, számolás) diagnosztizálása halaszthatatlan feladat. Megítélésünk szerint azonban ez a tudás- és képességszint az OKKR szempontjából nem lehet releváns. Esetleges 0. szintként történő meghatározása csak a rendszer kiegészítő (bevezető) elemeként értelmezhető.

4. évfolyam vége

A 4. évfolyam vége a hagyományos nyolc évfolyamos képzésben az úgynevezett alsó tagozat, azaz az alapozó szakasz végét jelentette. Az 1995-ös NAT az alapozó szakaszt a 6. évfolyam végéig terjesztette ki. A későbbi tantervi szabályozó dokumentumok azonban, bár eltérő erősséggel, de újból szakaszhatárként jelölték meg a 4. évfolyamot (keret-tanterv, NAT 2003, NAT 2007), meghagyták ugyanakkor bizonyos műveltségi tartalmak és képességelemek 6. évfolyamig történő egységes alapozását (például természetismeret). Ezt a felfogást erősíti a nem szakrendszerű oktatás bevezetése az 5–6. évfolyamon, amelynek célja a kulcskompetenciák – mindenekelőtt az olvasás és szövegértés, illetve a matematikai-logikai képességek – fejlesztése. A 4. évfolyamig terjedő oktatási-nevelési időszak az általános iskolai képzés bevezető és kezdő szakaszát foglalja magában, de elszakad az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák és képességegyüttesek megalapozását jelentő, 12 éves korig tartó alapozó szakasztól. Megjegyzendő, hogy a 4. évfolyamnak az iskolaváltásban betöltött szakaszhatár szerepe a 8 évfolyamos képzés kifutó rendszerű megszűnésével fokozatosan elveszik. Megítélésünk szerint nem jelenthet kilépési pontot az ehhez a szakaszhatárhoz köthető kimeneti követelmények meghatározása, annak ellenére sem, hogy a korábban említett dokumentumok mindegyike tartalmazza ezt. A 4. évfolyam végéig ugyanis nem történik meg a későbbi tanuláshoz szükséges alapvető képességek, kompetenciák és attitűdök, illetve bizonyos természet- és társadalomtudományos alaptudás kialakulása. Ezekből következően sem az oktatás-nevelés, sem a társadalmi-gazdasági igények nem támasztják alá ennek a szakaszhatárnak kimeneti pontként történő meghatározását egy képesítési keretrendszerben. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a 4. évfolyam szerepének megítélésében, esetleges kimeneti (mérési) pontként történő megjelenésének kérdésében korántsem egységes a hazai oktatáspolitikai.

6. évfolyam vége

A 4. évfolyammal kapcsolatban leírtak alapján megállapítható, hogy ez a kimeneti pont lehet az első tényleges és deskriptorokkal minden szempontból leírható, alapozó képzést lezáró szakaszhatár. Ezért az ehhez a kimeneti ponthoz kapcsolódóan megfogalmazható tudás és képességek a közoktatásban történő továbbhaladás és a szakképzés szempontjából is fontosak lehetnek. Olyan képesítések megszerzéséhez jelenthetnek elismerhető alapképzettséget, amelyek az elemi tudásra, illetve az egyszerű képesség- és kompetenciaelemekre építenek. A 6. évfolyam iskolaváltási határ is a 6+6 évfolyamos képzésben történő továbbhaladás szempontjából. A 6. évfolyam abból a szempontból is kiemelhető, hogy az országos kompetenciamérés egyik kijelölt pontja. Megítélésünk szerint az erre a szintre megfogalmazott kimeneti tudás és képességek jelenthetnék az első szintet a keretrendszerben.

8. évfolyam vége

A II. világháború utáni hazai közoktatásban ez a képzési szint, illetve a hozzá kapcsolódó tantervi követelmények teljesítése a hagyományos értelemben vett általános képzés lezárását jelentették. A NAT 2007-ben ez a szakaszhatár a bevezető, a kezdő, az alapozó és a fejlesztő szakasz együttesét, azaz az általános műveltség megalapozásának befejezését jelenti. A hazai oktatáspolitikai folyamatok ismeretében megállapítható, hogy a 8. osztály elvégzésének korábbi, a további tanulási utat és így bizonyos szempontból az egyén későbbi életpályáját alapvetően meghatározó szerepe a hazai oktatási-képzési szerkezet átalakulásával jelentősen csökkent; lezáró, határárk jellege azonban így is megmaradt. A szakképzés által megfogalmazódó igények azt mutatják, hogy továbbra is

fontos szerepe lehet az ebben az oktatási szakaszban elsajátítandó ismeret- és képesség-szintek meghatározásának a szakképzésbe történő bekapcsolódás, átlépés szempontjából. A kimeneti pont meghatározása és elismertethetősége alapvető jelentőségű lehet az élethosszig tartó tanulás szempontjából is, hiszen lehetővé teszi a képzés folyamatába történő ismételt bekapcsolódást a felnőttkorban. Ehhez a képzési szinthez is rendelhető országos kompetenciamérés.

A közoktatási minőségértékelési rendszer továbbfejlesztéséről szóló stratégiában egy újabb kimeneti szabályozóeszköz kialakítása is szerepel, ez a 8. évfolyam végén lebonyolítandó összegző (szummatív) célú mérés, illetve a tanulói teljesítménymérés alapjául szolgáló nyilvános standardokat tartalmazó mérési követelményrendszer (MKR) kidolgozása. (Az MKR megalkotásáról jelenleg nem áll rendelkezésünkre újabb információ) (Radó, 2006). Mindez azt jelenti, hogy a képzési keretrendszer második szintjét a 8. évfolyam végére elérendő tudás- és képességszint jelenthetné.

10. évfolyam vége

Az 1995-ben elfogadott NAT az egységes képzést a 10. évfolyam végén lezárta és a 11–12. évfolyamot alapvetően az érettségi vizsgára történő felkészülésre szánta. Ehhez szervesen kapcsolódott az alapvizsga gondolata, amelyet a tanulók a 10. évfolyam végén tehettek volna le. Ez a vizsga, illetve az ezzel megszerezhető bizonyítvány kilépést jelenthetett volna a közoktatásból akár a munka világába, akár a szakképzés irányába. Bár a vizsgakövetelmények elkészültek, maga a vizsga nem került megszervezésre, és végül 2006-ban el is törölték. Mind a kerettanterv, mind pedig a NAT módosítása a tantervi szabályozást a 12. évfolyamig tervezte meg. Így a 10. évfolyam elvesztette kimeneti pont jellegét. Ezt erősítette meg a tankötelezettség 18 évre történő felemelése is. Ugyanakkor több tényező, például néhány természettudományos tantárgy ekkor lezáruló oktatása, illetve a szakképzés közismereti oktatásának rendszere ennek a kimeneti pontnak a megtartását kívánja. Különösen a szakképzés részéről fogalmazódik meg ilyen irányú igény. Ezt erősítik meg a középfokú oktatást az érettségi előtt elhagyók ismételt tanulási törekvései is, mivel így elismertethetővé válik a későbbi (felnőttkori) tanulás szempontjából a közoktatásban eltöltött idő, illetve az így megszerzett ismeretek és képességek.

A felnőttképzés, a szakképzés igényeit szem előtt tartva mindenképpen szükségesnek tűnik a 10. évfolyam mint kilépési pont – javaslatunk szerint a harmadik – kimeneti követelményeinek meghatározása. Ezt erősíti meg a szakképzésben megindult, az érettségi megszerzésétől független, a szakképzésbe történő bekapcsolódást lehetővé tevő tudás- és kompetencialeírások kidolgozása az egyes ágazatokban. A 10. évfolyamosok az országos kompetenciamérésben is vizsgált korcsoportot jelentenek. Nem hagyható ugyanakkor figyelmen kívül, hogy a 10. évfolyam vége talán az egyik legproblémásabb szakaszhatár. A NAT 2007-ben sem jelenik meg önálló szakaszhatárként, ugyanakkor az ezt követő 11–12. évfolyam a differenciált fejlesztés és a pályaorientáció egyik legfontosabb időszak.

Érettségi vizsga (érettségi bizonyítvány)

A kimeneti szabályozás rendszere a közoktatásban jelenleg csak egy ponton, a középiskolát lezáró kétszintű érettségi vizsga jogszabályban rögzített követelményeiben működik. Az általános iskolai bizonyítványhoz és az iskolarendszerű szakképzés általánosan képző szakaszához ugyanis nem kapcsolódnak kimeneti követelmények. Az érettségi követelmények az elvárt tudás mellett minden tantárgy esetében megfogalmazzák a vizsga sikeres teljesítéséhez szükséges – elsősorban szaktárgyi szempontból meghatározott

– képességeket, kompetenciákat. A követelményrendszer ismeretében elméletileg nem jelent nehézséget az érettségi elhelyezése, beszíntezése a tervezett keretrendszerben. Ugyanakkor több probléma is felvetődik. Ilyen a kétszintűség kérdése, hiszen a közép- és az emelt szint között ismeret- és képességbeli különbségek is megfogalmazódnak a követelményekben. A két vizsgaszint kidolgozása is eredetileg eltérő céllal és funkcióval történt. Az érettségi követelményeknek az OKKR szempontjából történő vizsgálata ugyancsak felvetette a két vizsgaszint kapcsolatának, egymásra épülésének problémáját (Falus és Kálmán, 2007). Ráadásul a szintek nem az egész vizsgára, hanem csak egy, esetleg két tantárgyra vonatkoznak, így ezek figyelembevétele a bizonyítvány elismerésénél (beszíntezésénél) ugyancsak nehézségbe ütközhet. Az is megfontolandó, hogy a két vizsgaszint különbsége megfelel-e a keretrendszer egyes szintjei közötti különbségnek. A közoktatás javaslata szerint az érettségi az OKKR negyedik szintjére lenne besorolható. Ezzel kapcsolatban Falus Iván az alábbiakat fogalmazta meg. (21)

Általánosságban megjegyezhető:

A megfogalmazott vizsgakövetelmények beilleszthetők a munkacsoport által felvázolt OKKR deskriptorrendszerbe.

Az illeszkedés mértéke, illetve a jelenlegi követelmények explicit volta igen eltérő képet mutat. Az érettségi vizsgatárgyak közül az idegen nyelv felel meg legjobban a felvázolt rendszernek.

Jelentős különbségek vannak a vizsgakövetelmények között abban a tekintetben, hogy a tudás, illetve a képességek kerültek-e részletesebb kifejtésre.

Megfigyelhető volt, hogy míg magyarból inkább a tudás, addig az idegen nyelv esetében inkább a képességek tekintetében mutat eltérést a közép-, illetve a felsőfok.

A 12. évfolyam végéhez kapcsolódó deskriptorok megfogalmazása esetében az egyik kardinális kérdés a NAT és az érettségi koherenciája, azaz a flexibilis bemeneti és a kemény kimeneti szabályozó viszonya, egymásra építettsége.

Az OKKR-szintleírások esetében problémát vet fel a keretrendszerre vonatkozó javaslatban szereplő egyes részdeskriptorok (oszlopok) (autonómia, felelősségvállalás, nézet, attitűd) értelmezése. Bár a kulcskompetenciák leírásakor a pozitív attitűd megfogalmazódik, más dokumentumokban alig találunk utalást ilyen jellegű leíró elemekre a közoktatásban. Az érettségi vizsga követelményeiben – a dokumentum sajátosságából adódóan – szintén nincsenek, illetve csak korlátozottan jelenhettek meg attitűd jellegű kompetenciaelemek leírásai.

Jegyzet

(1) Forrás: 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

(2) Ez a megoldás jól tükrözte a közoktatásban megindult iskolaszervezeti változásokat. A szakaszhatárok kijelölése a hagyományos 8+4-es iskolaszervezet szempontjából nem volt kedvező, segítette viszont az alternatív 6+6, 4+8, illetve a 12 évfolyamos iskolaszerkezet elterjedését.

(3) Az élő idegen nyelv műveltségterület leírásának szerkezete minden alapidokumentumban eltér a többi műveltségterületétől.

(4) *Nemzeti alaptanterv* 2003.

(5) *Nemzeti alaptanterv* 2007.

(6) A NAT az első két évfolyamot nem tekinti önálló szakasznak.

(7) Lásd 2. táblázat.

(8) Rendeletmódosítás következtében ezt a szerepkört várhatóan az Oktatási Hivatal veszi át.

(9) Falus Iván és Kálmán Orsolya által végzett vizsgakövetelmény-elemzés (2007).

(10) 1996. évi LXII. törvény 9. § (1), (3), (7) bekezdés.

(11) Oktatási Hivatal, <http://www.oh.gov.hu/kozoktatas/kapcsolodo-jogszabaly/difer-adatszolgaltatas>

(12) A 4. évfolyam mérési anyagait nem az Oktatási Hivatal Értékelési Központja állítja össze.

(13) A jelenleg érvényes mérési rendszer a 2001-ben elindított 5. és 9., valamint a 2003-ban lebonyolított 6. és 10., illetve 2004-ben már a 6., 8. és 10. évfolyamos mérések folytatása. Az országos méréseket a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 99. § (4), (5) bekezdése rendeli el.

(14) Az 1/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 17/A. §-ában és a 8. számú mellékletében található meg.

(15) Lásd 6. lábjegyzet.

(17) Lásd 6. lábjegyzet.

(18) Az *Előrehaladás a közös oktatási és képzési célkitűzések megvalósítása terén – Jelzőszámok és összehasonlító adatok* című bizottsági belső munkadokumentum – SEC(2004)73 – alapján, kisebb módosításokkal, Brüsszel, 2004. 01. 24. http://www.ifo.it/manpower-kcom/CD/MAG/comp_chiave.htm

(19) A NAT 2007-ben megjelent kulcskompetencia-leírás.

(20) Az Európa Tanács nyelvi szintleírásai: *Council of Europe*, 1996, 131. o.

(21) A vizsgálat a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelv és a matematika érettségi vizsgakövetelményeit érintette.

Irodalom

Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Council of Europe, Strasbourg.

Falus Iván (2007): *Beszámoló az OKKR I. munkacsoport tevékenységéről*. Háttér tanulmány. Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Falus Iván és Kálmán Orsolya (2007): *Az érettségi vizsgakövetelmények elemzése. Háttér tanulmány*. Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Kerber Zoltán (2004, szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában – összefoglaló elemzés a*

tantervgy obszervációs vizsgálatokról. OKI, Budapest.

Radó Péter (2006, szerk.): *Egységes közoktatási minőségértékelési (intézményértékelési és tanulói teljesítménymérési) rendszer kialakítása*. Tervezet. Oktatáspolitikai Elemzések Központja – sulinova Kht., Budapest.

Vass Vilmos és Vágó Irén (2006): *Az oktatás tartalma*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A felnőttképzés az OKKR kidolgozása tükrében

A rendszerváltozás óta az emberierőforrás-fejlesztés a magyar társadalom- és gazdaságfejlődés egyik központi problémakörévé vált, különösen ennek egyik kérdésköre, a felnőttek oktatása és képzése. A társadalmi közfigyelem változásának nemzetközi és hazai gazdaság- és társadalompolitikai okai vannak.

A hazai emberierőforrás-fejlesztés alapvető indoka közvetlenül a gazdasági fejlődés követelményéből fakad, különösen krízishelyzetekben. Ilyen időszak volt a '90-es évek eleje, amikor a tömeges munkanélküliség kapcsán százezrek foglalkoztatását kellett megoldani, jelentős részben átképzéssel, új szakképesítés megszerzésével, amelynek megoldására – egyik állami garanciaként – jött létre a regionális képzőközpontok hálózata. Ez a kihívás ma is fennáll, mert az alacsony iskolázottságú és szakképzetlen rétegek – például a tartós munkanélküliek – szakmai képzése, piacképes szakképzettséghez „juttatása” nem eléggé eredményes.

Bevezető

Az ezredforduló után – a jelenlegi időszakban különösen – felerősödött az igény a munkaerő szakmai tudásának és képességének folyamatos fejlesztése iránt, ami elsősorban a magasabb iskolai végzettséggel és szakképzettséggel, ennek következtében megfelelő tanulási képességgel rendelkező rétegek perspektívája: ők képesek viszonylag könnyen realizálni az aktív élet során történő többszöri – akár négyszer-ötször bekövetkező – szakmaváltást.

Nemzetközi téren a felnőttképzés ügyének középpontba kerülése abból a szembeűnő változából fakad, amelyet az elműlt két évtizedben a fejlett és a fejlődő európai országok humánerőforrás-politikájában láthatunk. Az élezűdű világgazdasági verseny az évezred végén arra a meggyűződésre juttatta a fejlett európai országokat, hogy versenyképességűk megőrzését és fokozását az emberi erőforrás szellemi potenciáljának erőteljesebb, a korábbinál szervezettebb és az egész aktív életen át tartó folyamatos megűjításiával próbálják biztosítani.

Állásfoglalásaiban – az egész életen át tartó tanulás kiterjesztése érdekében – az unió magas fokű követelményeket támaszt a tagállamokkal szemben: egyre konkrétabb követelményeket (teljesítménymutatókat) tűz ki a népesség iskolázottságának és szakképzettségének fokozására, a foglalkoztathatóság képzési feltételeinek elősegítésére. Ez a folyamat különösen jól érzékelhető az elműlt öt évben: az Európai Unió kiterjedésével párhuzamosan a feladatrendszer egyre átfogóbbá, ugyanakkor pontosabbá válik: ma már magában foglalja az általános képzés, a szakképzés, a képesítések és a minőségbiztosítás fejlesztésének, illetve a támogatási programok egységesítésének követelményét, hogy csak a legfontosabbakat említsűk.

A fenti célkitűzések megvalósítása Magyarországnak nemcsak azért érdeke, mert a világgazdaságba történű, magasabb szintű integráció szinte kizárólagos gazdasági erőforrás-tartaléka a munkaerű, illetve annak minősége és fejlődőképessége, hanem azért is,

mert az unióhoz történő csatlakozással megnyíltak azok a források, amelyek támogatást nyújtanak az egyes feladatok megvalósításához.

A következőkben először röviden összefoglaljuk a felnőttképzéssel kapcsolatos legfontosabb európai állásfoglalásokat, amelyek hatást gyakoroltak a hazai fejlesztésre, majd a kialakult hazai felnőttképzési rendszer fő jellemzőit elemezzük, elsősorban a jogszabályi jellemzők vonatkozásában, tekintve, hogy azok adják a kiinduló alapját az egységes képesítési keretrendszer kialakításának. Ezt követően vázoljuk a felnőttképzés területén kialakítandó OKKR rendszer fő feladatcsoportjait. A tanulmány végén összefoglalóan értékeljük a hazai felnőttképzés fejlődését.

A nemzetközi és európai szervezetek állásfoglalásai a felnőttképzésről

Az egész életen át tartó tanulás, azon belül a felnőttoktatás és képzés szükségességének felerősödése a modern társadalmakban közel 30 éve kezdődött, azóta nemzetközi állásfoglalások tucatjai foglalkoztak a kérdéssel, miközben maga a kérdésfeltevés – a folyamatos és célirányos tanulás szükségességének tartalma – is változott.

A felnőttképzés világszervezetének (UNESCO) állásfoglalásai

Az élethosszig tartó tanulás – azon belül kiemelten a felnőttoktatás és -képzés – társadalompolitikai szükségességét mint globális, az egész világon jelentkező igényt a '80-as évek elején kezdték deklarálni: az akkori probléma a fejlettebb ipari államokban is meglévő funkcionális analfabetizmus, illetve a nem kielégítő alapműveltség volt. Ezért 1981-ben az UNESCO, a következő években pedig szakmai konferenciák egész sora (1984: Brüsszel, 1985: Párizs, 1987: Torinó, 1989: Bécs) elemezte az élethosszig tartó tanulást mint a felnőttoktatás egyik középponti feladatát.

Az elmúlt tíz évben egyre „sűrűsödtek”, ugyanakkor mind pontosabbá váltak a humán-erőforrás-fejlesztéssel foglalkozó nemzetközi integrációs és szakmai szervezetek (például: OECD, ETF, illetve EAAE stb.) (1), valamint az Európai Unió egész életen át tartó tanulóval (lifelong learning – LLL) kapcsolatos állásfoglalásai. Ennek nyomán egyre szervezettebb tevékenység kezdődött egyrészt az új tanulásfilozófia befogadásáért, népszerűsítéséért, másrészt az alacsonyabb iskolázottságú rétegek piacképes szakképzettséghez juttatásáért, harmadrészt a megfelelő tanulási képességgel rendelkező rétegek korszerűbb szakképzettségéért.

Az élethosszig tartó tanulás célrendszerének modernebb meghatározása annak deklarálását jelentette, miszerint a tanulás fő célja arra irányul, hogy az egyén képes legyen a világban boldogulni, így többek között: képes legyen tanulni, a megszerzett tudás birtokában cselekedni (munkaszervezetben dolgozni), másokkal együtt élni, és jó minőségben élni saját életét (UNESCO, 1997).

A tanulás komplex – a világ minden országára kiterjedő – feladatrendszerét az UNESCO 1997-ben, Hamburgban tartott V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciája foglalta össze, amely deklarálta a következő évszázad felnőttképzésének legfontosabb irányait („Agenda for the future”), hogy tudniillik azoknak ki kell terjednie a társadalom, a gazdaság, a kultúra minden szférájára. A konferencia állást foglalt a „Mindennap 1 óra tanulás” elnevezésű mozgalom megvalósítása és a felnőtt tanulók hete megrendezése mellett.

A világkonferencia jelentős eredménye volt a felnőttoktatás tevékenységének korszerű, a különböző tanulási formákat is magába foglaló definíciója, melyet a konferencia záródokumentuma (*Hamburgi nyilatkozat a felnőttek tanulásáról* [UNESCO és CONFINTEA, 1998]) 3. pontjában a következőképpen fogalmazott meg:

„A felnőttoktatás jelenti azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok iskolarendszerűek vagy mások, amelyek által az emberek – akiket felnőttnek tekint az a társadalom, amelyhez

tartoznak – fejlesztik képességeiket, gazdagítják tudásukat, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képzettségüket, vagy amely által új irányba fordulnak, hogy egyéni és társadalmi szükségleteiket kielégítsék.

A felnőttek tanulása magában foglalja az iskolarendszerű és a folyamatos oktatást, a kötetlen tanulási lehetőségeket, valamint az esetleges tanulás széles skáláját, amelyek egy multikulturális társadalomban hozzáférhetőek, ahol az elméletre és a gyakorlatra alapozott tanulási formákat egyaránt elismerik.”

Az Európai Unió állásfoglalásai

Az általános képzésre vonatkozó állásfoglalások

Az Európai Unió Tanácsa 1996. december 20-i állásfoglalásában fogalmazta meg először az egész életen át tartó tanulás stratégiájának európai alapelveit. A dokumentum többek között rámutatott: a felnőttoktatás és -képzés olyan rugalmas és innovatív oktatási és szakképzési koncepciókat követel meg, amelyek az egyes emberekben felkeltik a tudás igényét, a kezdeményezőkézséget és motiváltságot, annak realizálásához azonban a társadalom egészének is pozitív megítélést szükséges tanúsítania. A megfelelő tanulási aktivitás alapvető és folyamatos feltétele ugyanakkor a megfelelően széles oktatási kínálat, amely az egyén saját társadalmi, kulturális és gazdasági érdekének megfelelően mindenki számára elérhetővé kell hogy váljon.

Az Európai Unió 2000 októberében megjelent *Memorandum az élethosszig tartó tanulás Európájáról (European Commission, 2000)* című dokumentuma – melyet először vitaanyagként adtak közre a tagállamok és a csatlakozó országok számára, tartalmában szervesen illeszkedett a korábbi emberierőforrás-fejlesztési (EEF-) dokumentumokhoz.

A *Memorandum* – a korábbi dokumentumokhoz képest jelentősen eltérő – lényegi kijelentése, hogy egyenrangú prioritást élvez az aktív polgárság kialakítása és a foglalkoztathatóság megteremtését szolgáló képzések fejlesztése; továbbá az élethosszig tartó tanulás realizálásához az egyénnek nemcsak a hatékony tanulási módszereket kell elsajátítania, hanem esetenként konkrét tanácsadói segítséget is kell kapnia. Ezzel kapcsolatban a dokumentum kiemelte, hogy a tanácsadási szolgáltatás különösen hangsúlyos az úgynevezett nem formális tanulás keretei között, illetve fontos azt az iskolarendszeren kívüli szakmai képzésben kiépíteni és folyamatosan biztosítani.

Szintén alapvető fontosságú része a dokumentumnak *Az alapkészségek fejlesztésének céljai* része, amelyben lényegében a később (2006. december) elfogadott nyolc kulcskompetenciát mint „kulcsképeséget” határozza meg (informatikai jártasság, idegen nyelv-ismeret, műszaki kultúra, vállalkozási, társadalmi ismeretek, illetve készségek [kompetenciák], valamint nélkülözhetetlen „alapkészségként” az anyanyelv és a matematika).

A *Memorandum* kimondja: a kulcsképeségek elsődleges fontosságúak, nélkülözhetetlenek a gazdaságban való tevékeny részvétel szempontjából, ezért ezeket mindenkinek el kell sajátítania: a fiatal nemzedéknek az iskolában, az idősebbeknek a felnőttoktatás keretei között.

Az európai országok számára fontos támpontot jelent a nem formális és informális tanulás elismerésének közös alapelveit összegző *Common European principles for validating non-formal and informal learning* című dokumentum, melyet 25 ország fogadott el (*Common...*, 2004). Az állásfoglalás megfogalmazásának az volt a célja, hogy erősítsék az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos politikákat, és hozzájáruljanak az értékelési rendszerek egymáshoz közelítéséhez. A dokumentum leszögezte, hogy az alapelvek követése önkéntes a tagországok részéről.

A *Memorandum* vitája alapján dolgozta ki 2006-ban az unió a cselekvési programját az egész életen át tartó tanulás fejlesztéséről. A program lényege, hogy 2007-től kezdő-

dően az EU támogatási formái egységes rendszerben, az alábbi öt alprogram keretében nyújtanak támogatást a tagországok oktatási és képzési innovációihoz:

1. Az Erasmus-program – a tanulmányok vagy a képesítés megszerzésének hosszától függetlenül, és a doktori tanulmányokat is beleértve – a formális felsőoktatásban és a felsőfokú szakoktatásban és -képzésben részt vevők tanítási és tanulási igényeire, valamint az ilyen oktatást és képzést nyújtó vagy támogató intézményekre és szervezetekre irányul.

2. A Leonardo da Vinci-program a felsőfoktól eltérő szintű szakoktatásban és -képzésben részt vevők tanítási és tanulási igényeire, valamint az ilyen oktatást és képzést nyújtó vagy támogató intézményekre és szervezetekre irányul.

3. A Comenius-program a felső középfokú oktatás végével bezárólag az iskola-előkészítő és az iskolai oktatásban részt vevők tanítási és tanulási igényeire, valamint az ilyen oktatást nyújtó intézményekre és szervezetekre irányul.

4. A Grundtvig-program a felnőttoktatás valamennyi formájában részt vevők tanítási és tanulási igényeire, valamint az ilyen oktatást nyújtó vagy támogató intézményekre és szervezetekre irányul.

5. A transzverzális program a szakpolitikai együttműködés és innováció, a nyelvtanulás, az IKT-alapú innovatív tartalom, innovatív szolgáltatások, módszertan és gyakorlat fejlesztésének támogatására, illetve az eredmények és bevált gyakorlatok terjesztésére irányul.

6. A Jean Monnet-program az európai integrációval foglalkozó intézményeket és tevékenységeket támogatja.

A program demokratikus véleményezésére létrehozta egy – a tagállamok képviselőiből álló – bizottságot (LLP Committee), mely évente rendszeresen ülésezik, és jóváhagyja az éves programokat és költségvetést, illetve áttekinti a teljesítéseket.

Az egész életen át tartó tanulás sikerességének a biztonságos foglalkoztatáshoz és a társadalmi beilleszkedéshez szükséges tulajdonságrendszerként adta ki az unió 1996-ban a kulcskompetenciák referenciakeretét mint ajánlást.

A kulcskompetenciák közé – az EU illetékes bizottságai javaslatai alapján – az alábbi ismert nyolc tulajdonságcsoportot sorolták be:

1. anyanyelvi kommunikáció;
2. idegen nyelvi kommunikáció;
3. matematikai, természettudományi és technológiai alapkompentenciák;
4. digitális – információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó – kompetencia;
5. személyközi (interperszonális) és állampolgári kompetenciák;
6. vállalkozói kompetencia (a stratégiai szemlélet kialakítása);
7. kulturális kompetencia, mely a kulturális élmények befogadását és feldolgozását és kifejezését támogatja;
8. a tanulás tanulása.

A szakmai képzésre vonatkozó uniós állásfoglalások

Történetileg érdekes, hogy a szakképzés vonatkozásában a „lifelong learning” nemzetközi követelménye Magyarország számára először a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet 1975. évi 140. és 142. számú egyezményében jelent meg, amelyek kimondják, hogy a tagállamok fokozatosan harmonizálják szakmai képzési rendszerüket annak érdekében, hogy kielégítsék a fiatalok és a felnőttek egész életre szóló szakmai képzési igényeit. Az egyezményt Magyarország 1976-ban ratifikálta.

Tekintve, hogy a szakmai képzés integráns része az élethosszig tartó tanulásnak, így a szakképzéshez kapcsolódó – annak sikerességét, illetve komplexitását lehetővé tevő –

pályorientáció és pályaválasztás szervezett segítése a fiatalok és a felnőttek számára lényegi követelménye az „LLL”-nek. Erre is vonatkozó meghatározó dokumentumként tartjuk számon az 1961-ben elfogadott és Magyarország által 1988-ban ratifikált Európai Szociális Kartát, amely kimondta, hogy a pályaválasztáshoz való jog általános alapjog.

Az Európai Közösség Tanácsa már 1993-ban – az Európai Unió megalakulása előtt – Luxemburgban *Ajánlást* adott ki, amelyben kimondta, hogy a piacgazdaság folyamatos fejlődése szempontjából alapkövetelmény a munkavállalók korszerű szakképzettsége, illetve a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakmai felkészültsége. Ezért olyan szakképzés-politika kialakítása és olyan intézkedések meghozatala szükséges, amelyek ösztönzik és támogatják a munkavállalók szakmai képzését és továbbképzését teljes munkaképes életidejük alatt és a diszkrimináció bármely formájától mentesen.

A dokumentum 15 pontban foglalja össze a szakképzés-politika legfontosabb kidolgozandó elemeit, amelyeknek többek között a következő problémakörök megoldására kell kiterjedniük:

- a gazdasági szervezetek tájékozottságának erősítése;
- speciális ösztönző formák és a technikai segítségadás bevezetése a kis- és közepes méretű gazdasági szervezetek számára, saját alkalmazottaik át- és továbbképzése;
- a helyi és regionális fejlesztés eszközeként értelmezett szakmai továbbképzés fejlesztése;
- a képzetlen munkavállalók és a nők továbbképzésben való részvételének segítése.

Az Európai Bizottság 1998-ban elfogadott és évenként megújított foglalkoztatáspolitikai irányelvei határozzák meg a foglalkoztatáspolitikai és a szakképzésfejlesztés szerves összefüggéséből adódó célok és feladatok összekapcsolásának legkorszerűbb követelményeit a tagállamok és a csatlakozó országok számára. Az irányelvek ezen feladatokat az úgynevezett „pillérek” mentén,

- a foglalkoztathatóság javítása,
- a vállalkozói szellem erősítése,
- a vállalatok és dolgozók alkalmazkodóképességének fejlesztése és
- az esélyegyenlőség erősítése
- érdekében fogalmazták meg.

A négy „pillérben” foglalt kötelezettség tulajdonképpen „hivatalosan” előírja az „innovációt”, hiszen minden országnak saját maga számára kell cél- és feladatrendszerrel meghatároznia, és azt évenként „karbantartania”.

Az új évezred egyik legjelentősebb európai állásfoglalásaként tartjuk számon – az élethosszig tartó tanulás realizálását is segítő – az Európai Unió Tanácsa *Lisszaboni nyilatkozatát* (*Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé*, 2000. március), amelynek célja az volt, hogy erősödjön a foglalkoztatás növelése kapcsán beindított folyamatok koherenciája. Ennek kiemelt követelménye az oktatásra-képzésre, a kutatásokra és a tudományra fordított befektetések növelése, illetve az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése. (A határozat közismert stratégiai célja, hogy 2010-re az EU-t a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú térségévé kell változtatni.)

A lisszaboni állásfoglalást követően – 2002. február 14-én – az Európai Bizottság elfogadta az oktatási és képzési rendszerek jövőbeli célkitűzéseikhez kapcsolódó munkaprogramot. A középpontban az alábbi három stratégiai célkitűzés áll, amely további 13 kapcsolódó célkitűzésre oszlik:

- Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása.
- Az oktatási-képzési rendszerekhez való hozzáférés biztosítása mindenki számára.
- Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé.

A felnőttképzés hazai cél- és feladatrendszere

A hazai felnőttképzés általános céljai

A hazai felnőttképzés általános céljai megfelelnek az EU irányelveinek, célkitűzéseinek, amelyeket például az egész életen át tartó tanulásról szóló *Memorandum* vagy a lisszaboni célkitűzések tartalmaznak. Ennek megfelelően az általános célok az alábbiak:

- foglalkoztathatóság elősegítése;
- gazdasági, technológiai és társadalmi változásokhoz való alkalmazkodóképesség erősítése;
- az egyén önmegvalósításának támogatása;
- az aktív állampolgárság kialakulásának segítése, különösen a művelődést, a tanulást, illetve a képzést segítő civil szervezetek tevékenységének támogatásával;
- pályaaorientáció és pályatanácsadás rendszerének kiterjesztése;
- tanulási lehetőségek kiszélesítése;
- a tanulás ösztönzése és elismerése a nem formális és az informális tanulási formákban;
- az alapképességek és kulcskompetenciák fejlesztése, különösen a hátrányos helyzetű rétegek számára;
- a hátrányos helyzetű rétegek kiemelt támogatása, tanulási motivációjuk erősítése.

A hazai felnőttképzés rendszerváltozás utáni céljait a gazdasági-társadalmi folyamatok, illetve igények határozták meg, figyelembe véve a népesség iskolai végzettségének és szakmai képzettségének alakulását. Ennek tényezői az alábbiak voltak:

Magyarországon a népesség iskolai végzettsége a rendszerváltozás óta folyamatosan növekszik, illetve viszonylag gyors ütemben nő a középfokú és a felsőfokú iskolai végzettségük aránya, elsősorban a továbbtanulási lehetőségek bővülése, másrészt a „demográfiai csere” következtében (1. és 2. táblázat).

1. táblázat. A 18 éves és idősebb népességből a legalább érettségivel rendelkezők arányának alakulása, % (1949–2005)

Év	Összesen	Férfi	Nő
1949	5,5	8,1	3,3
1960	8,8	11,6	6,3
1970	15,5	17,8	13,5
1980	23,4	24,4	22,4
1990	29,2	28,5	29,8
2001	38,2	35,9	40,2
2005	42,6	39,8	45,2

2. táblázat. A 25 éves és idősebb népességből a felsőfokú végzettségűek arányának alakulása, % (1949–2005)

Év	Összesen	Férfi	Nő
1949	1,7	3,1	0,5
1960	2,7	4,5	1,1
1970	4,2	6,4	2,3
1980	6,5	8,6	4,6
1990	10,1	11,8	8,7
2001	12,6	13,8	11,6
2005	14,7	15,2	14,3

Forrás: Népszámlálások, valamint a 2005. évi mikrocenzus adatai

Az általános iskola 8. évfolyamát a 15 éves és idősebb népességnek közel kilenctizede elvégezte. Az ennél alacsonyabb iskolai végzettségűek túlnyomó része a 65 éves és idő-

sebb népességből kerül ki. Az ennél fiatalabbak minden korcsoportjában 90 százalék fölötti a legalább általános iskolát elvégzettek aránya.

Jelenleg a 14–18 éves korosztály 93 százaléka vesz részt iskolarendszerű oktatásban. A legalább érettségivel rendelkezők aránya 1990–2005 között relatíve több mint 40 százalékkal, a felsőoktatásban részt vevők aránya majdnem 50 százalékkal nőtt, a nők körében az átlagnál, illetve a férfiaknál nagyobb mértékben.

Az iskolázottság jelentős növekedése miatt a felnőttképzés úgynevezett pótló funkciója lecsökkent, ugyanakkor – a gazdasági, társadalmi folyamatokkal összefüggésben – az úgynevezett folyamatos képzési funkció erősödött.

Míg a '90-es évek elején – az iparban és a mezőgazdaságban foglalkoztatottak nagymértékű létszámcsökkenése következtében – megjelenő munkanélküliség idején az átképzés igénye volt a jellemző, ma már inkább a továbbképzés, a kompetenciaalapú képzési igény dominál, a célkitűzések szorosan kapcsolódnak a foglalkoztatáspolitikához. A döntő funkció jelenleg a folyamatosan változó gazdasági igények kielégítése, más oldalról a foglalkoztathatóságnak megfelelő (szak)képzésbiztosítás úgynevezett folyamatos képzéssel.

Az iskolai és az iskolai rendszeren kívüli felnőttképzés céljai

Az iskolai és az iskolai rendszeren kívüli általános, szakmai és egyéb képzésekben a felnőttképzés konkrét céljai az alábbiakban foglalhatók össze:

Az iskolarendszerű (általános és középiskolai) felnőttképzés célja a magasabb vagy „hiányzó” iskolai/szakmai végzettség megszerzése.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésnek több célja lehet, úgymint:

a) szakmai alap- és továbbképzés az egyén igénye és munkaerő-piaci helyzete szerint, így többek között:

- az első szakképesítés megszerzése,
- szakmai átképzés (második vagy további szakképesítés megszerzése),
- szakmai továbbképzés (elsősorban a munkáltatói igényeknek megfelelően);

b) közismereti képzés, elsősorban a szakmai képzés megkezdéséhez szükséges ismeretek megszerzése céljából (például matematikai, természettudományos, műszaki), úgynevezett felzárkóztató programok keretében;

c) a munka világa ismereteinek megszerzése, ezen belül elsősorban:

- pályorientációs (pályaválasztási, pályakorrekciós) ismeretek,
- álláskeresési (elhelyezkedési, álláselnyerési) ismeretek és készségek megszerzése;

d) kulcskompetenciák megszerzése, elsősorban az Európai Unió által elfogadott referenciakeretben meghatározott kompetenciák köréből, különösen a hiányzó

- anyanyelvi,
- idegen nyelvi,
- informatikai (digitális), valamint
- vállalkozási ismeretek és készségek megszerzése;

e) közműveltségi kompetenciák bővítése, alapvetően az Európai Unió által elfogadott referenciakeretben meghatározott kompetenciák köréből, mint például:

- az állampolgári tudatosság,
- a kulturális együttélési kompetenciák,
- a nem formális és az informális művelődési lehetőségek fejlesztése;

f) a tanulási kompetenciák fejlesztése, alapvetően az Európai Unió által elfogadott referenciakeretben kifejtett felfogás szerint, beleértve a felnőttkori tanulás népszerűsítését.

A felnőttképzési rendszer feladatai az ezredforduló után

A felnőttképzés hazai célrendszerének, annak megvalósítási szükségletéből következik, hogy a képzés funkciói, területei, és a hozzájuk rendelt források is változtak. A felnőttképzés rendszerének funkcióit, területeit, illetve a finanszírozás fő forrásait foglalja össze az *1. ábra*.

<i>A felnőttképzés funkciói, területei és feladatai</i>					
Fogalma (komplex)	Általános képzés	Szakmai képzés			
Funkciói	Hiányzó iskolai végzettség pótlása alapfokú középfokú felsőfokú	Hiányzó szakmai képzettség pótlása alapfokú középfokú felsőfokú	Folyamatos szakmai képzés továbbképzés átképzés		
<u>Területei</u> Típusai	Iskolai rendszerű képzések		Iskolai rendszeren kívüli képzések		
		Munkaerő-piaci képzések			Egyéb képzések
	ált. iskola középfokú felsőfokú intézmény	Államilag elismert szakképz.-re felkészítő	Államilag nem elismert szakképzés-re felkészítő	Kiegészítő képzések felzárkóztató képességfejlesztő elhelyezkedést segítő magatartást formáló	köz- művel- dési nyelvi számtech.
Forrásai	Állami költségvetés	Munkaerő-piaci Alap Foglalkozt. alaprésze foglalkozt. segítő preventív	Szak-képz. hozzájár-i kötele-zett. terhére betanító tovább-képző	Munkaadók saját forrása	Munka-vállalók saját hozzá-járulása (önrésze)

1. ábra. A felnőttképzés rendszerének funkciói, területei, a finanszírozás fő forrásai

A felnőttképzés funkciói

A felnőttképzés négy funkcióját különböztethetjük meg az alábbiak szerint.

1. A felnőttképzés egyik alapfunkciója az első iskolai végzettség és/vagy – az egyén életpályája szempontjából szükséges – szakképzettség megszerzésének a segítése (initial education/training).

2. A felnőttképzés második fő funkciója az egyén életpályájának sikeressége érdekében szükséges – mint már említettük – úgynevezett folyamatos szakmai képzés, illetve a magasabb szintű szakképzés megszerzésének segítése (continuing vocational training). A fejlett piacgazdaságokban ez a fejlesztő képzés általában a munkaadói igények alapján,

a munkaadó szervezésével és támogatásával történik. Nálunk az állam a szakképzési hozzájárulás bevétele terhére támogatást nyújt a befizetőknél saját dolgozóik képzésére; részletesebben lásd: *Az oktatás, képzés finanszírozási forrásai* című alfejezet.

3. A felnőttképzés harmadik fő funkciója, hogy az úgynevezett foglalkoztatást segítő képzésen keresztül segítséget adjon az álláskereső munkavállalónak – ezen belül lehet munkaviszonyban, munkanélküliség időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően, vagy még a munkaviszony keretein belül, preventív módon –, „piacképes” szakmai tudásának és/vagy szakképzettségének megszerzéséhez. Ezeket a képzéseket az állam általában közvetlenül vagy közvetve támogatja, a képzés eredményeként államilag elismert szakképesítés vagy munkaköri [betanító] szakképzettség szerezhető.

A foglalkoztatást segítő képzés irányulhat első szakképzettség megszerzésére, illetőleg át- vagy továbbképzésre. Az előzőeken túl az úgynevezett munkaerő-piaci képzések típusaiba sorolható:

- munkáltató által szervezett képzések belső vagy külső szervezésű tanfolyamokon, amely elsősorban a saját munkaerő kiképzését vagy továbbképzését szolgálja; ezen belül megkülönböztetjük a preventív képzést, amely a vállalati munkaerő megtartását, illetve a munkanélkülivé válás megakadályozását célozza (ez utóbbiakat az állam támogatja).

- egyéb tanfolyami képzések, így az egyén munkaviszonya vagy karrierje szempontjából fontos (például nyelvi vagy számítástechnikai) kiegészítő, át- vagy továbbképzések.

4. A felnőttképzés negyedik funkciója, hogy az úgynevezett kiegészítő képzésekkel segítse a szakképzés eredményességét, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát. A kiegészítő képzések programskálája rendkívül széles, irányulhat:

- a szükséges pályaorientációs (pályaválasztási) ismeretek megszerzésére;
- a szakképzés megkezdéséhez szükséges, az előírt iskolai végzettségen belüli közismeretek előírt szintű elsajátítására;
- az elhelyezkedési/álláskereső ismeretek és/vagy készségek megszerzésére;
- a munkakör színvonalasabb ellátásához szükséges, nem szakképesítést nyújtó ismeretek megszerzésére (például nyelvtudás, számítógép-kezelés, korszerű munkavállalói tulajdonságok).

A felnőttképzés területei

A felnőttképzésnek több területe van, többek között:

1. az iskolai rendszerű felnőttképzés, amely általános, középfokú vagy felsőfokú végzettség és/vagy szakmai képzés megszerzésére irányul, ennek törvényi szabályozását a közoktatási törvény és a felsőoktatási törvény tartalmazza.

2. Az iskolai rendszeren kívüli képzés, amelynek legnagyobb területe a munkaerő-piaci képzés. A munkaerő-piaci képzés célja az egyén munkába állásának (helyezésének), illetve munkahelye megtartásának elősegítése. Ezt a célt általában az állam által elismert szakképesítés vagy állam által nem elismert – munkaköri vagy betanító – szakképesítések megszerzésével lehet elérni. A munkaerő-piaci képzések szakirányainak, a megszerzendő szakképesítések meghatározásánál alapvetően a gazdasági igényekből szükséges kiindulni.

3. A felnőttképzés szakmai képzési funkciójához is kapcsolódik az általános és a nyelvi képzés, amelyet – a közművelődés területén folyó kiterjedt tevékenységen kívül – a 2001-ben megalkotott felnőttképzési törvény definiál mint külön felnőttképzési területet. Az általános és a nyelvi képzés jelentőségét egyrészt a szakképzést megalapozó, illetve azt lehetővé tevő funkciója adja, másrészt a felnőtt dolgozó munkavállalói pozíciójának erősítése. (Utóbbi iránt egyre fokozódnak az igények, így például az álláskereső ismeretek és „technikák” elsajátítása, illetve a nyelv tanulása.)

Az oktatás, képzés finanszírozási forrásai

Az oktatás, képzés finanszírozása több forrásból történik, így a felnőttképzése is. Az állami források az államháztartás részrendszerei, de jelentős a magánforrások szerepe is. Az egyes források az alábbi felnőttképzési feladatok megvalósítását támogatják:

1. Központi költségvetésből:

– iskolarendszerű közoktatás – beleértve az iskolai felnőttképzést is –, ezen belül naplali és részidős oktatás, képzés támogatása, alapvetően normatív alapon a fenntartók (85 százalékban helyi önkormányzatok) támogatásán keresztül;

– a felsőoktatás támogatása közvetlenül történik az Oktatási és Kulturális Minisztérium költségvetésén keresztül;

– az állami intézmények dolgozóinak jogszabály alapján történő képzési támogatása (például pedagógusok továbbképzése).

Az iskolarendszerű oktatásra, képzésre fordított költségvetési kiadás a GDP körülbelül 5–6 százalékát teszi ki minden évben.

2. Az elkülönített állami pénzalapokhoz tartozik a Munkaerő-piaci Alap (foglalkoztatási, képzési célú központi alap, mintegy 400 milliárd Ft), ezen belül a felnőttképzést támogatja:

– a foglalkoztatási alaprész (munkanélküliek, álláskeresők képzése), és

– a képzési alaprész (iskolarendszerű szakképzés és felnőttképzés fejlesztése, támogatása).

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés állami forrásai nem érik el a GDP 1 százalékát. Ennek összetevői közé tartozik:

a) A munkanélküliek/álláskeresők képzésének támogatása, évi 8–10 milliárd Ft. Ennek forrása a Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási alaprésze (törvény által szabályozott).

b) A Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészből évente körülbelül 8–10 milliárd forintot költenek felnőttképzési célokra (törvény által szabályozott).

c) A Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási alaprészből foglalkoztatást támogató, elsősorban hátrányos helyzetű rétegek számára szervezett munkaerő-piaci programok, amelyek részben felnőttképzési programokat is tartalmaznak, évente 10–15 milliárd Ft (törvény által szabályozott, illetve ezen belül a Munkaerő-piaci Alap Irányító Testülete döntései határozzák meg a programokat).

3. A fentiekén túlmenően a vállalatok képzéseinek finanszírozását részben az állam támogatja, a szakképzési hozzájárulási rendszeren keresztül, melyet törvény szabályoz (2003. évi LXXXVI. törvény, lásd 2. függelék).

Ennek keretében a vállalatok, vállalkozások bérköltségük 1,5 százalékában kötelesek a szakképzéshez hozzájárulni, ugyanakkor a befizetési kötelezettség terhére – annak egyharmadának mértékéig – saját dolgozóik továbbképzését támogathatják. A szakképzési hozzájárulási kötelezettségéből a saját dolgozók képzésére fordított kiadások elszámolt része, évente mintegy 7 milliárd Ft.

a) A privát szektor teljes ráfordításairól ugyanakkor nincs pontos információ. Becslések szerint az összes felnőttképzési ráfordításból hozzávetőlegesen 40 százalék a gazdaság közvetlen hozzájárulása, 30 százalék az állami támogatás és 30 százalék az egyének ráfordítása.

b) A vállalatok egyre nagyobb hányada támogatja dolgozóinak képzését, a 250 fő feletti vállalkozások 92 százaléka támogatja a képzést. A nagyvállalatok többsége a szakképzési hozzájárulási rendszerben elszámolható (bérköltség 0,5 százaléka) részen felül is költ a képzésre.

c) A mikro- és kisvállalkozások számára a szakképzési hozzájárulási rendszerben elszámolható arányt felemelték a hozzájárulási kötelezettség (bérköltség 1,5 százaléka) 60 százalékára. Ez új szabályozás hatásáról tapasztalatokkal még nem rendelkezünk.

Az a tapasztalat, hogy minél kisebb a vállalat, annál kisebb a képzés-támogatás nagysága. Ennek az is oka, hogy a kisebb vállalkozások nehezebben tudják vállalni a szervezést, az adminisztrációt, nehezebben tudják megszervezni a képzés idejére a helyettesítést. Ezenkívül a képzésre fordítható belső erőforrások is korlátozottabbak, mint a nagyvállalatoknál.

4. Magyarországon egyre nagyobb súllyal jelennek meg az EU-forrásból pályázati úton elnyert pénzek, illetve ezek társfinanszírozási fedezete a Munkaerő-piaci Alapból. Az EU-forrásoknak, illetve a nemzeti fejlesztési tervekben belül a Társadalmi Megújulás, valamint a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Programnak a felnőttképzés fejlesztésének támogatásában egyre nagyobb szerepe van, mint azt a 3. táblázat illusztrálja.

3. táblázat. A Nemzeti fejlesztési tervhez kapcsolódó Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program keretén belül (millió Ft)

Intézkedés megnevezése	2005	2006	2007	Eddig összesen	Képzésben érintett felnőttek száma
A munkanélküliség megelőzése és kezelése	7.450	10.430	11.920	29.800	16 000
A nők munkaerő-piaci részvételének támogatása	381	533	609	1.523	1 200
A társadalmi befogadás elősegítése	658	921	1.052	2.631	8 500
A hátrányos helyzetű emberek, köztük a romák foglalkoztathatóságának javítása	2.192	3.069	3.508	8.769	15 500
Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek, képességek és kompetenciák fejlesztése	2.351	3.291	3.761	9.403	Nem értelmezhető
A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése (OKJ+TISZK)	2.260	3.164	3.616	9.040	13 000 (továbbképzés!)
A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése	1.128	1.579	1.804	4.511	Nem értelmezhető
A vállalkozói készségek és a munkavállalók alkalmazkodóképességének fejlesztését célzó képzések támogatása	929	1.301	1.467	3.697	2 00
A vállalkozói készségek fejlesztését célzó képzések támogatása	106	149	170	425	1 800
Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása	790	1.106	1.264	3.160	1 300
Intézményhálózat kialakítása a hátrányos helyzetű felnőttek digitális oktatásának és szakmai képzésének támogatására és foglalkoztatásának elősegítésére		278	185	463	200
„Lépj egyet előre”		1.180	3.380	4.560	15 000
A felnőttképzés hozzáféréseinek javítása a rendelkezésre álló közművelődési intézményrendszer rendszerszerű bevonásával	197	276	315	788	2 000
TISZK létrehozása és infrastrukturális elemeinek javítása		1.728	6.914	8.642	Nem értelmezhető
Felsőoktatási intézmények infrastrukturális feltételeinek javítása	2.802	3.923	4.484	11.209	Nem értelmezhető
Összesen	21.244	32.928	44.449	98.621	74. 500 fő

5. A képzésben részt vevő egyén jelentős – kb. 30 százalék arányú – saját forrást fordít a képzés finanszírozására, ezen belül azonban nagy a szórás.

A képzések finanszírozására inkább az jellemző, hogy az egyén vagy teljes egészében vállalja a költségeket, vagy a munkáltatóval megosztva, vagy állami támogatás segítségével. A legnagyobb mértékű – akár 100 százalékos – állami támogatás a munkanélküliek/álláskereső képzése esetén, valamint bizonyos programokhoz kapcsolódóan funkcionál (például „Lépj egyet előre” program a szakképzetlenség számára).

Befejezőként – a felnőttképzési rendszer komplex feladatrendszerét aktualizálva – megjegyezhető, hogy az utóbbi években – többek között – két kormányhatározat is foglalkozott a felnőttképzéssel: egyrészt az egész területtel (1069/2004. [VII. 9.] Korm. határozat a felnőttképzés fejlesztésének irányelveiről és cselekvési programjáról), másrészt a felnőttek szakképzésére vonatkozóan (1057/2005. [V. 31.] Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről).

A dokumentumokban két fő feladatcsoportban – a gazdasági hatékonyság fokozása, és az esélyegyenlőség erősítése vonatkozásában – összesen mintegy 20 feladat került meghatározásra.

A feladatok közül kiemelhetők egyrészt a különböző rétegekre – nőkre, fiatalokra, szakképzetlenekre – vonatkozó intézkedések tervezése, másrészt a szerkezeti és tartalmi-módszertani fejlesztések kitűzése, mint például az új, moduláris, kompetenciaalapú szakképesítési rendszer (OKJ) létrehozása. Hasonlóan jelentős feladatként lehet értékelni a felnőttképzési statisztikai rendszer kialakításának kötelezettségét.

A feladatok megvalósítása jelentős részben folyamatos, kormányokon átívelő fejlesztési tevékenységet igényel a 2005–2010 közötti időszakban.

A felnőttképzés jogi, irányítási és intézményi rendszere

Magyarországon a tanuláshoz való jog alapvető állampolgári jog. Az alkotmány a Magyar Köztársaság állampolgárai számára biztosítja az ingyenes és kötelező általános iskolai és a mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatást. A hatályos oktatási törvények szerint az alsó-, közép- és felsőfokú nevelés-oktatás, továbbá a nevelés-oktatás irányítása és feltételeinek biztosítása az állam feladata.

Az iskolarendszeren kívüli képzés vonatkozásában az állam – jogszabályi keretek között – biztosítja a felnőttképzésben való részvételhez való jogot mindenki számára.

A jogszabályi rendszer

1. Az iskolai rendszerű felnőttképzés szabályozását a közoktatási törvény tartalmazza (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 78. §). A jogszabály többek között meghatározza

- a felnőttoktatásban való részvétel minimális korhatárát (16. életév),
- a szervezeti formát (pl. felnőttoktatási tagozat, osztály, csoport),
- a munkarendet (nappali vagy esti, levelező) stb.

2. A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény hatálya (továbbiakban: Szt.) – a közoktatási rendszerben megvalósuló iskolarendszerű szakképzésen kívül – kiterjed az iskolai rendszeren kívüli szakképzésre. A jogszabály legfontosabb jellemzői a felnőttképzés vonatkozásában az alábbiak:

– A törvény – a szakképzés intézményeinek meghatározása mellett – elsősorban a kvalifikációt, a kvalifikáció megszerzéséhez vezető utat és szabályokat írja le. Így a szakképzési rendszerben kimenetszabályozás érvényesül, vagyis törvényi szinten csak a szakképesítés van meghatározva, a felkészítés folyamatára csak keretszabályozás érvényesül.

– Az állam által elismert szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei, illetve a vizsga tartalma egységesek.

– Az iskolai rendszeren kívüli szakmai képzés tartalmát és vizsgakövetelményeit – amennyiben az nem az állam által elismert szakképesítés megszerzésére irányul – a képző/munkaadó/felhasználó határozhatja meg.

3. A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény szabályozza a felsőoktatási intézmények rendszerét – amelyek lehetnek az állami és az állam által elismert nem állami egyetemek és főiskolák –, meghatározza azok működését, autonómiáját, az állam szerepvállalását. Törekvés, hogy a felsőoktatási intézményeket mint regionális tudáscentrumokat – komplex régiófejlesztés keretében – be kell vonni az élethosszig tartó tanulás fejlesztésébe.

A felsőoktatási intézmények a működési kereteken belül

- indíthatnak szakképzési programot állam által elismert felsőfokú szakképzés megszerzésére;
- saját hatáskörben indíthatnak felsőfokú tanfolyamokat, önálló bizonyítványkiadási joggal.

4. A felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény keret jelleggel szabályozza a felnőttképzést, az ahhoz kapcsolódó szolgáltatási és igazgatási tevékenységet, meghatározza a felnőttképzés irányítási rendszerét, az intézményrendszert, valamint a felnőttképzési támogatások elemeit és azok forrásait.

A törvény leglényegesebb – specifikus – szabályozásai a következők:

a) A képzési programra vonatkozóan a törvény – többek között – előírja:

- a kimeneti követelmények pontos megadását (kompetenciák),
- a tananyagegységek (modulok) tartalmának pontos megadását,
- a teljesítményt értékelő rendszer leírását,
- a képzési program végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket.

(részletes szabályozást lásd: melléklet)

b) A képzési szerződésre vonatkozóan a törvény a képzési programra vonatkozó előírások rögzítésén túl – többek között – előírja a képzésben részt vevő felnőtt tanulmányi kötelezettségeinek rögzítését, figyelembe véve az előzetesen megszerzett tudás beszámítását (a részletes szabályozást lásd 2. függelék).

c) Az előzetesen megszerzett tudás beszámítására vonatkozóan a törvény többek között előírja (17. §), hogy:

- a képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek eltérő előképzettségéhez és képességeihez,
- a képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.

d) A felnőttképzés minőségbiztosítására vonatkozóan a törvény tartalmazza az intézmény- és programakkreditáció fő szabályait. Ennek lényeges előírása, hogy az akkreditáltatás önkéntes eljárásként igényelhető, az akkreditációval nem rendelkező intézmények azonban nem részesülhetnek állami vagy európai uniós forrásból nyújtott támogatásban.

5. A felnőttképzési törvény formális és nem formális képzéseket határoz meg. A formális képzések egyrészt az állam által elismert szakképzések megszerzésére irányulnak, mely szakképzéseket az Országos képzési jegyzék tartalmazza.

Ugyancsak formálisnak számítanak az akkreditált – a Felnőttképzési Akkreditáló Testület által minősített – képzések programjai, illetve a nyilvántartásban szereplő felnőttképzési intézmények egyéb, szakmai képzési program alapján folyó képzései. Meg kell jegyezni, hogy a képzési programban és a szerződésben rögzített bizonyítvány kiadása a vonatkozó jogszabályok alapján történik. Ennek megfelelően:

a) A felnőttképzés területén államilag elismert bizonyítványt kapnak azok, akik az Országos képzési jegyzék szerinti képzésben vesznek részt és sikeresen vizsgáznak. Az Országos képzési jegyzék a szakképzési törvény alapján rendeletben jelenik meg. Ez a jegyzék 1993-ban született, majd többször módosításra került. Legutóbbi átfogó módosí-

tására 2006-ban került sor, amikor a jegyzék teljes felülvizsgálata után strukturált, moduláris felépítésű szakképesítési rendszer került bevezetésre, illetve a jegyzékben kiadásra. Valamennyi szakképesítéshez, illetve modulhoz kapcsolódóan szintén jogszabályban kiadásra kerülnek a szakmai és vizsgakövetelmények. Ezzel összefüggésben külön jogszabály rögzíti az egységes és független vizsgarendszer működését. A vizsgáztatásban a szociális partnerek, illetve a gazdasági kamarák is szerepet vállalnak.

b) Az állam által nem elismert szakmai képzések programjainak elvégzése után szükséges tanúsítványt adni, azok viszont csak a képzési intézmény által meghatározott hatókörben érvényesek.

Meg kell jegyezni, hogy a moduláris szakképesítések bevezetésével megvalósításra került az egymásra épülő szakképesítések rendszere, illetve a már megszerzett szakmai tudás – modulonkénti – egyenenértékű elismerése, igazolása és a további képzésbe történő beszámíthatósága.

Az irányítási rendszer

A felnőttképzés irányítási rendszere 2002 óta az alábbiak szerint épül fel, illetve működik.

Az Oktatási Minisztérium koordinálja az emberi erőforrás fejlesztését, az általános és a középiskolai rendszerű képzés, illetve a felsőoktatás irányításáért, valamint az iskolai rendszerű felnőttképzés jogszabályi felügyeletéért felelős.

A Szociális és Munkaügyi Minisztérium irányítja a felnőttképzés iskolarendszeren kívüli szektorát. A minisztérium a szakképzés irányítását és fejlesztését – az Országos képzési jegyzék, a szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozása, karbantartása vonatkozásában – a megfelelő szakminisztériumokkal együttműködve látja el.

A minisztérium a foglalkoztatáspolitikai keretében, a Foglalkoztatási Hivatalon keresztül irányítja a munkaügyi intézményrendszerét: a regionális munkaügyi tanácsokat, a megyei és helyi kirendeltségeket, illetve a regionális képzőközpontok hálózatát. Többek között támogatja és szervezi a foglalkoztatási célú munkaerő-piaci képzéseket (szakképesítő, át- és továbbképzések, illetve kiegészítő, például: pályaorientációs, felzárkóztató és elhelyezkedést segítő).

A minisztérium 2007 óta működteti – a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter felkérésére – a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanácsot (NSZFT), amely tripartitrendszerű, szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos testület, munkájában részt vesznek a munkaadók, a munkavállalók és a kormányzati-önkormányzati szféra képviselői.

A felnőttképzés minőségének biztosítása érdekében 2002-ben jött létre a Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT), amely – a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter által felkért – független szakmai testület. Feladata a felnőttképzési tevékenységet végző intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának megítélése, a sikeres akkreditáció tanúsítása, illetve az akkreditált intézmények és programok ellenőrzése. Az NSZFI működteti a FAT titkárságát.

A minisztérium 2007 januárjában – több intézmény jogutódjaként – létrehozta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetet (NSZFI), amelynek feladata rendkívül kiterjedt. Feladata – többek között – a szakmastruktúra és az Országos képzési jegyzék fejlesztése, a szakmai- és vizsgakövetelmények, vizsgatételek, illetve iskolai központi programok kidolgozása, vizsgaszervezés, tankönyvfejlesztés és -forgalmazás, illetve a szak- és felnőttképzés szakmai, módszertani fejlesztése, a szak- és felnőttképzési kutatások és szolgáltatások koordinálása, valamint a Munkaerő-piaci Alap szakképzési célú támogatásaival kapcsolatos tevékenységrendszer.

A felnőttképzés intézményrendszerének jellemzése

A rendszerváltozás óta bekövetkezett leglátványosabb fejlődés az intézményrendszerben látható. 1990 előtt az általános és szakmai célú felnőttképzés alapvetően az iskolai intézményrendszerben, illetve a munkaadóknál folyt, a '90-es évek után viszont fokozatosan kialakult a felnőttképzés többpólusú rendszere. A felnőttképzési intézményrendszerben jelenleg 5600 regisztrált intézmény van, köztük 1400 akkreditált intézmény. Az intézményrendszer tipikus intézményei:

- állami regionális képzőközpontok (9 intézmény);
- általános és középiskolák (beleértve a szakiskolákat);
- térségi integrált szakképzési központok;
- felsőoktatási intézmények;
- közművelődési intézmények;
- gazdasági társasági formában működő felnőttképzési intézmények (beleértve az egyéni vállalkozókat);
- civil szervezetek;
- munkaadók, amennyiben saját személyi és tárgyi feltételekkel folytatják a dolgozók továbbképzését.

Az intézményrendszer egyes elemeinek jellemzői röviden a következők:

Közoktatási, felsőoktatási intézmények, képzőközpontok és egyéb állami intézmények

1. Az általános iskolák felnőttképzési tevékenysége csökkent, amelynek oka elsősorban az, hogy a fiatalok adott évi korosztályának 96–98 százaléka a tankötelezettségi kor végéig befejezi az általános iskola nyolcadik osztályát.

2. A szakközépiskolák egy része alapfeladatainak ellátása mellett szakképzési tanfolyami tevékenységgel is megjelent a „képzési piacon”. Szerepük a post-secondary oktatásban – a felsőoktatási intézményekkel együttműködve – növekvő.

3. A felsőoktatási intézmények, illetve felnőttképzési intézeteik oktatási-képzési tevékenysége erősödik, és ez a jövőben is várható tendencia.

4. Az országban kilenc regionális munkaerő-fejlesztő és -képző központ működik, melyek a '90-es években központi munkaügyi beruházásként, jelentős külföldi hitelforrások bevonásával jöttek létre. Képesek magas kvalifikáltságot jelentő szakképzésre, elsősorban az eszközigényes képzések területén. Működésük alap költségeit az állam fedezi, tevékenységüket a munkaügyi szervezettel együttműködve végzik, ugyanakkor önálló szereplői is a képzési piacnak. Kapacitásuk jelentős, évente mintegy 25 ezer felnőttet képeznek.

5. A korábbi állami ismeretterjesztő és művelődési intézményhálózat megmaradt szervezetei – művelődési házak, művelődési központok és új intézmények (például: teleházak) szintén folytatnak felnőttképzési tevékenységet. Egy részük még ma is állami vagy önkormányzati támogatásban részesül. Szerepük esetenként jelentős, melynek egyik oka a korlátozott vidéki képzési piaci kapacitások.

Felnőttképzési-szakképzési vállalkozások

1. Az államigazgatási főhatóságok (például minisztériumok) egykori továbbképző és vezetőképző intézeteiből kialakult oktatási vállalkozások, amelyek jó infrastruktúrával rendelkeznek, egy részük országos hálózattal is. Jelentős tapasztalatokkal rendelkező szakember- és oktatógárdájuk van, szerepük meghatározó az egyes nemzetgazdasági

ágazatok szakmacsoportjainak képzéseiben, illetve a menedzserképzés és a vállalkozó-képzés bizonyos szektoráiban.

2. Felnőttképzési, szakképzési, nyelvoktató mikro- és kisvállalkozások, melyek volt állami nagyvállalatok saját oktatási központjaiból szerveződtek. Kisebb méretűek, országos hálózatuk általában nincs. Egy részük nyelvoktatásra, számítástechnikai, gazdálkodási ismeretek oktatására szakosodott kisvállalkozás, amelyek oktatóikat többnyire szerződéses viszonyban foglalkoztatják, s részben emiatt rugalmasan képesek alkalmazkodni a kereslethez.

3. A '90-es években alakult képzési vállalkozások. Egy részük jelentős méretű szervezetet hozott létre (például a számítástechnika területén olyan cég is akad, amely beépült az iskolarendszerű képzés, a felsőoktatás struktúrájába). Egyaránt jellemző az egyedi, speciális vagy a sokirányú, komplex profil, erősségük a fejlesztés és a tanácsadás.

Felnőttképzést folytató civil szervezetek

1. Alapítványok, nonprofit szervezetek, amelyek képzési tevékenységet is folytatnak. Általában egy piaci szegmenshez kötődnek, tevékenységük – a piac egészét tekintve – egyelőre szerény hányadot képvisel. Ide orolhatók a kamarák is.

2. A népfőiskolák szinte kizárólag vidéken működnek, fontos szerepet töltenek be a mezőgazdasági és vállalkozói ismeretek közvetítésében és általában a nem formális felnőttképzésben, széles körű kezdeményezéseket tettek az alapkészségek fejlesztésében.

Gazdálkodó szervezetek belső képzései

A gazdálkodó szervezetek (vállalatok) emberierőforrás-fejlesztési tevékenységének jelentőségét az 5 évente megismételt EU-s felmérések is alátámasztják, meghatározó a szerepük a munkaerő versenyképességének fenntartásában.

A stabil piaci pozíciókkal rendelkező nagyvállalatok – különösen a multinacionális cégek – rendszeresen tovább képezik saját dolgozóikat (például gépipar, bankszektor, vendéglátás).

A közepes nagyságú szervezetek továbbképzést általában új termék, új szolgáltatás, esetleg tulajdonosváltáskor végeznek hangsúlyozottan.

A magyarországi vállalkozások kétharmada azonban – elsősorban a vállalat kis mérete miatt – az előző évi bruttó bértömeg 1,5 százaléka befizeti a költségvetésbe (kötelező szakképzési hozzájárulásként), illetve nem tudja kihasználni annak egyharmad részét saját dolgozói képzésére.

A felnőttképzési létszámok megoszlását az intézménytípusok között mutatja a 4. táblázat.

Látható, hogy a rendszeresen képzést folytató körülbelül 1000–1100 felnőttképzési intézményből vállalkozói formában működik az intézmények több mint 60 százaléka.

A felnőttképzés tanulási folyamatának típusai és a képzési aktivitás mutatói

Tanulási típusok

A felnőttképzés tanulási folyamatainak rendszere szempontjából további felosztási modellek ismertek. Leginkább egy kétpólusú felosztás (formális és nem formális), illetve ennek bővített verziójaként egy három típust elkülönítő osztályozás terjedt el, mely utóbbi formális tanulást/képzést, nem formális tanulást/képzést, és informális tanulást különböztet meg. (2)

4. táblázat. A képzést folytató intézmények megoszlása intézménytípus szerint, 2007–2008

Intézménytípus	Intézmények (db)	
	2007	2008
Vállalkozói igazolvánnyal rendelkező egyéni vállalkozás	89	59
Betéti társaság	192	166
Korlátolt felelősségű társaság	387	402
Részvénytársaság	28	30
PROFITORIENTÁLT ÖSSZESEN	696	657
Közalapítvány és intézménye, egyéb alapítvány	58	44
Közhasznú társaság	32	33
Kamara, egyéb munkavállalói érdekképviselő, szakszervezet	13	6
Egyház	7	5
Egyéb egyesület	47	46
Egyéb, jogi személyiségű nonprofit szervezet	16	15
NONPROFIT ÖSSZESEN	173	149
Helyi önkormányzat költségvetési szerve	112	103
Központi költségvetési szerv	79	76
KÖZSZFÉRA ÖSSZESEN	191	179
Egyéb	51	41
MINDÖSSZESEN	1 111	1 026

Ebben a felosztásban az alapvető szempont a képzés, illetve a tanulás intézményesültségének szintje. (3)

Formális tanulás

Formális tanuláshoz/képzésnek tekintjük a tankötelezettségre épülő közoktatást (alsó- és középfokú iskolai képzés), valamint a nappali tagozatú felsőoktatást, azaz az iskolázás ún. első szakaszát. Az egyéni életút, illetve tanulási pálya felől tekintve ez a leghosszabb intézményes tanulási szakasz. Az, hogy ki milyen képzettségi szintig jut el ebben a szakaszban, a későbbi életpályákat és a további tanulási lehetőségeket döntő módon befolyásoló tényező.

Nem formális tanulás

Nem formális tanuláshoz/képzésnek tekintjük az iskolakötelezettségtől független, szervezett képzést, amelynek része az iskolarendszerű felnőttoktatás is. Az utóbbit azért célszerű idesorolni, mert zömében a tankötelezettség, ill. az alapképzés utáni életpályaszakaszban valósul meg, és finanszírozási, illetve szervezési feltételei is eltérnek az iskolarendszerű képzésétől.

Amennyiben nem különítünk el további alkategóriákat, ide kell soroljuk az ún. munkaerő-piaci képzéseket, átképzési programokat, a számtalan formában megvalósuló szervezett munkahelyi képzést, és ugyancsak idesoroljuk különféle, az iskolától és munkahelytől függetlenül szerveződő tanfolyamokat (például a jogosítvány megszerzése, idegennyelv-tanulás, zenei vagy egyéb művészeti képzés stb.).

Informális tanulás

Rendkívül szerteágazó és sokarcú jelenség, a tudatosság és szándékoltóság szerint legalább három nagy alkategóriára osztható (önképzés, spontán tanulás, szocializáció). A téma szempontjából két kiemelésre érdemes terület közül az egyik

- az egyik a munkahelyeken zajló, nem szervezett ismeretátadás, tudásmegosztás, tapasztalati tanulás,
- a másik az egyéni (vagy akár társas keretek között folyó) önálló tanulás, önképzés.

Ezek alapvetően szándékolt, tudatos, célokhoz köthető tevékenységek, még ha a célok nem is fogalmazódnak meg mindig explicit módon. A munkavégzéshez kapcsolódó, illetve a társadalmi szempontból kiemelten fontos ismeretek, készségek és tudások megszerzésére irányuló önálló tanuláshoz, önképzésnek számtalan formája, technikája, eszköze lehet. Példaként: az adott témáról írottak olvasása, valamilyen eszköz, például számítógép használatának elsajátítása a környezet hozzáértő tagjainak segítségével, az idegennyelv-tudás fejlesztése külföldi utazás során, és így tovább.

Az ilyenfajta tevékenység azért lehet a tanulásösztönzésre irányuló közpolitika tárgya, mert az önálló ismeretszerzés infrastrukturális feltételeinek alakítása, az önképzésre vállalkozókat támogató szolgáltatások kiépítése és működtetése, a megszerzett ismeretek értékelése és elismerése, a tanulástámogató eszközök és speciális programok létrehozása, fejlesztése és bővítése, sőt a lehetőségek tudatosítása és az informálás döntően közpolitikai feladatának tekinthető.

Míg az előző két kategóriába sorolt tanulási formák körülhatárolható életszakaszokhoz köthetőek, az ebbe a csoportba sorolt tanulási módok lényegében az emberi élet legkorábbi szakaszáról a legvégéig jellemzőek.

A felnőttképzés aktivitásai

A felnőttképzési aktivitás legnagyobb része a szakképzésekre irányul, amelynek az egyik oka, hogy az első szakképesítés megszerzésének igénye – mint azt a lemorzsolódás évek óta összeadódó adatai tanúsítják – a felnőttkorban is jelentős rétegeket érint, másrészt a felnőttkori folyamatos képzésbe/továbbképzésbe való bekapcsolódás a munkaerőpiacon való sikeres érvényesülés követelménye – ilyennek tekinthető a számítástechnikai és nyelvi képzés is.

Különösen erős az igény a képzésre a munkanélküliek körében, akik számára fontos aktív eszköz a támogatott, foglalkoztatást segítő – az úgynevezett foglalkoztatási célú – képzések rendszere.

Az elmúlt évek adatelemzése alapján kiemelhető megállapítások:

- A képzésekben belül az állam által elismert szakképesítések domináns arányt képviselnek, amely nem csak pozitív tény, mivel így a képzések egy része a szükségesnél drágább, illetve hosszabb, ez szűkítheti a potenciális részt vevők számát.

Meg kell jegyezni, hogy az új, moduláris felépítésű, „finomabban” tagolt szakmastruktúra és képzési rendszer jelentős előrelépés lehet a gazdaságosság szempontjából is.

- Az iskolarendszeren kívüli képzések résztvevői között a legfeljebb 35 éves korosztály túlsúlyban van, ugyanakkor az idősebb generáció a képzésekben alulreprezentált;

- A legfeljebb 200 óra képzési idejű szakképesítő programok túlsúlyban vannak, ennek hátránya viszont az, hogy magasabb szintű szakképesítések szükségleti-kínálati megfelelése általában nem biztosított.

- A gazdasági vállalkozásként működő felnőttképzési intézmények aránya meghatározó a képzési „piacon”, amely kielégíti az igényeket, tehát ezt pozitívan értékelem, ugyanakkor a minőségbiztosítást erőteljesen kell megkövetelni, illetve támogatni az államilag finanszírozott képzéseken belül.

- Az iskolarendszeren kívüli szakmai képzések szerepének jelentőségét növeli, hogy a felnőttek munkavállalói, családi feladataihoz, anyagi lehetőségéhez és időbeli elfoglaltságához jobban képesek alkalmazkodni, mint az iskolai rendszerűek, hiszen a képzés részben nem formális rendszerben folyik.

Az 5. táblázat mutatja a felnőttképzésben tanulók számának, illetve a vizsgát tett tanulóknak a megoszlását a 2007–2008-as években.

Az adatokból – az elmúlt két év hivatalos adatszolgáltatása alapján – az alábbi fő jellemzők olvashatók ki:

- a szakmai képzésben részt vettek aránya 70 százalék körül mozog;
- a nyelvi képzésben részt vevők kb. egytizede az összes felnőtt tanulónak;
- kitűnik, hogy a vizsgázottak aránya – kerekítve – 43–44 százaléka a beiratkozottaknak;
- a legsikeresebben vizsgáznak – az összes vizsgázotton belül – az állam által elismert szakképesítésekből (körülbelül 85–90 százalék);
- a legkisebb arányban vizsgáznak le – a beiratkozottakhoz képest – a nyelvi képzésben (körülbelül 20–30 százalék).

5. táblázat. A felnőttképzésben részt vevők számának megoszlása képzéstípusok szerint

	2007					2008				
	Beiratkozottak	Beiratkozottak megoszlása	Sikeresen vizsgázók	Sikeresen vizsgázók megoszlása	Sikeresen vizsgázottak aránya a beiratkozottak közül	Beiratkozottak	Beiratkozottak megoszlása	Sikeresen vizsgázók	Sikeresen vizsgázók megoszlása	Sikeresen vizsgázottak aránya a beiratkozottak közül
Allam által elismert OKJ-szakképesítést adó képzés	85 130	29,62	77 080	61,43	90,54	110 386	23,24	93 705	46,23	84,89
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges, nem OKJ-szakképesítést adó képzés	27 317	9,50	12 751	10,16	46,68	50 505	10,63	35 663	17,60	70,61
Szakmai továbbképző	48 475	16,87	11 542	9,20	23,81	133 136	28,03	22 077	10,89	16,58
Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	7 230	2,52	2 960	2,36	40,94	7 662	1,61	3 439	1,70	44,88
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képzésre felkészítő képzés	35 938	12,50	5 985	4,77	16,65	30 983	6,52	21 884	10,80	70,63
Okleveles könyvvizsgálói képzítés megszerzésére felkészítő képzés	40	0,01	19	0,02	47,50	–	–	–	–	–
Általános felnőttképzés	43 719	15,21	9 652	7,69	22,08	51 578	10,86	10 663	5,26	20,67
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	568	0,20	190	0,15	33,45	584	0,12	367	0,18	62,84
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	4 498	1,56	1 058	0,84	23,52	6 142	1,29	1 089	0,54	17,73
Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	–	–	–	–	–	92	0,02	15	0,01	16,30
Informatikai képzések	–	–	–	–	–	26 665	5,61	8 803	4,34	33,01
Nyelvi képzés	34 502	12,00	4 243	3,38	12,30	57 280	12,06	4 977	2,46	8,69
Összesen	287 417	100,00	125 480	100,00	43,66	475 013	100,00	202 682	100,00	42,67

Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakításának fő csomópontjai a felnőtteképzés területén

Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kialakításának előzményei

Az Európai Parlament és Tanács 2008. április 23-án ajánlást fogadott el (a továbbiakban: Ajánlás), hogy a tagállamok 2012-től az európai képesítési keretrendszert használják referenciaeszközként a különböző képesítési rendszerek képesítési szintjeinek összehasonlításához.

Az Ajánlás kidolgozása egy 2000 óta tartó fejlesztési, illetve fejlődési folyamat eredménye, melynek főbb állomásait az alábbi állásfoglalások/döntések fémjelezték:

1. A képesítések fokozott átláthatósága az egyik legfontosabb feltétele annak, hogy a Közösségben az oktatási és képzési rendszerek a tudásalapú társadalom igényeihez alkalmazkodhassanak (Európai Tanács lisszaboni ülése, 2000).

2. A szakoktatás és szakképzés terén az elismerési módszerek és az átláthatóság javítása, a felsőoktatási szektoron belüli szorosabb együttműködés szükséges (Európai Tanács barcelonai ülése, 2002).

3. Az Európai Bizottság – a tanáccsal és a tagállamokkal szoros együttműködésben – fejlesszen ki egy keretrendszert a képesítések elismerésére mind az oktatás, mind a képzés terén (Európai Tanács határozata az egész életen át tartó tanulásról, 2002. 06. 27.).

4. Létre kell hozni egy nyitott és rugalmas, az átláthatóságon és a kölcsönös bizalmon alapuló Európai Képesítési Keretrendszert, amely mind az oktatás, mind a képzés területén közös hivatkozási alapul szolgál (Európai Tanács és a tagállamok kormányainak határozata, 2004. 11. 15.). A fenti határozatot a tanács 2005. márciusi és 2006. márciusi brüsszeli ülései megerősítették.

Az EKKR kialakításának elvei a felnőtteképzés szempontjából

Az Ajánlás célja, hogy „közös viszonyítási keretrendszert hozzon létre, amely megfeleltetési eszközként szolgál a különböző képesítési rendszerek és szintjeik között a közoktatásban, a felsőoktatásban, illetve a szakoktatásban és szakképzésben. Ez javítani fogja a polgárok különböző tagállamok gyakorlatával összhangban kiállított képesítéseinek átláthatóságát, összehasonlíthatóságát és átvihetőségét. Elviekben minden képesítési szintnek elérhetőnek kell lennie többféle oktatási és pályafutási utat választva” (Ajánlás 12) pont – 2008/C 111/2 oldal).

1. Az ajánlás nem helyettesíti vagy határozza meg a nemzeti képesítési rendszereket és/vagy képesítéseket. Az Európai Képesítési Keretrendszer nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, így egy bizonyos képesítést a megfelelő nemzeti képesítési rendszereken keresztül kell az Európai Képesítési Keretrendszer megfelelő szintjére vonatkoztatni.

2. Az elfogadott közös európai elvek szerint (Európai Tanács, 2004. 05. 28.), „a nemzeti képesítési keretrendszerek mozdítsák elő a nem formális és informális tanulás elismerését, kiemelt figyelmet szentelve a munkanélküliségnek vagy a bizonytalan foglalkoztatási formáknak leginkább kitett polgároknak, akik esetében ez a megközelítés hozzájárulhat az egész életen át tartó tanulásban való részvétel növeléséhez, valamint a munkaerőpiachoz való hozzáférés javulásához”.

3. A tagállamok kapcsolják össze nemzeti képesítési rendszereiket az Európai Képesítési Keretrendszerrel – 2010-ig –, különösen azért, hogy képesítési szintjeiket átlátható módon meghatározott szintekhez viszonyítsák, és szükség szerint nemzeti képesítési keretrendszereket fejlesszenek ki a nemzeti joggal és gyakorlattal összhangban.

4. A tagállamok szükség szerint fogadjanak el intézkedéseket annak érdekében, hogy 2012-ig minden, az illetékes hatóságok által kiadott új bizonyítvány, oklevél és Europass-okmány – a nemzeti képzési rendszereken keresztül – egyértelmű hivatkozást tartalmazzon az Európai Képzési Keretrendszer megfelelő szintjére.

5. A tagállamok jelöljenek ki a tagállami struktúrákhoz és követelményekhez kapcsolódó nemzeti koordinációs pontokat a nemzeti képzési rendszerek és az Európai Képzési Keretrendszer közötti kapcsolat támogatására és – más illetékes nemzeti hatóságokkal együttesen végzett – irányítására.

A nemzeti koordinációs pontok feladatai közé tartozik – többek között — a nemzeti képzési rendszereken belüli képzési szintek megfeleltetése az Európai Képzési Keretrendszer II. mellékletben leírt szintjeinek;

– az információhoz való hozzáférés és útmutatás biztosítása az érdekelt feleknek arról, hogyan kapcsolódnak a nemzeti képzések a nemzeti képzési rendszereken keresztül az Európai Képzési Keretrendszerhez.

Az EKKR fő alkotóelemei

Az EKKR a képzéseket nyolc egymásra épülő szintbe sorolja, melyek meghatározása az úgynevezett tanulási eredmények leírása alapján történik. Ezek a „tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni”;

A legalacsonyabb tudásszintnek az 1-es (alapvető általános tudás, egyszerű feladatok elvégzéséhez szükséges készségek, közvetlen felügyelet mellett végzett munka), a legmagasabbnak a 8-as szint felel meg (kiemelkedő, speciális tudás, kutatói jellegű tevékenység – lásd 1. függelék);

A keretrendszer minden tudásszinten meghatározza a három tartalmi elem „differencia specifiká”-it, azaz fő jellemzőit, ennek megfelelően a keretrendszer definitív tartalma egy $8 \times 3 = 24$ elemű mátrixban lett elrendezve.

Megjegyzések

1. Az EKKR definíciós rendszere hasonlít az új OKJ szintmeghatározás-rendszeréhez, mivel utóbbi is teljesítményszinteket ír elő a tulajdonságok egy részéhez (ismeret – 1, 2, 3, 4, 5 –; készség – a, b, c, d, e).

2. Az EKKR definíciós rendszere viszont az ismeret helyett a „tudás” fogalmát alkalmazza, amely „az információk tanulással történő feldolgozásának eredménye” (Ajánlás I. Melléklet – Meghatározások g) pont).

3. Az EKKR támogatja a felnőttképzésben megszerezhető nem formális végzettségeket („képzéseket”), mivel kimondja, hogy „a nem formális és informális tanulási eredmények elismerését a nem formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó közös európai elvekről szóló, 2004. május 28-i tanácsi következtetésekkel összhangban kell előmozdítani” (Ajánlás 6) pont – 2008/C, 111/2. oldal).

Az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) kialakítása

Előzmények, ütemezés

Az Oktatási Minisztérium 2005. december 21-i miniszteri értekezlete – a magyar nemzeti konzultáció beszámolója alapján – kimondta, hogy egy leendő Európai Képzési Keretrendszerhez történő csatlakozás minden magyar résztvevő számára várhatóan pozitív hatásokkal járna, ugyanakkor a csatlakozás feltételeinek megteremtéséhez

még jelentős fejlesztésekre van szükség az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása kapcsán.

Az azóta eltelt időszak legfontosabb előkészítési állomásai, illetve döntései az alábbiak:

1. Az OM a 2006. év folyamán létrehozott egy – az egyes oktatási alágazatok képesítési rendszereit jól ismerő szakértőkből álló – munkacsoportot és felkérte egy országos képesítési keretrendszer létrehozása koncepciójának elkészítésére.

2. Az elkészült koncepciót és a kapcsolódó feladatokat ismertető előterjesztést az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2007. év őszén – a szociális és munkaügyi miniszter egyetértésével – elfogadta, és átdolgozott változatát terjesztette a 2007. decemberi – a címben jelzett – állami titkári értekezlet elé (a továbbiakban: *Munkaanyag*).

3. Az EKKR-hez való csatlakozásról és az OKKR bevezetéséről szóló – szintén a címben említett – kormányhatározat a 2012/13-as tanévtől ütemezte a bevezetést, melynek egyik előkészítő testületként létrehozta az OKKR Tárcaközi Bizottságot.

4. A kormányhatározat részütemezésében szerepel, hogy a 2010. december 31-ig szükséges előkészíteni az EKKR-hez való csatlakozás jogi, szakmapolitikai és költségvetési feltételeinek megteremtését.

5. A kormányhatározat az OKKR kidolgozásának forrását az ÚMFT TÁMOP keretében jelölte meg.

Az OKKR szakmai koncepciója, különös tekintettel a felnőttképzésre

A *Munkaanyag* kiemelte a szakmai koncepció megalkotásának a lehetőségét, tekintve, hogy annak alapfeltételei megteremtődtek. Nevezetesen „az elmúlt években a közoktatás, ezen belül a szakképzés, továbbá a felsőoktatás területén megkezdett és részben már a megvalósulás szakaszában lévő reformok eredményeként az oktatás és képzés minden szintje és formája tekintetében létrejöttek a kimeneti szabályozáson nyugvó képesítési rendszer általános keretei.”

Lényeges, hogy a *Munkaanyag* az OKKR kidolgozásának közvetlen céljai közt jeleníti meg a nem formális tanulás keretei között megszerzett tudás és kompetenciák elismerését (*Munkaanyag*, 14. o. 1. pont c) bek.).

A *Munkaanyag* kiemeli, hogy 2010 közepéig – a fejlesztés első szakaszában – „azokat a feladatokat kell végrehajtani, amelyek lehetővé teszik e területeknek az OKKR-be való integrálását. Kiemelt figyelmet kell szentelni valamennyi szakterületen a nem formális és informális tanulás során megszerzett tudás, készségek, és kompetenciák elismerésének. A végrehajtás menetében gondoskodni kell a fejlesztési tevékenységek összehangolásáról és egyidejűleg az OKKR rendszerszerű kialakításához és az EKKR-hez történő csatlakozáshoz szükséges szakmai, szabályozási és szervezeti keretek megteremtésének előkészítéséről” (*Munkaanyag*, 29. o., 3.2. pont, 2. bek.).

Az OKKR működtetése, különös tekintettel a felnőttképzésre

Az OKKR működtetésére vonatkozóan a *Munkaanyag* 7. pontja (47–48. oldal) többek között az alábbiakat rögzíti:

1. Az OKKR-nek kétlépcsős folyamatban kell hatást gyakorolnia az oktatási és képzési szektor működésére. Az első szakaszban a meglévő (átalakulóban levő) oktatási alágazati kimeneti szabályozóeszközökre kell ráépülnie, és mindegyikhez illeszkednie. Ezt követően – párhuzamosan az alágazati kimeneti szabályozók periodikus felülvizsgálatával – fokozatosan harmonizációs hatást kell gyakorolnia. Ezt a hatást részben a kimeneti követelmények rögzítésének módján (tanulási eredményeket rögzítő deskriptorok) keresztül, részben pedig az OKKR-hez kapcsolódó, annak működtetését biztosító mechanizmusokon és eszközökön keresztül kell kifejtenie.

2. A fentiek érdekében a közoktatási, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési törvények illetve, kapcsolódó jogszabályok periodikus felülvizsgálata szükséges.

Első lépésként az egyes oktatási alágazatok törvényi szabályozásában rögzíteni kell a kimeneti szabályozóeszközök (érettségi, az Országos képzési jegyzékben (OKJ) szereplő szakképzések és részszzakképzések szakmai vizsgakövetelményei, a felsőoktatás általános és szakonként rögzített kimeneti követelményei, a felnőttképzés OKJ-ben szereplő és az ún. hatósági képzések, a nyelvi képzések és az akkreditált képzési programok képzései) OKKR-kompatibilitásának (besorolhatóságának) követelményét.

Az egyes képzések besorolhatóságát a képzés megszerzésének feltételét jelentő kimeneti követelmények OKKR-szintnek való megfeleltetése (besorolása) biztosítja.

3. Az OKKR működtetéséhez olyan mechanizmust kell kialakítani, amely garantálja a kimeneti szabályozóeszközök OKKR-nek való megfeleltetését. Az egyes képzések besorolását azok végzik, akik a képzést, a végzettséget igazoló bizonyítványt, diplomát, oklevelet, tanúsítványt stb. kiadják.

4. Az OKKR működését biztosító mechanizmusnak alkalmasnak kell lennie a formális oktatási rendszerben nem elismert tanulási eredmények egyedi képzésként való elismerésére. Az egyedi képzések elismerésének fokozatosan kell megvalósulnia a nem formális és informális tanulás elismerésével kapcsolatos tapasztalatok felhasználásával.

a) A nem formális tanulás eredményének képzésként való elismerését egy akkreditált vizsgaközponttal közösen alanyi jogon mindenki kezdeményezheti. Az elismerés alapja az adott képzés számára kidolgozott kimeneti követelményrendszer, a kezdeményező javaslata egy bizonyos OKKR-szintre való besorolásra (önbesorolás) és egy akkreditált vizsgaközpont javaslata a szükséges vizsgák lebonyolításának eszközeiről és módjáról. Az elismerés és besorolás költségeit a kezdeményezőnek kell állnia.

b) Az Országos Képzési Tanács (OKT) elbírálja kérelmeket. Az egyedi képzések elismerésével az OKT a megfelelő OKKR-szintre besorolja a képzést, és felveszi a regisztrált képzések listájára. A regisztrált képzések listáján szereplő bármely képzés megszerzésére irányuló vizsgakérelmet a regionális vizsgaközpontoknak fogadniuk kell, biztosítani a vizsgázás feltételeit, illetve anyagi-szellemi erőforrások hiányában a kérelmezőt a kijelölt vizsgaközpontba irányítja. A kérelmet legalább egy vizsgaközpontnak be kell fogadnia az államigazgatási határidőn belül. A vizsgáztatás és a bizonyítvány kiadásának költségeit a vizsgázónak kell megtérítenie.

Az OKKR fejlesztési feladatai a felnőttképzés területén

Az OKKR felsőoktatás területén elindult fejlesztőmunka kapcsán – a már említett alágazati fejlesztések felvállalása miatt is –, közreadták a korábbi munkabizottságokban készült – az NSZFI munkatársainak munkáját is tartalmazó – szak- és felnőttképzési fejlesztő munka dokumentumait. Ennek alapján jelenleg tartalmi kiindulási pontoknak tekinthető:

a) javaslat a szakképzés és a felnőttképzés OKKR-szintezéséhez, mely tartalmazza az OKJ szintkódjainak megfeleltetését a EKKR szintjeihez;

b) az ISCED-szintek és az EKKR-szintek összehasonlító leírása;

c) az OKJ részletes rendszerleírása, amely részletesen ismerteti a szakmai kompetenciák tartalmát és szintjeit;

d) a felnőttképzés akkreditált programjainak követelményleírása, amely az elismertétek programszempontjait tartalmazza;

e) a nyelvi képzések referenciakeret-leírását a vonatkozó kormányrendelet alapján, mely kompatibilis az Európai Tanács közös referenciakeretével.

Az eddig végzett előmunkálatok alapján az NSZFI fejlesztési tevékenysége az alábbi területekre terjedhetne ki a felnőttképzés vonatkozásában:

1. Szakmai képzések, illetve képzések kimeneti tanúsítványai (bizonyítványai):

- a) állam által elismert (OKJ) szakképzések;
- b) hatósági képzések (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat);
- c) akkreditált képzések;
- d) jogszabály által előírt szakmai továbbképzés képzései (például pedagógus/ orvos továbbképzés);
- e) egyéb szakmai képzések tanúsítványai, például:
 - szakképzést megalapozó szakmai képzés (például: okleveles könyvvizsgálói képzés megszerzésére felkészítő képzés);
 - munkakörhöz/foglalkozáshoz szükséges, de nem akkreditált képzés;
 - munkaadói szakmai továbbképzések;
 - egyéb szakmai képzés.

2. Nem szakmai képzések tanúsítványai:

- a) nyelvi képzések;
- b) informatikai képzés;
- c) általános felnőttképzés (például: közismereti felzárkóztató képzés szakképzés megkezdéséhez);
- d) vállalkozás indítására felkészítő képzés;
- e) elhelyezkedést/munkakeresést elősegítő képzés;
- f) megváltozott munkaképességűek rehabilitáló képzése;
- g) egyéb, nem szakmai képzés.

3. A fejlesztő tevékenység algoritmusai:

- a) jelenlegi szabályozás tételes összevetése az EKKR-moddal;
- b) javaslat a „típus”-OKKR-modellre, ezen belül
 - EKKR-szint-megfeleltetés,
 - OKKR kompetenciarendszer megfeleltetés;
- c) javaslat a „típus”-OKKR-megfeleltetés algoritmusára, ezen belül
 - feladatok és sorrend meghatározása;
- d) a „típus”-hoz tartozó szakképzések megfeleltetése, ezen belül
 - leírások elkészítése;
- e) javaslat jogszabály-módosításokra.

A felsorolt típusú képzések keretrendszerbe illesztését biztosító fejlesztőtevékenység tartalma a képzési kimenetek definitív rendszerének megfelelően fognak különbözni (formalizált, formalizálható vagy nem formális követelménnyel rendelkező képzési programok). A fejlesztőmunkában külön választjuk az állami képzések körét (OKJ, hatósági, stb.). Az egyes képzéstípusokhoz tartozó feladatok összefoglalását tartalmazza a 6. táblázat.

6. táblázat. A szakmai és a nem szakmai képzések OKKR-be illesztésének feladatai

<i>A szakmai képzések OKKR-illesztésének feladatai</i>				
<i>Sor-szám</i>	<i>Típus</i>	<i>Jogszabályok v. szabályozás</i>	<i>Feladat</i>	<i>Megjegyzés</i>
1.	Állam által elismert (OKJ-) szakképesítések	OKM+ágazati miniszteri rendeletek	1) jelenlegi szabályozás tételes összevetése az EKKR-moddellel 2) javaslat az OKJ-OKKR modellre (ISCED-EKKR szintmegfeleltetés, OKJ-EKKR kompetencia-rendszer megfeleltetés) 3) OKJ-OKKR modell kialakítása 4) javaslat az OKJ-OKKR megfeleltetés algoritmusára (feladatok és sorrend) 5) az OKJ szakképesítések megfeleltetése (leírások elkészítése) 6) javaslat jogszabály-módosításokra	A kialakított modell alapul szolgál a többi szakképesítés-típus modellekialakításhoz
2.	Hatósági képesítések	Miniszteri rendeletek	1) jelenlegi szabályozás tételes összevetése az EKKR-moddellel 2) javaslat a „típus”-OKKR-moddellelre (EKKR-szintmegfeleltetés, OKKR-kompetencia-rendszer megfeleltetés) 3) javaslat a „típus”-OKKR-megfeleltetés algoritmusára (feladatok és sorrend) 4) a „típus”-hoz tartozó szakképesítések megfeleltetése (leírások elkészítése) 5) javaslat jogszabály-módosításokra	(Közlekedési, hírközlési, és vízügyi ágazat)
3.	Akkreditált (szak) képesítések	Fnktv.+Korm.r.	1) „típus-szakmaiképesítések” kialakítása 2) jelenlegi szabályozás „típusonkénti” összevetése az EKKR- és az OKKR-moddellel 3) javaslat a „típusok”-OKKR-moddellelre (EKKR-szintmegfeleltetés, OKKR kompetencia-rendszer megfeleltetés) 4) javaslat a „típusok”-OKKR megfeleltetés algoritmusára (feladatok és sorrend) 5) a „típusok”-hoz tartozó szakképesítések megfeleltetése (leírások elkészítése) 6) javaslat jogszabály-módosításra	1) Típusok – szakmai – nyelvi – szolgáltatási – általános képzés
4.	Jogszabály által előírt szakmai képzés	Miniszteri rendeletek	Lásd: hatósági képesítések feladatai	okl. könyvvizsgálói képesítés
5.	Jogszabály által előírt szakmai továbbképzés	Miniszteri rendeletek	Lásd: hatósági képesítések feladatai	pl. pedagógus v. orvos továbbképzés
6.	Egyéb szakmai képzések		6.1–6.4. alatti képzésekre lásd: akkreditált szakképesítések feladatai	
6.1	Munkakörhöz/foglalkozáshoz szükséges, de nem akkreditált képzés (pl. betanító)	Munkaadói szabályozás		
6.2	Munkaadói szakmai továbbképzések	Munkaadói szabályozás		
6.2	Szakképesítést megalapozó szakmai képzés	Képzési szerződés		
6.4	Egyéb szakmai képzés	Képzési szerződés		

<i>A nem szakmai képzések OKKR-illesztésének feladatai</i>				
<i>Sor-szám</i>	<i>Típus</i>	<i>Jogszabályok v. szabályozás</i>	<i>Feladattípus</i>	<i>Megjegyzés</i>
1.	nyelvi képzések	Korm. rendelet		
2.	általános felnőttképzés	Képzési szerződés	1) akkred.képzés rsz.	(pl.: közismereti felzárkóztató képzés szakképzés megkezdéséhez)
3.	vállalkozás indítására felkészítő képzés	Képzési szerződés	1) akkred.képzés rsz.	
4.	elhelyezkedést, munkakeresést elősegítő képzés	Képzési szerződés	1) akkred.képzés rsz.	
5.	megváltozott munkaképességűek rehabilitáló képzése	Képzési szerződés	1) akkred.képzés rsz.	
6.	egyéb nem szakmai képzés	Képzési szerződés	1) akkred.képzés rsz.	

Összegzés

A felnőttképzés társadalmi funkciójában bekövetkezett leglényegesebb változás a rendszerváltozás előtt domináns úgynevezett pótló – az általános és a középiskolai végzettség megszerzését célzó – funkció szerepének radikális csökkenése és a piacgazdaság által megkövetelt, úgynevezett folyamatos képzési funkció erősödése.

A népesség iskolázottságának lényeges javulása következtében alapvető változás történt a felnőttképzés célcsoportjainak körében: a képzésben részt vevők többsége befejezett középiskolai végzettséggel rendelkezik – beleértve a szakmunkásvégzettséget is –, ugyanakkor „inaktivitás” tapasztalható az ennél alacsonyabb iskolai végzettségűek, illetve szakképzetlen rétegek körében, amely bizonyíthatóan összefügg az alacsony szintű tanulási képességgel, illetve a gazdasági és szociális hátrányokkal.

A felnőttképzés egyes területeinek aránya jelentősen megváltozott: a nyolcvanas évek végéig meghatározó – az iskolai végzettség és a szakmai képzettség megszerzésére irányuló – felnőttképzési tevékenység mellett a kilencvenes évek végére már jelentős arányt foglalnak el az államilag nem elismert szakmai képzettséget nyújtó képzések, a munka világával kapcsolatos kiegészítő ismeretek és készségek, illetve a nyelvi képzések, és ez a tendencia jelenleg is folytatódik.

A felnőttképzés intézményrendszere gyökeres változáson ment át: a nyolcvanas években meghatározó volument képviselő felnőttképzési intézmények – az általános- és a középfokú szakképző iskolák, illetve a gimnáziumok – mellett létrejöttek a felnőttképzést folytató gazdasági szervezetek, a kilencvenes évek közepén a Világbank támogatásával kiépült regionális átképző központok hálózata, illetve a felnőttképzést is folytató civil szervezetek. A felsőoktatási intézmények felnőttképzési aktivitása is jelentősen nőtt, és így jelenleg egy ötpólusú intézményrendszer látja el a formális felnőttképzés funkcióit Magyarországon.

Erősödött a felnőttképzés társadalmi szolgáltatási funkciója, ennek következtében a felnőttképzés szervezeti formái jelentősen változtak: egyre nagyobb az igény – a formális képzések mellett – az ún. nem formális képzések iránt, amelyek jobban képesek alkalmazkodni a felnőttek speciális életvezetési (munkabeosztási, családi elfoglaltságbeli, szabadidő- stb.) igényeihez, illetve változó pénzügyi lehetőségeihez, valamint tanulási képességéhez. Jelentős és tudatos törekvések tapasztalhatók a felnőttképzés informális csatornáinak fejlesztésére, így többek között erősödik a tömegkommunikációs eszközök (rádió, televízió, sajtó) szemléletformáló szerepe.

Lényegesen korszerűsödtek a felnőttképzési programok tervezési és a képzés módszerei: általánosan elterjedt a moduláris programszerkezet, nőtt a kompetenciacentrikus – munkakörelemzésen alapuló – képzések aránya, tudatosan erősödik a törekvés a korszerű technikai eszközök alkalmazására (pl. e-learning programok fejlesztése).

Alapvetően megváltozott és kiteljesedett a felnőttképzés jogi szabályozása, ennek alapján a finanszírozási rendszer. A rendszerváltozás után fokozatosan egyre pontosabb szabályozásra kerültek a felnőttképzés különböző területei, többek között: a munkaerőpiaci képzések – ezen belül a munkanélkülieknek nyújtott, illetve a munkaadók által szervezett képzések –, a felnőttképzési törvény pedig az általános és a nyelvi képzéseket is a rendszerbe foglalta. A támogatási rendszer ma már a rászorultság szerint képes differenciálni: a munkanélkülieken kívül külön a szakképzetlen felnőttek vagy a fogyatékkal élők számára.

A felsorolt eredmények alapján kiemelhető, hogy a hazai felnőttképzés másfél évtizedes fejlődése, a bekövetkezett változások hatása alapvetően pozitív volt, amelyek egyértelműen az egész életen át tartó tanulás, illetve a tanuló társadalom kiteljesedésének irányába mutatnak. A gazdasági-társadalmi fejlődés ugyanakkor a felnőttképzés számára is új követelményeket támaszt – például az avuló ismeretek gyorsabb ütemű pótlása –,

továbbá olyan ellentmondások is keletkeztek – például a hátrányos helyzetű rétegek képzésének megoldatlansága –, melyeknek megoldása csak hosszabb távon lehetséges, így további stratégiai döntéseket és folyamatos fejlesztést igényelnek.

1. függelék. A felnőttképzési törvény értelmező rendelkezései (29. §)

1. Intézmény-akkreditáció: a felnőttképzési intézményben folytatott képzési (tananyagfejlesztés, oktatás/képzés, értékelés) és felnőttképzési szolgáltatótevékenységnek, az intézmény irányítási és döntési folyamatok szabályozottságának vizsgálata és minőség szempontjából történő hitelesítése.

2. Program-akkreditáció: a képzési célnak való megfelelés (különös tekintettel a munkaerő-piaci szükségességre, az életminőség javítására), a megvalósíthatóság, továbbá a képzés tartalmi elemeinek és a pedagógiai/andragógiai követelményeknek való megfelelés vizsgálata és minőség szempontjából történő hitelesítése.

3. Távoztatás: az oktatásnak az a formája, amely alkalmazása esetén a tananyaggal való megismerkedés, a tananyag elsajátítása és az elsajátított tudásról történő számadás a felnőttképzésben részt vevő önálló tevékenységét igényli. A távoztatás során a tanulás közvetett irányítása valósul meg, amely megköveteli a tananyagok speciális felépítését, az azokhoz való hozzáférés technikájának biztosítását, a tanulási folyamat a felnőttképzésben részt vevő által történő ellenőrzésének lehetőségét. A távoztatás időtartamát, valamint az ismeretátadás és a tanulmányok teljesítése ellenőrzésének formáit a képzésben részt vevő felnőttel kötött felnőttképzési szerződésben a felnőttképzést folytató intézmény határozza meg. A távoztatás megvalósulhat hagyományos levelező oktatás keretében vagy infokommunikációs technológiai adathordozók felhasználásával.

4. Általános célú képzés: olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához.

5. Felnőtt: felnőttképzésben részt vevő természetes személy, aki külön törvényben meghatározottak szerint tankötelezettségét teljesítette.

6. Hátrányos helyzetű felnőtt: olyan felnőtt, akinek valamely szociális, életviteli vagy egyéb okból a képzési lehetőségekhez való hozzáférése állami támogatás nélkül az átlagosnál nehezebben megvalósítható.

7. A felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás: olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.

8. Fogyatékkal élő felnőtt: a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontjában meghatározott, a 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet 1. számú mellékletében szereplő mértékű fogyatékkal rendelkező személy, amennyiben e törvény alkalmazásában felnőttnek minősül.

9. Iskolarendszeren kívüli képzés: olyan képzés, amelynek résztvevői nem állnak a képzőintézménnyel tanulói vagy hallgatói jogviszonyban.

10. Kompetencia: a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladatot eredményes teljesítésére.

11. Munkanélküli felnőtt: az Ft. 58. § (5) bekezdés d) pontjában meghatározott természetes személy, amennyiben e törvény alkalmazásában felnőttnek minősül.

12. Elméleti tanóra: a képzésnek a megszerezni kívánt képesítéshez, kompetenciához szükséges elméleti tudás megszerzését biztosító, 45 perces időtartamú egysége.

13. Belső képzésnek minősül a munkáltató által a saját munkavállalói részére saját munkaszervezetén belül, nem üzletszerűen szervezett képzés, illetve a külön jogszabályok alapján végzett köztisztviselői továbbképzés. A belső képzés szempontjából munkavállaló az Ft. 58. §-a (5) bekezdésének b) pontjában meghatározott személy.

14. Nem formális tanulásnak minősül a munkahely, a társadalmi és egyéb szervezetek által szervezett olyan rendszerezett oktatás-tanulás, amely oktatási, képzési intézményeken kívül az egyén igényei és kezdeményezése alapján valósul meg, és amely közvetlenül nem kapcsolódik képesítés megszerzését tanúsító okirat megszerzéséhez.

15. Gyakorlati foglalkozás: a képzés azon része, amely a megszerezni kívánt képesítéshez, kompetenciához szükséges elméleti ismeretek gyakorlatban történő alkalmazásának elsajátítását biztosítja.

16. Konzultáció: az elsajátítandó ismeret átadását, megerősítését elősegítő, a képzésben részt vevő felnőtt(ek) és az oktató (tutor) közötti megbeszélés, mely elektronikus formában is megvalósulhat.

17. Modul: tanítási vagy tananyagegység, amely egy logikailag összetartozó ismeretanyagnak önállóan kezelhető, meghatározott személyi és tárgyi feltételekkel behatárolt, mérhető kimenetű, önállóan is

tanítható része. A modul ismeretanyagának elsajátítását követően a képzésben részt vevő személy képes lesz az ismereteket, készségeket, képességeket, tulajdonságokat meghatározott szinten alkalmazni, illetve további tanulmányai során felhasználni.

18. Moduláris rendszer: meghatározott, összekapcsolható egységekből (modulokból) álló képzési program, tananyag, amely lehetővé teszi a képzés kimeneti követelményének teljesítéséhez szükséges ismeretek részenkénti elsajátítását, biztosítja a szakmák közti átjárhatóságot, az eltérő tudásszintekhez, munkatapasztalatokhoz való alkalmazkodást, a képzések különböző irányú specializálását. A modulok egymáshoz illesztésével, cseréjével különböző moduláris képzési programok, tananyagok állíthatók össze.

19. Szakmai képzés: olyan képzés, amely valamely foglalkozás, munkatevékenység végzéséhez szükséges kompetencia megszerzésére, fejlesztésére irányul.

20. Felnőttképzési tevékenység megkezdése: a 3. § (2) bekezdésében meghatározott tevékenység tényleges megkezdése vagy a felnőttképzési tevékenységnek a felnőttképzési intézmény általi meghirdetése.

2. függelék. Kivonat a felnőttképzési törvényből. A képzési program tartalma és akkreditációja

16. § (1) Felnőttképzést csak képzési program alapján lehet folytatni.

(2) A képzési program tartalmazza:

- a) a képzés során megszerezhető kompetenciát,
- b) a képzésbe való bekapcsolódás és részvétel feltételeit,
- c) a tervezett képzési időt,
- d) a képzés formáit (egyéni felkészülés, csoportos képzés, távoktatás),
- e) a tananyag egységeit (moduljait), azok célját, tartalmát, terjedelmét, a tananyagegységekhez rendelt elméleti és gyakorlati óraszámot,
- f) a maximális csoportlétszámot,
- g) a képzésben részt vevő teljesítményét értékelő rendszer leírását,
- h) a képzésről, illetve a képzés egyes egységeinek (moduljainak) elvégzéséről szóló igazolás kiadásának feltételeit,
- i) a képzési program végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételeket, ezek biztosításának módját.

(3) Az OKJ szerinti szakképesítés megszerzésére irányuló, valamint az akkreditált képzési program felépítése moduláris szerkezetű.

17. § (1) A képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek eltérő előképzettségéhez és képességeihez.

(2) A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.

19. § (1) A 8. §-ban meghatározott nyilvántartásban szereplő felnőttképzést folytató intézmények külön jogszabályban meghatározott feltételek alapján kérhetik képzési programjaik akkreditálását. A programakkreditáció célja, hogy – a képzésben részt vevő felnőttek és egyéb érintettek érdekében – a képzési program biztosítsa a megszerezni kívánt kompetenciának az akkreditációra vonatkozó külön jogszabályban meghatározott magasabb minőségi követelmények szerint történő elsajátítását.

(2) A programakkreditáció hatályának időtartama legalább 2, legfeljebb 5 év lehet. A FAT a programakkreditáció alapjául szolgáló feltételek fennállása esetén kiadja a programakkreditációs tanúsítványt.

(3) A más törvény felhatalmazása alapján akkreditált, vagy hatósági jogkörben engedélyezett képzési programot az állami szakképzési és felnőttképzési intézethez be kell jelenteni. A bejelentés alapján a FAT az akkreditációs eljárás lefolytatása nélkül kiadja a programakkreditációs tanúsítványt.

A felnőttképzési szerződés

20. § (1) A felnőttképzést folytató intézmény és a képzésben részt vevő felnőtt felnőttképzési szerződést köt.

(2) A felnőttképzési szerződésnek tartalmaznia kell:

a) a képzésre vonatkozóan a 9. § (1) bekezdésének f)–i) pontjában meghatározott tartalmú adatokat, továbbá OKJ-s képzés esetén ennek azonosító számát, általános, valamint nem OKJ-ban szereplő képesítés megszerzésére irányuló szakmai célú képzés esetén az elsajátítható ismereteket, kompetenciákat,

b) a résztvevőnek a képzés során nyújtott teljesítménye ellenőrzésének, értékelésének módját, a vizsgára történő bocsátás feltételeit,

c) az elméleti tanórákról, a gyakorlati foglalkozásokról, illetve a konzultációkról való megengedett hiányzás mértékét és ennek túllépése esetén a képzésben részt vevőt érintő következményeket,

d) a képzés helyét, időtartamát, ütemezését, figyelembe véve az előzetesen megszerzett tudás beszámítását,

e) a gyakorlati foglalkozás helyét, időtartamát, ütemezését, valamint a felnőtt számára a gyakorlati foglalkozással összefüggésben esetlegesen biztosított juttatásokat,

f) a vizsga szervezésének módját, formáját; OKJ szerinti, hatósági, illetve nyelvi képzés esetén a javasolt vizsgaszervező intézmény megnevezését,

g) a képzési díj – külön kiemelten a vizsgadíj és az esetlegesen szükséges pótvizsga díjának – mértékét és fizetésének módját, figyelembe véve az előzetesen megszerzett tudás beszámítását,

h) állami, illetve európai uniós források terhére támogatásban részesülő képzés esetén

ha) a támogatás tényét, megnevezését, a támogatás összegét,

hb) a támogatásban részesülő felnőttképzési intézmény kötelezettségvállalását a 21. § (3) bekezdésének a) pontjában meghatározott feltétel biztosítására, valamint

i) a képzésben részt vevő felnőtt, illetve a felnőttképzést folytató intézmény szerződésszegésének következményeit,

j) mindazt, amit külön kormányrendelet előír;

k) a felnőttképzési intézmény nyilvántartásba vételének elmaradásával, illetve a tevékenysége folytatásának megtiltásával összefüggésben keletkezett, a szolgáltatás igénybevevőjét ért kár viselésére vonatkozó rendelkezéseket.

(3) A felnőttképzési szerződést írásban kell megkötöni.

(4) A (2) és (3) bekezdésekben meghatározottak alapján a felnőttképzési intézménynek azon résztvevőkkel is – a polgári jog általános szabályai szerint – szerződést kell kötnie a képzésre vonatkozóan, akik a tankötelezettségük teljesítése, illetve iskolarendszerű képzésben való részvételük mellett felnőttképzésben is részt vesznek. Tanköteles tanulóval államilag elismert szakképesítés megszerzésére irányuló képzésre felnőttképzési szerződés nem köthető.

Az élethosszig tartó tanulás feltételeinek biztosítása

20/A. § (1) A digitális írástudás megszerzése minden a 21. § (2)–(3) bekezdés szerinti forrásból támogatott, összességében legalább 240 órát meghaladó időtartamú – ezt nem meghaladó időtartam esetében külön rendeletben meghatározott – felnőttképzési program tartalmának kötelező része, függetlenül attól, hogy általános, nyelvi vagy szakmai képzés valósul-e meg e törvény keretei között.

(2) A digitális írástudás megszerzéséhez szükséges ismeretek és kompetenciák körét az Európai Számítógép-használói Jogositvány „Internet és kommunikáció” valamint „Operációs rendszerek” moduljai írják le. Az egyéb szükséges ismeretek és kompetenciák meghatározását, valamint azon felnőttképzési programok körét, amelyek esetében 240 órát meg nem haladó időtartamú képzés esetében is kötelező a digitális írástudás megszerzése, a miniszter az informatikáért felelős miniszterrel, valamint az oktatásért felelős miniszterrel egyetértésben rendeletben határozza meg.

Jegyzet

(1) OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development; ETF: European Training Foundation; EAAE: European Association for Adult Education.

(2) „Formal learning: learning typically provided by an education or training institution, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective. Non-formal learning: learning that is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It is however, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning

support). Non-formal learning is intentional from the learner's perspective. Informal learning: learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or 'incidental'/random).”

(3) Emellett további dimenziók mentén is lehetséges lenne a csoportosítás. Ilyen lehet például a módszerek szerinti felosztás (egyéni vagy csoportos, személyes jelenlétén alapuló, illetve mediatisztált képzés) vagy a résztvevők státusa és a képzés célja szerinti megközelítés és még számos egyéb tagolás.

Irodalom

Common European principles for validating non-formal and informal learning. (2004) 2010. 03. 30-i megtekintés, European Association for Education of Adults, <http://www.eaea.org/news.php%3Fk%3D3224%26aid%3D3224+Common+European+principles+for+validating+non-formal+and+informal+l>

UNESCO és CONFINTEA (1998): Hamburgi nyilatkozat a felnőttek tanulásáról. In: Harangi – Sz. Tóth – Hinzen (szerk.): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttek oktatásáról és az egész életen át tartó tanulásról.* IIZ-DVV, Budapest. 917.

UNESCO (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.

European Commission (2000): Memorandum on Lifelong Learning. *Commission Working Staff Paper*, október.

Tót Éva (2006): *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése – Az európai gyakorlat tanulságai.* Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben

A harmadik évezred kezdete egyfajta szimbolikus kezdő- és fordulópont is egyben. Az új évezredben eltelt közel kilenc év bebizonyította, hogy a közoktatás, a felsőoktatás, a szakképzés és felnőttképzés tekintetében valóságos fordulóponthoz is érkeztünk.

Az oktatási rendszer és annak alrendszerei a nemzeti, regionális és globális társadalmi-gazdasági rendszer részeként értelmezhetők. A felsőoktatás részben az adott oktatási alrendszeren belüli, részben a teljes társadalmi rendszerben megnyilvánuló igényeket hivatott kiszolgálni. Az összehasonlító intézményi elemzés logikáját követve (Szabó, 2007), szereplők széles körének érdekei, szükségletei kötődnek a három oktatási alrendszer tevékenységéhez. Az érdekek, szükségletek kielégítése az oktatási szervezetek, illetve az alrendszerek szintjén érvényesülő részben írott (jogi) szabályok, részben íratlan (etika, hagyomány, kultúra stb.) szabályok keretei között történik.

Bevezetés

A felsőoktatás és a társadalmi környezet közötti kommunikáció

Amennyiben értékelni, elemezni kívánjuk a felsőoktatás történetileg kialakult mai helyzetét, funkcióját, a legfontosabb szereplők érdekeit, szükségleteit, ezek kielégítését segítő vagy korlátozó írott és íratlan szabályokat és mögöttük rejlő célokat, szándékokat kell vizsgálat tárgyává tennünk. A szereplőket illetően szokásos stakeholderekről (érdekeltekről), az oktatás velük kapcsolatos funkcióiról beszélni, a szabályok kapcsán pedig a vonatkozó jogalkotásra és a kialakult gyakorlatra kell koncentrálni figyelmünket.

Statikus megközelítésben azt vizsgálhatjuk, hogy a felsőoktatás mennyiben tölti be a (belső és külső) szereplők által elvárt funkciókat, milyen változásokat indokolt kezdeményezni a szabályozási környezetben, hogyan kell a változó szabályokra a szereplőket felkészíteni. Dinamikus megközelítésben abból indulunk ki, hogy a felsőoktatási rendszer, a belső szervezeti szabályok, a szereplők igényei, szokásai, attitűdjei, kultúrája, a külső környezetrendszer és abból eredő elvárások folyamatosan változnak. Ebben a tekintetben, a változások értelmezésére, az oktatás cél- és szervezeti rendszerének, szabályainak szükségés változására kell koncentrálni.

A képzési keretrendszer mint a kommunikáció eredménye és feltétele

A felsőoktatás mint kínálat és a felsőoktatással szembeni társadalmi igények folyamatos és fokozatos egyeztetésének feltétele, hogy kialakuljon az érdekelt felek közötti kommunikáció és annak közös nyelve. A közös nyelv ilyen elemének tekinthető a képzési keretrendszer, amely két szempontból kapcsolja össze a keresleti és kínálati oldalt. A tanulási eredmények (kimeneti kompetenciák) oldaláról információt és ígéretet jelent a felsőoktatási képzéseket felhasználók számára, hogy a végzett hallgatók a képzési szintnek megfelelő – gyakorlatban is hasznosítható – szakmai és személyes kompeten-

ciákkal rendelkeznek. Ugyanezen kompetenciák a képzőintézmények számára célt és kötelezettséget jelentenek. A képzési folyamatot oly módon kell megszervezniük, hogy a keretrendszerben (és az egyes szakok képzési és kimeneti követelményeiben) meghatározott kompetenciákat a folyamat végére „előállítsák”. A folyamat megszervezésében a felsőoktatási intézmények autonómiája, a végzettség és szakképzettség megítélésében pedig a felhasználók „autonómiája” érvényesül. A kölcsönös megértés ugyanakkor azt is feltételezi, hogy valamilyen szintig mindkét fél érti és elfogadja a másik fél lehetőségeit és korlátait, és folyamatosan informálják egymást tapasztalataikról, lehetőségeikről és korlátaikról. A tapasztalatok átadása nemcsak hatékonyabb képzést és foglalkoztatást, hanem a kölcsönös elvárások realitását is elősegíti.

A keresleti és kínálati oldal összekapcsolásának dinamikus vonatkozása az életen át tartó tanulás folyamatának és az életpályán történő előrehaladásnak az összefüggése. A képesítési keretrendszer az állampolgárok, a képzők és a munkaadók számára egyaránt azt az információt hordozza, hogy a további képzés, tanulás és a foglalkoztatás milyen alapokra építhető. Ez a folytonossági logika a keretrendszer hatékony működése szempontjából megkerülhetetlenné teszi az életen át tartó életpálya-tanácsadást, illetve a korábbi tanulmányok figyelembevételét lehetővé tevő validációs rendszer működését.

A felsőoktatás képesítési keretrendszerének fejlesztési előzményei

A képesítési keretrendszer kidolgozása nem előzmények nélküli. Az egyes oktatási alrendszerek eddig is rendelkeztek sajátos képesítési keretrendszerrel. A Bologna-folyamathoz csatlakozás keretében 2006-tól általánosan bevezetett többciklusú képzési rendszerben – 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet – miniszteri rendelet határozza meg az alapképzés és a mesterképzés szakjainak, tehát az egyes képzési szinteknek az egységes kimeneti követelményeit – 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet –. Az egyes szakok úgynevezett képzési és kimeneti követelményei ezen általános és egységes követelmények szakmai specifikációjának tekinthetők. Három képzési szint – a felsőfokú szakképzés, az alapképzés és a mesterképzés – tekintetében a képzési szintek kapcsolata, illetve a konkrét egymásra épülés, illetve a korábbi szinten szerzett ismeretek beszámítása is szabályozott. A felsőfokú szakképzés (FSZ) tekintetében 30–60 kredit számítható be szakirányú továbbtanulás esetén (2005. évi CXXXIX. törvény – a továbbiakban: Ftv.). Az alapképzés után a miniszteri rendelet – 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet – szerint a beszámítás három változata működik, a teljes, a részleges, de szabályozott és a felsőoktatási intézmény döntési autonómiájába tartozó beszámítás. A felsőoktatás és a szakképzés kapcsolatán túl, a korábbi tanulmányok és munkatapasztalatok beszámításának lehetősége is adott (2005. évi CXXXIX. törvény) a felsőoktatási alapképzésbe. Ezzel a felsőoktatási és szakképzési rendszer közötti kapcsolat, az életen át tartó tanulás újabb eleme jelent meg a felsőoktatásban.

Meg kell még jegyezni, hogy a többciklusú képzési rendszer bevezetése előtt, a felsőoktatás duális rendszerében a főiskolai és egyetemi képzési szint közötti kapcsolatot az úgynevezett kiegészítő képzés teremtette meg. A magyar felsőoktatás tehát pozitív hagyományokkal rendelkezik részben a belső, szektorális egymásra épülés, részben a szektorközi kapcsolat (lásd FSZ-beszámítás) tekintetében. A kreditrendszer ma már a nem formális és informális úton szerzett ismeretek és kompetenciák tekintetében is általános keretül szolgálhat a korábbi tanulási eredmények mérése és beszámítása tekintetében.

A továbbiakban a felsőoktatásnak és társadalmi környezetének jelenlegi és közelmúltbeli legfontosabb jellemzőit mutatom be. E jellemzők részben a további munkák determinációit, másrészt a legfontosabb megoldandó problémákat jelentik.

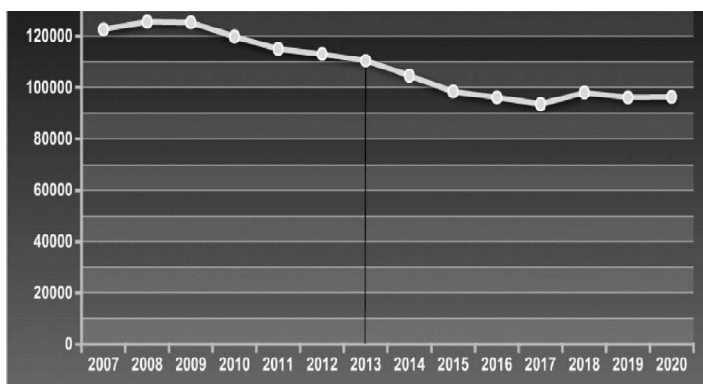
Az új évezred legfontosabb felsőoktatási kihívásai

Az alábbiakban sorra vesszük azokat az oktatási rendszeren belüli és a külső környezetben bekövetkezett változásokat, kihívásokat, amelyekre a felsőoktatásnak, szakképzésnek és felnőttképzésnek válaszolnia kellett, illetve a jövőben válaszolnia kell.

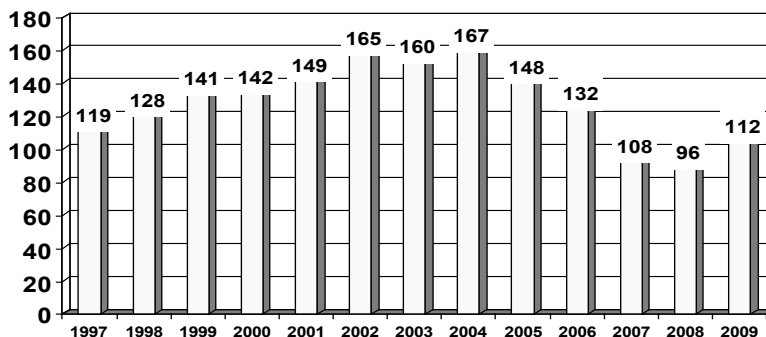
A negatív demográfiai tendenciák és következményei

Az új évezred egyik legnagyobb európai és egyben hazai kihívása is a felsőoktatás számára a korábbi negatív demográfiai trend folytatódása. A születések száma – a születéskor várható élettartam meghosszabbodása ellenére – nem elégséges a lakosság létszámának szinten tartásához. A legfontosabb következmények:

- a lakosság és a foglalkoztatottak átlagéletkora növekszik,
- az aktív, illetve munkaképes életkor kitolódik,
- a felsőoktatás hagyományos meritési bázisa csökken,
- új képzési igények és célcsoportok jelennek meg az oktatásban,
- nehézségek jelentkeznek a gazdaság változó munkaerőigényének kielégítésében,



1. ábra. A 18 éves korosztály számának várható alakulása 2007–2020 között. Forrás: Palásti Kovács Béla



2. ábra. Felvételtel jelentkezők száma. Forrás: www.felvi.hu (saját szerkesztés) (1)

A fenti (1. és 2.) ábrákkal is jelzett demográfiai változásból, illetve a felsőoktatásba jelentkezők számának változásából következik, hogy tendenciálisan csökken a felsőoktatás hagyományos beiskolázási bázisa. Ezt a csökkenést – a tevékenység és bevételek

legalább szinten tartásához, a kapacitások kihasználásához – a felsőoktatási rendszernek ellensúlyoznia kell. Természetes módon adódik, hogy a célcsoportok arányát tekintve a felsőoktatási rendszernek oktatási tevékenységét a felnőttképzésre kell átsúlyoznia. Ez a szerkezetváltás ugyanakkor a rendszer szinte minden működési jellemzője szempontjából komoly kihívást jelent, és lényeges változásokat tesz szükségessé. A felnőttkori tanulás – többek között – a család és munka melletti tanulást, jelentős munkaköri motívációt, kevesebb szabadidőt, korral és körülményekkel összefüggő tanulási nehézségeket jelent. A hatékony felnőttképzés a képzőszervezetek működési módjában, vezetésében, a programok tartalmában, kínálatában, a tananyagokban és taneszközökben, a programok finanszírozásában egyaránt érdemi változást kíván.

A várható élettartam meghosszabbodása természetesen kedvező folyamat, ugyanakkor hatalmas kihívás az oktatási rendszerrel és az egészségüggyel szemben is. A gazdaságilag és társadalmilag aktív, egészséges időszak sajátos felnőttképzési igényeket támaszt, amely nem csak a munkavégzéshez, de a testi és lelki egészség valamint a társadalmi aktivitás megőrzéséhez, az idősök társadalmi befogadásához is kapcsolódik. Ilyen igények kielégítése a felsőoktatási intézmények számára új feladat, amelynek személyi, tárgyi, módszertani és finanszírozási feltételeit egyaránt meg kell teremteni (nyitott képzés, távoktatás, e-learning, felnőttképzési vaucher, korábban szerzett ismeretek és kompetenciák validálása stb.).

A gazdasági rendszerek változása – tudásalapú gazdaság mint felsőoktatási kihívás

A gazdasági rendszerek technikai-technológiai, ágazati és termékszerkezete folyamatosan változik. Az új évezred gazdaságát tudásalapú gazdaságnak is szokás nevezni. Ennek egyik jellemzője a szolgáltatások arányának magas szintje, a másik az oktatás-kutatás-innováció (tudásháromszög) közvetlen és meghatározó szerepe a gazdaság működtetésében, technikai-technológiai, szervezeti és intézményi fejlődésében.

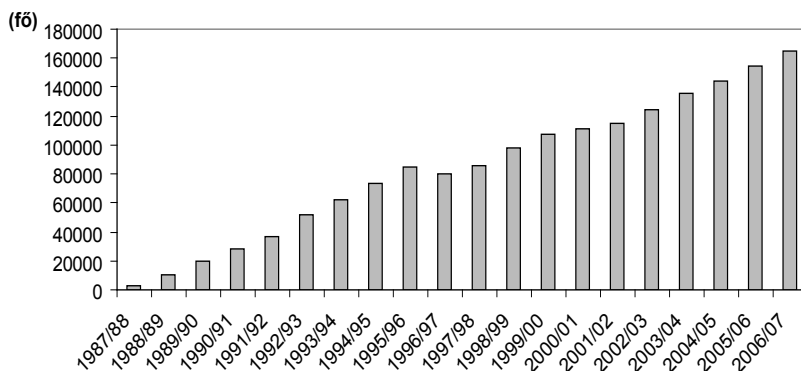
Ez a változás – miközben a gazdálkodó szervezeteket is folyamatosan tanuló szervezetekké teszi – kihívás és egyben lehetőség, különösen a felsőoktatás számára is. Amikor az oktatás és a gazdaság megváltozott kapcsolatáról beszélünk, akkor a gazdálkodó és oktatási szervezetek közötti sokoldalú, komplex és folyamatos együttműködésről és kölcsönhatásról van szó. A tudásháromszög lényege az oktatás és a gazdaság közötti tudáscsere és kooperáció, amelynek során mindkét szektor termelője és felhasználója is a másik által termelt tudásnak. Az együttműködés „csúcsa” az innováció, hiszen hosszú távon a gazdálkodó szervezetek és a gazdasági rendszerek versenyképessége létkérdés, ez pedig innováció nélkül nem lehetséges.

A tudásalapú gazdaság azt a jelzést adja az állampolgárok felé, hogy a sikeres életpálya döntően függ a képzettség szakmai tartalmától és szintjétől, a tudás és a kompetenciák folyamatos megújításától. Ez igen erős társadalmi elvárást és nyomást jelentett és jelent a felsőoktatási intézményekre és a felsőoktatás-politikára egyaránt. Szükségessé vált a felsőoktatás képzési kínálatának, oktatási szolgáltatásainak és a képzési szerkezetnek a folyamatos megújítása, az ismeretátadás módszereinek, eszközeinek minőségelvével fejlesztése. A gazdasággal és társadalommal szoros kapcsolatban élő, a változásokra rugalmasan reagáló szolgáltató felsőoktatás szükségessége új megvilágításba helyezte az intézményi autonómia és felelősség, valamint irányítási jogosítványok megosztásának és a hatékony intézményi menedzsment kérdését.

A globalizáció hatása a felsőoktatásra – a felsőoktatás hatása a globalizációra

A demográfiai tendenciák, valamint a gazdasági rendszerek tudásalapú gazdaság jellemeinek erősödése nemzeti keretek között is értelmezhető. E tendenciák és kihívások

sikerese kezelése ugyanakkor nem lehetséges, ha nem vesszük figyelembe, hogy a változások a globális térben mennek végbe. A globalizáció az egyes gazdasági szereplők és gazdasági rendszerek kölcsönös, egyre sokoldalúbb, világméretű függését (versenyét és együttműködését), a gazdasági tényezők (személyek, szolgáltatások, áruk, tőke, tudás, információ) globális mozgását, cseréjét, kombinációját jelenti (Szabó, 2007). A 3. ábra például jól szemlélteti a nemzetközi hallgatói mobilitás töretlen emelkedését az Erasmus-program keretében.



3. ábra. Erasmus-hallgatók száma Európában. Forrás: Bokodi Szabolcs előadása a Budapesti Corvinus Egyetemen 2008. szeptember 29-én

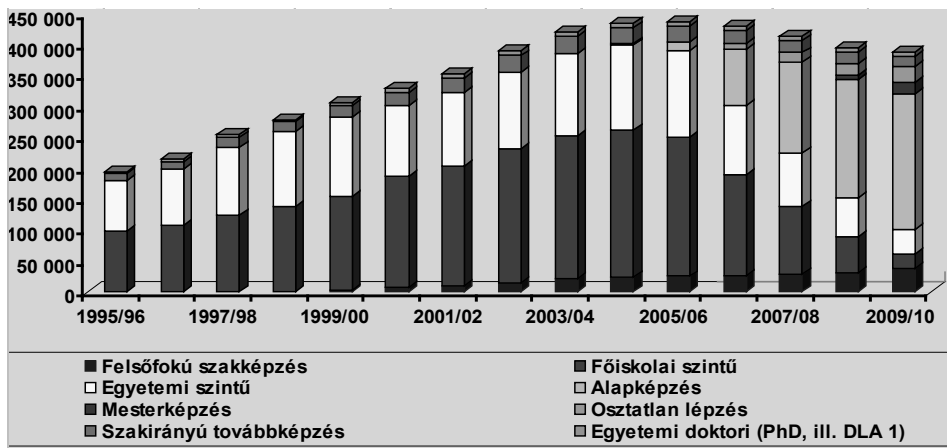
A felsőoktatás szempontjából a globalizáció veszélyt, kockázatot, de egyben lehetőséget is jelent, miközben kitérni előle nem lehet. A veszélyek elhárítása a lehetőségek kihasználásával lehetséges. Az intézmények és szervezetek tekintetében megfigyelhető globális konvergenciák mellett a versenyképes nemzeti és regionális feltételrendszerek eredményezhetik leginkább a lehetőségek kihasználását.

A demográfiai feszültségek globális együttműködés és mobilitás révén is kezelhetők. A tudásalapú gazdaság által felértékelte oktatás és kutatás a tudásháromszöget globális szinten valósíthatja meg leghatékonyabban. Az oktatás-kutatás-innováció a globális piac révén a nemzetgazdaság számára növekvő súlyú jövedelemtermelő szektor lehet, egyben a gazdaság versenyképességének meghatározója. A nemzeti szinten megfogalmazott felsőoktatás-politika csak globális kontextusban lehet releváns és sikeres. A piaci alapú globális környezet a képzésben, a kutatásban és a gazdálkodásban is a változásokra, a piaci szereplők igényeire gyorsan és rugalmasan reagáló, nyitott, transzparens, kompatibilis és versenyképes felsőoktatást igényli.

Kelet-közép-európai felzárkózás és demokratizálódás – a felsőoktatás tömegesedése és következményei

A társadalmi-gazdasági rendszerváltás alapvető nagy feladatai Magyarországon is megvalósultak. Tapasztaljuk ugyanakkor, hogy számos – nem jelentéktelen – tekintetben még az útkeresés fázisában vagyunk. Nincs egyértelmű elköteleződésünk egy meghatározott gazdasági és oktatási rendszermodell mellett. Gazdasági rendszerünk versenyképessége nem kielégítő, függésünk a külső tőkétől és forrásoktól túlzott, oktatási rendszereink globális eredményességével, illetve versenyképességével sem lehetünk elégedettek. Miközben nem vonhatjuk ki magunkat meghatározó regionális és globális tendenciák alól, számos tekintetben keressük azokat a sajátos nemzeti megoldásokat, amelyek versenyelőnyhöz juttathatnak bennünket mind az oktatási piacon, mind a globális gazdasági versenyterben.

A magyar társadalom nyitása a rendszerváltás után az állampolgári ambíciók kitágulását is jelentette. A családok törekvése a jólét és jóllét felé erőteljes nyomást gyakorolt a politikára is. A vizsgált periódusban és oktatási alrendszerekben ez a legerőteljesebb hatást a felsőoktatásra gyakorolta. Az évtizedes lemaradás az iskolázottsági szintben, a privatizált gazdaság gyors átalakulása, globalizálódása, a tudásalapú gazdasági tendenciák erősödése – a politika által is támogatottan – azt a jelzést adta a társadalom felé, hogy a boldogulás útja a tanulás, mégpedig minél magasabb szinten. A rendszerváltáskor indult és mintegy 2004-ig tartó folyamat a felsőoktatás mennyiségi növekedésének – az abszolút és relatív tömegesedésnek – az euforikus időszaka volt. Az oktatáspolitikában ebben az időszakban szinte feltétel nélkül engedett a társadalmi nyomásnak, nagymértékben figyelmen kívül hagyva a fent jelzett demográfiai tendenciákat, a gyorsan változó és globalizálódó gazdaság tényleges igényeit. Ennek jellemzői: a képzési szintek, a képzési területek és a szakképzettség arányai és tartalma, valamint a tényleges társadalmi-gazdasági igények közötti feszültség kiéleződése (Polónyi, 2008). A 4. ábra jól mutatja a tömegesedés folyamatát 2004–2005-ig, valamint a képzési szintek szerinti szerkezet változását.



4. ábra. Hallgatók számának változása képzési szintenként, 1995–2008. Forrás: OKM-statisztika, Tucsni Anna szerkesztése

A releváns korosztály létszámának drasztikus csökkenése és a felsőoktatási beiskolázási arányok folyamatos növekedése – tetézve a szakképzés presztízsének csökkenésével – jelentős hiányt idézett elő a szakképzés területén. Az iskolarendszer (felsőoktatási és szakképzési) az utóbbi időig nem nyitott kellően a felnőttképzés felé. Az intézmények egy ideig – egzisztenciálisan sem – érezték ennek szükségességét. Szakmai képzési rendszerünket nem hatotta át az élethen át tartó tanulás szemlélete. A hagyományos beiskolázási források drasztikus csökkenésével ma már egyre inkább felértékelődik a felnőttképzés szerepe az iskolarendszerben is. A felnőttképzési igények valós növekedését jól jelzi ugyanakkor, hogy az elmúlt évtizedben igen erős és kiterjedt iskolarendszeren kívüli felnőttképzési szektor alakult ki.

A regionalizáció – az Európai Felsőoktatási Térség kialakulása és az EU kezdeményezései

A fentebb vázolt kihívások és változások – ha fáziskéséssel is – valamennyi európai országban bekövetkeztek. A globalizáció a nemzetgazdaságok számára esetenként nehe-

zen kezelhető kihívást jelentett. Európa egyfajta elfáradás, a versenyképesség gyengülésének jeleit mutatta. A kialakult helyzet megváltoztatására, a kihívások kezelésére részben az európai térség országai, részben pedig az Európai Unió számos kezdeményezést tett, programot indított el. Ezek a programok és kezdeményezések értelemszerűen nem függetlenek az egyes tagországoktól, hiszen vagy egyetértésükkel indultak, vagy az országok önként csatlakoztak azokhoz. A nemzeti részvétel nyilvánvalóan minden ország érdeke. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy a programok, célkitűzések konkrét megvalósítása során az országok sokszor mintegy külső elvárásként, kívülről megfogalmazott kötelezettségként értelmezik és kezelik ezeket. Az európai, az uniós és tegyük még hozzá, hogy az OECD kezdeményezései sajátos kihívásként és ösztönzőként jelentkeznek a nemzeti oktatási rendszerek reformja, modernizációja során.

A teljesség igénye nélkül röviden ismertetjük a legfontosabb – a hazai átalakulásokat is meghatározó – kezdeményezéseket.

A felsőoktatást illetően a legátfogóbb európai célmeghatározás és program a bolognai folyamat keretében a részt vevő országok által aláírt nyilatkozatok sorozata, amelyek a felsőoktatás modernizációjának szinte minden lényeges elemét átfogják. A folyamat kihatással van a képzési filozófiára (életen át tartó tanulás), a képzési szerkezetre (többciklusú képzési rendszer bevezetése), a tanulásieredmény-alapú szabályozásra, a mobilitás támogatására, a minőségfejlesztésre és -tanúsításra, a szociális dimenzió erősítésére, az oktatás-kutatás-gazdaság kapcsolatára, az európai ismeretek oktatására (*Bologna Process*, 2009).

A lisszaboni folyamat alapvetően az európai gazdaság globális versenyképességéről szól, ebben azonban meghatározó szerepet szán az oktatásnak és a kutatásnak.

Az EU részéről egyfajta átfogó, integratív kezdeményezés az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram (*Simon*, 2007), amelynek megújításáról – 2020-ig – már döntés született.

Az alábbiakban néhányat kiemelünk a konkrét programok közül:

- váljon az életen át tartó tanulás átfogó szervezőelvévé és szemléletté, amely valamennyi oktatási szektort átfogja, és amelyre vonatkozóan az egyes országok stratégiát dolgozzanak ki, ennek keretében értelmezhető a felnőttképzési feladatrendszer is,
- az életen át tartó tanulás megvalósulását az életen át tartó pályaeorientáció segítse, amely a regionális és globális mobilitást is segíti, a tanulás és munkavállalás sikerességének fontos feltétele a globális térben,
- a szakképzésben és a felsőoktatásban működőképessé kell tenni az európai kreditrendszert (ECTS, ECVET), valamint egységes minőségbiztosítási és minőségstanúsítási rendszert kell bevezetni,
- a felsőoktatás modernizációját az Európai Bizottság által koordinált klaszter is segíti, amely számos ország kormányzati képviselői mellett a bizottság szakértőit, szociális partnereket is bevon munkájába.

A gazdasági világválság hatása a felsőoktatásra

A 2007-ben pénzügyi válsággal kezdődő gazdasági világválság hosszú távon átmeneti tényezőnek tekinthető, ugyanakkor hatása az oktatási rendszerekre, társadalmi-gazdasági szerepükre mélyreható lehet.

A gazdasági világválság a mindenkori társadalmi-gazdasági rendszerek, a működő társadalmi (gazdasági és politikai) intézmények kudarcának is tekinthető. Mióta a piaci koordináció a gazdasági rendszerekben dominánssá vált, a ciklikusság és az időnkénti válságok a gazdasági rendszerek immanens működési jellemzőjének tekinthetők. Nem mindegy ugyanakkor, hogy az egyes ciklusok milyen hosszúak, milyen mély és tartós a gazdasági visszaesés, hogyan kerül ki egy nemzetgazdaság a válságból. Ma is látható,

hogy az egyes gazdasági rendszereket, az eltérő rendszermodelleket eltérő módon érinti a jelenlegi válság. Anélkül, hogy mélyebb gazdasági elemzésbe bocsátkoznánk, megállapíthatjuk, hogy a válság modernizációs kihívást is jelent Magyarország, a magyar oktatási rendszer számára. Egy nemzetgazdaság globális integrációja és ezen belül lehetséges függetlensége a nemzeti gazdaság- és oktatáspolitikai hatékonyságától függ. A nemzetgazdasági válság mélysége, a kibontakozás gyorsasága, a válság utáni versenyképesség nagymértékben függ az oktatáspolitikától, az oktatási rendszer funkcionális hatékonyságától. Ebben az összefüggésben különösen fontos az oktatás-kutatás-innováció működését és ebben a felsőoktatás szerepét hangsúlyozni. A válsággal összefüggő jelentős és szükségszerű gazdaságszerkezeti és technológiai átalakulás a tudásháromszög működése nélkül elképzelhetetlen.

A hazai politikai, igazgatási és jogi környezet hatása a felsőoktatásra

A korábbi pontokban kifejtett körülmények jelzik, hogy a hatékony és versenyképes nemzeti oktatási rendszer stratégiai megközelítést, hosszú távú stabilitást, alapvető kérdésekben pártok közötti konszenzust igényel az oktatáspolitikában is. Ezen oktatáspolitikai feltétel teljesülése szükséges egy stabil igazgatási környezet (igazgatási struktúra és kultúra), valamint jogi környezet kialakításához. Megállapíthatjuk, hogy a hazai felsőoktatás, szakképzés és felnőttképzés a vizsgált periódusban nem felelt meg ezeknek a követelményeknek. Lényeges kérdésekben hiányzik a pártok közötti konszenzus, a három nagy oktatási szektor igazgatása megosztott, a három oktatási alágazat és a felnőttképzés jogszabályi rendszere még mindig nem kellően összehangolt. Az életem tartó tanulás, a társadalmi-gazdasági igények kiszolgálása egységes, összehangolt oktatáspolitikát is igényel. Csak példaképpen említhetjük – a szektorközi összehangolás hiányának negatív következményeként –, hogy az elmúlt évtizedben, az iskolarendszerben és azon kívül a szakmai képzési kapacitások jelentősen bővültek, az iskolarendszerű képzés iránti igények – demográfiai okokból – csökkenő tendenciát mutatnak. Az így kialakult helyzetben erőteljes verseny alakult ki a szakképzési, felsőoktatási és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési szektor között. A verseny egyik következménye, hogy növekvő átfedés (párhuzamosság) alakult ki a három oktatási alágazat között. A szakközépiskolák és a felsőoktatási intézmények egyre inkább érdekeltek a felsőfokú szakképzési és a felnőttképzési tevékenység növelésében. Időközben egy – lobbierő tekintetében is – igen erős iskolarendszeren kívüli szakképzési és felnőttképzési szektor alakult ki. Elismerve a verseny pozitív ösztönző szerepét, a szabályozatlan és koordinálatlan verseny súlyos szakmai (minőségi) és anyagi veszteségekkel is járhat.

A felsőoktatási intézmények gazdálkodását, illetve szélesebben a közszolgáltató költségvetési szervek gazdálkodását illetően nagy jelentőségű a költségvetési szervek jogállásáról szóló 2008. évi CV. törvény (státustörvény) elfogadása. A törvény lehetőséget és egyben kényszert is jelent az intézményi szervezet és működés, valamint menedzsment megfelelő alakítására, attól függően, hogy a státustörvény 16. §-a szerint a közszolgáltató költségvetési szerv melyik típusához tartozik az intézmény.

A felsőoktatási rendszer hazai átalakulása, a kihívásokra adott válaszok

A felsőoktatási intézményrendszer integrációja

A felsőoktatás modernizációjában a harmadik évezred elején – hosszú vajúdas után – nagy jelentőségű döntés született. Az állami felsőoktatási intézményi körben – a 2002-ben befejeződött kormányzati periódus talán legjelentősebb lépéseként – 2000. január 1-jével megtörtént az intézményhálózat integrációja. Az integráció jogi megalapozására

külön törvényt fogadott el az Országgyűlés (1999. évi II. törvény). Ennek eredményeképpen az állami fenntartású intézmények száma közel felére csökkent, 52 állami felsőoktatási intézményből 13 egyetem, 12 főiskola, valamint 5 művészeti (összesen 30) intézmény jött létre. A későbbiekben további koncentrációra is sor került. 2009-ben 18 állami egyetem és 11 állami főiskola, tehát összesen 29 állami felsőoktatási intézmény van. Az intézményhálózat átalakítása első lépésben formai változás, amely azonban lényeges további változásokhoz teremtette meg a feltételeket. Megfelelő intézményi menedzsment esetén javult a belső munkamegosztás, a belső hallgatói és oktatói mobilitás, a tanulási utak változatossága, az oktatás-kutatás-innováció minősége, a párhuzamosságok megszüntetésével, az erőforrások koncentrációjával jelentős költség takarítható meg. A nagy tőkeerővel, kapacitással rendelkező intézmények sikeresebbek lehetnek a hazai és globális felsőoktatási versenyben is. Az integráció szükséges, de nem elégséges feltétele volt a hazai felsőoktatás modernizációjának.

Kísérlet a kihívásokra választ adó stratégia megfogalmazására – a CSEFT és a Magyar Universitas Program

A 2002-ben kormányra került koalíció – még a felsőoktatás tömegesedésének fázisában, de már a fentebb vázolt kihívásokkal szembesülve – nagyszabású modernizációs programot kezdeményezett. Széles szakértői kör bevonásával a program keretében született a 2003 végén nyilvánosságra hozott koncepció, melyet vitára bocsátottak. A koncepció címe: *A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója*, a továbbiakban röviden CSEFT-ként említjük (*Csatlakozás*, 2003). A Felsőoktatási Tudományos Tanács (FTT) keretében 14 szakértői csoport dolgozta ki a terveket. A szakértői háttér tanulmányok alapján megszülető tanulmány a felsőoktatás szinte valamennyi kihívására, a rendszer szinte valamennyi elemében érdemi változásokra tett javaslatot, három fő területre, az akadémiai, finanszírozási és az irányítási reformra koncentrálván.

Az akadémiai reform célja elsősorban az európai harmonizáció, hosszú távú regionális és globális versenyképesség megteremtése, ennek egyik eszközeként az új képzési szerkezet kialakítása volt. Az irányítási reform nagyobb intézményi autonómiát és egyben nagyobb intézményi felelősségvállalást irányzott elő. Megfogalmazódott a felsőoktatási intézmények státusának változtatási igénye (költségvetési státus helyett nagyobb önállóságot és felelősséget jelentő „közjogi” státus), és a nagyobb önállósághoz és felelősséghez szükséges korszerűbb menedzsment feltételeinek megteremtése. Az irányítási reformjavaslat fontos eleme volt az akadémiai és gazdasági vezetési funkció elválasztása. Az akadémiai vezetés testülete a szenátus, a gazdasági vezetés pedig – a javaslat szerint – az igazgatótanács lett volna. A finanszírozási reform – a nagyobb önállósággal és felelősséggel összhangban – nagyobb szerepet szánt az intézmények bevételszerző tevékenységének, a stakeholderek (beleértve a diákokat is) fokozottabb részvételének a finanszírozásban. Az állam kevésbé fenntartóként és nagyobb mértékben megrendelőként érvényesítene a kormányzati és társadalmi preferenciákat. A korábbi normatív finanszírozás helyébe egy hárompilléres (egy képzési, egy kutatás-fejlesztési normatív és egy pályázati rendszerű fenntartási-fejlesztési) támogatási rendszert javasoltak. Megfogalmazódott a hároméves, a minisztérium és az intézmények közötti, teljesítményalapú finanszírozási szerződés gondolata.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a CSEFT ma is releváns módon határozta meg a magyar felsőoktatás fejlesztésének kritikus pontjait és irányait. A program társadalmi vitája ugyanakkor bizonyította, hogy a felsőoktatási rendszer lényeges átalakítása a szereplők fontos érdekeit érinti, a támogatottság ennek függvénye. A viták során egyes érdekcsoportok részéről komoly ellenállás mutatkozott. A kormány elé a 2004 végére

elkészült „Magyar Universitas Program, az új felsőoktatási törvény koncepciója” (a továbbiakban: MUP) néven került stratégiai koncepció már a CSEFT jelentősen „szelídített” és redukált változatának tekinthető. A kormány-előterjesztés vezetői összefoglalója átfogó stratégiai célt fogalmaz meg: a felsőoktatás rugalmasságának és versenyképességének javítását, a képzés és működés minőségének, gazdasági hatékonyságának biztosítását, a finanszírozás diverzifikálását, a gazdálkodási és vállalkozási önállóságot és szabadságot, valamint az esélyegyenlőség feltételeinek további javítását. A CSEFT kapcsán fentebb megfogalmazott három stratégiai irány (akadémiai reform, irányítási reform és finanszírozási reform) mellett a program tartalmazta a hallgatói jogok és támogatások bővítését, az infrastruktúra fejlesztését magántőke bevonásával (PPP-konstrukcióban) és a kutatás-fejlesztés expanzióját. A MUP-ot és az új felsőoktatási törvény annak alapján készült koncepcióját a kormány 1068/2004. (VII. 9.) sz. határozatában fogadta el. A MUP és a törvénykoncepció elfogadása óta eltelt idő bebizonyította, hogy az ott megfogalmazott javaslatok megkerülhetetlenek, és az aktuális szabályozásban valamilyen módon, illetve változatban szinte minden javaslat „visszaköszön”.

Az Ftv., illetve módosításai és a végrehajtási rendeletek alapján a továbbiakban a felsőoktatási reform konkrét területeit vizsgálva bizonyítjuk, hogy a CSEFT és MUP lényegileg jól megfogalmazta a fejlesztés fő irányait, és számos tekintetben – ha nem is az eredeti elképzeléseket pontosan fedve – meg is valósult.

A felsőoktatás és a felsőoktatási intézmények tevékenységének bővülése

A további elemzés értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy felsőoktatási intézmények tevékenysége messze és növekvő mértékben túlmutat a felsőoktatáson. Az Ftv. alapján felsőoktatási tevékenységnek minősül az alapképzési, mesterképzési, valamint doktori képzési ciklus továbbá (részben) a felsőfokú szakképzés és a szakirányú továbbképzés. A felsőoktatási intézmények – a felsőoktatási tevékenység lehetőségének demográfiai okokból történő szűkülése, a társadalmi igények (életen át tartó tanulás) és finanszírozási okok miatt – ugyanakkor növekvő mértékben „kényszerülnek” nem felsőoktatásnak minősülő szakképzési, felnőttképzési és ezekhez kapcsolódó oktatási szolgáltatási tevékenység végzésére. A jelenlegi felsőoktatási kapacitások kihasználásának másik iránya a tudásháromszögön belül a kutatás és innováció súlyának, az eredmények piaci értékesítésének javítása. A felsőoktatási intézmények tevékenységének ez a diverzifikációja értelemszerűen kihat a MUP célkitűzéseinek konkrét megvalósítására, különösen az irányítási rendszerre, a finanszírozásra, a minőségbiztosításra és a képzés módszereire, a stakeholderek kapcsolatára.

A felsőoktatás akadémiai minősége – kapacitáskihasználási problémák, az intézményrendszeren belüli feszültségek, a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata

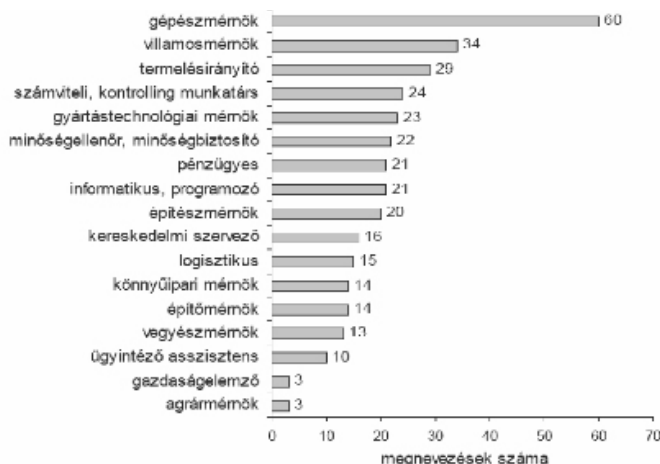
A felsőoktatási intézmények nyitásának és a felsőoktatás tömegesedésének kiteljesedése és következményei

A vizsgált periódusban – a fent vázolt integráció mellett – talán legjelentősebb változás a felsőoktatás nyitásának folytatódása, a „tömegesedés”. Ez részben a felsőoktatásban tanulók számának folyamatos növekedését, részben a releváns korosztály bekerülési arányának növekedését jelentette. A hallgatóilétszám-növekedés csúcspontját 2004–2005-ben érte el, amikor a teljes hallgatói létszám meghaladta a 420 ezret, (2) ami a rendszerváltáskori (1990) hallgatói létszám több mint négyszerese. A hallgatói létszám – és a felsőoktatásba jelentkezők létszáma is – az utóbbi években csökkenő tendenciát mutat (3). Ez a folyamat sajátos ellentmondásos helyzetet teremtett. A bekövetkezett

felsőoktatási kapacitás növekedése mellett a létszámcsökkenés az intézmények, illetve karok egy részénél kapacitáskihasználási problémákat okozott. Az Oktatási Hivatal által megállapított (egységes, finanszírozási forma szerint nem megkülönböztetett) intézményi képzési kapacitások kihasználását vizsgálva megállapítható, hogy jelentős szórás alakult ki az intézmények között. A jelentkezők intézményi és képzésterületi preferenciáinak jellemzői, illetve változása alapján különösen nehéz helyzetbe kerültek egyes Budapesten kívüli főiskolák, illetve karok. A felsőoktatás felvételi rendszere lehetővé tette és erősítette ezt a divergenciát, mivel a jelentkezők intézményi preferenciáinak elsőbbséget adott. Ennek nyilvánvaló következménye lett Budapest, illetve az egyetemek erőteljes előnyben részesítése a jelentkezők részéről. Ugyancsak a jelenlegi felvételi rendszerből következik, hogy a preferált intézményekben lényegesen nagyobb az államilag támogatott hallgatók aránya, ami jobb hallgatói színvonalat, a hallgatói létszám nagyobb stabilitását (kisebb lemorzsolódást) jelent.

A tömegesedés egy másik vonatkozása, hogy a fent vázolt demográfiai trend miatt – az államilag támogatott felvételi keretszám csökkentése és a jelentkezők számának csökkenése mellett is – a releváns korosztály igen magas (50 százalékot közelítő) arányban kerül be a felsőoktatásba. Valós problémákat okoz a munkaerőpiac szempontjából ugyanakkor, hogy a képzési területek, képzési ágak és szakok beiskolázási arányai több tekintetben nem felelnek meg a munkaerő-piaci igényeknek. Egyes szakképesítések esetén országos és regionális feszültségek jelentkeznek a szakemberellátásban.

Az 5. ábra – melyet a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara GVI által készített felmérésből vettünk – jól mutatja ezeket a feszültségeket.



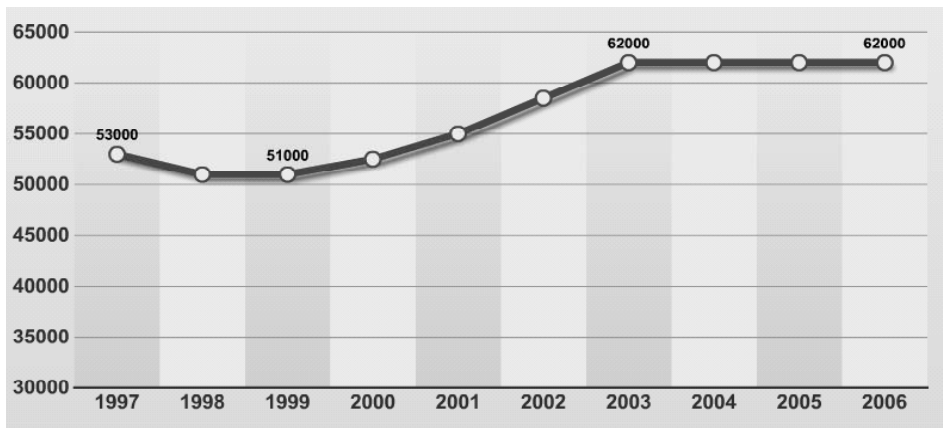
5. ábra

A kialakult helyzetre is reagálva, az Ftv. az Oktatási és Kulturális Minisztérium kötelezettségévé teszi a hallgatói pályakövetési rendszer működtetését – Ftv. 103. § (1) bekezdés –, az egyes felsőoktatási intézmények számára pedig hallgatóik pályakövetését – Ftv. 34. § (6) bekezdés –. Az Új Magyarország fejlesztési terv (a továbbiakban: ÚMFT) 4.3.1. programja keretében központi projekt és intézményi pályázat segíti a rendszer kiépítését. Ennek keretében a kifejlesztés fázisában lévő Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) integrálni fogja a különböző információs rendszerek, adatbázisok releváns adatait. A rendszer kiépülése a finanszírozott felvételi keretszámok képzési területi arányait is megalapozottabbá teheti.

A tömegesedés korlátai, a minőség előtérbe kerülése

A felsőoktatási felvételi rendszerben – a MUP célkitűzésének megfelelően – kiemelkedő szerepe van az érettséginek. Az érettségi a közoktatás kimeneti mérési pontja, egyben a felsőoktatás bemeneti kritériuma. Eredménye döntően befolyásolhatja, hogy valaki bekerül-e a felsőoktatás rendszerébe, illetve, hogy milyen képzési területen, szakon kezdheti meg tanulmányait. A 400+80 pontos felvételi rendszerben 300+80 pont szereshető az érettségi alapján – 37/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet –. Felmerül a kérdés, hogy az érettségi jelenlegi rendszere (különösen a középszintű érettségi) megfelelő eszköz-e a felsőoktatási, illetve pályaalkalmasság mérésére. Meggyőződéssel mondhatjuk, hogy nem megnyugtatóan. Egyéni, családi kudarcok, társadalmi veszteségek okozója a jelenlegi „egydimenziós” felvételi rendszer (lásd a tanulási eredményekről, a lemorzsolódásról fentebb írtakat). Ennek egyik oka, hogy a MUP-ban megfogalmazottaktól eltérően az emelt szintű érettségi szerepe még inkább marginális. A felsőoktatási intézmények a hallgatókért folytatott egyre élesebb versenyben nem vállalják a szigorúbb szelekciót biztosító emelt szintű érettségi kötelezővé tételét, így a felvételizők is inkább csökkenő számban választják. Hiányzik továbbá az érettségit kiegészítő pályaalkalmassági vizsgálat és megfelelő pályaorientáció is. A felsőoktatási intézmények – a hallgatókért folytatott versenyben – ma nem töltik be a független és elfogulatlan pályaorientációs szerepet. Az Országos Felvételi Információs Központ tájékoztató és pályaorientációs szerepét illetően jó irányban indult el, amikor objektív elemzésekkel, személyes tanácsadással is segíti a felvételre pályázókat.

A felsőoktatás tömegesedése alapvetően szükségszerű volt, jelentősen megkésve követte a nyugat-európai trendeket, illetve folyamatokat. A tömegesedés folyamata ugyanakkor abszolút (felvettek száma) és relatív (bekerülési arány) értelemben is véget ért. Az oktatáspolitikai figyelmé az utóbbi években erőteljesebben fordult a felsőoktatás szakmai szerkezetére és a képzés minősége felé. A kormány 2007-től 62 ezerről (az addigi maximumról) 56 ezerre csökkentette az államilag támogatott felvételi keretszámot – 1108/2006. (XI. 20.) Korm. határozat –, és törvényi kötelezettségként – Ftv. 53. § (3) bekezdés – a jövőben a középiskolák utolsó éves nappali létszámának arányában kell meghatározni a támogatott felvételi létszámot. A legutóbbi, 2009. évi felvételi időszakra a kormány továbbra is 56 ezer főben határozta meg az államilag támogatott képzésbe felvehető létszámot – 1051/2008. (VII. 28.) Korm. határozat –. A 6. ábra 1997-től mutatja az államilag támogatott keretszámok alakulását.



6. ábra. Államilag támogatott keretszámok a felsőoktatásban, 1997–2006

Az 1. táblázat a jelentkezők és felvettek számának, illetve arányának alakulását mutatja. A felvettek aránya egyértelműen növekvő tendenciát mutat.

1. táblázat. A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek száma

Év	Jelentkezők száma	Felvettek száma	Felvettek/jelentkezők (%)
2002	164 219	108 903	66,3
2003	159 865	106 024	66,3
2004	167 082	109 562	65,6
2005	149 828	102 959	68,7
2006	132527	93 898	70,9
2007	108 854	81 562	74,9
2008	96 986	81101	83,6
2009 (pótfelvételi nélkül)	127 000	94 301	74,3

Forrás: www.felvi.hu (arány: saját számítás)

Az államilag támogatott létszámot a kormány képzési formákra és képzési területekre bontva határozza meg. Utóbbi esetében figyelembe veszi a munkaerő-piaci keresleti tendenciákról rendelkezésre álló adatokat. Ezt figyelembe véve az egészségügyi, műszaki, informatikai és természettudományos képzés élvezett preferenciát, a társadalmi elvárások alapján ugyanakkor csökkenteni kellett a jogász-, közgazdász-, pedagógus-, bölcsész-, társadalomtudományi (kommunikációs), agrárképzési felvételi létszámot.

A tömegesedés óriási nyomás alá helyezte az intézményeket a képzés minősége tekintetében. A korábbi akadémiai oktatási formák gyakran csődöt mondtak, romlott az oktató/hallgató arány, az átlagos motivációs szint. A megszokott oktatási formák és módszerek nem működtek hatékonyan. A felvételiző tetszés szerinti jelentkezési helyet (intézmény, szak, tagozat, finanszírozási forma) jelölhet meg (Bakos, 2008, 27. o.) az általa meghatározott fontossági sorrendben. A következmény az lett, hogy – a versenytől és a felvételi teljesítménytől függően – számosan kerültek nem első helyen preferált jelentkezési helyre. Ez tovább rontotta a motivációs szintet. Ma már látható, hogy drasztikusan nő a tényleges átlagos képzési idő, a lemorzsolódási arány, az átlagos teljesítmény. A 2004. évi fordulat a jelentkezések számában nem javított a helyzeten, mivel csak az abszolút tömegesedés végét jelentette. Relatív értelemben (a releváns korosztályhoz viszonyítva) nem csökkent a bekerülési arány. A felsőoktatási intézmények – kiépített kapacitásaik alapján – sajátos, ellentmondásos helyzetbe kerültek. Miközben érdekelték a kapacitásaik maximálisan feltöltésében, ugyanakkor az e szándékból is következő minőségi, pedagógiai problémákkal is meg kell megküzdeniük.

A kormányzat – a finanszírozott felvételi létszám már jelzett csökkentése mellett – további szabályozási és finanszírozási eszközökkel próbálta a felsőoktatás minőségét előtérbe helyezni. A 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet alapján 2003-tól valamennyi felsőoktatási intézményben kötelezően be kellett vezetni az ECTS-kompatibilis kreditrendszert. A kreditrendszer a hallgatói önállóság és szabadság növelésével ösztönözte a hallgatói felelősségvállalást, rugalmas és differenciált képzési utak megtervezését tette lehetővé. Az új rendszer kockázatokat is hordozott, növelte a képzési idő elhúzódásának veszélyét. Ezt ellensúlyozandó az Ftv. 46. § (3) bekezdés k) pontja szerint a hallgató jogosult tanulmányi és életpálya-tanácsadás, illetve szolgáltatás ingyenes igénybevétele a felsőoktatási intézmény keretein belül. A képzési idő elhúzódása ellen hat a finanszírozási rendszer is, amennyiben a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott képzési idő függvényében korlátozott a hallgatói juttatások igénybevétele, illetve a képzés finanszírozása.

A kormány a tömegesedéssel együtt járó minőségi és finanszírozási problémák kezelésére, a méltányos teherviselés érdekében kezdeményezte és az Ftv.-ben szabályozta a

képzési hozzájárulás bevezetését. A képzési hozzájárulás bevezetésére a 2007. szeptember 1-jén első évfolyamon államilag támogatott képzés keretében tanulmányokat kezdő hallgatók tekintetében, majd ezt követően felmenő rendszerben került volna sor, oly módon, hogy a képzési hozzájárulás fizetése alól az első évfolyamos hallgatók mentesültek volna. A 2007. évi márciusi ügydöntő népszavazás eredményeként ezt a szabályt az Ftv.-ből ki kellett venni. A képzési hozzájárulás eltörléséből következő méltányossági probléma kezelésére, az államilag támogatott és a költségtérítéses közötti átjárási korlátok oldására az Ftv. felhatalmazása alapján kormányrendelet szabályozta a tanulmányi teljesítmény alapján történő átsorolás szabályait: 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet, 29. §. Az átsorolás lényege, hogy évente az államilag támogatott hallgatók maximum 15%-a jogszabályokban meghatározott feltételek szerinti elégtelen teljesítmény, illetve egyéb okból költségtérítéses képzésbe sorolható, és helyükbe a tanulmányi teljesítmény alapján legjobb költségtérítéses hallgatók sorolhatók át.

Miközben a hallgatói létszám az 1990–2005 közötti periódusban mintegy négyszerezére nőtt, az oktatói és alkalmazotti létszám alig növekedett. Drasztikusan megnőtt tehát az egy oktatóra és alkalmazottra jutó hallgatók száma. Ez – a tényleges szükségletekkel szemben, kényszerűen – a korábbi akadémiai oktatási formák kiterjesztését eredményezte. Előtérbe kerültek az extenzív oktatási formák, különösen a nagy létszámú előadások, és drasztikusan megnőtt a gyakorlati foglalkozások csoportlétszáma. Csökkent tehát a hallgatók és az oktatók közötti kapcsolat, a hallgatók a közvetlen kapcsolatot jelentő oktatási formákon kívül nem kaptak önálló munkájukhoz elég segítséget. Ebben az is szerepet játszott, hogy az intézmények között erőteljes verseny keletkezett, különösen a minősített oktatókért. (Az intézményi és programakkreditáció rendszerében az új karok és új magánintézmények esetében a minősített oktatók jelentették a szűk keresztmetszetet. Itt is megfigyelhető a Budapest-vidék aspektus és ennek kontextusában az úgynevezett „InterCity-professzorság”. Egy-egy minősített, magasabb presztízsű oktatónak 2–3, esetleg több fő-, de legalábbis részfoglalkoztatása volt megfigyelhető. A kormányzat ezt a tendenciát kívánta megfordítani azzal, hogy egy oktató az akkreditáció tekintetében maximum két intézménynél, és a finanszírozás tekintetében pedig csak egy intézménynél vehető figyelembe – Ftv. 84. § (5) bekezdés –.

A felsőoktatás nyitása és tömegesedése nem járt együtt automatikusan az esélyegyenlőség javulásával sem. A felvételi eljárás során a jogszabályi előírásoknak megfelelően többletpontot kapnak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek, a fogyatékossgal élők és a gyermeküket nevelők [237/2006. (XI.27.) Korm. rendelet].

Az esélyegyenlőség növelése érdekében a kormány 2007-ben módosította a hallgatói juttatási rendszert [51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet].

A szociális helyzet javítását a költségvetési törvény szerinti és növekvő hallgatói juttatásokkal kell biztosítani.

A hallgatók támogatását biztosító forrásból a hallgatói juttatás, hallgatói ösztöndíj-támogatás (hallgatói normatíva) harmincöt-negyven százalékra fordítható. A szociális alapú juttatás folyamatosan növekedett volna (2007-ben huszonöt-negyven százalékra, 2008-ban harminc-negyven százalékra, 2009-ben harmincöt-negyven százalékra). Az ügydöntő népszavazáson elvetélt képzési hozzájárulás bevételeinek ötven százalékra a teljesítményalapú támogatás részét képezte volna. A képzési hozzájárulás hiányában a szabályozás arányokra való kötelezettsége 2009 szeptemberétől megszűnt.

A hallgatói juttatás szociális alapú támogatási része kételeművé vált. A jövedelemmel nem rendelkező, felnőtt, de eltartott hallgató

– a tanulmányok kezdő szakaszában – az első félévben – iskolakezdő, alptámogatásban részesülhet, amelynek mértéke alapképzésben, felsőfokú szakképzésben a hallgatói

ösztöndíj-támogatás (hallgatói normatíva) ötven százaléka, a mesterképzésben hetvenöt százaléka;

– a szociálisan rászoruló hallgató rendszeres szociális ösztöndíjban részesül.

A kormányzat javítani igyekezett a hallgatók élet- és munkakörülményeit. A kollégiumi és lakhatási támogatási normatívák összegének növelésével, a hallgatói szolgáltatások fejlesztésével, a tanácsadó rendszer működési feltételeinek megteremtésével, valamint a tehetséggondozás diákköri, szakkollégiumi és más formában történő támogatásával.

A főre számított szociális támogatás, valamint kollégiumi és lakhatási támogatási normatíva összege növekedett a 2006. évi 172 ezer forintról 2007-re 210 ezer forintra. 2006. szeptember 1-jétől a hallgatói normatíva összege 91 ezer forintról 116 500 forintra (2008-tól 119 ezer forintra); a doktori képzés támogatása 1 012 200 forintról 1 092 600 forintra; a köztársasági ösztöndíj mértéke 302 500 forintról 335 000 forintra; a kollégiumi támogatás mértéke 80 ezer forintról 116 500 forintra, a lakhatási támogatás 60 ezer forintra; a tankönyv- és jegyzettámogatás 7820 forintról 11 650 forintra nőtt. 2009. szeptember 1-jétől a diákhitel felvehető mértéke 400 ezer forint, az igénylési korhatár 35 évről 40 évre emelkedett. Az Ftv. biztosítja, hogy az Európai Gazdasági Térség (EGT) állampolgárai a magyar állampolgárokkal azonos elbírálás alá esnek a felsőoktatási tanulmányok és támogatások szempontjából.

A felsőoktatás mint szakképzés – szakképzés a felsőoktatásban

A felsőoktatás tömegesedésével ma már minden második új munkavállaló (pályakezdő) a felsőoktatásból kerül ki. A felsőoktatás tehát tömegesen készít fel a munka világában való elhelyezkedésre, munkakörök betöltésére. A többciklusú képzési rendszer 2006. évi általános bevezetésével megfogalmazódott, hogy az alapképzés (bachelorképzés) egyik funkciója a felkészítés a munkavállalásra. A szakok képzési és kimeneti követelményei expliciten tartalmazzák, hogy a végzett hallgatók felsőfokú végzettséget és szak-képzettséget nyernek. Az elvárt kimeneti kompetenciaszerkezetben a kompetenciák szorosan kötődnek a munkavégző, gyakorlati feladatmegoldó készségekhez.

A mesterképzések általában a képzési ág szűkebb területén nyújtanak mélyebb, specializáltabb gyakorlati ismereteket, illetve készségeket.

A felsőoktatás sajátos szakképzési eleme a szakirányú továbbképzés. E képzési formában legalább alapképzésben szerzett végzettséggel lehet részt venni. A programokat a felsőoktatási intézmények a gazdaság igényei szerint, gyakran közreműködésével dolgozzák ki. A rövid ciklusú programok egyik funkciója, hogy összehangolják az alapképzésben szerzett és a konkrét munkakörhöz szükséges kompetenciákat. A szakirányú továbbképzésben lényegében diplomára épülő felsőfokú szakképzettséget lehet szerezni.

Az érettségire épülő felsőfokú szakképzés 1998 óta létezik, és a felsőoktatás részét képezi, ugyanakkor az OKJ legfelső (55) szintjén ad felsőfokú szakképesítést. A képzés elméletileg jól megalapozott, gyakorlat igényes, felkészít a munkaerőpiacra, de a továbbtanulásra is. Továbbtanulás esetén 30–60 kredit beszámítható az alapképzésbe. A beszámítás kétirányú, lehetőség van az alapképzésbe felvettek számára, hogy a felsőfokú szakképzésben fejezzék be tanulmányaikat.

A felsőfokú szakképzési programok fejlesztését a felsőoktatási intézmények végzik. Együttműködnek ugyanakkor szakközépiskolákkal, amelyek – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján – ugyancsak folytathatnak – tanulói jogviszonyban – felsőfokú szakképzést. E képzési forma tehát hidat képez a felsőoktatás és szakképzés, a felsőoktatási intézmények és a szakközépiskolák között. Saját hallgatóik tekintetében a felsőoktatási intézmények szakmai vizsgáztatási jogosultsággal rendelkeznek. A felsőfo-

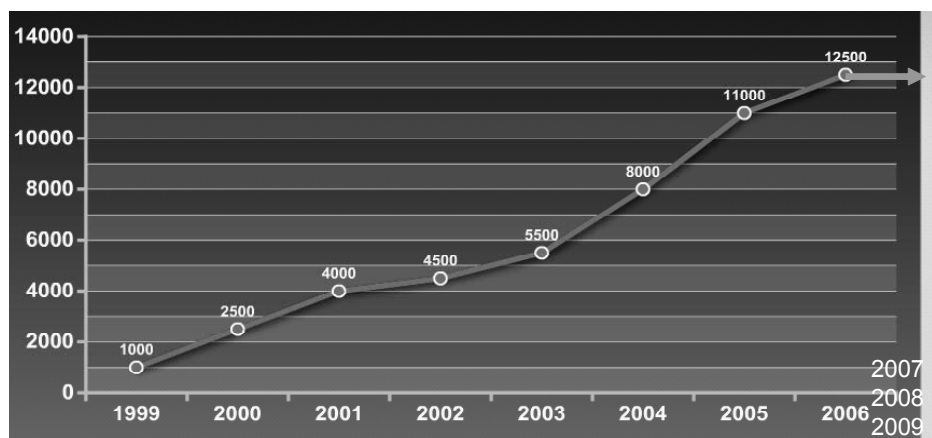
kü szakképzés kivételével a felsőoktatási intézmények akkor folytathatnak iskolai rendszerű szakképzést, ha szakképző iskolát létesítenek.

A felsőoktatási intézmények jogosultak arra, hogy az OKJ-ben szereplő szakképzéseket iskolai rendszeren kívüli képzési formában folytassák. A szakképzésért felelős ágazati miniszterek által kiírt pályázatok alapján a felsőoktatási intézmények az iskolai rendszeren kívüli szakképzésben – meghatározott szakképesítések esetén – általános vizsgaszervezési jogosultságot szerezhetnek.

2001. óta a felsőoktatási intézmények szakképzési hozzájárulást is fogadhatnak. Ez is a felsőoktatásnak mint szakmai képzésnek az elismerését jelenti. A hatályos szabályozás szerint a hozzájárulást a felsőfokú szakképzésben, illetve a gyakorlatigényes alapképzési szakokon tanuló hallgatók száma alapján fogadják az intézmények.

A felsőfokú szakképzés 1998. évi bevezetése több szempontból is összefüggött a felsőoktatás tömegesedésével. A képzés diverzifikációja révén bővítette a felsőoktatási be- és kimenetek számát, szorosabb kapcsolatot teremtett a gazdálkodó szervezetekkel és a gazdaság igényeivel. Meghatározó szakképzési funkciója mellett – a felsőfokú továbbtanulás tekintetében – egyfajta előszelektációs szerepet is betölt. A képzés során a hallgatók és tanulók felmérhetik az adott szakmával kapcsolatos motivációikat, képességeiket és ennek ismeretében dönthetnek a továbbtanulásról. A felsőoktatási intézmények jelzései szerint az FSZ szakképzettséggel rendelkező alapképzésre történő felvételük után az átlagnál jobban teljesítenek. A felsőfokú szakképzés az alapképzésre felvettek számára alternatív kilépési lehetőséget is jelent. A kreditbeszámítás lehetősége itt is biztosított. Ezt a funkciót a képzés a vizsgált időszakban még nem töltötte be. Az intézmények ma még nem élnek kellő mértékben ezzel a törvény által már biztosított lehetőséggel.

A 7. ábra a kormányzat elkötelezettségét mutatja a felsőfokú szakképzésben részt vevők arányának növelésére. A kormány által meghatározott és az FSZ-re (hallgatói jogviszonyban) elkülönített támogatott felvételi keretszám folyamatosan nőtt, 2006 óta 12 500 főben stabilizálódott. Ez a teljes támogatott felvételi létszám több mint 20 százaléka. 2009-ben először a teljes elkülönített felvételi helyek betöltése sikerült, ami az FSZ iránti érdeklődés növekedését jelzi.

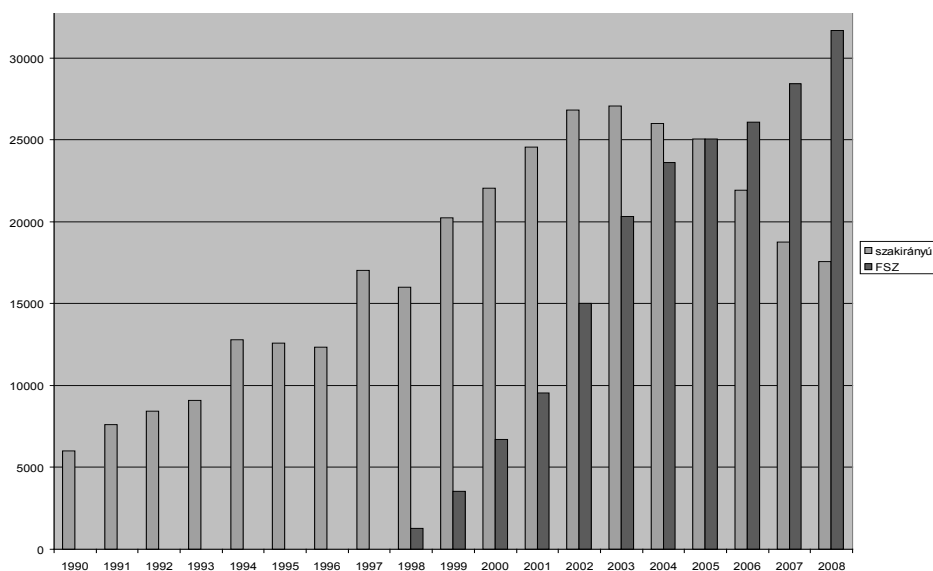


7. ábra. Államilag finanszírozott keretszámok a felsőfokú szakképzésben, 1999–2009

A felsőfokú szakképzésben – tanulói és hallgatói viszonyban – részt vevők száma a képzés bevezetése óta töretlenül nő. Jelenleg már meghaladja a 30 ezret, a tanulók és hallgatók nagyjából 50–50 százalékos aránya mellett. Már döntés született arról, hogy 2010-től az alapképzés felvételi minimális ponthatára 200 pontra emelkedik [237/2006.

(XI. 27. Korm. rendelet]. Ez az intézkedés tovább fogja növelni az FSZ képzésben részt vevők számát és arányát, egyben növeli a képzés előszelektációs funkcióját, továbbá jótékony hatással lehet az alapképzés színvonalára.

A 8. ábra szemlélteti az FSZ képzés dinamikus növekedését és sajnos azt is, hogy a diplomára épülő szakirányú továbbképzés (a felsőoktatás felnőttképzése) ugyanakkor egyértelmű negatív fordulatot vett. A szakirányú továbbképzés visszaszorulása párhuzamosnak tűnik a többciklusú képzési rendszer bevezetésével. Az utóbbi két év tapasztalatai azt jelzik, hogy a szakirányú továbbképzés (mint rövid ciklusú, gyakorlatias és specializált képzés) az alapképzés után a továbbtanulásban a mesterképzés reális alternatívája lehet. A többciklusú képzési rendszer beindulása után a felsőoktatási intézmények a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről szóló 10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet alapján – saját hatáskörben – folyamatosan létesítenek és hirdetnek új szakirányú továbbképzési szakokat.



8. ábra. FSZ-ben (tanulók és hallgatók) és szakirányú továbbképzésben részt vevők létszáma
Forrás: OKM-statisztika, saját szerkesztés

Az ÚMFT keretében önálló program segíti a felsőoktatási intézmények korszerű minőségbiztosítási rendszerének kiépítését. A 221/2006. (XI. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatási minőségi díjról jogi keretet biztosít a felsőoktatási intézmények és szervezeti egységeik minőségének és minőségfejlesztési tevékenységének évenkénti, pályázati rendszerben történő megmérésére.

A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolatának javítását, a felsőoktatás gyakorlatigényességének javítását, a feltételek megteremtését szolgálta 2001-ben a szakképzési hozzájárulás megnyitása a felsőoktatás számára. [2001. évi LI. törvény 4. § (1) bekezdés, 10. § (1) és (3) bekezdés]. A felsőoktatás a szabályozás szerint képviselőt kapott a Fejlesztési és Képzési Tanácsban és a Régióális Fejlesztési és Képzési Tanácsokban [2001. évi LI. törvény 13. § (4) és 14. § (2) bekezdés]. 2001 óta a felsőoktatás közvetlenül és pályázat útján több mint 30 milliárd többletforráshoz jutott (2. táblázat) a gyakorlati képzés fejlesztésére. Ehhez jön még – bár pontos adatokat nem tudunk – a szakmai gyakorlatok támogatása, illetve a hozzájárulásra kötelezettek saját munkavállalóinak képzése.

A szakképzési hozzájárulásról szóló a 2003. évi LXXXVI. törvény szerint (2008-tól) a felsőoktatási intézmények csak a felsőfokú szakképzésben, illetve az ún. gyakorlatigényes alapképzési szakokon folyó képzésben részt vevő hallgatók után fejlesztésre vehetik igénybe a szakképzési hozzájárulást. (Ez jelentős szűkítés az eredeti szabályozáshoz képest, amikor – meghatározott feltételek mellett – minden szakon igénybe lehetett venni a szakképzési hozzájárulást.) A gyakorlatigényes szakokon legalább 6 hét – egyes szakokon fél év – szakmai gyakorlatot is kell szervezni. A szakképzési hozzájárulás közvetlen (felsőoktatási intézmény és gazdálkodó szervezet közötti) megállapodás alapján tárgyi eszközfejlesztésre, a szakmai gyakorlatok költségeinek fedezésére használható. A felsőoktatási intézmények számára komoly perspektíva a hozzájárulásra kötelezettek munkavállalóinak képzése a felnőttképzés keretében, mivel a kötelezettség 1/3-a ilyen célra felhasználható. Sajnálatos, hogy a felsőoktatási intézmények ebben a piaci szegmensben még nem elég aktívak. Hasonlóan jelentős tartalékok rejlenek még a szakmai gyakorlatok szervezésében és finanszírozásában. A közvetlenül fel nem használt szakképzési hozzájárulás a Munkaerő-piaci Alap (MPA) képzési alaprészébe kerül, ahonnan központi és regionális pályázat keretében lehet fejlesztési forráshoz jutni. A felsőoktatás részese-e e két formában ma még marginális. Az elmúlt évek felsőoktatási célú felhasználását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A felsőoktatás részesedése a szakképzési hozzájárulásból (millió Ft)

Év	MPA képzési alaprész központi	MPA képzési alaprész	Fejlesztési megállapodás alapján	Összesen
		decentralizált		
2002	300,0	441,5	2341,1	3082,6
2003	123,5	404,0	3020,5	3548,0
2004	919,5	180,9	3306,9	4407,3
2005	366,6	308,9	4105,0	4780,5
2006	88,7	414,5	4363,0	4866,2
2007	185,0	131,6	4405,0	4721,6
2008	391,3	125,9	4467,3	4984,5
Összesen	2374,6	2007,3	26008,8	30390,7

Forrás: NSZFI.

A felsőoktatás szerepének változása a tudásalapú gazdaságban – az életen át tartó tanulás, a regionális felsőoktatási tudásközpontok

Regionális tudásközpontok kialakítása

A 2000. évi felsőoktatási intézményi integráció egyik eredményeként mind a hét régióban potenciális regionális tudásközpontok jöttek létre. A diverzifikált kari struktúrájú, jelentős tőkeerővel rendelkező regionális egyetemek számára lehetséges és szükséges is, hogy regionális kapcsolataik fenntartható fejlesztésére hosszú távú stratégiát alakítsanak ki. A kapcsolatrendszer az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög köré szervezhető, üzletszerűen is hasznosítva az eredményeket, szolgáltatási tevékenységek formájában.

Kormányzati oldalról – a jogszabályi feltételek megteremtése mellett – két támogatási formát kell kiemelni. A Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) jelentős összegű pályázati támogatással ösztönözte a regionális egyetemeket a tudásközponti stratégia kidolgozására, regionális, nemzeti és globális szempontból is releváns fejlesztési súlypontok meghatározására. Az NFT és az ÚMFT keretében pályázati formában álltak és állnak rendelkezésre olyan források, amelyek a tudásközpontok fejlesztését segítik. A regionális tudásközponti funkció betöltése, a hazai és nemzetközi versenyképesség szempontjából meghatározó a versenyképes infrastruktúra kialakítása. A CSEFT

és a MUP keretében előirányozottak szerint a vizsgált periódusban nagyszabású és minőségi oktatási- és szolgáltatásikapacitás-fejlesztésre került sor. Számos tudásközpont kapott új, korszerű vagy korszerűsített oktatási, kutatási, adminisztratív, kollégiumi épületegyüttest, illetve korszerű oktatási, informatikai és laboratóriumi felszereltséget. Külső vállalkozói tőke bevonásával a PPP projekt keretében mintegy 175 milliárd Ft összegben történt meg az intézmények tanügyi, oktatási és kollégiumi épületeinek felújítása és új beruházások indítása.

Az irányítási reform mint az intézményi alkalmazkodás feltétele

A felsőoktatás tudásalapú gazdaságban betöltendő szerepének hatékonyabb ellátása szükségessé tette az intézményi menedzsment és irányítás, valamint a kormányzati irányítási hatáskörök átalakítását is. Az Ftv.-ben kísérlet történt az állam közhatalmi és intézményfenntartói funkcióinak szétválasztására. A kormányzati – irányítási struktúrában ennek megfelelően megjelent – az Oktatási Hivatal részeként – a felsőoktatási regisztrációs központ (Ftv. 107. §), a felsőoktatási intézmény irányítási rendszerének részeként, de fenntartói jogosítványokkal a gazdasági tanács (Ftv. 23. §).

Az Oktatási Hivatal részeként létrehozott felsőoktatási regisztrációs központ látja el a felsőoktatási intézmények nyilvántartásba vételével, tevékenységének megkezdésével és módosításával, a nyilvántartásban bekövetkezett változások vezetésével kapcsolatos hatósági feladatokat. A regisztrációs központ feladata az állami elismeréssel már rendelkező felsőoktatási intézmények működési engedélyének kiadása. Nyilvántartásba kerültek az intézményi működési és képzési adatok. Folyamatban van a felsőoktatási intézmények nyilvántartásának felépítése. A felsőoktatási információs rendszer részét képezi az intézményi és központi nyilvántartás is. Az információs rendszert a felsőoktatási intézmények által kezelt adatok alapján kell létrehozni. A felsőoktatási információs rendszer a nemzetgazdasági szintű tervezéshez szükséges fenntartói, intézményi, foglalkoztatási, hallgatói, oktatói és más alkalmazotti adatokat tartalmazza, egyben a felsőoktatási intézmények átláthatóbb működését is szolgálja.

A regionális és társadalmi beágyazottságú felsőoktatás stratégiai irányításában növekedett a stakeholderek szerepe. Ennek is egyik formája a gazdasági tanács, amelybe a felsőoktatási intézmény szenátusa, valamint az oktatási és kulturális miniszter delegál tagokat (Ftv. 23. §). A kormányzat eredeti elképzeléseivel szemben – az Alkotmánybíróság 2006. szeptember 25-ei határozata alapján – a gazdasági tanács döntési jogosítványokkal nem rendelkezik, befolyásoló, iránymutató és ellenőrző szerepe ugyanakkor így is lényeges lehet.

Gazdasági önállóság és finanszírozás feltételeinek változása

Az Ftv. a felsőoktatási intézményekben felhalmozott tudás hasznosítása, a tudásközponti szerep erősítése érdekében jelentősen növelte az intézmények gazdasági, gazdálkodási önállóságát. Ez különösen a saját bevételekre, illetve tulajdonra vonatkozik. Külön ki kell emelni az ingatlagazdálkodásban, a vállalkozási tevékenységben kibővített lehetőségeket, ami lehetővé teszi az üzleti szemlélet erősítését.

Az Ftv. külön fejezetben foglalkozik a felsőoktatás finanszírozásával, a felsőoktatási intézmények gazdasági tevékenységével. A gazdálkodási önállósággal kapcsolatban – a teljesség igénye nélkül – a felsőoktatási intézmény alábbi jogosítványait emeljük ki:

- a rendelkezésére bocsátott pénzeszközökkel és saját bevételével önállóan gazdálkodik, az tőle nem vonható el, szabad pénzeszközeit állampapírba fektetheti,
- alapfeladatait nem veszélyeztető vállalkozási tevékenységet folytathat,

– saját bevételéből – meghatározott feltételek esetén – zártkörűen működő részvénytársaságot vagy korlátolt felelősségű társaságot alapíthat, melyben a tulajdonosi jogokat a rektor gyakorolja.

Az Ftv. 2008. évi módosítása után a felsőoktatási intézmények gazdasági társaságok alapításában és társaságokban résztulajdon megszerzésében a többségi állami tulajdoni hányad megkötése nélkül is részt vehetnek. Az intézmények által alapított gazdasági társaságok további gazdasági társaságokat hozhatnak létre. Ha a törvényi szabályozásban rögzített célokra, illetve felújításra vagy beruházásra fordítják a tevékenységből származó eredményt, bevételeikből befizetési kötelezettségük nincs.

2008. január 1-jével bevezették az állami felsőoktatási intézmények megállapodáson alapuló finanszírozását. A felsőoktatási intézmények és az Oktatási és Kulturális Minisztérium közötti, első alkalommal 2007. december 13-án megkötött, három évre szóló fenntartói megállapodás az állami finanszírozás normatív (változó) és alaptámogatási elemeit egyaránt tartalmazza. Az új rendszer a finanszírozás korábrinál nagyobb stabilitását biztosítja a felsőoktatási intézmények számára, ami kedvező a minőség szempontjából, ugyanakkor biztosítja a fenntartói követelmények érvényesülését a rögzített teljesítménykövetelményeken (indikátorokon) keresztül. A rendszer jelenleg még kísérletnek tekinthető, az első év tapasztalatai alapján minden bizonnyal jelentős korrekcióra szorul, különösen az indikátorok és a következetes számonkérés terén. Az indikátorok tekintetében a rendszer sajátossága, hogy különböző típusú indikátorok széles halmazából a felsőoktatási intézmények választhatták ki azokat, amelyek teljesítését vállalták.

A státustörvény [16. § (1) bekezdés] szerint a közszolgáltató költségvetési szervek (ide tartoznak a költségvetési szervként működő oktatási intézmények) 2009. január 1-jétől az alábbi formákban működhetnek:

- közintézmény,
- közintézet,
- vállalkozó közintézet.

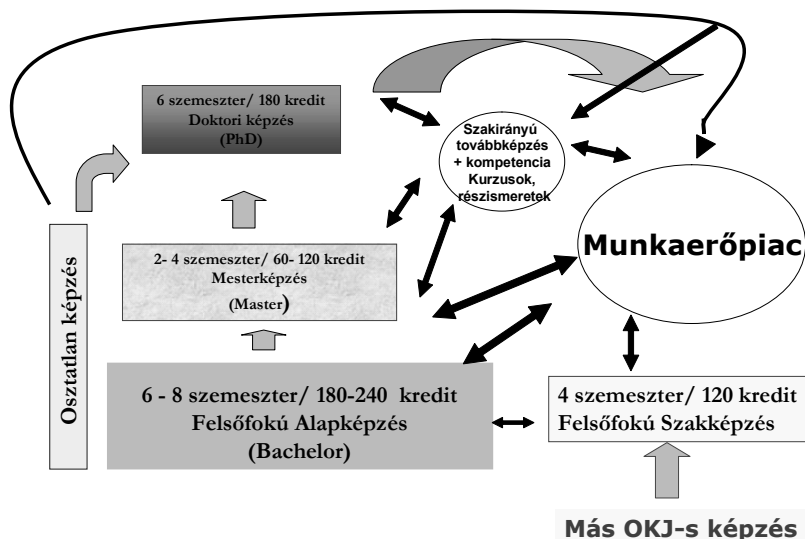
A felsőoktatási intézményeket az utóbbi kettő valamelyikébe kell besorolni. A státustörvény kapcsán módosult az államháztartásról szóló 1992. évi XXXVIII. törvény (Áht.). A módosított Áht. 100/L., illetve 100/J. §-ai tartalmazzák a közszolgáltató költségvetési szervek gazdálkodására vonatkozó különös szabályokat. A vállalkozó közintézet magas fokú gazdálkodási önállósággal rendelkezik. A státustörvény 44. § (4) bekezdése szerint a költségvetési szerv alapító (irányító) szerve 2009. május 15-ig köteles felülvizsgálni a közfeladat ellátásának módját. Az (5) bekezdés szerint az irányító szerv 2009. június 1-jéig köteles az irányítása alá tartozó költségvetési szervet besorolni. A tanulmány lezárásakor előkészületben van az Ftv. módosítása, amely a felsőoktatás tekintetében az Ftv. szükséges módosításait tartalmazza.

A Bologna-folyamat és a felsőoktatási tevékenység diverzifikációja. Az életen át tartó tanulás követelményének érvényesülése a felsőoktatás rendszerében

A regionális tudásközponti szerep feltétele és következménye a felsőoktatási tevékenység diverzifikálódása. A kutatás és innováció súlyának növekedése, az eredmények piaci hasznosítása mellett a tudásközpontoknak meghatározó szerepet kell betölteniük az életen át tartó tanulás rendszerében. A kormány 2005-ben elfogadta a 2212/2005. (X. 13.) Korm. határozatot az életen át tartó tanulás nemzeti stratégiájáról. A felsőoktatás ebben meghatározó feladatokat kapott, illetve vállalt.

A többciklusú képzési rendszer 2006. évi általános bevezetése a stratégia szerves része. Alapvető és rugalmas keretet biztosít a pályaépítéshez és a – hazai és nemzetközi

– mobilitáshoz. A három alapvető ciklus (alapképzés, mesterképzés, doktori/DLA képzés) kapcsolódik a szakképzési rendszerhez, amennyiben az Ftv. által meghatározott mértékben a szakképzésben szerzett ismeretek kreditértékként beszámíthatók. A tágabban értelmezett rendszer szerves része az FSZ és a szakirányú továbbképzés, továbbá – legalább alapvégzettség birtokában, hallgatói jogviszonyban, később kreditértékként is beszámítható – az Ftv. 44/A §-a szerinti részismeretek megszerzése. Az új képzési szerkezet szintjei közötti, valamint a képzés és a gazdaság közötti potenciális kapcsolatokat a 9. ábra szemlélteti.



9. ábra. A felsőoktatás többciklusú képzési rendszere. Forrás: saját szerkesztés

A 2004/2005-ös tanévben 34, a 2005/2006-os tanévben 101 alapképzési szakon több mint 600 szakindítási engedély kiadására került sor. A művészeti területen meginduló képzéssel, összesen 133 alapképzési szakon és osztatlan képzésben 17 szakon indult meg a képzés 2007 szeptemberétől. Az új képzési szerkezet 2006. évi bevezetésével lett általános az új képzési rendszer. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) támogató véleménye alapján 2007 tavaszáig mintegy 130 mesterszak képzési és kimeneti követelményei jelentek meg. 2009-re a MAB 494 mesterképzési szak indítását támogatta, 237 mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményei jelentek meg miniszteri rendeletben.

2008-ban az alapképzésben végzők és a főiskolai végzettséggel rendelkezők számára 3500 államilag támogatott mesterszakos keretszámot hirdettek meg. A MAB által támogatott 130 mesterszakra mintegy 2100 főt vettek fel. A mesterképzés teljes körű indítását követően az oktatási és kulturális miniszter pályázat útján határozta meg a mesterképzésre felvehető hallgatói létszám intézmények közti elosztását. A minisztérium 2009-re mintegy 300 mesterszakra a kormány által jóváhagyott 21 700 fős államilag támogatott keretre hirdetett felvételt 2009-re.

A doktori (PhD) képzés tekintetében ki kell emelni, hogy az Országos Doktori Tanács és a MAB közös elhatározásával létrejött az egységes, nyilvános doktori adatbázis, amely biztosítja a szükséges információkat a doktori iskolák alapításáról és működéséről.

Az Ftv. 58. § (7) bekezdése szerint a felsőoktatási intézmény kreditátviteli bizottsága a korábbi tanulmányokat, munkatapasztalatokat tanulmányi követelmény teljesítéseként

elismerheti. Az ÚMFT finanszírozásában, központi program keretében folyamatban van a validációs rendszer kidolgozása, pályázat keretében pedig az intézményi validációs rendszerek fejlesztésére. A külön jogszabályban szabályozott szakirányú továbbképzés a legalább alapidomával rendelkezők számára jelent továbbképzési lehetőséget. A programokat a felsőoktatási intézmények önállóan, a gazdaság igényei szerint és szereplőinek bevonásával dolgozzák ki, és az Oktatási Hivatal által történt regisztráció után indíthatják. Az Ftv. 55. § (2) bekezdése alapján valamennyi magyar állampolgár állampolgári jogon, 12 féléven át vehet részt államilag támogatott képzésben, amennyiben az államilag támogatott képzésben történő részvétel felvételi, illetve tanulmányi kötelezettségeit teljesíti. A lehetőség életkortól függetlenül igénybe vehető. Az elsősorban felnőttek által és munka mellett igénybe vett részidős képzések és távoktatás képzési normatívája emelkedett (a teljesidős képzés normatívájának 50 százalékára).

A kötelező pályakövetés és kötelező ingyenes tanácsadás a számos döntési pontot, választási lehetőséget kínáló felsőoktatási rendszerben segíti a hallgatók eligazodását és helyes döntését. Az életen át tartó tanulás átlép az oktatási szektorok határán, ezért valamennyi szektoron átívelő, integráló jellegű pályaaorientációs rendszer kialakítása indokolt. Fontos lépésnek tekinthető a Nemzeti Pályaaorientációs Tanács (NPT) létrehozása, amely az Állami Foglalkoztatási és Szociális Hivatal keretében jött létre, alakuló ülését 2008. január 29-én tartotta. A testület tagjai kormányzati, munkaadói és munkavállalói képviselők, valamint pályaaorientációs szakemberek. A tanács koordinációs és tanácsadó szerepet lát el.

A többciklusú képzési rendszer 2006. évi általános bevezetése után 2009-ben megindult az első felülvizsgálat, amely az oktatási miniszter felkérésére a Magyar Rektori Konferencia és a Nemzeti Bologna Bizottság együttműködésében valósul meg. A felülvizsgálat szakmai anyagát számos fórum megvitatta, a tanulmány lezárásáig a hivatalos értékelés még nem született meg. A tanulmány lezárásának időpontjában nyilvánosan hozzáférhető dokumentumok az OKM honlapján találhatóak. (4)

A többciklusú képzési rendszer – a fentebb kifejtett jellemzőkkel – szektorális képesítési keretrendszerként is értelmezhető. A bevezetőben leírtak szerint két szintre – az alapképzésre és mesterképzésre – vonatkozóan már jogszabályban is megjelentek az adott szint kimeneti kompetencia- (tanulmányieredmény-) követelményei. Ugyanakkor még hiányoznak a felsőfokú szakképzés és a doktori képzés kimeneti szintkövetelményei. A szakirányú továbbképzés esetében – mivel a meglévő végzettségi szintet a képzés nem változtatja meg – nem szükséges önálló szintkövetelmények meghatározása.

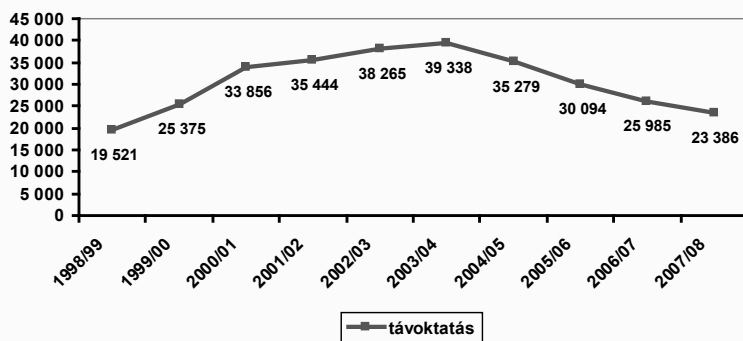
Ahhoz, hogy a keretrendszer egy valóban működő, dinamikus rendszer legyen, meg kell felelnie az életen át tartó tanulás követelményrendszerének. Ez pedig azt jelenti, hogy ténylegesen és jól áttekinthetően biztosítja a rendszerben történő előrehaladást. Jól szabályozottan határozza meg a döntési pontokat, a továbblépési feltételeket (bemeneti feltételek), további a korábbi tanulmányok beszámítását. Ezért – tágabban értelmezve – a keretrendszer részének kell tekintenünk a kreditrendszert, a validációs rendszert, az életpálya-tanácsadást, valamint a pályakövetési rendszert.

A felsőoktatási intézmények és költségterítéses felsőoktatási programjaik az Ftv. szerint akkreditált felnőttképzési intézménynek, illetve akkreditált felnőttképzési programnak minősülnek [Ftv. 11. § (8) bekezdés]. A szabályozás hiányosságának tekinthetjük ugyanakkor, hogy ezeket a programot (kiemelve a szakirányú továbbképzési programokat) a szakképzési hozzájárulásra kötelezett gazdálkodó szervezetek – saját munkavállalójuk képzése esetén – a hozzájárulási kötelezettség terhére nem támogathatják.

A kedvező jogszabályi környezet ellenére kedvezőtlen jelenség, hogy a felsőoktatási intézmények felnőttképzési tevékenysége (különösen a szakirányú továbbképzés – 8. ábra) és a távoktatásban részt vevők száma (10. ábra) az utóbbi néhány évben visszaesett. Némi vigasz, hogy hagyományos képzésben egyre inkább megjelennek távoktatási,

e-learninges elemek és egy kevert (blended) képzés perspektívája rajzolódik ki. Az alábbi ábra jól mutatja a távoktatásban végbement negatív fordulatot, melyre a felsőoktatás jövőbeni stratégiájának válaszolnia kell.

A felsőoktatási intézmények akkreditáció után indíthatnak iskolai rendszeren kívüli felnőttképzési programokat is.



10. ábra. Távoktatásban tanuló felsőoktatási hallgatók száma

A hazai felsőoktatás integrációja az Európai Felsőoktatási Térségbe

A tanulmány első részében már utaltunk arra, hogy a regionalizáció és a globalizáció csak részben jelent önálló kihívást, nagyobbreszt felerősíti az egyébként (nemzeti szinten) is létező kihívásokat, problémákat.

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) egy régió válaszaként értékelhető a nemzeti és a globális térben jelentkező kihívásokra. „Befelé” (a nemzeti szint tekintetében) közös kötelezettségvállalást jelent a problémák közös elemzése, közös célmeghatározás és a nemzeti rendszerek összehangolása érdekében. „Kifelé” (a globális szint tekintetében) közös, egységes fellépést, együttműködést, a fejlesztési célok összehangolását lehet kiemelni.

Magyarországon a külföldön szerzett bizonyítványok és oklevelek elismerése a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény és a nemzetközi ekvivalenciaegyezmények alapján történik. Az elismerési törvény hatálybalépését megelőzően a magyar joganyag részévé vált a felsőoktatási képesítéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló, 1997. április 11-én aláírt Lisszaboni Elismerési Egyezmény, melyet Magyarországon a 2001. évi XCIX. törvény hirdetett ki. 2007 tavaszán az Országgyűlés elfogadta az elismerési törvény módosítását, amely az Európai Parlament és a Tanács szakmai képesítések elismeréséről 2005/36/EK. irányelvének egyes rendelkezéseit integrálta a hazai joganyagba.

A magyar kormányzat – a kezdeti bizonytalankodás után – fokozódó aktivitással vesz részt a bolognai folyamatban, illetve csatlakozik az EU kezdeményezéseihez. Minden gyengeségével is nagy és elvi jelentőségű eredmény, hogy jogszabályban sikerült megfogalmazni az egyes felsőoktatási képzési szintek kimeneti kompetencia (ismeret, készség-, attitűd-) követelményeit [289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet]. Ennek figyelembevételével valamennyi alapképzési és mesterképzési szak kompetenciaalapú képzési és kimeneti követelményeit miniszteri rendeletben határozták meg [15/2006. (IV. 3) OM rendelet]. Csatlakozva az EFT kezdeményezéséhez, 2004-ben kidolgozásra került a magyar és angol nyelvű oklevélmelléklettel kapcsolatos jogi szabályozás, illetve informatikai támogatás. Az oklevélmelléklet a megszerzett oklevélhez mellékelt dokumentum, amely részletezi mindazokat a tanulmányokat és a tanulmányokhoz kapcsolódó

információkat, amelyek az adott oklevél mellett fontosak lehetnek a munkaadók vagy oktatási intézmények számára [79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet 10. sz. melléklet]. A felsőoktatási törvény rendelkezik az oklevélmelléklet angol és magyar nyelven történő kiadásáról [Ftv. 63. § (1) bekezdés].

Az EU Bizottsága által működtetett, a Felsőoktatás Modernizációja Klaszter keretében Magyarország aktív munkát végez. A Tempus Közalapítvány közreműködésével a Bizottság által is elismert disszeminációs tevékenység keretében az intézményi szintet, a konkrét tartalom- és módszerfejlesztőket is bevonják a kezdeményezésekbe, a végrehajtásba. Az ÚMFT keretében elindult az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) és az ahhoz kapcsolódó Központi Validációs Rendszer (KVR) kialakítása. Az életen át tartó tanulásnak e két rendszer regionális, sőt globális aspektus ad, amennyiben a képzettségek összehasonlítását, az ismeretek beszámítását lehetővé teszi. Ez megkönnyíti a tanulási és munkavállalási célú mobilitást egyaránt.

A magyar felsőoktatás regionális és globális beágyazódása még kezdeti fázisban van. Oktatáspolitikai téren sem történt meg egy koherens, regionális és globális aspektusú fejlesztési stratégia kidolgozása. Egy ilyen stratégia elemei között fontos lépés volt az intézményhálózat integrációja, amely előmozdíthatja a nemzetközi versenyképesség javítását. A versenyképes szakmai-tevékenységi szerkezet kialakítása, a nemzetközi együttműködések, a regionális és globális marketing kiépítése ma még alapvetően az egyes intézményekre, illetve a Magyar Rektori Konferenciára hárul. Az Állami Számvevőszék (2003) integrációra vonatkozó vizsgálata feltárta, hogy az egyes intézmények nagyon eltérő módon, összességében nem kielégítően éltek az integráció nyújtotta lehetőségekkel. Hiányzik egy nemzeti támogatási és ösztönzési rendszer, amely a magyar felsőoktatás (intézményi, kari, képzési területi stb.) versenyképes szegmenseit (oktatási-kutatási-innovációs tekintetben egyaránt) kijelölné. Ha export-import logikában közelítjük a kérdést, akkor a magyar felsőoktatás ma deficites, több külföldi oktatási tevékenységet vesznek igénybe a magyar állampolgárok, mint amennyit exportálni tudunk. Ennek markáns jelei, hogy lényegesen több magyar hallgató tanul külföldön vagy külföldi intézmény hallgatójaként, mint ahány külföldi hallgatót magyar intézmények fogadnak. A Magyar Köztársaság területén 2009 márciusában 22 külföldi felsőoktatási intézmény rendelkezett engedéllyel (*Bakos, 2008*).

A magyar hallgatók külföldi tanulmányainak támogatása természetesen fontos. Az Ftv. alapján a felsőoktatási intézmények ösztöndíjjal támogathatják a hallgatók EFT-ben végzett résztanulmányait. Az EFT-ben a diákhitel hordozhatósága biztosított Ftv. 46. § (4) bekezdés. Az EU Oktatás és képzés 2020 programjában 20 százalékra kívánja emelni a külföldi tanulmányokat is folytatók arányát. A nemzeti felsőoktatás azonban versenyképes, jövedelemtermelő szektorként is képes működni. A közvetlen jövedelmezőség mellett a tudásháromszög működése a gazdaság egyéb szektorainak versenyképességét és jövedelemtermelő képességét is kedvezően befolyásolja. A regionális tudásközpontok kiépülése, kormányzati stratégián alapuló támogatása ezért is fontos. Az Oktatás és képzés 2020 program kiemelt hangsúlyt helyez az európai együttműködésre, kooperációra. A közös képzések, közös kutatási programok hazai támogatása nemzetközi kontextusba helyezi regionális tudásközpontjainkat. Az Ftv. önálló fejezetben rendezte a külföldi felsőoktatási intézmények és nem magyar állampolgárok magyarországi, valamint a magyar felsőoktatási intézmények és magyar állampolgárok külföldi működésére, illetve tanulmányaira, az együttműködés és közös képzési programok indítására vonatkozó szabályokat (Ftv. 116–119. §).

A globalizáció kapcsán szólni kell a felsőoktatási intézményeket minősítő hazai és nemzetközi rangsorok növekvő szerepéről. A globális térben a rangsorok orientáló szerepe megnőtt. Az Országos Felsőoktatási Információs Központ rendszeresen készít rangsorokat, és ezeket honlapján közzé is teszi. Ezekben igyekszik differenciált megközelítést

alkalmazni, és egyértelmű információt szolgáltatni a felhasználó számára. A nemzetközi rangsorok ezt a differenciáltságot, árnyaltságot a legtöbb esetben még nem mutatják. Különösen jellemző az akadémiai szempontú egyoldalúság. Az EFT keretében kezdeményezés indult egy egységesebb és árnyaltabb rangsorolási gyakorlat kialakítására. Magyarországnak ebben – tapasztalatait felhasználva – részt kell vennie, szükség szerint saját gyakorlatát is alakítva.

A pedagógusképzés stratégiai jelentősége

A pedagógusképzéssel szembeni igények bővülése és változása

A felsőoktatás tömegesedése, a felsőoktatás, illetve a felsőoktatási intézmények tevékenységének diverzifikációja, az életen át tartó tanulás, a felnőttképzés, valamint a nem hagyományos képzési formák (távoktatás, e-learning, m-learning, blended learning) szerepének növekedése kihívást jelentett a pedagógusképzés számára is. A kihívás érintette a pedagógusképzés szerkezetét éppúgy, mint a pedagógusok által elsajátítandó kompetenciákat. A pedagógusképzésnek ki kell elégítenie az óvodai, általános és középiskolai közoktatási pedagógusigények mellett a szakképzés, a gyakorlati képzés, a felnőttképzés pedagógiai igényeit, továbbá nem megkerülhető a felsőoktatásban oktatók pedagógiai képzésének kérdése sem. E sokrétű igények mentén kellett a pedagógusképzés szerkezetét átalakítani. A képzés tartalmát illetően pedig érvényesíteni kellett a „new skills for new jobs” elvet, az ismeretek, készségek és attitűdök tekintetében egyaránt.

A pedagógusképzés a többciklusú képzési rendszerben

A tanárképzés rendszere változott meg leginkább a többciklusú képzési rendszer bevezetése során. A közismereti és szakmai tanárképzés egységes szerkezetben, azonos követelmények alapján valósul meg. A képzési terület szerinti bemenetre épülő különböző tanári szakképzettségek – az első képzési ciklust követően – a második ciklus tanári mesterszakján szerezhethők, és a képzés a közoktatás 5–12. (13). évfolyamán, illetve a szakképzés valamennyi formájában a tanári szakképzettségnek megfelelő feladatok ellátására ad felkészítést.

A felsőoktatási törvény szerint tanári szakképzettséget 5 féléves, 150 kredit értékű mesterképzésben lehet szerezni. A tanári szakképzettség három fő területe:

- a tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai ismeretei,
- a szakképzettség szerinti szakterületi ismeretek,
- a közoktatásban, felnőttképzést folytató intézményben szerzett, féléves összefüggő szakmai gyakorlat.

A közoktatás szakrendszerű oktatásának feladatára felkészítő pedagógiai jellegű mesterképzésben – elsősorban a közismereti tanárképzésben – két tanári szakképzettség követelményeinek teljesítését követően szerezhető mesterfokozat.

Az Ftv. keretei között az alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet szabályozza a tanári szak szerkezetét és határozza meg a közoktatás nevelési és oktatási feladataihoz igazodóan a közoktatással egyeztetett, első és második tanári szakképzettségek körét. A kormányrendelet keretei között az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet rendelkezik a tanári szakképzési és kimeneti követelményeiről, ezen belül részletesen a kialakítandó kompetenciákról.

A szakmai modulok követelményeinek kidolgozását a magyar felsőoktatás teljes körű intézményi képviselőtét biztosító Magyar Rektori Konferencia végezte el, a pedagógusképzési szakbizottsága, illetve a tudományterületi szakbizottságok aktív részvételével. A

szabályozás alapján, a felsőoktatási intézmények akkreditációt követően indíthatják a többciklusú képzési rendszerbe illeszkedő tanári szakot (Rádli, 2009).

A többciklusú képzési rendszerhez, az új OKJ bevezetéséhez, valamint a felnőttképzés új szabályozási rendszeréhez kapcsolódóan kialakult a pedagógusképzés új funkcionális és szintbeli szerkezete. Ennek részei: az OKJ 55-ös (felsőfokú szakképzés) szintű gyakorlatioktató- és 61-es szintű (felsőfokú végzettségre épülő) felnőttoktató-képzés, a bachelorszintű tanító- és óvodapedagógus-képzés, a szakképzést segítő szakoktatóképzés továbbá a mesterszintű gyógypedagógus-, óvodapedagógus-, tanító- és konduktorképzés, a megfelelő bachelorszintű alapképzési szakokra épülő mesterszintű közismereti és szakmai tanárképzés.

Az új rendszerben a pedagógusok szakmai és pedagógiai felkészültsége magasabb színvonalú lehet. A mesterszintű közismereti és szakmai tanárképzésnek azonosak a pedagógiai kimeneti követelményei, amelyek a korábnál nagyobb súllyal tartalmazzák a korszerű pedagógiai módszerek ismeretét és alkalmazási készségét, ezen belül a tanulni tanítás, az életen át tartó tanulásra nevelés és a felnőttoktatás alapvető készségeit.

Az új tanári szakképzettségek struktúrájában második szakképzettségként választható a felnőttképzéshez szükséges andragógiatanári, illetve a tanulási és pályatanácsadás-tanári szakképzettség is. Biztosítani kell, hogy e speciális ismeretek megszerzése újabb szakképzettségként a jövőben minél több tanár számára lehetővé váljon. Az alapképzésben, mesterképzésben és szakirányú továbbképzésben a felnőttképzéshez kapcsolódó nem tanári szakok alapítására is sor került.

A 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet alapján a felsőfokú szakképzésben a felsőoktatási intézményeknek gondoskodniuk kell a tanárok rendszeres szakmai és pedagógiai továbbképzéséről. A közoktatásban és a szakképzésben dolgozó pedagógusok 7 évenkénti 120 órás továbbképzési kötelezettségét és a magasabb besorolást eredményező pedagógus-szakvizsgát a 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet szabályozza. A pedagógus-szakvizsgára szakirányú továbbképzési formában kizárólag a felsőoktatási intézmények készíthetnek fel, de nagy arányban vesznek részt a 120 órás tanfolyami továbbképzések megvalósításában is. Ezek jó része a pályán működő pedagógusoknak a tanulók önálló tanulásának elősegítését célzó kompetencia fejlesztésére irányul.

A pedagógusképzés tartalmi fejlesztésének támogatása az ÚMFT-ben

Az ÚMFT TÁMOP-4.1.2/B konstrukciójában többek között az alábbi tevékenységek megvalósítása részesül támogatásban a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények számára kiírt pályázat keretében, egymilliárd Ft összegben.

A pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjainak kialakítása, kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása.

Pedagógusképző intézmények regionális központjai közötti országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozása.

A központok regionális minőségbiztosítási rendszerének kiépítése.

A felsőoktatásban, a pedagógusképzésben foglalkoztatott oktatók felkészítése a kompetenciaalapú pedagógiai munkára.

Pedagógusfoglalkozásokra felkészítő mesterszakokhoz kötődő tananyagfejlesztés és módszertani megújítás.

A pedagógusképzést kísérő és követő gyakorlati képzés folyamatának és a gyakorló közoktatási intézményeket felkészítő programnak a kidolgozása, valamint kísérleti jellegű megvalósítása.

Összefoglalás

A felsőoktatás helyzetének áttekintése után megállapítható, hogy kormányzati és intézményi szinten is jelentős kihívásokkal kellett szembesülni és megbirkózni a múltban, és kell még a jövőben is. A szektor érdekelt szereplői a kihívások tudatában érdemi lépéseket tettek a társadalmi igények jobb kielégítése, a minőség javítása, a regionális és globális versenyképesség fokozása érdekében. Az oktatási rendszer nyitottsága, a részvétel, a nemzetközi mobilitás egyaránt javult. Az alrendszerek, a képzési szintek, a képzőintézmények, a társadalmi partnerek, az oktatás és a gazdaság közötti kommunikáció számos fóruma és jó példája is tetten érhető. A vizsgált periódus alapvető gyengeségének tekinthető ugyanakkor egy koherens, a teljes oktatási rendszert átfogó, globális kontextusú (fejlesztési) stratégia hiánya. Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában való önként vállalt részvétel reménybeli késztetést és kényszerítőt erőt is jelent egy ilyen stratégia megalkotására. Ehhez keretet és motivációt jelenthet az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozása, illetve a kidolgozáshoz és bevezetéséhez kapcsolódó finanszírozási rendszer, különös tekintettel az Új Magyarország fejlesztési tervre.

A képesítési keretrendszer kidolgozása és gyakorlati „bevezetése” tekintetében jó és kevésbé kedvező előzményekre támaszkodhatunk. Az egyes oktatási alrendszerek törekedtek arra, hogy saját képesítéseiket rendszerbe foglalják. Kiemelhető a közoktatásban a kétszintű érettségi bevezetése, a szakképzésben az új OKJ és megfelelő szakmai és vizsgakövetelmények megalkotása, a felsőoktatásban pedig – a Bologna-folyamat keretében – a többciklusú képzési rendszer jogi szabályozása és bevezetése. A felsőoktatási rendszeren belül a képzési szintek összekapcsolása, az egymásra épülés és a korábbi tanulmányok beszámításának jogi szabályozása jó alapnak tekinthető. Az egységes keretrendszer kidolgozásának egyik nagy kihívása lesz a viszonylag jól szabályozott alrendszerek összekapcsolása. A másik, a keretrendszer „élővé” tétele, tehát az, hogy a képzőintézmények képzési programjai, a mérési és értékelési rendszerek megfeleljenek a keretrendszer követelményeinek.

A képesítési keretrendszer egyidejűleg jelenti az életen át tartó tanulás vertikális és időbeli keretrendszerét. A keretrendszer akkor tölti be funkcióját, ha – az életen át tartó pályaorientáció és a validációs rendszer működése révén – átlátható módon biztosítja a képzési szint emelését, a kompetenciák fejlesztését az egész életen át. A keretrendszer kidolgozása és tényleges „működése” az oktatási alrendszerek, a gazdaság és tágabban a társadalom közötti folyamatos párbeszédet, és az ezt biztosító fórumokat, intézményeket, szervezeti formákat igényel. Bár a keretrendszer közvetlenül a felsőoktatási rendszer akadémiai szegmenséhez kötődik, hatékony működése elképzelhetetlen a felsőoktatás adekvát finanszírozási és irányítási rendszere nélkül. Hasonlóképpen kulcskérdés a felsőoktatásban az oktatók pedagógiai és módszertani követelményrendszerének, a rendszeres továbbképzésnek a fejlesztése. Miközben a felsőoktatásban a pedagógiai-módszertani feltételrendszer ma szűk keresztmetszetnek tekinthető, a teljes képesítési keretrendszer működése szempontjából a pedagógusképzés és ezzel a felsőoktatás kulcsszerepe megkérdőjelezhetetlen.

Jegyzet

(1) A jelentkezések számának 2009. évi megugrása nagyjából virtuális, mivel tartalmazza a nyelvi előkészítő osztályok mintegy 10 ezer fős létszámát, akik 2008 helyett 2009-ben jelentkeztek, az összehasonlíthatóság érdekében 2009-ben csak az alapképzésre jelentkezettek számát vettük figyelembe.

(2) Lásd 4. ábra.

(3) Lásd 2. ábra.

(4) <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2273&articleID=232944&ctag=articlist&iid=1>

Irodalom

- Állami Számvevőszék (2003): *Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről*. 2009. 08. 25-i megtekintés, Állami Számvevőszék, [http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/10D2387AE4C83C6BC1256D080028D8AA/\\$file/0311J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/10D2387AE4C83C6BC1256D080028D8AA/$file/0311J000.pdf)
- Bakos K. és mtsai. (2008, szerk.): *Felsőoktatási felvételi tájékoztató*. Educatio Kht., Budapest.
- Barakonyi K. (2000): A korszerű felsőoktatási menedzsment kiépítése. *Educatio*, 9. 1. sz. 27–42.
- Barr N. (2004): Higher Education Funding. *Oxford Review of Economix Policy*, 20. 2. sz. 264–283.
- Benedek A. és mtsai. (2008a, szerk.): *Távoktatás és e-learning a felnőttképzésben*. Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Benedek A. és mtsai. (2008b, szerk.): *Elméleti és gyakorlati fejlesztések a felnőttképzésben*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Benedek A. és mtsai. (2008c, szerk.): *Az Európai Unió és a felnőttképzés*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Benke M. (2006, szerk.): *A szakképzési hozzájárulási rendszer elemzése és javaslat a felnőttképzési célú felhasználási lehetőségek bővítésére*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Bánkuti Zs. és Lukács J. (2008, szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Berács J. és mtsai. (2009, szerk.): *Magyar Felsőoktatás 2008*. Konferencia-előadások. 2009. január 28. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Budapest. 140 p.
- Bologna Process (2009): *Ministerial Declarations and Communiqués*. 2009. 11. 08-i megtekintés, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique.htm
- Burton R. C. (1998): *Creating entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press, Pergamon.
- Carlton D. W. és Perloff, J. M. (2003): *Modern piacelmélet*. Panem, Budapest.
- Coven, T. (1988): Public goods and externalities: Old and New Perspectives. In uő (szerk.): *Theory of Market Failure. A Critical Examination.*: George Mason University Press, Fairfax. 1–26.
- Csákó M. (2003): Gondolatok a felsőfokú felvételi kritériumairól. *Educatio*, 12. 2. sz. 175–186.
- Cséfalvi Á. és Sediviné B. I. (2007): *Az „FSZ hallgatói szerződés” rendszere és működése a felsőfokú szakképzésben*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.
- Falus I. (2006): A kompetencia fogalma és kompetencia alapú képzés tervezése. *Társadalom és Gazdaság*, 28. 2. sz. 173–182.
- Fábrí Gy. (2007, szerk.): *Felsőoktatási Műhely*, 2007. I. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Országos Felsőoktatási Információs Központ, Budapest.
- Fábrí Gy. (2008, szerk.): *Felsőoktatási Műhely*, 2008. I. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Országos Felsőoktatási Információs Központ, Budapest.
- Fábrí Gy. (2008, szerk.): *Felsőoktatási Műhely*, 2008. II. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Országos Felsőoktatási Információs Központ, Budapest.
- Friedman, M. (1955): The Role of Government in Education. In Solo, R. A. (szerk.) *Economics and the Public Interest*. Rutgers University Press, New Brunswick – New Jersey:.
- Galasi P. (2002): F fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, 11. 2. sz. 227–236.
- Györgyi Z. (2007): Munkaadók és diplomák. *Educatio*, 16. 2. sz. 256–270.
- Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász G. (2006): Oktatáspolitikai. In Pesti Sándor (szerk.): *Szakképzés a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990–2006*. Rejtjel Kiadó. 169–237.
- Halász G. (2007): *Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája*. <http://www.oki.hu/halasz/download/Lisszabon%20és%20az%20egyetemek.mht>
- Hoós J. (2002): *Közösségi döntési rendszer*. Aula Kiadó, Budapest.
- Horváth Cz. J. (2006, szerk.): *Idősebb munkavállalókkal kapcsolatos politikák*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Hrubos I. és mtsai. (2003): A gazdálkodási filozófia és gyakorlat érvényesülése az egyetemeken. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Hrubos I. (1999): *A felsőoktatás dilemmái a tömegesítés választás időszakában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Hrubos I. (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 12. 1. sz.
- Hrubos I. és Polónyi I. (2003, szerk.): *Felsőoktatási Reformok*. Educatio 12. 1. sz.
- Kabai I. és mtsai. (2007, szerk.): *Mi lesz velünk a diploma után? A ZSKF hallgatói által végzett vizsgálat öt felsőoktatási intézmény friss diplomásai körében*. Zsigmond Király Főiskola, Budapest.

- Kertész K. (2006): *Piaci és kormányzati tökéletlenségek rendszerezése és gazdaságpolitikai összefüggései*. Kertész Krisztián, Budapest.
- Kornai J. (2007): *Szocializmus, kapitalizmus, demokrácia és rendszerváltás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovács, I. (2005): *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Okker, Budapest.
- Kozma T. (1998): Az oktatásügy globalizálódása. In: *Euroharmonizáció*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. 155–164.
- Kulcsszó: *Oktatáspolitikai*. (é. n.) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kulskeres&kat=sub&kulcs=144&szo=oktat%C3%A1spolitikai>
- Nagy L. és Zachár L. (2008, szerk.): *Tanár-továbbképzési konferenciák 2007*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest–Siófok–Hajdúszoboszló.
- Nagy M. (2004, szerk.): *Pedagógusképzés*. *Educatio*, **13**. 3. sz.
- Nagy P. T. (2002, szerk.): *Diplomások*. *Educatio*, **11**. 2. sz..
- Nagy P. T. (2003, szerk.): *Diplomások*. *Educatio*, **12**. 2. sz.
- Oktatási Minisztérium (2003a): *A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térképhez való csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója*. Vitaanyag. 2009. 11. 08-i megtekintés, Oktatási Minisztérium, <http://www.univpress.hu/2004/data/cseft.pdf>
- Oktatási Minisztérium (2004): *A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója*. Tervezet. 2009. 11. 08-i megtekintés, Oktatási Minisztérium, <http://phys.chem.elte.hu/forum/MagyarUnivProg.pdf>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *Oktatás 2005–2006 – Az Oktatás és a kutatás-fejlesztés finanszírozása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Közgazdasági Főosztály. Kézirat.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (...): *Oktatási Évkönyv 2007–2008*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Olson, M (1977): *A kollektív cselekvés logikája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2004): *Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Polónyi I. (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatás-gazdaság*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2008, szerk.): *Minőségügy a felsőoktatásban*. *Educatio*, **17**. 1. sz.
- Polónyi I. és Timár J. (2006): Az oktatás költségei és finanszírozása. *Competitio*, **5**. 1. sz. 11–50.
- Rádlí K. (2009): *Összefoglaló a felsőoktatásról 2002–2009*. Kézirat. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Roóz J. (2008, szerk.): *Szakképzés a felsőoktatásban, felsőoktatás a szakképzésben*. Felsőoktatás és Gazdaság Együttműködéséért Egyesület, Budapest.
- Sediviné B. I. (2008): *A felsőfokú szakképzés 10 éve*. AIFSZ Kollégium Egyesület, Budapest.
- Simon M. (2007, szerk.): *Áttekintés az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. 2009. november 8-i megtekintés, http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/LLL_projekt/Attekintes.pdf
- Szabó K. (2007, szerk.): *Összehasonlító gazdaságtan*. AULA Kiadó, Budapest.
- Teichler, U. (2003): Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. *Educatio*, **12**. 1. sz. 3–18. o.
- Teichler, U. (2005): Non-European students: the forgotten half of the Bologna process. In Muche, F.: *Opening up to the wider world. The External Dimension of the Bologna Process*. ACA, Lemmens. 101–121.
- Vámos D. (2000): A munkapiacon diplomával. *Educatio*. 62–78.
- Veres P. (2004a): Az egész életen át tartó tanulás magyarországi megvalósítása a felsőoktatásban. *Felnőttképzés*, **2**. 1. sz. 26–29.
- Veres P. (2004b): A felsőoktatás fejlesztési stratégiája. *Szakképzési Szemle*, **20**. 2. sz. 117–121.
- Veres P. (2004c): Magyar Universitas Program – új felsőoktatási törvény – felnőttképzés. In *Felnőttképzésünk az Európai Unióban, II. Országos Felnőttképzési Konferencia, Hajdúszoboszló 2004. szeptember 23–25*. Suliszerviz Oktatási és Szakértő Iroda, Debrecen. 49–59.
- Veres P. (2005): A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata a Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény fényében. In *Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola Évkönyv 2004–2005*. I. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 61–67.
- Veres P. (2005b): Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés helyzete és fejlesztése a felsőoktatásban. In: *I. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia, MELLearn Egyesület konferenciakötet*. Debrecen 2005. április 21–22. MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, Debrecen. 55–56., 119–129.
- Veres P. (2006a): A gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának néhány kérdése. In *2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia, Corvinus University of Budapest, 16–17 March, 2006*.

MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanuláért Egyesület, Debrecen. 172–176.

Veres P. (2006b): A közösségi gazdálkodás egyes kérdései, különös tekintettel a felsőoktatásra. In Artner A. (szerk.): *Zsigmond Király Főiskola Gazdaság- és Vezetéstudományi Intézet évkönyve 2006*. Zsigmond Király Főiskola, Budapest. 130–149.

Veres P. (2007a): The Relationship between Higher Education and the Economy: Current Issues of Higher Education and Economic-Business Activity. In *3rd Hungarian National and International Lifelong Learning Conference 12–13. April 2007, Miskolc*. MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanuláért Egyesület, Debrecen. 343–350.

Jogszabályok

1992. évi XXXVIII. törvény az államháztartásról

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről

1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

120/2000. (VII. 7.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények képzési és fenntartási normatíva alapján történő finanszírozásáról

200/2000. (XI. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi kreditrendszerek egységes nyilvántartásáról

2001. évi LI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról

2001. évi C. törvény a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről

CI. törvény a felnőttképzésről

2001. évi XCIX. törvény a felsőoktatási képesítéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló Lisszaboni Elismerési Egyezmény kihirdetéséről

48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól

77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről

15/2003. (II. 19.) Korm. rendelet a felnőttképzési normatív támogatás részletes szabályairól

2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról

2003. évi XC. törvény a Kutatási és Technológiai Innovációs Alapról

8/2003. (VII. 4.) FMM rendelet a Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási alaprész iskolarendszereken kívüli felnőttképzési célú keretének felhasználásáról

22/2004. (II. 16.) Korm. rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól

1068/2004. (VII. 9.) Korm. határozat a Magyar Universitas Programról, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról

1069/2004. (VII.9.) Korm. határozat a felnőttképzés fejlesztésének irányelveiről és cslekvési programjáról

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről

1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről

1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

123/2006. (V. 31.) Korm. rendelet a felnőttképzési normatív támogatás részletes szabályairól

10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről

13/2006. (XII. 27.) SZMM rendelet a szakképzési hozzájárulást a saját munkavállalók részére szervezett képzéssel teljesítő hozzájárulásra kötelezett költségei elszámolásának feltételeiről és az elszámolás szabályairól

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

221/2006. (XI. 15.) Korm. rendelet a Felsőoktatási Minőségi Díjról

1108/2006. (XI. 20.) Korm. határozat a 2007-ben a felsőoktatásban felvehető, államilag támogatott hallgatói létszámkeretről

237/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól

20/2007. (V. 21.) SZMM rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről

51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről

1051/2008. (VII.28.) Korm. határozat a 2009-ben felsőoktatásban felvehető, államilag támogatott hallgatói létszámkeretről

2008. évi CV. törvény a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról

1. függelék. A képzési rendszer első körű áttekintése (Rádlí, 2009)

A többciklusú képzésre történő 2006. évi átállást követően az alapképzés felfutása lehetőséget adott az új képzési rendszer első átfogó értékelésére. A Nemzeti Bologna Bizottság által 2008 februárjában elfogadott felülvizsgálati terv szerint, a Magyar Rektori Konferencia szakbizottságaitól beérkezett értékeléseket és véleményeket összegezve, a felsőoktatás, az országos testületek részvételével, országos konferencia keretében értékelt az új képzési rendszer első tapasztalatait 2009 tavaszán.

A rendezvényen a hazai felsőoktatás irányítói, illetve az országos felsőoktatási szakmai szervezetek (a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, az Országos Kredittanács, a Nemzeti Bologna Bizottság és a Magyar Rektori Konferencia), valamint a felsőoktatási intézmények képviselői vettek részt. A résztvevők egyetértettek abban, hogy a többciklusú képzésre történő átállás – összhangban a bolognai folyamatban résztvevő országokban végbement oktatási és képzésfejlesztési folyamatokkal – Magyarországon is megtörtént. A képzések tartalmi fejlesztése, az első kifizető évfolyamok után a tapasztalatok értékelése a felsőoktatási intézmények folyamatos, napirenden lévő feladata.

Megállapítások

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

a részletek kimunkálására, a konszenzus megteremtésére nem minden kérdésre maradt elég idő, a folyamat bevezetéséhez szükséges társadalmi, munkaerő-piaci és a felsőoktatás oktatói szegmensének támogatását csak részben sikerült megkapni, ezen a területen még napjainkban is tapasztalható az informáltság hiánya,

a két képzési ciklus kidolgozása időben egymást követte, és ebből adódóan nem alkot egységes képzési szerkezetet.

A bolognai képzési rendszer elfogadottsága a munkaadói oldalról bizonytalan, hiányos. A munka világa nem ismeri, és a képzési szerkezet sok esetben nem is tükrözi a különbséget az alapfokozatú és a mesterfokozatú diplomák, illetve a kikerülőkhöz képesti képessége között.

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

A képzési és kimeneti követelmények nem tükrözik a Bologna-folyamat kialakítása során tervezett és elindított természetes strukturáltságot, amely az általános kompetenciák, szakterületi kompetenciák és a szak szintű kompetenciák megfogalmazása lett volna. A kreditrendszerű oktatás alapvető szempontjai nagyon nehezen érvényesülnek, ugyanakkor sok esetben a krediteloszlásban az oktatás, oktatásszervezés, foglalkoztatás garanciális elemei válnak hangsúlyozottá.

A szakirányú továbbképzések szerepét két területen érdemes hangsúlyozni:

az élethosszig tartó tanulás elvét követve, ismeretmegújítás, pályamódosítás a szakmájukban dolgozók számára;

az alapképzésben a korábban nem választott szakirány(ok) utólagos elvégzésének lehetősége.

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

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

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

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

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

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

Az alapképzés tömegessé válásával nem járt együtt a felsőoktatási intézmények finanszírozásának megfelelő volumenben történő növelése. Ez a felsőoktatási intézményeket arra kényszerítette, hogy áttérjenek a tömegképzésre, és részben önfenntartóvá váljanak, ami a minőségi képzés kiiktatásával a minőség romlásához is vezet.

Javaslatok

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

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

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

A szakirány ma nagyon eklektikus helyzetét funkcionálisan és tartalmilag is rendezni kell (önálló szakképzettséget eredményező szakirány – MAB, önálló szakképzettséget nem adó szakirányok – intézmény).

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

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

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

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

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

A kreditrendszer működtetése az egész életen át tartó tanulás elősegítésében, a tanulási eredmények, munkatapasztalatok beszámíthatóságában.

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

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

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

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

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

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

2. függelék. 1. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez

A végzettségi szinteket leíró általános jellemzők, kompetenciák

1. Ciklusokra bontott képzésben az alapképzésben szerezhető végzettségi szint jellemzői

Alapképzésben alapfokozatot az szerezhet, aki

a) a képzés során az ismereteket illetően bizonyította, hogy

– a képzési területéhez tartozó ismereteket elsajátította, és olyan ismereteket szerzett, amelyek alapján az adott és más képzési területen folyó mesterképzésbe léphet;

– képes a választott képzési ág összefüggésein kívül eső alapfogalmak és alapelvek önálló elsajátítására, alkalmazására és egy adott munkakörben való felhasználására;

– ismeri a tanulmányi területre érvényes ismeretszerzés módjait, a legfontosabb ismeretszerzési forrásokat;

– képes eldönteni, hogy egy adott problémát milyen megközelítésben lehet megoldani, és ez adott esetben milyen mértékben alkalmas a probléma sikeres megoldására;

b) ismereteit illetően alkalmas

– szakképzettségének megfelelő munkakör ellátására;

– az információk kritikus elemzésére és sokoldalú feldolgozására;

– idegen nyelven és az informatika legújabb eszközeivel is hatékonyan kommunikálni, és az információkat, érveket és elemzéseket különböző nézőpontok szerint bemutatni;

– a képzési ágon belül elsajátított problémamegoldó technikák hatékony alkalmazására;

– önálló továbbtanulással vagy szervezett továbbképzések segítségével meglévő készségei fejlesztésére és olyan új kompetenciák elsajátítására, amelyek segítségével alkalmassá válhat egy szervezetten belül felelősségteljes munkakör vállalására;

– a tanulást illetően képes összefüggő szöveg, valamint vizuális jelekkel, tipográfiai eszközökkel, ikonokkal tagolt szövegek, táblázatok, adatsorok, „vizuális szövegek” (mozgó-, állóképek, térképek, diagramok stb.) megértésére, értelmezésére;

– saját tanulási folyamatainak hatékony megszervezésére;

– a legkülönbözőbb tanulási források felhasználására;

c) a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkezik

– olyan személyes tulajdonságokkal és együttműködési készséggel, amelyek a személyes felelősséget és az egyéni döntéshozatalt is megkövetelő munkakörökhöz szükségesek;

– minőség tudattal és sikerorientáltsággal;

– saját tevékenysége kritikus értékelésének képességével;

– értékek kialakítására és megtartására törekvő céltudatos magatartással.

2. Ciklusokra bontott képzésben az osztott és az egységes, osztatlan mesterképzésben szerezhető végzettségi szint jellemzői

Mesterképzésben mesterfokozatot az szerezhet, aki

a) a képzés során az ismereteket illetően bizonyította, hogy

– felkészült tanulmányi területén az ismeretek rendszerezett megértésére és elsajátítására, illetve a tudományterületről vagy a megszerzett tapasztalatból származó információk, felmerülő új problémák, új jelenségek kritikus feldolgozására;

– ismeri saját kutatásaihoz vagy tudományos munkájához szükséges, széles körben alkalmazható problémamegoldó technikákat;

– eredeti látás- és gondolkodásmóddal és megfelelő absztrakcióval rendelkezik a tudományág mélyebb összefüggéseinek megértésében, a megszerzett tudás alkalmazásában és gyakorlati hasznosíthatóságában, valamint a problémamegoldó technikák felhasználásában;

– képes a tudományágában a tudományos kutatások és a különböző módszerek értékelésére, önálló kritika megfogalmazására és szükség esetén alternatív megoldások felvetésére;

b) ismereteit illetően alkalmas

– rendszerszerűen és kreatívan új és összetett témakörökkel foglalkozni, helytálló bírálatot vagy véleményt megfogalmazni, döntést hozni, és az ebből adódó következtetéseket levonni és közérthetően bemutatni;

– a megoldandó problémák megértésére, önálló megoldására és eredeti ötletek felvetésére;

– szakmailag magas szinten önállóan megtervezni és végrehajtani feladatokat;

– a képzési terület belső törvényszerűségeinek mélyebb megismerésére és önművelésre;

– az egyéni tudás, ismeret elmélyítésére, bővítésére;

c) a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkezik

– a munkakörhöz szükséges olyan tulajdonságokkal, amelyek alapján képes együttműködni, kezdeményezni és személyes felelősségvállalásra, döntéshozatalra, szakmai önképzésre;

– saját tevékenysége kritikus értékelésének képességével,

– értékek kialakítására és megtartására törekvő céltudatos magatartással.

A KKK-rendszer és az OKKR viszonya

A magyar felsőoktatásban az ezredfordulót követően már történtek nagy áttörések: a képzés rendszerében akkor, amikor áttért a bolognai struktúrára, az oktatás szabályozásában pedig akkor, amikor a korábbi bemenet- és folyamatszabályozásról áttért a képzési és kimeneti követelmények (KKK) formájú szabályozásra. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) most egy újabb nagy kihívást jelent: az eddigi, valóban áttörést jelentő, mégis csak felemás fordulatot – az alapvetően input jellegű szabályozás kiegészítését output jellegű elemekkel – az EKKR teljessé akarja tenni azzal, hogy kizárólag kimeneti jellemzőkkel kívánja beazonosítani, definiálni az egyes képzési szinteket.

Bevezetés

Ennek első lépcsője az EKKR hazai megfelelője, az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakítása, amelyet majd értelemszerűen folytatni kell a felsőoktatáshoz tartozó egyes képzési ciklusok, majd az ezen belüli képzési ágak és szakok hasonló keretrendszereinek megfogalmazásával. Ennek megoldásához – részben legalább – már van mire támaszkodni, hiszen léteznek a KKK-k, de kérdés, hogy egy lényegesen eltérő környezetben és másfajta filozófia alapján összeállított szabályozás, illetve egy részben konzervatív, részben megújuló felsőoktatási rendszer mennyire jelent ehhez megfelelő alapot.

A következőkben ezért azt vizsgáljuk, hogy

- a KKK-k mennyire feleltethetők meg az EKKR/OKKR-nek: alapvető jellemzőik alapján mennyire alkalmasak arra, hogy az OKKR részei legyenek, vagy legalábbis ilyené alakítsuk át ezeket;

- hogyan lehet a felsőoktatásban egy EKKR-szemléletű, az OKKR szintleírásaihoz illeszkedő képesítési keretrendszert kialakítani, ideértve a szintek horizontális illesztését és azon belül a ciklus, képzési terület, szak egymásba kapaszkodó és differenciált, specifikus jellemzőinek megfogalmazását;

- amennyiben ezt – szakértői szinten, terveztként – sikerül megoldani, hogyan, milyen eszközökkel lehet a képesítési kereteket társadalmasítani, elfogadtatni és befogadtatni a közvéleménnyel, a munkaerőpiac és a felsőoktatás szereplőivel, hogyan lehet ennek alkalmazására áttérni, az új rendszert „hétköznapi” használatú szabályozási-információs rendszerré emelni.

Ebből a célból kiindulva nem a jelenlegi KKK-k részleteinek elemzése és kritikája a fontos, hanem ezen túllépve a tapasztalatok összefoglalása, a buktatók beazonosítása, azért, hogy a következőkben, az OKKR kialakítása során ezek már ne ismétlődjenek meg. Ugyanezért a kritikai megjegyzések megjelenési helyének „beazonosítását”, az adott ágazatok, szakok kiemelését sem tartjuk fontosnak, mert nem az az érdekes, hogy

melyik szakra vonatkozóan jelent meg valamilyen (pozitív vagy negatív) megállapítás, a lényeg az építkezés lehetősége.

Ezek megfogalmazására már számos résztanulmány készült, a következőkben ezek összegzésére törekszem. Kiemelten két projekt tanulmányaira támaszkodom:

– 2006-ban *A felsőoktatási és a munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában* címmel folyt átfogó kutatás,

– 2009-ben pedig a TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 elemi projektben (*A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése*) került sor az OKKR felsőoktatási szintjei leírásának előkészítésére, az egyes szakok KKK-inak OKKR-szemléletű elemzésére.

A szöveg közben ezekre külön, tételesen nem hivatkozom, de az irodalomjegyzékben részletesen felsorolom ezeket a tanulmányokat. Továbbá az „összegzés” szándékából következően inkább tézisszerű lesz a megfogalmazás, a részletesebb kifejtés, indoklás, magyarázatok mellőzésével.

Az EKKR/OKKR felsőoktatási „következményei”

Az EKKR/OKKR nem egyszerűen egy új európai kezdeményezés és annak hazai adaptációja. Számunkra nem is magának a szabályozásnak ténye a fontos. A különös jelentőségét ennek az adja meg, hogy egy teljes szemléletbeli, szerkezetbeli, tartalombeli, igazodásbeli váltást igényel a felsőoktatás egészétől, összes érintettjétől (a munkaerőpiac szereplőitől a felsőoktatási intézményeken át az oktatáspolitikai kormányzatig).

A következőkben – természetesen a teljesség igénye nélkül – érdemes megfogalmazni néhány fontosabb (de alapvető) változási/változtatási követelményt:

Tanulási eredményeken alapuló szintleírás

A felsőoktatás sok évtizedes-százados autonómiaigénye és joga volt meghatározni azt, hogy mit tanítson. Az Universitas maga és a tanítási-tanulási folyamat állt a középpontban. Aki végig tudott haladni ezen a folyamaton, az kapott diplomát. Az EKKR viszont nem a tanulási folyamat abszolválása, hanem annak eredménye alapján minősíti a képzettséget. Be kell látni, hogy formálisán ebben az esetben is a felsőoktatási intézmény ítéli oda, állítja ki a diplomát, de ezt az EKKR csak akkor fogadja el, ha a diplomázó a külső minősítés, a kimenet, a képesítési előírások alapján (is) megfelelőnek minősül. A felsőoktatásnak – miközben változatlanul autonóm, és a kutatásnak is fellegvára – kifelé is kell fordulnia.

A kimeneti elvű szabályozás a kompetenciákat fogalmazza meg. Ezzel a célt, a követelményeket rögzíti, a „terméket” definiálja, külső/piaci orientációt közvetít, miközben az ehhez elvezető utak és eszközök meghatározását szabadon hagyja. A korábbi, folyamat jellegű szabályozással szemben a képesítés során megkövetelt jellemzők előírásával erősebben korlátozza, míg a képzési program kialakítását tekintve egyértelműen növeli a felsőoktatási intézmények önállóságát. Ez egy teljesen más szituáció: ezért a felsőoktatás egészétől egyfajta paradigmaváltást követel meg.

Kettős kimeneti követelmény

A végzést követően a hallgató útja két irányba vezethet: vagy el akar helyezkedni a munkaerőpiacon, vagy folytatni akarja a tanulmányait. Ezt az alternatívát – a bolognai elvekből következően – minden képzési szinten és formában biztosítani kell a végzettek számára, ezért egyszerre kell minden képzési ciklusban piacképességet is kialakítani, és azt a tudást is biztosítani, amelyet a magasabb ciklus támaszt bemeneti feltételként. Két, lényegesen eltérő szempontrendszernek kell (kellene) egyszerre megfelelnie minden

felsőoktatási intézménynek, mert a képzési keretfeltételek mindkét irányt meg fogják követelni. (Ez már ma is látható nehézséget jelent a bolognai struktúra bírálói alapvetően jogosan hivatkoznak például az egyik oldalon az elvi-módszertani alapozás gyengeségére, a másik oldalon viszont a gyakorlati képességek hiányára.)

A bolognai alapszakos és mesterképzések beindításával a felsőoktatás már tett lépéseket ebben az irányban, de ez minden bizonnyal még nem lesz elegendő. Most még a bemeneti elvű akkreditáció során, illetve a munkaerő-piaci visszajelzések gyengesége miatt ki lehet térni ezek elől, egy egységes európai mérce esetén már nem biztos.

(1.3) Külső rendszerekhez illeszkedés

A globalizációs trendvonal, vagy akár csak az Európai Felsőoktatási Térség megjelenése azt is jelenti, hogy minden (nemzeti, lokális) felsőoktatási intézmény egyúttal egy nagy (globális, nemzetközi, európai) rendszer része. A követelményeket, játékszabályokat nem határozhatja meg önmaga, hanem a külső feltételekhez (is) kell igazodnia.

Elég általános az a szakértői vélemény, hogy az európai munkaerőpiacnak – összevetve például az amerikaival – a hatékonyság szempontjából érezhető hátránya származik a munkaerő gyenge mobilitásából, ami – többek között – a képzési rendszerek eltéréséből és a képzettségek nehézkes összehasonlíthatóságából is adódik. Alapvetően ezeknek a hátrányoknak a képzés oldaláról történő oldását szolgálja az európai harmonizációs rendszer. (Az oktatási rendszer rugalmassága előfeltétele a gazdaság rugalmasságának, ez pedig a versenyképesség alapja.)

Ettől ideig-óráig elzárkozhat egy felsőoktatás, de hosszú távon ezzel egészen biztosan a saját, és áttételesen a gazdaság, az ország versenyképességének elvesztését veszélyezteti, kizárja magát és érintettjeit a hazai és nemzetközi mobilitás lehetőségéből, akár (még) hallgatóként vagy oktatóként, akár (már) diplomásként vagy kutatóként.

Kompetencia-központúság

Az EKKR/OKKR a képzési követelményeket nem a tanulmányi szakaszok teljesítésével, hanem a megszerzendő kompetenciák megfogalmazásával határozza meg. Nem az a fontos, hogy valaki mennyit/mit tanult, hanem az, hogy megszerezte-e az elvárt tudást, alkalmazási képességet, kialakultak-e az elvárt attitűdök stb. Ezért egy felsőoktatási intézménynek nem azt/úgy kell tanítania, amit saját képzési filozófiája alapján szükségesnek/jónak gondol, hanem azt/úgy, hogy ezeket a kompetenciákat kialakítsa a hallgatóiban.

A felsőoktatásnak el kell fogadnia, hogy a jövőben erősebb külső elvárás és kontroll érvényesül:

- a társadalom (a hallgatók, a szülők stb.) számára könnyebben érthető az „eredmény”, mérlegelheti azt, hogy egy szak mire képesít, és azzal mi érhető el a jövő munkaerőpiacán;
- a munkáltatók számára ismertek a „termék” tulajdonságai, könnyebb a kiválasztás;
- a magasabb képzési ciklusok számára is egyértelműbb lehet, hogy mire építhetik a programjaikat;
- nemzetközileg könnyebben összehasonlíthatók az egyes fokozatok (végzettségek, szakképzettségek).

Új típusú program- és tárgyfejlesztés

Mindezek szükségszerű következménye, hogy a felsőoktatásban olyan képzési programokat, és ezen belül olyan tantárgyakat, kurzusokat, foglalkozásokat kell kialakítani, amelyek figyelembe veszik az előző szempontokat. Egy képzési program szükségességét alapvetően a jövőbeli piaci igényeknek való megfelelés igazolja (ami mellett persze

lehetnek még társadalmi igényeket kielégítő kis létszámú szakok, de nem ez a meghatározó). Egy tárgy szükségességét egy képzési programban nem a hagyomány vagy szakmai rang, akadémiai elismertség, hanem a szükséges kompetenciák kifejlesztéséhez való hozzájárulás határozza meg, (ismét csak nem kérdőjelezve meg, hogy a közvetlen kompetenciafejlesztő kurzusok háttérében kellene olyan alapozó tárgyak, amelyeknél ez közvetlen nem, csak közvetve értelmezhető).

Ez ugyanakkor nem jelenthet egyoldalúságot, sem az akadémiai jelleg, sem a szűk „szakmai sovinizmus” irányában. A képzésben meg kell, hogy jelenjenek:

- általános célok: tudásteremtés, a munkaerőpiacra való felkészülés, hogyan lesz valaki aktív polgár egy demokráciában, személyes fejlődés/kiteljesedés, az élethosszig tartó tanulásra felkészítés, európai értékek közvetítése;

- szakspecifikus célok: a szak elvei és módszertana, a hallgatók szabadabb ismeretszerzési folyamata, a könnyebb átjárhatóság, a mobilitási készség növelése és mindenekelőtt a munkaerőpiacon is hasznosítható szakismeret elsajátítása;

- kell, fontos (de hangsúlyozottan „csak” az előzőeken túl) az olyan minőség és egyediség, akadémiai színvonal és/vagy gazdasági/munkaerő-piaci partnerség, amely kiemeli az adott szegmensben belül az adott intézményt, nemzetközileg is láthatóvá teszi.

(1.6) Új típusú oktatási és számonkérési módszertan

Ugyanezen szempontok alapján át kell gondolni és értékelni az oktatási módszereket is. A képzés központi szereplője ebben a felfogásban nem a tanár, aki tanít (valakit valami olyanra, amit ő fontosnak tart), hanem a hallgató, akiben új kompetenciák kell, hogy kifejlődjenek. Az egyoldalú ismeretközlés (előadás) mellett-helyett felértékelődik a csoport- és egyéni munka, a készségfejlesztés, alkalmazás. Fontos a hallgatók folyamatos részvétele, bevonása, együttműködése a közös tanulási folyamatban, a probléma-megoldás, az egyéni felkészülés (könyvtár), az önálló munka (esszéírás, esetmegoldás), az eredmények bemutatása és megvitatása (prezentáció).

A számonkérésben ugyanígy határozottabban előtérbe kell, hogy kerüljenek az egyéni beszámolók, kiselőadások, esetmegoldások. Oldódik a szorgalmi- és vizsgaidőszak korábbiakban éles kettéválása, mert a vizsgát egyre több területen váltja ki a folyamatos, „félévközi” munka és kreditszerzés.

Az életen át tartó tanulás kiszolgálása

A felsőoktatási intézmények többsége egy-egy adott képzési szinten (vagy egymáshoz kapcsolódó szinteken) határozza meg saját tevékenységi körét, és azt tekinti feladatának, hogy ezekben jól felkészített diplomásokat bocsásson ki. Bár mindenki „visszavárja” végzett hallgatóit, ez eddig többnyire inkább volt formalitás, mint gyakori kapcsolat. Az EKKR viszont az életen át tartó tanulás rendszerébe illeszkedik. Nem lezárt tanulmányokat (programokat) és „kész” diplomásokat vár el, hanem programok sorozatát, amelyekbe „életen át” visszatérhetnek a diplomások, és amelyek a folyamatosan jelentkező képzési igények kiszolgálására szerveződnek.

A felsőoktatásnak hivatásbeli kötelessége (és vele szemben európai elvárás), hogy a graduális képzés világán túl is elősegítse a felsőoktatás-beli tanulmányok folytatását. Ez egyrészt olyan képzési kínálat kialakítását igényli, amely a munka mellett is elérhető (részidős képzés, rövid ciklusú, szakirányú továbbképzés), és speciális szakterületeken is biztosítja az ismeretek megszerzését, bővítését, folyamatos aktualizálását. Másrészt, másik oldalról ugyancsak paradigmaváltást jelent az, hogy validálja a graduális iskola-rendszeren kívüli, nem formális és informális tanulás keretében szerzett tanulási eredményeket, és ezt fogadja el belépési feltételként vagy kreditálható teljesítményként.

Minőségbiztosítás

A korábbi kritériumok meghatározása során a bemeneti/formális szabályok jelentették a minőség elsődleges mércéit. Ha – főleg a rendszerváltás előtt – nehéz volt bejutni az egyetemre, akkor többé-kevésbé joggal feltételezhetjük azt, hogy akinek ez sikerült, az biztosan magas szintű felkészültséggel rendelkezik. A felsőoktatási tanulmányok során sok nehéz vizsgát kellett letenni, tehát aki levizsgázott, az biztosan sokat is tud. Az output rendszer viszont – ezzel szemben – a kimeneti helyzetet nézi: nem azt vizsgálja, hogy ki mennyit tanult, miből vizsgázott, hanem azt, hogy ténylegesen mit tud, mire alkalmas.

Mivel ezek gyakran jóval kevésbé egzaktak és mérhetőek, mint a formális bemeneti jellemzők, ezért sokkal fontosabbá válnak a minőségbiztosítási rendszerek, amelyek átveszik a bemeneti szabályozók szelektációs szerepét, folyamatosan mérik, monitorozzák a képzőintézményeket, azok folyamatait, hallgatóit. Minőségbiztosítás nélkül csak ígéret lenne a felsőoktatási intézmény képzési programja; vagy csak sok év múlva derülne ki annak valódi értéke, a munkaerő-piaci visszajelzések alapján.

A kidolgozandó/megerősítendő minőségbiztosítási rendszerekben egyaránt fontosak lesznek az intézményi (belső) és a munkaerő-piaci, irányítási, igazgatási (külső) rendszerek.

Munkaerő-piaci kapcsolatok

Mivel a képesítés alapvető feltétele a kimeneti követelményeknek való megfelelés, (ami kettős, az akadémiai mellett munkaerőpiaci mércét is jelent), felértékelődik a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiac kapcsolata. A felsőoktatási intézményekkel szemben alapvető jelentőségű elvárásként jelenik meg az „employability”, a foglalkoztathatóság biztosítása. Ezt pedig csak akkor lehet képes biztosítani, ha a munkaerő-piaci igényekhez (legalábbis a trendekhez) igazodik.

A munkaerőpiac (mint megrendelő, leendő foglalkoztató) eddig hiányzó, de a jövőben nélkülözhetetlen, kiemelt fontosságú szerepet kell, hogy kapjon a kimeneti követelmények meghatározásában. (Látni fogjuk, hogy ez nem is olyan egyszerű feladat, mert két teljesen eltérő értékrendet, szemléletmódot kell közös nevezőre hozni.) A munkaerőpiac jelenti majd a képzés folyamatában és végeredményében is az állandó kontrollt, a külső értékelőt, amely méri/megítéli a kibocsátás színvonalát, és visszajelzi az értékelés eredményeit.

Ez utóbbi azért is fontos, mert ha a munkaerőpiac valódi, komoly értékítéletet mond, ez a minősítés nemcsak az alkalmazási esélyeket, hanem már a jelentkezéseket is orientálja majd, vagyis a versenyképesség nagyon is kritikus meghatározó elemét jelenti majd.

Oktatásirányítási eszközök

Az oktatáspolitikai szerepe, mozgástera, eszközrendszere lényegesen átalakul a kimeneti szabályozással. A felsőoktatási intézménynek nem(csak) egy hazai szabályozási környezetbe kell illeszkednie, hanem a tágabb nemzetközi felsőoktatási rendszerbe. Ezért a hazai szabályozásnak is a nemzetközi trendekhez, elvekhez és eszközökhöz kell idomulnia. Akár tetszik, akár nem, tudomásul kell venni, hogy csökken a központi irányítás mozgástera, mert a követelményeket (tartalom, folyamat, személyi feltételek stb.) nem a kormány, a jogszabály, hanem a kimeneti követelmények előírásai határozzák meg.

A kormánynak ezért – amilyen mértékben veszt szabályozási/input oldalon beavatkozási lehetőségeket – új eszközöket, esetleg intézményeket kell kialakítania. Ebben a helyzetben minden bizonnyal fontosabbá válik kormányzati oldalról is a minőségbiztosítás, a szelekció. Felértékelődnek talán a pénzügyi eszközök is.

Újra át kell gondolni a jelenlegi kormányzati és kormányzaton kívüli intézmények és fórumok rendszerét, azok feladatát, mozgásterét és eszközrendszerét is.

Az eddigiekben felsoroltak persze nem abszolútizálhatóak, nem homogén és nem kizárólagos követelmények. Ráadásul – adott esetekben, változatos módokon – ezek önmagukban is ellentmondásokat hordoznak. Mérlegelésük viszont azért elengedhetetlen, mert komoly eséllyel váltanak ki puhább vagy keményebb ellenállást azokból, akiknek érdekeit mindezek – potenciálisan vagy ténylegesen – sérthetik. Nehéz átállást jelentenek/igényelnek elsősorban morális-filozófiai síkon (pl. a poroszos oktatási mentalitás, amelyhez képest határozott paradigmatváltás kell) és a személyes érdekek, érintettségek okán (rutinok elvesztése, átértékelődés, új tárgyak, új ismeretek, készségek és módszerek kellenek az oktatóktól is), illetve nem könnyű szakmai feladat az új program, módszertan, piaci kapcsolatrendszer kialakítása...

A KKK-k jellemzői

A következő részben a felsőoktatás KKK-inak legfontosabb jellemzőit tekintjük át. Mint a bevezetőben is említettük, a célunk nem önmagában a KKK-k részletes elemzése. Azokat az alapvető jellemzőket kívánjuk összefoglalni, amelyek fontosak lehetnek a KKK-k szellemiségének, struktúrájának megértéséhez, illetve a KKK rendszerének (és konkrét szakos megfogalmazásainak) az OKKR rendszerébe illesztéséhez.

Kialakulás

Mint Derényi András írja, a történeti áttekintés talán közelebb hozza az olvasót egy keretrendszer kialakulásának folyamatához, egyben rávilágít arra, hogy a ténylegesen megvalósult keretrendszer csak „maradványa” lett egy tervezett komplex struktúrának. A magyar felsőoktatásban a kimeneti szabályozás elve először a Magyar Universitas Programot előkészítő Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CSEFT) szakmai háttér tanulmányai és ajánlásai között jelent meg. A CSEFT fejlesztési koncepciója a képzési szerkezetváltással együtt a képzések szabályozási környezetének átalakítását is javasolta: az addigi, a törvényi előírásokon túl a képesítési követelményekben testet öltő tartalmi és folyamatszabályozás felváltását a kimenet felőli, tanulási eredményekre építő szabályozási felfogással.

Az ezt követő egyeztetések és viták nyomán végül a kimenet felőli szabályozás szemléletmódjának egyes – de csak egyes – elemei megjelenhettek a ciklusos szerkezet szabályozási környezetében. A korábbi képesítési követelmények mint köztes szabályozó-eszköz funkciójának megtartása mellett az új képzési és kimeneti követelményekben (KKK) már megjelenhetett néhány kimenet jellegű elem is. Egyik oldalról valóban már kompetenciák megfogalmazásával rögzítette a szabályozás azt, hogy milyen felkészültségi szinten lehet (diplomával) kilépni a felsőoktatásból, de másik oldalról megmaradtak a „hagyományos” tartalomszabályozási elemek is: milyen legyen a kreditmennyiség belső felosztása, milyen tárgykörökkel kell azok keretei között oktatni stb..

Az eredeti javaslat szerint a ciklusok szintleírásait központilag kellett volna kialakítani, és törvényben rögzíteni. A területi szint jellemzőit a közvetlenül érintett szereplők közösen alakították volna ki, ezek alsóbb szintű szabályozásban jelentek volna meg. Az egyes képzési programok (szakok) kimeneteit pedig már a programot fejlesztő és indító intézmények saját hatáskörben alakíthatták volna ki – nyilvánvalóan figyelembe véve a szakterületi leíró jellemzőket. A viták, egyeztetések nyomán azonban a képzési ág – bár programszervező kategóriaként tovább élt – már nem kapott kimeneti szabályozó szerepet: helyette a képzési program szintjére (a szakra) helyeződött ez a funkció. Így a jelen-

legi felsőoktatási képesítési keretrendszer két szinten határozza meg a kimeneti jellemzőket: a ciklus és a szak szintjén.

A ciklusjellemző leírásokat – a dublini szintleírásokra támaszkodó szakértői háttéranyagok alapján – végül a Nemzeti Bologna Bizottság határozta meg. Ezek közül az alapciklusra és a mesterciklusra vonatkozóak kerültek be végül a 15/2006. sz. oktatási miniszteri rendelet 1. mellékletébe. A felsőfokú szakképzésekre és a doktori képzésekre vonatkozó leírások közzététele – egyeztetési nehézségek miatt – a mai napig várat magára.

A szabályozás „fejlődése” során tehát egyrészt elvázott a cikluson belül a képzési terület, másrészt két fontos szint, az FSZ és a PhD. Ennek számunkra most nem az okai fontosak, hanem az, hogy ezeket most, „utólag” feltétlenül pótolni kell.

Az eredeti elképzelések és az utóbb megszülető szabályozás szerint is a magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer (FKKR) regulatív erővel bírt volna (és a hatályos jog szerint máig így is van). A rendszer bevezetése során azonban a keret soha sem fejtett ki de facto szabályozóerőt: a képzési programok létrehozására irányuló hatása érzékelhetetlenül gyenge maradt. Ehhez minden valószínűség szerint az is hozzájárult, hogy a KKK szerkezetét előíró kormányrendelet végül megtartotta a tartalmi és folyamat-jellegű szabályozóelemeket is, ahol pedig kimeneti szabályozók kerültek előírásra, ott azokat sok esetben a MAB programlétesítési akkreditációs elvárásai, útmutatói értelmezték át (pl. az ismeretköröket tantárgyaknak tekintve). Egy 2006 tavaszán zajló értékelő program – lásd az irodalomjegyzékben – az alapképzési ciklus több területén súlyos inkoherenciákat mutatott ki a ciklusjellemzők, a képzési program-szintű jellemzők és a program tartalmi elemei között – már a szabályozás (KKK) szintjén is.

Az új (alapszakokra vonatkozó) KKK-k tartalmi és formai követelményrendszerének általános, minden képzési területre kiterjedő megfogalmazása 2002–2003-ban történt. Az időpont a jelenlegi elemzés szempontjából azért fontos, mert a hivatkozott miniszteri rendelet 2006-ban, az EKKR és ennek következtében az OKKR pedig csak az utóbbi időben, illetve napjainkban jelentek meg, azaz a KKK-k, illetve ezt megelőzően az egyes szaklétesítési kérelmek egyáltalán nem vehették még figyelembe sem az EKKR, sem az OKKR szintleírásait és azok deskriptorait.

Egyrészt tehát ne várjuk el a 2005–2006-os köztes szabályozástól, hogy az szinte teljesen megfeleljen az újnak, vagy legalábbis könnyen át lehessen konvertálni egy új modellbe. Ne várjuk el a felsőoktatási intézményektől sem, hogy úgy viselkedjenek, mintha nem a képzési és kimeneti követelményeknek, hanem egy annál korszerűbb (de egyébként többnyire ismeretlen) Képesítési követelményeknek kellene megfelelniük. Másrészt ez a dokumentum megmaradt egy olyan előírásnak, amelynek háttéréből hiányzott a társadalmisítás, közös szakmai értelmezés és konszenzus. Szakmai relevanciáját pedig korlátozta az a – később még újra megemlítendő – tény, hogy a szakalapításnak és -indításnak nem ez jelentette a kizárólagos feltételét.

Mindez a mesterszakokra azzal a kiegészítéssel vonatkozik, hogy a mester-szakos KKK-k kidolgozása időben a vonatkozó kormányrendelet megjelenését követően történt, ezért ennek bizonyos jelei megtalálhatók a kompetenciák szerkezetében, illetve megfogalmazásában. Az alapvető – szemléletmódbeli és strukturális – problémák viszont változatlanul érvényesek.

Vagyis tanulságként azt kell megfogalmazni, hogy az FKKR teljes értékű bevezetéséhez most már egyértelmű szakmapolitikai elkötelezettség és következetes, komplex végrehajtás szükséges, amely átfogja az összes ciklust és ezen belüli képzési területet.

Jogi szabályozás

A két szinten kidolgozott KKK-k szabályozási háttérét három előzetes dokumentum-csomag, „rendeletkomplexum” szabályozta. Ezek – időrendi sorrendben – a 289/2005.

(XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről, a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, és harmadikként idesorolható a MAB szakalapítási kérelmeket meghatározó űrlapja is.

Az egyes rendeletekben elvárt sémák, formulák meglehetősen ellentmondásosak. A gyakorlatot elsősorban a korábbi, 289/2005-ös rendeletben megadott leírási séma vezérelte, amellyel – mint említettük – megjelent ugyan a kimeneti elv, de csak részben. A későbbi, 15/2006-os rendelet már egy más szellemiségű, olyan kompetenciaalapú elvárásleírást tartalmaz, amelyek az OKKR szempontjainak is megfelelnek, ezt viszont a tényleges szakalapítási dokumentumok és KKK-k nem, vagy csak nagyon mellékesen veszik figyelembe.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy tisztán a jogszabályok szintjén történt ugyan előrelépés, de a korábbit – legalábbis a mi szempontunkból – „meghaladó” szabályozás nem volt képes felülírni sem a régebbi szabályozást, sem a szakleirási gyakorlatot, megmaradt a formalitás szintjén.

Vagyis: mindenképpen új jogi szabályozásra van szükség, amelyben már letisztultan jelenhetnek meg az EKKR szempontjai és az OKKR előírásai, és amely teljesen felülírja a korábbi szabályozást, valamint képes ténylegesen szabályozni a felsőoktatás képesítési kereteit.

Kettős követelmény

A korábbiak különböző szempontokból már érintették, most pedig érdemes külön is kiemelni azt, hogy milyen sajátos kettősség uralja a szaklétesítés → KKK-megfogalmazás → programkészítés folyamatát.

A kettősség egyik pólusát a KKK-ban új elemként megjelenő kompetenciakövetelmények, illetve az időközben kiadott OM-rendelet jelenti, az „egységes” szint-leírásokkal. Az a már említett tény, hogy ez nem vált meghatározó erejűvé – szemben azzal, ami a rendeleti jellegéből következett volna – egyrészt abból adódhat, hogy nincs a központi szintleírásoknak olyan „lebontási” (végrehajtási) útmutatója, amely egységes eligazítást adott volna arra vonatkozóan, hogy a központi (országos) szintleírásból hogyan, milyen elemek standardizálásával vagy milyen tényezők konkretizálásával készüljenek az egyes szakok kritériumrendszerei. Így váltak egyedivé, nem koordináltakká és értelemszerűen különbözőekké a KKK-k. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a felsőoktatási konzorciumok „csak” a szaklétesítési dokumentumokat készítették el, a KKK-kat nem ők, hanem az OM által felkért szakértők állították össze.

A rendelet erejét eliminálta az is, hogy a szintleírások alkalmazásának vagy kihagyásának – sem pozitív, sem negatív irányban – nem volt semmilyen következménye az érintettek számára. Így felértékelődtek a KKK-k másik vonulatában szereplő bemeneti, folyamat-szabályozási elemek, már csak azért is, mert az irányítás másik – és közvetlenebbnek, fontosabbnak, meghatározónak érzett – szereplője, a MAB egyértelműen ez utóbbiakra helyezte a hangsúlyt. Gyakorlatilag így vált kettőssé a követelményrendszer.

Az OM kiadta a maga rendeletét, de a szaklétesítés és szakindítás elbírálásában az elsődleges véleményező és minősítő nem az OM volt, hanem a MAB. Egyszerűen fogalmazva: a felsőoktatás képviselői – a közvetlen érintettség és hatáskör alapján minden bizonnyal jogosan – úgy mérlegeltek, hogy elsősorban a MAB elvárásainak kell megfelelniük, és nem az (egyébként is távoli) OM-rendeletnek. A tanterv, a tárgystruktúra, az oktatói háttér ezért fontosabbnak bizonyulhatott, mint a központi szintleírásokhoz igazodás. Ráadásul ez utóbbiak nem is eléggé „fogható”, „operacionalizálható” kategóriák, míg a MAB akkreditációs eljárásában szereplő tárgyak, a tárgyfelelős oktatók minősítettsége, az akkreditációs erők megléte igen.

Része lehetett végül mindebben annak a ténynek is, hogy a felsőoktatás oktatói számára a tanterv, a tantárgy (vagy témakör) az ismerős kategória, ebben a felsőoktatás szakértői (tervezőként is, bírálóként is) otthonosan mozognak, míg a képesítési-kimeneti követelmények inkább egyfajta külsődleges mércét jelentenek, külső rálátást igényelnek. Márpedig az akkreditációs folyamatban „csak” a felsőoktatás oktatói és szakértői vettek részt, míg az a szféra, amely ezt a kimeneti szemléletmódot erőteljesen képviselhette volna (pl. a munkaerő-piaci szervezetek), ebből kimaradtak.

Ezek után a képzési program alatti szintekre (tanulmányi egységek, modulok, tantárgyak) már egyáltalán nem, vagy csak alig, esetlegesen tudott „leszivárogni” a kimeneti megközelítés, a tanulási eredmények használata.

Vagyis: fontos tanulság lehet a jövőre, az OKKR működtetésére vonatkozóan is, hogy egységes kimeneti szemlélet és szabályozás kell, amely nem engedi meg a mérce különböző dimenziói közötti lavírozást. Ugyanakkor a kormánynak is, és a MAB-nak is ebben a keretben kell megtalálnia a maga szabályozási, akkreditációs, minőség-ellenőrzési eszközeit.

Szerkezet

Az előzőekben már többször utaltunk a KKK-k ellentmondásos, ugyancsak kettős felépítésére. Az alap- és mesterszakos KKK-k egyértelműen standardizáltak, egységes sémát, szerkezeti mintát követnek. Az alapszakok „szokásos” struktúrája pl. a következő:

1. Az alapképzési szak megnevezése
 2. Az alapképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése
 3. Képzési terület
 4. Képzési ág
 5. A képzési idő félévekben
 6. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma
 7. Az alapképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák
- Az alapfokozat birtokában a... szakon végzetek ismerik...
 Az alapfokozat birtokában a... szakon végzetek alkalmasak...
 Rendelkeznek meghatározott készségekkel (ez a címszó nem mindegyik szaknál szerepel)
8. A törzsanyag (a szakképzettség szempontjából meghatározó) ismeretkörök
 9. Szakmai gyakorlat
 10. Nyelvi követelmények

Látható, hogy a szakok leírásában a majdani OKKR-hez tartozó kimeneti jellemzők csak egyetlen (a fenti mintában a hetedik) pontban fogalmazódnak meg. A krediteknek a 6. pont szerinti beosztása vagy a 8. pontban meghatározott ismeretkörök az alapszakos képzésnek ismét csak tartalom-, struktúrameghatározó részei. (Bár azt is hozzá kell tenni, hogy ez sem bizonyult túl szigorú szabályozásnak, még mindig kellő teret engedett sajátos intézményi értelmezéseknek és egyedi megoldásoknak.)

A mesterképzési szak alapítása és indítása is ugyanezt a logikát követi. Megfogalmazza a kimeneti elvárásokat (szükséges kompetenciákat), de rögtön másodlagossá is teszi azáltal, hogy ennél részletesebb és egzaktabb, számon kérhetőbb követelményeket ír elő a bemeneti és tanulmányi dimenzióban. (Példákat bármelyik képzési területről lehetne hozni, ezek a megállapítások gyakorlatilag egyaránt érvényesek a felsőoktatás egészére.)

Vagyis: az OKKR modelljébe a „rég” KKK-kból csak egyes részek emelhetők át – még tovább tárgyalandó korrekciókkal. Nem elég a régi KKK-ban a 7. pontot az OKKR-hez igazítani, hanem egy teljesen új szerkezet, séma kell.

Fordított sorrendet követő építkezés – formai teljesítés

Az előzőekből sajnos elég törvényszerűen következik az, hogy a kimenet jellegű szabályozások megjelennek ugyan, de inkább formailag, formálisan érvényesülnek, és nem képesek tartalmilag alakítani a képzési programokat. A szakértői értékelések is gyakran – nyíltabb vagy óvatosabb formában – azt fogalmazzák meg, hogy a képzési programok felépítése is többnyire egy fordított logikai sorrendet követ. Nem a képesítési követelményekből vezettük/vezetjük le az ahhoz elvezető képzési programot, hanem – némi túlzással – először megmondjuk, mit akarunk tanítani, és utána magyarázzuk meg (próbáljuk megmagyarázni), hogy miért.

Mindez már eleve következhet a korábbiakban bemutatott történeti fejlődésből, mert a 2006-os rendelet – a BA-szakok alapításához, létesítéséhez képest – mindenképpen elkésve jelent meg. Az pedig már a rendszer – ugyancsak említett – gyengeségéből, illetve megosztottságából következik, hogy a helyzet érdemben az MA-szakok alapításánál, indításánál sem változott.

A BA-rendszer megalkotása ugyanis (pl. a természettudományi, de más területeken is) nem annak a meghatározásával kezdődött, hogy mi a funkciója a 3 éves képzésnek, milyen képességeket és készségeket kívánunk/kell ennek keretében átadni, hanem minden intézmény a közösen megfogalmazott BA-szerkezetnek az órákat jelentő leképzésére és annak szakmaiságára összpontosított. A kompetenciákat pótlólagosan illesztették az alapítási és indítási anyagokhoz, és inkább azt mutatják be, hogy a szakmai ismeretekkel milyen képességeket lehetne a hallgatók oldaláról elvárni. Vagy például az üzleti szakoknál is kialakult egy közös, szakági szintű alapkompenciákat és -képzést leíró rész, de az egyeztetés, építkezés időközben megakadt, és ez már nem került be a szaklétesítésbe; adottságnak tekintették, innen „indították” a szakok leírását.

A többciklusú képzés bevezetésekor minden képzési területen egyaránt problémát jelentett, hogy a mesterképzések kialakítása az alapképzések KKK-inak elkészülte – sőt, sok esetben az alapképzések elindulása – után kezdődött. Így az építkezés, a ciklusok közötti tartalmi iteráció nem mehetett végbe. Több egymásra épülő szak esetében is célszerű lesz a KKK-kat az első mesterképzésben tanulmányait megkezdett évfolyam végzése után értékelni, és a szükséges módosításokat elvégezni. Különös gonddal kell vizsgálni az azonos részterületen szereplő ismeretek és készségek megosztását az alapképzésben, majd az ezt követő mesterképzésben elsajátítandó, illetve megszerzendő részekre. Sok képzési terület veti fel problémaként azt is, hogy az elméleti megalapozásra csak a mesterképzésben kerül(het) sor.

Vagyis: tudomásul kell venni, hogy a bolognai struktúra és a KKK-k bevezetésekor még sok minden nem volt kész, szorított az idő is, ezért nem lehetett logikusan építkezni. Most, az FKRR kialakításakor ezt biztosan nem szabad megengedni. Egy itinert és időtervet kell felállítani, a technológiai lépések egymásutánjait, egyeztetési feladatait egy nagy Gantt-diagramban lefektetve, ezáltal biztosítva a rendszer logikai felépítését.

Ehhez persze kormányzati szándék és jóváhagyás, szükség esetén EU-egyeztetés és egyetértés is szükséges.

A kompetenciák meghatározásának „gyermekbetegségei”

A kompetenciák meghatározását is sokféle kritika érte. Előre kell bocsátani, hogy ezek jellemzően nem szakspecifikusak, hanem többnyire általánosan érvényesek (akkor is, ha a következőkben a példa egy adott, konkrét képzési területről szól).

Nem koherens

A KKK módszertanilag nem koherens, miközben megad néhány nagyon általános kompetenciát (például „értelmezni a szóbeli és írásbeli kommunikáció nyelvi és irodalmi sajátosságait”), a képzési területek leírása hagyományos tantárgyak szemszögéből történik.

A KKK-ban felsoroltak nem (vagy legalábbis nem mindenütt és nem konzekvensen) különülnek el a készségek és képességek kategóriákra. Az egyes csoportok gyakran mindkét kategóriából tartalmaznak elemeket, de túlnyomó hányadát a képességek felsorolása jelenti. Hiányzik egy egységes szempontrendszer, értelmezés és alkalmazás. Nem volt széles körű vita, felkészítés és konszenzus az egyes kompetenciaelemek tartalmát, kifejtési módját illetően.

Nem egyforma részletezettségű

A KKK-k önmagukban sem teljesen „egyenszilárdak”. A bölcsészképzési területen például a KKK-k a tudáselemek felsorolására koncentrálnak, a képességek, attitűdök csak formálisan jelennek meg. Az üzleti képzési ágon van olyan szak, amelyiknél a tudás elemeit 4 „halszálka” (8 sorban) fogalmazza meg, és van olyan is, ahol ezt 16 „halszálka” (18 sorban) részletezi.

Ez huszadrangú formai dolognak tűnik, mégis azt jelzi, hogy a KKK szakértői sem teljesen azonosan fogták fel feladatukat (mert nem valószínű, hogy a szakok minőségéből adódik a 8 és 18 sor különbsége).

További különbség, hogy az „ismerik” és „alkalmasak” kategóriák mellett vannak olyan szakok, ahol van még egy bekezdés („rendelkeznek”), amelyik többnyire készségeket sorol fel, de ez egyrészt nem általános, másrészt még így sem ugyanaz a hármastagolás, mint amit a szaklétesítési dokumentumok követnek.

Nem konkrét; túl általános

Általános panasz, hogy a kompetenciák megfogalmazása alapvetően sematikus, esetleges, és hiányzik a konkrét tartalom. Emiatt (például a bölcsészterületen) nem jelennek meg a szak-specifikus különbségek. Vagy (például a gépészmérnök alapszak esetében) mit jelent a „környezetvédelmi feladatok műszaki irányítása”. Ennek eleget lehet tenni azzal, hogy egy használt elem gyűjtésére alkalmas doboz kihelyezését irányítja valaki.

Különösen a „szakképzettség gyakorlásához szükséges személyes adottságok és készségek” pontban sok olyan előírás szerepel, amely nem mérhető, túlságosan általános, nagyon eltérő módon teljesíthető. Ilyen például a „széles műveltség”, „információfeldolgozási képesség”, „környezettel szembeni érzékenység”, „elkötelezettség és igény a minőségi munkára” stb.

A differenciálás hiánya is gondot okoz, mert a szakon belüli szakirányokhoz tartozó speciális tanulási eredmények ömlesztve kerültek be a KKK-kba. Ennek hatására egyes szakoknál gyakorlattá vált, hogy a diploma kiadásakor nem kell minden, a KKK-ban szereplő ismerettel és készséggel rendelkezni – anélkül, hogy definiált lenne, mi az, ami viszont a specializációtól függetlenül mindenképpen szükséges.

Vannak olyan szakok, amelyek inkább általános kompetenciákat fogalmaznak meg, (nem véletlenül azok, amelyek magukat inkább generalista szaknak tekintik, mint például a gazdálkodási és menedzsment szak), és olyanok, amelyek szinte kizárólag, vagy legalábbis döntő mértékben szakspecifikus kompetenciákat írnak le (például turizmus és vendéglátás). Ez alól általános kivétel a készségek csoportja, ahol viszont például az üzleti képzéseknél csak általános tényezők szerepelnek.

A konkrétságon túl külön kérdés minden esetben az értelmezés és a mérhetőség bizonytalansága.

Nem munkaerő-piaci

A KKK – elvontsága és bemeneti-akadémikus orientáltsága miatt – eleve nem vagy csak korlátozottan alkalmas a munkaerő-piaci, „employability” szempontú értelmezésre. A kompetenciák ezen túl is a felsőoktatási szempontokat, véleményeket tükrözik, hiányzik az alkalmazók véleménye.

Nem reális

Tipikus jelenségnek tartjuk azt is, hogy a kompetenciakövetelmények megfogalmazói gyakran igencsak túlzó elvárásokat fogalmaztak meg, főleg az alapszakon végzőkkel szemben. Ez nyilvánvalóan annak a törekvésnek „köszönhető”, hogy az alap- és mesterzakok kidolgozása nem egy időben, egymásra épülve történt, és ezért a konzorciumok szinte mindent „belezsúfoltak” az alapszakokba. Ez egyaránt igaz a szaktárgyak beépítésére és a hallgatók jövőbeli alkalmazhatóságára vonatkozóan.

A szakmai sovinizmus (hiányzik az értelmiségi személyiség képe a kompetenciák megfogalmazása során) és a szakmai maximalizmus (sokszor irreális, teljesíthetetlen elvárásokat írnak le) egyformán megtalálható a kompetenciák leírásában.

Vagyis: ne becsljük le, ne dobjuk el azt a teljesítményt, tudást, amelyet a jelenlegi kompetencialeírások jelentenek, mert nagyon sok fontos ismeretet tartalmaznak. Ugyanakkor láthatóak az első ilyen jellegű kísérlet „gyermekbetegségei” is. Tehát lehet ezekre építeni, de összességében egyértelműen újra kell fogalmazni a KKK-k kompetenciáit, a tapasztalatok alapján is, és az OKKR új szempontjaira való tekintettel is.

A kompetenciák és programok kapcsolata

Az alapszak képzési követelményei kapcsán a legnagyobb gond az, hogy a szakindítási dokumentumok és a tantervek nemhogy nem ezekből a kritériumokból vezetődnek le, hanem nem is hivatkoznak rájuk, és bemeneti logikával, megfelelő szakmai háttérű oktatók megadásával tanítandó tárgyakat sorolnak fel. A szakindítási tervezetekben megtörtént a KKK lebontása tényleges tantervekre, de – többek között az input követelmények nagyobb szabályozóereje miatt – ezek még nagyon messze állnak a tanulási eredmény felől történő tervezés elvétől, és a hagyományos óra/kredit beosztású tantervek formáját vették fel. Ezért a látszólag adekvát kimeneti kritériumok sem működnek a rendszerben, a képzés célja, kompetenciái és tanterve nem kapcsolódnak egymásba.

A jelenlegi KKK-k fontos gyakorlati tapasztalata az, hogy a két oldalt, vagyis a kompetenciaelvárásokat és a tantervi programokat – nagy valószínűséggel, tisztelet a kivételnek – tételesen és részletesen még senki sem vetette egybe. A képzés témaköreit a tantervszerkesztők szempontjai alapján állították össze, ügyelve arra, hogy minden olyan tárgykör szerepeljen abban, amelyet az adott szakmai kollektíva – adott esetben akár szakmai, akár egzisztenciális szempontok alapján – fontosnak ítélt. A kompetenciák pedig általában úgy fogalmazódtak meg, hogy ugyancsak szakértői csoportok végiggondolták, megfogalmazták azt, hogy megítélésük szerint mire kellene hogy képes legyen az adott szakon végzett hallgató. Az az összevetés viszont elmaradt, hogy hogyan is történik/történjen az elvárt tudás, képességek és készségek kifejlesztése, az adott témakörök (és a szakindításban nevesített tárgyak) külön-külön és összességükben milyen kompetenciákat teremtenek, illetve ahhoz, hogy az elvileg megfogalmazott kimeneti jellemzők a gyakorlatban is érvényesüljenek, mire kellene még (vagy már nem) felkészíteni a hallgatót.

Az intézmények és az oktatók – melyek és akik nem mindig látták be a bevezetendő rendszer előnyeit, nem is alkalmazták azokat – többnyire, alapvetően egzisztenciális szempontokat figyelembe véve álltak hozzá a BA- (és hasonlóképpen az MA-) képzések kialakításához, azaz jó részük főként a megfelelő számú óra/kredit megszerzésére törekedett. Ez elvonta a figyelmet arról, hogy az új rendszerben teljesen más feladatok, módszerek és célok jelennének meg. Az intézmények másik része – bízva tartós vonzerejében – tudatosan a jelenlegi rendszer átmentését célozta meg. Ilyen körülmények között kellett az intézményeknek egy közös rendszert kidolgozniuk és akkreditáltatniuk. Ebből ered az alapképzések kurzusainak felaprózása 1–2 kredites, csak előadást vagy gyakorlatot tartalmazó kurzusokra, és a gyakorlatban is használható, általános célú látókörbővítő, kommunikációs, informatikai stb. ismeretek alábecsülése és háttérbe szorítása.

Összességében nagy feladatot oldottak meg az egyes szakterületek vezetői, de még nagyobb előtt állnak azok az intézmények, amelyek következetesen és komolyan gondolják a kétciklusú rendszer szándékait, és azok megvalósítását.

Hiányzik a képzési terület, képzési ág szintje

A jogszabályban rögzített leírás nemcsak vertikális irányban hiányos (FSZ, PhD), hanem horizontálisan sem következetes. Nem foglalkozik ugyanis az adott képzési terület/ágazat átfogó, közös kimeneti jellemzőivel, ezeket egyszerűen adottnak és köztudottnak tekinti. Pontosabban: az, hogy a képzési terület jellemzőit a miniszteri rendelet már nem definiálja, egyrészt hiányt, másrészt – az erre való reagálástól függően – nagyon eltérő megoldásokat indukált.

Van, ahol a szak jellemzőin belül fogalmazzák meg az ágazati követelményeket

Ebben az esetben (például a tanárképzésben) a kompetenciák leírása differenciált, megjelennek az általános, minden (vagy legalábbis több) szakképzettség megszerzésére egyaránt érvényes, illetve a különböző szakképzésekre jellemző sajátos kompetenciák. (Ez ugyanakkor a tanárképzésben sem teljesen egységes. A sajátos szaktanári kompetenciák az általános követelmények kiegészítéseként jelennek meg, de igencsak eltérő kidolgozottsággal. Van, ahol teljesen hiányzik ez az elem, vagy csak felületes és formális a sajátos kompetenciák megfogalmazása.)

Az agrárképzési területen is jelentős mértékben tartalmaznak a KKK-k nem szakspecifikus követelményeket, azaz a képzési területre, képzési ágra vonatkozó általános követelmények keverednek az adott alap- vagy mesterszakra jellemző speciális követelményekkel.

Van, ahol elfelejtik, adottnak veszik az ágazati szintet

A gazdaságtudományi KKK-k például alapvetően a szakspecifikus jellemzőkre koncentrálnak. Vagyis hiányoznak a képzési terület, képzési ág közös jellemzői.

Van, ahol az ágazat (részben) kerül be a szakos kompetenciákba

Elsősorban a nézetek, attitűdök, autonómia, felelősségvállalás kategóriákra vonatkozóan jellemző több szakra is az, hogy teljesen vagy többnyire egyöntetűen minden KKK-ban ugyanaz az egy mondat vagy egynéhány jellemző szerepel, vagyis az ágazat közös jellemzői jelennek meg, szakos differenciálás nélkül. (Például a munkavégzéshez szükséges szemléletekről, nézetekről, attitűdökről egy mondat található az agrárképzési terü-

let minden KKK-jában: rendelkeznek együttműködő képességgel, szakmai kommunikációs készséggel, idegennyelv-tudással, felelősségtudattal.)

Ezt a hiányt két szempontból érzem fontosnak. Egyrészt az ágazati szint definiálása nélkül túl nagy a távolság az adott képzési ciklus rendeletbeli (OKKR-) leírása és annak szakos konkretizálása között. Kell valami eligazítás, etalon, egységes értelmezés az adott ágazathoz tartozó szakok számára. Másrészt a szintleírásban foglalt jellemzőket az adott szakot végzett diplomás viszi magával az életpályája során. Ha például Turizmus szakon végzett és ezen a szakterületen helyezkedik el, a KKK viszonylag pontos képet ad a munkáltatónak arról, hogy milyen jellemzőkre számíthat. Viszont ha ugyanez a személy, mondjuk, egy termelő nagyvállalat karrierprogramjába lép be, akkor aktivizálni tudja az összes alapozó- és szakmai törzsismereteit, miközben erről a szintleírás a munkáltatónak semmit sem árul el.

Vagyis: az FKKR-nél már biztosan kell képzési terület/ág szintű leírás. Vannak máris biztató kísérletek, amelyek azt jelzik, hogy ez minden bizonnyal megoldható. Van mire építeni.

Az egyeztetés, visszacsatolás hiánya

Az adott szakot megalapítók (intézmények, többnyire konzorciumok) által benyújtott képzési célok, kompetenciajavaslatok, ha át is mentek a MAB szűrőjén, az OM szintjén kapták meg végleges és hivatalos formájukat. Ennek során lehet, hogy alapvetően megváltozott ezek megfogalmazása, de úgy, hogy abban a szaklétesítést kezdeményezőkkel – és MAB-os bírálóikkal – tudomásunk szerint sehol sem volt egyeztetés (konzultáció, magyarázat a változtatásra). Például az üzleti képzések közül a pénzügy és számvitel szaknál a képzés céljainak, az ismereteknek és az alkalmasságnak a megfogalmazása a szaklétesítésben és a KKK-ban teljesen azonos. A gazdálkodási és menedzsment szakon a képzés célja teljesen más lett, az ismeretek és alkalmasság meghatározása részben azonos. A kereskedelem és marketing szaknál viszont a célok és az alkalmasság megfogalmazásában már alig van azonososság.

Vagyis: a felsőoktatási képesítési keretrendszerekben világosan és nemzeti/szakmai egyetértéssel megfogalmazott célkitűzéseket kell megjelölni. Ezt az elvet értelemszerűen az ágazati és szakos jellemzők megfogalmazásánál is alkalmazni kell majd, mert enélkül nem lesz egyeztetés, azonosulás, elfogadás.

A BA-MA kapcsolat hiánya; nem a szintnek megfelelő elvárások megfogalmazása

A történeti folyamattal ugyancsak részben indokolható, de jelenleg még mindenképpen feszültségforrást jelent az egyes képzési ciklusok követelményeinek elválasztása, illetve összehangolása, egymásra építése (illetve ezek hiánya).

Több szaknál is érvényes tapasztalat, hogy az alapképzés kimeneti követelményei erősen mesterképzésiek, a mesterképzés követelményei pedig számos doktori követelményt tartalmaznak. Van ugyanakkor fordított előjelű felvetés is (például az üzleti BA-kra vonatkozóan), amikor az adott szak annyira a gyakorlati készségekre koncentrálna, hogy az MA igénye nem nagyon jelenik meg a BA követelményrendszerében. Vagyis a KKK-k kialakításakor nem történt meg annak elkülönítése, hogy mi az alapképzés és mi a mesterképzés sajátos arca.

Más esetekben az jelent problémát, hogy nincsenek kellőképp „szintezve” a szakleírások: igen gyakran nem derül ki az azokból egyértelműen, hogy egy adott kompetenciaelemnél meddig terjedjen egy szakközépiskola, az FSZ-, a BA- és az MA-képzés követelményszintje. Megjelennek olyan elvárások, amelyek nem feltétlenül az eredetileg meghatározott szintre jellemzők, vagy az adott kompetenciának meg kellene határoznia az alapszakos és masterszintű tartalmát. Például alkalmas: elemzések, jelentések, felmé-

rések elkészítésére, önálló és csoportmunka végzésére; az információszerezési, tárgyalási és meggyőzési technikák alkalmazására (?). Rendelkezik információfeldolgozási képességgel, tanulási készséggel és jó memóriával (?). Mit jelent az idegennyelv-tudás, motíváltság, nyitottság, rugalmasság?

Vagyis: az OKKR kellő megalapozásához és az FKRR kialakításához minden képzési területen és szakon következetesen meg kell vizsgálni, illetve ki kell alakítani az egyes képzési ciklusok adekvát követelményrendszerét, a jellemzők egymásra épülését, illetve szintek szerinti megkülönböztetését, differenciálását.

Az ellenőrzés hiánya

A KKK-k szabályozó szerepének alapvető problémája lett az, hogy egyik oldalról tartalmaz olyan elemeket, amelyek mérhetőek, beazonosíthatóak, ellenőrizhetőek. Könnyű kontrollálni – és a MAB ezt meg is teszi –, hogy a kreditszámok és -arányok megfelelőek-e, a meghatározott tárgykörök megjelennek-e a tantervben, rendelkeznek-e megfelelő minősítéssel és publikációkkal a tárgyfelelősök. A másik oldalon, a kompetenciák viszont nem így, nem könnyen mérhetőek, ellenőrizhetőek.

Máig sem világos, hogy kinek, mikor, hogyan kell ellenőriznie a KKK-ban szereplő előírásokat. Hiányoznak a mérőszámok, hiányzik a kontroll, monitoring, beszámoltatás rendszere.

Vagyis: az FKRR elfogadhatóságának és működtetésének (kompletté tételének) alapvető feltétele lesz a jelenleg még hiányzó ellenőrzési rendszer megteremtése.

Munkaadók nélkül

Ugyancsak megfogalmaztuk már a korábbiakban is a KKK-k készítésével kapcsolatban azt a kritikát, hogy az többnyire a szakma „belső” produktuma volt, és miközben az alapszakos képzésnek a munkaerő-piaci, gyakorlati munkára kell felkészítenie a hallgatókat, a kimeneti követelmények megfogalmazásában nem vettek részt a munkaerőpiac képviselői. Ezt a hiányt most mindenképpen pótolni kell. A munkaadók bevonása nélkül lett gyakran „belterjes”, „nem reális”, a gyakorlati szempontokat nélkülöző a KKK, kerülhetnek bele olyan kompetenciák és/vagy tárgykörök, amelyekkel adott esetben az évtizedeken keresztül jól bevált szakmai ismereteket nyújtjuk, noha lehet, hogy ez a piacot nem érdekli, nem így, nem ezt kellene, illetve más képességek is kellenének stb. Mindez biztosan hozzájárult ahhoz is, hogy a munkaerőpiac máig sem igazán fogadta be a bolognai képzési struktúrát.

Vagyis: az FKRR kialakításába kezdettől fogva intenzíven be kell vonni a gazdasági-és intézményi szféra, a munkaadói oldal meghatározó képviselőit.

Az FKRR kialakítása

Az EKKR/OKKR-be szervesen illeszkedő hazai, országos felsőoktatási képesítési keretrendszer (FKRR) kialakítására vonatkozóan a szakértői elemzések gyakorlatilag egybehangzóan két fontos tézist fogalmaznak meg. Egyik oldalról a 2006-os miniszteri rendelettel, a KKK-k rendszerével (és az ezt követően végzett szakértői elemzésekkel, projektekkel) kialakult az az alap, amelyre építve létre lehet hozni a hazai FKRR-t. Másik oldalról a KKK-k nem jelentenek automatikus megoldást, szöveg vázlatot az FKRR-hez, azokhoz képest még jelentős, érdemi fejlesztőmunkára van/lesz szükség. Erre irányulnak az előző fejezetben megfogalmazott következtetések. Azokat mind figyelembe kell venni az új FKRR kidolgozásakor. A továbbiakban ehhez még néhány új szempontot, feladatot fogalmazunk meg.

A ciklusok és szintjellemzők definiálása, tartalmi tisztázása

Az OKKR-ben értelemszerűen az EKKR minden ciklusa meg kell, hogy jelenjen, illetve a hazai képzési rendszer minden szintjének meg kell találni a helyét ebben a rendszerezésben. Ezen belül bennünket természetesen és értelemszerűen az 5–6–7–8. szint érdekel:

– Az 5. és 6. szint, mert ebben kell elhelyezni és egymáshoz is viszonyítva értelmezni a középiskolai képzést és a felsőoktatás alsó lépcsőit és azok viszonyát, itt kell meghatározni nemcsak a hazai bolognai alapszakos képzés szintjét (minden bizonnyal a 6. szinten), hanem a közép- és felsőfok határmezsgyéjén szerveződő, mindkét szint által elfoglalt felsőfokú szakképzések pozícióját is fontos lenne egyértelműen és véglegesen eldönteni.

– A 7. és 8. a mester- és doktori programok szintje, amiből a mesterképzések elhelyezése viszonylag egyértelmű, de a PhD-képzések – állam az államban – eddig még erőteljesen őrizték saját autoritásukat, és nem kívántak belépni valamilyen közös képzési ernyő alá. Ha egységes keretrendszert akarunk létrehozni, abba a doktori képzést is biztosan integrálni kell.

A ciklusok/szintek egymásra épülő, vertikális rendszere mellett ugyancsak tisztázásra váró kérdés a horizontális struktúra, a kompetenciák („oszlopok”) kialakítása és megfogalmazása. Európa szerete problémát jelent jelenleg is a kompetenciák eltérő rendszerezése. Csak a hazai viszonyoknál maradva: elegendő utalni a szakképzés ágazati kompetencia rendszere és a felsőoktatási (hiányos) szintleírások jelenlegi összeegyeztethetetlenségére, ami az átjárhatóság egyik akadálya. Az egységes OKKR lehet az a híd, amely a kettő közötti transzfer egy sarokeleme lehet.

A KKK és a miniszeri rendeleti szintleírások, illetve ez utóbbi és az EKKR 5–8. szintjei nem fedik le egymást teljesen. Már említettük, hogy ennek időrendi okai is vannak, vagyis az eltérés érthető, de a szinkront mindenképpen meg kell teremteni.

Különség van a EKKR és az OKKR kompetencia-felosztásában is, amit ugyancsak tisztázni, egyeztetni és véglegesíteni kell. Konzenzust kell teremteni a kompetenciák nevezéktanában, csoportosításában, el kell dönteni az „oszlopokat”, és pontosítani, értelmezni kell azokat, hogy használható legyen, egységesen, mindenki számára. A terminológiai tisztázás mellett a három rendszer tartalmi megfeleltetésének lehetővé tétele a legfontosabb feladat.

Ebből is az következik, hogy nem a jelenlegi KKK-k pontosítását, hanem annak teljes újraértelmezését, újrastrukturálását kellene majd – ezt követően – elvégezni. A KKK-t oly módon kell majd korrigálni, hogy az alkalmas legyen az OKKR valamely szintjéhez való megfeleltetéshez. A KKK-k önálló életet élhetnek mindaddig, amíg nem volt egy fölöttes rendszer, amelybe azt el kell helyezni. (Már említettük, hogy később lett ilyen, de mégis úgy kell tekinteni, mintha nem lett volna.) Az EKKR/OKKR kialakításától, elfogadásától kezdve viszont csak olyan KKK létezhet, amelyik elfogadja ezek felsőbb szintű, meghatározó keretrendszer jellegét.

Továbbá egészen más megközelítést kell/lehet alkalmazni a felsőoktatás képesítéseinek egy országos LLL keretrendszerbe való illesztésére, ha tudatában vagyunk a keretrendszer létének, mint ha nem. Ha tudjuk, hogy a képzési program szintjét szabályozó KKK felett van egy azt vezérlő ciklusdeskriptorsor, akkor elegendő ezt a ciklusszintet megfeleltetni az országos keretrendszer valamely szintjének, hiszen az alatta álló programszintű jellemzők meg kell, hogy feleljenek (elvben) a ciklus-jellemzőknek.

Az EKKR/OKKR megfelelő mélységű prezentálása

Már a korábbiakban is láttuk az abból adódó problémákat, hogy nem voltak kellőképpen tisztázottak (tartalmilag, módszertanilag stb.), egyértelműen meghatározottak, konkretizáltak az egyes elvárt kompetenciák. Egy más szakmai/nyelvi közegben meghatározott EKKR esetén pedig az értelmezés tisztázása a megfogalmazás lazasága és a fordítás problémái miatt külön is fontos feladat. Ehhez azonban a fogalmak tisztázása és egységes használata szükséges. Továbbá egy olyan guideline, mely standardizálja azt, hogy a KKK-kban valóban minden kompetenciacsoport megjelenjen.

Enélkül nem lehet egységes tartalmú szintleontásokat, szakleontásokat készíteni. Erre kell építkezni, csakis ez lehet a „kályha”, a kiindulópont minden további munkálat során. A kompetenciák részletes, deskriptív megjelenítése egyúttal a minőségbiztosításnak is nélkülözhetetlen feltétele. Az indirekt, külön értelmezést igénylő megjelenítés esetlegessé teszi a minőséget, a nem szakemberek számára nem átlátható, a munkaadók nem fogják érteni és értékelni, a hallgató sem lesz tisztában saját kompetenciáival, vagyis azzal, hogy mire alkalmas. Mindez egyértelműen rontja a felsőoktatás átláthatóságát, mobilitási képességét, hatékonyságát, piacképességét, nemzetközi összehasonlíthatóságát.

Ezért miután szakmapolitikai szinten – elsődlegesen – tisztázódott (lásd a fenti a) pont) az OKKR horizontális és vertikális struktúrája, az egyes cellák üzenete és tartalma, ezt a szakmai anyagot a széles szakmai/társadalmi/munkaerő-piaci közvélemény számára is megismerhetővé, érthetővé kell tenni, világos, értelmezhető és alkalmazható formába kell önteni. Ennek fontosabb elemei lehetnek:

- Az EKKR/OKKR céljának szerkezetének, tartalmának egyértelmű bemutatása, értelmezése (elemzése): miért jött létre az EKKR, miért fontos ennek alkalmazása; milyen az OKKR szerkezete, milyen szinteket tartalmaz, és azok leírásához milyen jellemzőket használ.

- Fogalomtár: egyrészt egy új struktúrával kell megismerkedni, új fogalmakkal, amelyeknél fontos, hogy mindenki egyformán értse és értelmezze azokat, másrészt vannak/lehetnek olyan fogalmak, amelyek a szűkebb szakmai közeg számára egyértelműek és azonos tartalommal használhatóságok, de ezeket is pontosan meg kell határozni, hogy a más szakmabeli, a laikus közvélemény is ugyanúgy tudja érteni és használni azokat.

- Az egyes jellemzők értelmezése példákkal: annak érdekében, hogy mindenki azonos tartalmat értsen az egyes fogalmak, jellemzők mögé, lehetőleg több példát is meg kellene fogalmazni ezekhez. A felsőoktatás szakmaszerkezete és a munkaerő-piac a maga sokszínűségével külön-külön is nagyon sok sajátos esetet produkál: kellene a példák, amelyek segítik a fogalmak értelmezését, és elantot jelenthetnek a sajátos helyzetek értelmezéséhez.

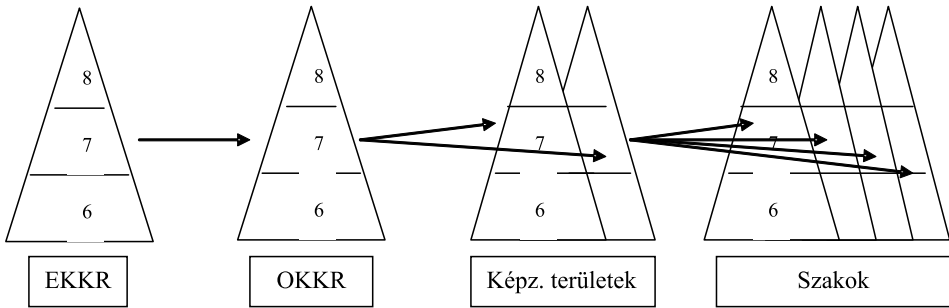
Az FKKR módszertani megalapozása

Az EKKR kellő mélységű kidolgozása és prezentálása után következhet a számunkra alapvető lépés, az FKKR kialakítása. Talán túlzottan is bürokratikusnak tűnik, mégis – a jelenlegi KKK-k kialakulásának folyamatát is figyelembe véve – elengedhetetlen annak pontos módszertani tisztázása és leírása, hogy hogyan, milyen lépéseken keresztül jutunk majd el az FKKR megfogalmazásához. (Talán maga a módszer is európai best practice-ok alkalmazását és nemzetközi validálást igényel.) Erre azért is szükség lehet, mert elég bonyolult egyeztetési eljárás végigkövetésére van/lesz szükség ahhoz, hogy koherens és működőképes eredményre jussunk (lásd a későbbi 1-4. ábrákat).

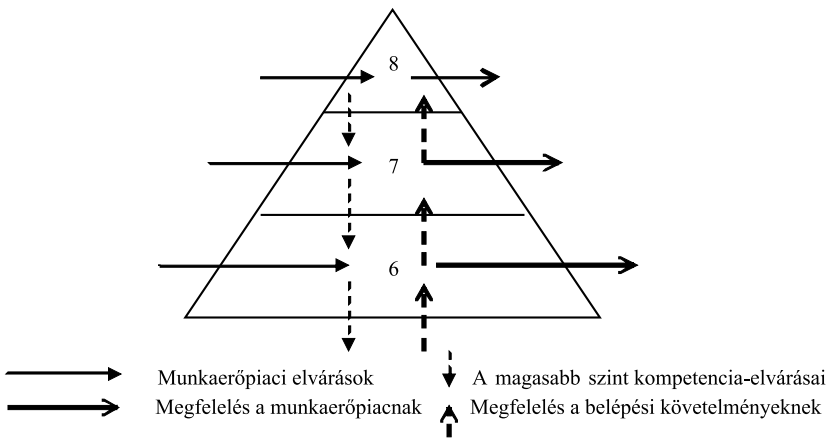
a) Egy „folyamatábra” kell, az FKKR felépítésének sémája: ki és hogyan fogja elvégezni az egyeztetést

- „horizontálisan” az EKKR – OKKR azonos szintjeivel, a felsőoktatás egészére vonatkozóan és a képzési területen belül; és

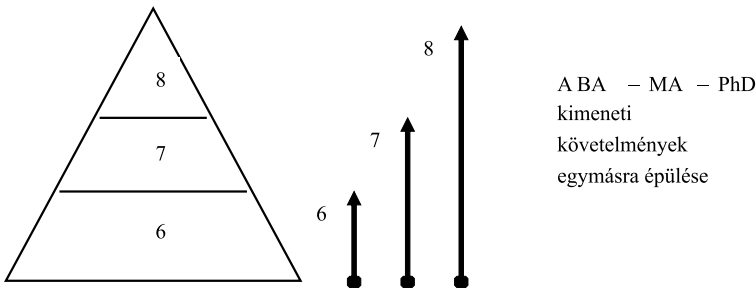
– „vertikálisan” az adott szakterület FSZ – BA – MA – PhD szintjei között. (Ld. 1–2–3. ábra.)



1. ábra. Az egyes képzési szintek jellemzőit az EKKR/OKKR/szakterületet adott szint-jellemzőiből kell levezetni, ahhoz kell igazítani



2. ábra. Minden szinten biztosítani kell a piacképes kilépés és a magasabb szintre való belépés lehetőségét (az ehhez szükséges kompetenciákat)



3. ábra. Az egyes szintek követelményei egymásra épülnek; az adott szint kimeneti jellemzőibe automatikusan beleértjük az előző szintek teljesítését

b) A KKK-k mindegyikét át, illetve újra kell majd fogalmazni az új összefüggésrendszerhez illesztve. Ehhez célszerű lenne – az átláthatóság és az összehasonlíthatóság, egy közös tanulási folyamat és a minőségbiztosítás érdekében – egy konszenzuson alapuló

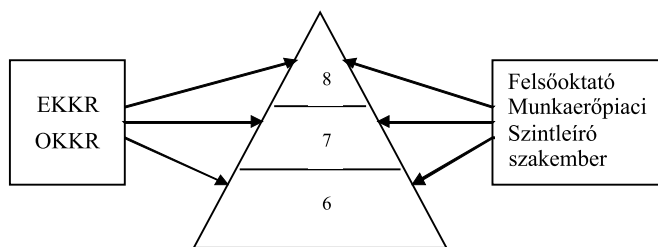
mintát kidolgozni. Ez a minta lehet majd az etalon, mérce az egyes szakok képesítési jellemzőinek megfogalmazásakor.

c) A mi tapasztalatunk és ajánlásunk is az, hogy kell egy ezzel megbízott (felelős és felhatalmazott) szervezet, amely elvégzi a szükséges szakértői, szervezési munkákat. Ebben a szervezetben egyszerre, együtt kell, hogy megjelenjen a felsőoktatásra vonatkozó szakmai-módszertani tudás (amely képes tanácsot adni, szakmai kontrollt gyakorolni) és a projektmenedzselési tudás és kapacitás, amelyik képes összefogni az összes szint és szak képesítési kereteinek kialakítási munkáját. Az OKKR képviselőjében alkalmas kell, hogy legyen egy felelős „supervisor” munkára, mielőtt az társadalmi vitára, illetve miniszteri/jogszabályi elfogadásra kerülne.

d) „Mátrix-szervezetek”. A felsőoktatási képesítési keretek kidolgozását olyan team-ekre kellene bízni, amelyekben jelen van minimum három szakterület legalább egy-egy képviselője (lásd a 4. ábrát). A három terület:

- az adott felsőoktatási képzési terület/ág szakértői (esetleg – az ismert okok miatt – külön az egyetemi és a főiskolai körből),
- az adott szakterület munkaerőpiacát, a munkahelyi követelményeket jól ismerő szakértő, aki a „belső” indíttatású szintleírást ütközteti a maga munkaerő-piaci elvárásaival és tapasztalataival (gazdasági, szakmai kamara, munkaadói szövetségek képviselői),
- OKKR-módszertani (szintleírás-) szakértő, aki ismeri és közvetíti az EKKR szellemiségét, erről az oldalról nyújt támogatást és kontrollt.

Az ilyen munkacsoportok működése oldhatná azt a ma még egyértelmű problémát, hogy az egyes KKK-k között több legyen a közös rész, ne legyen szakmailag hullámzó a KKK-k színvonala, heterogén azok mélysége, tagoltsága, ne keveredjenek a tudás-képesség-készség elemek, egységes legyen az értelmezés az egyes kompetenciaelemek tartalmát, kifejtési módját illetően. Ebben az összetételben most már – túl a szakindítás előkészítésének, lebonyolításának stresszes és erőpróbáló periódusán – közösen és nyugodtabban lehetne megvizsgálni azt, hogy ténylegesen megfelelnek-e az adott szakok annak a kettős mércének, amit a munkaerő-piaci elvárásoknak és MA/PhD-szintű belépési kritériumoknak való párhuzamos és együttes megfelelés követelménye jelent.



4. ábra. Minden szintet és szakot a EKKR/OKKR dimenziói mentén, a három funkciócsoportot képviselő teamnek kell leírnia

e) Társadalmi-szakmai egyeztetés. A c) pontban említett menedzsmentszervezetnek azért is felelősnek kell lennie, hogy:

- Egyrészt kialakuljon a szakértők körében egy – nemcsak a felsőoktatást, hanem mind a 8 szintet átfogó – egységes szemléletmód, mert sokszereplős a folyamat. Egyetlen személy vagy szakértői team nem képes minden szintet és minden szakot átfogni, ezért

többek azonos hullámhosszon kell hogy legyenek. Az új keretrendszernek csak van értelme, ha a teljes vertikumot azonos szellemiséggel fogja át;

– Másrészt megtörténjen a keretrendszerek tervezetének vitája, egyeztetése minden érintett és érdekelt, a felsőoktatás rendszerén kívülről és belülről érkező szereplő között. Ez alapvető igény ahhoz, hogy a keretrendszerek széles körben ismertté és elfogadottá, hatékonyan alkalmazhatóvá váljanak.

A ciklus (szint) lebontása, konkretizálása képzési területekre, szakokra

Az FSZ- és PhD-szint kimeneti jellemzőinek leírása

A felsőoktatás képesítési követelményeinek meghatározásában az első lépés az OKKR felső szintjeinek kitöltése. Ebben különösen az FSZ és a PhD szintje a kritikus, mert ezeken a szinteken még addig sem jutottunk el, mint a BA és MA esetében, ahol legalább a 2006-os miniszteri rendelet már jelent egyfajta kiinduló pontot. Az FSZ-nél ráadásul „szintezési” probléma is jelentkezik: meg kell határozni, hogy inkább a középfokhoz tartozó felső szintnek, vagy a felsőfokhoz tartozó alsó szintnek tartjuk.

A képzési területek/ágak kimeneti jellemzőinek konkretizálása minden képzési szinten

Az OKKR „komplettírozását”, a felsőoktatás összes ciklusára vonatkozó kimeneti követelmények (FKKR) meghatározását követő feladat ugyancsak hiánypótlás, mert az eddigi fejlesztésekből kimaradt a szint (ciklus) és a szak közötti fázis, a képzési terület (vagy képzési ág). Az ágazati lenne az a standard rész, amely meg kell, hogy jelenjen minden képzési ciklusban, minden, az adott ágazathoz tartozó szaknál. Ebben kellene megjelölni azokat, hogy mely pontok alkotják a közös részt (amelynek minden szak meg kell hogy feleljen), és melyek alkalmasak szakspecifikus tartalmak megfogalmazására. Az OM-rendelet általános kompetenciákat fogalmaz meg a BA- és MA-ciklusra vonatkozóan, a szakok KKK-i vizsont elsősorban a kifejezetten szakspecifikus kompetenciákra koncentráltak: így ténylegesen kimaradt az ágazat egészére jellemző szintleírás, ezáltal nem válik elvárásá az oktatással szemben, nem jelenik meg lehetőségként a tanulmányi döntések meghozatalánál, és joggal hiányolja azokat a munkaadói érdekképviselet.

Az már egy külön eldöntendő kérdés, hogy a képzési ciklus és a szak közötti jelenleg betöltetlen sávban hol határozzuk meg a köztes szabályozási pontot. A bolognai képzési struktúra tervezésekor, kialakításakor – minden bizonnyal a könnyebb áttekinthetőség, rendszerezhetőség érdekében – még mindkét kategória egyaránt fontosnak látszott, de ma már egyre többen elégednének meg csak az egyikkel. A képzési terület kiemelése látszik egyszerűbbnek, mert abból értelemszerűen jóval kevesebb van, mint képzési ágból. Markánsabb szakterületi különbségek határozhatók meg minden oszlopban, könnyebben kezelhető struktúrát kellene alkotni. A képzési ágak meghatározásakor nem egyforma lenne az ágak egymáshoz mért távolsága, eltérése (értelemszerűen egy területen belül több lenne az azonosság, kevesebb az eltérés, mint két olyan ágazat esetén, amelyek eleve más képzési területhez tartoznak). Viszont az is tény, hogy nehezebben megfogalmazhatóan ugyan, de az egyes szakok kimeneti jellemzőinek megfogalmazásához több, erőteljesebb szakmai irányutatást és támogatást jelentene, mint a sokkal átfogóbb képzési terület jellemzői.

Az egyes szakok szintjére konkretizált képesítési követelmények kidolgozása

A következő lépés az egyes képzési szinteken, majd területeken/ágakon belül a konkrét szakok képesítési követelményrendszerének (FSKKR) leírása. Ezzel válna „sűrű

szövésűvé” a teljes felsőoktatást kimeneti jellemzőkkel leíró háló, mert már valóban konkrét, szakspecifikus jellemzőkkel tudná definiálni az egyes képesítéseket.

A háló-hasonlatot nem véletlenül említettük, mert itt is pontosan illeszkednie kell, egymásba kell kapcsolódnia minden résznek. Erre az előző, módszertani pontnál már utaltunk, de még egyszer kiemeljük – nem tekintve ezt fontossági sorrendnek – a legfontosabb egyeztetési követelményeket.

A KKK-k rendszerére lehet ugyan építeni, de számolni kell a korábbiakban megfogalmazott kritikai észrevételekkel. Ezért biztosan nem a jelenlegi KKK-leírásokból kell szintetizálni az OKKR szintleírásait, nem lenne szerencsés az OKKR-t a KKK-khoz illeszteni. Sokkal inkább az OKKR szellemében kellene átdolgozni minden KKK-t (nem kizárva az iterációt, visszacsatolást a rendszereket megfogalmazó szakértői csoportok között).

Az alapszak kompetenciáit szükségesnek és meglévőnek tételezi fel a befogadó mesterszak, ezért az itt megfogalmazottak szintén az adott mesterszak kompetenciáihoz tartoznak (2–3. ábra).

Az alapszakok pontos leírásával jól láthatóvá válna, hogy milyen alapszakok jelenthetnek egyenes ági belépést egy adott mesterszakra, hiszen az alapszakok kompetencia alapú kimenetei alapján láthatóvá válnának azok a kompetenciák, amelyek egy mesterszak bemenetéhez adóttak, vagy hiányoznak (milyen kompetenciákra lehet építeni, illetve melyek a pótolandó kompetenciák, ismeretek) (2. ábra).

Az összes szak meg kell hogy feleljen a képzési terület/ág átfogó követelményeinek, illetve azok értelemszerűen benne vannak minden szak jellemzőiben (anélkül, hogy azt ki kellene emelni) (1. ábra).

Az egyes szintek között értelemszerűen hierarchikus viszony létezik, vagyis az alacsonyabb szint a maga szintleírását a magasabb szintből kell, hogy levezesse. A magasabb ciklusban értelemszerűen adótnak, teljesítettnek vesszük azokat a követelményeket, amelyek egy alacsonyabb lépcső kimeneti követelményeként már megfogalmazódtak (2–3. ábra).

Fontos lesz annak egyértelmű jelölése, hogy a kompetenciák tekintetében az azonos szakképzések különböző képzési szintjei között milyen különbségek vannak.

Említettük, tapasztaljuk, hogy a BA- (B. Sc.-) képzéseket úgy kellett megalkotni, hogy még nem lehetett látni az MA (M. Sc.) folytatásukat. Ezért értelemszerűen keletkeztek átfedések és aszinkronitások, túl sok mindent zsúfoltunk bele az alapszakos képzésbe (nem szakmai, hanem „csak” létbiztonsági szempontokból), míg esetleg más fontos dolgok ugyanezen okokból kimaradtak. Ma már viszont gyakorlatilag készen állnak a masterprogramok is. Ezt a ténytet fontos alapul venni mindkét szint jellemzőinek újragondolása során.

Ugyanennek másik irányát, az FSZ- és BA-képzések szinkronját annak idején kevesebbet emlegettük, bár ugyanilyen fontos egyeztetési feladat jelenik meg ezek között is. A bázisszint azóta itt is kialakult, megjelentek a legújabb FSZ- képzési programok, szakmai és vizsgáztatási követelmények.

A programok felülvizsgálata

Ezzel a képesítési követelmények teljes rendszere összeállhat a felsőoktatásban. A következő nagy lépés az lesz, hogy ezeket érvényesíteni is kell az egyes (futó) felsőoktatási képzési programokban (szakindítási anyagokban, tantervekben, oktatási módszertanokban). Vagyis egy nagyon jól átgondolt és időzített, de nagyon intenzív kampányt kell majd indítani, amelynek nyomán az FSKKR figyelembevételével megújulnak a képzési programok, az FSZ-től a PhD-ig minden szinten és minden szakon, intézményben. Ez nagyon nagy, nagyon nehéz munka lesz (ide értve a felpuhító szándékok és erők

viSSzaszorítását is), ami ugyanakkor elkerülhetetlen és minden szempontból nagyon komoly haszonnal járhat.

A munkaadók bevonása

A bolognai képzési modell alapvető különbsége a korábbiakkal szemben az, hogy minden képzési szinttől egyértelműen elvárja egyrészt azt, hogy készítsen fel a következő ciklusba való továbblépésre, ugyanakkor legyen önmagában is egész, és készítsen fel a munkaerő-piaci kilépésre. Ebből pedig értelemszerűen következik az, hogy a képzésnek minden esetben meg kell felelnie az adott szintre vonatkozó munkaerő-piaci elvárásoknak (2. ábra).

A munkaerő-piaci szereplők bevonására, a munkaerőpiaci igények figyelembevételére voltak kezdeményezések és kísérletek már a BA-szakok alapításának időszakában, majd a szakindítási „kampányt” követően egy külön projekt keretében is, ezzel együtt is azt kell látnunk, hogy ez a kapcsolat nem intézményesült, nem vált gyakorlattá.

Az egymásra utaltságot elvileg mind a két oldal nagyon jól ismeri, de gyakorlatilag mind a két oldal a másik féltől várja az érdemi lépést. Az egyik oldalról a felsőoktatás (az akadémiai szemlélet és egyébként létező követelményrendszer) nem tudja/akarja befogadni a gazdaság csak praktikus szempontjait, a másik oldalról pedig a gazdaság (ugyancsak létező követelményrendszer alapján) nem tud a felsőoktatás képzési nézőpontja alapján gondolkodni. A felsőoktatás arra hivatkozik, hogy az ő megrendelője a társadalom (a felvételire jelentkező hallgatók), a gazdaság pedig arra, hogy valójában ő a megrendelő, mert ő jelenti azt a munkaerő-piaci keresletet, amelyhez az oktatásnak a saját outputjával igazodnia kell(ene).

A különbség a „normál” piaci mechanizmusokkal szemben abban is megnyilvánul, hogy alapesetben a termék előállítási folyamata a vevőt sosem érdekli, csak maga a termék. Ezzel szemben itt fontosnak tartjuk a folyamatot is. A felsőoktatás ebben arra hivatkozik, hogy ha ezt nem néznénk, a vevő irreális elvárásokat fogalmazhatna meg (egy 3 éves érlelési idejű pezsgővel szemben nem követelhet annyit, mint egy 5 évestől), vagy csak a fogyasztás (az alkalmazás) során derülne ki, hogy a kiválasztott termék (pályakezdő diplomás) kívülről szép, de belül üres, mert funkciói nincsenek megfelelően felépítve. Az is baj, hogy nincsenek még elég jó output indikátoraink a „termék” jellemzésére. Továbbá a bolognai folyamatban nemcsak a munkaerő-piaci megfelelés a cél, hanem a következő lépcsőre való felkészítés is, ami a munkaerőpiacot kevésbé érdekli. (Mindebben persze van sok igazság is, öngazolási szándék is.)

Mindezek végeredménye viszont az lett, hogy a munkaerő-piaci szereplők felé sok esetben elmaradt az új oktatási rendszer kommunikációja, a KKK-k jóváhagyásában a munkaerőpiac szereplői és szervezetei nem kaptak érdemi szerepet. A kimenetek megfogalmazásánál sem érvényesültek a munkaerő-piaci „üzenetek”, a tudásra és készségekre vonatkozó felhasználói igények.

Egy új képesítési szintleírási rendszer kialakításánál ezt a hibát még egyszer nem lenne szabad elkövetni. Ugyanakkor úgy vélem, hogy nagyon kellenek ide „hidászok”, akik hidat vernek a két szféra közé, mert egyelőre nem tudunk egymás fejével gondolkodni, márpedig itt közös „termékfejlesztésre” lenne szükség! Kellenek továbbá „építészek”, akik felépítik a közös részt, és érdekeltséget teremtenek arra, hogy a felsőoktatás szakszerkezete idomuljon a munkaerő-piaci igényekhez, a gazdaság pedig elősegíti ennek megvalósítását a képzésben való részvétellel, szakmai támogatással és – nem utolsó sorban – gyakorlati helyek rendelkezésre bocsátásával és a pályakezdők támogatásával.

A KKR szellemében a várható távlati szakmai (munkáltatói, munkaerő-piaci) igények szerint meghatározható, hogy mely kompetenciára milyen szinten van szükség, s ezek összessége adja meg azt, hogy milyen szintű képzési programot kell fejleszteni.

Fontos lehet ez a munkáltatói szempont (nézőpont) a szakemberek piacképességének értelmezése szempontjából, s egyúttal maguknak a végzett szakembereknek is segítheti annak megértését, hogy mit ér a diploma, milyen konkrét kompetenciákkal rendelkeznek.

Minőségbiztosítás, -ellenőrzés

Ahhoz, hogy a KKK-k átállíthatók legyenek az OKKR struktúrájára (annak megfelelően fogalmazzák meg a szakos képesítési követelményeket), lehetővé kell tenni a tartalom- és folyamatszabályozási elemek feltétlen szükséges (minimális) szintre való visszahozását (illetve a szűkebben értelmezett OKKR-en belül azok teljes mellőzését, más dimenziókba áthelyezését). Megítélésünk szerint ez csak a minőségszabályozás, minőségbiztosítás lényeges előrelépése esetén fogadtatható el.

A kelletténél kevesebbet beszélünk arról, hogy a kimeneti/képesítési követelmények rendszerére épülő szabályozás működőképességének alapvető feltétele a jól működő minőségbiztosítási rendszer. Ez lehet egy intézményi szintű minőségbiztosítás, amely kiszűri azokat a hallgatókat, szakokat és intézményeket, amelyek nem a megfelelő minőségű produktumot (hallgatót, diplomát) bocsátja ki. Vagy/és lehet egy „külső”, oktatás- és munkaerő-piaci minőségbiztosítás, amelyik gyorsan és hatékonyan jelzi vissza, ha a kibocsátott hallgatók nem felelnek meg a képesítési elvárásoknak, és van egy olyan szervezet, amely ki is vonja a piacról a nem megfelelő terméket/intézményt.

Azt a következtetést ebből mindenképpen le kell vonni, hogy az OKKR kialakítása és működtetése valamilyen módon mindenképp feltételezi és igényli a minőségbiztosítás megerősítését. Itt és most ez azért is különösen kritikus kérdés, mert a piacra, a piaci visszajelzésekre csak korlátozottan számíthatunk, a „társadalmi igény” és a lobbierő pedig adott esetben épp kontrasztelekciós mechanizmusként is működhet.

Sok múlik magán a képesítési keretrendszeren, annak megfogalmazásán is. A módszertan kialakítása és a megvalósítás során fontos szempont és feladat lehet az elvárások pontos megfogalmazása, lehetőleg egy olyan „végrehajtási, alkalmazási útmutatóval” kiegészítve, amelyik a lehetőségek körén belül operacionalizálja az adott jellemzőt, bemutatja annak, mérési, számbavételi, ellenőrzési lehetőségét is. A „mit kell tudnia a szakon végzettnek” megfogalmazás csak az „ezt hogyan kell ellenőrizni” megadásával válik egyértelművé.

Átvezető megoldást jelenthet az, ha a KKK-ban szereplő kvázi kényszerítő jellegű témakörlistát egy ajánlás váltja fel. Ne a szabályozás mondja meg, hogy milyen tárgykörök szerepeljenek a képzésben, hanem fordítva, a szakindítás (majd később a szak- és intézményakkreditáció) során az adott szak feladata legyen azt bizonyítani, hogy az általa a tantervbe, oktatási módszertanba beillesztett témakörökön, tárgyakon, módszereken, gyakorlatokon stb. keresztül valóban átadja a képesítési követelményekben lefektetett tudást, ismeretanyagot, kialakítja a hallgatóiban az ott leírt képességeket, készségeket, felelősség tudatot stb. A szakindítási kérelemben legyen kötelező azt bemutatni, hogy mely tantárgyak milyen foglalkozásai adnak „széles műveltséget”, javítják az „információfeldolgozási képességet”, fejlesztik a „környezettel szembeni érzékenységet”, és növelik az „elkötelezettséget és igényt a minőségi munkára”.

Az áttérés feltételrendszere

Az előző fejezetben azokat az alapvetően szakmai feladatokat foglaltuk meg, amelyek megoldása révén eljuthatunk egy hazai FKKR-, illetve FSKKR-leíráshoz. Ennek alapvető jellemzésére még egyszer azt kell mondanunk, hogy ennek a munkának megvannak már az alapjai, mert részeiben legalább felhasználhatók ehhez a miniszteri rendeletben megjelölt szintleírások, KKK-k. Nem állítjuk, hogy egyszerű, de szakmailag

biztosan megoldható, nem is túl hosszú időtávon a felsőoktatás képesítési leírásainak megfogalmazása. (Legalábbis első, szakértői szinten.) Ez „csak” politikai elhatározást, a szakmai erőket tekintve megfelelő koncentrációt és koordinációt, valamint körültekintő szervező-támogató munkát igényel.

Ezen túl – súlyát tekintve – legalább ilyen, ha nem nagyobb feladatot jelent majd azt elérni, hogy egy ilyen képesítési keretrendszert elfogadjon és befogadjon a felsőoktatás és a közvélemény, és ennek eredményeként ténylegesen át lehessen térni erre a megoldásra. A következőkben ezek közül emelünk ki néhány legfontosabbnak tekintett tényezőt.

Szemléletváltás

Az előzőekben is azt próbáltuk érzékeltetni, hogy a képesítési keretrendszerek, a kimeneti szabályozás egy alapvető paradigmaváltást, kultúra- és értékrendváltást jelenít meg. Ezt viszonylag egyszerűnek látszik megfogalmazni, ha arra az egyébként is a cél iránt elkötelezett szakértők kapnak megbízást. Még egy alapvetően új szellemiségű európai szabályozás hazai átültetését is viszonylag könnyen meg lehet oldani, ha erre megvan a politikai akarat. Egy évtizedeken át kialakult oktatási-nevelési paradigmarendszert és ennek megfelelő követelményrendszert, értékrendet viszont biztosan nem lehet ilyen egyszerűen megváltoztatni. Ennek megvan a maga (lassú, sok ellenállással megküzdő) folyamata és (hosszú, nehézkes) érlelődési fázisa. (Vagyis ebben biztosan kérni kell majd a szakmai és társadalmi/politikai kultúra alakításában jártas szakemberek tanácsát és közreműködését.)

A szemléletváltást, az új kritériumrendszer – legalább logikai – megértését, elfogadását először is az irányítás (a politika, oktatáspolitikai, kormányzati) szintjén kellene elérni. Jó lenne, ha nem ismétlődne meg az a korábbi folyamat, amely felemássá tette a kimeneti szabályozás bevezetését. Ráadásul a felsőoktatás nem csupán az oktatási tárcán keresztül kapcsolódik a kormányzati szinthez. (Lásd például a felsőfokú szakképzést, amely több tárca szakmai felügyelete alatt áll, és igencsak különbözően fogalmazzák meg a szakmai és vizsgakövetelményeket.) A kimeneti elvű szabályozásra ezeknek a tárcáknak külön-külön és együttesen is át kell állniuk. Ugyanígy (szintén paradigmaticus) váltást vár el az átállás a felsőoktatás nemzeti szintű szervezeteitől (MAB, NBB, OFI stb.).

A szemléletváltás természetesen át kell, hogy hassa majd a felsőoktatás egészét, annak rektori irányításától az oktatáson át a tanulmányi adminisztrációig. Erre majd a következőkben még részletesebben is kitérünk.

A harmadik – és legalább ilyen mértékben kritikus területnek – tekintem a média egészét. Intő példa, hogy még ma is hány olyan cikk, híradás jelenik meg, amelyből nemcsak a szimpátia, hanem elemi tények ismerete, a folyamatok alapvető megértése is hiányzik.

Nemzeti konszenzus (a parciális érdekek, lobbierők kiszorítása)

Az első lépés tehát a politikai akarat megfogalmazása és a kormányzati támogatás, ráhatás megnyerése. Ezt követően kerülhet véglegesítésre és jelenhet meg az OKM koncepciója és szabályozástervezete az OKKR-ről, majd ennek tovább-bontása a képzési területekre és az egyes szakokra.

Biztosan számítani lehet arra, hogy lesznek egyet nem értők, szembehelyezkedők, elutasítók. Ezekre különböző indítatásokból kerülhet sor: lesznek olyanok, akik

- nem értenek egyet a kimeneti elvvel, mert abban a felsőoktatás autonómiájának megsértését, csorbítását látják; a hagyományok felrúgását érzik benne; ragaszkodnának a korábbi (porosz) status quo-hoz és elvekhez;

- az elvvel még talán egyetértenének, de nem tartják kivitelezhetőnek, működőképesnek a kimeneti szabályozást, attól a felsőoktatás színvonalának csökkenését várják, a

munkaerő-piaci szereplőket pedig nem tartják alkalmasnak a követelmények pontos megfogalmazására;

– félnek attól, hogy az erősebb kimeneti kontroll, az oktatás módszertani és tartalmi megújításának kényszere veszélyezteti a megszokott rendet, módszereket, fenyegeti az állását és/vagy az intézménye létét, pozícióját, illetve

– különböző erők, mozgalmak (lokális lobbierők, civil szervezetek stb.) mögé bújva próbálnak majd ellennyomást kifejteni.

Ezzel együtt is a képzési keretrendszer elfogadásának, alkalmazásának sikere alapvetően attól függ, hogy mennyire sikerül a fenti ellenállást nyílt vitákban eloszlatni, és ezekben a keretrendszerekben (az országostól a szakokig) világosan és minél szélesebb nemzeti/szakmai egyetértéssel megfogalmazott célkitűzéseket megjelölni.

A közvélemény tájékoztatása, láthatóság

Muszáj a közvéleménynek a bolognai struktúrával kapcsolatos tájékoztatatlanságára gondolnunk, és ebből következően leszögezni a tájékoztatás szükségességét. Fontos tapasztalat az is, hogy a keretrendszereknek, ahhoz, hogy – újszerűségük ellenére – jól betölthessék funkcióikat, lassan elterjedjenek, és az általuk hordozott szemléletet átadhassák, láthatónak kell lenniük. Rendelkezniünk kell a közvélemény előtt a láthatóság minden elemével, amelyek között fontos szerepet játszik a keretrendszer leírása, lényegének megértetése, a kialakítás folyamatának nyomon követése, továbbá az abban zajló megfeleltetési és korrekciós tevékenységek, azok eredményeinek nyilvánossá tétele. Gyakorlatilag minden érdekeltet (márpedig közvetve-közvetlenül idetartozik minden szülő, tanuló, munkavállaló stb.) meg kellene tanítanunk az OKKR értelmezésére, „használatára”.

A hazai felsőoktatási keretrendszerrel kapcsolatban ilyen láthatósági elem szinte egyáltalán nem található. A láthatóság, a nyilvánosság, az ismertség a keretrendszerrel szembeni bizalom kialakulásának és fennmaradásának is alapfeltétele és hordozója.

A felsőoktatás felkészítése (oktatók, menedzsment/adminisztráció, hallgatók)

A képzési szabályozás elvét szakmailag bármennyire is korszerűbbnek tartjuk, és bármennyire mögötte tudhatjuk az egész Európai Felsőoktatási Térséget az Európai Unióval és további államok oktatási kormányzataival, azt nem fogja spontán és automatikusan elfogadni és alkalmazni a hazai felsőoktatás.

Az előbbiekben említett, elmúlt időszak abból a szempontból is tanulságos volt, hogy végül is a felsőoktatás (ha nem is egyöntetű lelkesedéssel és nem is minden oktatójával) elfogadta a bolognai struktúrát, és fontos vonatkoztatási pontként kezeli a KKK-t is. A felsőoktatási intézmények többségükben maguk is egyre inkább érzékelik a versenyt, fogékonyabbá váltak a kihívások iránt, és igyekeznek megfogalmazni a maguk stratégiai választát. Az alapvető célok szintjén elfogadják a munkaerőpiachoz való illeszkedés szempontját és a bolognai képzési struktúra dichotómiáját, amely szerint a képzés output pontjain meg kell felelniük a munkaerő-piaci elvárásoknak is, és a következő ciklus bemeneti követelményeinek is. Van tehát egy tehetetlenségi erő és nyomatók is, amely nyomán lesz/lehet fogadókézség a felsőoktatási intézmények részéről a képzési követelmények rendszerére való áttérés iránt.

Az igazi vízváltó majd az lesz, amikor elkészülnek a szakos szintleírások (FSKKR), és az adott intézmény (kar, tanszék, oktató) szembesül azzal, hogy az adott képzési programja mennyire felel meg ennek, miben és milyen mértékben kell váltani, változtatni a képzés szerkezetén, tantervén, oktatási módszertánán stb. Aki ebből „jól jön ki”, mert eddig is megfelelő volt az oktatás, és/vagy időben felkészült a módosításra, jók a piaci és akadémiai referenciái,

mindezt örömmel fogadja majd, mert ebből versenyelőnyt kovácsolhat a maga számára. Mások pedig biztosan ellenállnak, mert az új megoldás érdekeket sért, mert felborít, váltásra kényszerít berögzött, megszokott struktúrákat (szervezeteket, oktatókat, tananyagokat, oktatási módszereket, külső és belső kapcsolatrendszereket). Ha sikert akarunk elérni, ennek a váltásnak, illetve az ellenállás leszerelésének külön ki kell alakítani a megfelelő forgatókönyvét, megvalósítási rendszerét, készítő (kényszerítő és ösztönző) mechanizmusait.

Ha el akarjuk fogadtatni a képesítési keretrendszer elvét és alkalmazását a felsőoktatással (nemcsak az intézmények vezetőivel, hanem az oktatók ezreivel is), akkor azt először is széles körű szakmai és PR-kampánnyal kell megalapozni. Azt kell tudomásul venni, hogy egy magasabban művelt értelmiségi réteg természetesen kényszerűségből végrehajtja azt, ami törvényi előírás, de azonosulni csak akkor fog (tud és akar) vele, ha megérti/meglátja annak lényegét és értelmét, és ha maga is részt tud venni annak alakításában, vagyis megtalálja magát benne.

A Bologna-képzések viszonylag gyors bevezetésének időszakában ez jórészt – vagy legalábbis sokszor, sok helyen – elmaradt, háttérbe szorult. Épp ezért egy új OKKR-t (és annak folytatásaként az ágazati és szakos képesítési követelményeket) sokkal szélesebb társadalmatisítással, szakmai vitákkal kell megalapozni. Ezek a viták egyúttal megérlelhetik a belső (szervezeti és egyéni) kultúraváltást, paradigmaváltást is, amely majd elvezet/het/ olyan, ma még nem kellően befogadott új elvek érvényesüléséhez, mint az employability, a tanulás-központúság, csoportmunka stb., illetve lehetővé teszi a régi rutinok (tárgyak, oktatási módszerek) szerves-fokozatos felváltását az újakkal.

Az eddigieknél sokkal nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a leendő és jelenlegi hallgatók, tájékoztatása érdekében. Ami a BA-diploma használhatóságát, társadalmi, munkaerőpiaci elfogadottságát illeti, még jelenleg is nagy kiforratlanság, a bizonytalanság. Mind a jelentkezők, mind a hallgatók körében meg kell ismertetni a keretrendszerek lényegét, alkalmazhatóságát, tanulásbeli és munkaerőpiaci előnyeit.

A munkaerőpiac bevonása

A felsőoktatás mellett a képesítési keretek másik kritikus befogadó/alkalmazó közege természetesen a munkaerőpiac, a munkáltatói szféra. Felesleges most újra megismételni az előzőeket abban a tekintetben, hogy mennyire elégtelen volt a korábbi, és miért kiemelkedő fontosságú a mostani tájékoztatás és megnyerés.

Egyik oldalról jó lenne megértetni, elfogadtatni velük, hogy a kimeneti szabályozásra való áttérésnek milyen jelentős mértékben lehetnek a nyertesei a munkáltatók azzal, hogy az ő elvárásait (is) rögzítő jellemzőknek megfelelő szakembereket kapnak a felsőoktatástól. Másik oldalról azt is el kell fogadtatni velük, hogy ez egy olyan „üzlet”, amelynek „ára” is van, vagyis a felsőoktatás komoly részvételt és támogatást vár a gazdasági-intézményi szféra képviselőitől:

- aktív részvétel a kimeneti követelmények megfogalmazása, karbantartása során,
- folyamatos ellenőrzés, visszacsatolás, az eredmények és problémák folyamatos jelzése, egyrészt a munkaerő-piaci, másrészt a felsőoktatási szereplők felé,
- az egyes szakok és intézmények munkaerő-piaci értékelése, ennek megfelelő differenciálás (munkaerő-piaci nyomás a váltásra).

Szervezőerő és controlling

Az oktatási irányítás intézményrendszerében kell, hogy legyen egy elkötelezett, de nem a minisztérium intézményrendszerébe tagolt ágens (testület, szervezet, ügynökség), amelyiknek feladata és küldetése is a keretrendszerrel kapcsolatos minden feladat és folyamat, szereplő támogatása:

- a keretrendszer kialakítása, a korábban is említett szakértői támogatás biztosítása, egyeztetések szervezése,
- a keretrendszerek működtetése, „karbantartása”, folyamatos fejlesztése,
- ennek érdekében folyamatos kapcsolattartás az oktatási és munkaerő-piaci szervezetekkel, szövetségekkel, illetve
- az ehhez szükséges uniós (nemzetközi) és hazai szabályozások, tapasztalatok, eredmények folyamatos gyűjtése, feldolgozása, publikálása,
- a minőségbiztosítási rendszerek működtetése (külső és belső), munkaerő-piaci viszszejelzések gyűjtése és közzététele.

Pénz

A legnagyobb extra költségvetési igényt egyrészt a fenti ügynökség működtetése jelenti. Másrészt – de ezt különösen fontosnak tartom – muszáj lenne jelentős összeget fordítani a jelen fejezetben említett PR-ra, elfogadtatásra, kommunikációs kampányra, mert ez nagyon hiányzott a bolognai struktúra bevezetésekor.

Irodalom

A) *TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 elemi projekt (2009) A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése – Az OKKR felsőoktatási szintjei leírásának előkészítése.* <http://tamop413.ofi.hu>

Bóky Antal: A képesítési és kimeneti követelmények (KKK) elemzése – bölcsészettudományi ágazat.

Derényi András: A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése.

Dóka Ottó: Az agrár képzési terület képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) elemzése az OKKR szintkövetelményeinek és deskriptorainak szempontjából.

Hollós Sándor: Orvos- és egészségtudományi képzési terület képzési és kimeneti követelményeinek az áttekintése és elemzése az Európai Képesítési Keretrendszer és a készülő Országos Képesítési Keretrendszernek történő megfeleltetés szempontjából.

Jobbágy Ákos: A műszaki képzési terület képzési és kimeneti követelményeinek elemzése.

Gábor András: Az Informatika képzési terület ágazati képesítési követelmények vizsgálata.

Kotschy Beáta: A tanárképzéshez kapcsolódó képesítési és kimeneti követelmények (összefoglaló elemzés).

László Gyula: Az OKKR és a KKK-k összevetése a gazdaságtudományi képzési területen.

Mezősi Gábor: A természettudományi képesítési követelmények elemzése.

B) *A felsőoktatási és a munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában* c. projekt (2006) tanulmányai (forrás: <http://www.kreditlap.hu/kkk/>).

Bóky Antal: Magyar alapképzés KKK és elemzése.

Boros László: Politológia alapképzési szak – Nemzetközi tanulmányok alapképzési szak.

Borsa Judit - Halász Gábor - Jobbágy Ákos: A műszaki alapképzések képzési és kimeneti követelményeinek áttekintése.

Derényi András: Tanulási eredmények kidolgozása és használata (elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások).

Dóka Ottó: A kidolgozott alapszakok kritikai elemzése, a felhalmozott tapasztalatok összegzése - Agrár képzési terület.

Erostyák János: Fizika alapképzés KKK és elemzése.

Kiss Ferenc: A Környezettan alapszintű KKK elemzése.

László Gyula: Általános megjegyzések a Képzési és Kimeneti Követelmények kialakításáról és működéséről.

László Gyula: Az üzleti képzési ág Képzési és Kimeneti Követelményeinek kialakulása.

Szenyey Judit: Az üzleti képzési ág kompetencia követelményeinek kérdőjelei.

Szilágyi János: Az alapszakok képzési és kimeneti követelményei a felhasználói szféra szemszögéből.

Temesi József: Mesterszakok képzési és kimeneti követelményei (ajánlások a munkabizottságok számára).

Validálási eljárás a felsőoktatásban

Az elmúlt években szerte a világban egyre nagyobb figyelmet kapott a formális iskolai képzésen kívül megszerzett tudások (a szakmai zsargonban a nem formális és informális tanulási környezetben szerzett ismeretek és kompetenciák) elismerése. Magyarországon is megjelent már, a felnőttképzésben csakúgy, mint a felsőoktatás különböző területein, egyedi eljárások keretében. Több európai országban is régóta működnek olyan szabályozott megoldások, intézményesült eljárások, amelyek a hozott tudások beszámítását szervezett és átlátható keretek között szolgálják.

Egy ideje az Európai Bizottság is szorgalmazza az ilyen tudások elismerésének nemzeti keretek között zajló, rendszerszerű fejlesztését, egyben segíti a már működő megoldások megismerését az országok közötti tapasztalatcsere megszervezése révén. 2004-ben uniós ajánlások hívták fel a figyelmet az elismerési eljárás kívánatos közös alapelveire, 2009-ben pedig nemzetközi szakértők együttműködésének eredményeként olyan kézikönyv (1) született, amely szakmai ajánlásokat tartalmaz az elismerési eljárások nemzeti szintű fejlesztésének támogatására.

Magyarországon az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében most került napirendre a hazai sajátosságokhoz igazodó modellek, illetve eljárási ajánlások kidolgozása. Elsőként a felsőoktatási intézmények számára alkalmas modell(ek) kialakítása kezdődhetett meg a TÁMOP 4.1.3 projekt keretében. A modellek és eljárások kidolgozása mellett azok kísérleti keretek között történő kipróbálására, és a bevezetést szolgáló ajánlások megfogalmazására is sor kerül.

A megkezdődött fejlesztés célja egy olyan validációs (érvényesítési, elismertetési) modell kidolgozása és kísérleti kipróbálása, amely alapján a hazai felsőoktatási intézmény- és jogrendszer keretei között kialakítható a jól működő, az európai normákkal összhangban lévő, strukturált felsőoktatási validáció intézményi megoldásainak (elveinek és eljárásainak) modellje. Ez a modell a meghonosítására vállalkozó intézmények körében elősegítheti a felsőoktatásba jelentkezők, illetve az ott tanulók számára az előzetesen megszerzett tanulási eredményeik (ismeretek, készségek, képességek, kompetenciák) felmérését, dokumentálását, értékelését és beszámítását, tekintet nélkül arra, hogyan, milyen keretek között – formális, nem formális, informális tanulás során – szereztek azokat. Egyben segítheti a bevezetésre vállalkozó intézményeket is saját eljárásaik áttekintésében, megfelelő szabályozásában, a résztvevők felkészítésében, illetve abban, hogy átlátható, fair és minden résztvevő számára kielégítő módon történhessen a beszámítás, a validálás. A fejlesztés ezért kiterjed a validációban részt vevő oktatók, felsőoktatási tanulószervező, koordináló szakemberek képzésére is.

A fejlesztőmunka feladatai

A fejlesztőmunka legelső lépéseként jelenleg az elismerési eljárással kapcsolatos ismeretek, különféle megközelítések, érdekeltségek, a helyi, nem szabályozott (ún. puha) intézményi gyakorlatok feltérképezése folyik. A terepmunka keretében zajló feltárás célja, hogy azonosítsa a szabályozott eljárással kapcsolatos attitűdöket, felszínre hozza a felhasználható, továbbfejleszthető megoldásokat. További feladat azon szakmai érdekek, álláspontok és meglévő kezdeményezések feltérképezése, amelyek meghatározóak az elismerési eljárás alkalmazásával kapcsolatos befogadókészség szempontjából. A felső-

oktatás mellett ez a munka kiterjed a szakképzési szektor és a felnőttképzés világára, továbbá felméri a munkaadók reprezentáns képviselőinek, irányítóinak, véleményformálóinak szakmai álláspontját, már megfogalmazott állásfoglalásait az elismerés iránti igényekről és a lehetséges megoldások alkalmazhatóságáról.

A már meglévő jó gyakorlatok, eljárások feltárását követően kerül majd sor – 2010 első félévében – a felsőoktatásban megvalósítható validációs eljárások modelljének (modelljeinek) és eljárásrendjének kidolgozására, a validáció munkamódszereinek és eszközrendszerének kialakítására (így például az adminisztratív, igazgatási és informatikai eszközök azonosítására). Javaslat készül az eljárásrend egyes elemeinek összehangolására a többi oktatási alágazat (közoktatás, szakképzés, felnőttképzés) tevékenységével. Elemző áttekintés készül az eljárásrend működési feltételeiről, és ajánlás kerül kidolgozásra a kívánatos jogszabályi környezetről. A fejlesztőmunka utolsó szakaszában sor kerül egy vagy több felsőoktatási intézmény részvételével a kidolgozott eljárási megoldások tesztelésére, és az ennek révén szerzett tapasztalatoknak a kialakítandó megoldásokba történő visszacsatolására. Az eredmények – a hazai és külföldi helyzetelemzésekre is építve – a felsőoktatás irányítói és az intézmények számára javaslatok, ajánlások formájában kerülnek közzétételre 2010 őszén.

A már meglévő jó gyakorlatok, eljárások feltárását követően kerül majd sor – 2010 első félévében – a felsőoktatásban megvalósítható validációs eljárások modelljének (modelljeinek) és eljárásrendjének kidolgozására, a validáció munkamódszereinek és eszközrendszerének kialakítására (így például az adminisztratív, igazgatási és informatikai eszközök azonosítására). Javaslat készül az eljárásrend egyes elemeinek összehangolására a többi oktatási alágazat (közoktatás, szakképzés, felnőttképzés) tevékenységével.

tapasztalatoknak a kialakítandó megoldásokba történő visszacsatolására. Az eredmények – a hazai és külföldi helyzetelemzésekre is építve – a felsőoktatás irányítói és az intézmények számára javaslatok, ajánlások formájában kerülnek közzétételre 2010 őszén.

A fejlesztés fő, modellalkotó feladatait több kiegészítő jellegű munkát kíséri. Így sor kerül egy olyan, tagolt szerkezetű Felsőoktatási validációs tudástár kialakítására, amely a fejlesztők munkájának összehangolása mellett a leendő felhasználók folyamatos tájékoztatását, illetve a képzést kívánja szolgálni. A képzés a felsőoktatási intézmények validációs szolgáltatásait (tájékoztatás és tanácsadás, regisztráció, dokumentálás, értékelés stb.) működtető szakemberek felkészítését célozza. Ennek eszközei a továbbképzések, a workshopok, a kiadványok, illetve a folyamatos tájékoztatás a fejlesztésről beszámoló honlapon (<http://tamop413.ofi.hu/tamop413-ofi-hu/index>).

A fejlesztőmunkát végzők meggyőződése, hogy működőképes eljárások kidolgozása csak az érintett szereplők bevonásával,

álláspontjuk és tapasztalataik megismerésére építve lehetséges. Ezért folyamatosan keresik a kapcsolatot azokkal a szereplőkkel, akik érdekeltek a validálási eljárások fejlesztésében, alkalmazásában. A tájékoztatáson kívül a modellfejlesztő munka jelenlegi elgondolása a potenciális felhasználók folyamatos bevonására, szakmai észrevételeik hasznosítására épít.

A 4.1.3 projekt megvalósítását egy három tagból álló konzorcium végzi, amelyben az Educatio Kft., az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, valamint a *Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési Intézet* vesz részt. A validációs alprojekt megvalósítója az OFI. A fejlesztés koordinálása és adminisztrálása mellett a fejlesztőmunka szakmai irányítását egy háromfős team végzi (Derényi András, Kocsis Mihály, Tót Éva).

További információk és elérhetőség

Az érdeklődők a validacio@ofi.hu e-mail címen jelezhetik, ha a továbbiakban rendszeresen kérnek információt, illetve ha aktívan is szeretnének bekapcsolódni a szakmai munkába. A validációs modellek kidolgozását végző fejlesztőcsoport szakmai vezetői örömmel vennék, ha az érdeklődők bővebb információkat is adnának arról, működik-e saját intézményükben valamilyen fejlesztési tevékenység, vagy kísérleteznek-e sajátos megoldásokkal a hozott tudások, illetve a képzőintézményen kívül megszerzett kompetenciák beszámítása terén.

Jegyzet

(1) European guidelines for validating non-formal and informal learning CEDEFOP, Luxemburg, 2009. Az anyag letölthető a világhálóról: http://www.cedefop.europa.eu/etv/information_resources/bookshop/publication_details.asp?pub_id=553

TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004
A felsőoktatási szolgáltatások
rendszer szintű fejlesztése
Felsőoktatási Validációs Rendszer
alprojekt

Neveléstudomány-történeti tanulmányok

A magyar neveléstudomány
a XX. század második felében

Szerkesztette
Németh András
Biró Zsuzsanna Hanna

Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből

Minek nevezzetek?

Nehéz dolog egy olyan kutatásról, kutatási beszámolóról ajánlót készíteni, melyet nem a kutatás eredeti tervezője vezetett és írt. És persze még nehezebb lehet egy ilyen kutatást vezetni, a kutatás eredményeit megírni. Jelen kötet megálmodása és a kutatás előkészítése a 2008-ban hirtelen elhunyt Liskó Ilona nevéhez fűződik, de a kutatás lebonyolítása, befejezése kollégáira, elsősorban Fehérvári Anikóra maradt.

A kutatás arra vállalkozott, hogy nyomon kövesse a felsőfokú szakképzésben végzetek sorsának alakulását, így a kötetben olyan fiatalok hangját is meghallhatjuk, akik érettségi bizonyítványuk megszerzése után saját akaratukból vagy kényszerből, de ezt a képzési utat választották.

De mit is takar a felsőfokú szakképzés elnevezés?

Az első írásban Farkas Péter azt mutatja be, mit jelent a felsőfokú szakképzés nemzetközi megközelítésben, rámutat a megközelítésmódok különbözőségére, az értelmezések ellentmondásaira. A nemzetközi oktatásirányítás számára az 1970-es évek elejétől lett egyre nyilvánvalóbb az az igény, hogy az érettségizők számának rohamos növekedésével szükséges egy olyan új út nyitása is az érettségit követő képzési rendszerben, amely magas színvonalú szakmai képzést biztosít olyan fiatalok számára, akik nem tudnak vagy akarnak főiskolán vagy egyetemen tanulni, inkább gyorsan konvertálható, praktikus ismeretekhez szeretnének jutni – amely azonban igény esetén hozzásegíti az itt végzetteket a továbbtanuláshoz. E szint leírását nemzetközi standardokban is megtaláljuk:

„ISCED 5: A felsőoktatás első szintje, amely közvetlenül nem vezet tudományos minősítés megszerzéséhez. Az ISCED 3 és 4 szintnél magasabb színvonalú programok. Minimális időtartamuk legkevesebb 2 esztendő. Az ISCED 5 szinten a lehetséges továbbhaladási pályák:

ISCED 5A: Többnyire elméleti megalapozottságú programok, olyan képesítést kínálnak, amelyek kutatási programokba

és magas színvonalú szakképzettséget pályákra történő lépést tesznek lehetővé. Időtartama legalább 4 esztendő.

ISCED 5B: Gyakorlatorientált, szakma specifikus programok, amelyek a képzésben résztvevők számára meghatározott speciális ismereteket, készségeket igénylő szakmákra készítenek fel. A képzés időtartama 2, vagy három év.” (Forgács, é. n.)

Egyértelműnek tűnik, hogy a felsőfokú szakképzés az ISCED 5B szintnek felel meg. Tanulmányában Farkas Soltész Péter tanulmányából emel ki három modellt: az amerikai community college, a francia IUT intézményét és az angol polytechnics modelljét, és röviden bemutatja a német, osztrák és svájci gyakorlatot. Különösen fontos kiemelése, hogy a magyar felsőfokú szakképzés modellje némiképp leképezi a francia gyakorlatot, és felhívja a figyelmet arra a sajátosságra, hogy az európai kontinentális gyakorlatban több szakma (szociális munkás, tanító, logopédus stb.) képzése ezen a szinten zajlik, szemben a magyar struktúrával, ahol a szakembereket főiskolákon képzik.

A felsőfokú szakképzés hazai történetét Farkas Éva tollából olvashatjuk. A törvényi szabályozás Magyarországon 1997/98-ban tette lehetővé először ilyen képzést indítását, az akkori nevén akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzést. A hazai modell a felsőoktatással és a szakképzéssel is közös jellemzőkkel bír: a szakképzésben szokásosnál erősebb az elméleti képzés jellege, ugyanakkor a képzési és vizsgakövetelményeket a szakképzésért felelős miniszter szabályozza, így tehát egy gyakorlatorientált képzési formát láthatunk, amely főiskolai, egyetemi tovább-

haladásra is felkészít. Sajátosság, hogy négy félévig járnak ide a diákok, ennyi idő alatt 120 kreditet szereznek, és ezek egy részét (átlag 25, de legfeljebb 50 százalékot) be tudnak számíttatni. További fontos hazai jellegzetesség, hogy két intézménytípusban folyik az oktatás: egyrészt szakközépiskolák vállalkoznak ilyen képzések indítására, másrészt a felsőoktatási intézmények, így a jelentkezők tanulói vagy hallgatói jogviszonyban állnak a képző intézményekkel. Az felsőoktatási intézmények motivációi meglehetősen egyértelműek, a képzések bevezetése mögött gazdasági megfontolások (a hallgatók után járó normatíva megszerzése) és oktatáspolitikai döntések állnak – míg az államilag finanszírozott hallgatói keretszámok csökkentek az egyetemeken, főiskolákon, addig a felsőfokú szakképzési keretszámok növelése ösztönzőleg hatott. Fontos szempont az is, hogy a képzés sikeres befejezése után a hallgatók tovább tudnak tanulni megfelelő főiskolai szakon – ezzel mintegy biztosítva a felsőoktatási intézmény hallgatói utánpótlását, az intézmény továbbélését.

A középfokú oktatási intézményeknél a váltás kényszerét a technikusképzés elorsvasztása, a különféle OKJ-s képzések bevezetése segítette elő. Egy részük tradicionálisan részt vett az érettségire épülő szakképzésben, elsősorban saját diákjainak megtartásával, és ezt a bázist nem szeretné elveszíteni, míg más részük – általában az újabb, nemritkán nonprofit fenntartású intézmények – bármilyen érettségizett jelentkezőjét elfogadja. Ezeket az intézményeket mutatja be Kardos Lajos az intézmények vezetőivel készített interjúk elemzésével. Hogy a kérdés még izgalmasabb legyen, a felsőoktatási intézmények felsőfokú szakképzéseik helyszínéül gyakran választanak középiskolákat. A kutatás arra is választ keres, hogy a képző intézmények milyen előzetes ismeretek segítségével vezették be az új rendszerű oktatást. Ugy tűnik, a felsőoktatási intézmények egy része végzett valamiféle felmérést, tudatos tájékozódást, főként munkaügyi szervezetektől, különféle kamaráktól

gyűjtve információkat, de számos esetben az így előkészített képzések férőhelyei üresek maradtak, mert nem találtak a leendő tanulókat/hallgatókat és szülőket igényével. Más részük pedig éppen ezekből az igényekből indult ki. Ebben a megközelítésben az a képzés piacképes, amelyikre van igény, probléma viszont, hogy nem a piacra termelnek, így a végzett fiatalok nem tudnak újonnan tanult szakmájukban elhelyezkedni. Mindkét esetben alapvető probléma, hogy a munkaerőpiac nem ismeri és nem ismeri el a felsőfokú szakmai végzettséget, a képzés megítélése alacsony. Ehhez járul, hogy a gyakorlati képzés általában véve kívánivalókat hagy maga után, és lehetséges, hogy ezen okok köszönnek vissza abban is, hogy a képzésben részt vevők nem eléggé motiváltak, és magas a lemorzsolódás.

Kik vesznek részt ilyen képzésben? Milyen szociokulturális jellemzőkkel rendelkeznek? Mire tudják vagy akarják felhasználni bizonyítványukat? Ilyen és hasonló kérdésekre Reisz Terézia és Fehérvári Anikó keresi egy-egy külön tanulmányban a választ empirikus adatokra és interjúkra támaszkodva. Reisz Teréz rámutat arra, hogy a felsőfokú szakképzést leginkább a kistelepüléseken élő fiatalok választják, a magasabban kvalifikált szülők gyermekei inkább a felsőoktatási intézmények által szervezett képzéseket preferálják, ám további életútjukról, tanulmányaikról ma még nem sokat tudunk. Annyi azonban bizonyos, hogy e képzési típust túlnyomórészt azok választják, akik frissen érettségiztek, és nem jutottak be valamelyik felsőoktatási intézménybe, vagy időre volt még szükségük ahhoz, hogy eldöntsék, mihez szeretnének kezdeni, így lehetőségük van felhalmozott deficitjeik pótlására. Fehérvári Anikó ennél tovább megy: az interjúkból kitűnik, hogy a képzésben részt vevők egy része családi és egyéb okok miatt nem engedheti meg magának 4–5 év eltöltését a felsőoktatási intézményben, és olyanok is akadnak, akik már bekerültek a felsőoktatásba, de vagy nem tudták teljesíteni a követelményrendszert, vagy praktikusán szeretnék magukat

piacképesebbé tenni egy újabb bizonyítvány megszerzésével – a jogszabályok erre lehetőséget adnak.

Az adatfelvétel problémáit Fehérvári Anikó foglalta össze. Nehézséget jelentett a résztvevők vizsgálata, mivel a képzés meglehetősen szétaprózott módon működik – sok intézményben általában mindössze egy tanulócsoporthoz működik. Az eredetileg két kérdőíves megkeresésből végül csak egy lett, mert a végzett diákok nyomkövetéséhez meglehetősen kevesen adták meg elérhetőségüket. Közülük kerültek kiválasztásra az interjúalanyok. További szembetűnő jellegzetesség, és a kutatást is nehezítette, hogy meglehetősen nagy a lemorzsolódási arány: a felsőfokú szakképzésbe belépők mindössze 30–40 százaléka szerez oklevelet a képzés befejeztével. Ennek oka lehet a nem megfelelő szakmaválasztás, a matematika-alapú tantárgyak követelményrendszerének teljesítési nehézségei, de sokan azért nem tudnak oklevelet szerezni, mert a kötelezően előírt nyelvvizsga-követelményt nem tudják teljesíteni.

A kötet lezárásaként öt fiatal életébe pillanthatunk bele. A kiadvány erőssége,

hogy interjúrészletekkel gazdagon illusztrált, ezáltal közelebb hozza a statisztikai adatok mögött álló sorsokat az olvasóhoz. A közölt interjúrészletek plasztikusan mutatják be a fiatalok véleményét, gondolatait, nehézségeit, és számos új kérdést vetnek fel.

A felsőfokú szakképzés Magyarországon, bár már több, mint tíz éves múltat tekint vissza, mégis (és még mindig) idegen elem a középfokú oktatás és a klasszikus felsőoktatási intézményformák között. Az itt végzett fiatalokat néhány szakma (főként gazdasági, pénzügyi terület) kivételével nem tudja képzettségüknek megfelelően foglalkoztatni a munkaerőpiac. A többség számára persze ez a fajta képzés „csupán” egy lehetséges út, átmenet a főiskolák, egyetemek világa felé. Ennél többre hivatott...

A kötet megjelenését az Oktatási és Kulturális minisztérium támogatta, a Munkaerő-piaci Alap terhére.

Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály (2009, szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Irodalom

Forgács András (é. n., szerk.): *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolarendszer&Forgacs-ISCED>

Kállai Gabriella
ELTE, Neveléstudományi
Doktori Iskola

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 500,- Ft. (Teljes évfolyam 6000,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyves-ház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

A TÁMOP 4.1.3. számú, a Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése című kiemelt projekt öt – az ágazati stratégia szempontjából kiemelten fontos – területen kíván hozzájárulni a hazai felsőoktatási rendszer minőségi fejlesztéséhez, szakmai támogatást és szolgáltatásokat nyújtva az intézményeknek, illetve a központi államigazgatás és a szakmai szervezetek és fórumok szereplőinek. Ezek a területek a következők:

- Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR);
- Adattár Alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR);
- Központi Validációs Rendszer (KVR);
- Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR);
- IKT szolgáltatások (IKT).

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet az Országos Képesítési Keretrendszer és a Központi Validációs Rendszer kidolgozásában átfogó fejlesztési feladatokat vállalt. Összeállításunk e munkálatok produktumaiból mutat be szemelvényeket.

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2010 április 15.

...

6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Géczi János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhoffer Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Géczi János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)
33. **Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)
34. **Boros János:** Filozófia! (2009)
35. **Hoffmann Zsuzsanna:** Antik nevelés (2009)
36. **Orbán Jolán (szerk.):** Jacques Derrida szakmai hitvallása (2010)
37. **Boros János (2010):** A tudomány, a tudás és az egyetem
38. **Géczi János (2010):** Sajtó, kép, neveléstörténet

Előkészületben:

Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika (2010):

12x4 mondat

Révay Valéria (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon

*Derényi András***A magyar felsőoktatási
képesítési keretrendszer
átfogó elemzése**

A magyar felsőoktatásról való gondolkodásban a kimenet felőli szabályozás és a tanulási eredmények, keretrendszerű képzésszabályozás elve először az 1993. évi, sokszor módosított felsőoktatási törvényt felváltó, 2005. évi új felsőoktatási törvény alapjául szolgáló Magyar Universitas Program (Oktatási Minisztérium, 2004) számára előtanulmányokat és policy ajánlásokat kidolgozó Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez munkacímet viselő program (Oktatási Minisztérium, 2003) szakmai háttér tanulmányai és ajánlásai között jelent meg. A CSEFT keretében több elemzés, szakértői tanulmány foglalkozott a bolognai folyamat magyarországi megvalósíthatóságával, különös tekintettel a ciklusos képzési szerkezetre való áttéréssel.

*Falus Iván***Az OKKR kialakításával
kapcsolatos hazai
munkálatok történeti
áttekintése**

Jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk az OKKR létrehozásával összefüggő hazai munkálatok 5 éves történetének áttekintésére, az egyes fázisok során elért eredmények számbavételére, a felvetődött és nem megoldott problémák bemutatására. Az eltelt időszak öt egymástól jól elkülönülő periódust ölel fel – ezek mindegyikének külön fejezetet szenteltünk.

*Horváth Zsuzsanna***Szintleírások és
teljesítményszintek a
közoktatásban**

Az oktatás teleologikus jellege, céltételező volta, célra irányulása a „legyen” nyelvi kategóriáiban képviseli a célok tudás-, képesség- és cselekvésetikai dimenzióit. Az oktatási folyamat valószínűsíthető eredményeit viszont már a tapasztalati-empirikus úton szerzett verbális kijelentések („van”, „lehet”) strukturált szövedékével írjuk le. Az oktatási eredmények leírásának strukturáltsága összefügg azzal, milyen kategóriákkal tartjuk leírhatónak az adott oktatási-képzési szakaszban szerzett tudást. A leíró kategóriák, leíró jellemzők (deskriptorok) létrehozásának további kérdése, hogy milyen szempontok teszik lehetővé a tudásszerveződés (növekvő) komplexitásának leírását.

*Veres Pál***A felsőoktatás kihívásai és
válaszai az új évezredben**

A harmadik évezred kezdete egyfajta szimbolikus kezdő- és fordulópont is egyben. Az új évezredben eltelt közel kilenc év bebizonyította, hogy a közoktatás, a felsőoktatás, a szakképzés és felnőttképzés tekintetében valóságos fordulóponthoz is érkezünk. Az oktatási rendszer és annak alrendszerei a nemzeti, regionális és globális társadalmi-gazdasági rendszer részeként értelmezhetők. A felsőoktatás részben az adott oktatási alrendszeren belüli, részben a teljes társadalmi rendszerben megnyilvánuló igényeket hivatott kiszolgálni.



1000, – Ft (ÁFA-val)