

FARKAS ÉVA



A rejtett tudás

A nem formális környezetben szerzett
tanulási eredmények hitelesítése

FARKAS ÉVA

A REJTETT TUDÁS

A nem formális környezetben szerzett
tanulási eredmények hitelesítése

FARKAS ÉVA

A REJTETT TUDÁS

A nem formális környezetben szerzett
tanulási eredmények hitelesítése

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

A nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények (learning outcomes) méréséhez és elismeréséhez szükséges rendszermodell kidolgozása című kutatás 2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31. között részesült Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíj támogatásban.

A kutatási programot befogadó és a kutatás helyszínét biztosító intézmény:
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet
Andragógiai Kutatócsoport

A kutatásban részt vett: LESZKÓ Hajnalka

Szakmai lektor: Dr. HENCZI Lajos PhD, c. főiskolai docens

Nyelvi lektor: MÉSZÁROS NÉ SZENTIRÁNYI Zita

© FARKAS Éva, 2014

Engedély nélkül semmilyen formában nem másolható!

Kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet
Felelős Kiadó: Dr. T. MOLNÁR Gizella intézetvezető

Layout: GALICZ Krisztián – *typiART*
Nyomdai munkák: Generál Nyomda Kft., Szeged
Felelős vezető: HUNYA Ágnes ügyvezető

ISBN 978-615-5455-08-7

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	11
BEVEZETÉS	13
1. A NEM FORMÁLIS KÖRNYEZETBEN TÖRTÉNŐ TANULÁS HITELESÍTÉSÉNEK ÉRTELMEZÉSI KERETE	17
1.1 A tanulás alapfogalmai és színterei	18
1.2. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése	26
1.2.1. Fogalmi megközelítések	26
1.2.2. A hitelesítési eljárás lényege	27
1.2.3. A hitelesítési eljárás előnyei	29
2. A NEM FORMÁLIS KÖRNYEZETBEN SZERZETT TANULÁSI EREDMÉNYEK HITELESÍTÉSÉNEK GYAKORLATA EURÓPÁBAN	31
2.1. Az oktatás felértékelődése az európai oktatáspolitikában	31
2.2. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének ügye az európai szakpolitikai gondolkodásban	36
2.3. A hitelesítési eljárás konkrét gyakorlatai (Hollandia, Belgium, Spanyolország, Románia példája)	48
2.3.1. Hollandia	49
2.3.2. Belgium	51
2.3.3. Spanyolország	54
2.3.4. Románia	58
2.4. Következtetések	60
3. AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁST TÁMOGATÓ EURÓPAI ESZKÖZÖK	66
3.1. Europass portfólió	66
3.2. EKKR – MKKR	68
3.3. ECVET	72
3.4. Tanulási eredmények – új fogalom, új szemlélet	74
3.4.1. A közös nyelv	74
3.4.2. A tanulási eredmények értékelése	77
3.4.3. A tanulási eredmények leírásának gyakorlatai	80
3.4.4. Mennyire tanulási eredmény kompatibilisek a szakképesítések ma Magyarországon?	84
3.4.5. A tanulási eredmények alkalmazásának előnyei, társadalmi céljai	89
3.4.6. Következtetések	92

4. MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP	93
4.1. Az előzetes tudásmérés jogi szabályozása.....	93
4.2. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája	99
4.3. Fejlesztési programok	101
4.3.1. HEFOP 3.5.1.....	101
4.3.2. HEFOP 3.2.1.	105
4.3.3. TÁMOP 2.2.1.....	112
4.3.4. A legújabb kor fejlesztései	116
4.4. Jogszabályi környezet 2011 után	119
4.5. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének jó gyakorlatai hazánkban.....	123
4.6. A magyarországi helyzetkép összefoglalása.....	124
5. A TANULÁSI EREDMÉNYEK HITELESÍTÉSÉNEK TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI FUNKCIÓI	130
5.1. Foglalkoztatást növelő funkció.....	130
5.2. Az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódást ösztönző funkció	136
5.3. A szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztését segítő funkció	142
6. A TANULÁSI EREDMÉNYEK HITELESÍTÉSI MODELLJE	144
6.1. A tanulási eredmény hitelesítési rendszere kialakításának alapkövei.....	145
6.1.1. Tanulási eredmény alapú sztenderdek (referenciakövetelmények) meghatározása	145
6.1.2. MKKR.....	149
6.1.3. Módszerek.....	150
6.1.4. Szakemberek.....	151
6.1.5. Minőségbiztosítás	151
6.2. A hitelesítési eljárás kialakításához és működtetéséhez szükséges konkrét feltételek.....	153
6.2.1. Intézményi háttér – Kompetens intézmény létrehozása	153
6.2.2. Infrastrukturális feltételek.....	156
6.2.3. Humán erőforrás feltételek.....	156
6.2.4. Fejlesztési feladatok	157
6.2.5. Marketing, promóciós tevékenység	160
6.2.6. Folyamatos kommunikáció az érdekelt felekkel, az érdekeltség és elkötelezettség megteremtése.....	160
6.2.7. Finanszírozás	161
6.2.8. Kormányzati elkötelezettség	163
6.2.9. Jogszabályi háttér megteremtése.....	163

6.3. A tanulási eredmények hitelesítési eljárása.....	163
6.3.1. Informálás	163
6.3.2. Tanácsadás és orientálás.....	164
6.3.3. Azonosítás	166
6.3.4. Mérés–értékelés	167
6.3.5. Érvényesítés	171
6.4. Javaslat a hitelesítési eljárás bevezetésére leginkább alkalmas területekre.....	173
6.5. Felhasználható források	174
6.6. Következtetések.....	175
7. MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÍRÁSÁHOZ	177
7.1. A tanulási eredmények kategóriái.....	178
7.2. Bloom taxonómia	180
7.3. A tanulási eredmények írásának alapelvei	184
7.4. Képesítések leírása – OKJ-s és egyéb szakmai végzettséget adó felnőttképzési programok	190
7.5. Következtetés.....	195
8. MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A TANULÁSI EREDMÉNYEK FELMÉRÉSÉHEZ ÉS ÉRTÉKELÉSÉHEZ	196
8.1. A tudás szerveződése	196
8.2. Ismeret jellegű tudáselemek mérésére szolgáló teszt elkészítésének módszertani útmutatója	197
8.2.1. Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmusa	197
8.2.2. A felmérés tárgyának meghatározása	200
8.2.2.1. Képesítés moduljának kiválasztása.....	200
8.2.2.2. Tudásegység kiválasztása	202
8.2.2.3. A tudásegység alkotóelemeinek, tudáselemeinek kiválasztása (tanulási eredmények szintjén).....	203
8.2.3. A tudásmérő teszt készítéséhez használt szakirodalom	203
8.2.4. Konkrét módszertani lépések a tesztfeladatok készítéséhez.....	204
8.2.4.1. Feladattípus választása, kontextus választása (a tesztek jószágmutatóinak figyelembe vételével)	204
8.2.4.2. A feladat megszövegezése.....	208
8.2.4.3. Vizualitás – megjelenés megtervezése, kivitelezése.....	209
8.2.5. A tudásmérő eszközkhöz tartozó értékelési útmutató elkészítésének módszertana	210
8.2.6. A mérőeszköz feladatainak áttekintése, kipróbálása, korrigálása, beépítése a teljes tesztbe és alkalmazása	213

8.3. Képesség jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló mérőeszköz készítésének módszertana.....	213
8.3.1. Képesség jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló mérőeszközök	213
8.3.2. Képesség jellegű tudáselemek mérésére alkalmas mérőeszköz készítésének lépései.....	216
BEFEJEZÉS	226
1. SZÁMÚ MELLÉKLET	229
2. SZÁMÚ MELLÉKLET	265
FELHASZNÁLT IRODALOM	289

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A 15–24 évesek munkanélküliségi rátája (%-ban)	54
2. táblázat: Korai iskolaelhagyók aránya a 18–24 évesek körében (%)	55
3. táblázat: A tanulási eredmények céljainak összefoglalása	82
4. táblázat: A szakmai képzések típusai	85
5. táblázat: : A 2322-06 azonosító számú, Gondozás megnevezésű követelménymodul egy munkafolyamatának kompetencia leírására	114
6. táblázat: Szakképzési kimenetek a régi és az új OKJ-ban	117
7. táblázat: Az egyén által birtokolt tanulási eredmények hitelesítés mátrixa	172

Ábrajegyzék

1. ábra: A 15–24 évesek munkanélküliségi rátája 2012-ben, a legmagasabb iskolai végzettség függvényében (%)	55
2. ábra: Szakmai kompetencia bizonyítvány	59
3. ábra: Europass portfólió szerkezete	68
4. ábra: A hitelesítési eljárás működtetéséhez szükséges intézményi háttér szervezeti ábrája	154
5. ábra: A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának lépései	164
6. ábra: A tudás szintjei	181
7. ábra: A tanulás érzelmi összetevői	182
8. ábra: A pszichomotoros tartomány taxonómiája	183
9. ábra: A tudás szerveződési egységei	197
10. ábra: Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmusa	199
11. ábra: Az ismeret alapú tudás mérésére szolgáló tesztfeladatok típusai	205
12. ábra: A SOLO-taxonómia modellje	206

ELŐSZÓ

Hiánypótló munkát kap az Olvasó, amikor Farkas Éva legújabb kötetét kézbe veszi, igazi újdonságot, mely meggyőződésem szerint jelentősen hozzájárul a felnőttképzés egyik fontos részterületének modernizálásához, nemzetközi elvárásoknak is megfelelő megújításához.

Hiánypótló, hiszen az élethosszig tartó tanulás egyik alapvető kérdése a felnőttképzésben résztvevő egyén előzetes tudásának mérése, illetve beszámítása, ennek ellenére e tárgykörben – a felsőoktatásban történő beszámítást kivéve – eddig még nem született összefoglaló tanulmány, és a gyakorlatban is alig működik bármilyen korábbi, az iskolán kívül szerzett ismeret figyelembe vétele. Hiánypótló azért is, mert bár Magyarországot az Európai Unió a többi tagállamhoz hasonlóan arra ösztönzi, hogy építse be a felnőttképzési rendszerébe a nem-formális és informális tanulási eredmények elismerését, és bár erre vonatkozóan több stratégiai dokumentum is született hazánkban, ezek gyakorlati megvalósítására eddig nem került sor, holott mind az egyén, mind a társadalom érdekei ezt kívánák. Ennek többek között az is oka lehet, hogy e tárgykörben nincs a szakmában széles körben elfogadott, egységes, és a nemzetközi trendhez is igazodó fogalomrendszer, s hiányoznak azok a módszerek, amelyek segítségével a stratégiai szándék realizálható. Remélhetőleg ezen a helyzeten fog változtatni ennek a kötetnek a közreadása, hiszen arra vállalkozik, hogy tágabb kontextusba helyezze, és ezzel elméletileg megalapozza az előzetes tudás mérésének problematikáját, majd ennek alapján a praxis kialakításához szükséges módszertani javaslatokat dolgozzon ki. Igazi újdonságot jelent ez a megközelítés, hiszen nemcsak a széles spektrumot átfogó elméleti alapok megalkotására törekszik, hanem ezzel koherens rendszerben a megvalósítás modelljét is kialakítja. Farkas Éva az európai tendenciákat és a magyarországi viszonyokat egyaránt figyelembe véve, a rá jellemző kiemelkedő szakmai áttekintő képesség és tájékozottság birtokában, és mélységes szakmai elkötelezettséggel végzi el a vállalt feladatot, azzal a meggyőződéssel, hogy ennek az új rendszernek és modellnek a bevezetése egyéni, társadalmi és gazdasági érdekeket egyaránt szolgál, és alkalmas arra, hogy mérföldkő legyen a magyarországi felnőttképzési és szakképzési rendszer európai mércével is jelentős fejlődésében, modernizációjában.

Az elméleti áttekintés alkalmas arra, hogy tisztázza és rendszerbe foglalja a terület fogalomapparátusát, ami egyben azt is jelenti, hogy azt a nemzetközi termi-

nológiának megfelelően alakítja ki annak érdekében is, hogy kiküszöbölje a fogalmak használatának eddigi bizonytalanságát. Javaslatot tesz a tanulási eredmények hitelesítése fogalmának használatára, pontosan definiálja is, mit érthetünk ez alatt, és azt is, milyen célokkal valósulhat meg maga a folyamat. Teszi ezt úgy, hogy az európai tendenciák és konkrét országok gyakorlatának összehasonlító vizsgálata alapján vonja le a következtetéseket, és alakítja ki a leghatékosabbnak tűnő rendszert, melynek alapján nemcsak a hitelesítés végezhető el, hanem megújulhat a felnőttképzési és szakképzési rendszer is. A szakképzések bemeneti feltételeinek változása így kitágíthatja a résztvevők körét, az egyén kiválthat egy-egy modult a szakképzés során a már meglévő tudásával, akár a formális képzésben való részvétel nélkül is vizsgálra bocsátható lehet, sőt munkatapasztalatainak hitelesítésével szakmai kompetencia bizonyítványt szerezhet.

A fentiek alapján kidolgozott, rendkívül alapos, minden részletre figyelmet fordító modell, mely igazodik a magyarországi jogi, társadalmi és gazdasági feltételekhez, alkalmas arra, hogy a gyakorlatban is realizálják, szakmai alapot nyújthat a jogalkotóknak, hogy nemzeti szinten bevezethessék a tanulási eredmények hitelesítését. A különböző célokkal történő hitelesítési modellek kiterjednek a bevezetésük, működtetésük, és fenntartásuk lehetőségeire egyaránt, figyelembe veszik és méltányolják azt a sokszínűséget, ami a felnőttek ismeretszerzési formáit jellemzi, és megkönnyítik a leendő munkavállalók számára a szakmai képesítések megszerzését, s ezzel társadalmi szinten növelik a foglalkoztathatóságot. Az új szemléletű modell bevezetése az egyén számára ösztönzést és esélyt jelenthetne, a társadalom számára gazdaságosabbá tenné a szakpolitikai célok elérését, ezért kiemelkedő szakmai eredmény a modell kidolgozása.

Farkas Éva munkája – bár elméletileg tökéletesen megalapozott – nem elsősorban arra törekszik, hogy az előzetes tudás mérésének elméletét megújítsa, kidolgozza, sokkal inkább arra, hogy az a gyakorlatban alkalmazható, használható legyen. Ezt mutatja az a módszertani útmutató is a tanulási eredmények méréséhez és értékeléséhez, mellyel a kötet zárul, hiszen ebben olyan konkrét gyakorlati útmutatót kaphatunk kézhez, amely közvetlen segítséget nyújt a szakemberek számára a tanulási eredmények hitelesítésének megvalósításához.

Reményeim szerint ez a munka kézikönyvként lesz használható a szakpolitikuskok, a jogalkotók, és a felnőttképzésben, szakképzésben tevékenykedő gyakorló szakemberek számára egyaránt.

*Dr. T. Molnár Gizella
intézetvezető főiskolai tanár*

BEVEZETÉS

A Magyary Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjjal támogatott – a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények méréséhez és elismeréséhez szükséges rendszermodell kidolgozása és alkalmazása a felnőttkori tanulás szektorában címet viselő – kutató-fejlesztő munkám eredményeit mutatom be jelen kötetben. A 2013. szeptember és 2014. augusztus között megvalósuló egyéves kutató-fejlesztő munkám során négy célt tűztem ki és valósítottam meg:

Desk-research módszerrel feldolgoztam és összegeztem a nem-formális és informális tanulás eredményének hitelesítéséhez kapcsolódó tanulmányokat, tudományos műveket, korábbi kutatási eredményeket, uniós szakpolitikai dokumentumokat, valamint az uniós és hazai szak- és felnőttképzésre vonatkozó jogi és stratégiai szabályozási helyzetképet.

Dokumentumelemzéssel és személyes adatgyűjtéssel külföldi példákat vizsgáltam annak érdekében, hogy összegyűjtsem a nem formális úton szerzett tanulási eredmények hitelesítésére vonatkozó jó és működő nemzetközi gyakorlatokat azok eredményes hazai adaptációja céljából.

Interjúkat készítettem a rendszer működtetésében részt vevő érdekelt felekkel (felelős minisztérium és háttérintézményei, kamara, képző intézmények képviselőivel, oktatáskutatókkal, a magyarországi fejlesztésekben résztvevő szakemberekkel és a hitelesítési eljárást igénybe venni szándékozó felnőttekkel).

Kidolgoztam a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásainak lehetséges modelljét. A hitelesítési eljáráshoz kapcsolódóan módszertani útmutatót készítettem az elismerési eljárás alapjául szolgáló tanulási eredmények leírásához, valamint az ismeretjellegű és képesség jellegű tudáselemek méréséhez szükséges mérőeszközök készítéséhez.

A könyv két kulcsfogalma a *tanulási eredmény* és a *hitelesítés*. A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008). Ebben a kontextusban nem az a lényeges, hogy valaki bizonyos szakmai ismereteket, kompetenciákat mennyi ideig, hol és milyen módszerrel tanult meg, illetve sajátított el. A hangsúly azon van, hogy milyen ismereteket, képességeket és kompetenciákat birtokol valójában, függetlenül attól, hogy hol és miként szerezte azokat.

A tanulási eredmények mérésének, értékelésének, érvényesítésének, dokumentálásának folyamatait összefoglaló megnevezésére a hitelesítés (tanulási eredmények hitelesítése) kifejezést használom. A tanulási eredmények hitelesítése önértékelésen és külső értékelésen alapuló folyamat, amely a társadalmi partnerek által meghatározott és elfogadott képzési és/vagy foglalkozási sztenderdeknek való megfelelés vizsgálatára, és minőség szempontjából történő hitelesítésére irányul. A hitelesítési eljárás egy lépcsőfok ahhoz, hogy a felnőtt az általa birtokolt, de nem dokumentált tanulási eredményeinek hivatalosan igazolt, dokumentált (munkaerő-piaci) értéket adjon annak érdekében, hogy az a munkaerőpiacon transzferálhatóvá váljék. A cél az egyén által adott pillanatban birtokolt tanulási eredmények azonosítása, láthatóvá tétele és „hivatalos státusba” helyezése.

Munkám során nem elméleti modell megalkotása volt a célom. Konkrét, gyakorlatban megvalósítható, a magyar jogi, társadalmi, gazdasági körülményekhez igazodó eljárást dolgoztam ki. A modell nemzeti szintű bevezetése lehetőséget teremt arra, hogy a felnőttek az iskolarendszeren kívül, az úgynevezett informális, nem-formális csatornákon keresztül szerzett tudásukat, tapasztalatukat elismertethessék a munkaerőpiacon. Egy ilyen rendszer kialakítása ösztönzi az egész életen át tartó tanulásban való részvételt, vonzóbbá teszi a képzést, második esélyt biztosít az egyénnek. Társadalmi hatásait tekintve gazdaságosabb a képzésre fordított állami források felhasználása, ugyanakkor biztosítja a megszerzett kompetenciák átláthatóságát, növeli a foglalkoztathatóságot, segíti a szakpolitikai célok elérését. A módszertani útmutatók, kézzelfogható, praktikus segítséget nyújtanak a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztéshez és a tanulási eredmények felméréséhez és értékeléséhez szükséges mérőeszközök kidolgozásához.

Nem abszolút és megfellebbezhetetlen igazságok deklarálására törekedtem. Sokkal inkább aktuális kérdések felvetése, cselekvésre készítő gondolkodás elindítása, szakmai viták serkentése a célom.

A könyv nyolc átfogó fejezetből áll. Az *első fejezetben* a tanulás fogalomrendszerét és színtereit, a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének fogalmi megközelítéseit, lehetséges céljait, lényegi elemeit járom körbe.

A *második fejezet* a téma európai kontextusát mutatja be. Az itt rögzített kutatási eredmények későbbi kutatások számára is hasznos alapot jelenthetnek. Összefoglaltam a vizsgált téma közel két évtizedes európai történetét, a legmeghatározóbb uniós dokumentumokat és kutatásokat.

A *harmadik fejezetben* az egész életen át tartó tanulás mobilitási eszközeit (EKKR, MKKR, ECVET, EUROPASS) és azok alkalmazhatóságát mutatom be. Ezen eszközök mindegyike tanulási eredmény alapú, és közös céljuk, hogy meg-

szüntessék a különböző tanulási formák közötti korlátokat és támogassák az egyéneket a formális vagy nem formális úton szerzett végzettségeik és kompetenciáik elismertetésében és transzferálhatóságában.

A *negyedik fejezet* a magyarországi helyzetképet tárja az olvasó elé. Igyekeztem teljes körűen feltárni azokat a folyamatokat és fejlesztéseket, amelyek az előzetes tudásmérés témakörében, illetve ahhoz kapcsolódóan történtek Magyarországon az elmúlt húsz évben. A jogi szabályozás és a számos fejlesztő munka ellenére, az előzetes tudás mérése csupán adminisztratív lépésként épült be a magyar felnőttképzési gyakorlatba. Ugyanakkor a jellemzően európai uniós források felhasználásával megvalósult fejlesztések keretében kidolgozott termékek jó alapot adhatnak a munkatapasztalathoz és a munkavégzéshez köthető előzetes tudás és a nem formális tanulás során szerzett kompetenciák elismerésére szolgáló mechanizmusok működő rendszerének kidolgozásához.

A vizsgált téma Európai Unió és hazai tendenciáinak elemzésére alapozva, az *ötödik fejezetben* a tanulási eredmények hitelesítési eljárásának funkcióit elemzem a mai magyar gazdasági-társadalmi viszonyokkal összefüggésben. A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának a képzésbe való bekapcsolódás, az egész életen át tartó tanulás támogatásán túl kiemelt funkciója lehet a foglalkoztatás növelése és a szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztése. Bár a képzésbe történő beszámítás kézenfekvőnek tűnik, tapasztalataim alapján sokkal nagyobb potenciált, elérhető hatást látok a tanulási eredmények hitelesítésének foglalkoztatást növelő, munkaerő-piaci belépést és bennmaradást elősegítő funkciójában.

A *hatodik fejezet* a könyv „legizgalmasabb” része, azonban az ott leírtak csak a könyv első felében megfogalmazott érvrendszer fényében válnak igazán érthetővé. Támaszkodva az európai tendenciákra és figyelembe véve a magyar gazdasági, oktatási helyzetképet egy olyan, a tanulási eredmények hitelesítési folyamatának kialakítására irányuló modellt írok le, amelynek célja a felnőttek által birtokolt tanulási eredmények felmérése, értékelése, érvényesítése és dokumentálása, függetlenül attól, hogy azt a felnőtt milyen keretek között szerezte meg. A kidolgozott modell leírása négy nagy egységből áll:

- a hitelesítési rendszer kialakításának alapkövei, azon feltételek elemzése, amelyek nélkül nem lehet hitelesítési rendszert, eljárást kiépíteni és működtetni;
- a hitelesítési eljárás kialakításához szükséges feltételek és azok biztosításának módja;
- a hitelesítési eljárás lépései
- azon területek, amelyeken a legkönnyebben és legszükségyszerűbben be lehet vezetni a hitelesítési eljárást

A *hetedik és nyolcadik fejezet* konkrét példákkal illusztrált, lépésről lépésre haladó módszertani útmutatókat tartalmaz egyrészről a tanulási eredmények írásához, másrészről az ismeretjellegű és képességjellegű tudáselemek méréséhez szükséges mérőeszközök készítéséhez.

Írásom felnőttképzés-orientált. Álláspontom szerint a hitelesítési eljárás – természeténél fogva – a felnőttképzési programok és a munka- és élettapasztalattal rendelkező felnőttek esetében jelent valódi alternatívát. Ezért nem foglalkozom a közoktatás területével. Mivel a felnőttképzés közös sávot tart fenn a szakképzéssel, ezért az iskolarendszeren kívüli szakmai képzések rendszere szintén kutatásom tárgyát képezte. A felsőoktatási felnőttképzés is a téma tárgykörébe tartozik, de mivel a felsőoktatási szektorra vonatkozóan nagyszabású validációs kutatás zajlott néhány évvel ezelőtt, így nem tartottam indokoltnak a felsőoktatási alrendszer újbóli vizsgálatát.

Tekintettel a téma és a megközelítés újszerűségére, komoly erőfeszítésre van szükség a hitelesítési eljárás alapelveinek és szemléleti újdonságának a lehető legszélesebb körrel történő megismertetéséhez. Bízom benne, hogy könyvemmel ezt a célt is szolgálhatom és a benne megfogalmazott gondolatok érdekesek lehetnek mindazok számára, akik felelősséget éreznek a hazai társadalmi és gazdasági folyamatok iránt. Remélem, hogy lapjait a megfogalmazott ötletek és a közölt adatok révén a szakpolitikusok, felnőttképzési szakemberek, egyetemi hallgatók, és a hitelesítési eljárás potenciális résztvevői egyaránt haszonnal forgathatják. A legnagyobb reményem azonban az, hogy a felvázolt lehetőségek legtöbbje az európai trendeknek és a hazai érdekeknek megfelelően megvalósul.

2014. augusztus 31.

Farkas Éva

1. A NEM FORMÁLIS KÖRNYEZETBEN TÖRTÉNŐ TANULÁS HITELESÍTÉSÉNEK ÉRTELMEZÉSI KERETE

Az egész életen át tartó tanulás jelentősége mellett ma már nem szükséges hosszan érvelni, alaptételként fogadhatjuk el, hogy az egész életen át tartó tanulás megoldást jelenthet a legfontosabb társadalmi-gazdasági problémákra, úgymint a versenyképesség és foglalkoztatottság növelésére, az esélyegyenlőség és az életminőség javítására. Ezt támasztják alá az emberi tőke elméletek is, amelyek hangsúlyozzák, hogy egy ország gazdasági fejlődése szempontjából meghatározó a népesség humán erőforrás potenciálja, azaz a munkaképes korú lakosság minőségi összetétele, képzettségi és műveltségi színvonala, munkatapasztalata, motiváltsága, munkavégzési teljesítőképessége, kreativitása, alkalmazkodási, fejlődési és mobilizációs készsége stb. (v.ö. Jánossy 1975, Schultz 1983.). *A piacgazdaságban a magasabb képzettség jelentős jövedelmi előnyöket hordoz, a tanulás jövedelmező befektetés.* A tanulás és az egyéni boldogulás közötti összefüggés azonban mindmáig nem vált nyilvánvalóvá az emberek számára. A felnőtt populáció az oktatásra, képzésre nem hosszú távú – a saját emberi tőkéjébe történő – beruházásként tekint, hanem sokkal inkább mindennapi fogyasztásként, kényszerként, a munkanélküliség elkerülésének eszközeként. Ennek ellenére nem kérdés, hogy az oktatásnak, képzésnek esélyteremtő szerepe van, a statisztikai adatok egyértelműen igazolják, hogy az iskolai végzettség a munkavállalás szempontjából az egyik legfontosabb tényező (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal 2013). *A folyamatos tanulás szükségesége azonban nem csak munkaerő-piaci perspektívából, hanem egyéni és társadalmi szempontból is indokolt, hiszen a tanulás egyszerre segíti az egyén boldogulását, valamint a társadalom és a gazdaság fejlődését. A szakmai és társadalmi tudás mára rendkívül sokrétűvé vált, nagyon eltérő egyéni életpályák és ismeretszerzési útvonalak alakultak/alakulnak ki.*

Az egyéni tanulási utak és a rugalmas pályafutás támogatását elősegítő rendszerek kialakítása a társadalmi befogadás, a gazdaságpolitika és a munkaerő-piaci politika szempontjából egyaránt elengedhetetlen. Az elmúlt évtizedben számos kezdeményezés indult az Európai Unióban az egyéni tanulási- és életpálya utakat támogató szolgáltatások és a jogszabályi környezet átalakítására, illetve tagországi harmonizációjára. Az európai törekvésekhez igazodóan Magyarországon is – jelentős uniós társfinanszírozással – számos fejlesztési program indult el az

egész életen át tartó tanulást támogató eszközök kidolgozására és bevezetésére (v.ö. Tót – Borbély – Szegedi 2012).

1.1 A tanulás alapfogalmai és színterei

Tanulás alatt köznap értelemben olyan folyamatot értünk, amelynek eredményeként olyan tudást, ismeretet, képességet sajátítunk el, amellyel korábban nem rendelkezünk. A tanulásról elsősorban a formális, iskolai keretek között elsajátított ismeret, tudás jut eszünkbe. Valójában azonban mindenki egész életén át tanul, hol tudatosan, hol tudattalanul. Új ismereteket, képességeket, viselkedésformákat sajátítunk el, ezáltal személyiségünk is folyamatosan változik. A *tudás* azon ismeretek, készségek, képességek, magatartásformák halmaza, amellyel az egyén rendelkezik. A tudás megszerzése nemcsak formális, hanem informális és nem-formális keretek között történik egész életünkön át.

Az *egész életen át tartó tanulás* új megközelítést jelent a korábbi oktatásügyi gondolkodásmódokhoz képest. Nem egyszerűen több tanulást vagy felnőttkorban való tanulást jelent, hanem az oktatási rendszer megváltoztatását is. Nemcsak új ismereteket kell elsajátítani, de másféle gondolkodásmódot, és másféle emberi kapcsolatokat is. Ezt a célt szolgálva az oktatási rendszernek már korai gyermekkortól kezdve fel kell készítenie a fiatalokat az egész életen át tartó tanulásra és fejleszteni kell azokat az alapvető készségeket (írás, olvasás, szövegértés, számolás, IKT-eszközök használata), amelyek nélkülözhetetlenek a hatékony és önálló tanuláshoz. Ezen alapkompenciákra épül az új ismeretek elsajátítása, feldolgozása és beépítése. A Nemzeti Alaptanterv és a közismereti kerettantervek a 9–12. évfolyam fejlesztési feladatai között jelenítik meg „a munka és az aktivitás iránti elkötelezettség, az egész életen át tartó tanulás, a szaktudás, a műveltség fontosságának elfogadását és érvényesítését” (v.ö. 110/2012. kormányrendelet és 51/2012. EMMI-rendelet). A tanári kompetenciák között is kiemelt szerepet kap az egész életen át tartó tanulás megalapozásának képessége (15/2006. OM-rendelet).

A Lifelong Learning¹ – leginkább elfogadott – fogalmát az Európai Bizottság definiálta 2001-ben:² „Minden, életünk során folytatott olyan tanulási tevékenység, melyet a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári/civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási perspektívában.”

1 A lifelong learning kifejezés az angol nyelvű szakirodalomban először az 1920-as években jelent meg, majd az UNESCO által 1960-ban Montréalban tartott Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia a felnőttoktatást az oktatás globális kontextusába helyezte.

2 „All Learning Activity Undertaken throughout Life, with the Aim of Improving Knowledge, Skills, and Competences within Personal, Civic, Social and/or Employment-related Perspective” (European Commission 2001:9).

(European Commission 2001:9). A definíció erőssége, hogy kitágította a Memorandum³ megfogalmazását, amely elsősorban foglalkoztatási – a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztése – perspektívából értelmezte az egész életen át tartó tanulást⁴ (European Commission 2000:3).

A „lifelong learning gondolkodás” magában foglalja az oktatási folyamat további alternatíváinak kidolgozását, készségek, ismeretek, végzettségek megszerzését és továbbfejlesztését, a tanulási képesség és az alkalmazkodó képesség fejlesztését, problémahelyzetek megoldását, megfelelő tanítási és tanulási formák kidolgozását, feltárását és elfogadtatását. Bár a tanulást elsősorban formális keretek között értelmezzük, az egész életen át tartó tanulás esetében dominánsan nem a formális tanulásról van szó, sokkal inkább a kultúra és az emberi élet újszerű kapcsolatáról. A kultúra ma már nemcsak a hagyományos értelemben vett értékmegőrzés, de a mindennapokban való eligazodáshoz szükséges, a felnőttkori szocializáció folytonosságának lehetősége. Az egész életen át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését, amikor kilép a fennálló formális oktatási struktúrából, hanem a tudás elsajátítása optimális esetben – különféle nem-formális és informális környezetben – az ember egész életén át folytatódik. Ennek két következménye van az oktatáspolitikai fejlesztések számára. Az első, hogy a jelenleg elfogadott oktatási rendszer világos lépcsőfokokra történő felosztása – az általános iskolától a posztgraduális oktatásig – idejétmúlt. Az egész életen át tartó tanulás szempontjából az oktatás különböző fokozatai jelenleg egymást metsző utak hálózataként jelennek meg. Az egész életen át tartó tanulás egységes rendszerként való értelmezése feltételezi, hogy az egyénnek nemcsak formális úton történő előrehaladásra van lehetősége, hanem a különböző tanulási formák közötti rugalmas átjárásra, amely egy másfajta mobilitást igényel és idéz elő. A másik, hogyha az egyénnek lehetősége van az oktatás különböző szintjeire, formáiba történő többszöri belépésre, akkor pontosan rögzíteni kell a formális tantervi teljesítményt, valamint a nem-formális és az informális oktatásban szerzett tapasztalatok egymáshoz való viszonyát és ez utóbbiak további tanulási folyamatba történő beszámításának lehetőségét. *Világszerte megjelenő gazdasági és társadalmi igény, hogy a nem formális módon megszerzett tudást ismerjék el az oktatási és képzési rendszerben.* Ezt sürgeti az a tény is, hogy a munkaerőpiac nemcsak a formalizált szakmai tudást, hanem bizonyos kulcskompetenciák megletétét is igényli a munkavállalóktól.

A formális, nem-formális és informális tanulás fogalmak használata teljesen megszokott és elterjedt a felnőttképzési szakterminológiában, bár a fogalmak ér-

3 Memorandum az egész életen át tartó tanulásról

4 „All purposeful learning activity, undertaken on an on-going basis with the aim of improving knowledge, skills and competence” (European Commission 2000:3).

telmezése körüli vita még ma sem jutott nyugvópontra. Számos definíció és értelmezés látott napvilágot az utóbbi évtizedekben, ennek ellenére még ma is jellemző, hogy különböző szereplők különböző módon értik és értelmezik ezeket a fogalmakat. Ha pontosak akarunk lenni, már maga a terminológia sem helyes, hiszen *nem a tanulás formális vagy nem formális, hanem az a környezet, amelyben a tanulás megvalósul*. Ezért a formális/nem-formális/informális tanulási környezetben megvalósuló tanulásról érdemes beszélni. És az írásmód sem hagyható figyelmen kívül. Ha a „nem formális” szóösszetételt külön írjuk, akkor a kifejezés a formális tanulási környezettől eltérő környezetre utal, ami lehet nem-formális és informális. Kötőjellel írva a nonformális környezetre, azaz a formális és informális környezeten kívüli tanulásra utalunk. Fontos hangsúlyozni, hogy a nem formális jelző nem fejez ki értékrelevanciát annak ellenére, hogy a nem formális környezetben megszerzett kompetenciáknak jelenleg nincs konvertálható értéke a magyar társadalomban.

A formális környezeten kívüli tanulás nemzeti definícióinak megalkotásában és a nem formális úton szerzett tanulási eredmények felértékelődésében jelentősen érezteti hatását a Memorandum. „Mindmáig a formális tanulás uralta az oktatáspolitikai gondolkodást, az oktatási és képzési feladatellátás módjának alakítását csakúgy, mint az embereknek a tanulásról alkotott felfogását. Az egész életen át tartó tanulás megszakítás nélküli folyamatként való felfogása nyomán a nem-formális és az informális tanulás is mindinkább a tanulás részévé válik. A nem-formális tanulás természetéből adódóan kívül esik az iskolákon, főiskolákon, képzési központokon vagy egyetemeken. Rendszerint nem tekintik „igazi” tanulásnak, és nincs is komoly forgalmi értéke a munkaerőpiacon. A nem-formális tanulást ennél fogva általában alulértékelik. Az informális tanulás pedig teljesen kívül marad a képen, noha ez a tanulás legősibb formája és a korai gyermekkori tanulás legfőbb színtere. Az informális tanulás fontosságát kidomborítja az a tény, hogy a számítástechnika hamarabb tért hódított az otthonokban, mint az iskolákban. Az informális közeg hatalmas tanulási tartaléka, s egyúttal a tanítási és tanulási módszerek fontos innovációs forrása lehet” (Európai Közösségek Bizottsága 2000:9-10).

A formális, nem-formális és informális tanulás definiálására több kísérlet született Magyarországon. A leginkább ismertek és a legtöbbet hivatkoztak a Komenczi (2001), Tót (2002) és Csoma (2002) által megfogalmazott definíciók.

Komenczi az alábbi meghatározásokat alkalmazza: „A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztásban, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. A formális tanulás szakaszait, a részvételt és a követelmények teljesítését igazoló államilag elismert bizonyítványok zárják. A nem-formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik,

és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok. Az informális tanulás (informal learning) a mindennapi élet természetes velejárója, az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem-formális tanulás során is. A tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos, az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek „melléktermékeként (byproduct)” alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát” (Körmöczy 2001).

Mértékadó Csoma Gyula szócikke a Felnőttoktatási- és képzési lexikonban, amely a formális felnőttoktatás kifejezést használja az alábbi értelemben: „az iskolarendszeren belüli illetve a felsőoktatási intézmény rendszerén belüli felnőttoktatás-képzést foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés az előbbieken kívül is, ami intézményes keretek között végzettséget ad. A nem formális felnőttoktatás szócikkénél az alábbiakat olvashatjuk: „a fiatalok és felnőttek iskolai illetve felsőoktatási rendszerén kívüli oktatását-képzését foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg. A közoktatás és a felsőoktatás keretén kívüli intézményes szervezésben vagy azon kívül megvalósuló, végzettséget nem adó program.” (Csoma 2002:218, 395).

Tót Éva az alábbi definíciókat alkotta: „Formális tanulás alatt azt a tevékenységet értjük, amelyben az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoportok, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott. Ezzel szemben a nem formális tanulás körébe sorolhatók azok a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszerű képzésen kívül szervezett különféle tanfolyamok, szemináriumok, vagy hasonló keretek között szerveződő tevékenységek, amelyeknek célja ismeretek átadása, a képességek, ill. a személyiség fejlesztése. A formális és nem formális képzésekre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság.” (Tót 2002:178-179).

Említésre méltó, hogy a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben is rögzítésre került a nem formális tanulás fogalma: „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” (2001. évi CI. törvény 29.§ 14. pont). Az új felnőttképzési törvény már nem tartalmazza explicit módon a nem formális tanulás fogalmát, ugyanakkor definiálja az előzetes tudás mérés fogalmát,

amely a „dokumentumokkal nem igazolt tanulmányok vagy gyakorlati tapasztalat során”, azaz nem formális környezetben megszerzett kompetenciák felmérésére vonatkozik (2013. évi LXXVII. törvény 2.§ 8. pont).

Az eltérő hangsúlyok mellett összefoglalható a különböző definíciók közös metaszete. A fogalom meghatározások közös jellemzője, hogy *a tanulás három dimenzióját – a formális, non-formális és informális tanulást – az alábbi jegyek mentén különböztetik meg: a környezet, a szervezethez, a célorientáltság, a szándékosság, az idő valamint, hogy eredményez-e kvalifikációt.* A formális és a nem-formális tanulási környezetben folyó tanulást leginkább az különbözteti meg egymástól, hogy az előbbi esetében a tanulás céljára létrehozott intézményben (iskolában) szervezett módon valósul meg a tanulás, a résztvevő tudatosan, tanulási céllal vesz részt a tanulási folyamatban, mely valamilyen államilag elismert végzettség/szakképzettség megszerzéséhez vezet, az eredmény tehát formálisan dokumentált. Nem-formális tanulás esetén az ismeretelsajátítás, kompetenciafejlesztés nem deklaráltan tanulás céljára létrehozott intézményben folyik, és bár a tanulási folyamat szervezeten és tudatosan valósul meg, az eredmény nem dokumentált formálisan. Az informális tanulás sem a formális, sem a non-formális tanulás megkülönböztető jegyeit nem viseli magán, nem szervezeten és nem szándékosan valósul meg. Ugyanakkor az informális tanulást nem lehet leegyszerűsíteni vagy egyenlővé tenni a spontán tanulással. A munkavégzés közben történő kompetenciafejlődés informális tanulási környezetben jön létre. A munkatapasztalatot sehol máshol, csak a munkahelyen lehet megszerezni. A munkahelyi tapasztalat értéke mindenki számára nyilvánvaló. Az álláskeresőkre rendre szembesülnek azzal az álláshirdetésekben, hogy az iskolai végzettség és más kritériumok mellett elvárás legalább néhány éves munkatapasztalat megléte. A munkatapasztalat, a tapasztalati tudás informális környezetben alakul ki és ez nem spontán tevékenység terméke. Természetesen az informális tanulásnak lehet spontán tanulás „ágazata” is.

Ezen megkülönböztető jegyeket támasztja alá az Európai Bizottság⁵ (European Commission 2001) és – a téma egyik legismertebb szakértője – Patrick Werquin (Werquin 2007b:4) definíciója⁶ is.

A tanulás szempontjából fontos lehet a környezet (olyan, amit kifejezetten tanulás céljára hoztak létre, ez tipikusan az iskolarendszer), a szervezethez (előre megtervezett módon, szervezett formában), a célorientáltság (valamilyen deklarált ta-

⁵ 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

nulási cél, hogy valamit tudjon vagy a jelenlegi szintnél magasabb szinten tudjon az egyén), szándékoltság (a résztvevő azért megy oda, hogy megtanuljon valamit, tudatosan, tanulási céllal), az idő (a kívánt tanulási eredmények eléréséhez szükséges idő) illetve, hogy eredményez-e kvalifikációt, azaz a tanulási folyamat során szerzett tanulási eredmény (és nem tudás!) formálisan elismert, képesítés megszerzéséhez vezet-e?

A kutatás megkezdésekor a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerési eljárásának leírását tűztem ki célul és először arra törekedtem, hogy rendet tegyek, és értelmezési alternatívákat állítsak fel a tanulási formák tekintetében. Több ezer oldal szakmai anyag elolvasása és feldolgozása után rájöttem, hogy irreleváns maga a tanulási környezet. Nem érdemes a feltétlenül szükségesnél nagyobb energiákat áldozni a fogalomalkotásokra és fogalomértelmezésekre, felesleges és lehetetlen is egy mindenki által elfogadható és minden helyzetben érvényes fogalom megalkotására és leírására törekedni.

A formális környezetben szerzett tanulási eredményt alapvetésként kezeljük, mert ennek a tanulási folyamatnak formális, dokumentált eredménye van valamilyen bizonyítvány vagy oklevél formájában. Ebben a folyamatban egy arra jogszabály által feljogosított szerv (bizottság) megítéli, hogy a vizsgázó rendelkezik-e a bizonyítvány vagy oklevél kiadásához szükséges ismeretekkel, készségekkel.

De valóban a végzettséget igazoló papír az egyetlen értékmérő? A bizonyítvány vagy oklevél valóban teljes képet ad az egyén által birtokolt tanulási eredményről? Nem feltétlenül. Egy kétéves szakmai képzés során a képzés befejeztével már egyáltalán nem biztos, hogy fel tudja idézni a képzésben résztvevő a képzés elején tanult ismereteket. Ráadásul a korábban megszerzett ismeretek elavulhatnak, és azok megújítása nem biztos, hogy megtörténik a tanulási folyamat során. A bizonyítvány vagy oklevél önmagában nem ad garanciát arra, hogy a birtokosa a tanult ismeretek alkalmazásával az adott munkatevékenységet, munkaköri feladatot el tudja majd látni valós munkahelyi környezetben. Ennek kockázatát növeli, ha a záróvizsgán az ismeretek reprodukciója történik meg és nem a képesítéssel betölthető munkakör ellátására való alkalmasságot mérjük fel. Továbbá, az értékelésbe szubjektív tényezők – például kontraszthatás, tulajdonítások, holdudvarhatás stb. – is belejátszhatnak. Előfordulhat tehát, hogy az egyén birtokol egy bizonyítványt, de a mögötte feltételezett tanulási eredményt nem. Szemléletes példa

structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or "incidental"/random). (European Commission 2001:32-33).

- 6 Formal learning is organised, has learning objectives and is intentional. Informal learning is not organised, has no learning objectives and is not intentional. In between, it seems clear that non-formal learning is organised but it could have learning objectives or not and be intentional or not. Often, it is additional conditions, such as duration and certification, which make the difference (Werquin 2007b:4).

a nyelvvizsga. Talán sokunknak van orosz nyelvből vizsgabizonyítványa. Vajon hányan birtokoljuk aktívan azt a szintű nyelvtudást, amit a bizonyítvány elvileg igazol?

Másrészről azért sem szerencsés a hármас felosztás, mert nem mindig állapítható meg egyértelműen, hogy az adott tanulási eredmény hol és mikor keletkezett. A három tanulási környezetet nem lehet élesen elkülöníteni egymástól, hiszen formális környezetben is történik nem-formális és informális tanulás, és nem formális környezetben is történhet formálisként definiált tanulás (pl.: vállalati képzés). Nem formális környezetben is történik olyan tanulás, amelynek az eredményét a formális keretek között megvalósuló oktatásban fogjuk hasznosítani. Amit iskolai tudásként azonosítunk, és kvalifikációval „honorálunk”, annak egy része nem az iskolában keletkezik, hanem pl.: otthon, különórán, szülő segítségével, egyéni érdeklődéssel, szakkörön, önálló tanúlással, internet használatával stb. Például a kommunikáció, hogy választékosan tudjak beszélni, hogy jó fogalmazást írjak, függ a szocializáltság fokától, az olvasottságtól és az otthoni kommunikációs környezettől is. És ezt a nem formális környezetben megszerzett kompetenciát értékelik formális környezetben, az iskolában.

A fentiek alapján nem tartom meghatározónak a tanulás színtere/környezete, szervezettsége, dokumentáltsága szerint megkülönböztetett hármас felosztást. Az ember egész élete során tanul, fejlődik személyisége. Amikor a tanulási eredmények hitelesítéséről (a magyar jogi terminológia szerint az előzetes tudás méréséről) van szó, akkor a tanulási út egy adott szakaszában megállítjuk a felnőttet egy pillanatra, és „megmérjük” az eddigi tanulási útja során összegyűjtött ismereteit, képességeit, attitűdjeit, azaz a tanulási eredményét. Ezt a mérést egy bizonyos referenciakövetelmény alapján egy bizonyos szempontból tesszük meg. Ezért a birtokolt tanulási eredményt annak teljességében nem tudjuk felmérni, csak egy meghatározott követelményhez képest és egy bizonyos céllal tudjuk megismerni annak egy szeletét.

Amikor tehát a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmény hitelesítéséről beszélünk, akkor egy adott pillanatban az egyén által birtokolt tanulási eredmény méréséről, értékeléséről és elismeréséről van szó. És ebben az értelemben egyáltalán nem számít az, hogy az adott tanulási eredmény milyen körülmények között, mennyi idő alatt alakult ki. Magának a hitelesítésnek a fogalmi környezete sem indokolja a tanulási formák közötti különbségtételt, hiszen a hitelesítés bármilyen tanulási környezetben megszerzett kompetenciára vonatkozhat, így a tanulási módok definiálása nem kardinális eleme az értelmezésnek. A meghatározó a tanulási eredmény, amit az egyén egy adott időpillanatban birtokol, és amit adott szituációkban alkalmazni tud.

Ebben a kontextusban pedig nem kérdés az egyes tanulási formák közötti egyenértékűség. A tanulási eredmény koncepciója alapján a kompetenciák értékelése nem az input tényezőkön, hanem a kimeneti tényezőkön alapul. A lényeges

az, hogy az egyén mit tud, mire képes, mit ért, mit és milyen felelősség és autonómia szinten tud ellátni. Kutatásom középpontjában tehát a felnőtt által birtokolt tanulási eredmény és annak hitelesítése áll. És itt el is jutottunk központi témánkhoz, a tanulási eredmények hitelesítéséhez.

Azért sem indokolt különösebb erőfeszítést szánni a formális és azon kívüli tanulási folyamatok definiálására, jellemzésére, mert *a hitelesítési eljárás során nem a tanulás tényét, formáját, idődimenzióját, körülményeit kell azonosítani, hanem a tanulás eredményét kell nyilvánvalóvá tenni, mérni, érvényesíteni és elismerni.* A hitelesítési folyamatban nem a tanulási eredmény megszerzésének a körülményei a meghatározóak, hanem hogy milyen mélységű, kiterjedésű, összetettségű, autonómia szintű kompetenciával rendelkezik a felnőtt és ez a birtokolt tanulási eredmény milyen viszonyban van azzal a referenciakövetelménnyel, amellyel össze akarjuk vetni, amelyhez viszonyítani kívánjuk, azaz milyen mértékben felel meg az előre meghatározott, validált⁷ (a társadalmi partnerek által jóváhagyott) képzési és/vagy foglalkozási követelményeknek.

A cél tehát a tanulási eredmények azonosítása, láthatóvá tétele. A tanulási eredmény bármilyen forrásból származhat, formális tanulásból, nem formális tanulásból vagy tapasztalati tanulásból. Ez utóbbi egyre inkább dominánssá válik. Bár a vizsgált téma szempontjából nem képeznek releváns célcsoportot a nappali tagozaton tanuló egyetemista hallgatók, példaként megemlítem, hogy hallgatóim mindegyike végez fizetett vagy nem fizetett önkéntes munkát egyetemi tanulmányai mellett. Egyik hallgatóm pl.: édesanyja papírírószer boltjában dolgozik szabadidejében, ismeri a szigorú számadású nyomtatványokat, azok nyilvántartási és értékesítési szabályait, tudja kezelni a pénztárgépet stb. Egy másik hallgatóm önkéntesként dolgozik a Bátor Táborban és más szervezeteknél foglalkozik nehéz sorsú gyerekekkel és felnőttekkel. Van, aki tánctanár édesanyját figyeli kisgyermekkorától és ma már ő vezeti (tánctanári végzettség nélkül) a helyi művelődési házban a táncklubot. Több hallgatóm vesz részt hallgatói mentor programban és segítik a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai szocializációját, tanulási folyamatát. Többben diákszövetkezeten keresztül dolgoznak különböző – az egyetemi tanulmányaikkal nem megegyező – területeken. Ezen tevékenységek során a hallgatók értékes kompetenciákat szereznek, amelyek azonosíthatóak, értékelhetőek és elismertethetőek egy későbbi tanulási folyamatban vagy munkavállalás során.

7 A validáció fogalmán itt a társadalmi partnerek általi érvényesítést, jóváhagyást értem.

1.2. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése

A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények mérésének, értékelésének, érvényesítésének, dokumentálásának problematikája már magának a folyamatnak/eljárásnak a megnevezésével kezdődik. Problémát és zavart okoz, hogy nem igazán lehet egyetlen kifejező szóval, fogalommal megnevezni azt az eljárást, amely során azt vizsgáljuk, hogy a felnőtt milyen mélységű, kiterjedésű, összetettségű, autonómia szintű kompetenciával rendelkezik és ez a birtokolt tanulási eredmény milyen viszonyban van azzal a referenciakövetelménnyel, amellyel össze akarjuk vetni, amelyhez viszonyítani kívánjuk, azaz milyen mértékben felel meg az előre meghatározott, validált képzési és/vagy foglalkozási követelményeknek.

1.2.1. Fogalmi megközelítések

A magyar felnőttképzési terminológiában a téma azonosítására legrégebben használt „Prior Learning Assessment” fogalom hatására az előzetes tudás felmérése kifejezés honosodott meg. Nemzetközi szinten a fogalom többszöri metamorfózison ment keresztül, számos fogalom és annak értelmezése született meg az elmúlt 20 évben attól függően, hogyan alakult a témáról való gondolkodás, illetve az eljárás melyik eleme került a fókuszba (vö. Tót 2009b:6-9).

Mára a nemzetközi szóhasználatban két terminológia használata jellemző: a validáció (validation) és az elismerés (recognition). A CEDEFOP a validáció kifejezést, az OECD az elismerés kifejezést preferálja. Ez a két szervezet szemléletbeli különbségét is mutatja. A CEDEFOP elsősorban a (szak)képzés oldaláról vizsgálja a témakört és a tanulás láthatóvá tételét helyezi a fókuszba (Bjornavold 2000) biztosítva ezzel az esélyegyenlőséget, a társadalmi méltányosságot, a tanuláshoz való hozzáférést mindenki számára stb. Az OECD gazdasági szempontból tekint a kérdésre, és a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredményeket a humán tőke gazdaságilag hasznosítható részének tekinti. Az elismerésnek tehát munkaerő-piaci értéket tulajdonít. Az elismerés csökkenti a képzési költséget és időt, növeli a humán tőke produktivitását (Werquin 2010). A magyar szóhasználatban az előzetes tudás mérése mellett leginkább a validáció⁸ fogalma látszik meghonosodni, ugyanakkor én ezt nem tartom szerencsésnek. A fogalom idegen, laikus számára értelmezhetetlen, szakember számára pedig konfúz a fogalom többféle értelmezése és jelentéstartalma miatt. A validáció egyrészt a tanulási eredmények arra illetékes szerv által, előre meghatározott szempontok szerinti érvényesítését és tanúsítását jelenti. Másrészt azt a folyamatot, amely során az arra

8 A validáció kifejezés a TÁMOP 4.1.3. számú, A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése című projekt Felsőoktatási validációs rendszer alprojektjében történt átfogó fejlesztés kapcsán került használatba és „honosodott” meg (vö. Derényi-Tót 2011).

illetékes szerv meghatározott szabványoknak megfelelően felméri az egyén által szerzett tanulási eredményeket (CEDEFOP 2014:288).

Az elismerés (recognition) elnevezéshez is többféle jelentés tapad. Az elismerés egyrészt az úgynevezett társadalmi elismertséget (social recognition) jelenti, amely a különböző tanulási formák egymással egyenértékűnek történő elismerését és társadalmi elfogadottságát fejezi ki. A gyakorlatban ez jól megvalósul. A munkahelyi előmenetel egyik indoka lehet, ha valaki sok éve dolgozik az adott cégnél, nagy tapasztalattal rendelkezik az adott szakmaterületen és ezt elismerik egy magasabb munkakörbe sorolással és magasabb fizetéssel. Jó példája a munkával töltött idő alatti tudásgyarapodás dokumentálásának és elismerésének a közoktatásban bevezetett életpályamodell portfóliója. De gondolhatunk arra is, hogy milyen tisztelettel vagyunk például élettapasztalatukból adódóan nagy életbölcsséggel rendelkező nagyszüleink iránt, akik lehet, hogy formálisan alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, de hosszú életük során olyan tudásokat halmoztak fel, amellyel bizonyítvánnyal vagy oklevéllel a birtokunkban sem tudnánk felvenni a versenyt.

Az elismerés másik jelentése a formális elismerés, azaz a tanulási eredmények hivatalos elismerésének folyamata.

Más fogalmat kell találni a kérdéskör azonosítására. A tanulási eredmények mérésének, értékelésének, érvényesítésének, dokumentálásának folyamatait összefoglaló megnevezését – a fentebb leírt fogalomértelmezési problémák miatt – indokolt egy „tisztá” fogalommal azonosítani. A magyar terminológiában az eljárás megnevezésére vonatkozóan *a hitelesítés (tanulási eredmények hitelesítése) fogalomra tesztek javaslatot*, amelyet az alábbi módon definiálok: *A tanulási eredmények hitelesítése önértékelésen és külső értékelésen alapuló folyamat, amely a társadalmi partnerek által meghatározott és elfogadott képzési és/vagy foglalkozási szttenderdeknek való megfelelés vizsgálatára, és minőség szempontjából történő hitelesítésére irányul.*

Ennek megfelelően munkám további részében a tanulási eredmények hitelesítése kifejezést fogom alkalmazni eltekintve azoktól az esetektől, amikor a szöveghűség más fogalmak használatát teszi szükségessé.

1.2.2. A hitelesítési eljárás lényege

A hitelesítési eljárás többféle módon alakítható ki. Az eljárást elsősorban az határozza meg, hogy milyen céllal végezzük a hitelesítést, milyen funkciót rendelünk az eljáráshoz. Egyetlen, minden esetben alkalmazható megoldás nincs. De bárhogy is közelítjük meg a témát, a lényeg azonos: *a hitelesítési eljárás az egyén érdekeit kell, hogy szolgálja, annak érdekében, hogy a birtokolt tanulási eredményét „hivatalossá” tudja tenni és transferálni, „értékesíteni” tudja új kontextusokban (képzés-*

ben, munkakörben, munkahelyen, önálló vállalkozásban stb.). A *hitelesítési eljárás lényege, hogy az egyén által bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett tanulási eredményt az erre jogosult szervezet összeveti egy előzetesen meghatározott követelményrendszerrel, amely kapcsolódhat képzéshez, képesítéshez*⁹ (képzési sztenderd, pl.: szakmai és vizsgakövetelmény követelménymoduljainak feladat- és kompetenciaprofilja) *vagy munkakörhöz*¹⁰ (foglalkozási sztenderd, pl.: munkakör-elemzésen alapuló kompetenciamátrix). Az összevetés eredményeképpen megállapítható, hogy a felnőtt rendelkezik-e olyan tanulási eredménnyel, amely megfeleltethető az adott képzési vagy foglalkozási követelményrendszernek. Az összevetés különböző módszerekkel történhet: dokumentumelemzés, önértékelés vagy külső értékelés, azaz direkt mérés alapján, vagy ezek együttes alkalmazásával.

A hitelesítési eljárás léte és működtetése önmagában is nagyon fontos üzenetet hordoz. Azt, hogy a formális tanuláson kívül szerzett kompetenciák is ugyanolyan fontosak, mint az iskolai tanulás során szerzett ismeretek és készségek, és a legkülönbözőbb módon és formában megszerzett tanulási eredmények egyenrangúak, egyformán értékesek és értékelhetőek. Ez a tény józan ésszel is könnyen belátható. Mert ki és milyen alapon ítélheti az egyik vagy másik tudást értékeesebbnek, fontosabbnak a másiknál? Miért lenne egy ismeret, amelyet reprodukív módon, egy iskolai vizsgán egy adott időpillanatban értékelnek, magasabb rendű egy olyan tudáselemnél, amelyet egy felnőtt minden nap alkalmaz a munkavégzése során anélkül, hogy bárki hivatalosan igazolta volna, hogy ő rendelkezik ezzel a tudással? Ugyanakkor, ha ténylegesen birtokolja az adott ismeretet, készséget, akkor miért ne lenne arra lehetősége, hogy ezt hivatalosan is bizonyítsa? A bizonyítás tulajdonképpen nem jó szó, hiszen a munkatevékenység során a felnőtt minden nap bizonyítja, hogy birtokolja az adott ismereteket és készségeket. És azt sem mondhatjuk, hogy az ő tudása nem látható. Hiszen látható, de legalábbis megfigyelhető és a hatása érzékelhető a munkavégzés minőségében. A cél tehát sokkal inkább *a birtokolt tanulási eredmények „hivatalos státuszba” helyezése*. A hitelesítési eljárás tehát egy lépcsőfok ahhoz, hogy a felnőtt az általa birtokolt, de nem dokumentált tanulási eredményeinek hivatalosan igazolt, dokumentált (munkaerő-piaci) értéket adjon annak érdekében, hogy az a munkaerőpiacon transzferálhatóvá váljék.

Fontos hangsúlyozni, hogy a hitelesítési eljárás nem váltja fel az iskolai ismeretszerzést. „Az egyik legnagyobb „veszély”, ha a képzőintézmények úgy ítélik meg, hogy az elismerési eljárás a formális környezetben folyó tanulás leértékelését eredményezi. Fontos hangsúlyozni, hogy nem egyenértékű alternatíváról van szó, az

9 A tanulási eredmények képzési célú igazolása a képzési programba való be- vagy visszalépést, képzésbe történő beszámítást vagy képzés alóli felmentést eredményez.

10 A tanulási eredmények foglalkozási célú igazolása a munkába állást segítő formális szakképesítés hiányában is, pl.: szakmai kompetenciabizonyítvány kiállításával.

elismerési eljárás csupán kiegészítő elem, a képzés rugalmasabbá tételét szolgálja, és bevezetésének nem lehet célja, hogy a formális képzési környezetet „leváltsa” az azon kívüli ismeretszerzés” (Tót 2009b:8).

A hitelesítési eljárás során *nincs ismeretátadás, csak mérés és értékelés*. A tanulási eredmények mérése és értékelése önállósodik, azaz az ismertátadás és a mérés–értékelés elkülönül egymástól. A hitelesítési eljárás során nem a tanulás folyamata, hanem *a tanulás eredménye* (a tanulás során megszerzett tudás, képesség, kompetencia) *kerül vizsgálat alá*. A vizsgálat nem terjed ki a tanulási környezetre, a tanulás időtartamára, módszerére, a tanulás során segítségül hívott személyekre, könyvekre, eszközökre stb. *A mérhető, explicitté tehető tanulási eredmény a lényeges*. Ez azonban azt is jelenti, hogy a hitelesítés induktív logikájú eljárás, azaz az egyénből indul ki, az ő általa birtokolt tanulási eredmények kerülnek a fókuszba. A hitelesítési eljárás alapvetően *résztevő központú*. Ez azt jelenti, hogy a felnőtt aktivitása nélkülözhetetlen az eljárás sikeréhez, ebből adódóan az eljárás során építeni kell az egyén szakmai önértékelésére. Az önértékelés során az egyén – önállóan vagy tanácsadó segítségével – azonosítja és meghatározott szempontok szerint rendszerezi meglévő ismereteit, készségeit, tapasztalatait. Ezeket a dinamikus, konkrét (cselekvésekre, tevékenységekre, eszközökre, emberekre, szituációkra stb. irányuló) tanulási eredményeket kell összevetni a referencia dokumentumokban (pl.: szakmai és vizsgakövetelményben) meghatározott absztrakt feladat- és kompetencialeírásokkal.

A *hitelesítési eljárás* – természeténél fogva – *a felnőttképzési programok* (beleértve a felsőoktatási felnőttképzést is!) valamint a munka- és élettapasztalattal rendelkező felnőttek esetében jelent valódi alternatívát. A hitelesítési eljárás során a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények értékelése történik meg, amely leginkább a munka- és/vagy élettapasztalattal, illetve az iskolán kívüli színtereken, szervezett keretek között vagy önképzéssel megvalósuló tanulási tevékenységgel azonosítható.

1.2.3. A hitelesítési eljárás előnyei

A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének hasznát több tényező mentén lehet összefoglalni:

Gazdasági tényező: a hitelesítés biztosítja a források hatékonyabb hasznosítását a foglalkoztatottak képességeinek fejlesztésében, mert csökkenti a képzési költséget és a képzési időt, növeli a humán tőke produktivitását, és elősegíti, hogy az egyének olyan állást találjanak, amely a legjobban illeszkedik a valós készségeikhez.

Társadalmi tényező: a hitelesítés (második) esélyt biztosít a hátrányos helyzetű társadalmi célcsoportok munkaerő-piaci (re)integrációjára, esélyegyenlőséget teremt az oktatásban, a képzési rendszerek között és a munka világában.

Oktatási tényező: a hitelesítési eljárás elősegíti az oktatáshoz való hozzáférést, az egyéni tanulási utak létrejöttét. A felnőttek önmagukról is tanulnak és könnyebben, motiváltabban kapcsolódnak be az egész életen át tartó tanulásba.

Demográfiai tényező: a hitelesítési eljárás lehetővé teszi az idősebb generáció élet- és munkatapasztalatának „hasznosítását”.

Pszichológiai tényező: a felnőttek felismerik a képességeiket és ezt külső értékelés is megerősíti. Ez növeli az önbizalmat, a tanulás és munka iránti motivációt, az önbecsülést, elősegíti a reális önértékelést.

Technológiai tényező: a formális oktatás nem tudja megfelelő ütemben követni az új technológiák fejlődését, a hitelesítés értéket ad a jellemzően nem formális keretek között elsajátított technológiai készségeknek.

EU szakpolitikai tényező: a hitelesítés hozzájárul az európai szintű gazdaság-, társadalom-, oktatáspolitikai stratégiai célok eléréséhez (Szigeti Tóth 2009:17; Werquin 2010).

A hitelesítési eljárás előnyeit végignézve, úgy tűnik, mintha a hitelesítés képes lenne megoldást kínálni a legfontosabb gazdasági és társadalmi problémákra. A hitelesítés azonban nem gyógyír mindenre. Már csak azért sem, mert hitelesítési eljárásról általánosságban nem lehet beszélni. A hitelesítési eljárást egy adott cél elérése érdekében lehet kidolgozni. Ezért fontos konkrétan meghatározni azt vagy azokat a kérdéseket, amelyek megoldásának szolgálatába akarjuk állítani a tanulási eredmények hitelesítését.

2. A NEM FORMÁLIS KÖRNYEZETBEN SZERZETT TANULÁSI EREDMÉNYEK HITELESÍTÉSÉNEK GYAKORLATA EURÓPÁBAN

A nem formális tanulás ügye körülbelül egy évtizede került az európai oktatáspolitikai diskurzus középpontjába. Ebben az időszakban számos tanulmány, dokumentum született a vizsgált témában. Az Európai Unió prioritásként kezeli a tanulási eredmények hitelesítését, ezért folyamatosan monitorozza, hogy a tagországok milyen lépéseket tesznek a tanulási eredmények hitelesítési rendszerének és eljárásainak kiépítése érdekében. A CEDEFOP és az OECD különböző kiadványokkal, ajánlásokkal, útmutatókkal igyekszik segíteni a munkát. Az egyes országokban egymástól eltérő módon épültek ki a hitelesítési rendszerek/eljárások, ezért a kialakult gyakorlatok nagyon eltérő fejlettségi szintet mutatnak. Ugyanakkor a nemzetközi trendeket tanulmányozva kirajzolódik egy kép, amely azokat az alapelveket és feltételeket tartalmazza, amelyek nélkülözhetetlenek a hitelesítési eljárás kialakításához, és amelyek Magyarország számára is útmutatóul szolgálnak.

2.1. Az oktatás felértékelődése az európai oktatáspolitikában

Az Európai Gazdasági Közösség még nem kezelte kiemelten az oktatás ügyét. A nagy áttörést a Maastrichti Szerződés hozta meg. Ekkor az Európai Unió nem csak nevében változott meg, hanem struktúrájában és célkitűzéseiben is. A Maastrichti Szerződés az európai ügyek szintjére emelte az oktatás ügyét, *az oktatáspolitikát az unió felelősségébe tartozó területté vált.* A szerződés azonban rögzíti, hogy az Európai Unió tiszteletben tartja a tagállamok döntéseit és nem kívánja magát az oktatási rendszert egységesíteni és harmonizálni, viszont arra törekszik, hogy – a kölcsönös együttműködés jegyében – az oktatáspolitikákat, illetve a közös oktatáspolitikai célokat megfogalmazza.

Az egész életen át tartó tanulás gondolata már jóval korábban bekerült a köztudatba, mégis 1993 volt az a mérföldkő, amikor a „lifelong learning gondolkodás” elmozdult addigi helyzetéből, és kulcselemévé vált az Európai Unió közösségi politikáinak. A harmonizációs folyamat nagyon gyorsan elérte az oktatáspolitikai területét is, és minden tagországtól elvárták a nemzetközi trendekhez való igazodást.

Az oktatásban az Európai Közösség nem követheti ugyanazon célt, mint más szakmai területen, vagyis a tagállamok minden oktatási intézményében kínált valamennyi képzésre és igényre kiterjedő egységes piac kialakítását. Itt a cél nem lehet más, mint a nemzeti oktatási rendszerek európai dimenzióval való felruházása a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett. Az Európai Unió megreformált alapszerződésének, az Amszterdami Szerződésnek a rendelkezései is megerősítették azt az elvet, hogy az oktatás és a szakképzés tartalmával, szervezeti felépítésével kapcsolatos kérdések a tagállamok kizárólagos hatáskörébe tartoznak. E szerződés idevágó cikkei egyébként kifejezetten tiltják az oktatás és a szakképzés területén a jogharmonizációt. A közösségnek elsődlegesen az országok közötti együttműködés és kölcsönös tájékoztatás segítségével és ösztönzésével kell segíteni a tagállamokban a minőségi oktatás és szakképzés megszervezését (European Communities 1997, Treaty of Amsterdam, Article 149, 150).

Az Európai Unió tagállamainak oktatási rendszerére, az oktatás tartalmára vonatkozóan a *szubszidiaritás elve* érvényes, ami azt jelenti, hogy a döntéseket azon a legalacsonyabb szinten kell meghozni, ahol optimális az informáltság, a döntési felelősség és a döntések hatásainak következményei a legjobban láthatók és érvényesíthetők. Ennek megfelelően minden tagállam maga dönt iskolarendszeréről, az iskolában közvetített tartalmakról és értékekről. Nincs tehát szó közös vagy integrált oktatáspolitikáról. Az unió nem kívánja a tagországok oktatási, képzési rendszereit egységesíteni, mivel azok sajátos kulturális, nemzeti identitásbeli szerepüknél fogva letéteményesei Európa multikulturális jellegének. Ugyanakkor az unió teljesítőképességének és versenyképességének fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatás és képzés rendszerintegrációs kereteinek globális felállítása, illetve összehangolása. Fentiek alátámasztják, hogy Lisszabon után *az oktatási szektorban elinduló folyamatok nem az oktatási rendszer harmonizációját – nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének egységesítését – jelentik, hanem az oktatási rendszerekre irányuló politikák közösségi harmonizálását*. Érdemes megjegyezni, hogy ez a folyamat sokkal inkább az oktatás minőségére és nem az oktatáspolitikára minőségére irányul.

Az egész életen át tartó tanulás nemcsak az oktatásban, hanem más területeken is felértékelődött az európai uniós politikában. E mögött részben globális folyamatok találhatók, amelyek túlmutatnak magán az Európai Unión. A globális folyamatok közül az első, amelyet meg kell említeni, a *gazdasági növekedés és a versenyképesség tudásfüggővé válása*, a tudásgazdaság megszületése, fokozatos kialakulása és terjedése. Ebben a folyamatban a tudás, mint az egyik legfontosabb termék, mint a növekedés legfontosabb forrása jelenik meg. A globális folyamatokon belül a tanulásnak meghatározó szerepe van a munkanélküliség és társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben is. A tanulás így kulcshelyettesítővé válik a foglalkoztatáspolitikai

tikának és a szociálpolitikának. A harmadik globális folyamat, amely a tanulás felértékelődését eredményezi: az adaptivitás és az alkalmazkodó képesség általános társadalmi felértékelődése a kormányzásban. A modern vagy posztmodern társadalmak olyan bonyolult, komplex rendszereket alkotnak, amelyek irányításában és kormányzásában kiemelkedően fontossá vált az alkalmazkodóképesség és a tudás. A társadalmi rendszerek és szervezetek tanulóképessége előfeltételévé válik a sikeres kormányzásnak (Halász 2004).

Az 1993-as év után 2000 jelentette a következő oktatáspolitikai mérföldkövet. 2000-ben a lisszaboni folyamat¹ eredményeképpen újragondolták a strukturális vagy támogatási politika elveit, azaz az uniós fejlesztési pénzek elosztására vonatkozó elveket, és megszületett az egész életen át tartó tanulásról szóló koherens közösségi politika. A Memorandumot az egész életen át tartó tanulásról széleskörű, társadalmi vita előzte meg (European Commission 2000). E vita eredményeként született meg a *Memorandum* átdolgozott változata, Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. A „közös tanulási politikát” több vonatkozásban kell értelmezni és realizálni. Ezek a következők: közös foglalkoztatási- és szociálpolitika, oktatáspolitikai, fejlesztési és strukturális politika, és a kormányzás, a rendszerek irányításának és szabályozásának közös politikája.

Az Európai Unió versenyképessége, a fenntartható fejlődés és a foglalkoztatás szempontjából kulcsfontosságú tényező az oktatásba és a képzésbe történő befektetés. Az Európai Tanács 2000-ben megtartott lisszaboni ülésén azt a stratégiai célt tűzte ki, hogy az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudás alapú társadalmává kell válnia. E stratégiai cél elérésében kiemelt szerepe van a minőségi oktatásnak és képzésnek.

A lisszaboni stratégia megvalósítása érdekében 2001-ben az Oktatási Miniszterek Tanácsa meghatározta az oktatási és képzési rendszereket érintő, 2010-ig megvalósítandó konkrét jövőbeli célkitűzéseket, mely alapján egy tízéves munkaprogram készült. Az európai oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései (2002. február 14.)² az egyik legfontosabb munkaeszköz az európai együttműködés és mobilitás fejlesztése, illetve a világra való nyitottság növelése terén. Az oktatási miniszterek három stratégiai célt tűztek ki 2010-re; az EU-n belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának a növelését, az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítését mindenki számára, az oktatás és képzés megnyitását a tágabb világ felé. A fenti célkitűzések eléréséhez 13 specifikus célt jelöltek ki, és 42 kulcskérdést fogalmaztak meg, amelyek az egész életen át

1 A lisszaboni folyamat 2000-ben indult el, amikor az unió államfői Lisszabonban találkoztak, és arról vitatkoztak, hogy mit kell tenni annak érdekében, hogy az Európai Unió helytálljon a globális versenyben, ami a tudásgazdaságra való áttérés körül folyik.

2 A munkaprogram honlapja: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html.

tartó tanulás megvalósítása érdekében lefedik az oktatás és képzés különböző típusait és szintjeit, beleértve a formális, nem-formális és informális tanulást is. Ehhez 2003 májusában az Oktatási Miniszterek Tanácsa meghatározta és közzétette az oktatás és képzés, fejlesztés teljesítménymutatóit, mérőszámait, indikátorait 2010-ig (European Commission 2001a).

A 2000-es Lisszaboni Stratégia 2010-re határozta meg azokat a célkitűzéseket, amelyeket az Európai Unió tagállamainak el kellett volna érnie. Ma már tudjuk, hogy ezeket nem sikerült maradéktalanul teljesíteni. Nem csak Magyarországnak, hanem más európai országnak sem. Ennek az egyik oka az volt, hogy a tagországok kormányai nem vették elég komolyan ezt a stratégiát és nem volt megfelelő az együttműködés a tagországok között. A stratégiát 2010-ben felülvizsgálták, és új prioritásokkal egészítették ki, így 2010-ben megszületett az a dokumentum, ami az Európa Stratégia 2020 nevet kapta. Ma ennek alapján formálódik az európai oktatáspolitikai gondolkodás. Az *Európa 2020 az intelligens, fenntartható, és inkluzív növekedés stratégiája*, amelynek célja, hogy Európa kilábaljon a válságból, és újra növekedési pályára álljon az Európai Unió gazdasága. A stratégia három, egymással szoros kölcsönhatásban és kapcsolatban álló prioritást fogalmaz meg. Az intelligens növekedés prioritását, a tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása érdekében. A fenntartható növekedést, illetve az inkluzív növekedést, amely a magas foglalkoztatás, a szociális és területi kohézió jellemezte gazdaságban van jelen. A stratégia konkrétan megfogalmazza a 2020-ra elérendő célokat:

- 20–64 évesek legalább 75%-ának munkahellyel kell rendelkeznie;
- Az EU GDP-jének 3%-át kell K+F-re fordítani;
- Teljesíteni kell az éghajlat-változási/energiaügyi célkitűzéseket;
- Az iskolából kimaradók arányát 10% alá kell csökkenteni;
- Az ifjabb generáció 40%-a rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel;
- 20 millióval csökkenteni kell a szegénység kockázatának kitett lakosok számát. (European Commission 2010)

Az Európa 2020 Stratégián kívül a másik mértékadó dokumentum a 2012 novemberében megjelent *„Gondoljuk újra az oktatást! Beruházás a készségekbe, a jobb gazdasági, társadalmi eredményesség érdekében”* című stratégia (European Commission 2012). Az EURÓPA 2020 Stratégiához kapcsolódó, úgynevezett „rethinking” stratégia a bevezetőjében leszögezi, hogy nagyobb erőfeszítéseket kell tenni az oktatás és a képzés területén, ellenkező esetben nem sikerül elérni azokat a célokat, amelyeket az Európa 2020 stratégiában megfogalmaztak. Számos figyelemre

3 A dokumentum eredeti címe: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.

méltó ajánlást tesz a nevezett stratégia. Felhívja a figyelmet például a *transzverzális készségek* fejlesztésére. Ezek azok a készségek, amelyek nem az iskolai alapú tudáshoz kapcsolódnak, nem tantárgyakhoz, nem szakmákhoz kötődnek, hanem abban segítenek bennünket, hogy eligazodjunk a társadalmi, gazdasági létben, hogy folyamatosan képesek legyünk alkalmazkodni a fennálló társadalmi, gazdasági, munkahelyi, szervezeti struktúrához és változásokhoz. Ilyenek például a logikus gondolkodás, az alkalmazkodás képessége, az együttműködési képesség, a felelősség és az autonómia. A stratégia kiemelten kezeli a korai iskolaelhagyás, a fiatalkori munkanélküliség, a szakképzés és a felnőttkori tanulás ügyét és a tudásra és innovációra épülő gazdaság, valamint a szociális és területi kohézió erősítésének kulcs-területeként az oktatásban való részvételi arány növelését és az oktatás minőségének javítását jelöli meg.

Az oktatás ügye nem mindig volt az Európai Unió központi kérdése, mára azonban azzá vált és valamennyi stratégiai dokumentum megfogalmazza az oktatási prioritásokat. Nyilvánvalóan az egyik legfontosabb prioritás a gazdasági versenyképességnek a biztosítása, a képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolat, valamint a társadalmi kohézió erősítése. A strukturális politika jelenleg erőteljesen támogatja a képzési rendszerek modernizációját; ez 10–15 évvel ezelőtt még elképzelhetetlen lett volna. Az unió megnyílt abba az irányba, hogy az oktatási rendszer egészét érintő reformokat finanszírozza. Ez azt jelenti, hogy olyan elemek is megjelennek ebben, hogy minden fiatal hozzájuthasson az alapvető készségekhez, továbbá hogy különleges figyelmet fordítsanak a tanulási nehézségek leküzdésére. A strukturális támogatást az alapoktatásban történő készségfejlesztésre is fel lehet használni, persze csak akkor, ha igazolható, hogy nagyban hozzájárul a foglalkoztathatóság növeléséhez. A dokumentumok azt is tartalmazzák, hogy az elmaradott régiókban *a versenyképesség erősítésének fontos eleme az oktatási és képzési rendszerek kapacitásának és eredményességének fejlesztése*. Felértékelődnek az idegen nyelvi és az infokommunikációs kompetenciák, amelyek a munkavállalást nagymértékben elősegítik. Központi kérdés az egész életen át tartó tanulás és az oktatás és képzés minőségének a megteremtése. Pontosabban az a kérdés, hogy miként lehet az oktatás és képzés minőségét megteremteni.

2.2. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének ügye az európai szakpolitikai gondolkodásban

Magának az oktatás-képzés ügyének felértékelődésével együtt az európai oktatáspolitikai fokozott figyelmet szentelt a különböző színtereken történő tanulás egyenértékű elismerésének is. Az 1996-ban megjelent Fehér Könyv⁴ (European Commission 1996) publikálása óta minden jelentős európai szakpolitikai dokumentum szerves részét képezi a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének ügye. A kérdés később a Memorandum kulcsüzenetévé vált. A Memorandum kiemeli a tanulás idődimenziója (lifelong learning) mellett a tanulás vertikális szintű (lifewide learning) megvalósulásának jelentőségét. Az élet teljes körére kiterjedő tanulás gondolata a formális, nem-formális és informális tanulás komplementer jellegét hangsúlyozza. A Memorandum a negyedik kulcsüzenetében⁵ tárgyalja a nem formális úton szerzett tanulási eredmények elismerésének fontosságát. Felhívja a figyelmet, hogy *„szükség van olyan nemzeti szintű rendszerek kifejlesztésére, amelyek előmozdítják az előzetes gyakorlat és a tapasztalati tanulás útján szerzett tanulási eredmények akkreditációját. Az érdekelt feleket a legszélesebb körben kell meggyőzni az elismerés útján szerzett szakképesítések értékéről. Az elismerési rendszer olyan készségeket, kompetenciákat is láthatóvá tesz, amelyek meglétének esetleg maguk a felnőttek sincsenek tudatában, de amelyek a munkáltatók számára értékesek lehetnek. A tanulási eredmények feltárása és láthatóvá tétele már önmagában is növelheti az önbizalmat és javíthatja az egyén önmagáról alkotott képét”* (European Commission 2000:15).

A Memorandummal egy időben jelent meg *A tanulás láthatóvá tétele*⁶ című mű, amely az első átfogó tanulmánykötet, amely visszavonhatatlanul elindítja a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények azonosításáról, méréséről, elismeréséről való gondolkodást (Bjornavold 2000).

Az elismerés fontossága megjelenik az Európai Bizottság Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megteremtése című stratégiai dokumentumban is (European Commission 2001), amely leszögezi, hogy a Bizottság 2002 végéig kezdeményezni fogja a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerési rendszerének kidolgozását és maga a Bizottság is olyan eszközöket (portfólió- és kreditrendszert) fog kidolgozni, amelyek a tanulás minden formájának megbecsülését és elismerését támogatják. (European Commission 2001:16-17.).

4 European Commission (1996): White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.

5 Key Message 4: Valuing learning. Objective: Significantly improve the ways in which learning participation and outcomes are understood and appreciated, particularly non-formal and informal learning

6 Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe.

2002-ben a *Koppenhágai Nyilatkozat* kimondta a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének területén a közös európai alapelvek megalkotásának szükségességét⁷ (Copenhagen Declaration 2002:3). A *közös európai alapelvek 2004-ben kerültek elfogadásra*. A Tanács – a szubszidiaritás elvének megfelelően – ezen a területen sem kívánja a megközelítések vagy módszerek egységesítését és kötelező alkalmazását. A dokumentum az azonosítás (identification) és az érvényesítés (validation) kifejezéseket használja. Míg a tanulási eredmények azonosítása elsősorban formatív céllal minden érdekelt fél szintjén megvalósulhat, addig az érvényesítés az illetékes hatóság hatáskörébe tartozik és összhangban az adott ország jogi szabályozásával – szummatív funkciójánál fogva – képesítés megszerzéséhez is vezethet (Council of the European Union 2004). A dokumentum négy alapelvet határoz meg:

- *Önkéntesség elve*

A nem-formális és informális környezetben szerzett tanulási eredmények azonosításának és érvényesítésének rendszere önkéntesen vehető igénybe az egyén számára. Mindenki számára egyenlő hozzáférést és egyenlő bánásmódot kell biztosítani.

- *Az érdekelt felek kötelezettségeinek elve*

Az érdekelt feleknek – összhangban a jogaikkal, felelősségi- és hatáskörükkel – létre kell hozniuk a nem-formális és informális környezetben történő tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó – megfelelő minőségbiztosítási mechanizmusokat tartalmazó – megközelítéseket és rendszereket. Az érdekelt feleknek útmutatást, tanácsadást és információt kell nyújtaniuk ezekről a rendszerekről és megközelítésekről az egyének számára.

- *A bizalom elve*

A nem-formális és informális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények érvényesítési folyamatainak, eljárásainak és kritériumainak megbízhatónak, átláthatónak és minőségbiztosítási mechanizmusokkal alátámasztottnak kell lennie.

- *Hitelesség és legitimitás elve*

A nem-formális és informális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények azonosítási és érvényesítési rendszereinek és megközelítéseinek tiszteletben kell tartaniuk a szereplők jogos érdekeit és biztosítaniuk kell a releváns érdekszférák kiegyensúlyozott – összeférhetetlenséget kizáró – részvételét. (Council of the European Union 2004)

⁷ Developing a set of common principles regarding validation of non-formal and informal learning with the aim of ensuring greater compatibility between approaches in different countries and at different levels.

Az Alapelvek általános ajánlásokat fogalmaznak meg a tagországok számára, amelyek segítik a helyi, regionális és nemzeti szinten folyó munkát.

2005 után egyre inkább előtérbe kerül a *nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének ügye* és nagyszabású kutatások és fejlesztések indulnak a témára vonatkozóan, elsősorban a CEDEFOP gesztorálásával. A kutatásokat megalapozó első összefoglaló tanulmány 2005-ből származik (Colardyn–Bjornavold 2005). A szerzőpáros az Európai Unióhoz 2004-ben csatlakozott nyolc ország⁸, illetve az akkor még csatlakozás előtt álló Románia és Bulgária gyakorlatát összegezte. Az eredmények alátámasztották, hogy nagy szükség van további ismeretek és gyakorlatok összegyűjtésére és elemzésére arra vonatkozóan, hogy milyen forrásokat lehet felhasználni a validációs⁹ eljárás gyakorlati megvalósítására, milyen értékelési módszereket, minőségbiztosítási folyamatokat lehet alkalmazni ágazati és vállalati szinten.

2005-ben az általános tendenciák az alábbi képet mutatták:

- három ország (Észtország, Románia, Szlovénia) nemzeti szakpolitikai ajánlást fogadott el és konkrét lépéseket tett a gyakorlati megvalósítás érdekében,
- három ország (Bulgária, Litvánia, Málta) jogszabályi keretet biztosít a nem-formális és informális környezetben szerzett tanulási eredmények érvényesítésére, de ezek a keretek még nem kifarrottak,
- négy országban (Magyarország, Málta, Lengyelország, Szlovákia) bizonyos foglalkozások tekintetében van jogi lehetőség a munkatapasztalat érvényesítésére.

Magyarország tekintetében a szerző megállapítja, hogy „*Magyarországon fejlesztés alatt van a kompetenciák érvényesítése és jogszabály támogatja a nem-formális és informális környezetben történő tanulást. Az Országos Képzési Jegyzék tartalmazza az akkreditált kurzusokat, amelyekbe a felnőtt kérheti előzetes tudásának beszámítását. Kidolgozás alatt van a nemzeti szintű validációs szakpolitika*” (Colardyn–Bjornavold 2005:65–66). Vélhetően itt a 2001. évi CI. törvény által szabályozott előzetes tudás mérésére hivatkozik a tanulmány.

Ugyanez a dokumentum hívja fel a figyelmet a sztenderdek, azaz a *referenciakövetelmények* fontosságára. Ahhoz, hogy működjön a validációs rendszer alapvető fontosságú a sztenderdek meghatározása. A sztenderdek három kategóriáját kell megkülönböztetni:

- *Foglalkozási sztenderdek*, amelyeket foglalkozási/munkaköri specifikációnak nevezünk. Ezek a sztenderdek a munkakörelemzésen alapuló munkaköri leírást és azokat a követelményeket tartalmazzák, amelyek szükségesek a munka elvég-

8 Észtország, Magyarország, Lettország, Litvánia, Málta, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia

9 A dokumentum a 'validation' kifejezést használja.

zéséhez. Amikor oktatási-képzési célra használják, akkor az oktatási hivatal által kerülnek kidolgozásra, gyakran más, pl.: munkaügyi hivatal és társadalmi partnerek bevonásával (Colardyn–Bjornavold 2005:74).

- A *képzési sztenderdek* a tanulás szempontjából kerülnek meghatározásra és azt írják le, hogy az egyénnek mit kell tanulnia ahhoz, hogy képes legyen ellátni a foglalkozási szabványban leírt munkakört. Leírja a tantervet, meghatározza a belépési követelményeket, a tanítani szükséges tantárgyakat és azok időkeretét. A képzési sztenderdek jellemzően bemenet orientáltak.
- Az *értékelési sztenderdek* mérés–értékelési kritériumokban vannak megfogalmazva. Ezek a sztenderdek leírják a mérési eljárást, hogyan kell az egyén kompetenciáit azonosítani, mérni és megfeleltetni az előzetesen meghatározott tanulási célokhoz. Információt nyújtanak a vizsgáról, annak időtartalmáról, jellegéről.

Az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás szükségessé teszi a három sztenderd megalkotását. A foglalkozási sztenderdek azt határozzák meg, hová megyünk (mi a cél), a képzési sztenderdek azt írják le, hogyan jutunk el oda (tanulási folyamat), a mérés–értékelési sztenderdek azt mutatják meg, hogy eljutottunk-e a célhoz (ellenőrzi, hogy elsajátítottuk-e a kívánt tanulási eredményt). Ennek a három referenciakövetelménynek a megléte alapvető fontosságú a tanulási eredmények hitelesítéséhez. Amikor a formális oktatásban és képzésben elsajátított kompetenciákról van szó, akkor mindhárom kategória szükséges az értékeléshez és a későbbi hitelesítéshez. Amikor nem-formális és informális környezetben elsajátított kompetenciákról van szó, akkor a foglalkozási és mérés–értékelési sztenderdekre van szükség az értékeléshez (Colardyn–Bjornavold 2005:72–78).

A Colardyn–Bjornavold tanulmányt napjainkig három európai ország „leltára” követett. Az *Európai Leltár*¹⁰ a leginkább átfogó irodalma a témának, amely ország-elemzésekre, esettanulmányokra alapozva, egységes szempontrendszer alapján mutatja be az uniós tagállamok szintjén zajló folyamatokat. Az Európai Bizottság támogatásával megvalósuló nyomonkövetési program keretei között folyamatosan frissülnek a területről szóló információk és időről időre részletesen kidolgozott esettanulmányok illetve szektorális – közszféra, magánszféra, civil sféra – elemzések jelennek meg.

A 2005-ben megjelent európai leltár 30 ország – köztük Magyarország – gyakorlatát mutatja be (Otero–McCoshan–Junge 2005). A szerzők megállapítják, hogy a vizsgált országok rendkívül eltérő gyakorlatokat alkalmaznak a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére. Az alkalmazott folyamatok, eljárások, módszerek variabilitása attól is függ, hogy milyen célra használják

10 European Inventory of Validation of Non-formal and Informal Learning

és milyen célcsoportok számára teszik elérhetővé a hitelesítést. A legtöbb országban egyelőre kezdeményezések vannak a hitelesítési folyamatok és eljárások megalkotására és bevezetésére. Az eltérő folyamatok és eljárások mögött ugyanakkor hasonló módszerek és alapelvek fedezhetőek fel. A legnagyobb fejlődés az alkalmazott módszerek terén figyelhető meg. A tagállami gyakorlatok alapján a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére használt módszereket négy csoportba lehet sorolni:

- tesztek és vizsgák,
- deklaratív módszerek,
- portfólió módszer,
- megfigyelés.

Ezek a módszerek különböző szemléletet tükröznek és különböző folyamatokat, végeredményeket és komplexitást jelentenek.

A *tesztek és vizsgák* módszere jellemzően azt jelenti, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredményeket az egyén a formális oktatási-képzési rendszerben formalizálja. Ez az eljárás általában elismert bizonyítvány kiadásával jár. Ezt a módszert alkalmazzák például Németországban, Ausztriában, Norvégiában, Litvániában, Csehországban, Franciaországban, Svédországban, Finnországban és Máltán. A szakképzésben a vizsgák alkalmazásával történő hitelesítés a legelterjedtebb megközelítés. Németországban, Ausztriában, Liechtensteinben, Luxemburgban és Litvániában például néhány éves munkatapasztalat igazolásával a felnőtt az adott munkakör betöltéséhez szükséges szakképesítés záróvizsgájára jelentkezhet akkor is, ha nem vett részt képzésben. A *nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények formális vizsgákon keresztül történő hitelesítése jellemzően a szakképzésben működik*. Finnország azon kevés európai országok egyike, amely azoknak a fiataloknak is engedélyezi az érettségi vizsgát, akik nem teljesítették a szükséges kurzusokat a formális oktatási rendszerben.

A tesztek és vizsgák megközelítés top-down típusú, szükségszerűen kormány által kezdeményezett, szummatív értékelés, ugyanakkor megbízhatónak és érvényesnek tekinthető.

A *deklaratív módszer* tulajdonképpen az egyén – kritériumok szerinti vagy attól független – saját önértékelése, amely során azonosítja és meghatározza az általa birtokolt kompetenciákat. Optimális esetben egy külső személy (pl.: munkahelyi vezető, tanár, önkéntes szervezet vezetője stb.) „ellenjegyzi” az önértékelést. Ebben a folyamatban a nem formális környezetben összegyűjtött készségek azonosítása történik meg. A legtöbb példa azt mutatja, hogy ezt a módszert jellemzően a civil szektorban alkalmazzák. A módszer alapja az egyén által összegyűjtött gyakorlat, amelyet egy külső személy hitelesít. Ez a módszer, amely bottom-up meg-

közelítésű és formatív értékelést jelent, kevésbé megbízható és érvényes, mint más módszerek.

A *kompetenciaportfólió* az egyik legnépszerűbb módszer Európában a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére. A portfóliót szinte minden országban és minden szektorban használják, általában nem önmagában alkalmazzák, hanem más módszerekkel kombinálva. A portfólió rendszerezett dokumentumok összessége, amely az egyén készségeit különböző formában mutatja meg. Általában vagy egy kérdőívre, vagy interjúra alapozott önértékelést is magában foglal. A portfólió módszer folyamatorientált. A legismertebb a Franciaországban az 1980-as évektől alkalmazott úgynevezett Kompetencia Mérleg.¹¹ Az egyéni készségfelmérés az akkreditált értékelő központban történik szakképzett tanácsadó által és 1991 óta minden munkavállalónak joga van arra, hogy a legalább öt éves munkatapasztalatát felmérse az értékelő központban. Ehhez 24 óra fizetett szabadságot kap. A Kompetencia Mérleget Luxemburgban is alkalmazzák 1998 óta, ahol az egyén kompetenciáit interjú, kérdőív és megfigyelés útján mérik fel.

A portfóliómódszert gyakran a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi vagy munkaerő-piaci integrációjának támogatására használják (pl.: Olaszországban és Írországban). Érvényességének, megbízhatóságának és hitelességének érdekében érdemes a portfóliót önértékeléssel és külső értékeléssel kiegészíteni, ez csökkenti az értékelés szubjektivitását. A kompetencia portfólió formatív megközelítés és egyaránt lehet top-down vagy bottom-up jellegű.

Az egyén mindennapi munkavégzése közbeni *megfigyeléssel* bizonyítékokat gyűjthetünk az egyén kompetenciáira vonatkozóan. A megfigyelést külső szakértők végzik, akik meg tudják ítélni az egyén által birtokolt kompetenciákat és azok szintjét. A megfigyelés módszerére nincs túl sok példa, de azok azt mutatják, hogy az üzleti szektorban a megfigyelés kulcseleme a hitelesítési eljárásnak. Hollandiában a vállalati szférában alkalmazzák a megfigyelés módszerét a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére. A munkavállaló jelentkezik a kompetenciamérésre, amelyhez összeállít egy kompetenciaportfóliót. A munkahelyen egy külső vizsgabizottság bizonyos feladatok elvégzését kéri a munkavállalótól. Amennyiben a munkavállaló megfelel az elvárt követelményeknek, úgy megkapja az erről szóló tanúsítványt. Finnországban a ffeldolgozó iparban ajánlanak elismert szakképesítést azoknak a munkavállalóknak, akiknek nincs formális bizonyítványuk, amelynek alapja a gyakorlati teszt és a munkavégzés közbeni megfigyelés. Ez utóbbit bizottság végzi, amelynek tagjai egy külső értékelő szakember, illetve a munkáltató és a munkavállalók képviselői (Otero–McCoshan–Junge 2005:353-357).

¹¹ A francia validációs rendszerről átfogó elemzést olvashatunk Benkei-Kovács Balázs munkájában (Benkei-Kovács 2012).

A tanulmány a vizsgált országokat három csoportba sorolta aszerint, hogy milyen mértékű a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének gyakorlati megvalósítása. A csoportképző ismérvek az alábbiak voltak: van-e hitelesítési stratégia és kapcsolódik-e hozzá jogi szabályozás; az alkalmazott módszerek minősége (érvényes és megbízható módszereket alkalmaznak-e); a három szektor (közsféra, magánszektor és civilszektor) részvétele a hitelesítési eljárás és módszerek fejlesztésében. Az első csoportba, azok az országok tartoznak, amelyeknél a hitelesítésre vonatkozóan nemzeti stratégia vagy erős jogi szabályozás működik. Ezekben az országokban érvényes és megbízható módszereket alkalmaznak és valamennyi szektor részt vesz az eljárás működtetésében és fejlesztésében. Ezek az országok jellemzően a skandináv országok, mint Dánia, Svédország, Finnország valamint Hollandia és Franciaország.

A hitelesítés szempontjából közepes fejlettségű országokban a hitelesítés ügye fellelhető a nemzeti szakpolitikában, de a különböző szektorok részvétele kiegyensúlyozatlan, a módszerek pedig a fejlesztés korai fázisában vannak. Ide tartozik az Egyesült Királyság, Olaszország, Írország, Norvégia, Németország, Ausztria.

Az alacsony fejlettségű országokban nincs, vagy fejlesztés alatt van a jogi szabályozás és/vagy koherens stratégia a hitelesítésre vonatkozóan. A szektorok közötti együttműködés és a módszerek fejlettsége kezdeti stádiumban van, a hitelesítés előnyei nem azonosítottak és a hitelesítés nem élvez bizalmat. Ebbe a csoportba tartozik Luxemburg, Liechtenstein, Magyarország, Románia, Litvánia, Észtország, Csehország és Bulgária (Otero–McCoshan–Junge 2005:21).

A magyar országtanulmány kiemeli, hogy *Magyarország az egyetlen a kelet-európai országok közül, ahol elmozdulás történt a tanulás hitelesítése és a kompetenciák elismerése felé*, és ahol jogszabályi háttére is van ennek a törekvésnek. Ebben a tekintetben a 2001. évi CI. felnőttképzési törvényt említi a tanulmány, amely támogatja a nem formális úton szerzett tanulási eredmények elismerését, de ennek részletszabályai egyelőre még nincsenek kidolgozva (Zoon 2005).¹² Az országtanulmány két konkrét kezdeményezést emelt ki. Az egyik az Oracle-projekt volt, amely négy ország (Portugália, Olaszország, Magyarország és Írország) partnerségi együttműködésében valósult meg. A Coimbra Egyetem által koordinált projekt célja, hogy azonosítsák a tacit tudást, az implicit készségeket és a látens képességeket azok elismerése céljából. A projekt magyar megvalósítója a Nyugat-Pannon Regionális Fejlesztési Ügynökség volt (Zoon 2005:2-3). Az Oracle-projektről mindössze az alábbi információt találtam az interneten: „A paktum irányító csoportja

12 Ma, 10 évvel a tanulmány megszületése után, Magyarország tulajdonképpen ugyanezen a fejlettségi fokon áll, bár voltak különböző próbálkozások, rendszerfejlesztő előrelépés nem történt ezen a területen (a szerző megjegyzése).

partnerként működött közre az Európai Unió Socrates, Leonardo da Vinci és Youth programjai által támogatott 2003. júliusában lezárult Oracle-projektben. A projekt keretében a Kemenesalján 75 fővel (25 fő teljes állásban foglalkoztatottal, 25 fő részmunkaidős foglalkoztatottal, és 25 fő munkanélkülivel) készítettek szakmai interjút, melynek célja a látens képességek feltárása volt.” (Nyugat-dunántúli Fejlesztési Ügynökség 2003:31).

A másik elem, amit kiemelt az országtanulmány, a 2004 és 2006 között a Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében megvalósuló szakképzés fejlesztési projekt, amelynek keretében munkakörelemzésekre alapozva alakították ki a szakképzés modulrendszerét és a szakmai követelménymodulok feladat- és kompetenciaprofilját (erről bővebben a 4. fejezetben lehet olvasni).

2008-ban adták ki az Európai Leltár 2007-es „frissített” változatát. A szerzők a 2005-ös felmérés utánkövetését végezték el és azt vizsgálták, hogy a 2005-ös leltár óta milyen fejlődés tapasztalható a hitelesítés területén az egyes országokban. A 2005-ös felmérésben résztvevő országokon kívül 2007-ben további két ország csatlakozott: Törökország és Horvátország. A leltár összefoglalja azokat a tényezőket¹³, amelyek motiválják a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásának kidolgozását. A dokumentum kiemeli a hitelesítés – érdekelt felek általi – elfogadásának, elfogadottságának kérdését. Erre azért kell figyelmet fordítani, mert a nagyobb mértékű elfogadás nagyobb mértékű alkalmazáshoz vezet. Szintén fontos megállapítás, hogy *a képesítési keretrendszerek használata megkönnyíti a hitelesítési eljárások kialakítását*, már csak azért is, mert a képesítési keretrendszerek tanulási eredmény alapúak és a hitelesítési eljárás alapvető feltétele a tanulási eredmény alapú képzési és/vagy foglalkozási szttenderdek megléte (Otero–Hawley–Nevala 2008). A hitelesítési eljárás nagyon különböző célok mentén fejlődik az egyes országokban és a számszerűsíthető adatok is azt mutatják, hogy a hitelesítési eljárás intenzitása az egyes országokban néhány tucattól százezres nagyságrendig terjedhet. Azokban az országokban, ahol pilot projektek keretében tesztelik a hitelesítés lehetséges útjait, néhány főt érint a hitelesítés. A hitelesítés szempontjából magasabb fejlettségi szinten lévő országokban azonban jelentős eredményekről lehet beszámolni. 2002 és 2005 között például a francia VAE¹⁴ rendszerben több, mint ötvenezer képesítést adtak ki validációs eljárás keretében, Dániában pedig közel 129 ezer egyéni kompetenciamérés történt 2004 és 2006 között. A hitelesítés szempontjából alacsony fejlettségi fokon álló országok esetében a szerzők azt diagnosztizálják a fejlődés előtt álló legnagyobb probléma-

13 Gazdasági, társadalmi, oktatási, demográfiai, technológiai, EU szakpolitikai tényezők, melyek bővebb kifejtése az 1.2. alfejezetben található.

14 Validation des Acquis de l'Experience

ként, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése iránt nincs bizalom a társadalmi partnerek részéről, illetve, hogy nem azonosították és tették nyilvánvalóvá a hitelesítési eljárás előnyeit az érdekeltek számára. A 2005-ben alkalmazott módszerek (tesztek és vizsgák, deklaratív önértékelés, portfólió, megfigyelés) kiegészültek a szimuláció és a „bizonyítékok a munkából” módszereivel. A szimuláció során az egyén kompetenciáinak értékelése egy olyan szimulált helyzetben történik, amely a valós élettel minden kritériumában meg egyezik. A bizonyíték a munkából eljárás során a kérelmező összegyűjti a tanulási eredményeinek fizikai és szellemi bizonyítékait. Ez vonatkozhat hivatásszerű munkavégzésre, önkéntes munkára, otthoni vagy más tevékenységre. A közzsférában valamennyi módszer alkalmazására lehet példát találni, a magánszektorban a portfólió, a deklaratív módszer és a teszt a legelterjedtebb.

A magyar helyzet jellemzését bemutató tanulmány kiemeli a 2005-ben fogadott kormánystratégiát az egész életen át tartó tanulásról, valamint a HEFOP¹⁵ 3.2.1. és a HEFOP 3.5.1. projektek keretében folyó fejlesztéseket.¹⁶ *A szerzők megállapítják, hogy Magyarországon nincs rendszerszerű fejlesztés a hitelesítés területén, szigetszerűen működő jó gyakorlatok vannak, amelyek közül példaként az ECDL-vizsgáztatást említik (Drozd–Hawley 2007).*

A 2010-es Európai Leltár felhívja a figyelmet, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének még nagyobb jelentősége van, mint korábban. A 2008-as gazdasági válság következtében szükségessé válik a munkaerő átcsoportosítása, a szakképzett munkaerő pótlása, az alacsonyan képzettek és más hátrányos helyzetű csoportok munkaerő-piaci (re)integrációjának biztosítása. Ezért *a hitelesítést az egész életen át tartó tanulás, a foglalkoztatás és a társadalmi befogadás támogatásának eszközévé kell tenni.* Ezek a kihívások a 2007-es európai adatfelvétel óta felerősödtek és minden országot érintenek. A problémák hatékony és gyors kezelésének szükségessége kikényszeríti a hitelesítési rendszerek ütemesebb fejlődését is. A jelentés 32 + 2 ország (Belgium és az Egyesült Királyság 2-2 adatfelvétellel szerepel) eredményeinek elemzése alapján készült és általános megállapításokat tesz, de fontos hangsúlyozni, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése sokkal komplexebb és sokszínűbb, mint ahogy azt a jelentésben be lehet mutatni. És nem csak országonként, de országon belül is vannak eltérések a célokat, célcsoportokat, eljárásokat, módszereket illetően. Vannak országok, ahol nemzeti szintű szabályozása és rendszere van a hitelesítésnek, vannak országok ahol szigetszerű gyakorlatok azonosíthatóak. A hitelesítési eljárás hatékonyságában és hatásában is rendkívül nagyok az eltérések a

15 Humán erőforrás Fejlesztési Operatív Program

16 Ezen fejlesztések részletes bemutatását a 4. fejezet tartalmazza

tagállamok között. Az országok közötti nagy eltérések okán a korábbi háromszintű fejlettségi szintbesorolás helyett, a 2010-es jelentés a 32 országot négy kategóriába sorolja a hitelesítési eljárás gyakorlatának fejlettségi szintje alapján:

- Magas: Finnország, Franciaország, Norvégia, Hollandia, Portugália.
Ezekben az országokban a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének ügye vagy jogszabályi, vagy nemzeti stratégia szintjén van szabályozva. Ezekben az országokban a hitelesítés a gyakorlatban is jól működik.
- Közepesen magas: Dánia, Németország, Románia, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság.
Ebbe a kategóriába azok az országok tartoznak, ahol vagy nemzeti szintű rendszer vagy keretrendszer működik, de a gyakorlati megvalósításnak még vannak akadályai, vagy ahol nincs nemzeti szintű rendszer, de bizonyos szektorokban/ágazatokban jól kidolgozott eljárás működik.
- Közepesen alacsony: Ausztria, Belgium, Csehország, Észtország, Írország, Olaszország, Izland, Liechtenstein, Litvánia, Szlovákia, Szlovénia.
Ezekben az országokban egy vagy több szektorban kialakítottak hitelesítési eljárásokat, de ezek nem fogják át a tanulás valamennyi típusát.
- Alacsony: Bulgária, Horvátország, Ciprus, Görögország, Magyarország, Lettország, Málta, Lengyelország, Törökország.
Ezek az országok még most teremtik meg a szakpolitikai és/vagy gyakorlati feltételeit a hitelesítési eljárásnak. (Hawley–Otero–Duchemin 2010).

Magyarország nem tudott az évek során olyan előrelépést felmutatni, amely az „alacsony fejlettségi” szintű országok kategóriájából feljebb sorolta volna. A Magyarországról szóló összefoglaló – amelyet most először magyar szakértő írt – első mondata is leszögezi, hogy Magyarország a fejlődés fázisában van, és nem lehet egységes alapelvek és eljárások alapján, nemzeti szinten működő rendszerről beszélni. A jelentés bemutatja, hogyan jelenik meg a vizsgált téma a jogszabályok és stratégiák szintjén, kitér a felnőttképzési törvény által meghatározott előzetes tudás mérés kérdésére és az ehhez is kapcsolható fejlesztésekre, a HEFOP 3.5.1. projekt keretében fejlesztett Movelex szoftverre, a kompetencia alapú és modulrendszerű szakképzés kialakítására, a Magyar Képesítési Keretrendszer területén induló fejlesztésekre¹⁷ (Tót 2010). A következő Európai Leltár 2014 végén kerül publikálásra, amely 33 ország gyakorlatát fogja összefoglalni.

Az Európai Leltár jelentések közötti időszakban is számos dokumentum, ajánlás és intézkedés látott napvilágot. Ezek közül a legjelentősebbek:¹⁸

¹⁷ Ezen témák részletes kifejtése a 4. fejezetben található.

¹⁸ Az EUROPASS, EKKR, ECVET, EQAVET mobilitási eszközökről bővebb információt nyújt a 2.4. alfejezet.

- 2004-ben megjelent az EUROPASS keretrendszerre vonatkozó hatályos jogi szabályozás, az Európai Parlament és a Tanács 2241/2004/EK határozata (2014. december 15.) „a képzések és a szakmai alkalmasság átláthatóságának egységes közösségi keretéről (Europass)”;
- 2008-ban elfogadásra került az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01);
- 2009-ben kihirdették az Európai Parlament és a Tanács Ajánlását (2009. június 18.) az Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer (ECVET) létrehozásáról (2009/C 15/02);
- Az EU Bizottság javaslatára az Európai Parlament és a Tanács 2009. június 18-án egy új európai ajánlást fogadott el a szakképzés Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszerének (European Quality Assurance Reference Framework, EQAVET) létrehozásáról.

A szakpolitikai ajánlásokon kívül említést érdemel az OECD által 2006-ban, öt kontinens 22 országának bevonásával indított kutatás, amelybe Magyarország is bekapcsolódott. A nem-formális és informális tanulás elismerése (Recognition of nonformal and informal learning, RNFIL) című projekt keretében elkészült magyar országjelentés (Tót–Derényi–Török 2006) volt az *első átfogó elemzés a nem-formális és informális tanulás társadalmi összefüggéseiről, az érintett intézmények működéséről, a megkezdett kísérleti lépések eredményéről*. A szerzők megállapítják, hogy több területen (elsősorban az informatikai és nyelvi képzés területén) azonosítható a nem-formális és informális módon szerzett tudás hasznosításának valamilyen módja, de ezek többnyire „intézményesülés előtti állapotban, látens módon létező gyakorlatok”. Ezt a helyzetet konzerválja az a tény is, hogy a „formális képzés dominanciája párosul azzal, hogy a képzőintézmények elutasítják azokat a megoldásokat, amelyekben konkurenciát, vagy intézményi autonómiájuk és piaci pozíciójuk fenyegetését látják” (Tót–Derényi–Török 2006:55). A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének ügye ma – 8 évvel később – sem mozdult el az ellenérdekeltség és az intézményesülés előtti állapotából.

Meghatározó dokumentum a 2009-ben megjelent *Európai Útmutató a nem-formális és informális tanulás validálásához*, amelyen az Európai Bizottság megbízásából 25 ország szakértői három éven keresztül dolgoztak. Az útmutató felhívja a figyelmet, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése nem kizárólag oktatási ügy, gazdasági és társadalmi szempontból egyaránt fontos. Az útmutató egyfajta gyakorlati jellegű kézikönyv, amely praktikus tanácsokat fogalmaz meg a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásának eredményes bevezetésére. Az útmutató bemutatja

az eljárás lehetséges lépéseit, szereplőit, módszereit. Ez utóbbi tekintetében kiemeli, hogy bár a hitelesítési eljárásban a legnagyobb figyelem a módszerekre irányul, a kulcskérdés a referenciakövetelmények (sztenderdek) megléte. A hitelesítés nem működik világosan definiált és *a társadalmi partnerek által elfogadott referencia követelmények* nélkül. Hasonlóan fontosak a *képzett szakemberek*, különösen a hitelesítési tanácsadók biztosítása és munkája valamint az, hogy a hitelesítési folyamatba *minőségbiztosítási mechanizmusok* épüljenek, amelyek hatással vannak a bizalomra és ezáltal a társadalmi elfogadottságra (CEDEFOP 2009).

A CEDEFOP és az OECD mellett az UNESCO is kiemelt figyelmet fordít a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére az utóbbi években. Az UNESCO hamburgi Lifelong Learning Intézete 2008 és 2012 között felmérést indított a nem-formális és informális tanulási eredmények elismerésére, validációjára, akkreditációjára vonatkozóan. A felmérés célja a közös problémák, akadályok azonosítása, a jó gyakorlatok bemutatása és elérhetővé tétele. Magyarország nem, de számos Európán kívüli ország (pl.: Új-Zéland, Korea, India) csatlakozott a közös munkához. Részben a felmérés eredményeire alapozva az UNESCO megjelentetett egy útmutatót is a nem-formális és informális tanulási eredmények elismeréséhez (UNESCO 2012). Az UNESCO Útmutató megerősíti mindazokat – az elismerési rendszer működtetéséhez szükséges – feltételeket, amelyeket a CEDEFOP Útmutató is rögzít. Az UNESCO Útmutató kiemeli, hogy a hitelesítési rendszer a nemzeti lifelong learning stratégia kulcseleme kell, hogy legyen. A hitelesítési eljárást az oktatási rendszer integrált részévé kell tenni, biztosítani kell mindenki számára az eljáráshoz való hozzáférést, meg kell teremteni az érdekszférák érdekelt-ségét és fenntarthatóvá kell tenni a rendszert (UNESCO 2012).

A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése alapvetően két célt szolgál: egyrészt az egész életen át tartó tanulás támogatását és ezzel a társadalmi kohézió erősítését, másrészt a gazdasági versenyképességet a foglalkoztatás és foglalkoztathatóság elősegítésével úgy, hogy az aktuálisan birtokolt tanulási eredmények láthatóvá válnak. Bár az európai szakpolitikai dokumentumok mindkét célt egyenrangú fontosságúnak ismeri el, a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése elsősorban a gazdasági versenyképesség – a „skills shortage”, azaz a képzettségi deficit – felszámolása szempontjából döntő fontosságú.

2.3. A hitelesítési eljárás konkrét gyakorlatai (Hollandia, Belgium, Spanyolország, Románia példája)

Európa országai különböző motivációk és célok mentén alakítják ki a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásait. Ezeket a motívumokat alapvetően három csoportba lehet sorolni. A tagországok többsége (pl.: Hollandia, Románia) a foglalkoztatás és a versenyképesség szolgálatába állítja a hitelesítési eljárást annak érdekében, hogy rugalmasabbá tegyék az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatokat. A másik csoportba azok az országok tartoznak (pl.: Spanyolország) akik elsősorban társadalompolitikai és méltányossági megfontolások alapján fejlesztik a hitelesítési eljárásokat. Ebben az esetben az a cél, hogy olyan társadalmi csoportok részére is lehetővé tegyék a társadalmi előrejutáshoz, illetve a munkaerő-piaci érvényesüléshez szükséges képzettséghez való hozzájutást, akik hagyományos úton nem tudnak belépni az oktatási/képzési rendszerbe. A harmadik csoportba tartozó országok (pl.: Belgium) esetében az oktatási rendszer hatékonyságának a javítása a generális cél.

A legtöbb szakirodalom, a nem formális úton szerzett tanulási eredmények hitelesítésének iskolapéldájaként a francia rendszert mutatja be. Valóban, Franciaországban már évtizedek óta sikeres validációs rendszer működik, 2002-ben pedig a Társadalmi Modernizációs Törvénnyel létrehozta a teljes nemzeti szintű validációs rendszerét, amely példaként szolgál a többi ország számára. A nevezett törvény állampolgári joggá tette, hogy az elmúlt öt éven belül legalább hároméves munkatapasztalattal rendelkezők elismertessék a nem-formális vagy informális tanulás útján szerzett kompetenciáikat és ennek megfelelő szakképesítést szerezzenek. A nemzeti szakképesítési regiszterben szereplő szakmák mindegyike megszerezhető részben vagy egészben a nem-formális vagy informális tanulás útján szerzett kompetenciáik elismertetésével (Otero–Hawley–Nevala 2008). Franciaország validációs rendszerét részletesen megismerhetjük Benkei Kovács átfogó munkájából (Benkei Kovács 2012).

Én most másik négy ország rendszerét, eljárási rendjét mutatom be. Három országban (Belgium, Spanyolország, Románia) személyesen tanulmányoztam a hitelesítési eljárásokat. Ezen országok esetében elsősorban a saját tapasztalataimat összegzem. Hollandia hitelesítési rendszeréről nem szereztem személyes benyomásokat, de a dokumentumelemzések és egy kollégám¹⁹ úti beszámolója alapján úgy ítélem meg, hogy a hollandok olyan gyakorlatias rendszert alakítottak ki, amely mindenképpen részletes elemzésre érdemes és Magyarország számára is adaptálható elemeket tartalmaz.

¹⁹ Palencsárné Kasza Mariann úti beszámolója alapján

2.3.1. Hollandia²⁰

Hollandia azon országok közé tartozik, ahol *fejlett mechanizmusok működnek a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére*, az EVC²¹ eljárásra. Hollandiában a hitelesítési eljárásnak alapvető célja a foglalkoztathatóság növelése: a munkavállaló tanulási eredményeinek hitelesítésével, leírásával és dokumentálásával; a munkavállaló kompetenciakapacitásainak azonosítása a munkaköri alkalmasság vagy munkahelyi képzésben való részvétel hatékonyságának növelése érdekében; a felnőttképzési programokban való részvétel idejének rövidítésével. A hitelesítési eljárást az Oktatási Minisztérium támogatásával működő Tudáscentrum szakmai irányítása alatt lévő Értékelő Központokban végzik 2001 óta. A felnőtt tanulási eredményeket a formális képesítésekkel és a szektorális sztenderdekkel vetik össze. Az államilag elismert formális képesítéseket a foglalkozási profilok alapján határozzák meg. A szektor- vagy ipari sztenderdek a munkaerőpiac aktuális igényeihez kapcsolódnak. Ezeket a sztenderdeket a munkaadók és a szakszervezetek legitimálják. Az eljárás alapelve, hogy a munkahelyen, szabadidős tevékenység, önkéntes munka közben megszerzett kompetenciák összehasonlíthatóak az iskolai tanulás folyamatában megszerzett kompetenciákkal.

A hitelesítési eljárás szabályozott lépésekből áll:

- *Informálás, tanácsadás:* az egyének és szervezetek informálása a hitelesítési rendszer céljairól, használhatóságáról. A tanácsadó ismerteti magát az eljárást, annak lépéseit, lehetséges kimeneteit és költségeit.
- *Az eljárás elindítása:* a kérelmező (vagy a munkáltatója) felismeri az igényt arra, hogy meglévő tanulási eredményeit formálisan hitelesítse és dönt arról, hogy megkezdje a hitelesítési folyamatot. Az Értékelő Központ szerződést köt a kérelmezővel, amelyben rögzítik, hogy mely konkrét szakképesítés megszerzésére irányul az eljárás. Egy eljárás keretében csak egyetlen szakképesítéshez meglévő kompetenciákat vizsgálnak. Ekkor rögzíteni kell a hitelesítési eljárás célját (hogy mire irányul az eljárás?).
- *Portfólió elkészítése:* a kérelmező összegyűjti az elismertetni kívánt képesítéshez kapcsolódó, birtokolt tanulási eredményeit. A felnőtt a portfóliótanácsadó segítségével összeállítja a tanulási eredményeinek bizonyítására szolgáló portfóliót, amely minden olyan dokumentumot tartalmazhat, amely az adott szakmával kapcsolatos, pl.: munkaadói nyilatkozat/értékelés, önkéntes szervezet igazolása a végzett tevékenységről, referenciamunkák, mintatermékek a korábbi munkáiból.

20 Forrás: Kenniscentrum EVC, <http://www.kenniscentrumevc.nl/werknemers/english> és Palencsárné Kassa Mariann útbeszámolója.

21 Erkennen van Verworven Competenties – Előzetes tudás elismerése

- *Kompetenciák értékelése és érvényesítése*: a portfólió és egyéb szükségesnek tartott direkt értékelési módszerek alapján az értékelő szakember összeveti az egyén által birtokolt és értékelt tanulási eredményeket a képesítési vagy az ipari szttenderdekkel. Vannak olyan szakmák, ahol a portfólió alapján is döntést tudnak hozni az értékelők, de a legtöbb esetben direkt mérésre is szükség van. Azt, hogy az egyes esetekben milyen mérésre van szükség, azt az értékelő szakember (Assessor) dönti el. A rendszer az értékelő szakembereknek nagy szabadságot ad, ugyanakkor nagy felelősséget is ruház rájuk. A hitelesítési eljárásban csak képzett értékelő szakember vehet részt. Hollandiában ez egy önálló szakma.
- *Tapasztalat Tanúsítvány kiállítása*: a mérés-értékelés alapján elkészül az egyén kompetencia mérlege, amely leírja a meglévő és a hiányzó kompetenciákat. Az eljárás végén nem kapja kézbe a jelölt a szakképesítést, csak arról kap hivatalos igazolást, hogy az adott képesítéshez már milyen meglévő kompetenciákkal rendelkezik. Amennyiben ez a teljes skála, akkor az igazolást bemutatja egy képzést szervező intézményben és csak ott állíthatják ki a bizonyítványát, hivatkozva az EVC-bizonyítványra/tanúsítványra. A birtokolt kompetenciákat az értékelő szakember a Tapasztalat Tanúsítványban (Certificate of Experience) rögzíti, amely használható munkavállalásra vagy képzési programba történő belépésre. A hitelesített kompetenciákat indokolják, leírják, hogy milyen mérés-értékelési módszerekkel győződtek meg az adott kompetencia birtoklásáról az értékelő szakemberek. Pontos útmutató van arra vonatkozóan, hogy az EVC Tanúsítványnak mit kell tartalmaznia.

A holland hitelesítési folyamatba erős minőségbiztosítási mechanizmusok épültek be. Elkészült egy – önkéntes csatlakozáson és intézményi megállapodásokon alapuló – minőségügyi kódex²², amelyben rögzítve vannak az értékelő szervezetek által kötelezően alkalmazni szükséges minőségi kritériumok. A holland kormányzat állást foglalt a hitelesítési eljárás fontossága mellett, és támogatta annak széleskörű alkalmazását, de nem rögzítette azt törvényben. Az Oktatási Minisztérium által létrehozott és támogatott Tudás Központ feladata a módszertani támogatás, a fejlesztő tevékenységek összefogása, a rendszer minőségbiztosítása. A hitelesítési eljárást 2006 óta akkreditált szervezetek végzik, jelenleg 80 ilyen működik az országban. Fontos rendszerelem, hogy a képzést végző szervezetek és az értékelést végző szervezetek különválnak. A holland rendszer kialakulása bottom-up folyamat volt, a *munkaadói és munkavállalói igények „kényszerítették” ki, a jelentkező munkaerőhiány mihamarabbi pótlására*. Az EVC-eljárás ma már általánosan ismertté és elfogadottá vált minden érdekelt számára.

22 A quality code for APL <http://www.kenniscentrumevc.nl/images/English/APL-qualitycode-Netherlands.pdf>

Az eljárás költséges, átlagosan kb. 1000 euró, amelyet a kérelmezőnek (a felnőttnek vagy a munkaadónak) kell fizetnie, ugyanakkor a hatályos jogszabályok szerint eljárásonként 344 euró adókedvezményt kap az eljárás költségeit viselő egyén vagy vállalat. Az eljárást 99%-ban a munkáltatók kezdeményezik, mert az eljárás nagy előnyének tekintik, hogy az eljárás során a munkavállalók olyan kompetenciáinak felmérésére és hitelesítésére is sor kerül, amelyet eddig a cég nem tudott kihasználni egyes alkalmazottak esetében. A munkanélküliek vagy a munkanélküliséggel veszélyeztetettek számára az EVC-eljárást az állam támogatja. Évente kb. 30 ezer eljárás lefolytatására kerül sor.

2.3.2. Belgium

Korábban már többször hangsúlyoztam, hogy a hitelesítési eljárás működésének alapvető feltétele, hogy a képzési és foglalkozási sztenderdek tanulási eredményekben kerüljenek megfogalmazásra. A belga példával azt szeretném a fókuszba állítani, hogyan gyakorolhat fejlesztő hatást a szakképzési rendszerre, ha *a referenciakövetelményeket tanulási eredményekben fogalmazzuk meg*. A 2013 októberében Brüsszelben, a Belga (Vallon) Foglalkozási és Képzési Ügynökségnél (továbbiakban SFMQ²³) tett látogatásom tapasztalatai megerősítették egyrészt, hogy a tanulási eredmény alapú személet alkalmazása és elterjedése nem varázsütésre és főleg nem egyik pillanatról a másikra történik, másrészt, hogy amennyiben konkrétan definiáljuk azt a célt, amelynek az elérésére használni akarjuk, akkor ténylegesen minőségfejlesztő hatást gyakorolhat a szakképzési rendszerre. A 2009-ben alakult SFQM összefogja a kormányzati foglalkozási szolgálatokat, a szociális partnereket és valamennyi szakképzést szervező intézményt (kivéve a felsőoktatási intézményeket) és a formális és informális tanulási eredményeket érvényesítő szervezetet. Az SFMQ különösen fontos szerepet játszik a tanulási eredmény alapú szakképzés bevezetésében mind az iskolarendszerű szakképzésben, mind a szakmai továbbképzésben. *A képesítések tanulási eredmény alapú leírása a munkaköri profilra/feladatprofilra (foglalkozási sztenderdekre) épül. A feladatprofil a szociális partnerek (de elsősorban a munkáltatók) határozták meg*. Ezeket a munkaköri profilokat (job profile) „lefordították” képzési profilra (training profile). A munkaköri profilra épülő közös képzési profil a szakképző intézmények bevonásával került meghatározásra. A képzési profil unitokba rendezett hivatalos, központi dokumentum, amely a kimeneteket és az értékelési kritériumokat határozza meg. Az értékelési kritériumokat a szociális partnerek határozták meg. A képzési profilokat tehát tanulási eredmény alapú egységekbe (unitokba) rendezték. A unit értelmezhető egység a tanuló, a tanár és a munkaadó számára is. A unit nem azonos a modullal.

23 Service Francophone des Métiers et des Qualifications

A unit szakmai, tartalmi egysége a szakképesítésnek; a tanulási eredményeket is unitokba rendezték. A modul tanításszervezési egység. Több unit tartozhat egy tanítási modulba. A unitokból a szakképző intézmények különböző modulokat, szakképesítéseket alakíthatnak ki, de a unitok tartalmát nem változtathatják meg. Így elismerhetővé válnak az úgynevezett töredék szakképesítések azon fiatalok esetében, akik korábban kimaradtak a szakképzésből. Könnyebb számukra a szakképzésbe történő visszalépés, mert a már birtokolt tanulási eredményeket beszámítják a képző intézmények és a tanulónak nem kell előlről kezdeni a képzési folyamatot. A tanulási eredmény alapú szakképzés a rendszer filozófiáját is megváltoztatta: a cél a meglévő tanulási eredmények értékelése és nem a hiányzó tanulási eredmények miatti „büntetés”. A tanulók számára konkrétabb és motiválóbba a képzés, átlátják a rövidebb és hosszabb távú képzési célokat. A munkáltatók visszajelezhetnek az iskolának, az adott unit tartalmáról és a tanulók felkészültségéről. Javaslatot tehetnek a unitok tartalmának megváltoztatására és szükség esetén a szaktanárok képzésben is részt vesznek.

Az új szakképzési struktúra megfelel az egész életen át tartó tanulás célkitűzéseinek és kompatibilis az európai képesítési keretrendszer alapelveivel.

A vallonok tehát a tanulási eredmény alapú megközelítést a szakképzési rendszerük megreformálására használták. Szembesültek egy problémával, nevezetesen a nagyarányú lemorzsolódással, amely a szakképzésben eléri a 32%-ot. Ez azt jelenti, hogy a középiskola²⁴ 5. (szakképző) évfolyamát megkezdőknek csak kb. 68%-a fejezi be a 6. évfolyamot és szerez szakképesítő bizonyítványt és a 18 éves fiatalok 32%-a szakképesítés nélkül kerül ki a rendszerből. Ennek a problémának a megoldására használták fel a tanulási eredmény alapú szakképzés szervezést. A szakképzési reform a CPU²⁵ (Qualification Per Units) projektre²⁶ épült. A szakképesítéseket unitokba rendezték, amelyek a tudás, képességek és kompetenciák koherens együtteséből állnak. A tudás, készség, kompetencia viszonylatában a kompetenciát helyezik a fókuszba. Különböző szintű unitok esetében a tudás lehet azonos, de a kompetencia szintek különbözőek. A kompetenciák mutatják meg a tudás szintjét, ezért a kompetenciát tartják a „vezérlő deszkriptornak”. Én személy szerint, ezzel egyet tudok érteni. Fontos, hogy a unitok tartalma mérhető, értékelhető és el-

24 Belgiumban 18 éves korig tart a tankötelezettség. 16 éves korig kötelező nappali tagozaton végezni a tanulmányokat, 16 éves kortól részdísz képzés keretében lehet teljesíteni a tankötelezettséget. A 12 éves kötelező iskolai időszak két szakaszra oszlik, a 6 évfolyamos alapiskolai oktatásra 6 évfolyamos középiskolai képzés épül rá. A műszaki képzésben 50-50% az általános és a szakmai kurzusok aránya. A duális szakképzésben 25-75% az általános és a szakmai kurzusok aránya. A középiskola 6. évfolyamának végén nincs „állami” érettségi, mint Magyarországon. A 6. évfolyam végén minden iskola saját vizsgát szervez (ez biztosítja az iskolák autonómiáját) és ez jogosít a felsőoktatásban való továbbtanulásra.

25 Certification par Unités

26 A CPU-projekt részletes leírásra elérhető az alábbi oldalon: <http://www.ecvet-projects.eu/Projects/ProjectDetail.aspx?id=29>

ismerhető/tanúsítható legyen. A megszerzett unitokat egy úgynevezett CPU-útlevélbe gyűjtik össze a tanulók a tanulási útvonaluk során.

A projektet a köz- és felnőttoktatási miniszter is támogatta és a szakképzés megújításának részeként kezelték. A projekt keretében 3 szektorban összesen 7 szakmát²⁷ választottak ki. Erős volt a szociális partnerek (SFMQ; iskolák hálózata; munkaadói szektor; Oktatási Minisztérium; tanárok szakszervezete; képző intézmények) közötti együttműködés.

A rendszert 2011-ben tesztelték az iskolákban, 2012-ben a vállalkozó iskolák bevezethették (az iskolák 50%-a be is vezette), 2013-tól pedig minden iskolában kötelezővé tették. Az új törvényt 2012-ben fogadták el, amely megteremtette a jogi lehetőséget a rendszer tesztelésére, illetve 2013 szeptemberétől a CPU alkalmazására. Ez ad alapot a formális és informális úton szerzett tanulási eredmények elismerésére is. A CPU keretében kialakított unitokat a Kompetencia Értékelő Központokban is használják. 2006 óta folyamatosan nő azon felnőtteknek a száma (évente kb. 2000 fő), akik a munkatapasztalatukat szeretnék validáltatni, amely által kompetenciaigazolást szerezhetnek. A kompetenciaigazolás tanúsíthat egy rész-szakképesítést is és besorolásra kerülhet a nemzeti képesítési rendszerbe is, ezáltal nagyobb a munkaerő-piaci értéke.

Belgiumban a francia nyelvű közösségben (Vallonoknál) a tanulási eredmény alapú megközelítést a francia nyelvű közösségen belüli tanulási és munkavállalási célú mobilitás támogatására használják. Nem foglalkoznak az országok közötti mobilitással, mert az abban résztvevő tanulók száma az össztanulói létszámhoz viszonyítva nagyon alacsony, mindössze 2%. Fontos megjegyezni, hogy az új szemlélet és rendszer bevezetésére vonatkozóan a lobby már 2005-ben megkezdődött. Az SFMQ-vezető tisztségviselőjének elmondása szerint éveken keresztül nem csinált mást, csak találkozót, szemináriumokat szervezett és igyekezett meggyőzni a szakképzés különböző szereplőit, beleértve a felelős minisztériumot is. Ehhez öt év kellett. Ma már a szakképzés szereplői lehetőséget látnak a tanulási eredményen alapuló szakképzésben. A tanárok és más szereplők megértették, hogy a lemorzsolódás nagy probléma és a tanulási eredményen alapuló szakképzés lehetőséget jelent a szakképzés megváltoztatására. A tanulási eredmény alapú koncepció bevezetése egy új út a tanulásra, hiszen a munkakörök nagyon differenciáltak, csakúgy, mint a képzésben résztvevők. A (teljes) szakképesítés megszerzése alapvető követelmény ahhoz, hogy valaki munkát találjon. Az új képesítésekben a unitok a felhasználó/tanuló szempontjából kerültek leírásra, így tisztábbak, átláthatóbbak, egyértelműebbek a követelmények a tanuló számára, de a tanár és a munkáltató számára is. Ez növeli a tanulók motivációját is.

27 auto technician; auto mechanic; aesthetician; socio-cultural animator; hotel staff and cook; cook and room service

A tanulási eredmény koncepció nem csak tartalmi reform, de pedagógiai módszertani reform is. A tanároknak másfajta módszertani felkészültségre van szükségük és az értékelési módszereiket is meg kell újítani. Az új rendszer másfajta tanári hozzáállást, attitűdöt követel meg a tanároktól is.

2.3.3. Spanyolország

2013 decemberén Madridban a Nemzeti Referencia Központban²⁸ tettem szakmai látogatást. Spanyolország a legrosszabb munkaerő-piaci mutatókkal rendelkező ország Európában. A munkanélküliség növekedése és a termelékenység csökkenése komoly kihívást jelent a spanyol gazdaság számára. Az egyre súlyosbodó szerkezeti problémák kezelésére a 2011 decembere óta regnáló kormány átfogó gazdasági reformot hirdetett. Az intézkedéscsomag számos területre kiterjedt, többek között a szakképzési rendszer átalakítására is, amelynek része a szakmai kompetenciák akkreditálása és értékelése is. A spanyol gazdaság egyik legjelentősebb szerkezeti problémája, hogy a rendkívül alacsony foglalkoztatási arány²⁹ magas munkanélküliségi rátával³⁰ párosul. A nagyarányú munkanélküliség ténye önmagában is komoly munkaerő-piaci és társadalmi feszültségeket okoz, a problémát azonban tovább súlyosbítja az ifjúsági munkanélküliség megállíthatatlannak látszó növekedése, amely 2012-re elérte az 53%-ot (1. táblázat).

1. táblázat
A 15–24 évesek munkanélküliségi rátája (%-ban)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Spanyolország	19,7	17,9	18,2	24,6	37,8	41,6	46,4	53,2
Magyarország	19,4	19,1	18,1	19,9	26,5	26,6	26,1	28,1
EU 27	18,8	17,5	15,7	15,8	20,1	21,2	21,4	22,9
Németország	15,6	13,8	11,9	10,6	11,2	9,9	8,6	8,1

Forrás: EUROSTAT 2013 adatai alapján saját szerkesztés

Az ifjúsági munkanélküliség kérdése összefügg az oktatási rendszer funkciózavarai is. A korai iskolaelhagyás³¹ és az ezzel járó szakképzetlenség jelentős mér-

28 Centros de Referencia Nacionales y Planificación Formativa

29 A 20-64 évesek foglalkoztatási rátája Spanyolországban 54,0%, Magyarországon 56,4%, az EU 27 tagországában átlagosan 62,4% volt 2012-ben.

30 Az EUROSTAT 2013. októberi adatai szerint a munkanélküliségi ráta Spanyolországban a 15-74 évesek körében 26,7% volt, ez kb. 6 millió főt jelent. Az EU 28 tagországot tekintve Spanyolországban a legmagasabb a munkanélküliség aránya. 2013 októberében az EU28 munkanélküliségi rátája 10,9%, Magyarorszáké 10,1% volt.

31 A korai iskolaelhagyók – az Európai Unió definíciója szerint – azok a 18-24 év közötti fiatalok, akik nem rendelkeznek felsőfokú tanulmányok megkezdésére jogosító középfokú végzettséggel, illetve szakképzettséggel.

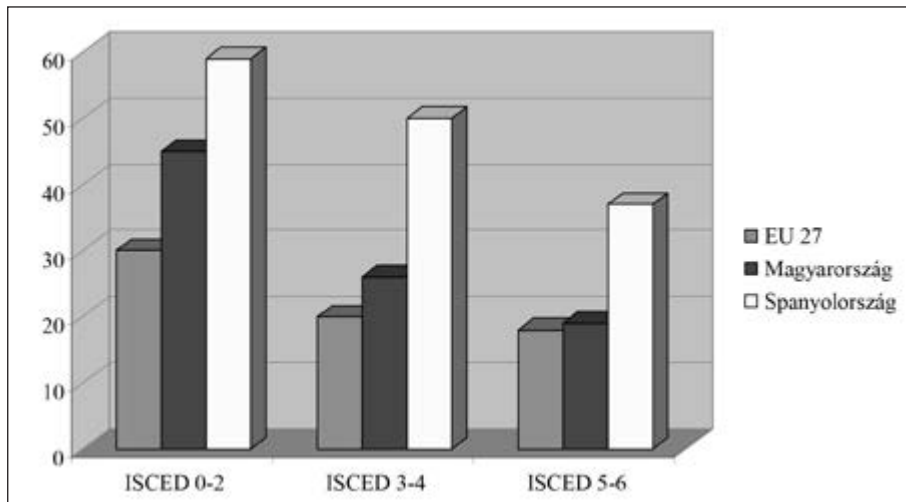
tékben növeli a munkanélkülivé válás esélyét. A korai iskolaelhagyás mértéke az EU 27 tagállamának átlagában 12,8% volt 2012-ben. Ugyanebben az időszakban Spanyolország 24,9%-on, míg Magyarország 11,5%-on „teljesített” a korai iskolaelhagyás tekintetében (2. táblázat). Az EURÓPA 2020 stratégia³² célkitűzéseivel összhangban Magyarország vállalta a korai iskolaelhagyás 10% alá történő csökkentését. Spanyolország 15%-ban határozta meg a 2020-ra elérni kívánt célértéket.

2. táblázat
Korai iskolaelhagyók aránya a 18–24 évesek körében (%)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Spanyolország	30,8	30,5	31,0	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9
Magyarország	12,5	12,6	11,4	11,7	11,2	10,5	11,2	11,5
EU 27	15,8	15,5	15,0	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8
Németország	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,9	11,7	10,6

Forrás: EUROSTAT 2013a alapján saját szerkesztés

1. ábra
A 15–24 évesek munkanélküliségi rátája 2012-ben,
a legmagasabb iskolai végzettség függvényében (%)



Forrás: EUROSTAT 2013 és SÁNCHEZ 2012 alapján saját szerkesztés

32 Az EURÓPA 2020 Stratégia a korai iskolai elhagyók arányának 10% alá történő csökkentését tűzte ki célul.

Bár a fiatalkori munkanélküliség európai viszonylatban is komoly problémát jelent, Spanyolország és Magyarország azon országok közé tartozik, ahol az alacsony iskolai végzettségűek munkanélkülisége nagyobb kihívást jelent, mint Európában általában. Míg az alacsony iskolai végzettségű fiatalok munkanélküliségi rátája az EU tagállamok átlagában 30,4% volt 2012-ben, addig Magyarországon ez az arány elérte a 44,7%-ot, Spanyolországban pedig az 59%-ot. (1. ábra). A korai iskolaelhagyás és a fiatalkori munkanélküliség között szoros összefüggés van, ezért a fiatalkori munkanélküliség csökkentésének egyik megoldási módja lehet, ha sikerül képzésben tartani és szakmához juttatni a fiatalokat.

A munkaerő-piaci feszültségek enyhítése érdekében a spanyol kormány 2012 februárjában komplex munkaerő-piaci reformot indított el, amely magában foglalta a szakképzési rendszer átalakítását is. A reform megvalósításához számos intézkedésre volt szükség a spanyol gazdaság „újraindításának” érdekében. A célkitűzések megvalósítására olyan intézkedések születtek, mint például a gyakorlati képzésben résztvevő vállalkozások akkreditálása, a foglalkoztatásorientált szakképzésben a képzési szerződés, a szakmai alapképzésben a tanulósz szerződés³³ rendszerének kidolgozása, az Éves Foglalkoztatáspolitikai Terv elkészítése és a foglalkoztatással összefüggő visszaélések visszaszorítása. A korai iskolaelhagyás és az ifjúsági munkanélküliség kihívásaira a Németországban hatékonyan működő duális szakképzés bevezetése volt a spanyol kormány válasza. Ez fontos és korszerű lépésnek tekinthető, hiszen a duális képzésben való részvétel nem csak a tanulók, hanem a képző vállalatok számára is számos előnnyel jár. Egyrésztől lehetővé teszi, hogy a tanulók és munkavállalók szakmai fejlődése vállalati keretek között valósuljon meg, másrészt pedig biztosítja a vállalat számára a minőségi szakember utánpótlását.

Spanyolországban *nincs nemzeti szinten kidolgozott és alkalmazott validációs rendszer*. Spanyolország *erősen decentralizált ország*, így például nincs egységes nemzeti oktatási/szakképzési rendszer sem. Spanyolország közigazgatási rendszere háromszintű. Az ország 17 autonóm közösségre és 52 tartományra, továbbá 8000 helyi önkormányzatra tagolódik. *Az oktatás az autonóm közösségek irányítása alá tartozik*, csakúgy, mint az egészségügy, a szociális szolgáltatások és a kultúra. *A validáció is regionális kérdés*. A 2/2006-os oktatási törvény³⁴, amely a felsőoktatás kivételével a teljes oktatási rendszert szabályozza, elismeri a formális oktatás és képzés mellett a nem-formális és informális tanulás módjait is, és rögzíti, hogy a tanulás különböző formái közé be kell illeszteni a nem formális tanulás által szerzett ismeretek elismerésének eljárásait is.

33 A spanyol tanuló/tanulási szerződés rendszere eltér a magyar gyakorlattól. Spanyolországban a képzésben résztvevő tanulók gyakorlati képzésére vonatkozóan a képző központ köt szerződést a vállalkozással. A tanuló és a vállalat között nem jön létre foglalkoztatási jogviszony.

34 A törvény szövege itt olvasható: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/1/LO%202_2006.pdf

A nem-formális és informális tanulási környezetben szerzett kompetenciák validálásának „szabályozására” 2009-ben *királyi rendelet*³⁵ született. A 1224/2009-es királyi rendelet regionális szinten határozza meg a követendő eljárásokat az illetékes hatóságok számára. A szakmai kompetenciák akkreditációja és értékelése a Szakképesítések Jegyzékében szereplő képesítésekre és modulokra kell, hogy vonatkozzon. Ezek a Képesítések Nemzeti Intézetének (Instituto Nacional de las Cualificaciones) honlapján³⁶ érhetőek el. A spanyol nemzeti képesítési rendszerbe tehát 2011-től beépült a szakmai kompetenciák akkreditációja, amely a munkavégzés során megszerzett szakmai kompetenciák/munkatapasztalat elismerését jelenti. Az elismerési eljárással bizonyos szakmákban rész vagy teljes képesítést is lehet szerezni. Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat³⁷ keretein belül működnek azok az egységek, amelyek együttműködve az autonóm régiókkal szabályozzák a szakmai kompetenciák értékelését. A régiók illetékes hatóságai végzik a validációs eljárást. A Nemzeti Referencia Központok működését a 229/2008-as királyi rendelet³⁸ szabályozza. Ezek a központok lehetnek állami és magán intézmények is és ezekben a központokban folyik a felkészítés és a validációs eljárások lebonyolítása. Oktatási célú validációs eljárásról szól, amelynek *az a célja, hogy azok, akik egyébként nem rendelkeznek a közép- vagy felsőfokú képzésbe történő jelentkezés formális követelményeivel, a validációs eljárással bejuthassanak a formális képzésbe.* Ennek azért van nagy jelentősége, mert a spanyol felnőttek körében az európai átlagnál jelentősen kisebb mértékben vannak jelen a középfokú végzettséggel rendelkezők (felső középfokú vagy posztsekunder végzettséggel rendelkezők). Ahogy korábban erről már szó volt, ez azzal is magyarázható, hogy a korai iskolaelhagyók aránya Spanyolországban 25% körül mozog, ami európai viszonylatban kiemelkedően magas. A validációt tehát a képzetlenek számának csökkentésére kívánják használni.

A validációs eljárásban részt venni kívánó pályázóknak *kötelező tanácsadason* kell részt venniük. A tanácsadók segítik a pályázókat a jelentkezési lap kitöltésében annak érdekében, hogy pályázatuk esélyeit növeljék, és szakmai kompetenciáikat a legteljesebb módon el tudják ismertetni. Ugyanakkor a végső döntést a jelöltől a vizsgán hozzák. A tájékoztatásra különböző módon kerül sor, egyénileg vagy csoportosan, személyesen vagy interneten keresztül. Az egyének tájékoztatást kapnak arról, hogy milyen modulok teljesítése szükséges a részleges vagy teljes képesítés megszerzéséhez. Azt, hogy hány fő és milyen szakmákban vehet részt

35 ROYAL DECREE 1224/2009, of 17 July, on recognition of the professional competences acquired by work experience

36 http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_recAcr_ing.html

37 Servicio Público de Empleo Estatal, www.sepe.es

38 A rendelet szövege itt olvasható: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/1/RD229_2008.pdf

validációs eljárásban, a helyi hatóság határozza meg. Prioritást élveznek a 25 év feletti képesítéssel nem rendelkező felnőttek. Nem egységes értékelési módszert alkalmaznak, az értékelési eljárást az egyes esetek döntenek el. Kidolgozásra került egy Útmutató és az abban foglaltaknak megfelelően járnak el a validációs szakemberek. Az értékelési módszer lehet egyéni és csoportos foglalkozás, interjú, szimuláció, standard tesztek, munkahelyi megfigyelés. Jelenleg folyik a validációs szakemberek felkészítése is.

A benyomásom az volt, hogy a rendszer nem rendszerszerűen, hanem esetlegesen működik és nem is lehet rendszerről beszélni. A spanyol kolléga viszont azt hangsúlyozta, hogy mindig a munkaerő-piaci igényeket és szükségleteket veszik figyelembe és az „Értékelő Bizottság” annak megfelelően határozza meg minden évben a validációs szempontokat. Az eljárás nagyon drága. EU-s támogatásból, állami költségvetésből és a magán szféra hozzájárulásaiból finanszírozzák a validációt, de a hosszú távú finanszírozás kérdése: „burning issue”.

2.3.4. Románia

Romániát általában nem szokták a jó gyakorlatok között bemutatni, pedig az utóbbi években nagyon jelentős fejlődés figyelhető meg a munkatapasztalat hitelesítési eljárásainak kialakításában és már egy regionálisan működő, jól strukturált rendszerről lehet beszélni. 2014 márciusában a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal Regionális Felnőttképzési Központjában³⁹ tanulmányoztam a román hitelesítési rendszert, Kolozsváron.

Romániában a hitelesítési rendszert – Magyarországgal egy időben – 2005-ben kezdték el kiépíteni és ma már eredményesen működik. Romániában nyolc regionális hitelesítési központ működik a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal bázisán. Mindegyik regionális központ specializálódik bizonyos szakmára, és azokhoz biztosítják a megfelelő személyi és tárgyi feltételeket. A kolozsvári központban textil és bőrműves, hegesztő, autószerelés-automechanika, könyvelés, számítástechnikai operátor, vendéglátóipari és szépművészeti szolgáltatások szakmai területein biztosítanak hitelesítési eljárást. Az eljárásért fizetni kell a felmérésében résztvevőnek vagy munkáltatójának. A validáció költsége az adott szakképesítés megszerzésére irányuló képzés díjának a fele. A felmérés foglalkozási sztenderdekhez viszonyítottan történik. A foglalkozási sztenderdeket a tudás + képesség + kompetencia kontextusában írták le, amelyek igazodnak a román nemzeti képesítési keretrendszer szintjeihez. A teljes validációs folyamat kb. 30 napig tart.

³⁹ Agentia Nationala pentru Ocuparea Fortei de Munca Centrul Regional de Formare Profesionala a Adultilor

A folyamat lépései:

- *önértékelés megadott szempontok alapján* – a jelentkezőnek össze kell gyűjtenie, hogy az adott szakmaterületre vonatkozóan milyen kompetenciákkal rendelkezik. Van egy értékelő lista az adott szakmára vonatkozóan, azt kell kitöltenie a jelentkezőnek saját bevallás alapján.
- *szükséges egy külső személy értékelése* (pl.: munkahelyi vezető), ehhez szintén megadott szempontokat dolgoztak ki.
- *a tényleges felmérés lefolytatása*: írásbeli tesztekkel, szóbeli kikérdezéssel és valós gyakorlati feladatokkal. A gyakorlati munkavégzéshez felszerelt tanműhelyek állnak rendelkezésre. A gyakorlati tevékenységet fényképekkel, videóval dokumentálják, majd értékelik. A gyakorlati feladatok végzése közben az értékelő bizottság kérdéseket tesz fel a jelöltnek a munkavégzésre vonatkozóan
- *a jelölt által birtokolt, felmért és értékelt kompetenciákat összevetik a foglalkoztatási sztetenderdekkel* és megállapítják, hogy a jelölt birtokolja-e azokat a kompetenciákat, amelyek az adott munkakörben az eredményes munkavégzéshez szükségesek;
- amennyiben nem (ha csak egy feladatot is nem tud teljesíteni, akkor már nem kapja meg az elismerést), úgy *képzést ajánlanak* a felnőtt részére;
- amennyiben igen, úgy *szakmai kompetencia bizonyítványt kap* a felnőtt, amely egyenértékű a szakképesítő bizonyítvánnyal és munkavállalásra jogosít (2. ábra).

2. ábra
Szakmai kompetencia bizonyítvány

The image shows two versions of a Romanian Professional Competence Certificate (Certificat de Competențe Profesionale). The left version is a smaller, simplified form, and the right version is the full, official form. Both are issued by the National Authority for Qualifications (ANPC) in Romania.

Left Version (Simplified):

- Header: ROMÂNIA, AUTORITATEA NAȚIONALĂ PENTRU CALIFICĂRI
- Central: Centrul de evaluare și certificare
- Title: Certificat de Competențe Profesionale
- Series: Seria D Nr. 039664
- Fields: Domnului/Doamnei, născut(ă) în anul, luna, ziua, având codul numeric personal, a fost evaluat(ă) pe baza standardului ocupațional/standardului de pregătire profesională nr., pentru ocupația/calificarea, de către evaluator, și se declară competent pentru unitățile de competență menționate pe verso.
- Signature: Conducător Centru de evaluare și certificare, Secretar,
- Footer: Eliberat la data, Valabil conform standardului ocupațional/standardului de pregătire profesională, Eliberat în conformitate cu prevederile Ordinului nr. 126/2000 privind formarea profesională a adulților, republicat cu modificările și completările ulterioare.

Right Version (Official):

- Header: ROMÂNIA, AUTORITATEA NAȚIONALĂ PENTRU CALIFICĂRI
- Central: Centrul de evaluare și certificare
- Title: Certificat de Competențe Profesionale
- Series: Seria D Nr. 039664
- Fields: Domnului/Doamna, născut(ă) în anul, luna, ziua, având codul numeric personal, a fost evaluat(ă) pe baza standardului ocupațional/standardului de pregătire profesională nr., pentru ocupația/calificarea, de către evaluator, Se declară competent pentru unitățile de competență menționate pe verso.
- Signature: Conducător Centru de evaluare și certificare, Secretar,
- Footer: Eliberat la data, Valabil conform standardului ocupațional/standardului de pregătire profesională, Eliberat în conformitate cu prevederile Ordinului nr. 126/2000 privind formarea profesională a adulților, republicat cu modificările și completările ulterioare.

Minden szakmának kidolgozott mérőeszköz csomagja van, amelyet hitelesítő és a szakmát gyakorló szakemberek dolgoztak ki. A hitelesítő szakemberek állami alkalmazottak, akiknek felsőfokú végzettséggel kell rendelkezniük azon a szakterületen, amelyen hitelesítenek, illetve kétéves hitelesítő szakemberképzésen kell részt venniük.

A hitelesítési folyamatot Romániában kifejezetten *a foglalkoztatás növelésére alkalmazzák*, tehát nem a képzési célú beszámítás a fő fókusz, hanem a nem formális környezetben szerzett kompetenciák foglalkoztatási célú elismerése. Az elismerés eredményeképpen a felnőtt munkát tud vállalni. A kolozsvári központban évente kb. 300–400 eljárásra kerül sor. 2005 és 2013 között összesen 2093 eljárást folytattak le. A hitelesítési eljárás „hátránya” hogy nagyon *időigényes* (hiszen teljesen személyre szabott, egyszerre csak egy emberrel foglalkoznak) és *drága* (az én véleményem szerint nem drága, mert költségben az adott képzési költség fele, időben pedig a képzés idejének töredéke). *A hitelesítési eljárás megrendelői szinte 100%-ban a munkáltatók*, akik igazoltatni akarják a munkavállalóik által birtokolt kompetenciákat.

Romániában 2005-ben kezdték el a hitelesítési rendszer kidolgozását, fejlesztését. Magyarországon is elindult 2005-ben egy hasonló fejlesztés. Míg Magyarországon megakadt a fejlesztő munka, Romániában kiépítették és nemzeti szintre emelték a hitelesítési eljárást. Románia példája bizonyítja, hogy nem kell messzire menni a jó gyakorlatokért. Elég „bekopogtatni” a szomszédba.

2.4. Következtetések

Áttekintve a nemzetközi trendeket és az európai tagállamok gyakorlatát, azt látjuk, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési rendszeréről általánosságban nem beszélhetünk. Az egyes országokban nagyon eltérő megközelítések, eljárások, gyakorlatok alakultak ki. Jellemzően két egymás mellett fejlődő út alakult ki. Az egyik a rendszerszintű fejlesztés, a másik a projekt és intézmény vezérelt fejlődési út. Azoknak az országoknak a gyakorlatában, ahol nemzeti szintű hitelesítési eljárás működik az alábbi *közös jellemzők* figyelhetők meg:

- konkrétan megfogalmazott kormányzati cél, amely érdekében alkalmazzák a hitelesítési eljárást,
- érvényes, a társadalmi partnerek által elfogadott képzési és foglalkozási szten-derdek,
- tanulási eredmény alapú tantervek,
- a hitelesítési eljárás összekapcsolódása a nemzeti képesítési keretrendszerrel,
- folyamatos kommunikáció, a hitelesítési eljárás előnyeinek azonosítása, az érintett felek bevonása.

Az alábbiakban azokat a tényezőket vesszük sorra, amelyek az európai példák alapján alapvető *feltételei a hitelesítési eljárás kialakításának, működtetésének és fenntarthatóságának*:

1. Kormányzati elkötelezettség, célmeghatározás

A hitelesítési eljárás nem jelent megoldást mindenre. Konkrétan meg kell határozni azt a célt, amelynek az elérése érdekében alkalmazni akarjuk azt (pl.: felnőttképzésben való részvétel ösztönzése, foglalkoztathatóság növelése, munkaerőhiány enyhítése bizonyos szektorokban, képzésbe történő belépés segítése hátrányos helyzetű célcsoportok részére). A hitelesítési rendszer nemzeti szinten történő működtetéséhez nélkülözhetetlen a kormányzati elkötelezettség, amelyet legalább rendeleti szinten deklarálni kell.

2. Sztenderdek

A hitelesítési rendszer működésének alapvető feltétele az előre meghatározott sztenderdek kialakítása. A sztenderdek kétfélék lehetnek: képzési és foglalkozási sztenderdek attól függően, hogy milyen céllal történik a hitelesítési eljárás. A sztenderdek azok a referenciakövetelmények, amelyekkel összevetjük az egyén által birtokolt tanulási eredményeket. Az egyértelműen megfogalmazott referenciakövetelmények és az azokat tartalmazó dokumentumok, amelyek a tanulási eredményeket egységes rendszerbe foglalják, technikai-módszertani alapfeltételei a hitelesítési rendszernek. Ezen dokumentumok keretrendszerre biztosítja az elismerési rendszer megbízhatóságát és átláthatóságát, ezért kialakításukba be kell vonni a társadalmi partnereket. Fontos minőségbiztosítási elem, hogy a referenciakövetelmények a társadalmi partnerek által jóváhagyottak, elfogadottak legyenek.

3. Tanulási eredmény

A hitelesítési eljárás alapvető feltétele, hogy a képzési és foglalkozási sztenderdek tanulási eredményekben legyenek megfogalmazva. A bemenetalapú tantervek nem alkalmasak arra, hogy a hitelesítési eljárás alapjául szolgáljanak. A bemenetalapú tantervek nem teszik összehasonlíthatóvá a különböző kontextusokban elsajátított tanulási eredményeket. Az európai tendenciák alapján a tanulási eredmények felé történő elmozdulás figyelhető meg. A tanulási eredmény a közös nyelv, amelyet minden szereplő minden országban értelmezni tud. A tanulási eredmény az alapja a különböző tanulási kontextusokban szerzett tanulási eredmények összehasonlíthatóságának és hitelesítésének, illetve alapja a megbízhatóság és az érvényesség biztosításának.

4. Minősbiztosítás

Kulcsfontosságú elem a hitelesítési rendszer minősbiztosítása. A nem-formális és informális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények érvényesítési folyamatainak, eljárásainak és kritériumainak szabályozottnak, megbízhatónak, átláthatónak és minősbiztosítási mechanizmusokkal alátámasztottnak kell lennie. Ez garantálja az egységes működést, valamint fontos szerepe van az eljárás iránti bizalom kialakításában is.

5. Bizalom

A hitelesítési eljárás csak akkor működik, ha az eljárás iránt kialakult a társadalmi bizalom. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy a nem formális tanulás hitelesítésének csak ott tudnak kialakult mechanizmusai lenni, ahol létezik a kölcsönös bizalom (mutual trust) valamilyen elemi szintje illetve ahol ezt képesek megteremteni. Ezt az eljárás szabályozottságával, transzparenciájával, minősbiztosításával, illetve az érdekelt felek folyamatos tájékoztatásával és a bevonásával (pl.: a sztenderdek kialakításába, eljárásrend kidolgozásába stb.) lehet elérni. A hitelesítési eljárás nem technikai folyamat, hanem annak a kérdése, hogyan értékeli a társadalom a tanulást. A hitelesítési eljárásnak széleskörű társadalmi elfogadottságon kell alapulnia. Ennek kialakítása hosszú folyamat, de csak így alakítható ki a kölcsönös bizalom és ez a forrása a sikeres implementációnak. Werquin (2008:9.) szerint fontossági sorrendben a bizalom kiépítése megelőzi a procedurális lépéseket, azaz a társadalmi elfogadottság biztosítása, az elismerés eredményének általános értéként való elfogadtatása előbbre való, mint az elismerés „technikai” oldalának a kidolgozása. Amíg a társadalmi elfogadottság hiányzik, az elismerési eljárások módszertani eszközeit nem célszerű bevezetni.

6. Érdekeltség megteremtése

Fontos a hitelesítési eljárásban érdekelt felek (felnőttek, munkaadók, szakmai szervezetek, érdekképviselői szövetségek, képző intézmények, munkaügyi szervezetek, önkormányzatok, kormányzati szervek) minél szélesebb körű bevonása, az egyes szereplők érdekeinek azonosítása.

7. Disszemináció

A hitelesítési eljárást folyamatosan disszeminálni kell nyomtatott és online formában. Az eljárásról és annak előnyeiről szóló információkat közérthető formában kell terjeszteni a legkülönbözőbb fórumokon (kamarai, vállalati, oktatási rendezvényeken, sajtóban, konferenciákon, direkt mail, road show-k stb. formájában). A hatékony disszemináció értéknövelő tevékenység és feltétele annak, hogy a hitelesítési eljárás kiépítésére fordított anyagi forrás a lehető legjobban hasznosuljon.

8. Kommunikáció

Az érintett társadalmi szereplők közötti folyamatos kommunikáció megteremtése és fenntartása a hitelesítési eljárás alapelveiről, a sztenderdekről, az értékelési eljárásokról, az alapelvek rögzítéséről.

9. Infrastruktúra

Szükséges a hitelesítési eljárás infrastrukturális feltételeinek megteremtése. Szükség van egy olyan központra, amely gondoskodik a hitelesítési eljárás szakmai, módszertani feltételeinek biztosításáról, összefogja és koordinálja a hitelesítési eljárás lebonyolításában résztvevő szervezeteket/intézményeket. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy a hitelesítési rendszer jellemzően a munkaügyi szervezet (foglalkoztatási szolgálat) intézményrendszerébe integrálódik. Ki kell alakítani azt az intézményhálózatot, amely a hitelesítési eljárás lebonyolításában részt vesz. Nem új intézmények létrehozására van szükség, hanem a jelenlegi foglalkoztatási és/vagy képzési intézményrendszer új funkciókkal történő felruházására. Az infrastrukturális feltételek kialakításában jelentős elem az informatikai fejlesztés.

10. Humán erőforrás

A hitelesítési eljárás nem működtethető speciálisan képzett szakemberek (tanácsadó, mérés-értékelési szakember, mentor stb.) nélkül. Minden országban nagy gondot fordítanak a szakemberek magas szintű képzésére. A hitelesítési eljárás kapcsán tulajdonképpen új professziók is kialakulnak.

11. Értékelési kultúra

A hitelesítési rendszer fejlődését alapvetően befolyásolja az adott ország értékelési kultúrája, az értékelés intézményesültségének és megbízhatóságának, az értékelés módszertani kultúrájának szintje. Meghatározó az is, hogy az értékelést ki végzi, mennyire kötődik a képzést folytató intézményhez vagy mennyire független attól? Ezek a kérdések összefüggésben vannak az értékelés illetve a hitelesítési eljárás iránti társadalmi bizalommal is. Az oktatási rendszer hatékonyságában előljáró országokban, a formális képzések esetében is független vizsgaközpontok működnek, amelyek alkalmasak a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére is.

12. Módszertani kultúra

A hitelesítési eljárás során többféle módszert kell alkalmazni az eredményes mérés és értékelés érdekében. Meghatározó, hogy egy adott országban milyen mérés-metodikai felkészültséggel rendelkeznek az arra kijelölt szakemberek.

Elengedhetetlen a széleskörű módszertani kultúra, a változatos, az adott tanulási eredmény jellegének legmegfelelőbb értékelési módszerek kiválasztása és a módszerek alkalmazni tudása. Az európai példák alapján a leggyakrabban alkalmazott módszerek: tesztek és vizsgák, deklaratív módszer, portfólió, megfigyelés, szimuláció, munkabizonyítékok.

13. Célcsoportok

A hitelesítési eljárás során rögzíteni kell, hogy kik a kedvezményezettjei az eljárásnak. Alanyi jogon minden felnőtt igénybe veheti, vagy bizonyos (pl.: hátrányos helyzetű) célcsoportokra dedikált vagy esetleg státuszhoz (pl.: munkanélküli) kötött. Az európai tendenciák alapján a hitelesítési eljárás jellemző célcsoportjai: korai iskolaelhagyók; szakképzetlen, de munkatapasztalattal rendelkező felnőttek, gyakorlott idősebb munkavállalók; munkanélküliek vagy munkanélküliséggel veszélyeztetettek; bevándorlók.

14. Személyre szabottság

A hitelesítési eljárásnak az egyén érdekeit, az egyéni tanulási utak lehetőségének biztosítását kell szolgálnia. A hitelesítési eljárás személyre szabott, az eljárás nem automatizálható, nem bonyolítható le informatikai algoritmusokkal. A személyes útmutató, tanácsadás nélkülözhetetlen.

15. Információ, útmutatás, tanácsadás

A hitelesítési eljárás többféle módon kialakítható. Az egyes országokban különböző eljárási mechanizmusok működnek, egy valami azonban mindenhol azonos. Az eljárás első lépése az információnyújtás a hitelesítési folyamatról, az eljárás lépéseiről. A hitelesítő szakemberek gyakran elmennek a vállalatokhoz és ott tájékoztatják a munkaadókat és munkavállalókat az eljárásról, annak lépéseiről, lehetséges kimeneteiről, előnyeiről. A potenciális kérelmező részére útmutatást, tanácsadást kell adni, hogyan azonosítsa a tanulási eredményeit, hogyan állítsa össze a portfólióját. Minden eset más és más. A hitelesítő tanácsadónak az egyén szempontjait kell figyelembe venni és személyes segítséget kell adni ahhoz, hogy valamennyi – az adott elismerési eljárás szempontjából releváns – tanulási eredmény felszínre kerüljön. Ebben a hitelesítési tanácsadónak kulcsfontosságú szerepe van. Ezért a hitelesítő intézményrendszernek információs és tájékoztatási támogató szolgálatot kell működtetnie.

16. Finanszírozás

A finanszírozás a hitelesítési eljárás egyik legneuralgikusabb pontja. A hitelesítési eljárás – pontosan a személyre szabottsága miatt – rendkívül költséges.

Jelentős befektetést igényel magának a hitelesítési rendszernek a kiépítése, a mérőeszközök kidolgozása, a mérés–értékelés tényleges lefolytatása stb. Az európai példák alapján a munkába állók esetében vagy maga a felnőtt vagy a munkáltatója fizeti a hitelesítés költségeit. Munkanélkülieknek minden esetben az állam biztosítja az eljárás költségeit. Van, ahol adókedvezménnyel ösztönzik az eljárás igénybevételét. Több országban projekt alapon, európai uniós támogatás felhasználásával finanszírozzák az eljárást.

17. NKKR-hez való kapcsolódás

Azokban az országokban, ahol nemzeti szinten működő hitelesítési eljárásról beszélhetünk, ott a hitelesítés minden esetben összekapcsolódik az európai képesítési keretrendszerhez kapcsolódó nemzeti képesítési keretrendszerrel, amelyek szintén tanulási eredmény alapúak és céljuk a képesítések átláthatósága, átjárhatósága, összehasonlíthatósága, a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények befogadása.

18. Nyomonkövetés

Kiemelt fontosságú a hitelesítési rendszer folyamatos nyomonkövetése és értékelése, ami lehetővé teszi a rendszer további finomítását. Ez egy önmagára visszaható folyamat is, mert ha jól működő rendszerek alakulnak ki, akkor a képzésbe, oktatásba történő befektetések megtérülése lekövethetőbb lesz.

19. (Életpálya)tudatos felnőttek

A hitelesítési rendszer működtetéséhez szükséges, hogy a felnőttek, akiknek az érdekeit szolgálja ez a rendszer, tudatosan gondolkozzanak saját életükről, képességek legyenek életpályájuk, karrierjük tudatos formálására.

20. Befogadó társadalmi és gazdasági környezet

Elengedhetetlen a befogadó társadalmi és gazdasági környezet, a szereplők szemléletváltása, az iskolán kívül szerzett tanulási eredmények egyenrangúságának elfogadása, a tanulás és a tudás értéként történő definiálása.

3. AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁST TÁMOGATÓ EURÓPAI ESZKÖZÖK

A szakmai és társadalmi tudás mára rendkívül sokrétűvé vált, nagyon eltérő egyéni életpályák és ismeretszerzési útvonalak alakultak/alakulnak ki. Az egyéni tanulási utak és a rugalmas pályafutás támogatását elősegítő rendszerek kialakítása a társadalmi befogadás, a gazdaságpolitika és a munkaerő-piaci politika szempontjából egyaránt elengedhetetlen. Az elmúlt évtizedben számos kezdeményezés indult az Európai Unióban az egyéni tanulási- és életpálya utakat támogató szolgáltatások és a jogszabályi környezet átalakítására, illetve tagországi harmonizációjára. Ezek közül az Europass portfólió alkalmazása már Magyarországon is széles körben elterjedt, ugyanakkor az EKKR-MKKR¹ vagy az ECVET² betűszavak mögötti tartalmak és azok gyakorlati hasznossága még a szakemberek körében is kevésbé ismert. *Mindegyik eszköz közös jellemzője, hogy tanulási eredmény alapú és célja, hogy megszüntessék a különböző tanulási formák közötti korlátokat és támogassák az egyéneket a formális vagy nem formális úton szerzett végzettségeik és kompetenciák elismertetésében és transzferálhatóságában.* Az úgynevezett mobilitási eszközök alkalmazása megismerhetővé teszi az egyén szaktudását, végzettségét, szakmai tapasztalatait, nyelvtudását stb., ezáltal megkönnyíti a tanulási és munkavállalási mobilitást. Ebben az értelemben az egész életen át tartó tanulást támogató mobilitási eszközök szinergikus alkalmazása megkönnyíti a tanulási eredmények használatának implementációját és a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásainak kidolgozását és működtetését.

3.1. Europass portfólió

Az Europass a végzettségek és kompetenciák összehasonlíthatóságát támogató egységes keretrendszer, melynek alapja az ún. Europass-portfólió, azaz egy *személyi dokumentumcsomag, amelyet az állampolgárok önkéntes alapon használnak végzettségeik és formális, nem-formális és informális oktatásban és képzésben szerzett*

1 Európai Képesítési Keretrendszer – Magyar Képesítési Keretrendszer

2 Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer

kompetenciáik elismertetésére, munkavállalás esetén a munkaadók tájékoztatására Európában. A Magyarországon 2005-től alkalmazott Europass-portfólió öt dokumentumból áll: Önéletrajz³, Bizonyítványkiegészítő⁴, Oklevélmelléklet⁵, Mobilitási Igazolás⁶, Nyelvi Útlevel⁷.

2013-tól – figyelembe véve az egyéni és munkaadói igényeket és javaslatokat – megújult az Europass dokumentumcsomag. Az Europass önéletrajz mellett meg-

- 3 Az unióban egységes Europass önéletrajz célja olyan releváns tájékoztatás, mely a kitöltő személy formális oktatásáról, képzéséről, tényleges munkahelyi tapasztalatairól, egyéni készségeiről és képességeiről, nyelvi kompetenciáiról szól. Az Europass önéletrajz minta magyarul és további 27 nyelven ingyenesen letölthető az EUROPASS honlapról: http://europass.hu/CEDEFOP/cv_blank.html
- 4 Az Europass Bizonyítvány-kiegészítő dokumentum célja, hogy a képzések átláthatóságával a tanulás és a szakma gyakorlati elsajátításáról összegző, releváns információkat szolgáltatson. A megszerzett, az Országos Képzési Jegyzékben (továbbiakban: OKJ) szereplő államilag elismert szakképesítéshez, bizonyítványhoz kapcsolódóan írja le a képesítésig folytatott és sikeresen lezárt tanulmányok jellegét, szintjét, tartalmát. Olyan plusz információt is hordoz az eredeti OKJ-s szakmai bizonyítvány mellett, mint az adott képzésbe való belépési követelmények, a megszerzett készségek és kompetenciák, valamint a továbbtanulás lehetséges következő szintje. A magyar OKJ-s bizonyítványnál jóval részletesebb dokumentum alapján könnyebben fogadják el külföldön a Magyarországon megszerzett szakképesítést. Formája uniós szabvány, tartalmát tekintve nincs jogi hatálya, és csak a szakképzést igazoló dokumentummal együtt érvényes. A dokumentumot a hivatalosan bejegyzett vizsgaszervezők bocsátják a sikeres szakmai vizsgát tett tanulók rendelkezésére a tanuló kérésére magyar és idegen nyelven. A vizsgáztató intézmények a magyar nyelvű bizonyítványkiegészítőt ingyenesen adják ki a tanulónak, az idegen nyelvű (angol, német, francia, olasz, spanyol) bizonyítvány-kiegészítő kiállításáért a vizsgáztató intézmény költségtérítést kérhet, amelynek mértéke nem haladhatja meg a mindenkor érvényes minimálbér havi összegének 5%-át. Az Europass bizonyítványkiegészítőket a 2005. július 1-jét követően megszerzett szakképesítés esetében lehet kiállítani. A többi Europass-dokumentumtól eltérően, a bizonyítvány-kiegészítő nem névre szól, hanem az adott szakképesítésre vonatkozik.
- 5 Az Europass oklevélmelléklet célja, hogy hozzájáruljon a képzések átláthatóságához, elismeréséhez mind a továbbtanulás átjárhatóságának, mind az adott hivatás gyakorlásának céljával. Leírja az oklevél eléréséig folytatott és sikeresen lezárt tanulmányok jellegét, szintjét, tartalmát. Nincs jogi hatálya, nem helyettesíti az eredeti oklevelet, csak azzal együtt használható. A diplomamelléklet a bolognai folyamat egyik kulcselemévé vált, mert részletesen szerepelnek benne az elvégzett félévek tantárgyai, eredményei, átlagai, a felvett szakirányok és a záróvizsga eredménye is. Az Europass oklevélmellékletet a főiskolán, egyetemen végzettek kapják meg oklevelükkel együtt. Az Europass oklevélmellékletet az eredeti diplomát adó felsőoktatási intézmény állítja ki. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 52§ (2) bekezdése rögzíti, hogy az alapképzésben és mesterképzésben, felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél mellé ki kell adni az Európai Bizottság és az Európa Tanács által meghatározott oklevélmellékletet magyar és angol nyelven, valamint nemzetiségi képzés esetében – a hallgató kérésére – az érintett nemzetiség nyelvén. Az oklevélmelléklet közokirat.
- 6 Az Europass Mobilitási igazolvány rögzíti tulajdonosának valamely európai országban töltött tanulmányi útjának, szakmai gyakorlatának tartalmát, az elsajátított készségeket, kompetenciákat és eredményeket. Célja, növelni az európai mobilitási tapasztalatok átláthatóságát és elismertségét, elősegítve az elsajátított tudás, készségek és kompetenciák jobb bemutatását. Az Europass mobilitási igazolvány előnye, hogy a külföldi szakmai gyakorlat/tanulmány/önkéntes munka tartalmát egységes és hitelesített formában mutatja be és segíti az egyén elhelyezkedését akár hazai, akár külföldi munkakeresés esetében.
- 7 Az Europass nyelvi útlevel egy, a gyakorlati nyelvtudást rögzítő, önértékelési dokumentum. Ebben a megszokottnál sokkal részletesebben feltüntethető mind az iskolában, mind pedig az iskolán kívül szerzett nyelvtudás és bármikor egyszerűen frissíthető az aktuális nyelvtudásnak megfelelően. A három részből – nyelvi útlevel, nyelvi életrajz és nyelvi dosszié – álló Európai nyelvtanulási napló részeként az Europass nyelvi útlevelet az Európa Tanács fejlesztette ki. Az Europass nyelvi útlevel lehetőséget ad arra, hogy az egyén a szövegértés (hallás utáni értés, olvasás), beszéd (társalgás, folyamatos beszéd) és írás kategóriákban írja le használható nyelvtudását egy, az Unióban egységes értékelési rendszer alapján.

jelent az úgynevezett Európai Készségútlevé (European Skills Passport). Ez a dokumentum az egyén összes megszerzett készségét, képességét és tapasztalatait megjeleníti, a megszerzés környezetétől függetlenül, hiteles módon. Így az eddig ismert és használt dokumentumok mellett megjelennek a nem formális tanulási környezetben szerzett tapasztalatok (experience) és a számítógépes tudás (ICT) leírására vonatkozó dokumentumok (3. ábra) (Karvázy 2012).

3. ábra
Europass portfólió szerkezete



Forrás: Karvázy 2012

Az Europass készségútlevé elektronikus mappaként mutatja be a végzettségeket és készséget, azaz egy fájlba összesítve rendszerezi a megszerzett tanulmányi, szakmai tapasztalatokat, a nyelvi és szakképesítésen kívül elsajátított kompetenciákat. Az Europass készségútlevé tartalma: Europass önéletrajz, mobilitási igazolvány, nyelvi útlevé, bizonyítványkiegészítő, oklevélmelléklet, diplomák, oklevelek, bizonyítványok másolatai, saját publikációk, munkáltatói/tanári ajánlások, egyéb, a kompetenciákat alátámasztó dokumentumok.

3.2. EKKR – MKKR

2008 tavaszán jelent meg a Tanács és az Európai Parlament ajánlása az európai képesítési keretrendszeréről (EKKR). Az EKKR célja, hogy összehasonlíthatóvá tegye az egyes tagországok különböző szintű és eltérő rendszerben szerveződő képzési-képesítési struktúráját. Olyan referenciakeret, illetve szempontrendszer, amely a tanulási eredményeket (tudás, készségek, képességek és kompetenciák) ismeri el, függetlenül attól, hogy azt mely országban, formális, nem-formális vagy informális

tanulás eredményeként szerezték meg. Ezáltal nem csak a földrajzi akadályok válnak leküzdhetővé, hanem az egész életen át tartó tanulás eszméje is újabb megvilágításba kerül. Ahhoz azonban, hogy ez lehetséges legyen, úgynevezett nemzeti képesítési keretrendszerekre van szükség. Ezek a nemzeti keretrendszerek biztosítják az EKKR-nek való megfeleltetést (Modláné–Zachár 2010). Az EKKR egy ún. meta-keretrendszer, amelynek révén lehetővé válik a nemzeti keretrendszerek s a rendszerekben keletkezett képesítések összehasonlítása, egymásnak való megfeleltetése. Ezt a funkcióját az EKKR azáltal képes betölteni, hogy az oktatási és képzési rendszer teljes vertikumában *a formális és nem formális tanulás keretei között megszerzhető képesítéseket* – függetlenül azok konkrét tartalmától – *tanulási eredmény alapú kimenetek alapján összesen nyolc hierarchikus ún. referencia szintbe sorolja* (European Commission 2008). Ez a megközelítés teszi tulajdonképpen lehetővé a nemzeti oktatási–képzési rendszerek keretei között keletkezett képesítéseknek az EKKR-hez történő viszonyítását. E viszonyítás révén pedig a nemzeti képesítési rendszerekben született képesítések ténylegesen egymással is összehasonlíthatóvá válnak. Az objektív alapokon történő összehasonlításnak elengedhetetlen előfeltétele, hogy az oktatás és a képzés különböző szintjein hatékony és megbízható minőségbiztosítási rendszerek létezzenek és működjenek. Csakis ez kínál megfelelő garanciát arra nézve, hogy a szóban forgó képesítés valóban biztosítja az adott szintre definiált ismeretet, kompetenciákat és készségeket. A képesítési keretrendszerek szerte a világon (jelenleg több mint 70 országban működnek vagy állnak fejlesztés alatt) – az európai térségben pedig mindenképpen – szintenként kimeneti standardokat határoznak meg a képesítések számára, és ezeket tanulási eredményekben fogalmazzák meg, majd az ország képesítéseit ebbe a keretbe helyezik el. Mindez arra szolgál, hogy a tanulásukat tervező egyének, illetve a képesítéseket felhasználók (köztük a foglalkoztatók) informáltabbak legyenek a képesítések egymáshoz való viszonyáról, kimeneti eredményeiről és a hozzájuk vezető tanulási utakról. A keretrendszer fejlesztése és a képesítések besorolása könnyebb, ha maguk a képesítéseik is kimenetvezéreltek, illetve tanulási eredményekben írják le céljaikat.

Emiatt *a keretrendszerek fejlesztését a legtöbb országban megelőzte egy, a képesítések szintjén zajló változás: a bemeneti és folyamatszabályozó elemek felől a kimeneti szabályozásra történő áttérés.* Ez a folyamat nem egyszerre és nem egyforma eredménnyel halad az egyes országokban. A keretrendszerek szinte mindenütt deklarálják, hogy nyitottak minden képesítés, azaz az államilag nem elismert (például vállalati továbbképzések, a civil szféra képzései) képesítések befogadására, a nem formális környezetben folyó tanulás révén megszerzett tanulási eredmények befogadása pedig a tagállamok által közösen elfogadott európai képesítési keretrendszer meghatározóan fontos eleme.

Magyarország is csatlakozott az EKKR-hez. Az Európai Tanács és Parlament ajánlása nyomán a magyar kormány 2008 júniusában határozatot hozott az EKKR-hez történő csatlakozásról és ennek érdekében nemzeti képesítési keretrendszer létrehozásáról (2069/2008. kormányhatározat). A 2011 – 1006/2011 (I. 14.) kormányhatározat definiálta az Országos Képesítési Keretrendszer nyolc szintjét és a szintleíró jellemzőket. A 1229/2012. (VII. 6.) Kormányhatározat a korábbi Országos Képesítési Keretrendszer elnevezést Magyar Képesítési Keretrendszer elnevezésre változtatta (továbbiakban MKKR), de tartalmi változás nem történt.

Az MKKR létrehozásának átfogó célja az oktatás és a képzés különböző szintjeinek és formáinak egységes – az EKKR elveivel megegyező és szerkezetével kompatibilis – rendszerbe foglalása, s ezáltal az egész életen át tartó tanulás gyakorlati megvalósításához szükséges feltételek megteremtése. A képesítési keretrendszer előnye, hogy a formális szinten megszerzett kompetenciák elismerése mellett a nem formális tanulás útján szerzett kompetenciák elismerését is lehetővé teszi. Ezáltal a munkaadók egységes képet kapnak a munkavállaló képességeiről, képesítési szintjéről valamint az MKKR szolgálhatja az egyéb társadalmi partnerekkel való együttműködést (Modláné-Zachár 2010).

Az MKKR Magyarország saját képesítési keretrendszere, amelyben a hazai képesítések szerepelnek az alapfokú és a közoktatástól a felsőoktatáson át a felnőttkori tanuláshoz, beleértve a doktori képzést és a felsőoktatási szakképzést is. Az MKKR, követve az EKKR struktúráját nyolc szintet tartalmaz. A szintek mindegyikéhez tanulási eredmények formájában megfogalmazott követelmények tartoznak. A nyolc szintet egy-egy jellemző csoport: a tudás, a képességek, az attitűdök és az autonómiafelelősség határozzák meg. A jellemzőket úgy fogalmazták meg, hogy egyértelmű különbséget tegyenek a szintek között és világos fejlődést mutassanak a korábbi szintekhez képest.

A magyar képesítések leírása tehát négy deskriptor (tudás, képesség, attitűd, autonómiafelelősség) *segítségével történik.*

Az MKKR megkönnyíti, hogy a munkavállaló lépésről lépésre továbbképezze magát, akár munkahelyi, akár otthoni környezetben. Az MKKR előnnyel jár a tanuló, a képző intézmény és a munkahely számára is, mivel átlátható, rugalmas, könnyen érthető rendszerbe sorolja a hazai szakképesítéseket, függetlenül attól, hogy az a közoktatásban, a szakképzésben, a felnőttképzésben vagy a felsőoktatásban szerezhető meg. Az MKKR könnyebbé teszi a képesítések összehasonlítását azáltal, hogy a tanulás eredményei szerint rendszerezi azokat. A megszerzett tudás, képesség, attitűd valamint az autonómia és felelősség áthatóvá tétele megkönnyíti az egyéni és szakmai továbbfejlődést, valamint a munka világában való boldogulást.

A nyolcszintű keretrendszer kialakítása után a fejlesztések további iránya a képesítéseknek a képesítési keretrendszer szintjeire való besorolása, első körben a

formális képzésekre kiterjedően. A módszertan, az eljárásrend kialakítása az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) keretében történik három egymással párhuzamosan folyó projektben. A TÁMOP 2.2.1⁸ a szak- és felnőttképzés, a TÁMOP 3.1.8⁹ a közoktatás, a TÁMOP 4.1.3¹⁰ a felsőoktatás területén végzi a fejlesztést. A koordinációért és az európai uniós elvárásokkal összhangban történő fejlesztésekért a Nemzeti Koordinációs Pont felel.

A TÁMOP 3.1.8. Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban címet viselő projekt célja az MKKR közoktatáshoz tartozó szintleírásainak kidolgozása. A közoktatás az MKKR négy szintjébe került besorolásra, ahol az alapfokú iskolai végzettség az MKKR 2-es, az érettségi az MKKR 4-es szintjébe tartozik.

A TÁMOP 4.1.3. Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése projekt célja a felsőoktatási szintleírások és a felsőoktatási képzések kimeneti leírásai összehangolásának valamint az MKKR bevezetéséhez kapcsolódó implementációnak a szakmai támogatása. A projekt eredménye, hogy a felsőoktatási képzések szintbesorolásának előkészítése érdekében elkészült az MKKR felső (5-8.) szintjét jellemző kimeneti leírások értelmezése, részletező kifejtése 10 képzési területre.

A TÁMOP 2.2.1. A szakképzés és a felnőttképzés minőségének és tartalmának fejlesztése kiemelt projekten belül 5 alprojekt működik. Az 5. alprojekt feladata az MKKR kidolgozása, az európai képzési keretrendszernek a hazai szak- és felnőttképzési környezetben történő alkalmazásának bevezetése. A projekt kiemelt feladatai az Országos Képzési Jegyzékben szereplő államilag elismert szakképzések tanulási eredményeken alapuló leírása, majd a szakképzések keretrendszer szerinti besorolása és javaslattevő a magyar és az európai képzési keretrendszer összehangolására.

A jelenleg folyó fejlesztések várhatóan 2014 végére fejeződnek be és 2015-től már minden bizonyítvány és oklevél tartalmazhatja az adott szakképzés MKKR/EKKR szintjét.

8 Bővebb információ: http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_tamop_221_12

9 A projekt eredményei elérhetőek az alábbi linken: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/deskriptorok_MKKR1_4.pdf

10 A projekt honlapja: <http://www.413.hu/index.php/hu/home>

3.3. ECVET

Az Európai Parlament és a Tanács 2009-ben fogadta el az európai szakoktatás és szakképzési kreditrendszer (továbbiakban: ECVET) létrehozásáról szóló ajánlást¹¹. Deklarált célja, hogy *az eltérő tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények elismerésével támogassa a szakmai képzés megszerzését és a képesítések átláthatóbbá tételét*. Az ECVET tehát lehetővé teszi a szakképzésben tanulók mobilitás során elért eredményeinek elismerését egy struktúra kialakításával, közös nyelv létrehozásával, valamint az érintett intézmények (képzők és munkáltatók) közötti kölcsönös bizalom és tapasztalatcsere elősegítésével, szerte Európában. A cél az, hogy a mobilitás alatt elsajátított tanulási eredmények elismertethetők legyenek, és a tanulók képzési útjait ne hosszabbítsa meg egy-egy külföldi szakmai gyakorlat vagy a tanulási hely változása (Benedek 2013).

A földrajzi mobilitás alapvető jelentőségű eszköz, amely azt a célt szolgálja, hogy az európai térség gazdasági és társadalmi integrációja erősödjön, hogy az európai léptékben gondolkodó polgárok formálódását szolgáló tapasztalatcsere intenzívebbé váljon. A tudás gyarapításában is kulcsszerepet kap, hiszen a szakmatanulás olyan periódusa az életpályának, amikor különösen fontos a más országokban megszerezhető tapasztalat. Ugyanakkor az ECVET a földrajzi (horizontális) mobilitás mellett a vertikális mobilitást (a különböző képzési szintek közötti átjárhatóságot) is szolgálni kívánja, a tanulási utak rugalmasabbá tétele és egymáshoz kapcsolhatóságának megteremtése révén.

Az ECVET ma még nem tekinthető minden elemében kész eszköznek. Egy még formálódó elképzelésről és annak kipróbálásáról van szó. Az Európai Bizottság is azzal a céllal indított úgynevezett centralizált kísérleti (pilot) projekteket, hogy az eszközök tesztelése segítse az elgondolások további finomítását, pontosítását, kiegészítését. Az ECVET eszközöknek a 2009-es Ajánlásban megfogalmazott módon történő alkalmazásához több feltétel megléte szükséges. Ahhoz, hogy a megszerzett tanulási eredmények az eltérő tanulási környezetek között, illetve országhatárokon is átvihetővé váljanak, *a képzési programoknak a kimeneti alapú, azaz a tanulási eredmények alkalmazására épülő megfogalmazására, szakképzési kreditrendszer kialakítására, illetve széles körben elfogadott hitelesítési mechanizmusok működésére van szükség*. Ezt a három elemet tekintve Magyarország jelenleg a fejlesztés első szakaszában, a kezdeti lépéseknél tart, de sok más uniós országban is ez a helyzet. Ez a körülmény azt jelenti, hogy a használatba vétel során számos olyan tapasztalat fogalmazódhat meg, amely jelzést ad az eddig kidolgozott elgon-

11 European Parliament and Council (2009): Recommendation on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF>

dolások pontosításának szükségességéről. Ugyanakkor azt is jelenti, hogy tere van a jelenleginél tökéletesebb megoldások keresésének, az eszközöknek a hazai szükségletekhez történő adaptálásának. Jelenleg még viták folynak az ECVET egészének lehetséges funkcióiról is. Az európai „stakeholderek”, azaz a szakképzésben érdekelt szereplők megkérdezése során két eltérő megközelítés rajzolódott ki. Az egyik szerint az ECVET kizárólag a nemzetközi mobilitásban alkalmazandó eszköz, és a szakképzési célú mobilitást az iskolarendszerű alapképzés szakaszában kellene ösztönöznie. Ebből a nézőpontból az ECVET-et rendszersemleges eszköznek tekintik, amely megkönnyíti az eltérő tanulási környezetben vagy más országban megszerzett tanulási eredmények egyenértékűségének értékelését, és ennek révén lehetővé teszi, hogy azok a képzés szerves részévé váljanak. A másik megközelítés szerint az ECVET megvalósításának – többek között – azt kellene szolgálnia, hogy a nemzeti rendszerek maguk is átalakuljanak, és átjárhatóvá váljanak főként a horizontális és vertikális mozgások, a jelenleginél jóval rugalmasabb tanulási útvonalak révén. Hosszú múltra visszatekintő törekvés az európai szakképzésen belül, hogy az eltérő nemzeti rendszerek közötti mozgások megkönnyítésére valamiféle „megfeleltetési” rendszer jöjjön létre. Korábban számos olyan projekt indult, amelyek kétoldalú megállapodások kimunkálását tűzték ki célként, azaz két ország szakmai képzései közötti „ekvivalencia” megteremtését és a kijelölt képesítések kölcsönös elfogadását. Végül csak igen korlátozott számú szakmára vonatkozóan készültek el ilyenek. Ennek az unió területén zajló mobilitást ösztönző folyamatnak egy újabb állomása az ECVET kidolgozása, amelynek révén egyben a megközelítés jelentős mértékű átformálódása történt meg. Már nem a teljes képesítések elfogadtatása a fő cél. Az ECVET megközelítés lényege a képesítéseknek olyan egységekre (unit) történő felbontása, amelyek külön is teljesíthetők, és így lehetővé válik egy képzés fokozatos, többféle képzési környezetben történő megszerzése. A hangsúly tehát a képzés megszerzéséhez vezető út lépéseinek átalakítására, és a tanulási célú mobilitás kölcsönös elismerését célzó eljárások szttenderdizálására helyeződött át. Az ECVET eszközrendszer megismerése és használatba vétele időt és tanulást igényel. Az eddig kidolgozott megközelítés és a használt sajátos terminológia megértése nem magától értetődő. Jelenleg az európai országok fejlesztő projektek keretében ismerkednek az alkalmazás lehetőségeivel, és megosztják egymással a tanulási folyamat eredményeit. Maga az Unió különféle formákban igyekszik ösztönözni az egyes érintett szereplők tanulási folyamatát (fórumok, szemináriumok, web-es információs és ismeretterjesztő felületek) (Tót 2012).

Ahogy korábban említettük, az ECVET-nek két célja van: a földrajzi mobilitás és a képzési szintek közötti átjárhatóság segítése és biztosítása. Magyarországon egyelőre a földrajzi mobilitás támogatására használjuk az ECVET-et. A képzési

szintek közötti átjárhatóság biztosítása, illetve a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények értékelése és a formális tanulási útba történő beszámítása egy következő lépés.

3.4. Tanulási eredmények – új fogalom, új szemlélet

Mind az európai példákból, mind a mobilitási eszközök alkalmazási lehetőségeinek áttekintése során azt látjuk, hogy Európában az elmúlt években a tudás és az oktatás fogalmának globális újraértékelésének vagyunk tanúi. A témával számos tanulmány foglalkozott, amelyek alapján elmondható, hogy a sikeres tanulás két modelljét különböztetjük meg. A hagyományos megközelítés azon a feltételezésen alapul, hogy a tudás a tanulás eredményeként az egyén szerzeménye. A másik modell, az aktív tanulási megközelítés, amely a szociális kapcsolatok és helyzetek erőteljes szerepét hangsúlyozza, amelyben a tanulás végbemegy. Az aktív tanulás megközelítést számos Európai Unió intézmény támogatja, álláspontjuk szerint ez a megközelítés sokkal inkább megfelel korunknak, mivel magában foglalja a nem-formális és az informális környezetben végbemenő tanulást is. *Az Európai Unió szakpolitikák új megközelítésének legnagyobb eredménye a tanulási eredmény fogalma, amely várhatóan az egész európai oktatási rendszer mércéje lesz a jövőben.* Általánosan elfogadott nézet, hogy a tanulási eredmények használatának nincs közös megközelítése; azonban a fő koncepciók és alapelvek közös értelmezése elősegíti olyan közös európai eszközök megvalósítását, mint az EKKR, az ECVET és az ECTS, amelyek mindegyike a tanulási eredményeken alapul. A tanulási eredmény fogalma az Európai Képesítési Keretrendszer fejlesztésének időszakában Magyarországon megkezdődött felkészülési és egyben tanulási folyamat idején jött létre, amikor szükségessé vált a képesítési keretrendszerrel összefüggő terminológia magyarra való átültetése. A tanulási eredmény kifejezés az angol learning outcomes magyar megfelelőjeként terjedt el.

3.4.1. A közös nyelv

A képesítések hazai és európai elismertethetőségét, összehasonlíthatóságát, átláthatóságát a tanulási eredmény, mint közös „nyelv” teremti meg. A képesítések tanulási eredmény alapú megközelítése gyakorlatilag azt vizsgálja, hogy a tanuló egy meghatározott képzési/tanulási szakasz befejezésekor milyen szintű ismeretekkel rendelkezik, mennyire érti, s milyen mértékben képes értelmezni ezeket az ismereteket, miként tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve, hogy szert tett-e egy adott terület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges kompetenciákra. Nem azzal kell tehát foglalkozni, hogy valaki valamit meddig és hol tanult, hanem

milyen ismereteket, képességeket és kompetenciákat szerzett meg. Ez azt jelenti, hogy *a kompetenciák értékelése* nem az input-tényezők (azon képzési folyamatok időtartama, helyszíne és pedagógiai módszere, amelyekben a kompetenciákat megszerezték) alapján, hanem *a meghatározott tanulási eredmények elérése (learning outcomes) alapján történik*. A tanulási eredmény a bemenetalapú vagy folyamatszabályozáson alapuló képzési gyakorlattal szemben a képzési programokat a kimenet, a tanulási eredmény oldaláról megfogalmazó szemlélet kulcsfogalma. Használata azért szükséges, mert nincs más megbízható, objektív, elfogadott módszere a képesítések összehasonlításának.

A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008).

A tanulási eredmények fogalmának bevezetése maguknak az intézményeknek és a tanároknak a szemléletét kívánja megváltoztatni azzal, hogy bevezeti a „tanárközpontú megközelítés” helyett az „eredményalapú” megközelítést az egyes nemzetek oktatási rendszereiben (Kennedy 2007). A nemzetközi tendenciák egyértelmű elmozdulást mutatnak a hagyományos oktatóközpontú megközelítés felől a tanulóközpontú megközelítés felé. Ebben az értelemben nem az oktatási, tanítási folyamat és annak a szabályozása a lényeges, hanem a tanulás eredménye, azaz, hogy egy tanulónak a tanulási folyamat végére mit kell tudnia, átlátnia, megcsinálnia, alkalmaznia, és annak a bizonyítása, hogy az adott tanulási eredményeket valóban birtokolja-e. A tanárközpontú megközelítésnek a hátrányát jól modellelzi az a példa, amikor a végzés (bizonyítványszerzés) előtt álló tanulókat azzal a kérdéssel hozzuk zavarba, hogy mihez értenek, mi az, amit a bizonyítvánnyal a kezükben másnap a munkahelyen el tudnak végezni. A tanulók ilyenkor jellemzően azt sorolják fel, hogy mit tanultak. Sok tantárgyat, ismeretet tanulnak, de ezek sokszor nem kapcsolódnak össze a fejükben és nem érnek össze komplex tudássá, nem válik világossá számukra, hogy a megszerzett tudások komplex alkalmazásával milyen tevékenységet tudnak elvégezni. A hagyományos oktatóközpontú megközelítésben a tanítás és tanulás az egyes tantárgyakra és a tanítás-tanulási folyamat egyes szakaszainak teljesítésére fókuszál és nem az eredményre, azaz a tervezett, elérni kívánt tanulási eredményekre. A tanulási eredmények megközelítés áthelyezi a hangsúlyt a tanulás időtartamáról és a helyszínéről szolgáló intézményről a tényleges tanulásra és a tanulási folyamat során megszerzett vagy megszerzendő tudásra, illetve elsajátított vagy elsajátítandó képességekre és kompetenciákra (European Union 2011). A tanulóközpontú megközelítés során – amelynek alapvető jegye a tanulási eredményekben való gondolkodás – a tanítási folyamat

abból a szempontból lényeges, hogy a tanárnak/oktatónak olyan *tanulástámogatási és módszertani repertoárral* kell rendelkeznie, amellyel elő tudja segíteni a meghatározott tanulási eredmények elérését. Nem a tananyagból kell kiindulni és nem azt kell megtervezni, hogy én, mint tanár mit akarok tanítani, hanem abból kell kiindulni, hogy a tanulónak milyen tanulási eredményeket kell birtokolnia ahhoz, hogy adott tevékenységet, munkaterületi feladatot, munkakört el tudjon látni. A tanárnak a kívánt tanulási eredményekből kell kiindulnia és visszafelé kell terveznie. A kiindulópont, hogy mire kell képessé tennie a tanulót, és ennek alapján kell meghatározni, hogy a kívánt tanulási eredmények elérése érdekében milyen ismeret és kompetencia elemeket és azokat milyen módszerekkel és eszközökkel kell tanítani és fejleszteni ahhoz, hogy a képzésben résztvevő elérje a kívánt tanulási eredményt.

A tanulási eredmény alapú megközelítésnek lényegi eleme a *mérés–értékelés*. Objektív mérőeszközökkel kell mérni és értékelni az egyén által birtokolt tanulási eredményt. Nem elég a tananyagot és az óra menetét, a módszereket, eszközöket megtervezni, hanem azt is meg kell határozni, hogyan lehet az adott tanulási eredményt a legobjektívebben és legeredményesebben mérni és értékelni. Az értékeléssel szemben támasztott követelmények is megváltoznak. Nem azt kell mérni, hogy a tanulók mennyire alaposan sajátították el a tananyagot, a vizsga nem a tananyag reprodukciójára szolgál. Azt kell mérni, hogy az egyén valóban birtokolja-e a kívánt/meghatározott tanulási eredményeket. A vizsga a munkatevékenységre való alkalmasságot kell, hogy felmérje.

Míg a tanár számára a tanulási eredmény → oktatási tevékenység → értékelés a folyamat iránya, addig a tanuló számára a sorrend fordított.

A tanuló számára az értékelés határozza meg a tananyagot. A tanuló azt tanulja meg, ami a sikeres vizsgához kell. A tanuló célja a sikeres vizsga, ő arra akar felkészülni, hogy a vizsgán sikeresen teljesítsen. Ez önmagában nem okoz problémát akkor, ha a képzési program tanulási eredmény alapú, mert a tanárnak az a célja, hogy a tanulási folyamat végére az egyén birtokolja a kívánt tanulási eredményt. A tanuló célja pedig hogy sikeres vizsgát tegyen. Mivel az értékelés tartalma, módszerei, kritériumai a kívánt tanulási eredményeket tükrözik, így a két cél egyfelé mutat.

Az oktatási folyamat központi eleme a tanulási eredmények egyértelmű azonosítása, megfogalmazása, amelyet összhangba kell hozni a tanítási folyamattal (tananyag tartalma, tananyag felépítése, oktatási módszerek, tanítási stratégiák, eszközök, tanulástámogatás, időszükséglet, oktatási környezet) és az értékeléssel. A három elemnek harmonizálnia, illeszkednie kell egymáshoz. Ezáltal lesz a teljes oktatási folyamat átgondolt, strukturált, következetes, és ez teszi az oktatási folyamat egészét átláthatóbbá, és értelmezhetőbbé mindenki számára.

A hitelesítési folyamatnál a középső egység (tanítási folyamat) hiányzik: tanulási eredmények egyértelmű azonosítása → az egyén által birtokolt tanulási eredmények értékelése, azaz annak ellenőrzése, hogy a képzési sztenderdek (a képzési kimeneti követelményei) és az egyén által birtokolt tanulási eredmények milyen mértékben felelnek meg egymásnak.

3.4.2. A tanulási eredmények értékelése

A tanulási eredményekre alapozott értékelés kritérium alapú értékelés. A tanulási eredmény megfogalmazása jelenti azt a viszonyítási pontot (referenciát), amelyhez képest (különbféle értékelési technikákkal) megállapítható, hogy a tanuló elérte-e a célul kitűzött szintet, illetve megszerezte-e az adott kompetenciát.

A konkrét, szakmaspecifikus, deskriptoronként (leíró kategóriánként) meghatározott tanulási eredmények legtöbbször magukban foglalják az értékelési kritériumokat és módszereket is.

Például, ha az a tanulási eredmény, hogy képes elkészíteni egy adott követelménymodulhoz a modulzáró vizsga feladatsorát, akkor ezt csak úgy tudjuk értékelni, ha a modulzáró vizsga feladatsor elkészítését használjuk értékelési módszerként.

Az átfogóbb, általánosabb tanulási eredmények esetében az értékelési kritériumok fogják meghatározni, hogy pontosan mit is várunk el a tanulóktól.

Például, képes a lényeges és lényegtelen információk megkülönböztetésére.

Ez a tanulási eredmény nem tartalmazza az értékelési kritériumokat és módszereket, sőt az sem világos pontosan, hogy mit és milyen mértékben várunk el az egyéntől. Ebben az esetben az értékelésben meghatározott kritériumokkal kell értékelhetővé tenni a tanulási eredményt. Az értékelési kritérium és módszer lehet például, hogy az egyén adott téma, kontextus stb. szempontjából tudja megkülönböztetni a lényeges és lényegtelen információkat úgy, hogy egy hosszabb szöveg elolvasása után írásban vagy szóban foglalja össze annak lényegi elemeit.

A fenti példáktól eltérően minden részletre kiterjedően és „szigorúan” is definiálhatjuk az értékelési kritériumokat és módszereket.

Például, megadott szempontok alapján képes kulturális és hivatalos rendezvények programjának szakszerű összeállítására.

Ennek a tanulási eredménynek az értékelési kritériumai és módszerei a következők lehetnek: a mellékelt esettanulmány alapján tervezze meg a rendezvény helyszínét, időpontját, hostess, idegenvezető, egyéb szakember szükségletét, készítse el a konferencia teljes programját. A program legyen szakmailag átgondolt, nehézség nélkül lebonyolítható és tartalmas. A programterv az alábbiakat tartalmazza:

- A programokat, azok időpontját, időbeosztását és helyszínét (10 pont);
- A helyszín és a szálláshelyek leírását (1 pont);
- Az ellátások leírását (1 pont);

- A létszámokat (szakember szükséglet) és résztvevőket (1 pont);
- A program legyen tartalmas, lebonyolítható (2 pont).

Két tanulási eredmény értékelését össze is kapcsolhatjuk. Például, ha a tanulási eredmények között szerepel az is, hogy felhasználói szinten alkalmazza a szövegszerkesztő szoftvert, akkor a fenti tanulási eredmény értékelési kritériumai és módszerei kiegészülhetnek az alábbiakkal:

A programtervet számítógépen készítse el szövegszerkesztővel az alábbi formai követelményeknek megfelelően:

- Betűtípus: Times New Roman 12 (1 pont)
- Sorköz: 1,5 (1 pont)
- Margó 2,5 cm minden oldalon (1 pont)
- A rendezvényszervező cég adatainak elhelyezése a céges levélpapír felső és alsó részén (1 pont)
- Kép beszúrása (1 pont)
- Oldalszám beszúrása: oldal alja középre (1 pont)
- Törzsszöveg: sorkizárt (1 pont)
- Táblázat beszúrása és formázása (1 pont)
- Nyomtatás 1 példányban (1 pont)
- Mentés: dokumentum neve_nev címen. A „nev” helyére a saját nevét írja be! (1 pont)

A tanulási eredmények magukban foglalhatják a teljesítménykritériumokat, ebben az esetben ezen teljesítménykritériumok jelentik az értékelés alapját.

Például, képes a vonatkozó jogszabályoknak megfelelő felnőttképzési szerződést készíteni.

Ennél a tanulási eredménynél a vonatkozó jogszabály, azaz a 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény 13. § és a Polgári törvénykönyv¹² a teljesítménykritérium.

Bármilyen megoldást is alkalmazunk, az értékelésnek minden esetben tükröznie kell a tanulási eredményt.

A jól tervezett programnak vagy modulnak világos összhangot kell mutatnia a tanulási eredmények, a hozzájuk kapcsolódó értékelési kritériumok és a használt értékelési módszerek között.

Az értékelési kritériumok lehetnek küszöbérték kritériumok, azaz az egyén rendelkezik a meghatározott tanulási eredményekkel vagy nem. Ez kifejezhető százalékos teljesítményben, illetve a megfelelt és nem felelt meg minősítésekhez hoz-

12 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről. A Ptk. abból a szempontból érdekes, hogy a képzésben résztvevő és a felnőttképzést folytató intézmény között létrejövő felnőttképzési szerződést a polgári jog általános szabályai szerint kell megkötöni.

zárendelt szöveges értékelési kritériumokkal. Lehetnek minősítést tartalmazó kritériumok. A minősítés történhet osztályzattal vagy szövegesen. Ekkor az egyes minősítési szintekhez meg kell határozni az elvárt teljesítményszintet.

Ha teszttel mérjük és értékeljük a – jellemzően a kognitív tudás alapú – tanulási eredményt, jól használható a százalékos teljesítményértékelés. Például így: 100–82% – 5 (jeles), 81–72% – 4 (jó), 71–62% – 3 (közepes), 61–52 % – 2 (elégséges), 51–0% – 1 (elégtelen).

Procedurális tudás mérésénél, amelyhez valamilyen gyakorlati feladatot, esztanulmányt, szituációs feladatot rendelünk, vagy szimuláljuk az adott munkahelyi vagy életkörnyezetet, kevésbé releváns a százalékos értékelés. Nézzük példának az alábbi tanulási eredményt: képes arra, hogy információgyűjtés és a döntési alternatívák felmérése után határozottan és gyorsan döntést hozzon olyan helyzetekben is, amikor korlátozott idő és/vagy hiányos információ áll rendelkezésre. Ennek a tanulási eredménynek az értékelésére csoportos gyakorlat, szituációs gyakorlat javasolt. Az egyén a feladatleírás, írásbeli vagy szóbeli utasítás alapján végzi a feladatot, amely közben az értékelést végző személy vagy bizottság megfigyeli a tevékenységét. A megfigyeléshez értékelési szempontokat kell adni, melyek – a példaként hozott tanulási eredmény értékelését tekintve – például a következők lehetnek: helyzetfelismerés; összefüggések felismerése, megoldási javaslat megfogalmazása, döntéshozás, adott helyzet higgadt kezelése, az ismeretek helyén való alkalmazása a megoldásban stb. Az értékelési kritériumok alapján lehet például kiváló, megfelelt, vagy fejlesztendő minősítést adni. A kiváló szint, a tanulási eredmények olyan szintű birtoklása, amely a kiváló, példaértékű munkavégzés záloga. A megfelelt minősítés azt jelenti, hogy az egyén olyan szinten birtokolja a tanulási eredményt, amely minimálisan elegendő a hatékony munkavégzéshez. A fejlesztendő minősítés azt jelenti, hogy az egyén tanulási eredménye nem éri el a minimálisan elvárt szintet.

Alkalmazhatunk másféle értékelési kritériumot is. Tanulási eredményünk a következő: Képes az eladásra kínált ételek és italok ismertetésére. Ennek a tanulási eredménynek az értékelése szóbeli feladat során valósulhat meg. Itt szintén nem használható objektíven a százalékos értékelés. A szöveges értékelés kétfokozatú lehet: megfelelő vagy kiváló. A megfelelő minősítéshez tartozó követelményszintet az alábbiak szerint lehet megfogalmazni: olyan mértékben ismeri az eladásra kínált ételeket, italokat és a kínálatot, hogy javaslatot tud tenni a vendégeknek minden egyes étkezési helyzetben, megfelelő italt tud ajánlani bármelyik ételhez, illetve képes ismertetni a termékek jellemzőit. A kiváló szinthez az alábbi követelményszintet lehet meghatározni: olyan mértékben ismeri az eladásra kínált ételeket, italokat és a kínálatot, hogy hozzáértő módon javaslatot tud tenni a vendégeknek minden egyes étkezési helyzetben, megfelelő italt tud ajánlani bármelyik ételhez, illetve részletesen képes ismertetni az egyes termékek alapanyagait, összetevőit, eredetét.

Az értékelés kitérhet a tudás, képesség kategórián kívül a személyiségjegyekre, attitűdökre, amelyek egyre fontosabbá válnak egy munkakör betöltéséhez. Már csak azért is, mert a tanulási eredményként megfogalmazott tudáshoz, annak működésére ható nézetrendszer, attitűd, önállóság és felelősségvállalás minősége is hozzátartozik. Ugyanakkor ezeket a tényezőket nagyon nehéz mérni. Nem tudunk valós attitűdöt vagy felelősség szintet felmérni szimulált környezetben. A valós környezet mindig más. Más felelősséget vállalni egy tét nélküli szimulált környezetben és más egy anyagi, erkölcsi vagy szakmai következményekkel járó valós munkakörnyezetben.

3.4.3. A tanulási eredmények leírásának gyakorlatai

A tanulási eredmény jellemzően nem egy tanítási óra vagy egy konzultáció, hanem hosszabb tanulási folyamat eredménye (maga a tanulás valójában egy folyamat), ezért az elvárt tanulási eredményeket célszerű modulonként kidolgozni.

A tanulási eredményeken alapuló rendszer csak akkor működhet, ha a meghatározásuk és a leírásuk egyértelmű és átlátható: csak ez vezethet a munkavállalók és tanulók kompetenciáinak összehasonlításához. A deskriptorok átláthatóságának fejlesztése érdekében a tanulási eredmények megfogalmazásához figyelembe kell venni bizonyos elveket. A tanulási eredmény alapú képzési programra egyelőre a legtöbb példát az ECVET kísérleti projektekből találjuk, így ezek közül említünk példaként néhányat.

Az olasz *I-CARE-projektben*¹³ a következő alapelveket alkalmazták a tanulási eredmények kialakításakor:

- pontos leírások alkalmazása, teljes egész mondatok használata, példákkal gazdagítva,
- a különböző szintű tanulási eredmények kidolgozása, amelyek elősegítik a szakmaprofil leírását.

Egy másik olasz projektben, a *C.O.L.O.R.-projektben*¹⁴ a tanulási eredmények oly módon vannak leírva, hogy az nagymértékben megegyezik az EKKR-kategóriákkal, nevezetesen *kompetencia, készségek és tudás deskriptorok mentén határozza meg a tanulási eredményeket*. A kompetenciafelelősség és autonómia szempontjából írható le. Ezt az alkotóelemei által fejezi ki, mint például a háttér, erőforrások, amelyeket a kompetencia megnyilvánulásához használnak, valamint ide tartoznak az attitűdök. A kompetenciák leírása világosan meghatározza a felelősségi szintek, autonómia osztályozását, amely jelzi a kompetencia bonyolultságától függő telje-

13 Az I-CARE-projekt leírása elérhető az alábbi honlapon: <http://www.ecvet-projects.eu/Projects/ProjectDetail.aspx?id=32>

14 A C.O.L.O.R.-projekt leírása elérhető az alábbi honlapon: <http://www.ecvet-projects.eu/Projects/ProjectDetail.aspx?id=27>

sítményt. A *készség* a tudás alkalmazásának képessége feladatok elvégzése és problémamegoldás céljából. Az EKKR a készségeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség és módszerek, anyagok, eszközök és műszerek használata) szempontból írja le. A *tudás* egy munkaterület-hez kapcsolódó tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összessége. Az EKKR a tudást elméleti és/vagy tárgyi szempontból írja le.

A német *EASYMetal-projekt*¹⁵ az alábbi elveket vette figyelembe a tanulási eredmények írásakor:

- aktív igék használata minden tanulási eredmény meghatározásakor,
- vizsgálati/értékelési kritérium meghatározása minden tanulási eredményhez, hogy a tanulás folyamatának eredményeit érthetővé és átláthatóvá tegye a vállalatok számára.

A máltai *VET-CCS-projektben*¹⁶ a tanulási eredmények meghatározása a Máltai Képesítési Tanács (MQC) irányelvein alapul, amely azt javasolja, hogy a tanulási eredményeknek a *Bloom-féle taxonómiából* kell kiindulnia, amelyek a következők: ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés. Ezek alapján a tanulási eredmények jellemzői:

- rövid, tömör állítások,
- világos, egyszerű megfogalmazás,
- egyértelmű nyelvezet,
- jövő idő,
- cselekvő igék, amelyek a nyilvánvaló viselkedésre utalnak,
- minden tanulási eredményhez kapcsolódjon egy ige,
- megfelelő igék, amelyek kifejezik mind a szintet, mind a területet.

Nincs általános szabály arra vonatkozóan, hogyan kell kialakítani és leírni a tanulási eredményeket. Ez függ az adott országban használt szakképzési terminológiától, a képzési rendszerek sajátosságaitól, a nemzeti képesítési keretrendszerrel való kapcsolattól stb. Az azonban bizonyos, hogy a tanulási eredmények leírásának tartalmaznia kell tudás, készség és kompetencia elemeket. Több ECVET-projekt átvette azt az eredendően EKKR-megközelítést, mely különbséget tesz a tudás, készségek és a kompetenciák között. Néhányan azonban különböző kategóriákat alkalmaznak a nemzeti szintű szabályoknak megfelelően, míg mások nem tesznek különbséget, *holisztikus, átfogó leírásokat alkalmaznak*. Az első megközelítés kiemeli, hogy a *különbségtétel jobb érthetőséget és átláthatóságot ad a tanulási*

15 Az EASY Metal-projekt leírása elérhető az alábbi honlapon: <http://www.ecvet-projects.eu/Projects/ProjectDetail.aspx?id=30>

16 A VET-CCS-projekt leírása elérhető az alábbi honlapon:

egységek tartalmáról, továbbá lehetővé teszi a jobb összehasonlítást. Míg a második megközelítést kedvelők azt az álláspontot képviselik, hogy a tudás, készségek, kompetenciák külön leírása átfedésekhez és ismétlődésekhez vezet. Azt is megjegyzik, hogy a megkülönböztetés kissé mesterséges, mivel a kompetencia átfogó kifejezés és az, ami az értékelés szempontjából szükséges, minden elem összessége. A leírás jellegét alapvetően meghatározza, hogy milyen céllal készülnek a tanulási eredmény leírások. Amikor egy teljes képzés vagy munkakör tartalmát írjuk le tanulási eredményekben, indokolt az átfogó, holisztikus leírás. Amikor egy követelménymodult fogalmazunk meg tanulási eredményekben, indokolt a részletezettebb kategóriák szerinti leírás. Az alapelv tehát, hogy a tanulási eredmények a célnak megfelelő részletezettséggel kerüljenek megfogalmazásra. A tanulási eredmények céljainak összefoglalását a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat
A tanulási eredmények céljainak összefoglalása

A tanulási eredmény előfordulásának helye	A tanulási eredmények céljai
Foglalkozási sztenderdek	Egy adott foglalkozás/munkakör feladatainak és elvárásainak meghatározása. A foglalkozási sztenderdek alapját képezhetik a képzési programok kialakításának, a munkaerő toborzásnak és kiválasztásának, a teljesítmény-értékelő rendszernek.
Tantervek/képzési programok	Az egyes tanulási tevékenységek elvárásainak meghatározása. A tanítási folyamat megtervezésére, a tanítási módszerek és eszközök megválasztására vonatkozó iránymutatás a tanárok számára. A tanulók tájékoztatása arra vonatkozóan, hogy mit várnak el tőlük, mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük egy adott tanulási tevékenység lezárása után.
Értékelési kritériumok/specifikációk	Az értékelés tárgyának, kritériumainak meghatározása, a tanuló teljesítményértékelése egyenlőségének biztosítása.
Képesítések	A képzést megszerző személlyel szemben támasztott elvárások meghatározása. Azon munkaadók tájékoztatása, akik egy adott képzéssel rendelkező személyt keresnek. A tanulók tájékoztatása a pályaválasztási szakaszban.
Képesítési keretrendszerek	A tanulási szintek meghatározása egy adott országban, a keretrendszerben szereplő különböző típusú és formájú képesítések osztályozása a fenti szintek szerint. Továbbá, a képesítési szintek nemzetek közötti értelmezésének javítása az adott országban.

Forrás: European Union 2011:19.

A tudás, készségek, kompetenciák kategóriája nem az egyetlen, amely felhasználható a tanulási eredmények struktúrájában, nemzeti kontextusban más, vagy további kategóriákat is használnak. Például a VET CCS-projektben a tanulási eredmé-

nyek alapja a tudás, készségek, kompetenciák, amelyek további hat elemre vannak felosztva: ismeret és megértés, ismeret és megértés alkalmazása, kommunikációs készség, ítélőképesség, tanulási képesség, autonómia és felelősség. Ugyanakkor arra is találunk példát, amikor a kategóriák meghatározása nem a tudás, készségek, kompetencia felosztás sorrendben történik. A C.O.L.O.R.-projekt ugyanis megváltoztatta a sorrendet, a *kompetenciadeszkriptort tekinti kiindulópontnak*, amelyhez készségeket és tudást rendel.

A tanulási eredmények úgynevezett *kompetenciamátrixban* is megjelenhetnek. A kompetenciamátrix az ECVET-projektek megkülönböztető eszköze, leírja egy adott szakma vagy szakterület kompetencialistáját; output-orientált, a tanulási eredményekhez hasonlóan célja nem csupán az, hogy leírja, hogy a munkavállaló mit tud csinálni, hanem az, hogy hogyan képes az adott tevékenységet elvégezni. A mátrix célja, hogy lehetővé tegye az egyes tanulási egységek megfelelő kompetenciákkal való összeillesztését, összefoglalja a képességeket, a fő munkafeladatoknak megfelelő kompetenciaterületeket, elősegíti a tanulási eredmények rendszerének kialakítását. Ezáltal értékelhetővé és elismerhetővé válnak a kompetenciák nemzeti és nemzetközi kontextusban, támogatva a munkavállalók mobilitását és rugalmasságát. Fontos hangsúlyozni, hogy nem a képzési és képesítési programok harmonizációja a cél, csak az átláthatóság és az összehasonlíthatóság növelése.

A kompetenciamátrix nem tartalmazza az adott szakma vagy szakterület összes kompetenciáját, csupán az alapvető kompetenciákat határozza meg. A kompetenciák meghatározása az adott szakterülethez tartozó szakemberek együttműködésének eredményeként alakul ki, amelyet empirikus vizsgálat előz meg, ugyanis a munkacsoport néhány napig tanulmányozza a munkavállalók tevékenységeit annak érdekében, hogy minél pontosabb képet kapjanak a fő munkafolyamatokról.

A kompetenciamátrix kialakításának három legfontosabb lépése:

- azonosítani az adott szakma vagy szakterület alapvető kompetenciáit,
- gondoskodni a kompetenciák egyértelmű leírásáról,
- kidolgozni a mátrixot.

A kompetenciamátrixnak a következő jellemzőkkel kell rendelkeznie

(a VQTS-projekt¹⁷ alapján):

- tapasztalati úton levezetett, összetett központi munkafeladatokon alapul (nem a tantárgyakon),
- alapkompentenciák meghatározása,

¹⁷ A VQTS projekt keretein belül a gépészmérnök (mechatronika) területre vonatkozó kísérleti kompetenciamátrixot dolgoztak ki.

- lehetőség a változtatásokra való reagálásra: a foglalkozási terület fejlődésével változnak a kompetenciák,
- az általános és részletes meghatározások közötti egyensúly megtartása,
- a kompetenciák meghatározása a munka kontextusában,
- teljes mondatok alkalmazása: „képes arra, hogy...”
- példák használata: ha a kompetencia munkaeszközre vonatkozik, akkor megemlíteni néhányat,
- az egész kompetenciamátrix ne haladja meg az 1-2 oldalt.

A tanulási eredmények kialakításának sokféle funkciója és módja van. Másképp járunk el akkor, amikor egy szakképesítési modul tartalmát írjuk le tanulási eredményekben és másképp akkor, amikor egy mobilitási unitot alakítunk ki. Az is elképzelhető, hogy a tanulási eredményeket nem rendezzük modulba vagy unitba, hanem azt mondjuk, hogy meghatározott tanulási eredményeket (amelyeket a mobilitásban résztvevő két kompetens intézmény közösen határoz meg) a tanuló a külföldi fogadó intézményben (képző intézményben, gyakorlati helyen) fog megszerezni, és ott is értékeli. A küldő hazai intézmény pedig itthon érvényesíti és elismeri a külföldön megszerzett és értékelt tanulási eredményeket.

3.4.4. Mennyire tanulási eredmény kompatibilisek a szakképesítések ma Magyarországon?

A szakmai képzéseket három nagy csoportba sorolhatjuk: állam által elismert szakképesítés megszerzésére irányuló képzések, hatósági jellegű képzések, egyéb szakmai képzések (4. táblázat).

Az OKJ-s képzések szakmai és vizsgakövetelményei (továbbiakban: SZVK) és követelménymoduljai nem tanulási eredmény alapúak, de felfedezhetőek benne tanulási eredményszerű elemek. Az SZVK-k pályatükör része tartalmazza a szakképesítés munkaterületének rövid leírását, amely magában foglalja, hogy a szakképesítéssel rendelkező milyen feladatok elvégzésére lesz képes. Ezek a leírások tartalmaznak tanulási eredmény kezdeményezéseket, amelyek átfogó, holisztikus leírások. A Dekorátor 54 211 01 OKJ számú szakképesítés SZVK¹⁸-ja például az alábbi leírást tartalmazza:

„A dekorátor a kereskedelmi, szolgáltatói megrendelői igényeknek megfelelő térbeli dekoratőri áru- és látványrendezői és/vagy elektronikus nyomtatott, síkban és/vagy plasztikusan megjelenített kereskedelmi, PR, és alkalmazott művészeti, esztétikai feladatokat végez.

¹⁸ A Dekorátor szakképesítés szakmai és vizsgakövetelménye a 37/2013. (V. 28.) EMMI rendeletben található.

A szakképesítéssel rendelkező képes:

- önálló vállalkozóként is a külső és belső dekoratőri látványterveket (eladáshelyi reklám) tervezni, készíteni, a kivitelezést megszervezni, a szükséges installációs anyagokat beszerezni, megrendelni, elkészíteni vagy elkészíttetni
- áru- és látványrendezői munkákat tervezni, előkészíteni, szervezni, megvalósítani, majd üzemeltetésre átadni és leszámolni
- részt venni az elektronikus kereskedelem és a szolgáltatások teljes kínálatai vertikumában: áru- és látványrendezés, elektronikus fotózás, grafikai–tipográfiai képfeldolgozás, multimédia, Internetre küldés, vagy a nyomtatott megjelenítés területén.”

A pályatükör jellemzően a képesség elemeket írja le és nem tartalmazza a tudás, attitűd és felelősség-autonómia elemeket. Ezekre a szakképesítés követelménymoduljaiban kereshetünk utalást.

4. táblázat
A szakmai képzések típusai

Típus	Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzés	Hatósági jellegű képzés	Egyéb szakmai képzés
Definíció	A szakképzésről szóló törvény szerinti, állam által elismert, az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló szakmai képzés, amely államilag elismert szakképesítést igazoló bizonyítvány kiadásával zárul.	Jogszabályban szabályozott tartalmú és célú olyan, az Országos Képzési Jegyzékben nem szereplő képesítés megszerzésére irányuló képzés, amelynek eredményeként dokumentum kiadására kerül sor, és e dokumentum hiányában jogszabályban meghatározott tevékenység, munkakör nem folytatható, nem tölthető be.	Államilag el nem ismert szakmai végzettség megszerzésére irányuló képzés, amely valamely foglalkozás, munkakör vagy munkatevékenység végzéséhez szükséges kompetencia megszerzésére, fejlesztésére irányul és nem hatósági jellegű képzés.
Követelménye	A képzés követelménye a szakképesítésért felelős miniszter által rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelményben van meghatározva.	A képzés tartalma és célja ágazati jogszabályban rögzített.	A képzés követelménye a Magyar Kereskedelmi és Iparkamra által nyilvántartott szakmai programkövetelményben meghatározott.
A képzési program elkészítésének alapja	Szakmai és vizsgakövetelmény, iskolarendszerben is oktatható szakképesítések esetében a kérttanterv is	Ágazati szintű jogszabály	Szakmai programkövetelmény

A követelménymodulok két nagy tematikus egységre tagolódnak, a feladatprofilra és a tulajdonságprofilra. A feladatprofil azon munkafeladatoknak, cselekvéseknek a rendezett listája, amelyeket egy dolgozó a szakképesítés megszerzése révén tud elvégezni. A tulajdonságprofil a szakképesítésnek megfelelő munkafeladatok elvégzéséhez szükséges szakmai-, személyes-, társas- és módszerkompetenciákat foglalja magában.

Nézzünk példát egy feladatprofilra! A Művészetelmélet és ábrázolás megnevezésű, 10586-12 azonosító számú szakmai követelménymodul¹⁹ feladatprofilja az alábbi leírást tartalmazza:

- „Szakmai munkájához rajzi, festészeti, plasztikai és szakmai orientációs előtanulmányokat folytat.
- Vázlatokat készít, koncepcióját, elképzeléseit rajzi vagy plasztikus formában jeleníti meg.
- Folyamatosan felhasználja, bővíti művészettörténeti, népművészeti és művészetelméleti ismereteit”

Világosan látszik, hogy a feladatprofilban szereplő tevékenységek nem feleltethetők meg tanulási eredményeknek. Ennek nem szemantikai okai vannak. A fenti feladatprofil folyamatleírást és nem eredményleírást tartalmaz. Nem derül ki, hogy a modul eredményes elvégzésével a képzésben résztvevőnek mit kell tudnia, mire kell képesnek lennie, milyen feladatokat, tevékenységeket kell tudnia ellátni és azokat milyen felelősség és autonómia szinten.

Vizsgáljuk meg a Művészetelmélet és ábrázolás megnevezésű, 10586-12 azonosító számú szakmai követelménymodul tulajdonságprofilját, amely a következő szakmai, társas, módszer és személyes kompetenciákat tartalmazza:

„Szakmai kompetenciák:
szakmai ismeretek:

Művészettörténeti és népművészeti kompetencia csoport:

A művészettörténet stíluskorszakai egyes időszakok szellemiségébe ágyazottan.

Művészeti irányzatok a modernizmus kialakulásától napjainkig.

Jelentős alkotók, kiemelkedő alkotások.

Hazai műemlékek, műgyűjtemények, az egyetemes művészettörténet emlékananyagának lelőhelyei.

Időszaki kiállítások, kortárs alkotók.

¹⁹ A Művészetelmélet és ábrázolás megnevezésű, 10586-12 azonosító számú szakmai követelménymodul az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól szóló 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendeletben található.

A műalkotások önálló értelmezési módjai, az ismeretek kreatív alkalmazási lehetőségei(kor-, stílus- meghatározás, műleírás, műelemzés).

A néprajz és a népművészet alapfogalmai.

A magyar népművészet.

Az egyén, a közösség és a kultúra viszonya.

A művek, tárgyak és szokások korba és környezetbe illesztése.

Ábrázolási gyakorlat kompetencia csoport:

A komponálás szabályai.

A különböző képi és plasztikus elemek felületképző lehetőségei.

A színek törvényszerűségei és kifejezőereje.

Fény-árnyék viszonyok megjelenítése, kontraszthatások – a tónusképzés lehetőségei.

A rajzolás és festés különböző technikái.

Egyszerű geometrikus formák és térelemek megjelenítése.

Természeti formák, növények és állatok megjelenítése, azok felépítése, arányai, mozgásai.

Az emberi test felépítése, anatómiai szerkezete, arányai, mozgása.

Az épített külső és belső környezet megjelenítése.

Különböző kompozíciók alkotása, montázs, kollázs, kevert és egyedi technikák alkalmazása.

A térábrázolás ismert geometriai rendszerei (perspektíva, axonometria, Mongerendszer).

A különféle formák – térformák, emberi test stb. – kifejező kapcsolatai.

Formák térszerkezeti sajátosságainak, statikai-dinamikai viszonyainak térbeli ábrázolása.

Tárgyak, növényi és állati formák, emberi figura, portré mintázása.

Dombormű, szobor és plasztika, vagy installáció készítési folyamat.

Az elkészült munkák bemutatásra való előkészítése és kiállításhoz szükséges készségek:

Művészettörténeti korok, műalkotások elemzése, értelmezése.

Néprajzi ismeretek alkalmazása.

Szabadkézi rajzolás, festés, mintázás, térkonstrukciók kialakítása.

Személyes kompetenciák:

Fejlődőképesség, önfejlesztés.

Társas kompetenciák:

Motiválhatóság.

Módszerkompetenciák:

Ismeretek helyénvaló alkalmazása”.

Láthatjuk, hogy a kompetenciaprofil leírás sem tanulási eredmény alapú. Valamennyi kompetencia csoportban mérhetetlen kompetenciák vannak felsorolva. A „jelentős alkotók, kiemelkedő alkotásokból” nem derül ki, hogy mi az elvárás az egyénnel szemben. Képről fel kell tudni ismerni az alkotókat, fel kell tudni sorolni, be kell tudni mutatni a tevékenységüket, elemezni kell azt a kort, amelyben alkottak vagy össze kell hasonlítani a munkásságukat?

Az értékelési kritériumok specifikálhatnák a tanulási eredményt. De a modulzáró vizsga feladataira vonatkozóan a szakképesítések többségének esetében nincs iránymutatás, az SZVK csak a vizsgatevékenységet határozza meg, így a képző intézmény úgy állítja össze a vizsgafeladatokat, ahogyan jónak látja. Kivétel képeznek az adópolitikáért, az államháztartásért, a pénz-, tőke- és biztosítási piac szabályozásáért, a számviteli szabályozásért felelős miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések (pl.: adótanácsadó, mérlegképes könyvelő, pénzügyi-számviteli ügyintéző stb.), amelyek esetében a modulzáró vizsgatevékenységek szervezésére, lebonyolítására és az értékelésre vonatkozó szabályokat a szakképesítésért felelős miniszter a <http://www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/ado-es-penzugyekert-felelos-allamtitkarsag/hirek/penzugyi-agazati-szakkepzesi-es-szabalyozott-szakmak> című honlapján közzéteszi.

Az SZVK tartalmazza a képzést záró komplex szakmai vizsga tevékenységeit és feladatleírásait, de ezek egyáltalán nem felelnek meg a tanulási eredmények értékelésével szemben támasztott követelményeknek. Az írásbeli feladatokhoz ugyan készül értékelési útmutató, amely objektívvá teszi az értékelést, a szóbeli feleletek – tételsor alapján amely az ismeretek reprodukciójára szolgál – értékelése meglehetősen szubjektív lehet. A szóbeli tételsorok – a tanári értékelés segítése érdekében – tartalmazzák a tételhez tartozó kulcsszavakat, de értékelési kritériumokat nem.

Hiába kompetencia alapú a szakképzési rendszer, a leíró jellemzők nem azonosíthatóak tanulási eredményként és nem feleltethetőek meg az MKKR deskriptorainak sem.

Azt gondolhatjuk, hogy jobb a helyzet a *szakmai programkövetelmények* esetében, amelyek leírása tanulási eredmény alapú, mégpedig az MKKR deskriptorok kategóriáit követve. A szakmai programkövetelményekről szóló 59/2013. (XII. 13.) NGM rendelet nem tartalmaz utalást a tanulási eredményekre. A rendelet szerint a szakmai követelményeket az SZVK-ból ismert szakmai, társas, módszer és személyes kompetenciák rendszerében kell leírni. Ugyanakkor az MKKR innovatívan járt el és saját hatáskörében a követelmények leírását tanulási eredményekben kéri. Az online űrlapon a tudás, képesség, attitűd, felelősség-autonómia kategóriákat kell feltölteni tanulási eredményekkel. Az elgondolás nagyon jó és abszolút előremutató. A képzőknek nehézséget okoz a tanulási eredmények he-

lyes megfogalmazása, mivel a vadonatúj elváráshoz iránymutatás, segítségnyújtás nem kapcsolódott. Készült ugyan egy útmutató²⁰, amely a tanulási eredmény írásának módszertani alapjait tartalmazza, ugyanakkor ez semmiképpen nem elegendő akkor, ha szemléletváltást, és nem technikai leírást akarunk elérni. Jelen mű írásakor 24 szakmai programkövetelmény szerepel az MKIK²¹ nyilvántartásában. Ezekben tanulási eredmény leírásokat találunk. Legalábbis papíron, tartalmilag sajnos nem minden esetben. A legtöbbször itt is azonosíthatatlan, mérhetetlen, általános kompetencia leírásokkal találkozunk. A helyzetet súlyosítja, hogy a szakmai programkövetelményeket elbíráló felnőttképzési programszakértők felkészítése sem történt meg, ezért a szakértők a bírálatkor leginkább a jogszabálynak való formai megfelelést vizsgálják és nem a szakmai tartalmat és koherenciát, és mivel nincsenek tisztában a tanulási eredmény leírások alapelveivel, lényegével, a követelmény leírásokat szinte egyáltalán nem vizsgálják. Ennek az a következménye, hogy a szakmai programkövetelmények ál tanulási eredményeket tartalmaznak. Formailag hasonlítanak a tanulási eredményekhez, tartalmilag azonban nem felelnek meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Ez azért okoz problémát, mert a képzők még nincsenek tisztában a tanulási eredmény fogalmával, nem értik annak szemléletét, de máris devalválódik a tanulási eredmény értéke.

3.4.5. A tanulási eredmények alkalmazásának előnyei, társadalmi céljai

A tanulási eredmény alkalmazása számos előnnyel jár, és hozzájárul az oktatási rendszer eredményességének, minőségének növeléséhez, mert:

- biztosítja a bizonyítványok, oklevelek, tanúsítványok értelmezését és összehasonlíthatóságát;
- növeli az átláthatóságot és a különféle követelmények összehasonlíthatóságát a szakképzettségek között és azokon belül;
- referenciapontot jelent az egységes követelmények felállítása és értékelése terén;
- világosabbá teszi a tudás, képesség, kompetencia terén értelmezett elvárásokat;
- a képzési programok és modulok leírásának közös módszere hozzájárul a közös szabványok kialakításához, a kölcsönös bizalom növekedéséhez;
- következetesebbé, átgondoltabbá teszi a képzés tervezését, a képzési program kivitelezését, a követelmények meghatározását;
- támogatja a magas szintű mobilitást: mivel a tanulási eredmények minden országban értelmezhetőek, függetlenül a képesítési rendszerek különbözőségeitől,

20 Farkas Éva–Rettegi Zsolt (2014): Útmutató a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. tv. 18. §-a szerinti programkövetelmény javaslat benyújtásához http://www.mkik.hu/upload/mkik/felnottkepzes/programkovetelmeny_utmutato_vegleges_2014_01_16.pdf

21 Magyar Kereskedelmi és Iparkamara

a képzési tartalmak differenciáltságától, így elősegítik a tanulási és/vagy munkavállalási célú mobilitást, és a más intézményekben folytatott tanulmányok elismerésének folyamata leegyszerűsödik;

- elősegíti a nemzetköziesedést, mert a tanulási eredmény egy olyan közös terminológia, amely elősegíti a határokon átvívelő, szakképesítést vagy szakmai végzettséget adó közös képzési programok kidolgozását;
- rugalmas rendszert biztosít mindenki számára minden életkorban, minden élethelyzetben, a gyakorlatban is hozzájárul az egész életen át tartó tanulás megvalósulásához;
- elősegíti a munkaerő-piaci szereplők bevonását a képzés fejlesztésébe;
- az oktatási és képzési rendszert átláthatóbbá teszi az összes felhasználó számára;
- lehetővé teszi a formális környezetben megvalósuló tanulástól eltérő tanulási formák támogatását és a tanulási eredmények elismerését;
- elősegíti az oktatási és munkaerő-piaci érdekelt felek közötti jobb párbeszédet lehetővé tevő közös nyelv kialakítását;
- fontos szerepet játszik a nemzeti és az átfogó képesítési keretrendszerek létrehozásában, illetve azok képesítésekkel és egyéb szabványokkal történő kifejezésében. A fő szerepük olyan átlátható szintdeszkriptorok biztosítása, amelyek tükrözik a keretrendszer egyes szintjeihez akkreditált képesítések deszkriptorait.

Azáltal, hogy a hangsúly áttevődik a tanulási eredményekre:

- jobban összhangba kerülhetnek a munkaerőpiac (tudás, készségek és kompetenciák iránti) szükségletei az oktatási és szakképzési szolgáltatásokkal;
- könnyebbé válik a nem-formális és az informális tanulás elismerése;
- könnyebbé válik a képesítések átvitele és felhasználása különböző országok, illetve oktatási és képzési rendszerek között.

Konkrét előnyök a tanár számára:

- a képzési programok tervezése, a kimenetre fókuszáló tantervek magasabb minőségi szintet képviselhetnek, mivel a folyamat eredményét kell megtervezni;
- megmutatja a modulok vagy képzések közötti átfedéseket;
- következetesebb, objektívebb értékelést tesz lehetővé, könnyebb az értékelési kritériumok kialakítása, hatékonyabb és változatosabb értékelési formák valósíthatók meg;
- módszertani megújulásra ösztönöz;
- a tanuló szemszögéből láttatja az oktatási folyamatot;
- lehetővé teszi az eredményesség mérését, mert a tanulási eredmények azt határozzák meg, hogy mit tekintünk eredménynek;

- könnyebbé teszi a más intézményekkel, gyakorlati helyekkel történő együttműködést, a mobilitási programok kialakítását;
- lehetővé teszi a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények beszámításával kapcsolatos intézményi döntést;
- lehetővé teszi az intézmények, képzések vagy képzési szintek közötti átjárhatóságot és az ezzel kapcsolatos intézményi döntést.

Konkrét előnyök a tanuló számára:

- a tanulási eredmények világos információt adnak, amelyek segítik a tanulókat abban, hogy melyik képzést válasszák, ezáltal hatékonyabb tanulást eredményezhetnek;
- világosabban látják az elvárásokat, amelyeknek meg kell felelniük;
- világossá teszi az oktatás célját, ezáltal növeli a tanuló motivációját;
- a tanuló tudatában van annak, hogy a képzésen mit fog tanulni, mit várnak el tőle, milyen tevékenységek végzésére lesz alkalmas a képzés elvégzése után;
- vonzóbbá teszi a tanuló számára a szakmát;
- megalapozottabbá teszi a pályaválasztást;
- lehetővé teszi a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények beszámítását a formális tanulási folyamatba;
- lehetővé teszi a töredék szakképesítések beszámítását a formális tanulási folyamatba;
- lehetővé teszi az intézmények (pl.: szakképző intézmények) vagy képzések (pl.: szakképzések között) vagy képzési szintek és formák (pl.: szakképzés és felsőoktatás, szakképzés és felnőttképzés) közötti átjárhatóságot, az egyéni tanulási utak kialakítását.

Konkrét előnyök a munkaadók számára:

- a tanulási eredmények világos információt hordoznak a végzett tanuló által birtokolt tanulási eredményekről;
- egységes kompetenciaértelmezést tesz lehetővé;
- könnyebbé és egyértelműbbé teszi a szakmai gyakorlati képzés megszervezését és lebonyolítását;
- interfész a szak- és felnőttképzési rendszer és munkaerőpiac között;
- elősegíti a képző intézmények és a munkaadók közötti értő kommunikációt;
- európai kontextusban is értelmezhető rendszerszerű információkat szolgáltat;
- jobban megértik, mit várhatnak el az adott szakképesítést igazoló bizonyítványt birtokló egyéntől, ha a képesítést tanulási eredményekkel fejezik ki.

3.4.6. Következtetések

A tanulási eredmény alapú gondolkodás és programtervezés jelentős innovációs potenciált hordoz. Ugyanakkor problémát jelent, hogy a magyar szak- és felnőttképzési terminológiában nem használtuk eddig a tanulási eredmény fogalmát. Szintén nehézséget okoz, hogy nincs recept a tanulási eredmények kialakítására és leírására vonatkozóan. Módszertani ajánlásokat lehet tenni, de a tényleges feladat a képzésfejlesztőkre, tantervfejlesztőkre, tanárookra vár. Elsőre talán úgy tűnhet, hogy a tanulási eredmények tulajdonképpen az eddig jól megszokott kompetenciák technikai átírásai. Ennél sokkal többről van szó. *Egy szakképesítés tanulási eredményekben történő leírása nem pusztán technikai átírás, hanem értékkorientáció is.* Meghatározza azt, hogy milyen tudással, képességekkel rendelkező, milyen felelősségi és önállósági szinten dolgozni tudó szakembereket akarunk képezni. A tanulási eredményekben való gondolkodás – optimális esetben – visszahat az egész szakma fejlesztésére. A tanulási eredmények meghatározzák az oktatási folyamat eredményességét. Világos, értelmezhető, kézzel fogható információkat nyújtanak a tanuló, a szülő, a tanárok, intézményvezetők, munkaadók számára. A tanulási eredmény alapú megközelítés egyfajta kultúraváltást is jelent a tanulásról és az oktatásról való gondolkodásban. Olyan hosszú távú stratégiát jelent, amelynek formáló hatással kell lennie a nemzeti képesítési rendszerre, a tantervekre, a képzési programokra, a tanítási módszerekre, az értékelési mechanizmusokra.

Olyan paradigmaváltás, amely jövőorientált, de nem illúzió, és amelyben kulcsszerepet játszik az oktató. Hiába írunk kiváló tanulási eredményeket, ha nem változik a módszertani kultúránk, az értékelés formális marad, és szubjektív elemeket tartalmaz, ha a tanítási folyamat megtervezésekor nem a munkafeladatokból indulunk ki, ha nem vesszük tudomásul, hogy megváltozott az oktatás társadalmi és gazdasági környezete, és ehhez nekünk is alkalmazkodni kell.

4. MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP

Felnőttkézésnek – a magyar jogi terminológia szerint – *csak az iskolarendszeren kívül folytatott szakmai, nyelvi és egyéb (általános) képzéseket nevezzük.* Ennek megfelelően megállapításaink az iskolarendszeren kívüli tevékenységet végző felnőttképzési intézményekre, az általuk – saját képzési program alapján – szervezett általános, nyelvi, szakmai képzések rendszerére és az ezekben a képzésekben részt vevő felnőttekre vonatkoznak.

A felnőttképzés jogi szabályozására első alkalommal 2001-ben került sor. A felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény 2002. január 1. és 2013. augusztus 31. között szabályozta a felnőttképzési tevékenységet. A 2013. szeptember 1-jétől hatályos 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény alapjaiban változtatta meg a felnőttképzés korábbi rendszerét. A legjelentősebb különbség a régi (2001. évi CI.) és az új (2013. évi LXXVII.) felnőttképzési törvény között, hogy az új szabályozás nem terjed ki az iskolarendszeren kívüli képzés teljes palettájára, csak *négy képzési kört sorol a törvény hatálya alá.* Az állam csak azokat a képzéseket kívánja szabályozni, amelyekért szakmai vagy pénzügyi garanciát vállal.

A másik jelentős változás a felnőttképzési tevékenység megkezdését és folytatását érinti. Az eddigi kétszintű működés (nyilvántartási szint és akkreditációs szint) megszűnt, az új törvény hatálya alá tartozó képzések esetében a felnőttképzési tevékenység csak *hatósági engedély birtokában* kezdhető meg, ugyanakkor a felnőttképzési törvény hatályán kívül eső képzések szabad piaci szolgáltatásként nyújthatóak. Az új szabályozás tehát egyszerre teremti meg a szigorúan szabályozott és a liberalizált felnőttképzési piacot.

4.1. Az előzetes tudásmérés jogi szabályozása

Magyarországon első ízben a felnőttképzés törvényi szabályozásakor merült fel az előzetes tudás mérésének kérdése. Ebben a fejezetben a téma megjelölésére a magyar jogi terminológiában szereplő előzetes tudásmérés kifejezést használok, mert jelenleg ez a rendelkezésre álló, a téma szempontjából leginkább elfogadható szabályozott fogalomrendszer a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése kapcsán.

A felnőttképzési törvény előkészítése 1998-ban kezdődött meg az Oktatási Minisztériumban. 1998 váltó év volt Európában és Magyarországon is. Európában

azért, mert elkezdődtek a 2000-es lisszaboni Memorandum előkészítő folyamatai. A Memorandum meghatározó az európai oktatáspolitikában, mert ettől számíthatók az európai felnőttképzési fejlesztési folyamatok. Magyarországon azért jelentős az 1998-as év, mert ekkor fogadták el azt a kormányprogramot, amely megfogalmazta a felnőttképzésre vonatkozó fejlesztési terveket és feladatokat, valamint célul tűzte ki a felnőttképzési törvény koncepcionális előkészítését.

A törvénytervezet a tárcákkal való egyeztetések és folyamatos viták tárgya lett. A felnőttképzési törvényt (2001. évi CI. törvény) 2001 decemberében fogadta el az Országgyűlés. A törvény alapvető célja az volt, hogy egységesen szabályozza az állami szerepvállalást és támogassa, illetve bővítse a felnőttek részvételét az oktatásban és a képzésben.

A Memorandum erős hatást gyakorolt a magyar felnőttképzési rendszer kialakításra és a felnőttképzési törvény tartalmára. A Memorandum kulcsüzenetei – mint például a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása – megjelennek a törvény preambulumban. Az oktatásba történő nagyobb befektetés érdekében a törvény megteremtette a felnőttképzés forrásait. Az előzetes tudás mérése és a tanácsadási folyamat szintén megjelenik a törvény tartalmi szabályozásában. Mondhatjuk tehát, hogy az első felnőttképzési törvény egy jól strukturált, előremutató, az európai fő irányvonalhoz jól illeszkedő törvény volt. Még nem voltunk tagjai az Európai Uniónak, de már folytak a csatlakozási tárgyalások és volt egy erős ösztönzés az európai intézmények oldaláról. Csatlakozási szándékunk egyértelmű volt, ezért az akkori politikusokban (akik közül nagyon sokan ma is aktív politikusok), valószínűleg munkált az a koncepció, hogy érdemes az európai irányvonalakat követni. A 2000-es évek magyar oktatáspolitikai szemléletére hatással voltak az európai gondolatok. Ma szinte egyáltalán nincsenek benne az oktatáspolitikai diskurzusban az európai trendek. Most Magyarország nem az európai oktatáspolitikai fősodorral együtt mozog, más úton jár. Kérdés, hogy jó-e ez?

A törvény – amely csak az iskolarendszeren kívüli képzés szabályozására terjedt ki – elsődleges célja a tanuláshoz való alkotmányos jog egész életpályán keresztül történő érvényesülésének elősegítése volt. Az állam vállalta, hogy biztosítja a képzési lehetőségeket, folyamatos bővítésüket, mégpedig olyan módon, hogy ezek elérhetőek legyenek minél szélesebb rétegek számára, tehát a hangsúly a hozzáférhetőségen volt, az állam a lehetőséget biztosította. A felnőttképzésben – bár nem működött olyan erős állami szerepvállalás, mint például a közoktatásban vagy a felsőoktatásban – az állam irányító szerepével találkozhattunk, mivel szigorú szabályok segítségével határozta meg a működés kereteit, követelményeket előírva a felnőttképzési intézmények számára. A képzések szervezését ugyanakkor nem kizárólag állami intézmények folytatták, azokat zömében profitorientált vállalatok és nonprofit szervezetek indították, az állam csupán ezek viszonyait szabályozta.

A törvény arra is kitért, hogy a felnőttképzés – bár kiemelt szerepe van a gazdasági és technológiai fejlődés elősegítésében, mégpedig a fejlődéshez szükséges humán feltételek biztosításával – nem csupán a szakmai, munkaerő-piaci sikeresség eszköze, hanem kulturális vonatkozásai is hangsúlyosak. A jogalkotó párhuzamot vont a munka világába való sikeres bekapcsolódás, és az egyéni sikeresség, az életvitel minőségének javulása között. A felnőttképzést úgy fogta fel, mint az állam által támogatott, felügyelt, szabályozott tevékenységet, amely nem csupán a munkaerőpiac kiszolgálását biztosítja – mégpedig megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkező szakemberek rendelkezésre bocsátásával –, hanem hatókörébe tartoznak a képzésben résztvevők kulturális, szociális fejlődése szempontjából eredményt hozó képzések is (Bertalan–Matolcsi–Szántó 2006:6). Ez azt mutatja, az állam szem előtt tartotta a szakmai képzések anyagi hasznot hozó funkciója mellett az emberek életminőségének javulását is, így emberképe többdimenziós, nemcsak „embergépben” gondolkodott. Az állampolgárok életének jobbá tételét nemcsak a szakmai képzések lehetőségének biztosításában látta, hanem figyelembe vette az általános képzéseket is, amelyek szintén hozzájárulhatnak az életminőség javításához.

Az első felnőttképzési törvény egyik „érdeme, hogy *fogalmakat alkotott és definiált*.¹ Ma már ez „normális” eljárás, ugyanakkor 2001-ben a törvénykezésben ez nem volt még szokványos. A törvény definiálta a nem formális tanulás fogalmát is: „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” (2001. évi CI. törvény 29 § 14. pont). Függetlenül attól, hogy egyetértünk-e a definícióval, ez azért kiemelt jelentőségű, mert sehol máshol nem találkozhatunk a nem formális tanulás fogalmi meghatározásával és az új felnőttképzési törvény már nem tartalmaz erre vonatkozó explicit módon megfogalmazott definíciót.

A 2001. évi CI. törvény előírta a képzési program kötelezettségét és a felnőttképzési tevékenység tárgykörébe a felnőttképzési szolgáltatásokat² is beleértette.

1 Többek között meghatározta a felnőttképzés fogalmát is: „a felnőttképzést folytató intézmények saját képzési programja alapján megvalósuló iskolarendszeren kívüli olyan képzése, amely célja szerint meghatározott képzettség megszerzésére, kompetencia elsajátítására irányuló általános, nyelvi vagy szakmai képzés, továbbá a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatások”. A törvény így pontot tett a névhasználati anomáliák – felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés – körül folyó állandó viták végére. A törvényi szinten megvalósuló fogalmi elkülönülés értelmében a felnőttoktatás az iskolarendszerben folytatott, míg a felnőttképzés az iskolarendszeren kívül folytatott nevelési-oktatási-képzési tevékenység.

2 A 2001. évi törvény a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás formáit különösen az előzetes tudásszint felmérés, a pályaorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskeresői technikák oktatásában határozta meg. A felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás a törvény értelmében olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.

A felnőttképzési szolgáltatások között *kiemelt* – a törvényben deklarált módon – *szerepet kapott az előzetes tudás mérése*. A 2001. évi CI. törvény 17§ (1) bekezdése rögzítette, hogy „A képzési programnak alkalmazkodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek eltérő előképzettségéhez és képességeihez. A (2) bekezdés alapján „A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni”. Az előzetes tudás elismerésének tényét és képzési költségcsökkentő „hatását” a felnőttképzési szerződésben³ kellett rögzíteni.

A felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésekor pedig az állami foglalkoztatási szerv ellenőrizte, hogy az intézmény biztosítja-e az előzetesen megszerzett tudás mérését, értékelését, és ennek eredményét figyelembe veszi-e a képzés tartalmának és folyamatának egyénre szabott kialakításában (2001. évi CI. törvény 10 § (1) bekezdés).

A magyar felnőttképzési terminológiában tehát az előzetes tudás mérése fogalomhasznált vált általánossá. Az előzetes tudás fogalmát nem definiálta a törvény és sem a törvény, sem a végrehajtási rendeletek nem határoztak meg részletszabályokat arra vonatkozóan, hogyan, milyen módon valósulhat meg az előzetes tudás felmérése, értékelése és figyelembe vétele.

Az első felnőttképzési törvény a *képzés minőségét és a képzésben résztvevőket védő garanciákat is teremtett*. Lehetővé tette a felnőttképzési tevékenységet végzők számára az intézményeik és programjaik önkéntes akkreditációját és létrehozta az akkreditációs kérelmekkel kapcsolatos feladatok ellátásra a Felnőttképzési Akkreditáló Testületet. A minőségbiztosítási rendszerek nem voltak ismeretlenek a közoktatásban, szakképzésben és felsőoktatásban, de a felnőttképzésben egy teljesen új elem volt, amelyet kissé értetlenül fogadott a szakmai közvélemény. Akkor még az Európai Unió szakmapolitikai gondolkodásában sem volt meghatározó a minőségbiztosítás, napjainkban azonban már a felnőttkori tanulásról alkotott tanácsi határozat⁴ külön kiemeli és ösztönzi a tagállamokat arra, hogy hozzanak létre akkreditációs rendszereket a felnőttképzési rendszerben is. A minőségbiztosítás bevezetésének jelentőségét Pulay Gyula is kiemeli: „A hazai felnőttképzési kínálat szabályozásáról elmondható, hogy az Európai Unió azon kevés tagállama közé tartozunk, ahol megvalósult a felnőttképzés minőségbiztosítása.” (Pulay 2010:72-73). Az intézmény- és programakkreditáció részletszabályait az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI. 22.) FMM-rendelet

3 A felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény 20§ (2) bekezdés g) pontja alapján a felnőttképzés szerződésnek tartalmaznia kell egy összegben – az előzetesen megszerzett tudás beszámításával – a képzési díj, továbbá külön kiemelten a vizsgadíj és az esetlegesen szükséges pótvizsga díjának mértékét, a díjfizetés módját, ütemezését.

4 A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01) (Európai Unió Tanácsa 2011)

tartalmazta. Eszerint a felnőttképzést folytató intézménynek rendelkeznie kellett a működési folyamatait meghatározó minőségirányítási rendszerrel, amelynek tartalmaznia kellett – többek között – az előzetesen megszerzett tudás felmérésének és beszámításának, valamint legalább még egy végzett felnőttképzési szolgáltatásnak a folyamatleírását (24/2004. FMM rendelet 7§ (2) bekezdés), az intézmény önértékelésének pedig ki kellett terjednie az előzetes tudásszint mérésével kapcsolatos intézményi „eredményekre” is (24/2004. FMM rendelet 8§ (3) bekezdés).

Egy adott képzési program akkreditációjának szintén feltétele volt, hogy a program biztosítson lehetőséget a képzés céljától, célcsoportjától függően az előzetesen megszerzett tudás elismerésére (24/2014. FMM rendelet 15§ (2) bekezdés). A programakkreditációs űrlapon rögzíteni kellett, hogyan végzi a képző az előzetes tudás felmérését, és milyen lehetőséget biztosít annak elismerésére.

Mivel a 2001. évi CI. felnőttképzési törvény 2007. február 15-én életbe lépett módosítása után az előzetes tudásszintmérés kötelező szolgáltatássá vált az akkreditált felnőttképző intézmények számára, ez azt jelentette, hogy az akkreditációval rendelkező intézmények mindegyikének⁵ rögzített eljárásrendje és folyamatleírása volt az előzetes tudás mérésére és elismerésére vonatkozóan.

Ennek ellenére az előzetes tudás mérése és elismerése mégsem vált gyakorlattá. *Az előzetes tudás mérése csupán adminisztratív lépésként épült be a magyar felnőttképzési gyakorlatba, az egyébként jó elgondolás nem intézményesült, nem társadalmiasult és nem gyakorolt hatást a felnőttképzési rendszer minőségi fejlődésére, a felnőttoktatók mérés-metodikai vagy oktatásmódszertani kultúrájának fejlődésére, nem eredményezett differenciált oktatást, vagy a képzés egyes egységei alóli tényleges felmentést.*

Ennek több oka is volt. A felnőttképzési törvény számos kérdésben „megelőzte” a korát. Olyan előremutató szemléletet és perspektívát teremtett, amely 2001-ben rendkívül innovatív volt, de mind az európai, mind a magyar szakmapolitikai gondolkodás csak később integrált a rendszerbe. „Ezt az új szemléletet akkor még nem értették a felnőttképzési rendszer szereplői és ezért nem is tudtak vele azonosulni” (Interjúalany 17⁶). A másik probléma az volt, hogy a jogi szabályozás nem volt kellően pontos és részletes, a felnőttképzést folytató intézmények pedig sem-

5 2013. augusztus 31-én – az első felnőttképzési törvény és az akkreditációs jogszabályok hatályosságának utolsó napján – 1595 felnőttképzést folytató intézmény szerepelt az akkreditált felnőttképzési intézmények adatbázisában.

6 Ebben a fejezetben kaptak helyet az interjúalanyokkal folytatott beszélgetésekből nyert információk. A 20 interjúalany szakmai háttere: Interjúalany 1, 2, 3: az előzetes tudásmérésre irányuló hazai fejlesztésekben szerepet vállaló, ma már nyugdíjas szakember; Interjúalany 5, 6, 7: az előzetes tudásmérésre irányuló hazai fejlesztésekben szerepet vállaló, ma is aktív szakember; Interjúalany 8, 9, 10: felelős minisztérium és háttérintézményeinek szakembere; Interjúalany 11, 12, 13: oktatáskutató; Interjúalany 14, 15, 17, 20: felnőttképzést folytató intézmény munkatársa; Interjúalany 4, 16, 18, 19: olyan felnőtt, aki potenciális igénybevevője lehet a hitelesítési eljárásnak.

milyen segítséget nem kaptak az előzetes tudás mérési és elismerési folyamatának kidolgozásában és megvalósításában. A felnőttképzési törvény a felnőtt jogaként definiálta az előzetes tudás mérését. Az azonban nem volt világos – és a mai napig sem tisztázott –, hogy „ki a kedvezményezettje az előzetes tudásmérésnek, azaz minden felnőtt állampolgárra vonatkozik, vagy csak azokra, akik egy adott képző intézmény adott képzési programjára jelentkeznek. A rendszer ez utóbbi irányba mozdult el” (Interjúalany 11). *Maguk a felnőttek sem tudtak az előzetes tudásmérés lehetőségéről*, a felnőttképzési intézmények pedig jellemzően már a jelentkezési lapon nyilatkoztatták a felnőttet, hogy nem kéri előzetes tudásuk felmérését (Interjúalany 4, 15). A felnőttek körében sem jelentkezett igény erre a szolgáltatásra, inkább végigjárták a tanfolyamot. „A munkanélküliek azért nem voltak érdekeltek az előzetes tudás beszámításában, mert a képzés időtartamára keresetpótló juttatást kaptak. A munkaügyi ellátó rendszer sem tudott heterogén csoportokat finanszírozni” (Interjúalany 1). A képzők is ellenérdekeltek voltak az előzetes tudás elismerésében, mert *a felnőttképzés finanszírozási rendszere nem tudta kezelni a differenciált óraszámú oktatást*. Ráadásul a képző intézmények munkatársai nem rendelkeztek a mérés-metodikai tudással, amely lehetővé tette volna, hogy megfelelő mérőeszközöket készítsenek. Az előzetes tudáshoz való alkalmazkodás alapelveinek ellentmondott az is, hogy „az akkreditált programok tartalma köbe véselt volt, azok megvalósításakor nem lehetett változtatni sem az óraszámán, sem a tartalmán” (Interjúalany 20). Más tényezők sem kényszerítették ki a már meglévő tudás beszámítását, nem volt égető munkaerőhiány, így a munkaerőpiac sem igényelte a potenciális munkaerő gyorsabb idejű kiképzését. Az európai uniós csatlakozásunkat követően pedig soha nem látott pénzügyi források nyíltak meg a felnőttképzés számára is, így „a képzésre fordított költségek csökkentése sem volt motiváló tényező” (Interjúalany 8). Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy *a felnőttképzési rendszer működtetésében részt vevő valamennyi fél ellenérdekel volt az előzetes tudás mérésének gyakorlati bevezetésében és alkalmazásában*. Az akkreditált felnőttképzési intézmények előzetes tudás mérésére és elismerésére kialakult gyakorlatáról két átfogó kutatás született, amelyek egybehangzóan állapítják meg, hogy az előzetes tudásszint mérés területén igen nagyok voltak az eltérések mind az értelmezési keretek, mind a gyakorlati implementáció variánsai tekintetében és a gyakorlati megvalósítás igencsak korlátozott volt. (vö. Benkei Kovács 2012 és Farkas és mtsai. 2012).

4.2. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája

Az Európai Unió a lisszaboni stratégia részeként, a 2000. júniusi feirai csúcstalálkozón fogalmazta meg azt az elvárást, hogy a tagállamok készítsék el az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját. A Magyar Köztársaság stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005 őszén került kidolgozásra és elfogadásra. *Az egész életen át tartó tanulás stratégiája a kormányprogramban megfogalmazott társadalompolitikai és gazdaságfejlesztési célok megvalósításának fontos eszköze volt.* Átfogó keretét adta az ország humánerőforrás fejlesztésének, s hatékony eszköze lehetett volna mind az egyén életminősége, mind az ország versenyképessége javításának. A stratégia átmenetet jelentett egy koncepcionális jellegű stratégiai keretrendszer alapjait lefektető dokumentum és egy a tényleges fejlesztések tengelyeit megnevező cselekvési terv között. A kormánystratégia explicit célja az volt, hogy kijelölje azokat a fejlesztési irányokat, amelyek a 2007 és 2013 közötti programozási ciklusra vonatkozóan megadják a humánerőforrás fejlesztés keretét. Kétségtelen, hogy a kormánystratégia külső kényszer hatására készült el. Az Európai Unió elvárta Magyarországtól, hogy elkészítse, megnevezze azt a stratégiai keretet, amelyben a humánerőforrás fejlesztés operatív program prioritásai koherensen megjelennek. Az egész életen át tartó stratégiát megelőzően már voltak más ágazati stratégiák, amelyek alapjai lehettek a vonatkozó stratégia kidolgozásának. Az egész életen át tartó tanulás azonban nem volt és ma sem meghatározó szignálja az oktatáspolitikának. A kormányprogramban ugyan megjelent, de kommunikálva nem volt sem a foglalkoztatáspolitikában, sem az oktatáspolitikában. Az egész életen át tartó tanulás leginkább a fejlesztéspolitikai diskurzusokban jelenik meg, mint az európai uniós alapokhoz való hozzáférés eszköze. A stratégiai célok megvalósításának szabályozási, finansziális, kulturális, társadalmi dimenzióit a II. Nemzeti Fejlesztési Terv biztosította.

Az egész életen át tartó tanulás magyarországi stratégiája – összhangban az európai koncepcióval – a tudás és a tanulás tágan értelmezett fogalmát – az egyéni kompetenciafejlesztést – állította a középpontba. A magyar stratégia az Európai Unió Strukturális Alapjainak támogatási ciklusával összhangban 2007 és 2013 közötti időszakra határozta meg az emberi erőforrás fejlesztés hosszú távú céljait. A stratégia azt a megközelítést tükrözte, hogy az oktatási és képzési tevékenységek fejlesztéséről való gondolkodás során ki kell lépni az intézményrendszerekhez kötődő ágazati szemlélet szorításából, mivel egyik alrendszer sem fejleszthető, „mozgatható” önmagában. A stratégia hosszú távú gondolkodást igényelt, ugyanakkor nem mondhatott le az akut munkaerő-piaci problémák megoldásáról sem. A magyar stratégia az uniós dokumentumokban fontosnak ítélt területekkel összhangban – versenyképesség növelése, társadalmi, gazdasági és területi kohézió

erősítése, fenntartható növekedés és környezetvédelem – öt prioritás mentén hét fejlesztési kulcsterületen tartotta szükségesnek a beavatkozást (Magyar Köztársaság Kormánya 2005).

A stratégiában foglalt célok megvalósítására elkészült a 2212/2005. (X. 13.) Kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról. A kormányhatározat megnevezte a feladatokat, határidőket és felelősöket jelölt ki, a feladatok többsége rövid idő alatt mégis feledésbe merült.

Az Oktatási Minisztérium és a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium koprodukciójában készült 2005. szeptember 28-án elfogadott stratégia két helyen is említi a nem formális tanulás útján szerzett tudás elismerésének fontosságát: „Meg kell teremteni az állam által el nem ismert szakképesítések hazai elismerési és egyenértékű beszámítási rendszerét, összehangolva az EUROPASS rendszerrel; *ki kell dolgozni a nem formális tanulás útján szerzett – jogszerűen nem dokumentált – tudás, szakmai képzettség elismerési rendszerét, az ún. kompetenciakártya-rendszer bevezetését biztosítani kell a nem formális tanulás keretei között megszerzett ismeretek és készségek elismerését és beszámítását*” (Magyar Köztársaság Kormánya 2005:7 és 2005:31).

A stratégia ambiciózus kezdeményezése ellenére az elismerési rendszer kialakítása elmaradt. Ezért nem meglepő, hogy 8 évvel később a 2014-2020 közötti időszakra szóló, *Az egész életen át tartó tanulás keretstratégiájának szintén a céljai között szerepel.* „Az egész életen át tartó tanulás szempontjából egyre hangsúlyosabb szerepet kapó nem formális és informális keretek között történő tanulás eredményeinek és a munkatapasztalatok elismerését szolgáló rendszereknek a megvalósítása. Az eljárás hazai bevezetésének előkészületei a TÁMOP keretébe illesztett projektekben kerülnek megvalósításra. A projektek szektorális megközelítésben, különböző mélységben és kiterjedtségben tárják fel az egyes alágazatokban a validációs, elismerési gyakorlatot, helyzetet, érdekeltséget, szabályozási-intézményi sajátosságokat. Tekintettel arra, hogy 2018-ra Magyarország is vállalta egy nemzeti validációs rendszer kidolgozását, a jelenlegi programozási időszak projektjeinek tapasztalataira és eredményeire építve szükséges egy átfogó, „országos” elismerési modellt kidolgozni, amely alapján kialakítható a hazai oktatási, képzési intézmény- és jogrendszer keretei között működő, az európai normákkal összhangban lévő, strukturált tudáselismerés rendszere. Olyan modell és rendszer kidolgozására van szükség, mely szolgálni tudja a leginkább érintett potenciális célcsoportok (pl.: alacsony iskolai végzettségű fiatalok és felnőttek) munkaerő-piaci, társadalmi reintegrációját. Szükséges a validáció összekapcsolása az életpálya-tanácsadással. A beavatkozás keretében a korábbi projektekben felhalmozott tudás disszeminációjára, felkészítési programokra, az egyes alágazatok specifikus validációs eljárásainak feltárására, a képzési szolgáltatók és intézmények érzékenyítésére, ka-

pacitás-építésre és a szakemberek felkészítésére kell fókuszálni. A szerteágazó tudástranzszer és tudáskumulációs tevékenységek szervezése, stimulálása és összefogása igényli egy „validációs tudásközpont” létrehozását, mely a fejlesztések központjaként működne” (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2013:101).

A kormány által hivatalosan még nem elfogadott stratégia országos szintű elismerési modell kidolgozása mellett voksol, és ehhez fel kívánja használni a korábbi projektekben felhalmozott tudást. Bár feltételezhető, hogy a stratégiatervezet írója az utóbbi években folyó – elsősorban felsőoktatási – validációs projektekre, illetve a Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztési munkálataira gondolt, mindenképpen érdemes lenne elővenni az 1990-es évektől megvalósuló, a témához kapcsolódó, nagyon jelentős fejlesztéseket.

4.3. Fejlesztési programok

Már az 1990-es évek második felében történt kísérlet az elismerés/beszámítás egy bizonyos fajtájának meghonosítására a *Székesfehérvári Regionális Képző Központban*. A kanadai mintára kidolgozott rendszerben a képzőközpont elsősorban helyi gazdálkodó cégeknek próbált olyan programokat ajánlani, amelyekben az aktív dolgozók képzése korábban megszerzett tudásuk beszámításával lerövidíthető lett volna, de az érdeklődés csekély maradt. Ugyancsak sikertelen volt a munkanélküliekkel való próbálkozás, akik a képzés idejére kapott keresetpótló juttatás miatt nem voltak érdekeltek a képzési idő rövidítésében (Tót 2009b:9-10 és Interjúalany 1). „A program a munkaügyi központ támogatása ellenére sem indult be a munkanélküliek körében. A probléma a rendszerben keresendő, ugyanis a munkanélküli jelenleg nem érdekelt abban, hogy a szakmai képzésre fordított idejét rövidítse” (Gyülingné 1999:460).

4.3.1. HEFOP 3.5.1.

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium a Nemzeti Felnőttképzési Intézet közreműködésével 2003-ban pályázatot írt ki „Előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése” címmel. A projektben módszertani anyagok készültek és informatikai fejlesztés is megvalósult annak érdekében, hogy a felnőttek nonformális úton megszerzett ismereteit felmérhessék. Összesen 139 millió forint támogatást fordítottak erre a célra (Barta 2004:1). A projekt második ütemében – 2004 és 2006 között, már a HEFOP 3.5.1. projekt⁷ keretében – 53 akkreditált felnőtt-

7 HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kifejlesztése és alkalmazása” című központi intézkedés http://site.nive.hu/hefop351/hefop351_fo.htm

képzési intézmény vett részt a módszertan kidolgozásában és tesztelésében (Lada 2003). A HEFOP 3.5.1. projekt egyik lényeges komponense az előzetes tudásfelmérő (PLA) és értékelő rendszer (PLAR) kialakítása és kísérleti bevezetése volt. A kifejlesztett tanulási útmutatók, illetve a források elemzése során beazonosításra kerültek mind a PLA mind a PLAR szempontjából nélkülözhetetlen tudáselemek. A tananyag csomag komplex elemzése egy formanyomtatvány segítségével történt. A formanyomtatvány megkülönböztette az ismereteket és a készségeket. A tananyagfejlesztők a legkompetensebb személyek, akik meg tudják mondani, hogy melyek azok a tananyagelemek, melyek ismerete nélkülözhetetlen a programba való belépés, illetve a sikeres teljesítés szempontjából. Ezért a tananyagot fejlesztők végezték az elemzést. Az elemzés az összes mérendő taxonómia beazonosításáig tartott. A hasonló tartalmú taxonómiákat azonos mérőeszközök is mérhetik. A mérőeszközök száma ugyanakkor alapvetően meghatározza egy előzetes tudásfelmérés alaposságát és hatékonyságát. A mérési feladatok kialakítása speciális eljárást követelt meg a fejlesztőktől, mivel nem hagyományos dolgot kellett előkészíteniük, hanem egy speciális, elektronikus feladatbank szabályaihoz kellett alkalmazkodniuk. „A képzési programok moduljaihoz tartozó PLA- és PLAR-feladatok összessége az adott képzés feladatbankja. E feladatbank a pályázatnak megfelelő célcsoport szintjén került kifejlesztésre. A kifejlesztett mérőeszközök, teszt feladatok, nem ad-hoc módon kerültek meghatározásra, hanem szakértő dolgozók elemzése eredményeként” (Interjúalany 2).

Az optimalizálás után ily módon biztosítható a tudás felméréshez feltétlenül szükséges mérőeszköz. A felmérést lebonyolító informatikai környezet biztosította, hogy a mérések függetlenek legyenek a környezettől, illetve a mérést lebonyolítótól. Ez biztosította a tesztek objektivitását. A HEFOP 3.5.1 előzetes tudásfelmérő rendszerének elkészítése során a legtöbb feladatot a képzési programok feladatbankjának elkészítése jelentette. A taxonómiai elemzések után rendelkezésre álló mérőeszközöket jól definiált logikai szerkezetbe kellett illeszteni, hogy bárki arra jogosult, bármikor könnyen hozzájuthasson az adott modul feladatbankjához. Az informatikai szoftvert, a *Movelex-rendszert*⁸ a Nemzeti Felnőttképzési Intézet egy korábbi pályázat eredményeképpen bocsátotta a regionális képző központok hálózatának rendelkezésére. Maga a rendszer a Violasoft Kft. terméke, 100%-ban magyar szellemi termék. A Movelex-rendszer segítségével a fejlesztők által leírt mérőeszközöket erre speciálisan felkészített operátorok rögzítették a Movelex-rendszerben. A Movelex feladata, hogy az elektronikus feladatokat a mérésben résztvevők részére kiközzétse, az egyének megoldásait tárolja. A mé-

8 A Movelex oktatóprogramról bővebben: <http://www.movelex.hu/>

résben résztvevők elektronikus feladatainak kiértékelő adatbázisa kiegészíthető a papír alapú esszék, illetve komplex gyakorlati feladatok javításából adódó eredményekkel. A Movelex-rendszer segítségével a mérést vezető teljes körű kiértékelést kap. A kiértékelés kimenete egyrészt a hallgatói bizonyítvány, mely tartalmazza minden egyes feladat, illetve a mérés összesített eredményét, osztályzatát. A mérést végző ezen felül elemezheti a hallgató dolgozatát, statisztikai elemzést végezhet a csoport teljesítményéről, értékelheti az egyes feladat típusokkal szembeni eredményességet, képet kapva a hallgatók által hozott ismeretek hiányosságairól. A feladatbank és a tanármodulok a PLA-szerveren helyezkednek el. Ide kerülnek a dolgozatok adatbázisai, és az elért eredmények is. A tanármodul feladata a dolgozatok összeállítása, és a mérés lebonyolítása. A mérés összeállítása az adott képzésre egyedileg történik. A szerkesztő másik lényeges funkciója az adott mérés feladatlapjának létrehozása a feladatbankból. A feladatgenerátor segítségével készíthető el az adott típusú tesztfeladat. A tesztfeladat típusát mindig a mérendő taxonómia határozza meg. A program számos eszközzel segíti a fejlesztő, illetve a rögzítő munkáját. A feladatokhoz képeket, hangokat rendelhetünk, akár animációkat is lehet készíteni. A mérést a tanár indítja el, amikor már minden résztvevő bejelentkezett. Amennyiben a feladatok megoldására szánt idő lejár, a PLA-szerver önállóan is leállíthatja a mérést. Lehetőség van a mérés azonnali befejeztetésére is, ha olyan problémát észlel a mérést vezető, ami lehetetlenné teszi az objektivitás további fenntarthatóságát. Miután a felnőttek elvégezték a mérést, a tanárprogram által kimentett eredményeket a kiértékelő modul dolgozza fel. A kiértékelő készíti el a bizonyítványt. Ezáltal a célcsoporttól függően lehetőség nyílik a mérőeszközök változtatására (Beszédes 2008).

A mérés lebonyolítása több napot is igénybe vehet, aszerint, hogy milyen mértékben tartalmaz a feladatbank papír alapú esszéket és komplex gyakorlati feladatokat, melyeket egyrészt lebonyolítani, másrészt kijavítani szükséges. A PLA esetében az értékelés modulszinten történik. A PLAR-értékelés elvégzésére csak azon hallgatók jelentkezhetnek, akik a PLA-mérést sikeresen teljesítették. A szint alatt teljesítők számára lehetőséget ad a rendszer felzárkóztató modul beiktatására, mely lehet kontaktórás, illetve konzultációval támogatott, otthoni felkészülés (Varga 2004; Békéscsabai Regionális Képző Központ 2006). A *Békéscsabai Regionális Képző Központ* volt a legaktívabb a kifejlesztett eszközök kipróbálásában. „A kipróbálást azonban nem követte rendszerszerű alkalmazás. Minden elkészült tananyag, tanulási útmutató, mérőeszközök, informatika alkalmazás achíválva van, de jelen pillanatban ezeket senki nem alkalmazza, és nem használja semmire”

(Interjúalany 5, 6). A ma már Türr István Képző és Kutató Intézet⁹ kirendeltségként működő intézmény fő feladata a közmunkaprogramok megvalósításában való aktív részvétel. A felnőttképzés már nem fő profilja az intézménynek. Bár a közmunkaprogramokhoz is kapcsolódnak képzések, ezek elsősorban alapkompétencia fejlesztő programok és nem – az igazgatóság korábbi profiljába tartozó – szakképzések.

„A HEFOP projekt keretében kifejlesztett előzetes tudásmérő eszközök és a Movelex szoftver kipróbálásban résztvevő felnőttképzési intézmények pénzügyi támogatást kaptak a kipróbálásra. Ennek ellenére a képző intézmények nem vették komolyan ezt a feladatot és *a rendszert kipróbáló felnőttek száma nem érte el a statisztikailag értékelhető létszámot* (a részt vevő felnőttek száma 100 fő alatt volt).¹⁰ A projektben eredetileg 200 szakmára készült új felnőttképzési tananyag és *mind-egyikhez volt előzetes tudásmérő eszköz is*. Azt, hogy ezeket az eszközöket kik és milyen módon, eredménnyel használták és, hogy mi lett a kifejlesztett eszközök sorsa, arról nincs információnk” (Interjúalany 2). Mire a projekt értékelésre kerülhetett volna, a projektgazda Nemzeti Felnőttképzési Intézetet¹¹ – 2007. január 1-jétől –

9 Ma békéscsabai központ már nem önálló intézmény. A regionális képző központok, mint állami felnőttképzési intézmények – változó miniszteriális irányítás alatt, kisebb-nagyobb feladatátcsoportosítás és a képző központok jogállására, felügyeletére vonatkozó szabályok többszöri módosítása mellett – folyamatosan működtek 1993 és 2011 között. Az intézmények életében meghatározó változás történt 2011-ben. 2011. június 30-tól az addig önálló képző központok a Budapesti Munkaerő-piaci Intervenciók Központja mint általános jogutóddal történő egyesítés (beolvadás) révén megszűntek. A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium felügyeletével 2011. július 1-jével létrejött a Türr István Képző és Kutató Intézet. A korábbi kilenc képző központ az új intézmény területi igazgatóságaként működött tovább, valamint 2011 novemberétől létrejött az Ózdi Területi Igazgatóság. Az intézményrendszer átalakításának célja az volt, hogy az intézmény egységes normák szerint működjön, országos szintű programok lebonyolítására legyen lehetőség, és egységes országos szakmapolitikai és együttműködési partnerség alakuljon ki, igazodva a társadalmi felzárkózás politikai célrendszeréhez. A gazdasági aktivitás alacsony aránya, az egyre erősödő gazdasági kihívások, illetve a hátrányos helyzetű és alulképzett rétegek magas aránya miatt már nem volt elég (át)képzésekkel választ adni a társadalmi problémákra: a felzárkóztatás kérdése lett az egyik legfontosabb teendő. Szükség volt a centralizálásra, mert így egységes, országos szintű célok alakultak ki, amelyeknek megvalósítása is egységes színvonalú és országos szintű lesz. A szervezeti keretek mellett jelentős mértékben módosult a feladatellátás szerkezete is, mivel 2011. február 19-étől a képző központok, majd a 2011. július 1-jétől megalakult Türr István Intézet az állami felnőttképzési intézményi feladatok mellett ellátja a területi felzárkózási koordinációs központi feladatokat is. 2011. július 1-től a TKKI képzési, területi felzárkózási koordinációs feladatokat ellátó, a társadalmi felzárkózás politika eszközeit alkalmazó, a közfoglalkoztatással összefüggő feladatait kiemelt szempontként ellátó, önállóan működő és gazdálkodó, országos hatáskörű központi költségvetési szerv lett (19/2011. KIM-rendelet.), tevékenységét az 1991. évi IV. törvény és a 3/2011 (II. 11.) KIM-rendelet alapján végzi. A 2012 februárjától beinduló közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzések megvalósítása is az intézmény feladatkörébe tartozik. A KIM-rendelet hatályba lépését követően a képző központok irányítása ténylegesen a KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság feladata volt, 2012. május 14-étől az Emberi Erőforrás Minisztériumhoz tartozik.

10 Az érdeklődés hiányának az is lehetett az oka, hogy a szolgáltatást nem kísérte tanácsadás, a felnőttek magukra voltak hagyva a folyamatban. Tapasztalataim szerint a felnőtt nem fog részt venni önállóan egy számítógépes felmérésben. Szükség van a személyes támogatásra, tanácsadásra, „kézen fogásra” (a szerző megjegyzése).

11 A Nemzeti Felnőttképzési Intézetet 2002-ben a Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium háttérintézményeként alapították.

összevonták a Nemzeti Szakképzési Intézettel és Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet¹² néven működött tovább 2011 végig. A székesfehérvári kísérlethez hasonlóan ez a kezdeményezés is a különböző érdekek ellenérdekeltségén és a gyenge disszeminációs tevékenységen „bukott el” (vö. Csapó 2005). „Kiderült, hogy a képzők nincsenek érdekeltté téve, hogy használják a rendszert és mind a mai napig nem sikerült kitalálni, hogyan lehet ezt megoldani (Interjúalany 1, 2). „A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben nem folytatódott a projekt, az Intézet akkori erőforrásait lefoglalta a HEFOP 3.2.1. központi projekt keretében folyó szakképzés átalakítása” (interjúalany 10).

4.3.2. HEFOP 3.2.1.

A Nemzeti Szakképzési Intézet, majd 2007-től a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet által koordinált HEFOP 3.2.1 projekten belül megtörtént a szakképzés átalakítása. A szakképzés korszerűsítését a társadalomban és a gazdaságban végbement változások, az információs társadalom követelményeihez és az Európai Unió viszonyaihoz való igazodás tette sürgetővé. A szakképzési rendszer átalakítása szükségszerű volt, az európai uniós források pedig lehetőséget is teremtettek erre. A HEFOP 3.2.1 „A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti megújítása” keretében megvalósuló *szakképzés modernizáció* egyszerre jelentett tartalmi, módszertani és szerkezeti megújulást. Ennek középpontjában már a paradigma-váltáshoz szorosan kötődő kompetenciaalapú tananyagfejlesztés meghonosítása állt. Ez az átalakítás mind tartalmában, mind formájában alapvetően megváltoztatta a korábbi OKJ-t és a szakmai képzési rendszert. A 2006. április elsejétől bevezetett, meglehetősen innovatívnak számító új szakképzési szerkezet kulcsfogalma a *modularizáció* és a *kompetencialapú képzés* volt. A fejlesztés alapot teremtett az elismerési rendszer kialakításának, hiszen a *modularizált és kompetencia alapú képzési rendszer elengedhetetlen feltétele az elismerési eljárás kialakításának*.

A szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításának kiindulópontja a munkaerő-piaci munkáltatói igényekre gyors választ adó és a *munkaközelemzésen alapuló programfejlesztés* volt. A moduláris képzési rendszer fejlesztési módszereinek kidolgozása a szakmacsoportokban szereplő szakképesítések és a foglalkozási csoportok elemzése alapján 2005. február és május között 482 FEOR foglalkozás/munkakör elemzésére került sor. Azokat a foglalkozásokat választották ki, amelyeknek a betöltéséhez nem kellett felsőfokú iskolai végzettség, és amelyekben – az adott időszakban – a legtöbbnek dolgoznak Magyarországon. A foglalkozás-/

12 Az első felnőttképzési törvény „születésnapján”, azaz 2011 decemberében, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet jogi értelemben is megszűnt, és ezzel megszűnt a felnőttképzési szakma egyetlen önálló folyóirata is a Felnőttképzés c. folyóirat. Ma a szak- és felnőttképzési ügyeket a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatósága koordinálja.

munkakörelemzéseket DACUM¹³-módszerrel valósították meg. Ezt követően készültek el az egyes szakmák kompetenciaprofiljai, amelyeket utána visszavezettek a képzésre és a modulok megtervezésére. A foglalkozás kompetenciaprofilja egyfelől a foglalkozás/munkakör tevékenységi feladatainak, produktumainak, másfelől a személy e feladatok ellátásához elvárt kompetenciáinak rendezett összessége. A fejlesztési munka legfontosabb lépése a modulterképek kidolgozása és az OKJ új struktúrájára vonatkozó javaslat elkészítése volt. 2005. október 31-ig a Nemzeti Szakképzési Intézet elkészítette javaslatát az új szerkezetű OKJ bevezetésére, amelyet 2006 februárjában oktatási minisztériumi rendelettel adtak ki (1/2006. OM-rendelet). A 2006 évi¹⁴ OKJ legfőbb jellemzője az volt, hogy a korábbi OKJ 812 szakképesítésével szemben 416 szakképesítést és közel 1300 szakképesítési kimenetet tartalmazott. Jelentős változás volt a korábbi rendszerrel összevetve, hogy az alap-szakképesítések mellett *rész-, elágazó és ráépülő szakképesítéseket* is kialakítottak. A munkaerő-piaci mobilitást elősegítendő, a szakmai képesítések legkisebb egysége a rész-szakképesítés lett, amely önállóan értelmes, egy munkakör betöltésére jogosít, a munkaerőpiac által elismert, többnyire egyszerű, kevésbé összetett munkatevékenység elvégzésére szóló alkalmasságot tanúsít. Iskolai rendszerű képzés keretében a képzési cél a teljes szakképesítés megszerzése volt, ugyanakkor a tanuló szerezhetett rész-szakképesítést az iskolai rendszerű képzést követő szakmai vizsgán, amennyiben nem volt birtokában mindannak a kompetenciának, amely a teljes szakképesítés megszerzéséhez volt szükséges. Ha valakinek az adott munkatevékenység magasabb szintű ellátására volt szüksége, ráépülő szakképesítést szerezhetett. Ez az alap-szakképesítésre épül rá, és csak az egy-két modul

13 DACUM: Developing A Curriculum. A DACUM-módszer három logikai elemre épül: a szakértő dolgozók bárki másnál jobban le tudják írni saját munkájukat. A munkaterület leírásának hatékony módja az elvégzendő feladatok pontos meghatározása. A munkatárs pozitív hozzáállása, tudása nem elégséges feltétele a feladat sikeres elvégzésének. Annak megismerése, hogy mit csinálnak a legjobban dolgozók, lehetőséget ad új szakemberek felkészítésére. A feladat sikeres elvégzésének feltétele a tudás, a cselekvés, a magatartás és az eszköz. E listák mindegyikét meghatározzák a DACUM műhelymunka során. A műhely végeredményeül nem csak a munkakör, foglalkozás feladatcsoportjainak és feladatainak rendezett halmazát – az úgynevezett kompetencia táblázatot – kapjuk, hanem ez még kiegészül a bizottság véleményére alapozott négy listával: a munkakör sikeres ellátásához elengedhetetlenül szükséges általános ismeretekkel, készségekkel, a dolgozói magatartásformákkal, a berendezések, eszközök, szerszámok, anyagok részletezésével és a jövőben várható tendenciák felsorolásával. A két DACUM-tábla kimeneti követelményként értelmezhető. Fontos végterméke még a műhelynek egy szervezeti ábra, amely megmutatja a munkakör elhelyezkedését az adott üzemi hierarchián belül, és felvázolja a dolgozó munkahelyen belüli és kívüli munkakapcsolatait is (Sum 2001).

14 2006-ot megelőzően 2001-ben került sor az OKJ jelentősebb mértékű átalakítására. A 27/2001. (VII. 27.) OM-rendelettel a korábbinál – mind tartalmát, mind szerkezetét tekintve – egy radikálisan új OKJ lépett életbe. Ezzel együtt megújultak a szakmai és vizsgáztatási követelmények is (26/2001. (VII. 27.) OM-rendelet). Az OKJ 2001. évi módosításának, korszerűsítésének célja volt: a szakterületek, szakmacsoportok kialakítása, véglegesítése; átláthatóbb, könnyebben kezelhető jegyzék kialakítása; alapképzések, átképzések, továbbképzések elkülönítése; a modulrendszer kialakítása és ezen keresztül a szakképesítések egymásra épülésének biztosítása; a törvényi változások megjelenítése; a közoktatás és a szakképzés közötti kapcsolat erősítése; az állam és a gazdaság közötti munkamegosztás megteremtése.

kellett elvégezni, amely az alap-szakképesítéshez képest többlettudást eredményezett. Új elem volt az elágazó szakképesítés is, amely szintén munkakör betöltésére jogosított. Az elágazó szakképesítésekben több közös modul volt, ez jelentősen megkönnyítette az átképzést, hiszen a közös modulok miatt a másik szakképesítés megszerzése energia-, idő- és költséggráfordítás tekintetében is könnyebb volt.

Az alap-szakképesítésekhez 436 részszzakképesítés, 307 elágazás, és 107 ráépülés tartozott, amelyek teljesen új elemei voltak az OKJ-nak. A 2006-os, majd 2010-ben módosított OKJ átjárható és átlátható volt, mivel a szakképesítések jelentős része magában foglalta a ráépülés, elágazás lehetőségét. Rugalmas volt abban a tekintetben, hogy az országos modulterképben definiált követelménymodulokból újabb szakképesítést lehetett alkotni, amennyiben azt a munkaadói oldal igényelte.

A szakképzés fejlesztésének alapja a *modulrendszer* volt. A modul (követelménymodul) a szakképesítési követelmények olyan egysége, amely a szakképesítéseknek megfelelő foglalkozás/munkakör tevékenységeinek részeként határozható meg. A modulrendszer előnye, hogy az időben és térben való megköthetőséget a lehető legminimálisabba csökkenti, miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény adottságaira. Lehetőséget ad különböző intézmények közötti átjárásra, egyéni haladási ütem megvalósítására. A modulrendszer fokozottan épít az önálló tanulásra, és azt számos eszközzel segíti: tanulócsoport, önértékelő tesztek, szoftverek, tanári konzultációs lehetőség stb. A modulrendszerrel kiszűrhetőek a felesleges párhuzamosságok, ismétlések, átfedések (Udvardi–Lakos 2005). A modulrendszerű szakképzés főleg a felnőttképzésben segítette a munkaerő-piaci mobilitást, mivel egy rész-szakképesítés megszerzésével rögtön munkába lehetett állni, majd a későbbiekben a már megszerzett szakmai ismeretek kiegészíthetőek voltak további ismeretekkel. Számos szakképesítésben volt úgynevezett közös modul. Ezeknek a moduloknak a tartalma megegyezett valamennyi szakképesítésben, ezáltal az átképzés vagy a továbbképzés rövidebb idő alatt vált lehetővé, hiszen a már korábban valamely szakmai képzés során tanult modulokat nem kellett még egyszer tanulni és vizsgázni belőlük, így az előzetesen már megszerzett tudás beszámítható volt a későbbi tanulási folyamatba. 2008-tól valamennyi szakmacsoportban mind az iskolarendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli képzésben bevezették a moduláris, kompetencia alapú szakképzési szerkezetet.

A szakképzés fejlesztésének folyamatában kidolgozták az új *szakmai és vizsgakövetelményeket*. A szakmai és vizsgakövetelmények legfontosabb tartalmi eleme a szakmai követelményeket tartalmazó IV. fejezet volt, amely a szakképesítés követelménymoduljait tartalmazta. A követelménymodulok két nagy egységből álltak: a *feladatprofilból* és a *tulajdonságprofilból*.

A 2004–2006 közötti szakképzés átalakítási projekt leginnovatívabb eleme a feladatvégzéshez szükséges *kompetenciák* meghatározása volt, amely illeszkedett a

szakképesítések európai keretrendszeréhez.¹⁵ A projekt során a tulajdonságkompetenciákat a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagolták, azaz a szakmai, módszer, társas és személyi kompetenciák rendszerében. Ez azt jelenti, hogy egy-egy szakképesítés esetében nemcsak a szakképesítéssel betöltött munkakör feladatait (feladatprofil), de az azok elvégzéséhez kiemelt fontosságú kompetenciákat is meghatározták (tulajdonságprofil). A kető együtt adja meg egy szakképesítés kompetenciaprofilját. Ennek az innovációnak abban is szerepe volt, hogy megadta az egyes kompetenciák értelmezési kereteit. A cél az volt, hogy meghatározzák azokat a módszer-,¹⁶ társas¹⁷ és személyes¹⁸ kompetenciákat, amelyek kiemelten szükségesek az adott szakma feladatainak ellátásához. Nyilvánvaló, hogy szinte valamennyi felsorolt kompetencia kisebb-nagyobb mértékben szükséges lehet bármelyik szakember számára. Ezért feltételezzük, hogy akik a szakképzésig eljutnak, tanulmányaik és életpaszatalaik alapján már rendelkeznek a kompetenciák egy olyan „átlagos” szintjével, amelyre – szakmájától függetlenül – minden embernek szüksége van a munka világában való boldoguláshoz. A fejlesztés során a cél tehát kizárólag a *szakmaspecifikus kompetenciák* kiválogatása volt. Ezen az a kompetencia értendő, amely elengedhetetlen a (szakmai) munka valamely fő feladatának ellátásához és fejlettsége nagymértékben befolyásolja a szakember teljesítményét, eredményességét. A kompetenciákat

15 A szakképesítések európai keretrendszerét 2005. június 6-án fogadták el, mely EU-szintű, törvényes okmány. Fő funkciója biztosítani használoi számára annak átláthatóságát, hogy milyen kapcsolat van a különböző nemzeti és ágazati rendelkezéseken alapuló képzések között.

16 A módszerkompetenciákon belül megkülönböztetjük a gondolkodás és problémamegoldás kompetenciacsoportot. Elsősorban olyan szakmák számára találunk itt kulcskompetenciákat, ahol gyakran változik a feladat, amelyet el kell végezni. Jellemzőek az újszerű vagy egyedi megoldást igénylő problémák és/vagy az olyan feladatok, amelyek új ismeretek elsajátítását és alkalmazását teszik szükségessé. Munkamódszer, munkastílus kompetenciacsoportban minden olyan szakma kulcskompetenciája szerepelhet, ahol kimondottan hangsúlyos, hogy a feladatokat valamilyen meghatározott módszer szerint és/vagy meghatározott elvek folyamatos betartása mellett végezze a szakember.

17 A társas kompetenciák három kompetenciacsoportból állnak. Az együttműködés kompetenciacsoportban elsősorban olyan szakmák kulcskompetenciái szerepelnek, ahol a munka „tárgyát” gyakran új személyek (ügyfelek, partnerek, kliensek stb.) képezik, akikkel rövid idő alatt, rugalmasan alkalmazkodva kell jó együttműködést kialakítani. Itt szerepelnek továbbá azokhoz a szakmákhoz tartozó kulcskompetenciák, amelyekben a szakember „kényes” kapcsolatokat kezel, vagy a „kirakatban” van, mivel ő találkozik közvetlenül a cég ügyfeleivel, partnereivel. A kommunikáció kompetenciacsoportban többségében azoknak a szakmáknak a kulcskompetenciái szerepelnek, ahol a szakember munkájának nagy részét maga a kommunikáció teszi ki, jellemzően változó és gyakran új partnerekkel. Itt szerepelhetnek továbbá olyan szakmák kulcskompetenciái is, ahol a kommunikáció (főleg a hatékony kérdés és meghallgatás) elengedhetetlen a gyakran változó szakmai munka pontosításához. A konfliktuskezelés kompetenciacsoportban azok a szakmák találhatnak kulcskompetenciákat, amelyeknél a munka jellemzően magában hordozza a másfajta érdekekkel való találkozás és ütközés lehetőségét.

18 A személyes kompetenciák az adottságokból és személyiségjellemzőkből állnak, amelyek meghatározzák és befolyásolják az egyén teljesítményét, hatékonyságát a munkavégzés során. Az adottságok kompetenciacsoportba a szakmához tartozó feladatok ellátásához szükséges adottságok a szakmai kulcskompetenciák „objektív” elemei tartoznak, ezért ezek kiválogatásához nem szükséges irányelvek megfogalmazása. Az adottságok veleszületett jellemzők, amelyek lehetőséget nyújtanak viselkedésmódok, képességek és készségek kifejlesztésére.

a szakmai és vizsgakövetelményekben kellett pontosan megnevezni és a tartalmukat definiálni. A fejlesztő munka egyik jelentős eredménye volt, hogy elkészült egy kompetencia szótár, így kialakult egy egységes értelmezési keret. „Ez a kompetencialeltár azóta feledésbe merült és bár a társas-, módszer-, személyes kompetenciák ma is tartalmi elemei a szakképesítés tulajdonságprofiljának, senki nem tudja biztosan hogyan értelmezze az egyes kompetenciákat” (Interjúalany 12).

A szakképzés reformjával az ágazati irányítás pontosabbá, átfogóbbá és alaposabbá vált, mivel olyan – a kimeneti követelményeket meghatározó és mérő – vizsgáztatási rendszert kellett kialakítani, amely képes volt a deklaratív tudás mellett és helyett a procedurális tudás mérésére. A szakképesítő vizsga folyamatában kompetenciákat is kellett mérni, és ez napjainkban rendkívül fontos, mert a foglalkoztatottak 67%-a a nemzetgazdasági ágak rendszerében a szolgáltatási szektorban dolgozik. A tercier szférába tartozó munkakörökben a szakmai jellegű kompetenciák mellett felértékelődnek a társas és személyes kompetenciák. Nem elhanyagolható feladat tehát a szakképzésben a kompetenciafejlesztésnek nemcsak a megtervezése, hanem a teljes folyamatban történő érvényesítése, beleértve az ellenőrzés, értékelés, számonkérés procedúráját is.

Az új típusú és tartalmú szakképzési szerkezet hatással volt a *pedagógiai munkára* is. Az ismeretalapú képzés a *kompetenciaelvű képzés* felé mozdult el. E képzés célja az ismeretek, készségek és beállítódások együtteseinek (kompetenciáknak) olyan szintű megszerzése, amellyel az adott tevékenység (munkakör) azonnal, további begyakorlási idő nélkül, a megadott követelményeknek megfelelően teljesíthető, illetve az állás betölthető. A kompetencia-alapú képzés megtervezésének két kritériuma van. Egyrészt a tudáselemet közvetlenül az elvégzendő munkafeladatból kiindulva, annak célirányos elemzése alapján kell meghatározni, másrészt a képzést – annak folyamatát és tananyagát – rendszerelvűen, modulokból kell megtervezni, felépíteni. Ezeket a képzési formákat elsősorban a munkaerő-piaci, illetve az iskolarendszeren kívüli oktatási területen alkalmazzák.

A kompetencia-orientált képzés megtervezésekor két fő szempontnak kell dominálnia. Az egyik, hogy a lehetséges tanulási tartalmak bő tárházát szűkítve csak az kerüljön bele, ami lényeges, megvalósítható és szükséges. A másik, hogy ezek a tartalmak úgy épüljenek be a tanfolyamba, hogy a lehető legnagyobb biztonsággal a tanuló repertoárjába is bekerüljenek és hasznosíthatóak legyenek. A tananyag kiválasztásakor és meghatározásakor nem anyagrészeket és tudástartalmakat sorolunk fel, hanem azt a cselekvést írjuk le, amelynek kapcsán a tanuló megtanulja megvalósítani a tervezett munkafeladatokat. Vagyis ajánlatos a célokat a megfigyelhető algoritmusokra bontani. A kompetenciaorientált képzés sok cselekvést igénylő kipróbálást foglal magában. Az oktatónak ehhez megfelelő repertoárral kell rendelkeznie. Természetes, hogy kizárólag csak gyakorlással nem lehet a le-

hető legjobb eredményt elérni. Az oktatáshoz tartozik az elmélet és reflektálás is. A magyarázat és a megértés továbbra is nélkülözhetetlen marad (Magyar 2002). Hangsúlyozni kell, hogy a kompetenciafejlesztés nem kizárólag az iskolai oktatáshoz és tanuláshoz kötődik, kompetenciáink nagy része informális tanulási környezetben, interakciókon keresztül fejlődik.

Az előzőekben kitűnik, hogy 2006-ban alapjaiban változott meg a szakképzés korábbi rendszere, olyan úton indult el az átalakítása, amely még járatlan volt, amellyel nem volt összehasonlítható korábbi magyar vagy európai rendszer. A generális cél egyfajta szemléletváltás volt.

A kompetencialapú, modulrendszerű szakképzési struktúrának magam is elkötelezettje voltam, és a fejlesztésben is részt vettem. A program kritikus részének éreztem, hogy a munkáltatók, a felhasználók, a képzett munkaerőt foglalkoztató szervezetek képviselői meg tudják-e határozni a kompetenciaprofilt? A modulok, az abban testet öltő követelmények időben változnak és nem láttam garanciát a rendszerben az országos modulterkép folyamatos karbantartására, illetve arra, hogyan lehet biztosítani a szakképesítések tartalmára vonatkozó állandó visszacsatolást a képző intézmény, a munkahely és a szakképesítésért felelős minisztériumok között. Szintén problémának éreztem a tanárok, szaktanárok hiányos módszertani felkészültségét. Nem a jogszabály kihirdetésével és a szakmai és vizsgakövetelmények összeállításával történik meg egy szakképzési reform implementációja. Fontosabb, hogy a reform egyes elemeit hogyan lehet a pedagógusokkal elfogadtatni, motiválttá és elkötelezetté tenni őket a változás mellett.

Ma, néhány év távlatából úgy ítélem meg, hogy a tantervi reformok nem érték el azt a hatást, amit a fejlesztők a 2006-os moduláris rendszer bevezetése kapcsán reméltek. Az azonban bizonyos, hogy mára már beépült a kompetencia alapúság a tantervekbe és a pedagógiai gyakorlatba. Ugyanakkor a fejlesztések sajnos megálltak, nem maradt kellő idő és forrás a disszeminációra. Kár, hiszen a fejlesztés rendkívül innovatív volt és számos olyan elemet tartalmazott, amely termékeny talajt teremtett az előzetes tudás (a felnőtt által birtokol tanulási eredmények) elismeréséhez. Az egyén által birtokolt tanulási eredmény felméréséhez, elismeréséhez a képesítés egészét kisebb egységekre kell tagolni, így a *modulrendszer alapvető követelménye az előzetes tudás elismerési rendszerének. Szintén jelentős előrelépés volt, hogy a szakképesítések kimenetorientáltak és kompetencia alapúak lettek.* A modulok feladatprofilja közelített a tanulási eredmény alapú megfogalmazáshoz, a kompetenciaprofilban pedig az egyes kompetenciák definiálásra is kerültek. Ez komoly segítség volt nemcsak a tanítás folyamatához, de a mérés-értékeléshez is. Ugyancsak eltűnt mára a szakmai és vizsgakövetelményekből a kompetenciák szintezése és típusmegjelölése, amely azt határozta meg, hogy az egyes szakmai ismereteket és készségeket milyen mélységben kell tanítani. A szakmai

ismeretek A-tól E-ig¹⁹ terjedő típusmegjelöléssel voltak ellátva, három szempont szerint kerültek meghatározásra: önállóság, eszközhasználat, gyorsaság. A szakmai készségek szintbesorolása 1-től 5-ig²⁰ terjedt. Ugyancsak a HEFOP 3.2.1. projekt keretében került kidolgozásra az akkori, 1/2006. OM-rendelettel kiadott OKJ-ban szereplő szakképesítésekhez *a kompetenciák előzetes felmérésére vonatkozó javaslat*, amely szakképesítésenként határozta meg, hogy az adott szakképesítésen belül mely kompetenciák megléte mérhető fel előzetesen. A javaslat az adott kompetenciához hozzárendelte a felmérő tevékenység típusát (pl.: írásos tesztfeladatok, önálló munkavégzés, számítógépes feladat stb.), a felméréshez szükséges időt (pl.: 60 vagy 90 perc), a felmérő tevékenység értékelésének módját (pl.: tételes pontozás, átfogó értékelés, tevékenység megfigyelése stb.), és a felmérés helyszínét (tanterem, szaktanterem, demonstrációs terem stb.).²¹

A HEFOP 3.2.1. projektben nem csak az előzetes tudás méréséhez, de *a bemeneti kompetenciák méréséhez*²² is komoly, közel 500 oldalas módszertani anyag készült²³ hét szakmacsoportra mintafeladat gyűjteménnyel. „A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése” projekt keretein belül létrejött az új, kompetenciaelvű, moduláris szerkezetű Országos Képzési Jegyzék. Az újonnan kidolgozott szakmai és vizsgakövetelményeket kiadó miniszteri rendeletek bizo-

19 A szakmai ismeretek típusmegjelölései: A típus: személyes, szakmai, vezetői közreműködés és eszközhasználat nélkül, fejből való, azonnali és hibátlan alkalmazás. B típus: a szokásos munkahelyi körülmények között személyes, szakmai, vezetői közreműködés és eszközhasználat nélkül, fejből való alkalmazás. C típus: személyes, szakmai, vezetői közreműködés nélkül, de eszközhasználat lehetősége (nyomtatványok, jogszabályok, internet, szakirodalom, információforrások stb.) mellett való alkalmazás. D típus: részben önállóan, részben személyes, szakmai, vezetői irányítással, eszközhasználat lehetősége mellett a munkavégzéshez szükséges idő rendelkezésre állásával, hibák javításával való alkalmazás. E típus: szakmai, személyes, vezetői közreműködéssel, a feladatra célzott segítség és eszközhasználat, valamint jelentős rendelkezésre álló idő lehetősége mellett való alkalmazás.

20 A szakmai készségek szintjei (a szakképesítésre jellemző munkatevékenység automatikus összetevője, eleme, amelynek szintje az adott készség birtoklása révén végezhető tevékenység tartalmát tükrözi): 5. szint: A szakember a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is képes a tanult ismeretek magas szintű, önálló, gyors, hibátlan és szakszerű alkalmazására, tevékenységének és a munka eredményének önálló ellenőrzésére. 4. szint: A szakember a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is, közvetlen vezetői, illetve szakmai irányítás nélkül, önállóan, gyorsan, kevés hibával képes a tanult ismeretek szakszerű alkalmazására, a munka eredményének ellenőrzésére, a feltárt hibák javítására. 3. szint: A szakember a szokásos munkahelyi körülmények között közvetlen vezetői, illetve szakmai irányítás nélkül, források és segédeszközök igénybevételével képes a tanult ismeretek önálló, gyors és szakszerű alkalmazására, a feltárt hibák javítására. 2. szint: A szakember a szokásos munkahelyi körülmények között, rendszeres irányítás mellett képes a munkavégzésre, illetve a feladat ellátására, a hibák segítséggel történő feltárására és azok önálló javítására. 1. szint: A szakember a szokásos munkahelyi körülmények között folyamatos irányítás és célzott segítségnyújtás mellett képes a munkavégzésre, illetve a feladat ellátására, az ismeretek megfelelő minőségű alkalmazására.

21 A 21 szakmacsoport szakképesítéseihez kidolgozott útmutatók az előzetes tudásméréshez elérhetőek az alábbi oldalon: <http://site.nive.hu/nft/> (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2007a)

22 A bemeneti kompetenciamérés módszereinek és eszközeinek fejlesztése a Szakiskolai Fejlesztési Program keretében 2006-ban az „F” mérés–értékelés projekt keretein belül indult el. A választott kompetenciatérületek a következők voltak: kommunikáció, szociális kompetenciák, problémamegoldás, szabálykövetés.

23 Módszertani útmutató a bemeneti kompetenciák méréséhez. http://old.nive.hu/index_sec.php (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2007)

nyos szakképesítések esetében lehetővé tették, hogy a képzés megkezdéséhez meghatározott iskolai végzettség hiányában bemeneti kompetenciamérés eredményeképpen be tudjanak lépni a szakmai képzésben. A mérendő bemeneti kompetenciák²⁴ szakmacsoportok szerint kerültek meghatározásra a 3-as szintű szakképesítések esetében, melyeket a szakmai és vizsgakövetelményeket kiadó rendelet 3. számú melléklete tartalmazott. A kidolgozott útmutatóban *61 bemeneti kompetencia értelmezése és leírása* található a mérés–értékeléshez szükséges feladatkészítés algoritmusával együtt. *A bemeneti kompetenciamérés lehetősége utat nyitott a befejezetlen iskolai végzettséggel rendelkezők előtt a szakképzésbe történő bekapcsolódásra.* Ez előremutató jogszabályváltozás volt, hiszen lehetővé tette, hogy formális iskolai végzettség hiányában a szakképesítések egy része megszerezhetővé válhasson. Ez azért nagy jelentőségű, mert Magyarországon a felnőtt lakosság körében magas azoknak a száma, akik még befejezett általános iskolai végzettséggel sem rendelkeznek²⁵ és így teljesen kiszorulnak a munkaerőpiacról.

4.3.3. TÁMOP 2.2.1.

A HEFOP 3.2.1. komponens keretében megvalósult fejlesztés tovább folytatódott 2008-tól. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program (továbbiakban ÚMFT TÁMOP) 2.2.1 kiemelt projekt a szak- és felnőttképzés rendszerszintű elemei közül – többek között – a képzés kimenetét szabályozó szakmai vizsgarendszer, a tananyag és a mérési–értékelési eszközrendszer fejlesztésére terjedt ki. A 2007–2011 között megvalósuló „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése”²⁶ című projekt célja az volt, hogy a moduláris szerkezetű, kompetencia alapú szakmai képzési szerkezet kialakításával erősödjön a szak- és felnőttképzési rendszer munkaerő-piaci alkalmazkodása, munkaerő-piaci igényekre reagáló képessége. A programnak 9 alprojektje volt:

- Pályakövetési rendszer kialakítása;
- Egységes szak- és felnőttképzési minőségbiztosítási rendszer kialakítása;
- Vizsgarendszer fejlesztése;
- Tananyagfejlesztés;
- Méré–sértékelés;
- Szakmai tanárok, oktatók, szakoktatók szakmai ismereteinek fejlesztése;
- Idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése;
- Munkahelyi gyakorlati képzés ösztönzése;
- Képzési kereslet növelése.

24 A bemeneti kompetenciamérés során az alapkompentenciák, info-kommunikációs kompetenciák és a szakmai kompetenciák körébe tartozó kompetenciákat kell mérni.

25 A 2011. évi népszámlálás adatai szerint a 15 évesnél idősebb népességből 416 964 fő nem rendelkezik befejezett általános iskolai végzettséggel (Központi Statisztikai Hivatal 2013a)

26 A projekt eredményei elérhetőek a projekt honlapján: www.kepzesevolucioja.hu

A mérés–értékelés alprojektben *elkészült az OKJ-s szakképesítések 2022 követelménymoduljának részletes kompetencia leírása*.²⁷ A kompetencia leírások a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiben, adott követelménymodulnál megfogalmazott feladat – és tulajdonságkompetenciákat, a szakképzettség birtokában végezhető szakmai munka részletezett leírását tartalmazzák. A feladatkompetenciák listája, azokat a munkafeladatokat, munkatevékenységeket tartalmazza, amelyeket a képzésben résztvevő a szakképesítés megszerzését követően képes lesz elvégezni. Tulajdonképpen azoknak a cselekvéseknek a listája, amelyek elvégzése során a kompetenciák megnyilvánulnak. A tulajdonságkompetenciák listája, a cselekvésnek a személyben rejlő forrásait sorolja fel. A tulajdonságprofil tartalmazza a szakmai ismereteket az alkalmazási típusokkal együtt megadva, a szakmai készségeket a szintekkel együtt, valamint a módszer-, a társas és a személyes kompetenciákat. A követelménymodulokban meghatározott szakmai, társas, módszer- és személyes kompetenciák tartalmának bővebb kifejtése megalapozza a kimeneti követelmények pontosabb meghatározását, ami könnyebbé teszi az előzetes tudásméréshez szükséges referenciakövetelmények meghatározását is.

A kompetencia mátrix²⁸ tartalmazza a munkavégzés feladatait és az annak elátásához szükséges teljesítés – személyi²⁹, információs³⁰, tárgyi³¹ – körülményeit. Részletezi a munkavégzésre, a cselekvésre magára vonatkozó ismérveket, úgymint a személy döntései, akarata³²; a munkateljesítmény jellemzői³³; munkamagatartás.³⁴ Magában foglalja a munka eredményére vonatkozó ismérveket: a produktum mennyiségi jellemzői³⁵; a produktum minőségi jellemzői³⁶; a produktum tartalmi jellemzői.³⁷

27 A 2022 követelménymodul részletes kompetencia leírása elérhető az alábbi honlapon: <http://kepzesevolucio.hu/index.php/component/content/article/38-meres-ertekeles/190-kompetencialeirasok-munkaanyagok>- (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2010b)

28 <http://kepzesevolucio.hu/index.php/component/content/article/38-meres-ertekeles/190-kompetencialeirasok-munkaanyagok>-

29 A személyi körülmények azt határozzák meg, hogy ki hat a cselekvésre, mi ez a hatás és milyen úton-módon érvényesül?

30 Az információs körülmények azt határozzák meg, hogy mi az információ forrás, a cselekvést miben, mennyiben, milyen úton-módon határozza meg?

31 A tárgyi környezet jellege, környezeti adottságok, munkakörülmények, felszerelések, eszközök, anyagok, termékfajták, ezek hatása a munkavégzésre.

32 A személy akaratának érvényesülése: mire irányul, hogyan, milyen feltételek mellett, mikor jut érvényre?

33 Fajlagos paraméterek, kapcsolódó feltételek, %-os viszonyítás üzemi és más normákhoz. Példa, hivatkozás, konkrét eset, minta, referencia.

34 Munkamagatartás, attitűd, a cselekvés szubjektív, érzelmi, esztétikai jellemzői. Minta, hivatkozás, referencia. Állító, tagadó, inverz kifejezések.

35 A produktum (munkaeredmény) megnevezése, paraméterei, adatok számszerű pontossága, darabszám, mérték, mennyiség, arány, fajlagos érték. Hivatkozás, referencia, példa.

36 A produktum megnevezése, minőségjelzők, szövegszála, kritériummondat, hivatkozás pl.: szabványos eljárásra. Állító, tagadó, inverz kifejezések.

37 Ha nem egyértelmű, hogy mi a produktum, mire terjed ki, mire nem. Összetevők, részletek, fajták, választék.

5. táblázat:
A 2322-06 azonosító számú, Gondozás megnevezésű követelménymodul egy munkafolyamatának kompetencia leírására

Feladat	A teljesítés körülményei			A munkavégzésre, a cselekvésre magára vonatkozó ismérvek		A munka eredményére vonatkozó ismérvek			
	személyi körülmények	információs körülmények	tárgyi jellegű körülmények	a személy döntései, akarata	a munkatejesítmény jellemzői	munka-magatartás	a produktum mennyiségi jellemzői	a produktum minőségi jellemzői	a produktum tartalmi jellemzői
Gondozási feladatokat lát el különböző élet-szakaszokban	Orvosi utasítás alapján, a team együttműködésével, előírások szerinti gondozási feladat	Gondozási terv, gondozási team döntései, orvosi utasítás	Gondozási tevékenység eszközei, higiénét biztosító eszközök, táplálás eszközei, mobilizálás eszközei, prevenciósi tevékenység eszközei	Felméri a szükségleteket, team tagként közös döntés alapján mérlegelve, a körülményeket figyelembe véve elvégzi a gondozási műveleteket a különböző élet-szakaszokban	Folyamatos gondozási tevékenység, a beteg állapotváltozásaihoz igazítva, az orvosi utasításokat betartva	Jó megfigyelő, pontos, szakszerű, megelőző stratégia, empatikus, betegközpontú magatartás		Az egyén állapotváltozása a gondozási munka során a minőségellenőrzési mutatók alapján pozitív	
Élethorok szerint alkalmazza a prevenciósi tevékenységeket, elsődleges, másodlagos, harmadlagos prevenciót végez	Orvosi utasítás szerint, előírások szerinti gondozási tevékenység	Egyéni adatlapok, felvett adatok, megtervezett gondozási feladatok, gondozási lap, számítógépes adatok				Etikus, jogszzerű magatartás, megelőző stratégia, betegközpontú stratégia	A gondozás eredményeinek összesítése, állapotfelmérések eredményei, egészségügyi mutatók, betegségek arányszámok a gondozottak körében	Az egyén állapotváltozása a gondozási munka során a minőségellenőrzési mutatók alapján pozitív	

[illegible]

Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2010b

Ez a rövid példa is jól szemlélteti a fejlesztő munka minőségét és azt, hogy az így elkészült kompetencia mátrixok munkafeladatokra bontva, teljes részletezettséggel, az értékelési kritériumokat is magukban foglalva tartalmazzák a referenciaként szolgáló tanulási eredményeket. Érdemes még egyszer hangsúlyozni, hogy 2022 követelménymodul kompetencia leírása áll rendelkezésre. Ezek a leírások a 133/2010 (IV. 22.) kormányrendelettel kiadott OKJ-ban szereplő szakképesítések követelménymoduljaihoz készültek. Ugyanakkor jelentős részük felhasználható a jelenleg hatályos OKJ-s szakképesítések esetében is, egyrészt a régi és új OKJ-s szakképesítések megfeleltetését tartalmazó konverziós tábla, másrészt az azonos munkatevékenységre felkészítő szakképesítések moduljainak összevetésével. *Ezek a kompetencia leírások komoly alapot jelenthetnének az OKJ-s szakképesítések tanulási eredmény alapú átírásában.* De nem csak a kompetencia leírások, hanem a tartalomelemenként fejlesztett tananyagok is segítséget jelenthetnek a tanulási eredmények leírásához. Nincs megbízható információ arra vonatkozóan, hogy a szabadon elérhető³⁸ és ingyenesen letölthető 226 darab szakmai követelménymodulhoz tartozó 3000 darab tartalomelemhez készült színvonalas tananyagokat hol, kik, milyen módon használták, hasznosították.

4.3.4. A legújabb kor fejlesztései

Mivel az OKJ és az SZVK-k folyamatos átalakulás alatt voltak és vannak, nagyon nehéz tendenciózus változásokat elérni és nyomon követni. Mire vizsgálhatóvá válna egy tantervi reform hatása, új változások jönnek. A 2006-os tantervi reform eredményességét most lehetne vizsgálni. 2011-ben azonban a regnáló kormány új szakképzési koncepciót alakított ki, és 2013-tól új, *duális szakképzést vezettek be.* Ezzel együtt radikálisan átalakult a korábbi OKJ struktúrája és tartalma. A 150/2012-es kormányrendelettel kiadott és teljes körűen 2013. szeptember 1-jétől hatályos új jegyzék 485 szakképesítést és szakképesítés ráépülést, valamint 147 részszerkezetet tartalmaz. A szakképesítés elágazások megszűntek (6. táblázat).

Az új OKJ legfontosabb tartalmi változása, hogy a szakképzési törvény 2. § 40. pontja alapján, szakközépiskolai ágazatok megjelöléssel a *szakmai érettségi végzettség* is bekerült a jegyzékbe. A köznevelési törvény alapján (2011. évi CXCV. törvény 6§ (1)) az érettségi vizsga állami vizsga, amelyet országosan egységes vizsgakövetelmények szerint kell meg tartani. Az érettségi vizsga központi vizsgakövetelményeit a vizsgaszabályzat és az érettségi vizsga részletes vizsgakövetelményeiről szóló jogszabály alapján kell meghatározni. Az érettségi bizonyítvány érettségi végzettséget tanúsít, és a jogszabályban meghatározottak szerint felsőoktatási intéz-

38 A tananyagok elérhetőek: <http://kepzesevolucioja.hu/index.php/component/content/article/37-tananyagfejleszt/152-mar-letolthetk-a-legujabb-tartalomelemek>

6. táblázat
Szakképzési kimenetek a régi és az új OKJ-ban

Kimenetek	2006/2010-es OKJ	2012-es OKJ
Önálló szakképesítés	311	286
Részsakképesítés	358	147
Szakképesítés elágazás	432	–
Ráépülő szakképesítés	202	199
Összesen	1303	632

Forrás: 133/2010. kormányrendelet és 150/2012. kormányrendelet

ménybe való felvételre, szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint a szakképzésre vonatkozó jogszabályokban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére jogosítja fel tulajdonosát.³⁹ A szakmai érettségi tehát lehetőséget ad a felsőoktatási intézménybe való felvételre, és munkakör betöltésére is feljogosít, és a későbbiekben megkönnyítheti az OKJ-s szakképesítés megszerzését.

Nagyon jelentős változás a korábbi jegyzékekhez képest, hogy meghatározza a *felőttképzésben oktatható szakmák minimális és maximális képzési idejét* is. Ennek következtében a felnőttképzésben megszerezhető szakmák képzési ideje jelentősen megnőtt. Nem csak a képzési időt, de a munkarendet is meghatározza az új OKJ. Új szabály, hogy egyes mestervizsgákkal és 5 év szakmai gyakorlattal érettségire épülő szakképzésekbe is van bekapcsolódási lehetőség. Fontos változás továbbá, hogy az új OKJ-ban már nem szerepelnek az érettségire épülő 55-ös szintű felsőfokú szakképesítések.

Egy teljesen új elemet is tartalmaz a rendszer, amelynek célja, hogy az OKJ-ban szereplő 54-es, illetve 55-ös szintű szakképesítések a későbbiekben felsőoktatási kreditértékkel rendelkezzenek, és *50 kreditértékben beszámíthatóvá válnanak a felsőoktatási alapképzésbe*. Ennek módszertani kidolgozására mindeddig még nem került sor. Ez a lehetőség a képzési szintek közötti átjárhatóságot segíti, és a formális képzésből a formális képzésbe történő beszámítást teszi lehetővé.

A 2010-es OKJ szerint utoljára 2013. augusztus 31-én lehetett képzést indítani. 2013. szeptember 1. után azonban kizárólag a 2012-es 150/2012. (VII. 6.)

39 A szakközépiskolának szakmai érettségi végzettséget adó érettségire, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, szakirányú munkába állásra felkészítő, valamint általános műveltséget megalapozó négy középiskolai évfolyama van, ahol szakmai elméleti és gyakorlati oktatás is folyik. A szakközépiskolában a tizenkettedik évfolyamot követően az Országos Képzési Jegyzékben meghatározottak szerint, az utolsó középiskolai évfolyam elvégzéséhez vagy érettségi végzettséghez kötött, a szakmai érettségi vizsga ágazatához tartozó szakképesítés szakmai vizsgájára történő felkészítés folyik. A szakközépiskolában – az Országos Képzési Jegyzékről szóló kormányrendeletben meghatározott ágazatokban – munkakör betöltésére képesítő szakmai érettségi vizsga tehető, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott, a szakmai érettségi vizsga ágazatához tartozó szakképesítés szerezhető. (2011. évi CXCV. törvény 12. § (1) (2)).

kormányrendelettel kiadott OKJ szerint indulhat képzés mind iskolarendszerben mind iskolarendszeren kívül. A két OKJ tehát még évekig fut párhuzamosan egymás mellett, ugyanis a képzést a megkezdésének időpontjában érvényes jogszabályok szerint kell megszervezni, lefolytatni és befejezni.

Míg a 2006-os OKJ kiadását majd az egy évvel később megjelenő szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozását két éves – széles szakmai és társadalmi egyeztetésen alapuló – fejlesztő munka előzte meg, addig a 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelettel megjelenő – ma hatályos – OKJ és az abban szereplő szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei illetve szakképzési kerettantervei néhány hónap alatt készültek el. A szakképzés átalakítása jelentős (háromszor nagyobb)⁴⁰ hatással van a felnőttképzés területére is. Az előzőekben leírtakból láthattuk, hogy a 2006-os eurokonform szakképzési reform olyan feltételeket teremtett, amely optimálisnak mondható az egyén által birtokolt tanulási eredmény elismerési rendszernek kiépítésére. A 2011. évi oktatási „reform”, nivellálta mindazokat az előnyöket, amelyeket a 2006 és 2012 között működő szakképzési rendszer nyújtott. Az OKJ-s képzések tekintetében a felnőttképzésben alkalmazható rendkívül magas óraszámokban meghatározott minimális képzési idő ellene hat az előzetes tudás elismerésének és indokolatlanul meghosszabbítja, ezzel megdrágítja a képzéseket. Az OKJ-s képzések kötelező óraszámának meghatározása jelentős mértékben csökkenti a képzésben való részvételt. Ilyen magas óraszámok mellett a kormányzati és európai uniós támogatási keret is kevesebb felnőtt képzésére elegendő. Európai összehasonlításban már ma is hazánkban a leghosszabbak a képzések. Az óraszámok ilyen mértékű növelése gátolja a szakképesítéssel nem rendelkezők szakmaszerzését és a felnőttek átképzését. Az OKJ-s képzések kimenet szabályozásuk, független vizsgabizottság előtt kell letenni a vizsgát, miért kell akkor gúzsba kötve szabályozni, hogy azt az ismeretet, amelyről a vizsgán számot ad, mennyi idő alatt és milyen formában sajátította el a felnőtt? Az új OKJ bevezetése óta eltelt rövid idő máris bizonyítja, hogy a felnőttképzést folytató intézmények magatartása nem a jogalkotói szándék, hanem azzal ellentétes irányban mozdult el a felnőttképzési törvény hatályán kívül, hatósági engedély nélkül indított elvileg nem OKJ-s képzésekkel, amelyek más néven, de burkoltan OKJ-s képzések modulzáró vizsgájára készítene fel, az OKJ-ban meghatározott óraszámnál jóval alacsonyabb képzési időben. A komplex szakmai vizsga visszaállítása, lehetetlenné teszi a korábbi tanulmányok beszámítását, a korábban sikerrel kialakított modulrendszer előnyeit megsemmisíti. Mindez ellentmond nemcsak a felnőttek egyéni, de az ország társadalmi és gazdasági érdekeinek is. Ellentmond az Európai Unió élethosszig tartó

40 Felnőttképzésben, tehát az iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben közel háromszor többen szereznek államilag elismert, úgynevezett OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszerű képzésben, azaz szakiskolában, szakközépiskolában.

tanulás támogatásáról szóló ajánlásainak és dokumentumainak. Csökkenti a magyar munkavállalók nemzetközi munkaerő-piaci versenyképességét.

A szakképzés és ezen belül az OKJ átalakítása mindig is az iskolarendszer szempontjait figyelembe véve történt, figyelmen kívül hagyva a felnőttképzés sajátosságait. A felnőttképzést önálló rendszerként kell kezelni. A felnőttképzés nem standardizálható, mint például a közoktatás. A felnőttek tanulását nem lehet az iskolarendszer szemüvegén keresztül nézni. A felnőttképzésnek sajátos cél- és feladatrendszere, sajátos hatásmechanizmusa van, ennek mentén kell kialakítani a működés szabályozását. A tervezésnél nem lehet figyelmen kívül hagyni a felnőttet, alkalmazkodni kell hozzá. Ha valaki mégis így cselekszik, a szándékait nem tudja valóra váltani.

4.4. Jogszabályi környezet 2011 után

Míg az Európai Unió vezetői a szakpolitikai stratégiák szintjére emelik az oktatás és képzés ügyét, addig Magyarországon sokkal inkább egyfajta sodródás, semmint progresszív fejlődési út jellemzi az oktatáspolitikát. A 2011 végén kihirdetett oktatási törvények⁴¹ – amelyeket 2013-ban követett a felnőttképzési törvény⁴² – az eddigiektől eltérő, új pályára állították az oktatási rendszert. Az új jogszabályi környezetet itt és most csak és kizárólag a vizsgált témánk szempontjából elemezzük, azaz azt vesszük sorra, milyen szabályozást tartalmaznak az iskolarendszeren kívül szerzett tanulási eredmények beszámítására vonatkozóan.

Bár álláspontom szerint az előzetes tudás elismerése jellemzően a felnőttek körében értelmezhető és vizsgálatom is a felnőttkori tanulás témakörére terjed ki, indokolt áttekinteni a *köznevelési törvény* vonatkozó szabályait is, hiszen az iskolarendszerű felnőttoktatás tekintetében a közoktatási törvény előírásai az irányadóak. A köznevelési törvény 60.§ (1) bekezdése alapján „a tanuló 16. életévének betöltése után munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) vehet részt”. A jogszabály nem tartalmaz speciális feltételeket a felnőttekre vonatkozóan, annyit határoz meg, hogy a felnőttoktatásban az oktatás megszervezhető a nappali oktatás munkarendje, továbbá esti, levelező vagy más sajátos munkarend szerint. Előzetes tudásmérésre vonatkozó passzust nem tartalmaz a jogszabály. Ugyanakkor a törvény 92. § (9) bekezdése rögzíti, hogy „a külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében

41 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről, 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 2011. évi CCIV. évi törvény a nemzeti felsőoktatásról.

42 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

folytathatók. A tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt.” *A beszámítás tehát az iskolaigazgató felelősségi körébe van utalva.* Amennyiben az iskola igazgatója nem tud dönteni a beszámítás kérdésében, úgy beszerezheti az oktatásért felelős miniszter vagy szakképzés esetén a szakképesítésért felelős miniszter véleményét (2011. évi CXCV. törvény 92. § (10) bekezdés).

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvényben már konkrét utalást találunk az iskolarendszeren kívül szerzett kompetenciák beszámítására vonatkozóan. A 27. § rendelkezik egyrészt a felsőoktatási intézményben folytatott – megegyező tartalmú – *tanulmányok beszámításáról*,⁴³ másrészt a munkaviszonyban eltöltött szakirányú gyakorlati idő szakmai gyakorlati képzés idejébe történő beszámíthatóságáról.⁴⁴ A jogszabály mindkét esetben a szakképző iskola vezetőjének egyedi döntésére bízta a beszámítást és a beszámítás mértékét.

Csökkenti a szubjektív megítélés kockázatát, hogy a szakképzési törvény 7. § (1) bekezdés j) pontja alapján a szakmai és vizsgakövetelmény rögzíti „az iskolai rendszerű oktatásban, a szakképzésben, a felsőoktatásban, a nonformális és informális tanulással, továbbá a munkavégzés során szerzett kompetenciáknak, a 27. § (2) bekezdésében meghatározott szakirányú gyakorlati idő, a szakmai előkészítő érettségi tantárgyi vizsgának vagy az ágazati szakmai érettségi vizsgának a szakmai követelmények teljesítésébe történő beszámíthatóságát”. A bizonytalanságot azonban tovább növeli, hogy *a szakmai és vizsgakövetelmények jelentős többsége nem tartalmazza a beszámíthatóságra vonatkozó előírásokat.* A szakmai és vizsgakövetelmények átvizsgálása során az alábbi üdítő kivételeket találtam a nem formális tanulási eredmény beszámítására, elismerésére vonatkozóan:

- építő- és anyagmozgató gép kezelője („A szakmai gyakorlati képzés idejébe a foglalkoztató cég vezetője által kiadott, cégszerűen aláírt gyakorlati időről szóló igazolás (gyakorlatot igazoló lap: 1. melléklet) alapján igazolt gyakorlati idő beszámítható maximum 42–72 órában, az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) meghatározott tanfolyami idő (90–140 óra) arányában.”)
- fitness-wellness instruktorként („Az előzetesen megszerzett tudás legfeljebb a képzés összes óraszámának 50%-áig számítható be.”)

43 A szakképző iskolában és a felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányokat a szakképesítésre előírt – megegyező tartalmú – követelmények teljesítésébe a szakképző iskola pedagógiai programja részét képező szakmai programban meghatározottak szerint be kell számítani. Az előzetes tanulmányok és az azokkal megegyező tartalmú követelmények teljesítésének egyidejű igazolásával a beszámítás iránti kérelmet a szakképző iskola vezetőjéhez kell benyújtani. A beszámítható előzetes tanulmányokról és teljesített követelményekről a szakképző iskola vezetője határozattal dönt. A szakképző iskola vezetőjének döntése ellen a kormányhivatalhoz lehet fellebbezést benyújtani. A fellebbezésre a közigazgatási hatósági eljárás általános szabályait kell alkalmazni (2011. évi CLXXXVII. törvény 27. § (1) bekezdés)

44 A szakmai gyakorlati képzés idejébe a szakképzés megkezdése előtt munkaviszonyban (vállalkozói jogviszonyban, munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyban) eltöltött szakirányú gyakorlati idő – a szakképző iskola vezetőjének egyedi döntése alapján az (1) bekezdésben meghatározottak szerint – beszámítható (2011. évi CLXXXVII. törvény 27. § (2) bekezdés).

- gyakorlatos színész (2 éves szakmai tapasztalat: „A modulzáró vizsga gyakorlati vizsgatevékenysége alóli felmentés feltétele: két éves – a hatályos rendeletben nemzeti vagy kiemelt színházi szervezetként besorolt intézményben teljesített – szakmai gyakorlat során eljátszott több szerep igazolása”)
- sportedző („Az előzetesen megszerzett tudás legfeljebb a képzés összes óraszámának 50%-áig számítható be.”)
- sportoktató (Az előzetesen megszerzett tudás (pl.: sportolói/versenyzői múlt) legfeljebb a képzés összes óraszámának 50%-áig számítható be.)
- sportszervező, – menedzser („Az előzetesen megszerzett tudás legfeljebb a képzés összes óraszámának 50%-áig számítható be.”)
- vízügyi technikus („Mentesül az adott vizsgarész letétele alól az a vizsgázó, aki országos (szakmai, illetve tantárgyi) tanulmányi versenyen a versenykiírásban meghatározott teljesítményt eléri.”)

Ezeket túl további 68 szakképesítés esetén van feltüntetve, hogy milyen, már korábban teljesített modulok, szakképesítések, valamint főleg a pénzügy területéhez kapcsolódó szakképesítések esetén könyvelői végzettség, főiskolai, egyetemi tanulmányok elvégzése esetén valósulhat meg beszámítás, illetve felmentés. Ezek azonban formális végzettség/képzettség beszámítására vonatkoznak.

A *nemzeti felsőoktatásról szóló* 2011. évi CCIV. törvény átörököltette a 2005. évi CXXXIX. törvény rendelkezéseit a nem-formális vagy informális környezetben szerzett tudás beszámításának tekintetében. A hallgatói jogviszonyban végzett tanulmányok beszámításán⁴⁵ túl az előzetesen nem-formális és informális tanulás során

45 2001. évi CCIV. törvény 42. § (1) A hallgató a) a tanulmányaihoz kapcsolódó résztanulmányok folytatása céljából másik felsőoktatási intézménnyel vendéghallgatói jogviszonyt létesíthet, b) kérheti átvételét azonos, illetve másik felsőoktatási intézmény ugyanazon képzési területhez tartozó szakjára.

(2) A felsőoktatási intézmény a vele hallgatói jogviszonyban nem álló felsőfokú végzettségű személyeket – részismereti képzés céljából – hallgatói jogviszony keretében, az intézmény bármely kurzusára, moduljára – külön felvételi eljárás nélkül – önköltséges képzésre felveheti. Az intézmény a tanulmányi teljesítményről igazolást köteles kiállítani. Az elvégzett kurzus, modul teljesítése felsőfokú tanulmányokba a kreditátvitel szabályai szerint beszámítható.

(3) Az (1)–(2) bekezdésekben meghatározott kérelmek teljesítésének feltételeit a fogadó felsőoktatási intézmény határozza meg.

2011. évi CCIV. törvény 49. § (1) A felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok során a tanulmányi követelmények teljesítését – az egyes tantárgyakhoz, tantervi egységekhez rendelt – tanulmányi pontokban (a továbbiakban: kredit) kell kifejezni és érdemjeggyel minősíteni. A hallgatónak az adott képzésben történő előrehaladását a megszerzett kreditek összege, minőségét az érdemjegye fejezi ki.

(3) A hallgató a tanulmányaihoz tartozó tantárgyakat annak a felsőoktatási intézménynek, amellyel hallgatói jogviszonyban áll, másik képzésében, továbbá más felsőoktatási intézményben, mint vendéghallgató is felveheti.

(5) Egy adott ismeretanyag elsajátításáért egy alkalommal adható kredit. A kreditelismerés – tantárgy (modul) előírt kimeneti követelményei alapján – kizárólag a kredit megállapításának alapjául szolgáló tudás összevetésével történik. El kell ismerni a kreditet, ha az összevetett tudás legalább hetvenöt százalékban megegyezik. A tudás összevetését a felsőoktatási intézmény e célra létrehozott bizottsága (a továbbiakban: kreditátviteli bizottság) végzi.

megszerzett tudás, munkatapasztalat beszámíthatóságáról is rendelkezik a törvény: „a kreditátviteli bizottság az előzetesen nem-formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot – az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint – tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti” (2011. évi CCIV. törvény 49. § (6) bekezdés). A beszámítással kapcsolatos kérdéseket a tanulmányi és vizsgaszabályzatban kell szabályozni. A beszámításnál figyelembe kell venni, hogy a képzés kreditértékének harmadát az adott intézményben köteles teljesíteni a hallgató (2011. évi CCIV. törvény 49. § (7) bekezdés).

A *doktori képzésben* a fokozatszerzésre történő egyéni felkészülés formájában van jelen az előzetesen szerzett tudás elismerése: „a doktori képzést követően a doktori fokozatot külön fokozatszerzési eljárás keretében lehet megszerezni. A doktori fokozatszerzési eljárásban részt vevő a doktorjelölt. Doktorjelölt lehet az is, aki nem vett részt a doktori képzésben, a fokozatszerzésre egyénileg készült fel, feltéve, hogy mesterfokozatot szerzett, és teljesítette a doktori képzés követelményeit. Ha a doktorandusz a képzési időn belül megkezdte a fokozatszerzési eljárást, akkor a hallgatói jogviszonya mellett egyidejűleg doktorjelölt is” (2011. évi CCIV. törvény 53. § (2) bekezdés).

Az előzetes tudás felmérésére vonatkozó leginkább konkrét szabályozást a *felntőtképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény* tartalmazza.⁴⁶ Míg az első felnőttképzési törvény az előzetes tudásmérést az egyén jogaként definiálta, az új felnőttképzési törvény bizonyos képzések kötelező részévé tette. Maga a szolgáltatás elnevezése (előzetes tudásmérés) arra utal, hogy az szorosan kapcsolódik a képzési programokhoz és a képző intézményekhez, ebben az értelemben az előzetes tudás a képzést megelőzően megszerzett és birtokolt tudás. Az új felnőttképzési törvény megerősíti ezt a szemléletet. Az *előzetes tudásmérést a támogatott OKJ-s és nyelvi képzések esetében kötelező biztosítani, a támogatott egyéb szakmai és a támogatott egyéb képzések esetében a támogatási szerződés kötelező előírása alapján, egyébként a képzésre jelentkező felnőtt kérésére kell, hogy biztosítsa a felnőttképzést folytató intézmény* (2013. évi LXXVII. törvény 11. § (1) bekezdés g) pont). A felnőttképzési szerződésben rögzíteni kell az előzetes tudás mérésének és beszámításának tényét, és ennek a képzési díjban történő érvényesítését is rögzíteni kell a felnőtt és a felnőttképzést folytató intézmény között létrejövő szerződésben.

A felnőttképzési törvény tartalmazza az előzetes tudásmérés definícióját is: *előzetes tudás mérése: annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amely-*

46 Az előzetes tudás mérésének intézményi kötelezettségét már a 2001. évi CI. felnőttképzési törvény is tartalmazta.

nek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyag-egység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni (2013. évi LXXVII. törvény 2. § 8. pont).

Áttekintve a hatályos jogi szabályozást, megállapíthatjuk, hogy a szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési törvény is lehetőséget ad a nem formális környezetben szerzett előzetes tudás, illetve munkatapasztalat beszámítására. Ugyanakkor a jogi szabályozás az alábbi problémákat veti fel:

- a jogszabályok az előzetesen megszerzett tudás beszámításának a lehetőségét adják meg konkrét szabályozás nélkül, így a képző intézményeknek nincs mihez igazodniuk a beszámításról való döntés során,
- a jogszabályok minden esetben intézményi hatáskörbe (a szakképzés és a felnőttképzés esetén a képző intézmény vezetője, a felsőoktatás esetében a kreditátviteli bizottság hatáskörébe) utalják a beszámításról való döntést, így a képző intézmények saját maguk alakíthatják ki a beszámításra vonatkozó szabályaikat és gyakorlatukat,
- a jogszabályok nem tartalmazznak definíciókat a nem formális tanulási környezetre, az előzetes tudás és a munkatapasztalat fogalmára vonatkozóan (kivéve a felnőttképzési törvényt, amely tartalmazza az előzetes tudás definícióját),
- az intézmények nem kapnak semmilyen módszertani vagy más segítséget saját intézményi gyakorlatuk kialakítására illetve a mérőeszközök kidolgozására.

4.5. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének jó gyakorlatai hazánkban

A nagy fejlesztések és a jogszabályi meghatározottság ellenére az előzetes tudásmérés vonatkozásában *rendszerszerűen működő gyakorlatról nem beszélhetünk* Magyarországon. *Szigetszerűen működő jó gyakorlatok* vannak leginkább azokon a területeken, amelyeken vagy a képzés jellege, vagy a képzésben résztvevők érdekei „kikényszerítik” a gyakorlatot. Ilyen terület a számítógép-kezelői, használói kompetenciát tanúsító *ECDL vizsgarendszer*, amely a tanulás módjától függetlenül bármilyen módon szerzett tudás igazolására irányul. Függetlenül attól, hogy az egyén hogyan, milyen módon tett szert a számítógép-kezelői kompetenciára, képzés nélkül vizsgára jelentkezhet. A modulonkénti vizsgaeredmények egy vizsgakártyán összegyűjthetők és valamennyi modul sikeres teljesítése esetén bizonyítványra válthatóak. Hasonló elismerési rendszer valósul meg a *nyelvvizsga* esetében. A vizsgáztató nem vizsgálja, hogy a vizsgára jelentkező hol, mikor, mennyi idő alatt, milyen körülmények között sajátította el az idegen nyelvet. Az egyén által birtokolt tudást összevetik a nyelvvizsga követelmény kritériumaival és amennyi-

ben meghatározott szintű egyezés van, az egyén megkapja a vizsgateljesítményt igazoló bizonyítványt. Ezekben az esetekben tehát egyáltalán nem számít az, hogy honnan származik az egyén tudása, az egyén által birtokolt tanulási eredmények értékelése valósul meg. Fontos megjegyezni, hogy mindkét esetben a tanulási eredmények mérése, értékelése és tanúsítása arra akkreditált független vizsgaközpontban valósul meg. Működik az önértékelés módszere is, hiszen az *Europass portfólió 2005. július 1. óta Magyarországon is széles körben használatos*. Az önéletrajzot az egyén tölti ki, amelyben nem csak az iskolai végzettségét, de egyéb társas és személyes kompetenciáit is be kell mutatnia. Az idegen nyelvi kompetenciáinál sem csak a bizonyítvánnyal igazolhatót kell feltüntetni. Az Európai Tanács Közös Európai Referenciakeret által ajánlott hatfokozatú nyelvi szint alapján a felnőtt önértékelés alapján is azonosítani tudja, hogy az adott idegen nyelvből milyen szinten ír, olvas és beszél. Ezt egy részletesen kidolgozott önértékelési táblázat⁴⁷ segíti, amely tulajdonképpen tanulási eredményekben határozza meg a szintleírásokat.

4.6. A magyarországi helyzetkép összefoglalása

A fenti jó példákat és az elért eredményeket nem szabad lebecsülni. Az elmúlt két évtizedben több jelentős fejlesztés történt az előzetes tudás felmérésére és beszámítására vonatkozóan. Már az első felnőttképzési törvény megjelenése előtt kísérletek történtek arra, hogy az előzetes tudás mérésre alapozva költséghatékonyabbá lehessen tenni a felnőttképzést. Ma már sokkal többen értik az előzetes tudás mérés funkcióját, a tanulási eredmény alapú megközelítés lényegét és az előzetes tudás ügye törvényi szintre emelkedett. Ugyanakkor Magyarországon az előzetes tudás értékelésének nincs egységes rendszere, vagy országosan azonos módon működő eljárásrendje. Sokkal inkább jogszabály által előírt, de részleteiben nem szabályozott, intézményi szintű gyakorlatról van csak szó, amely az intézmények szintjén teljesen eltérő módon, színvonalon és intenzitással működik, de leginkább nem működik (vö. Benkei 2012; Farkas és mtsai. 2012).

Összefoglalva a magyarországi helyzetképet az alábbi megállapításokat lehet tenni:

- A szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési törvény deklaratív módon rögzíti a nem formális tanulás során szerzett tudás/munkatapasztalat beszámításának lehetőségét, melyet intézményi/intézményvezetői hatáskörbe utal.
- Míg a törvényi szabályozást akár előremutatónak is tekinthetnénk, a végrehajtási rendeletek előírásai (pl.: a komplex szakmai vizsga, a követelménymodulok

⁴⁷ Az önértékelési táblázat elérhető: <http://europass.cedefop.europa.eu/hu/resources/european-language-levels-cefr>

kompetencia profiljában szereplő szakmai ismeretek és készségek típus és szint szerinti megjelölésének megszüntetése stb.) a törvényben foglaltak ellen hatnak vagy legalábbis megnehezítik a gyakorlati megvalósítást.

- A jogszabályokban foglalt lehetőség gyakorlatban történő megvalósulásának és kiteljesedésének gátja, hogy a törvények nem rögzítik a vonatkozó fogalmak (pl.: előzetes tudás, munkatapasztalat, nem formális tanulási környezet stb.) definíciót és nem tartalmaznak konkrét vagy irányadó részletszabályokat a beszámításra vonatkozóan (pl.: a szakmai és vizsgakövetelményben, illetve 2014 augusztusában még nem készült el a felnőttképzési törvényhez az előzetes tudásmérésről szóló NGM-rendelet).
- Az előzetes tudás mérése és beszámítása periférikus ügy, hiányzik az előzetes tudásmérés melletti kormányzati, munkáltatói, képző intézményi és felnőtt tanulói elköteleződés.
- Nincs meghatározott funkció rendelve az előzetes tudásméréshez (kiknek szól, mire és milyen céllal akarjuk használni).
- Az oktatáspolitikai és oktatási rendszer nem tud elszakadni a formális ISCED⁴⁸ besorolási rendszertől és az oktatás szektorális megközelítéstől (jól jelzi ezt egy felelős NMH-szakember⁴⁹ válasza arra vonatkozóan, hogyan lehet beszámítani a nem formális úton megszerzett tudásokat – „először formálissá kell tenni, azaz képzésben kell részt venni és utána majd be lehet számítani”. Ez a szemlélet sokat elárul a gondolkodásmódról).
- Nagyon jelentős fejlesztések indultak el a szakképzés/felnőttképzés területén (a korábban részleteztettek szerint), de ezek eredményei nem hasznosultak, ugyanakkor jelentős tudásbázist jelenthetnek a jelenlegi/jövőbeli fejlesztésekhez.
- A fejlesztéseknek, a jó gyakorlatoknak nincs disszeminációja. Nincs tájékoztatás, információs csatorna, az érdekeltek jellemzően nem is tudnak a folyó fejlesztésekről és azok szabadon elérhető és ingyenesen használható termékeiről.
- A szakmai és vizsgakövetelmény követelménymoduljai nem tanulási eredmény alapúak.
- A képzési programok fejlesztésében még nem, vagy éppen csak, hogy elkezdődött a tanulási eredményekben való gondolkodás.
- Sem az intézmények, sem a felnőttek körében nem tapasztalható valódi törekvés a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésére.
- A felnőttképzési finanszírozási rendszer sajátosságai miatt sem a munkaügyi szervezet, sem a képző intézmény sem a munkanélküli felnőtt nem érdekelt az előzetes tudás beszámításában.

48 ISCED: az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere

49 Nemzeti Munkaügyi Hivatal

- Általános az intézményes rezisztencia a nem formális tanulás elismertetésével szemben.
- Innovációt jelent a szakmai programkövetelményekben a tanulási eredmény alapú megközelítés, de magukra vannak hagyva a képzők, a programszakértők pedig leginkább nem vizsgálják a követelményeket, nem értik a tanulási eredmény koncepciót, így a tanulási eredmény alapú követelmény leírás funkcióját veszti.

Ha összegezni akarjuk, hogy milyen okok állnak amögött, hogy az ambiciózus fejlesztések megakadtak és az eredményei nem vagy csak nagyon kis hatásfokkal integrálódtak az oktatási és képzési rendszerbe, akkor azt mondhatjuk, hogy mindazon feltételeknek a hiánya, amelyek az európai tapasztalatok alapján megfogalmazásra kerültek a 2. fejezet végén. Ennek alapján *Magyarországon az alábbi tényezők akadályozták az elindult fejlesztések fenntarthatóságát és akadályozzák ma egy elismerési rendszer kiépülését és működését:*

- a kormányzati elkötelezettség hiánya: kormányzati szinten abszolút periférikus kérdés az előzetes tudás ügye. Bár a jogalkotó törvényi szintre emelte, részlet-szabályokat, deklarált funkciót, módszertani támogatást nem rendelt hozzá;
- az érdekelt felek megszólításának, érdekeltté tételének hiánya: rendszerszerű átalakítás csak az érdekelt felek, társadalmi partnerek széleskörű bevonásával érhető el. Azok a szervezetek, akik részt vesznek a fejlesztésben, megértik és elfogadják a kidolgozott megoldásokat elkötelezettek lesznek az eredmények fenntartásában és a rendszer működésében és működtetésében;
- referenciakövetelmények hiánya: az SZVK-k nem tanulási eredmény alapon íródtak, ezáltal nincs meghatározott, viszonyítási alapot vagy referenciát jelentő érvényes sztenderd;
- tanulási eredményalapú szemlélet hiánya: Magyarországon még nem terjedt el a tanulási eredmény alapú képzéstervezés és fejlesztés. A tanulási eredmény eddig nem használt fogalom volt a magyar szak- és felnőttképzési terminológiában. A szakmai programkövetelmények tanulási eredmény alapúak, ugyanakkor ezek nem érvényesített tanulási eredmények és a jó cél rossz gyakorlatba fordult. A képző intézmények nem kaptak segítséget a szakmai követelmények tanulási eredményekben történő kidolgozásához, és programkövetelmények bírálatát végző szakértők pedig hozzáértés híján nem vizsgálják a tanulási eredményeket;
- a bizalom hiánya: hiányzik az úgynevezett társadalmi bizalom az érintett felek között: a felnőttek és a munkáltatók is még mind a mai napig sokszor úgy vélekednek, hogy a rövidített képzés „csalás”, nem megfelelő a minősége;
- nincs társadalmi elfogadottsága: a nem formális környezetben szerzett tanulási eredménynek nincs értéke;

- a szereplők ellenérdekeltsége: elsősorban a felnőttképzés finanszírozásának jellegzetességei miatt mind a munkaügyi szervezet, mind a képző intézmény, mind a munkanélküli felnőtt ellenérdekelt az előzetes tudás beszámításában és ezzel a képzési idő rövidítésében;
- az értékelés bizonytalanságai: csökkenti az elismerési rendszer iránti bizalmat, hogy nincsenek érvényes (a társadalmi partnerek által érvényesített és jóváhagyott) képzési sztenderdek, követelmények, amelyek referencia pontként szolgálhatnak az előzetes tudás értékeléséhez;
- félelem: hogy egy előzetes tudás elismerési rendszer leértékelheti az iskolai bizonyítványt és a fiatalok és a felnőttek a képzések helyett inkább az elismerési eljárásban vesznek részt;
- mérésmetodika hiánya: a képző intézményeknél, de szakmai szervezeteknél vagy minisztériumi háttérintézményeknél is hiányoznak azok a szakemberek, akik megfelelő mérésmetodikai tudással rendelkeznek;
- független vizsgaközpont hiánya: Magyarországon nem működik független vizsgaközpont. A szakmai vizsgákat a felnőttképzést folytató intézmények illetve vizsgajogossaltsággal rendelkező felnőttképzési intézmények bonyolítják le. Az OKJ-s vizsgák esetében elvileg a vizsgabizottság független, de nem OKJ-s vizsgák esetében az oktató állítja össze a vizsgafeladatokat, ő vizsgáztat és ő értékeli. A képzés és a vizsgáztatás nem válik el egymástól, nincsenek a folyamatba minőségbiztosítási mechanizmusok beépítve, ezért sok esetben a formális végzettség iránti bizalom is csökken;
- felnőttképzési információs/tanácsadó hálózat/szakemberek hiánya: a felnőtteknek szükségük van segítségre a mára sokrétűvé vált egész életen át tartó tanulás rendszerében történő eligazodásban. Fontos, hogy a felnőttek tudjanak kihez fordulni és információt és tanácsot kérni a képzési lehetőségekről, a felnőttképzéshez kapcsolódó jogaikról, a finanszírozási támogatásokról stb.;
- fogalmi keret hiánya: az előzetes tudás méréséhez kapcsolódó fogalomrendszer még szakmai körökben is vitatott, a fogalmakat nem definiálják jogszabályok, a hazai gyakorlatban több fogalom használatos egymással párhuzamosan;
- értelmezési keret hiánya: nem tisztázott, hogy az előzetes tudás mérésének milyen funkciója van, milyen konkrét célokra (pl.: képzésbe való bekapcsolódás, képzési idő csökkentése stb.) akarjuk használni, illetve kik a szolgáltatás kedvezményezettjei (minden felnőtt joga, vagy valamilyen státuszhoz, pl.: munkanélküli státuszhoz kötött);
- töredezett projektek: az elmúlt két évtizedben számos projekt indult az előzetes tudásmérés rendszerének kidolgozására és bevezetésére, az eredmények mégsem gyakoroltak fejlesztő hatást a szak- és felnőttképzési rendszerre. A projektek sokszor egymással párhuzamosan futnak, a fejlesztések nem kapcsolódnak össze, a fenntarthatóság csak formálisan létezik;

- finanszírozási problémák: a finanszírozás a legfontosabb szakmapolitikai szabályozó eszköz. A felnőttképzés finanszírozása többcsatornás és jellemzően intézményfinanszírozás. Amíg a felnőttképzést folytató intézmény kap finanszírozást a képzések megvalósítására, addig az intézmény sosem lesz érdekelt az előzetes tudás beszámításában. A központi költségvetési és pályázati finanszírozás nem differenciált, nem tud heterogén csoportokat differenciáltan finanszírozni;
- nem tudatosult az igény: az érdekelt felek egyelőre nem látják a saját érdekeltiségiüket az előzetes tudás felmérésében és beszámításában;
- magas költségek: az elismerési eljárás magas költségekkel jár és nem tisztázott, hogy ezt ki és milyen forrásból finanszírozza;
- formális képzés presztízse: Magyarországon még mindig nagyon magas a formális iskolai végzettség/képzettség presztízse;
- nem formális intézményrendszer gyenge presztízse: a nem formális tanulási környezet és maga a felnőttképzés mindig is a „második vonalat” képviselte, sosem kapta meg az őt megillető elismerést és presztízst;
- nemzeti rendszer kiépítésének magas költségvonzata: egy nemzeti szinten működtethető rendszer kiépítésének jelentős költségei vannak, amelyre hazai forrásból nincs fedezet;
- a társadalmi eredmények nem azonnal jelentkeznek: az elismerési eljárásba nem vonhatóak be azonnal nagy tömegek, kezdetben pár ezer embert érinthet, ami nem éri el a társadalmi „láthatóság” szintjét;
- sémákban való gondolkodás: nagyon nehéz a rögzült beidegződéseket (a szektorális megközelítést, a tanulás formális keretek közötti értelmezését stb.) áthangszerelni;
- idegenkedés az újtól: egy új rendszer bevezetésétől még az is idegenkedik, aki egyébként egyetért annak céljaival;
- a felnőtttről való gondolkodás: fontos tényező, hogy ki (kormányzat, képző intézmény, felnőttoktató) hogyan gondolkodik a felnőtttről? Úgy gondol rá, mint „bevétele tárgyára” vagy úgy, mint önálló individuumra, mint adott időben és térben létező, valós genetikai adottságokkal rendelkező konkrét individuum, illetve a belőlük álló közösség. A felnőtt és az ő érdekei állnak a középpontban vagy más partikuláris érdekek?
- andragógiai professzió hiánya: Magyarországon az andragógiát nem egy általánosabban értelmezett neveléstudomány keretében a pedagógia mellé, hanem a pedagógia alá sorolták be, napjainkban pedig – politikai döntés eredményeképpen – teljesen leradírozzák a szakmai palettáról. Ennek a felfogásnak a következtében nem épült ki az andragógiai professzió önálló szakmai, tudományos, képzési és továbbképzési rendszere Magyarországon, ezáltal hiányoznak a megfelelő szakemberek;

- MKKR hiánya: Magyarországon még nincs érvényes képesítési keretrendszer, amely jelentős ösztönzést adhatna a tanulási eredmény alapú szemlélet meghonosodásának és a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy az elmúlt két évtized – előzetes tudásmérésre vonatkozó – fejlesztései leginkább a széleskörű kommunikáció, az érdekelt felek bevonása, az eljárás iránti bizalom és kormányzati elkötelezettség hányá miatt nem érték el a kívánt eredményt és hatást. Ugyanakkor a *fejlesztések keretében kidolgozott termékek jó alapot adhatnak* a munkatapasztalathoz és a munkavégzéshez köthető előzetes tudás, a nem formális tanulás során szerzett kompetenciák elismerésére szolgáló mechanizmusok működő rendszerének kidolgozásához. Nemcsak a beszámítás céljából fontos a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények felmérése, hanem azért is, mert ezáltal „szembesíteni” tudjuk a felnőttet, hogy sokkal többet tud és sokkal többre képes, mint azt saját magáról gondolta volna. Ennek jelentős motivációs hatása van. Bizonyosan lenne igény a formális képzésen kívül megszerzett tudások szabályozott és átlátható elismerésére, ha a szereplők tisztába lennének annak céljával, pontos eljárásrendjével, és azal, hogy mi az ő érdekeltségük benne. Meggyőződésem, hogy nagymértékű befogadás lenne egy a szakmai szempontokat és a minőség védelmét előtérbe helyező elismerési eljárással szemben és létre lehet hozni az előzetes tudás és kompetenciák mérésének és beszámításának intézményesült eljárásait. Ehhez azonban meg kell fogalmazni az eljárás célját és funkcióját, illetve meg kell teremteni a működés és a fenntarthatóság elemi feltételeit.

5. A TANULÁSI EREDMÉNYEK HITELESÍTÉSÉNEK TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI FUNKCIÓI

Korábban már említettem, hogy az egyén által birtokolt tanulási eredmények hitelesítése nem csodaszer és nem old meg minden társadalmi és gazdasági problémát, ezért a mindenkori kormányzat felelőssége, hogy meghatározza azokat a problématerületeket vagy fejlesztési területeket, amelynek a szolgálatába akarja állítani a hitelesítési eljárást. *A hitelesítési eljárás céljainak, funkcióinak ismeretében lehet kialakítani magát a hitelesítési eljárást és annak lépéseit.*

A magyar terminológiákban használt elnevezése (előzetes tudásmérés) arra utal, hogy az eljárás szorosan kapcsolódik a képzéshez. Ma Magyarországon a tanulási eredmények hitelesítése irányítás és szabályozás központú és a képzésbe történő beszámításra fókuszál. Fel sem merül még a szakmai diskurzusokban sem, hogy a hitelesítés más funkciót is szolgálhat. *A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának a képzésbe való bekapcsolódás, az egész életen át tartó tanulás támogatásán túl kiemelt funkciója lehet a foglalkoztatás növelése és a szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztése.*

Ebben a fejezetben ezt a három funkciót veszem sorra, konkrétan a magyar gazdasági–társadalmi kontextusra vonatkoztatva.

5.1. Foglalkoztatást növelő funkció

Annak ellenére, hogy valóban a képzésbe történő beszámítás az a funkció, amelyhez jogszabályi háttér is társul (ahogyan ezt bemutattuk a 4. fejezetben), maga a szabályozás nem oldotta meg a hitelesítés ügyét, hiszen a jogszabály erejénél sokkal erősebb az érdekelt felek (leginkább a képző intézmények) ellenérdekeltsége, a társadalmi bizalmatlanság és az a félelem, hogy nehogy beszámítsunk valamit, amit nem lehet.

Bár a képzésbe történő beszámítás kézenfekvőnek tűnik, tapasztalataim alapján sokkal nagyobb potenciált, elérhető hatást látok *a tanulási eredmények hitelesítésének foglalkoztatást növelő, munkaerő-piaci belépést és bennmaradást elősegítő funkciójában.*

A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2014. júliusi adatai alapján a 15–64 éves korosztályból 4,091 ezer fő dolgozott, ez 61,7%-os foglalkoztatási rátát jelent

(Központi Statisztikai Hivatal 2014). A munkanélküliek regisztrációjában 414,2 ezer fő szerepelt 2014 júliusában. Ez a gazdaságilag aktív népességhez viszonyítva 9,42%. A legtöbb álláskereső továbbra is Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében van. Az álláskeresők 37,2%-ának legfeljebb befejezett általános iskolai végzettsége van, a szakképzetlenek¹ aránya 51,1% volt. 2014. júliusban a 25 éven aluli korosztályba 68,2 ezer (16,5%) álláskereső tartozott (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2014). Az összes álláskereső 26,7%-a (110,5 ezer) tartós munkanélküli. A munkaerő-piaci adatok azt jelzik, hogy az alacsony foglalkoztatás alacsony munkanélküliségi rátával párosul. A területi különbségek állandósultak, az ifjúsági munkanélküliség magas, 27,2% (Eurostat 2014). Az EURÓPA 2020 Stratégia célkitűzéseire igazodva Magyarország vállalta, hogy 2020-ra a 20-64 évesek foglalkoztatási rátája elérje a 75%-ot (Magyarország Kormánya 2013). *Elsődleges kormányzati célkitűzés tehát a foglalkoztatás növelése. A foglalkoztathatóság növelésének és fenntartásának egyik új eleme a képzési tudásszint felmérése és annak munkaerő-piaci szereplők számára elfogadhatóvá tétele.*

A fentiek alapján az egyén által birtokolt tanulási eredmények hitelesítésének legjelentősebb funkciója a foglalkoztatás növelése. Ebben az összefüggésben a tanulási eredmények hitelesítése az alábbi területeken valósulhat meg:

1) Közfoglalkoztatás

A foglalkoztatás növeléséhez közvetlenül hozzátartozik a közfoglalkoztatás kérdése. 2011 óta a kormány a közfoglalkoztatással igyekszik enyhíteni a munkaerő-piaci feszültségeket és a közmunkaprogramokat hosszú távon kívánja finanszírozni. A közfoglalkoztatás a munkaviszony egy speciális formája, támogatott „tranzit-foglalkoztatás”, amelynek célja, hogy a közfoglalkoztatott sikeresen vissza-, illetve bekerüljön az elsődleges munkaerőpiacra. A közfoglalkoztatás átmeneti munkalehetőséget biztosít azok számára, akiknek az önálló álláskeresése hosszú ideig eredménytelen. A magyar kormány a közfoglalkoztatást hosszú távon kívánja finanszírozni, évi 200 ezer főt tervez közfoglalkoztatásba bevonni, akiknek jelentős része képzésben is részesülni fog (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2014a). A közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzési programok állami és európai uniós forrásból valósulnak meg, ezért kulcsfontosságú, hogy ezek a források a lehető leghatékonyabban kerüljenek felhasználásra. Teljesen egyértelmű, hogy több tízezer felnőttnek nem egyforma a képzési szükséglete. Ezért fel kell mérni, hogy az adott régióban, megyében, településen milyen területeken mutatkozik munkaerő-szükséglet. A képzési programokat a munkaerő-szükséglethez kell igazítani. *Ebben az esetben a felnőtt által birtokolt tanulási eredmények hitelesítése a képzésbe*

1 A szakképzetlenek közé soroljuk a legfeljebb általános iskolát és a gimnáziumot végzett álláskeresőket.

vonást megelőző kiválasztásra szolgál. Annak megállapítására, hogy kiket és mire képezzünk, azaz a differenciálásra. A közfoglalkoztatottak között nyilvánvalóan vannak olyanok, akik már rendelkeznek munkatapasztalattal, vagy önkéntes munkát végeztek vagy háztáji gazdálkodással foglalkoztak, vagy segédmunkásként, feketemunkásként szereztek különféle ismereteket, képességeket, kompetenciákat. El kell mozdulni abból a gondolkodásból, hogy akinek nincs képzettsége, azt mindenáron szakképzettséghez juttassuk, bármilyen legyen is az. Most a közmunka-programokban résztvevők képzésében nincs differenciálás. A közfoglalkoztatásra és az ahhoz kapcsolódó képzésekre milliárdokat költ a kormány. Ezért rendkívül fontos, hogy a képzések helyzetelemzésre, munkaerő-piaci felmérésre épüljenek, hogy a megvalósításhoz szükséges optimális feltételek kidolgozottak legyenek és megvalósuljon a folyamatos nyomon követés, monitoring. Fel kell mérni a feladatok ellátásához szükséges erőforrásokat, elemezni kell, hogy honnan, milyen közegeből kerülnek ki a képzésbe vonható felnőttek, alkalmasak-e az adott képzésbe történő belépésre, hogyan méri fel az előzetes tudásukat stb.? Ezen tényezők felmérése és elemzése nélkül nem lehet, nem szabad belefogni milliárdok elköltésébe. Hiába képezzük ki több ezer láncfűrész kezelőt, parkgondozót vagy informatikust, ha sem a továbbképzésükről, sem a foglalkoztatásukról nem tudunk gondoskodni. Nem az a fontos, hogy tudások, képességek keletkeznek az oktatás, képzés révén, hanem az, hogy mi lesz ezekkel a megszerzett kompetenciákkal, hogyan hasznosulnak? Hasznosul, ha a felnőttet foglalkoztatják, vagy ő maga új munkahelyeket hoz létre (vállalkozást alapít) de, ha nem, akkor a tudás eltűnik, az energia kárba vész. És ha ez utóbbi következik be, akkor a befektetett idő és pénz is kárba vész. A felnőtt célcsoportok nem homogének, nem sztenderdizált, egyforma tartalmú, óraszámú stb. képzésekre van szükség, hanem egyéni tanulási utak biztosítására. Nem biztos, hogy minden felnőttet képzésbe kell bevonni, lehet a meglévő kompetenciái alapján, hitelesítési eljárás alapján is képzettséghez juttatni.

2) Akut munkaerőhiány kezelése

Munkaerő-piaci szempontból jelentős tényező a munkaképes korú csoportok közötti strukturális átrendeződés. Drasztikusan csökken a munkaképes korosztály száma. 2011-ben a 25–34 éves korosztályba 1 376 618 fő tartozott. 20 év múlva, a helyükbe lépő – ma 5–14 éves – korcsoport már csak 972 414 főt fog számlálni (Központi Statisztikai Hivatal 2013b). A munkavállalási korú népesség jelentős csökkenését a 60 év feletti korosztály nagyarányú növekedése kíséri. A prognózis tehát az adók, járulékok fizetésével a költségvetés bevételeit növelő korosztályok arányának csökkenése, és a termelő munkát nem végző, ugyanakkor komoly költségárfordítást igénylő nyugdíjasok számának emelkedése. További kedvezőtlen folyamat, hogy 2011 óta nagy a kifelé irányuló migráció. Becslések szerint mintegy

ötszázezren hagyták el ideiglenesen vagy véglegesen az országot. A demográfiai adatok szerint a munkaerőpiacról kilépők korosztályokba tartozók száma magasabb, mint az újonnan belépő korosztályokba tartozók száma. Ez azt jelenti, hogy – ha a foglalkoztatás nem nő, hanem a jelenlegi szinten marad – *hamarosan abszolút munkaerőhiány jelentkezik*, és új munkaerőforrást kell találni. Ezt a potenciális munkaerőbázist jelentheti az inaktívak és a munkanélküliek népes tábor. Ők viszont hónapok vagy éppen hosszú évek óta távol vannak a munkaerőpiactól. Az ő visszavezetésük a munkaerőpiacra nem történhet automatikusan. A foglalkoztathatósághoz szükséges kompetenciáik megkoptak vagy ki sem alakultak. Munkaerőpiacra történő integrálásuk csak oktatás, képzés, kompetenciafejlesztés, tanácsadás, segítő támogatás mellett képzelhető el és lehet sikeres. Ugyanakkor az inaktívak csoportja rendkívül heterogén, eltérő iskolai, szakmai előképzettséggel, munkatapasztalattal, nem formális környezetben szerzett tanulási eredménnyel rendelkeznek. Képzésbe vonásuk akkor lehet eredményes, ha felmérjük a célcsoport által birtokolt tanulási eredményeket és képzésüket a munkaerő-piaci igényekhez igazítjuk.

A munkaerőhiány bizonyos területeken, pl. egészségügy, szociális terület már ma is érezhető, amely néhány éven belül súlyosabbá fog válni. *Amikor érezhető munkaerőhiány lép majd fel, amely már az intézményes működést is veszélyezteti, azonnali beavatkozásra lesz szükség.* Akkor nem lesz idő arra, hogy valaki két vagy három év alatt szerezzen szakképesítést, hogy munkába tudjon állni. Ez a helyzet ki fogja kényszeríteni a potenciális munkaerő tanulási eredményeinek felmérését és a képzési idő lerövidítését, vagy a meglévő munkaerő tanulási eredményeinek felmérését és összevetését annak a munkakörnek a feladat- és kompetencia mátrixával, amelynek a betöltése szükségessé válik. A képzés a feladat hatékony ellátásához szükséges kompetenciák és az egyén által ténylegesen birtokolt kompetenciák közötti különbségre, az úgynevezett kompetenciadeficitre kell, hogy irányuljon.

3) Külföldi munkavállalók foglalkoztatása

Egyre érezhetőbb probléma lesz a külföldi munkavállalók tanulási eredményeinek hitelesítése annak érdekében, hogy tudjanak munkát vállalni Magyarországon. A munkatapasztalat felmérése, elismerése növelhetné a külföldiek foglalkoztatási lehetőségeit. Évente kb. 20 ezer főt érint, akik többsége nem rendelkezik szakképzettséggel, ezért nehezen vagy egyáltalán nem tud munkát vállalni. Ugyanakkor rendelkezhetnek olyan tanulási eredményekkel, amelyek hitelesíthetőek és lehetővé teszik bizonyos munkatevékenységek ellátását vagy a szakképzésbe történő bekapcsolódást. A külföldi munkavállalók esetében két csoportot kell megkülönböztetni. Azokat, akik az Európai Unió kívüli országból érkeznek és munkavállalásuk engedélyhez kötött. 2013-ban a kiadott munkavállalási engedélyek száma

11 013 db volt. Munkavállalási engedélyt elsősorban kínai, ukrán, vietnámi állampolgárok kértek. A kiadott összes engedély 31%-át a kereskedelem, 20,8%-át a feldolgozóipar, 17,2%-át a vendéglátás, 4,9%-át pedig a szakmai tudományos tevékenységekra vonatkozóan adták ki, vagyis az engedélyek 73,9%-a ebben a négy gazdasági ágban összpontosultak (Nemzeti Munkaügyi Hivatal 2013).

A külföldi munkavállalók másik csoportját azok az állampolgárok alkotják, akiknek foglalkoztatása nem engedélyköteles, csak a foglalkoztatás tényét szükséges bejelenteni. A bejelentési kötelezettség elsősorban a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező, európai uniós állampolgárookra vonatkozik. 2013-ban a munkaadók összesen 7937 fő foglalkoztatásának megkezdését jelentették be, elsősorban a mezőgazdaság (20,1%), a kereskedelem (9,9%), a feldolgozóipar (10,7%) és az információ, kommunikáció (14,5%) területén.

A külföldi munkavállalók mindkét csoportjában jellemzően vagy 8 általános iskolai végzettségűek vagy felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezőket találunk (Nemzeti Munkaügyi Hivatal 2013).

4) Önfoglalkoztatóvá válás

A felnőtt által birtokolt tanulási eredmények hitelesítése elősegíti az önfoglalkoztatást, a vállalkozásalapítást. A munkatapasztalat vagy más nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények birtokában szakképesítés nélkül is rendelkezhet valaki olyan kompetenciákkal, amelyek alkalmassá teszik egy munkaterületi feladat, munkatevékenység önálló művelésére. Ezen tanulási eredmények hitelesítése és az erről szóló kompetenciabizonyítvány kiállítása *lehetővé teheti vállalkozói igazolvány kiváltását és vállalkozói tevékenység folytatását.*

5) Munkaerő kiválasztás

A tanulási eredmények hitelesítése elősegíti a munkaerő kiválasztást, a munkahelyi képzés hatékonyságának növelését, hogy a munkaadó azt a munkaerőt tudja kiválasztani és felvenni, akire neki a leginkább szüksége van. Továbbá a tanulási eredmények hitelesítése elősegítheti a munkahelyi képzés fókuszának meghatározását. Amíg korlátozás nélkül rendelkezésre állnak állami és európai uniós források a felnőttképzésre, addig a munkaerő kiválasztása és képzése nem feltétlenül stratégiai kérdés a munkaadó számára. A képzési források csökkenése azonban tudatosabb humánerőforrás politikát fog eredményezni.

6) Alacsony iskolai végzettségűek, szakképzettség nélküliek vagy speciális kompetenciákkal rendelkezők foglalkoztathatóságának javítása

Vannak olyan aluliskolázott, alulszocializált társadalmi csoportok, amelyek a hagyományos képzés- és foglalkoztatáspolitikai eszközökkel bizonyosan nem vonha-

tók be képzésbe és foglalkoztatásba. Számukra nem jelent megoldást a képzésbe vonás, mert nem megfelelőek a tanulási kompetenciáik, nincs olyan képzési kínálat, ami számukra megfelelő lenne, nem tudják megfizetni, nincs támogatott képzés, nem tudnak elutazni a képzés helyszínére stb. Dolgozni tudnának és akarnának, de képzettség hiányában nem fogják alkalmazni őket, mert „nem értenek semmihez”. Ugyanakkor alkalmi munkavégzés, otthoni tevékenység során szerezhetek olyan kompetenciákat, amelyek értékelhetőek és amelyek alkalmassá teszik őket valamilyen munkatevékenység ellátására. Ezen tanulási eredmények hitelesítése és az erről szóló kompetenciabizonyítvány kiállítása lehetővé teheti a munkaerőpiacra történő könnyebb belépést, mert a munkaadóknak tájékoztatást ad a felnőtt kompetenciáiról.

Ugyanakkor lehetnek olyan magas szintű specializált tudással rendelkező felnőttek, akik magyar vagy külföldi munkakörnyezetben olyan kompetenciákra tettek szert, amely kompetenciák megelőzik a szakképzési kínálatot. Ilyenek lehetnek a technológiai fejlődés által meghatározott szakterületek, pl.: informatika, elektronika, műszaki területek. Ezek a tanulási eredmények nem szakmászíthatók, mert esetleg nincs illeszkedő szakképesítés, ugyanakkor ezen tanulási eredmények „hivatalos státuszba helyezése” (láthatóvá tétele) elősegíti a más munkahelyen, munkaterületen történő elhelyezkedést.

A tanulási eredmények hitelesítésének foglalkoztatást növelő funkciója jelentős potenciált hordoz. Az eljárás során hitelesíthető a többéves munkatapasztalat során felhalmozott kompetenciakészlet, amely például – munkavállalásra és vállalkozás indítására jogosító – szakmai kompetencia bizonyítvánnyal dokumentálható. De nem csak a tényleges munkatevékenységhez köthető tanulási eredmények értékelhetőek és „szakmászíthatóak”. Számos olyan házkörüli tevékenység van, amely végzése során az egyén olyan kompetenciái fejlődnek, amelyek hivatalos munkavégzés során is hasznosíthatók. Ilyen lehet például a gyermeknevelés, házi betegápolás, konyhakerti növénytermesztés, háztáji gazdálkodás, kertészkedés, takarítás, főzés, sütés, barkácsolás, varrás stb. Ezen nem-formális, informális tudásoknak jelentős munkaerő-piaci relevanciájuk lehet, a felsorolt tevékenységek rendszeres végzése során fejlődő kompetenciák transzferálhatóak a munkavégzés területére is. Ezt igazolja Tót Éva kutatása is, aki 60 életútinterjú alapján vizsgálta az informális tanulás mintázatait és a háztartásban, illetve a ház körül végzett tevékenységeket megfeleltette konkrét munkaköröknek, illetve nem szakmaként végzett szolgáltatásoknak (Tót 2006b:52).

A foglalkoztatáshoz kapcsolódó hitelesítés eljárásnak jellemzően nem a szakképesítés megszerzése a célja. A mérés és értékelés nem egy szakképesítés vagy egy szakmai végzettség követelményeihez képest történik, hanem egy adott foglalkozás,

munkakör, munkatevékenység, munkaköri feladat ellátásához szükséges – munkakörelemzéssel meghatározott – feladatokhoz és az azok hatékony ellátásához szükséges kompetenciákhoz viszonyítva. Vannak esetek, amikor kifejezetten életszerűbb és hasznosabb egy munkatevékenységet, munkaterületi feladatot hitelesítési eljárás-hoz, mint pl.: iskolai és/vagy szakmai végzettséghez kötni. Tipikusan ilyenek lehetnek azok a területek, amelyeken a formális oktatás nem, hogy megelőzni, de követni sem tudja a technikai/technológiai fejlődést. De ilyenek lehetnek a segítő foglalkozások, amelyek esetében az attitűd, a személyes kompetenciák sokszor fontosabbak lehetnek a szakmai ismeretknél. Ide sorolhatóak azok a szakmai (pl.: szakértői) tevékenységek is, amelyekben a szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatok elsődleges fontosságúak a hatékony munkavégzéshez.² A hitelesítési eljárás foglalkoztatást növelő funkciója nem csak gazdasági, de társadalmi célokat is szolgál. A foglalkoztatás növelése csökkenti a társadalmi kirekesztődés, a szegénység kockázatát.

5.2. Az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódást ösztönző funkció

Az egyén által birtokolt tanulási eredmény hitelesítésének másik fontos funkciója az egész életen át tartó tanulásban való részvétel ösztönzése. Ez többféle területen és céllal valósulhat meg.

1) Korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkentése

Az Európai Unió Tanácsa 2011. június 28-án fogadta el azt a szakpolitikai ajánlást, mely kimondja, hogy „a korai iskolaelhagyás csökkentése alapvető fontosságú az „Európa 2020” stratégiában megfogalmazott célkitűzések megvalósításához. Csökkentésének hatása kettős: egyrészt az iskolázottsági és képzettségi szintek javításával az „intelligens növekedést” szolgálja, másrészt a munkanélküliség, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség egyik legnagyobb kockázati faktorának leküzdésével az „inkluzív növekedést” támogatja” (Council of the European Union 2011:1).

2 Sajnos a felnőttképzési programszakértőkre vonatkozó jogi szabályozás nem vette figyelembe ezt az alapelvet. A felnőttképzési szakértői és a felnőttképzési programszakértői tevékenység folytatásának részletes szabályairól szóló 14/2014. (III. 31.) NGM-rendelet alapján a szakértő azon a szakmai területen végezhet programszakértői feladatokat (pl.: szakmai programkövetelmény véleményezést, OKJ-s vagy egyéb szakmai képzési körbe tartozó képzési programok előzetes szakértését, vagy hatósági engedélyezési eljárásban való részvételt) amely szakterülethez igazodó szakirányú felsőfokú végzettsége van. Szakmai gyakorlat nem szükséges, a felsőfokú végzettség pedig nem váltható ki több éves szakmai gyakorlattal. Vajon ki tudja szakszerűbben megítélni egy képzési program szakmai tartalmának megfelelőségét, a megvalósíthatóság kritériumait, a koherencia követelményeknek való megfelelőséget? Az, akinek van ugyan szakirányú felsőfokú végzettsége (és lehet, hogy 20 éve szerezte), de sosem gyakorolta a szakmát, vagy az, akinek ugyan nincs az adott területen felsőfokú végzettsége, de 10 éve az adott szakmai területen dolgozik?

Magyarországon a korai iskolaelhagyók aránya az európai uniós átlag alatt van egy kicsivel, a jelenlegi 11,8%-os átlaggal az európai országok középmezőnyében helyezkedünk el (Eurostat 2013). Hazánk vállalta, hogy 2020-ra 10% alá csökkenti a korai iskolaelhagyók arányát. Az utóbbi két évben nőtt a korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon, ezért a probléma kezelése még nagyobb odafigyelést kíván.

A korai iskolaelhagyás (early school leaving) nem azonos az iskolai lemorzsolódással (dropping out of school), amely a kötelező iskolarendszerű képzésből való kimaradást, majd későbbi visszatérést jelenti. Az Európai Unió definíciója szerint a korai iskolaelhagyók azok a 18–24 év közötti fiatalok, akik nem rendelkeznek a felsőfokú tanulmányok megkezdésére jogosító középfokú végzettséggel, illetve szakképzettséggel (Council of the European Union 2003). A korai iskolaelhagyás komoly probléma, mert az egyén egész életpályájára kihat. A legalább középfokú iskolai végzettség nélküli fiatalok nehezen, vagy egyáltalán nem tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, emiatt jellemzően segélyből, alacsony életszínvonalon élnek és nem érznek motivációt arra, hogy bármiféle képzésen, továbbképzésen részt vegyenek.

A tanulási eredmények hitelesítése elősegítheti a *korai iskolaelhagyók számának csökkenését*. A hitelesítési eljárás eredményeképpen beszámíthatóvá válnak a töredék szakképzettségek. Ha a fiatal nem akarja folytatni tanulmányait a kötött tanrendű iskolai keretek között, a hitelesítés lehetőséget ad arra, hogy felnőttképzésben ne kelljen előlről kezdenie a tanulmányokat, az iskolarendszerű szakképzésben elsajátított kompetenciái beszámításra kerülhessenek. A hitelesítési eljárás elősegíti, hogy később, néhány hónap vagy év kihagyása után is újból be lehessen kapcsolódni a képzésbe, a már megtanult, birtokolt ismeretek újratanulása nélkül is. Ez motiváló hatással lehet a képzésbe történő visszalépésre, illetve rugalmas tanulási utakat biztosíthatna az iskolarendszerű szakképzésből az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésbe történő át- és visszalépésre.

2) A (szak- és felnőtt)képzésbe történő belépés elősegítése, új célcsoportok képzésbe vonása

A nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése szolgálhatja azt a célt is, hogy *lehetővé tegye a képzéshez való hozzáférést azok számára is, akik nem rendelkeznek a képzésbe történő belépési követelményekkel* (a képzés megkezdéséhez előírt iskolai végzettséggel és/vagy szakmai előképzettséggel). Az egyén munkatapasztalat vagy más forrásból rendelkezhet olyan kompetenciákkal, amelyek megfeleltethetők a képzés megkezdésének feltételül szabott iskolai és/vagy szakmai képzettségnek. Ez tulajdonképpen a ma bemeneti kompeten mérésnek nevezett szolgáltatás, amely szintén a hitelesítési eljárás egyik lehetséges célja lehet. Ezzel *olyan új típusú célcsoportok is megszólíthatóak és képzésbe vonhatóak, akik eddig nem férhettek hozzá a képzési lehetőségekhez*. A bemeneti kom-

petenciamérés megkönnyíti a szervezett képzési programokba történő belépést, ez pedig növeli a társadalmi esélyegyenlőséget, a képzésekhez való egyenlő esélyű hozzáférést. Lehetővé teszi, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, a szakképzetlenek szakképzettséget szerezzenek, és ezáltal lehetőségük legyen a munkaerőpiacra történő be- vagy visszalépésre és nőjön a munkaerő-piaci versenyképességük.

3) Nem formális úton szerzett tanulási eredmények érvényesítése a szakképzésben

A szakképzésről szóló 2011. évi. CLXXXVII. törvény lehetőséget ad a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények elismerésére, beszámítására. A beszámíthatóságot a törvény 27. §-a értelmében a szakképző iskola vezetője egyedi határozattal dönti el. A szakképzési törvény a nonformális és informális tanulásról, továbbá a munkavégzés során szerzett kompetenciáknak a szakmai követelmények teljesítésébe történő beszámíthatóságával kapcsolatosan úgy rendelkezik, hogy ezen információk a szakmai és vizsgakövetelmény kötelező tartalmi elemei (7§ (1) j) pont). Ugyanakkor ilyen rendelkezést az SZVK-k csak néhány szakképesítés esetében (építő és anyagmozgató gép kezelője; fitness-wellnes instruktor; gyakorlatozó színész; sportedző; sportoktató; sportszervező, -menedzser; vízügyi technikus) tartalmazzák. Nagy előrelépést jelentene, ha az SZVK-k kiegészülnének a beszámítás lehetőségeivel. Ez igazodási pontot jelentene a felnőttek és a képző intézmények számára is.

4) A nem formális úton szerzett tanulási eredmények érvényesítése a felnőttképzésben

Ebben az esetben a felnőttképzési törvény által definiált előzetes tudás felméréséről és beszámításáról van szó. Az új felnőttképzési törvény alapján az előzetes tudásmérést a támogatott OKJ-s és nyelvi képzések esetében kötelező biztosítani, a támogatott egyéb szakmai és a támogatott egyéb képzések esetében a támogatási szerződés kötelező előírása alapján, egyébként a képzésre jelentkező felnőtt kérésére kell, hogy biztosítsa a felnőttképzést folytató intézmény (2013. évi LXXVII. törvény 11 § (1) bekezdés g) pont). A felnőtt részéről ez egy jogos igény, ugyanakkor a képző intézmények mérés-metodikailag nincsenek felkészülve arra, hogy objektív, megbízható, hiteles mérőeszközöket tudjanak készíteni és a mérés-értékelést szakszerűen tudják lebonyolítani. Az előzetes tudásmérésnél a cél az, hogy ha a felnőtt olyan tanulási eredményt birtokol, amely a képzési program része, akkor az egyenértékű tanulási eredményét beszámítsuk a képzésbe, felmentést kapjon konzultációk vagy a teljes modul teljesítése alól, ezáltal rövidüljön a képzési idő és csökkenjen a képzési költség. A rövidebb képzési idő nem jár együtt minőségromlással, csupán elkerüli a már birtokolt ismeretek ismétlését és a kialakított képzési program figyelembe veszi a képzésben résztvevők meglévő tanulási eredményeit, és igazodik a

fel nőttek tudásszükségleteihez. Ebben az esetben az állami források is hatékonyabban használhatóak fel, illetve a rövidebb képzési idő lehetővé teszi, hogy a megszerzett ismeretek minél előbb hasznosuljanak a munkaerőpiacon, a munkáltatónak kevesebb időre kell nélkülöznie a munkavállalóját és kell gondoskodnia annak helyettesítéséről. A hitelesítési eljárás képzési időcsökkentő funkciója közvetlenül szolgálja a felnőtt és munkáltatója konkrét érdekeit, mivel mind a magyar, mind az európai kutatások azt igazolják, hogy a felnőttképzésben való részvétel legfőbb akadálya az időhiány (Pulay 2010) és a pénz (Fibs–Die 2012). Ezért a hitelesítési eljárás ösztönzőleg hat a felnőttképzésben való részvételre.

Az egyik interjúalanyom véleménye szerint „az előzetes tudás mérését nem lehet sztenderdizálni, mivel az szorosan kapcsolódik az adott képzési programhoz. A képzési program egységeit, azok tartalmát és terjedelmét pedig a képző intézmény alakítja ki. Ezért az előzetes tudás mérését is a képző intézmény tudja lebonyolítani” (Interjúalany 9). Amennyiben az előzetes tudás mérése az OKJ-s képzések esetében nem tananyagegységhez, hanem követelménymodulhoz kapcsolódik, az eljárás sztenderdizálható, sőt összekapcsolható a modulzáró vizsgával. Amennyiben a követelménymodulnál kisebb egységhez kapcsolódik az előzetes tudás mérése, úgy valóban a képző intézmény hatáskörébe tartozik az eljárás. Ehhez azonban segítséget kellene nyújtani a képző intézmények számára, mérőeszköz mintákkal, mérőeszközök kidolgozásához használható útmutatókkal, felkészítő képzésekkel.

5) Differenciált tanulásszervezés

Ebben az esetben a felnőtt által birtokolt tanulási eredmények felmérése és hitelesítése nem a képzési program bizonyos egységei alóli felmentés céljával történik, hanem *a tanulás-tanítási folyamat eredményességét szolgáló differenciált tanulásszervezés megvalósítása* miatt. Egy adott felnőttképzési programban résztvevő felnőttek nagyon heterogén csoportot alkotnak előzetes tudás, munkatapasztalat, szociokulturális környezet stb. tekintetében. Ezeket a különbségeket egyrészt kezelni kell, másrészt érdemes kihasználni a bennük rejlő lehetőséget. A képzési program elején történő tanulási eredményhitelesítő eljárás célja egyrészt a hátránykompenzáció, annak vizsgálata, hogy a képzésben résztvevő rendelkezik-e azokkal a tudásokkal, amelyek szükségesek a képzésben való eredményes részvételhez. A felmérés eredményeképpen javaslatot tehetünk szervezett vagy önálló felzárkóztatásra. A másik cél az lehet, hogy a tananyagot a képzési program követelményének meghatározott keretein belül a résztvevők tudásszintjéhez igazítsuk és lehetővé tegyük a saját ütemük szerinti tanulást, fejlődést. A felmérés célja ebben az esetben az is lehet, hogy azonosítsuk a résztvevők olyan ismereteit, tapasztalatait, amelyet felhasználhatunk a tanulás horizontális forrásaként is.

6) Rész- vagy teljes szakképesítés megszerzése

A tanulási eredmények hitelesítése szolgálhatja modulzáró vizsga teljesítését és ezen keresztül *rész- vagy teljes szakképesítés megszerzésének a lehetőségét képzésben való részvétel nélkül*. Ebben az esetben kérdés, hogy minden képesítés megszerzhető-e hitelesítési eljárás útján? A ma hatályos felnőttképzési jogszabályok alapján igen. A jelenlegi jogszabályi környezet lehetőséget ad arra, hogy a felnőtt képzésben való részvétel nélkül jelentkezzen modulzáró vizsgára. A modulzáró vizsga nem állami vizsga, azt az adott szakképesítés folytatására hatósági engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmény szervezheti, az SZVK-ban meghatározott vizsgatevékenységgel. Ha a felnőtt bejelentkezik modulzáró vizsgára, a felnőttképzést folytató intézménynek nem kötelessége vizsgálni, hogy az egyén milyen úton szerezte meg az ismereteket. Ha a felnőtt eredményesen teljesíti a modulzáró vizsga követelményeit, komplex szakmai vizsgára bocsátható. Ez tulajdonképpen hitelesítési eljárás. A gyakorlatban azonban az eljárás nem szabályozott. A hatályos felnőttképzési törvény alapján OKJ-s képzés csak és kizárólag hatósági engedély birtokában végezhető. Több képző intézmény azonban úgy próbál meg kibújni a felnőttképzési tevékenység megkezdéséhez és folytatásához szükséges hatósági engedély kötelezettség alól, hogy szabad piaci szolgáltatásként nyújt olyan képzéseket, amelyek hivatalosan nem OKJ-s képzésre készítenek fel, a gyakorlatban azonban mégis. A képzők – az OKJ-ban szereplő minimális óraszámnál lényegesen kevesebb órászámban – felkészítik a felnőtteket a modulzáró vizsgákra. Ebben az esetben nem hitelesítési eljárásról van szó, hanem a hatályos felnőttképzési jogszabályok megkerüléséről és a jogszabályalkotói szándékkal ellentétes „fekete” felnőttképzési tevékenységről.

A modulzáró vizsga – amennyiben az OKJ-s követelménymodulra vonatkozik – sztenderdizálható, mind az írásbeli, szóbeli és gyakorlati vizsgatevékenységhez kidolgozható mérőeszköz. A modulzáró vizsga szolgálhatja az adott modul alóli felmentést, illetve a komplex szakmai vizsgára bocsátást is. Ez utóbbi esetben lehetőség van rész- vagy akár teljes szakképesítés megszerzésére is. Amennyiben a modulzáró vizsga nem a képző intézményben, hanem egy független vizsgaközpontban történik, a modulzáró vizsga során elért eredmény *beszámítható lenne a komplex szakmai vizsga eredményébe*.

7) Külföldi szakmai gyakorlat beszámítása

A földrajzi mobilitás alapvető jelentőségű eszköz, amely azt a célt szolgálja, hogy az európai térség gazdasági és társadalmi integrációja erősödjön, az európai léptékben gondolkodó polgárok formálódását szolgáló tapasztalatcsere intenzívebbé váljon. A tudás gyarapításában is kulcsszerepet kap, hiszen a szakmatanulás olyan periódusa az életpályának, amikor különösen fontos a más országokban meg-

szerezhető tapasztalat. A tanulási célú mobilitás – amely alapja a munkavállalási célú mobilitásnak is – kiemelt prioritást élvez az európai uniós szakpolitikában. A 2020-ra megfogalmazott célérték a felsőoktatásban résztvevő hallgatók esetében 20%, a szakképzésben tanulók tekintetében 6%. Ez azt jelenti, hogy európai átlagban a felsőoktatásban tanulók 20%-a vegyen részt mobilitási programban minimum 15 kreditértékben vagy 3 hónap időtartamban. A szakképzésben az a kívánatos, ha a résztvevők 6%-a részt vesz legalább kéthetes (10 munkanapos) mobilitási programban.³ Jelenleg évente kb. tízezer fiatal vesz részt mobilitási programokban a Tempus Közalapítvány által kezelt pályázati források segítségével.

A „külföldi szakmai gyakorlat” kifejezés az új, 2011. évi szakképzési törvényben már nem szerepel, ezzel együtt a mobilitás tanulási folyamat során való beszámíthatóságát nem tiltja a jogszabály – tehát az intézményvezető saját hatáskörben beszámíthatja. A beszámíthatóságról a törvény 27. §-a értelmében a szakképző iskola vezetője egyedi határozattal dönt. A mobilitási programok tartalmáról, a munkaterrvről a küldő és fogadó intézmény együttesen hoz döntést. A meghatározott tanulási eredmények elsajátítása és értékelése a fogadó félnél történik. Az értékelt tanulási eredmények elismerése, a reguláris szakképzési programba történő beszámítását a küldő, azaz a hazai intézmény biztosítja. Ajánlatos a mobilitási projektekben résztvevő iskoláknak hangsúlyt fektetni az elismerés, beszámítás lehetőségének a Pedagógiai Programban való szerepeltetésére. Ez az egyik legfontosabb intézményi dokumentum ad garanciát a tanuló számára, hogy a beszámítás nem opcionális, nem oktató függő, hanem mindenkire kötelező, és így számon is kérhető. A külföldi szakmai gyakorlat során szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásában például a munkanapló, a tanulói önértékelés és a fogadó szervezet/szaktanár értékelése szolgálhat „bizonyítékkal”.

8) Képzési szintek és formák közötti átjárhatóság biztosítása

A tanulási eredmények hitelesítése lehetővé teszi a különböző képzési formák (pl.: iskolarendszerű szakképzés és felnőttképzés) közötti rugalmas átjárást, illetve a képzési szintek közötti átjárhatóságot is. A 230/2012. (VIII. 28.) kormányrendelet alapján lehetővé kell tenni, hogy az OKJ-ban szereplő 54-es, illetve 55-ös szintű szakképesítések a későbbiekben felsőoktatási kreditértékkel rendelkezzenek, és 50 kreditértékben beszámíthatóvá váljanak a felsőoktatási alapképzésbe. Ennek módszertani kidolgozására mindeddig még nem került sor. Ez a lehetőség a képzési szintek közötti átjárhatóságot segíti, és a formális képzésből a formális képzésbe történő beszámítást teszi lehetővé, így nem tartozik a hitelesítési eljárás témaköré-

3 A Reference Leves of European Average Performance in the field of Learning Mobility http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126380.pdf

be, ugyanakkor a tanulási eredmény alapú megközelítés elősegítheti a kormányrendelet gyakorlati megvalósíthatóságát.

Az egész életen át tartó tanulást ösztönző funkció akkor valósulhat meg, ha a *képzési sztenderdek/követelmények tanulási eredmény alapúak*. A bemeneti kompetenciák mérése, a képzésbe történő beszámítás, a differenciált tanulásszervezés, a külföldi gyakorlat beszámítása felnőttképzési intézmény szintű ügy. A modulzáró vizsga, valamint a rész- és teljes szakképesítés kiadására irányuló hitelesítési eljárásnak azonban el kell különülnie a képző intézménytől, és egy független vizsgaközpontban kell megvalósulnia. A képzések minőségi fejlesztését az biztosítja, ha a képzési és a vizsgáztatási folyamat elválik egymástól. A munkaügyi központok, a kamarák vagy a képző intézmények bázisán létrehozott *független vizsgaközpont létrehozása szükséges*, amely egyszerre szolgálja a formális képzést követő komplex szakmai vizsgát, illetve a tanulási eredmények hitelesítési eljárásának keretében történő foglalkoztatási vagy képzési célú mérést és értékelését. Az egész életen át tartó tanulást ösztönző funkció egyaránt szolgál gazdasági, társadalmi és egyéni érdekeket.

5.3. A szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztését segítő funkció

Egy nemzeti szinten működő hitelesítő eljárásnak fejlesztő hatást kell gyakorolni a formális szak- és felnőttképzési rendszerre is. *A hitelesítési eljárásnak önmagában is a jobb minőséget kell szolgáltatnia és össze kell kapcsolódnia a formális képzési rendszerrel*. A hitelesítési eljárás alapvető feltételei úgymint a tanulási eredmény alapú képzési és foglalkozási sztenderdek kidolgozása, az érdekelt felekkel történő szorosabb együttműködés, a mérési és értékelési módszerek fejlesztése, mérőeszközök kidolgozása, független vizsgaközpontok létrehozása, minőségbiztosítási mechanizmusok beépítése stb. minőségfejlesztő hatást kell, hogy gyakoroljon a teljes szak- és felnőttképzési rendszerre.

A rendszerszintű hatások testet ölthetnek a tantervfejlesztésekben, illetve a képzési és vizsgafolyamatok minőségbiztosításában. Az SZVK-k fejlesztésének mindenképpen célja kell, hogy legyen a követelmények tanulási eredmény alapú leírása, illetve az egyén által nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények beszámítási lehetőségének rögzítése.

Az egyéb szakmai képzések esetében 2013-ban bevezetett szakmai programkövetelmények rendszerét át kell alakítani. A szakmai követelmények tanulási eredmény alapú leírására fel kell készíteni a képző intézményeket és a program-

szakértőket. A szakmai követelményeket validáltatni kell munkaadókkal, szakmai szervezetekkel.

Az intézményi szintű hatásokat is érdemes áttekinteni. A hitelesítési eljárás gyakorlattá tétele fejleszti a tanítási és mérés–értékelési módszereket, amelyeket a formális képzésben is használni és alkalmazni lehet. Ennek eredményeképpen optimális esetben fejlődik a tanárok, szakoktatók, felnőttoktatók pedagógiai/andragógiai módszertani kultúrája, hatékonyabb és innovatívabb módszereket fognak alkalmazni, bővül a mérésmetodikai tudásuk. A képzési követelmények tanulási eredmény alapon történő meghatározása következetesebb tanulási folyamatot biztosít, objektívabbá és érvényesebbé teszi a mérés–értékelést, validált mérőeszközöket és vizsgafolyamatot biztosít. Mindez innovációra ösztönöz, főleg akkor, ha a hitelesítési eljárás fejlesztésének eredményei beépülnek a tanárképzési, illetve a tanártovábbképzési programokba.

6. A TANULÁSI EREDMÉNYEK HITELESÍTÉSI MODELLJE

Ebben a részben – támaszkodva az európai tendenciákra és figyelembe véve a magyar gazdasági, oktatási helyzetképet – egy olyan, a tanulási eredmények hitelesítési folyamatának kialakítására irányuló modellt írok le, amelynek célja a felnőttek által birtokolt tanulási eredmények felmérése, értékelése, érvényesítése és dokumentálása, függetlenül attól, hogy azt a felnőtt milyen keretek között szerezte meg. Ahogyan azt korábban már tisztáztuk, a tanulási eredmények hitelesítésének az az alapelve, hogy nem a tanulás módja, körülménye, időtartama, forrása számít, hanem az egyén által megszerzett és birtokolt tanulási eredmény. Ez azt is jelenti, hogy *a felnőttkorban igen sokszínű formában és módon megszerzett tanulási eredmények egyenértékűek egymással.*

A felnőttkori tanulás területére kidolgozott modell általános célja egyrészt *a (szakmai) képzések megszerzésének megkönnyítése.* A képzések megszerzésének többféle útja lehet, a képzésen való részvételen túl, a tanulási eredmények hitelesítése is módja lehet a képzés megszerzésének. A modell célja másrészt *a foglalkoztathatóság elősegítése.* Nem csak államilag elismert szakképzéssel lehet munkát vállalni vagy vállalkozást alapítani. A munkához jutás a munkatapasztalat során szerzett tanulási eredmények hitelesítésével is történhet.

A hitelesítési eljárás során a formális képzésben megszerzett, de nem érvényesített, illetve a nem-formális és informális környezetben megszerzett tanulási eredmények kerülnek felmérésre, újraértékelésre, érvényesítésre és dokumentálásra. A hitelesítés tehát *képzési vagy foglalkozási referencia követelményekhez kapcsolódik,* az egyén által birtokolt tanulási eredmények a referencia követelményekhez képest kerülnek értékelésre. A hitelesítési eljárás abban az esetben alakítható ki, ha rendelkezésre állnak a tanulási eredmény alapú referencia követelmények (sztenderdek) és a követelményeknek való megfelelésről dönteni képes, szakmailag hozzáértő szakemberek, valamint kijelölésre kerül a hitelesítésre jogosult szervezet.

Tekintettel a téma és a megközelítés újszerűségére, komoly erőfeszítésre van szükség a hitelesítési eljárás alapelveinek és szemléleti újdonságának a lehető leg szélesebb körrel történő megismertetéséhez.

A hitelesítési eljárás nemzeti szintre történő emelését az indokolja, *hogy a hitelesítés egy olyan oktatáspolitikai eszköz, amely túlnyúlik a felnőttképzést folytató intézmény és a felnőttképzésben résztvevők viszonyán.* A tanulási eredmények érvényesítése nem történhet ad hoc módon, a hitelesítéshez szabályozott folyamatok és eljárások kellenek.

Egy olyan általános modellt írok le, amely igazodik a jelenlegi magyar jogrendszerhez, illetve a munkaerő-piaci és oktatási rendszerhez, összhangban van a nemzetközi trendekkel és épít az európai és magyar tapasztalatokra és együttesen szolgálja a felnőtt, a képzési rendszer, a munkaerőpiac és a társadalom érdekeit. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a felnőttképzés célcsoportjai és a felnőttképzésben érdekelték szükségletei és igényei rendkívül heterogének, ezért az eljárás specifikálódhat a hitelesítés célja és célcsoportja szerint.

A hitelesítési eljárás többféle szempontrendszer szerint és többféle módon kialakítható. Az viszont bizonyos, hogy rendszerszintű, felülről irányított, de a társadalmi partnereket bevonó, hatékony hitelesítési eljárást kell kialakítani, amely a képesítési rendszer integrált részeként működik és egyéni, társadalmi és gazdasági funkciót egyaránt betölt.

A most bemutatandó modell négy nagy egységből áll. Az első részben a tanulási eredmény hitelesítési rendszer kialakításának alapköveit írom le. Azokat a feltételeket elemzem, amelyek nélkül nem lehet hitelesítési rendszert, eljárást kiépíteni és működtetni.

A második alfejezet a hitelesítési eljárás kialakításához szükséges feltételeket és azok biztosításának módját mutatja be. A harmadik alfejezetben magát a hitelesítési eljárás lépéseit írom le.

A negyedik alfejezetben azokra a területekre teszek javaslatot, amelyeken a legkönnyebben és legszükségsszerűbben be lehet vezetni a hitelesítési eljárást.

6.1. A tanulási eredmény hitelesítési rendszere kialakításának alapkövei

6.1.1. Tanulási eredmény alapú sztenderdek (referenciakövetelmények) meghatározása

A hitelesítés nem működik világosan definiált és elfogadott (egyetértésen alapuló) referencia követelmények, sztenderdek nélkül. A képzési és/vagy foglalkozási sztenderdeknek akkor lesz társadalmi elfogadottsága, ha azok kidolgozásába bevonjuk a releváns érdekelt feleket, akik validálják a sztenderdeket. A nemzeti képzési sztenderdeknek integrálódniuk kell a képesítési rendszerbe és rögzíteni kell, hogy mely modulok/képesítések szerezhetőek meg hitelesítés útján. A hitelesítési eljárásnak össze kell kapcsolódnia az EKKR-hez illeszkedő MKKR alapelveivel, koncepciójával.

A tanulási eredmények hitelesítésének státusza, a társadalmi elismertség és bizalom miatt fontos, hogy a hitelesítés elemei ugyanazokon a sztenderdeken (referencia követelményeken) alapuljanak, mint a formális képzésben. De ez csak akkor

lehetséges, ha a követelmények nem bemenet, hanem kimenet orientáltak. A bemenet alapú sztenderdek jelentik a legnagyobb gátat a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése szempontjából. Amíg a formális tanulás kritériumai a képzési idő hosszában és a tartalomban vannak leírva, addig a hitelesítési rendszer nem fog működni. *A kimeneti követelményekre kell koncentrálni*, függetlenül attól, hogy azokat mennyi idő alatt, milyen környezetben, milyen módszerekkel stb. sajátítja el valaki. *A lényeg, hogy bizonyos tanulási eredményeknek valaki birtokában van-e vagy nincs*. A közös követelmények összehasonlíthatóságot és konzisztenciát biztosítanak. A követelmények tehát meghatározottak, és ezeket a kimeneti követelményeket többféle úton lehet elérni. A hitelesítés lehet egy „normál” út a képesítés megszerzéséhez. A hitelesítés egyik célja a kvalifikáció megszerzése, de nem minden hitelesítési eljárás vezet kvalifikációhoz.

Első lépés tehát a képzési sztenderdek tanulási eredményekben történő leírása, amely egyszerre szolgálhatja a képesítések MKKR szintekbe történő besorolását és a hitelesítési eljárást is. Az, hogy a képesítések leírására a tanulási eredményeket használjuk, több okból is döntő fontosságú. A legfontosabb, hogy átláthatóvá tesszük azt, hogy a képesítés mit képvisel a munkaerőpiacon vagy a jövőbeni tanulásban. Egy másik fontos ok, hogy a tanulási eredmények következetessé tesszik a sztenderdeket, tanterveket és értékelési kritériumokat. Nem utolsó sorban összekapcsolja a különböző mobilitási eszközöket (EKKR, MKKR, ECVET, ECTS, EUROPASS), amelyek más módon, de ugyanazon célt szolgálják, nevezetesen a tanulási eredmények összehasonlíthatóságát, átláthatóságát, a képesítések és a hitelesítési eljárás iránti bizalom kialakítását. Ezek az eszközök szoros interakcióban vannak a hitelesítési folyamattal, hiszen mindegyik tanulási eredmény alapú, így magukban foglalják a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények láthatóvá tételének és hitelesítésének célját. Ezért a hitelesítési eljárás kidolgozása során fel lehet használni az úgynevezett egész életen át tartó tanulást támogató mobilitási eszközök alkalmazásának tapasztalatait és eszközeit.

Ha azt akarjuk, hogy a képesítések tanulási eredményei validak legyenek, a tanulási eredmények leírásának az alábbi mechanizmus alapján kell történnie. A tanulási eredmények leírásában résztvevő szakértőket fel kell készíteni a tanulási eredmény alapú szemléletre, a követelmények tanulási eredményekben való megfogalmazására, ami nem csak a követelmények szemantikai átírását jelenti! Tartalmi leírásra van szükség! A szakértő leírja a képesítéseket tanulási eredményekben. Lehetőség szerint egy szakértő több, azonos szakmacsoportba tartozó szakképesítést írjon le. A szakértő olyan legyen, aki a vállalati dinamizmusban is gyakorlatot szerzett. Ne elméleti oktató legyen, aki sosem művelte a szakmát, hanem gyakorlati oktató vagy vállalati szakoktató. Egymáshoz kapcsolódó szakképesítések leírását azonos szakember csinálja, hogy össze tudja vetni a különböző szintű szakképesí-

téseket, azonosítani tudja a rész- alap- ráépülő szakképesítések közötti különbségeket. A szakképesítések tanulási eredményeinek leírásához alapot szolgáltathat a jelen műben megtalálható útmutató (7. fejezet). A szakképesítéseket tanulási eredményekben leíró szakértőket szakmacsoportonként ki kell választani (fontos, hogy olyan szakértők legyenek, akik már valamilyen formában kapcsolatba kerültek a tanulási eredményekkel), ki kell dolgozni egy egynapos (8 óra) felkészítő tréninget, ehhez a tréner számára tanítási útmutatót, a szakértők részére tanulási útmutatót kell készíteni. Egy szakértőhöz több, 8–10 egymáshoz kapcsolódó szakképesítést kell rendelni. A 632 OKJ-s szakképesítés szükséglete kb. 70 fő szakértő. A 70 fő szakértő felkészítését – a hatékonyság érdekében – 3 csoportban kell megszervezni és biztosítani kell, hogy mindhárom csoportban ugyanaz a szakember vezesse a tréninget. A tréning főbb témakörei: a tréning célja, alapfogalmak azonosítása, tisztázása, a tanulási eredmények írásának alapelvei, módszerei, deskriptorok jellemzői, leírás minták, feladattisztázás. A cél a praxistudás fejlesztése, gyakorlat, konzultáció, felmerülő kérdések megválaszolása, konkrét gyakorlatok, átírások elvégzése. A felkészítést követően a szakértőknek 6 hét áll rendelkezésükre a hozzájuk rendelt szakképesítések tanulási eredményekben történő leírására. A tanulási eredmények leírása modulonként kell, hogy megtörténjen, majd a teljes szakképesítésre vonatkozóan. A szakértő a követelménymodul tartalma alapján meghatározza a legjellemzőbb tudás, képesség, attitűd és felelősség-autonómia elemeket tanulási eredményekben. Míg *a modulok leírása jellemzően a mérhető, értékelhető, szakmaspecifikus kompetenciák leírására kell, hogy koncentráljon* (a modulok tanulási eredményeit fogjuk mérni és értékelni), addig *a szakképesítés leírása lehet átfogóbb, holisztikusabb, kifejeződhetnek benne az adott szakemberrel szembeni társadalmi-gazdasági elvárások, a további tanulási programokban való bekapcsolódáshoz szükséges kompetenciák stb.* Ezért a szakképesítés tanulási eredményeinek megformálásakor nem csak a munkatevékenységekre, munkakörülményekre kell fókuszálni, hanem ennél általánosabb kontextus megfogalmazásokat is célszerű alkalmazni. A képzési program tanulási eredménye nem feltétlenül az azt alkotó modulok tanulási eredményeinek összessége lesz, lehetnek a képzés egészén átívelő tanulási eredmények. A képzési program tanulási eredményei azt fogalmazták meg, hogy a képzésben résztvevők várhatóan mire lesznek képesek a képzési program elvégzése után (ez egyfajta cél és kíváncsi), amely a munkáltató számára nyújt információt, hogy az egyén milyen gyakorlati tudással rendelkezik a képzettség birtokában.

Az elkészült tanulási eredményeket arra felkészített és felkért szakemberek validálják. A validáció tripartit munkacsoportban kell, hogy történjen szakmacsoportonként, megadott szempontsor szerint. Ez egyrészt az európai uniós alapelvek miatt fontos, amely erősen épít a szociális párbeszédre, azaz a munkaadói és a

munkavállalói oldal aktív részvételére. De nem ez az elsődleges indok. Ha az érintett szereplők a képzési sztenderdek kialakításának folyamatába be vannak vonva, sokkal nagyobb lehet a hitelesítési eljárás (és nem utolsósorban az MKKR) támogatottsága, elfogadottsága, legitimációja. Ma a képzési sztenderdeket, például az SZVK-kat egyedül a jogszabály legitimálja. Kulcsfontosságú tehát, hogy kik hozzák létre és hagyják jóvá a képzési sztenderdeket.

A tanulási eredmények leírása minőségfejlesztő hatással lehet az SZVK-k tartalmi elemeire a 3.4. fejezetben kifejtett érvek alapján. A tanulási eredmény alapú leírás szükségessé teszi az SZVK-k újbóli kiadását. Ezt össze lehet kapcsolni az MKKR bevezetéséhez szükséges fejlesztéssel. Amennyiben az MKKR bevezetésre kerül Magyarországon, úgy a kiadott bizonyítványoknak tartalmazniuk kell az adott szakképesítés MKKR besorolását. Ez pedig azt jelenti, hogy a szakképesítés alapjául szolgáló SZVK-knak is tartalmazniuk kell a szintbesorolást. A szakképesítések tanulási eredmény alapú átírása lehetővé kell, hogy tegye a szakképesítések korszerűsítését és szükség szerint tartalmi változtatását. Ez maga után vonja a kerettantervek és a vizsgafeladat-bank átdolgozását is. Ez utóbbinál a fejlesztés összeköthető a független szakképzési vizsgaközpont létrehozásával és a független vizsgarendszer kidolgozásával.

A hitelesítési eljárás két típusú sztenderdhez kapcsolódhat: a *képzési sztenderdhez és a foglalkozási sztenderdhez*. A foglalkozási sztenderd az emberek által végzett fő tevékenységek definiálása: mit kell az egyéneknek csinálni, hogyan kell csinálni, és mikor csinálják jól. A képzési sztenderdeknek a foglalkozási sztenderdeken kell alapulniuk. Ezzel szemben ma Magyarországon a képzési sztenderdek (például az SZVK vagy a kerettanterv) a képzés logikáját követik, és arra fókuszálnak, hogy a tanulóknak mit kell tanulniuk, hogyan fogják azt megtanulni és hogyan kerül a minőség és tartalom értékelésre. A magyar képzési sztenderdek bemeneti követelmény alapján, input terminológiákban vannak meghatározva (tantárgy, tematika, módszerek, folyamat, értékelés). Ez annyit jelent, hogy ahhoz, hogy valaki adott szakember lehessen, és adott munkakört betölthessen, meghatározott tantárgyakat, meghatározott idő alatt, meghatározott intézményben, meghatározott állami tankönyvből kell tanulnia.

Amennyiben a képzési sztenderdek a foglalkozási sztenderdeken alapulnak, akkor az meghatározza a képzési sztenderdek megfogalmazásának módját is és a tanulási eredmények arra fognak vonatkozni, hogy az egyének mit kell tudnia, mire kell képesnek lennie, mit kell tudnia megcsinálnia adott munkaszituációban. A szakképzésben – amely a legszorosabb kölcsönhatásban van a munkaerőpiaccal – kimenet alapú megközelítést kell használni. Ezért a tanulási eredmények leírásakor mindig a munkafolyamatból, a foglalkozási sztenderdekből kell kiindulni. *Explicit, koherens, tanulási eredmény alapú, a társadalmi partnerek által jó-*

vághagyott képzési referenciakövetelményeket kell kidolgozni, ez a hitelesítés alapvető követelménye.

Nem csak az OKJ-s szakképesítések esetében fontos a képzési sztenderdek átalakítása, de sürgető a szakmai programkövetelmények rendszerének átalakítása is. A rossz jogszabályi háttér és a gyakorlati megvalósítás átgondolatlansága miatt az eredetileg jó elgondolás (az államilag el nem ismert szakképesítések egységes követelményrendszerének megteremtése) rossz irányba torkollott. A szakmai programkövetelmények nem validak, a követelményeket nem hagyja jóvá munkaadói vagy szakmai szervezet. Különösen érdekes, hogy a szakmai programkövetelményeknél pont a képzés zárását nem kell kidolgozni, mert ez képzési program szintű ügy. Pedig a minőség, a kidolgozottság szintjén a cél – követelmény – értékelés hármasan múlik, a megvalósítás szintjén pedig a módszeren és a felnőttoktató felkészültségén.

6.1.2. MKKR

Az európai tapasztalatok alapján azokban az országokban, ahol nemzeti szinten és rendszerszerűen működik a hitelesítési eljárás, mindenhol összekapcsolódik a nemzeti képesítési keretrendszerrel. Az EKKR-hez kapcsolódó nemzeti képesítési keretrendszerek fontosak a hitelesítési eljárás szempontjából, mert lehetőséget adnak az elismerés képesítési rendszerekbe történő szisztematikus integrálására. Ezért *az MKKR bevezetése, amely elvileg elősegíti a tanulási eredmények felé történő elmozdulást, alapvető fontosságú lenne a hitelesítési eljárás működtetéséhez.*

Jelen tanulmányban a szakképesítések tanulási eredmény alapú leírását a hitelesítési eljárás szempontjából tárgyalom és tartom indokoltnak. De hangsúlyozom, hogy azok a fejlesztési javaslatok, amelyeket a tanulási eredmények hitelesítése okán dolgoztam ki, több célt is szolgálhatnak, illetve más fejlesztésekkel is összekapcsolódhatnak. Az MKKR szint besoroláshoz szintén elengedhetetlen az OKJ-s szakképesítések tanulási eredmény alapú átírása. Ez a TÁMOP 2.2.1. 5 alprojekt keretében elkezdődött, de a folyamat különböző okok, elsősorban adminisztratív és a szakmaiságot háttérbe helyező, különböző pénzügyi és egyéni érdekek miatt nem érte el a kívánt eredményt. 2014 júniusában még nem történt meg az OKJ-s szakképesítések tanulási eredményekben történő leírása. Félő, hogy ha végül meg is történik ez a „fejlesztés”, nem fogja a kívánt hatást gyakorolni a szakképesítés minőségére és nem lesz alkalmas a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére, a független mérés-értékelési rendszer kialakítására és működtetésére. Az MKKR-fejlesztésben a tanulási eredmények leírása szakképesítés szintű és nem modul szintű lesz és elsősorban az MKKR szint besorolást fogja szolgálni. A kézzelfogható eredménye az lesz, hogy ez alapján a szakképesítő bizonyítvány tartalmazni fog egy számot. A fő kérdés az, hogy ez a

„szám” milyen jelentést fog hordozni a felhasználók számára? Az MKKR-fejlesztés jelentős hatást gyakorolhatna a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére, ugyanakkor kérdés, hogy ha lesz is MKKR, a mögött milyen tényleges fejlesztő munka áll, és kik fogják használni az MKKR-t? Mert ha a végfelhasználók, azaz a munkavállalók és a munkáltatók nem használják, akkor az egész nem ér semmit.

6.1.3. Módszerek

A hitelesítéshez alkalmazott *módszerek* jellemzően azonosak a formális tanulás során alkalmazott módszerekkel és eszközökkel. A tanulási eredmény hitelesítésénél azonban *több módszert kell egyidejűleg alkalmazni* és azokat úgy kell kombinálni és használni, hogy azok alkalmasak legyenek figyelembe venni az egyéni sajátosságokat, a felmérendő tanulási eredmények jellegét és azt, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények differenciálatlanok, szerteágazóak, strukturálatlanok. Több módszert érdemes tehát kombinálni annak érdekében, hogy a hitelesítés megfeleljen az objektivitás, a validitás és a reliabilitás követelményének. Az európai tapasztalatok azt mutatják, *hogy a portfólió módszernek központi szerepe van a hitelesítési eljárásban*. A portfólió formatív értékelés, az egyén által birtokolt tanulási eredmények összegyűjtésére és azonosítására szolgál. A portfóliót összeállíthatja maga a felnőtt is önállóan, de a hitelesítési központ tanácsadó munkatársainak segítségével is. Azért érdemes szakember segítségét igénybe venni, hogy a portfólió a hitelesíteni kívánt tanulási eredményekre fókuszáljon, rendszerezett legyen és azokat az ismereteket, készségeket, kompetenciákat tegye jól láthatóvá, amelyek meghatározóak a hitelesítési eljárás során. A portfólió tartalmazhat formális dokumentumokat, de nagyrészt önbevallásra épül. Ez a portfólió alkalmazásának a hátránya is, hiszen a felnőttnek reális önismerettel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a dokumentumokkal nem igazolható kompetenciáit megfelelő módon tudja azonosítani és leírni. Előnye viszont, hogy a felnőttet eddigi élet- és munkatapasztalatai átgondolására készíti, és ha a portfólió csak a birtokolt tanulási eredmények azonosítására szolgál, és nem teszi lehetővé azok elismerését, akkor is jelentős motivációt és önbecsülést jelenthet a felnőtt számára szembesülni mindazzal az értékes kompetenciával, amit birtokol, és amiről talán nem is tudott, vagy eddig tudatosan nem vette számba. Ezzel a lépéssel a felnőtt rendszerbe szervezi teljes tudáskészletét, tanulási eredményeit.

A portfólión kívül a legjellemzőbben alkalmazható módszerek a tesztek és vizsgák; a deklaratív önértékelés, amely kiegészül(het) külső értékeléssel; szimuláció és tények a munkából, azaz a kompetenciák szóbeli és fizikai bemutatása.

Az értékelési módszerek, technikák megválasztását alapvetően a vizsgált tanulási eredmény jellegéhez kell alakítani. Az elméleti ismeretek meglétének ellenőrzésére

adekvát módszer az írásbeli vagy szóbeli értékelés, illetve írásbeli feladatok, tesztek, vagy akár adott témáról szóló prezentációk készíttetése. Egy gyakorlat-orientált képzésben a készségek elsajátítása a cél, az ehhez illeszkedő feladatok inkább a szituációs feladatok, szimulált helyzetek megoldása, vagy egy-egy hosszabb idő alatt elkészíthető munkadarab bemutatása, illetve elemző vizsgálata.

A szakmák nagyon különbözőek, minden esetben elemzést és mérlegelést igényel a megfelelő módszerek megválasztása. Ugyanaz az értékelési módszer, amelyik az egyik esetben a legjobb megoldás, nem biztos, hogy alkalmazható egy másik szakma esetében is.

6.1.4. Szakemberek

A hitelesítési eljárásban résztvevő szakemberek felkészültsége és tevékenysége kulcsfontosságú az eredményesség szempontjából. A szakemberek (tanácsadók, mérés-értékelő szakemberek, fejlesztő szakemberek) professzionalizálódása elengedhetetlen és ez azt is jelenti, hogy *új munkakörök jönnek létre.* Fontos ezen szakemberek kiképzése és folyamatos képzése.

A hitelesítési tanácsadó személye, felkészültsége, szerepe a legfontosabb a hitelesítési eljárásban. Az ő feladata az információ adása, tanácsadás, a felnőtt „kalauzolása” az eljárás során. A hitelesítési tanácsadó felelőssége, hogy a felnőtt által birtokolt tanulási eredmény kiterjedése és mélysége azonosításra kerüljön és a referenciakövetelményekhez képest elkészüljön az egyén kompetencia térképe, amely a portfólióban kerül „dokumentálásra”. Ehhez a tanácsadónak teljesen tisztában kell lennie a követelményekkel, szttenderdekkel, jó kérdéseket kell tudnia feltenni ahhoz, hogy értékelhető információt kapjon a felnőtt tanulási eredményéről. Tájékoztatni kell tudnia a felnőttet az eljárásról, a lehetséges kimenetekről.

A fejlesztő szakember feladata a referenciakövetelmények kidolgozásának szakmai koordinációja, az ismeretjellegű és képességjellegű tudáselemek hatékony méréséhez alkalmas mérőeszközök kidolgozása, fejlesztése, validáltatása, módszertani támogatás nyújtása, tanulási eredmény alapú képzési programok fejlesztése.

A mérésértékelő szakember feladata a felnőtt portfóliójának értékelése, döntéshozás a direkt értékelésről, az értékelt tanulási eredmények összevetése a meghatározott szttenderdekkel. A mérésértékelő szakembernek értenie kell az adott szakmához. A szakmán túl ismernie kell a hitelesítési eljárást, meg kell tudnia ítélni, hogy az egyén által birtokolt tanulási eredmény megfelel-e az előre meghatározott és valid referenciakövetelményeknek.

6.1.5. Minőségbiztosítás

A hitelesítési eljárásban kulcskérdés a minőségbiztosítás, a bizalom és a megbízhatóság megteremtése. Fontos, hogy *az eljárás szabályozott, átlátható, következetes legyen.*

Ez növeli a társadalmi bizalmat (az érdekeltek bizalmát) a hitelesítési eljárással szemben. Persze kérdés, hogy van-e bizalom a formális környezetben szerzett tanulási eredmények iránt? Folyamatosan az a kritika éri a képző intézményeket a gazdaság szereplői részéről (jellemzően az MKIK részéről, amely szervezetet, mint gazdasági szereplőt tart nyilván a szakpolitika és a köznyelv egyaránt, azonban az MKIK köztestület, amely most már jogszabályi felhatalmazás alapján hatósági jogköröket lát el, ugyanakkor nem tekinthető gazdasági szereplőnek és a gazdasági szereplők egyedüli képviselőjének), hogy a képzők nem arra képeznek, amire kell, (sem a középfokú, sem a felsőfokú képzésben), más képzéseket, szakokat indítanak, mint amire a gazdaságnak szüksége van. Ez azért problémás, mert amikor az a kérdés merül fel, hogy a gazdaság igényeinek megfelelően kell képezni, akkor joggal vetődik fel a kérdés, hogy melyik munkaerőpiacra képzünk? A mostanira, 2014 munkaerőpiacára? Merthogy az oktatást három, négy, öt évre előre kell tervezni. Ma 2014-ben 2015, 2016, vagy 2017 munkaerőpiacára képzünk, amikor még el sem tudjuk képzelni, hogy azon a munkaerőpiacon majd vajon milyen képességekre vagy kompetenciákra lesz szükség. Ezért értékelődik fel a szakmai tudáson kívül az úgynevezett transzverzális készségeknek a fejlesztése és a nem formális környezetben (beleértve a munkatapasztalatot is) szerzett tanulási eredmények hitelesítése is. Fontos kérdés az is, hogy kik artikulálják a gazdaság igényeit? Ma Magyarországon a megyei fejlesztési és képzési bizottságok – amelyek a szakképzés fejlesztése és a munkaerő-piaci igények érvényesítése céljából létrehozott konzultációs, véleményező, javaslattevő és tanácsadó testületek – a 2011. évi LXXVII. törvény 81. § (3) és (4) bekezdése alapján az állam által elismert szakképesítés megszerzésére irányuló szakmai képzések vonatkozásában nem csak az iskolarendszerű, de az iskolarendszeren kívül megvalósuló képzések esetében is meghatározza a támogatható szakképesítéseket. A felnőttképzésben 2014. június 1-től támogatható szakképesítések megyei bontásban megtalálhatóak a Nemzeti Munkaügyi Hivatal honlapján.¹ De vajon milyen információk alapján hoznak döntést a Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok?

Ha meghatározásra kerül, hogy mely szakmákra van szükség, az még nem elég, hiszen az adott szakmával betölthető munkakörre ki is kell képezni a fiatalokat és felnőtteket. Azaz az adott munkakört elemezni kell és a munkakör elemzés eredményére kell ráépíteni a képzési követelményeket. Ez deklarálódik az SZVK-ban. De volt-e munkakörelemzés? Ki határozta meg a tartalmakat? Validak-e azok a tartalmak? És ha validak, akkor is a képzők, az oktatók vajon értik-e a követel-

1 https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=522:kozlemeny-az-iskolarendszere-kivuli-kepzesben-tamogatasra-javasolt-okj-szerinti-szakkepesitesekrol&catid=10:hir-fj&Itemid=166

ményeket? Tudják-e hogy milyen munkafolyamatokat kell végezni egy-egy munkakörben, s az egyes munkafeladatok elvégzése milyen ismereteket, készségeket igényel? Azt tanítják-e, amire ténylegesen szüksége van a tanulónak a társadalmi-munkaerő-piaci boldoguláshoz, vagy azt, amiről úgy gondolják, hogy szükséges van a képzésben résztvevőnek, vagy esetleg azt tanítják, amit tudnak?

A társadalmi bizalmat akkor lehet megteremteni, ha minőségbiztosítási mechanizmusok épülnek a sztenderdek kidolgozásának, a tantervek fejlesztésének, a tanulási és a vizsgáztatási tevékenységek folyamatába. Ebbe az irányba mutat egy független szakképzési vizsgaközpont létrehozása és működtetése.

6.2. A hitelesítési eljárás kialakításához és működtetéséhez szükséges konkrét feltételek

6.2.1. Intézményi háttér – Kompetens intézmény létrehozása

A hitelesítési eljárás kialakításához és működtetéséhez szükséges egy *kompetens intézmény létrehozása*. Erre láthattunk példát Belgiumban, Spanyolországban, Hollandiában és Romániában is (lásd bővebben a 2. fejezetben). A kompetens intézmény elnevezése utaljon az általa végzett tevékenységre, ezért a javasolt elnevezés: *Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ*, rövidítve: TEHIK. *Nem új intézményhálózat kialakítására van szükség, hanem a jelenlegi foglalkoztatási és/vagy szak- és felnőttképzési intézményrendszer helyzetbehozására.* A Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ tevékenysége szorosan összekapcsolódik a felnőttképzéssel és a foglalkoztatással, ezért a Központ felépítését és funkcióját tekintve a Nemzetgazdasági Minisztérium háttérintézményeként működő Nemzeti Munkaügyi Hivatalon belül kell, hogy helyet kapjon, mint külön szervezeti egység.

A Központ feladata a hitelesítési eljárás kialakítása, a sztenderdek (referencia követelmények) kidolgoztatása és validálata, a mérőeszközök kidolgoztatása és validálata, a sztenderdek kialakításához módszertani útmutatók kidolgozása és a bevont szakértők felkészítése, a hitelesítési eljárás lépéseinek, eljárásrendjének kidolgozása, a hitelesítési eljárásban résztvevő szakemberek kiképzése és továbbképzése, módszertani anyagok kidolgozása, a hitelesítési eljárás menedzselése, a portfóliók értékelése, a mérés–értékelés megszervezése és lefolytatása, a mérésekről szóló igazolások kiállítása, a hitelesítési eljárás promóciójának kidolgozása és megvalósítása.

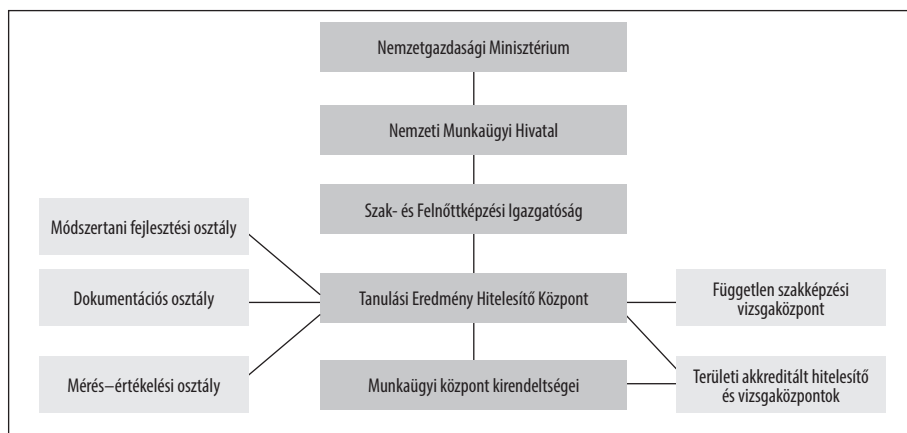
A tevékenységek alapján a Központon belül három osztályt érdemes kialakítani: módszertani fejlesztési osztály, dokumentációs osztály, mérés–értékelési osztály.

A Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ létrehozásán kívül ki kell alakítani a Központ „kirendeltségeit” a munkaügyi központ kirendeltségeinek vagy a terü-

leti kereskedelmi és iparkamarák vagy a szak- és felnőttképzési intézmények bázisán. Személy szerint a munkaügyi központ hálózatot preferálok. Jelenleg 173 munkaügyi kirendeltség működik az országban. A munkaügyi központ hálózat mind szervezeti felépítését, mind humánerőforrás ellátottságát tekintve megfelelő a hitelesítési eljárás első – ugyanakkor kulcsfontosságú – funkcionális feladatainak (informálás és tanácsadás-orientálás) szakszerű ellátására. Az európai országok többségében a foglalkoztatási hivatal vagy ahhoz hasonló szervezet bázisán működik a hitelesítési eljárást működtető szervezeti egység. Mivel a hitelesítési eljárás célja a felnőtt által birtokolt tanulási eredmények képzési vagy foglalkoztatási célú érvényesítése, indokolt, hogy a Hitelesítési Központ olyan szervezetbe integrálódjon, amelynek feladata a felnőttképzés és a foglalkoztatás szakmai fejlesztése, koordinálása és ahol a fejlesztések koncentráltan valósulhatnak meg. Elsődleges szempont az is, hogy az intézményhálózat a felnőttek számára könnyen elérhető legyen, így olyan intézményrendszerbe kell integrálni a tanulási eredmények hitelesítési eljárását, amely fizikailag a legkönnyebben elérhető a felnőttek számára. A hitelesítési eljárás működtetéséhez szükséges intézmények lehetséges modelljét a 4. ábra szemlélteti.

4. ábra

A hitelesítési eljárás működtetéséhez szükséges intézményi háttér szervezeti ábrája



A TEHIK-kel párhuzamosan át kell alakítani a szakmai vizsgáztatás eddigi rendszerét és a képzőktől független *szakképzési vizsgaközpontot kell létrehozni* a Nemzeti Munkaügyi Hivatalon belül. A független vizsgaközpont kialakítása elválasztja egymástól a képzési és a vizsgáztatási folyamatot. A vizsgaközpont kialakítása biztosítja egy egységes, központi irányítású értékelési rendszer kiépítését, növelheti a formális végzettség iránti bizalmat, objektívebbé, hitelesebbé, minőségbiztosítot-

tá teszi az „állami” vizsgáztatási rendszert. A vizsgázók teljesítményének értékelésében és mérésében kitüntetett szerepet kell, hogy kapjon a felhasználói (munkaerő-piaci) szféra és a gazdaság által reprezentált szakemberek döntenek abban, hogy a vizsgázó tanulási eredményei elegendőek-e ahhoz, hogy belépessen a munkaerő-piacra. A független vizsgaközpontok létrehozása összhangban van az európai gyakorlattal. A vizsgaközpontok létrehozása évek óta benne van a „levegőben”. Célként jelent meg a 2005. évi szakképzési és egész életen át tartó tanulás stratégiákban, a felelős minisztérium megvalósíthatósági tanulmányokat készített a témában és az MKIK is többször szorgalmazta a vizsgaközpontok kialakítását. Ennek ellenére mindig lekerült a napirendről.

A független vizsgaközpont kialakítása egyszerre szolgálja a formális képzési rendszert és a tanulási eredmények hitelesítését. Ezért a TEHIK és a Független Szakképzési Vizsgaközpont munkája szorosan összekapcsolódik. Elképzelhető opció az is, hogy a két funkcióra egy szervezeti egység alakul: Tanulási Eredmény Hitelesítő Vizsgaközpont (az elnevezésre többféle alternatívát lehet felállítani). A hitelesítési eljárás gyakorlata attól is függ, hogy milyen az adott ország értékelési kultúrája. Ez is összefüggésben van a bizalommal. Sajnos nálunk nincs magas szintű értékelési kultúra. A szakmai vizsgabizottság a gyakorlatban nem mindig független, a mérés-értékelés szubjektív tényezőkön is múlik stb. Visszaélések, minőségi problémák azonosíthatóak. A mérőeszközök, feladatok nem feltétlenül alkalmasak a mérésre. A független szakképzési vizsgaközpont működése kikényszerítené, hogy a képző intézmények minőségi képzést nyújtsanak, kiküszöbölne a visszaéléseket, a „baráti” alapon szerveződő vizsgahelyzeteket. A független szakképzési vizsgaközpont azonos feltételeket és körülményeket biztosíthat minden vizsgázó számára, ezzel megteremtheti a képzések és a bizonyítványok minőségi alapú egyenértékűségét, és ezzel növelheti a szakképzés minősége iránti társadalmi bizalmat. A független szakképzési vizsgaközpont működése jó alapot teremthet a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésére is. Független vizsgaközpont működik például a nyelvvizsga rendszerben és az ECDL-vizsga esetében is. A vizsgáztató nem vizsgálja, hogy az egyén tudása milyen forrásból származik. Az értékelés alapja az előre meghatározott sztenderdeknek való megfelelés vizsgálata. Az ezekben a vizsgaközpontokban szerzett bizonyítványokat a képzési rendszerben és a munkaerőpiacon is elismerik. A nyelvvizsga és az ECDL-vizsgák rendszerében a képző intézmények bázisán alakultak ki az akkreditált vizsgahelyek. Hasonlóan a nyelvvizsga vagy ECDL rendszeréhez a szakmai képzések esetében is ki lehet alakítani a független vizsgaközpontot a munkaügyi központok, a területi kamarák vagy a képző intézmények bázisán. Egy olyan modell is elképzelhető, hogy a módszertani központ a munkaügyi szervezetben jön létre, a képző intézmények pedig akkreditált vizsgahelyként a mérések (elsősorban a gyakorlati mérések) lebonyolításában vesznek részt.

A független szakképzési vizsgaközpont létrehozása azért is indokolt, mert így a gyakorlatban is megvalósítható, hogy a hitelesítési eljárás eredményeképpen a képzési idő rövidíthető legyen. A mai gyakorlatban hiába kap a felnőtt felmenőt bizonyos tananyagegységek látogatása alól, akkor sem tudja rövidebb idő alatt befejezni a képzést, mert a szakmai vizsga a csoport haladási üteméhez, a teljes képzési időhöz igazodik. A képző intézmények nem tudják úgy szervezni a képzést, hogy valóban rövidebb idő alatt meg tudja szerezni az egyén a szakképesítést. A független szakképzési vizsgaközpont megoldást jelenthet erre a problémára is, mivel ebben a modellben a képzés és a vizsgáztatás elkülönül egymástól.

6.2.2. Infrastrukturális feltételek

A Tanulási Eredmény Hitelesítő Központban biztosítani kell a hatékony munkavégzés feltételeit: irodahelyiségek, azok berendezései, irodabútorok, irodatechnikai eszközök, irodaszerek, számítástechnikai eszközök, internet. Biztosítani kell a munkavégzés feltételeit a munkaügyi központ kirendeltségein is (amennyiben ehhez a szervezethez rendeljük a feladatot).

Ugyancsak biztosítani kell a gyakorlati mérés feltételeit, amelyhez fel kell mérni például a Türr István Kutató és Képző Intézet, a TISZK-ek, szakképző intézmények, vállalatok tanműhelyeit. A TEHIK-ben *ki kell dolgozni a hitelesítési eljárás gyakorlati mérésébe bevonható képző intézmények és vállalatok hitelesítési akkreditációs követelményeit.*

6.2.3. Humán erőforrás feltételek

A hitelesítési eljárás legfontosabb feltétele, hogy a Tanulási Eredmény Hitelesítő Központban és a munkaügyi központok kirendeltségein működő hitelesítési egységekben *magasan kvalifikált, szakképzett munkaerő álljon rendelkezésre.* A Hitelesítő Központban: módszertani fejlesztési szakember, mérés-értékelő szakember, a dokumentációért és feldolgozásért felelős szakember; a munkaügyi kirendeltségeken: hitelesítési tanácsadó szakember.

A módszertani fejlesztési szakember feladata elsősorban a mérőeszközök fejlesztésében résztvevő szakértők felkészítése, a mérőeszközök kidolgozása/kidolgoztatása és azok validáltatása.

A mérés-értékelő szakembert szakmacsoportonként kell foglalkoztatni; feladata a portfóliók értékelése, a tanulási eredmények azonosítása és azok összevetése a sztenderdekkel.

A dokumentációért és feldolgozásért felelős szakember feladata az eljárás menedzselése, nyomon követése, dokumentálása, a mérések megszervezése, üzleti adminisztrációs és kommunikációs feladatok ellátása.

Hitelesítési tanácsadó szakember az eljárás kulcsszereplője. Ismernie kell az eljárás lépéseit, a mérések lefolytatásának körülményeit, az eljárás lehetséges kimeneteit, segítséget kell nyújtani a jelölt számára a tanulási eredmények összegyűjtésében, a portfólió összeállításában és döntést kell hoznia arról, hogy javasolt-e a hitelesítési eljárás megindítása.

Ezek a feladatok alapfeladatokként azonosíthatóak, de fontos látni, hogy a tanulási eredmény hitelesítési eljárás egy eddig előzmény nélküli tevékenység, amely új munka- és feladatköröket hoz létre. A feladatok azonosítása csak munkaszakértők bevonásával megvalósuló munkakörelemzéssel valósulhat meg. Munkaszakértőként azokat a szakembereket érdemes felkérni, akik részt vettek a Magyarországon korábban megvalósuló, előzetes tudásméréssel kapcsolatos HEFOP és TÁMOP-projektek keretében megvalósuló fejlesztésekben. A munkakörelemzés eredményeképpen lehet leírni az egyes munkakörök konkrét feladatait és a feladatok hatékony ellátásához szükséges ismereteket, készségeket, kompetenciákat. A munkakörelemzésre alapozva lehet kialakítani a hitelesítési szakemberek kiképzéséhez szükséges felnőttképzési programot. Mivel egyértelműen szakmai képzésről van szó, így a megfogalmazott képzési célhoz szakmai programkövetelményt kell kidolgozni és benyújtani nyilvántartásba vételre a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarához az 59/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet alapján. Pozitív elbírálás esetén a szakmai programkövetelményen alapuló képzési programot a Nemzeti Munkaügyi Hivatalhoz kell benyújtani engedélyeztetésre, amely egyben a képzés megvalósítója is lenne. *Alapvető fontosságú a szakemberek kiképzése, felkészítése a feladatok ellátására.* A hitelesítési szakembereknek felsőfokú iskolai végzettséggel (Emberi erőforrás tanácsadó, Humánszervező, Andragógia mester, Munkavállalási tanácsadó, Pályaorientációs tanár, Tanulási és pályatanácsadási tanár szakos oklevéllel) kell rendelkezni. Ezek a képzések megadják azokat a munkaerő-piaci, felnőttképzési, tanácsadói ismereteket és készségeket, amelyek alapvetően szükségesek a hitelesítési szakemberek számára. Önmagában azonban az iskolai végzettség nem elégséges, szükséges legalább kétéves – munkakörtől függően – módszertani fejlesztési, mérés-értékelési, illetve tanácsadási területen eltöltött igazolt gyakorlat, illetve a mérés-értékelési szakemberek számára legalább hároméves igazolt szakmai gyakorlat. A 30 órás szakmai végzettséget adó felnőttképzési program munkakörönként differenciált.

6.2.4. Fejlesztési feladatok

- Honlapfejlesztés

A honlap egyrészről a Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ információs oldala, másrészről lehetőséget biztosít a felnőtt által összeállított hitelesítési port-

fólió feltöltésére. A honlapfejlesztéshez külső informatikai cégek/szakemberek bevonása szükséges, de a honlap műszaki specifikációját a Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ munkatársai készítik el.

- **Szoftverfejlesztés**
A szoftver támogatja a felnőtt portfóliója alapján azonosított tanulási eredmények azonosítását és összevetését a képzési és/vagy foglalkozási sztenderdekkel. A szoftverfejlesztéshez külső informatikai cégek/szakemberek bevonása szükséges, de a szoftver műszaki specifikációját a Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ munkatársai készítik el.
- **Útmutató készítése a portfólió elkészítéséhez**
Ezt a feladatot a Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ munkatársai végzik.
- **Bementi kompetencia mérőeszközök kidolgozása**
A bemeneti kompetenciák mérésére alkalmas mérőeszközök és értékelési útmutatók kidolgozása és validáltatása szakmacsoportonként szükséges, amelyeket online felületre kell programozni. A feladat megvalósításához külső mérés-értékelő szakember és informatikus bevonására is szükség lehet.
- **Képzési sztenderdek megfogalmazása**
A képzési sztenderdek kialakításához nélkülözhetetlen az OKJ-s követelmény-modulok feladat- és tulajdonságprofiljának tanulási eredményekben történő leírása. Ehhez a feladathoz módszertani útmutató készítése szükséges, illetve a tanulási eredményeket leíró, illetve validáló szakértők legalább egynapos felkészítése a feladat elvégzésére. Ezekért a feladatokért a TEHIK munkatársai a felelősek. Egy szakember több – azonos szakmacsoportba tartozó – szakképesítést ír le tanulási eredményekben, ez segíti az egymásra épülő, illetve a kapcsolódó szakképesítések együttes kezelését és egymáshoz való viszonyítását. A tanulási eredményeket háromfős munkacsoport validálja, amelynek tagjai munkaadók vagy munkaadói szervezetek képviselői.
- **Foglalkozási sztenderdek megfogalmazása**
A foglalkozási sztenderdek megfogalmazása a legjellemzőbb munkakörök (amelyekben a legtöbb ember dolgozik ma Magyarországon) munkakörelemzésének elkészítésével történik. A munkakörelemzésekhez munkaszakértők bevonása szükséges. A munkakörelemzés eredményét további 5 szakember validálja.

- Mérő és értékelő eszközök kidolgozása

A mérő és értékelő eszközök kidolgozásához szükséges az alkalmazott módszerek meghatározása. A módszereknek és eszközöknek a mérni kívánt tanulási eredmény jellegéhez kell igazodni. Az értékelési kritériumokat érdemes a képzési és foglalkozási sztenderdek kialakításával együtt kidolgozni. A mérőeszközöket a társadalmi partnerek által validáltatni kell. Az eljáráshoz sztenderdizált, az ismeret és képesség jellegű tudás felmérésére alkalmas mérőeszközöket lehet kidolgozni. Ehhez segítséget nyújt a 8. fejezetben található módszertani útmutató.

Mivel a hitelesítési eljárás az egyén érdekeit szolgálja és az eljárás középpontjában az egyén és az ő tanulási eredménye áll, a portfólió módszer alkalmazása elengedhetetlen. A portfólió az egyén életútját, tanulási eredményeit mutatja be, ezért a portfólió a hitelesítési eljárás alapszere és alapszere.

A portfólió négy fő részből áll:

- Formális és nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredményeket igazoló dokumentumok (oklevél, bizonyítvány, tanúsítvány, hatósági igazolvány/engedély).
- Az egyén által birtokolt tanulási eredmények igazolására szolgáló egyéb dokumentumok (az egyén által készített munkák, referenciamunkák fényképekkel, videókkal, honlapokkal, publikációkkal, előadásanyagokkal, elismerésekkel, kitüntetésekkel, versenyen való részvétellel stb. igazolt módon), dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredmények szöveges leírása, az egyén által – munka, háztartási vagy szabadidős céllal – végzett nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények összegyűjtése, leírása stb.
- Mások által a felnőttől vagy a felnőtt által végzett munkáról, tevékenységről készített dokumentumok (pl. munkáltató, tanár igazolása, jellemzése, referencia/ajánló levél, újságcikk, recenzió stb.).
- A felnőtt reflexiói: a portfólió egyes elemeihez kapcsolódóan a felnőtt reflexiókat is ír. A reflexiókban van lehetőség a portfólió dokumentumaihoz és az összegyűjtött és valamilyen módon dokumentált tanulási eredmények (tevékenységek) részletesebb bemutatására. Amennyiben az egyén által végzett tevékenységek csoportmunkában, teamben valósultak meg, ennek részletezésére is a reflexióban kerülhet sor, illetve a tevékenység végzés körülményei (módszerek, munkaformák, hasznát gépek, berendezések, eszközök) is bemutatathatóak. A reflexió az egyén által végzett tevékenységek, az azokhoz felhasznált ismeretek, készségek, kompetenciák végiggondolását, elemzését és értékelését (siker és esetleges kudarcok bemutatását) is jelenti. A reflexiók arra is szolgálnak, hogy a portfólióban benyújtott dokumentumok illetve részletezett tevékenységek milyen kompetenciák alátámasztására alkalmasak és miért.

6.2.5. Marketing, promóciós tevékenység

A kommunikáció, az eljárás népszerűsítése, előnyeinek azonosítása feltétlenül szükséges. Ehhez a célcsoportok számára célzott üzenetek kellenek, melyeket nyomtatott és elektronikus média csatornákon keresztül, direkt mailben, személyes informálással (pl.: a munkaügyi központokban, kamarákban stb.) lehet eljuttatni az érdekeltek számára. Akármilyen kiváló rendszert dolgozunk ki, semmit nem ér, ha arról az érdekeltek nem tudnak. Ezért rendkívül fontos a tanulási eredmények hitelesítésének népszerűsítése, amelyet össze lehet kapcsolni a felnőttkori tanulás népszerűsítésével és más fejlesztések (pl.: MKKR) disszeminációjával. Ehhez kiterjedt tájékoztató és meggyőző munkára van szükség, amelyet szolgálhatnak kiadványok, médiakampányok, újságcikkek, road-showk (személyes tájékoztatás), országos és regionális rendezvények. A cél a szemléletváltás elérése, a beidegződött attitűdök áthangszerelése, amely hosszú és nehéz folyamat. Komoly erőfeszítésre van szükség, hiszen új szemléletről, megközelítésről van szó. Az újtól gyakran még azok is idegenkednek, akik egyébként annak elveivel egyetértenek.

6.2.6. Folyamatos kommunikáció az érdekelt felekkel, az érdekeltség és elkötelezettség megteremtése

Azonosítani kell, hogy kik az érdekelt felek: felnőtt tanulók, tantervkészítők, szak- és felnőttképzést folytató intézmények, tanárok, munkaadók, munkaadói szövetségek, munkaadói és munkavállalói érdekképviselői szervezetek, szakmai szervezetek, kamarák, önkormányzatok, minisztériumuk, szakmapolitikai döntéshozók, média. Az ő megszólításuk és a tanulási eredmények hitelesítési rendszerének kialakításába történő bevonásuk minél szélesebb körben szükséges és kulcsfontosságú a bizalom kialakítása, az érdekeltség megteremtése és a hitelesítési eljárás későbbi alkalmazása és fenntartása szempontjából. Az érdekeltség megteremtése történhet jogszabályi kötelezéssel. Ezt nem tartom célszerűnek, ellenérzést válthat ki és a jogalkotói szándék visszájára fordulhat. Érdekeltséget teremhet, ha anyagilag honorálják az eljárásban való részvételt, ugyanakkor ez nem valódi és nem fenntartható motivációt jelent, torzítja a piacot és nem szakmai vagy tényleges piaci érdekek jelennek meg. Az anyagi ösztönzés az „azt csináljuk, amire finanszírozás van és nem azt, ami valóban szükséges” irányba mozdíthatja el a rendszert. A valódi érdekeltséget az jelenti, ha az érdekelt szereplők saját maguk értik meg és látják be a hitelesítési eljárás előnyeit és hasznát. Ezt akkor lehet a leginkább elérni, ha érintetté tesszük a feleket és bevonjuk őket a koncepció kialakításába és megvalósításába.

6.2.7. Finanszírozás

A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának neuralgikus kérdése a finanszírozás. Az elismerésnek számos haszna, előnye van, ugyanakkor jelentős költségei is vannak. A szakpolitikusok számára ez jelenti az egyik kihívást, hogy megtalálják a kettő között a megfelelő egyensúlyt. Szükséges annak azonosítása, hogy milyen költségek merülnek fel a rendszer kialakítása során, mennyibe kerül maga az eljárás lefolytatása, és hogy ki és milyen forrásból finanszírozza a rendszer működését és az eljárás lefolytatását.

A tanulási eredmények hitelesítési rendszerének és eljárásának kidolgozása, működtetése és fenntartása kapcsán az alábbi költségekkel kell számolni:

- a hitelesítési rendszer és a konkrét eljárás kialakítása,
- az infrastrukturális feltételek megteremtésének költségei (TEHIK és kirendeltségeinek kialakítása, felszerelése, az informatikai háttér kiépítése),
- szakemberek (tanácsadók, mérés–értékelési szakemberek, fejlesztő szakemberek) kiképzése,
- képzési és foglalkozási sztenderdek kidolgozása és validáltatása,
- eljárások, mérő és értékelő eszközök kidolgozása, validáltatása,
- személyi költségek (TEHIK és kirendeltségeik munkatársainak bérköltsége, értékelő szakemberek, bizottságok költségei),
- a hitelesítési eljárás népszerűsítése,
- mintadokumentációk kidolgozása,
- a gyakorlati mérést lefolytató intézmények akkreditálása, finanszírozása,
- anyagköltségek,
- az egyes eljárások lefolytatásának közvetlen költségei,
- a hitelesítési rendszer gyakorlati működésének monitoringja és értékelése.

A tanulási eredmények hitelesítési rendszerének kidolgozásához, felállításához és működtetéséhez állami, illetve európai uniós forrásokra van szükség. Számításokat kell végezni arra vonatkozóan, hogy a hitelesítési rendszer bevezetése milyen egyszeri és állandó költségekkel jár.

Az egyes eljárások finanszírozása több forrásból valósulhat meg. Az eljárást finanszírozhatja a munkaadó. Lehetővé kell tenni, hogy a munkaadók felhasználhassák a hitelesítési eljárás finanszírozására a szakképzési hozzájárulási kötelezettségük egy részét, illetve adókedvezményt kapjanak. Munkanélküliek vagy munkanélküliséggel veszélyeztetettek számára finanszírozhatja az eljárás költségeit az állam költségvetési vagy európai uniós forrásból. A természetes személyek számára alanyi jogon (például adókedvezménnyel, képzési számlával) kell finanszírozni az évente egyszer igénybe vehető eljárás költségeit. Amennyiben a felnőtt évente több hitelesítési eljárást is kezdeményez, azt saját költségén finanszírozhatja.

Próbaszámításokat kell végezni arra vonatkozóan, hogy milyen költséggel jár egy felnőtt tanulási eredményeinek hitelesítési eljárása. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy egy-egy eljárás díja átlagosan ezer euró körüli összeg.

A hitelesítési eljárás finanszírozásának kérdése átgondolásra készítheti a szakmapolitikai döntéshozókat a teljes felnőttképzés finanszírozását illetően is. Ma Magyarországon az a legnagyobb probléma, hogy a felnőttképzésre szánt összeget a képző intézmény kapja meg és nem a felnőtt. A finanszírozás eszközei és mértéke jelentős hatással vannak a felnőttképzésben való részvétel arányára is. Míg Magyarországon az állam finanszírozási mechanizmusára a direkt formák a jellemzőek, a magas részvételi arányt mutató országokban az indirekt finanszírozási formák a meghatározóak. A direkt módon történő finanszírozás során a képzés biztosítója, illetve nyújtója, azaz a képző intézmény (jellemzően normatív vagy projekt alapon) vagy a munkáltató (jellemzően adókedvezmény vagy támogatás formájában) kapja a támogatást. Indirekt forma esetén a felnőtt tanuló kapja a finanszírozást adókedvezmény, ösztöndíj, hitel, egyéni képzési számla stb. formájában. A „TOP 7” országban, vagyis *azokban az országokban, amelyekben a legmagasabb a felnőttképzésben való részvételi arány* (Svédország, Svájc, Finnország, Norvégia, Egyesült Királyság, Amerikai Egyesült Államok, Németország) *az állam jellemzően indirekt módon, elsősorban egyéni adókedvezmény és képzési voucher formájában finanszíroz.*

Ha a teljes felnőttképzés (beleérve a hitelesítési eljárást is) finanszírozása átalakulna az intézményi finanszírozásról *az egyén alanyi jogú finanszírozására*, az ösztönző hatással lenne a felnőttképzésben való részvételre és a hitelesítési eljárás igénybe vételére is. Amennyiben a felnőtt számára meghatározott összeg áll rendelkezésre tanulási célra, úgy érdekelt abban, hogy azt a lehető leghatékonyabban használja fel. Amíg a felnőttképzés intézményfinanszírozású, a képző intézmények sosem lesznek érdekeltek a hitelesítési eljárás támogatásában. Az egyén finanszírozása esetén nem okozna gondot az egyes képzési programok differenciált finanszírozása sem, amit jelenleg nem tud kezelni például a munkaügyi szervezet sem. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy a felnőttképzésben való részvételi arány összefügghet azzal, hogy a felnőttképzés irányítása és finanszírozási források elosztása centralizált vagy decentralizált módon történik. A „TOP 7” ország mindegyikében a helyi hatóságok, az „önkormányzatok” felelősek a felnőttképzés irányításáért és finanszírozásáért (FIBS-DIE 2012). *Az is alternatívát jelenthet, ha a felnőttképzés állami finanszírozása nem óraszámhoz, vagy létszámhoz kötött, hanem eredményhez, a tanulási cél eléréshez.* Ebben az esetben mind a felnőtt, mind a képző intézmény a képzések mielőbbi sikeres teljesítésében válik érdekeltté.

A finanszírozás kapcsán nem szabad elfelejtenünk, hogy az Európai Unió ösztönzi a nemzeti szintű hitelesítési rendszerek kidolgozását és működtetését, ezért

bizonyos, hogy jelentős európai uniós forrás igénybe vehető a magyar rendszer kialakítására, már ha a 2014-2020 fejlesztési időszakra készült operatív programokban helyet kaptak az ilyen irányú fejlesztések.

6.2.8. Kormányzati elkötelezettség

A tanulási eredmények hitelesítési rendszerének kialakításához nélkülözhetetlen a kormányzati elkötelezettség. Amíg a kormány nem deklarálja a hitelesítési eljárás melletti elkötelezettségét, addig esélytelen a rendszer kiépítése, működtetése, fenntartása.

6.2.9. Jogszabályi háttér megteremtése

Egy nemzeti szintű rendszer kialakításához nyilvánvalóan szükség van annak jogi szabályozására. A hitelesítési eljárást (annak intézményeit, eljárásait, kimeneteit) kormányrendelet szintjén érdemes szabályozni. Fontos, hogy az eljárás rugalmas legyen, ugyanakkor meg kell fogalmazni a hitelesítésre való jogosultságot, átláthatóvá kell tenni a folyamatot és rögzíteni kell a hitelesítési eljárás eredményeképpen kiadott dokumentum jogi státuszát. A hitelesítési eljárásban a referenciakövetelmények (szttenderdek) meghatározottak és ezeket a kimeneti követelményeket el lehet érni hitelesítés útján is, tehát a hitelesítés a képesítés megszerzésének egy „normál” útja. A jogszabálynak ezt a jogot, *a tanulási eredmények hitelesítéséhez való jogot és a hitelesítési eljárásban való önkéntes részvétel jogát kell biztosítania.*

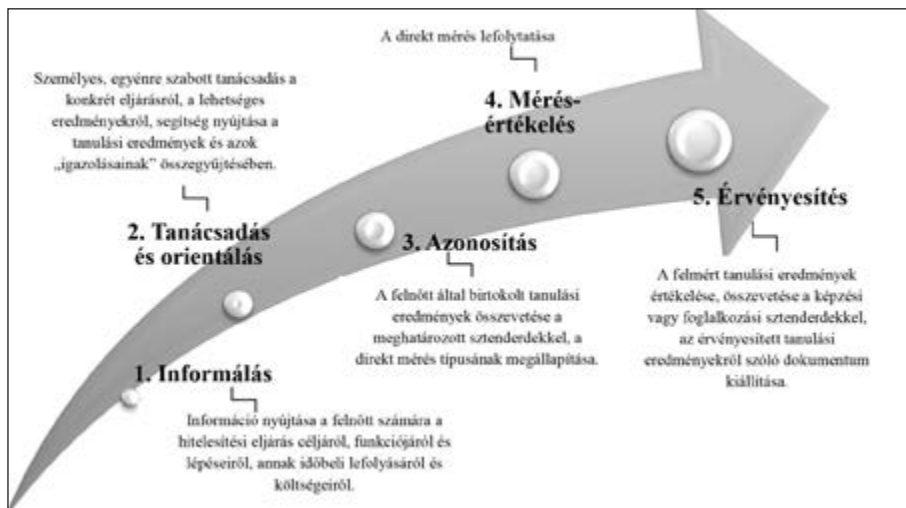
6.3. A tanulási eredmények hitelesítési eljárása

Ebben a fejezetben a tanulási eredmények hitelesítési eljárásának konkrét lépéseit és azok jellemzőit mutatom be. Az eljárás öt lépésből áll: *Informálás – Tanácsadás és orientálás – Azonosítás – Mérés–értékelés – Érvényesítés* (5. ábra).

6.3.1. Informálás

A hitelesítési eljárás első állomása. Az eljárásnak ebben a szakaszában a hitelesítési tanácsadó információt nyújt a felnőtt számára a hitelesítési eljárás céljáról, funkciójáról és lépéseiről, annak időbeli lefolyásáról és költségeiről. A tanácsadó tájékoztatást nyújt az egyén számára: kiknek és miért előnyös a hitelesítési eljárásban való részvétel, milyen feltételek teljesülése esetén célszerű és érdemes részt venni a hitelesítési eljárásban és milyen bizonyítékokat kell összegyűjteni a hitelesíteni kívánt tanulási eredményeinek „igazolására”, mi a portfólió és milyen szerepe van a hitelesítési eljárásban. Az informálás megvalósulhat személyesen, e-mailen, onli-

5. ábra
A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának lépései



ne módon és telefonon. A személyes informálás a Munkaügyi Központok kirendeltségein vehető igénybe, de a tanácsadó ellátogathat vállalatokhoz, szakmai rendezvényekre, ahol ismertetni tudja a hitelesítési eljárást. Az informálás ingyenes szolgáltatás.

Az informálásnak kiemelt szerepe van az eljárásban. Kulcsfontosságú, hogy a felnőtt és a munkaadó teljes körű, ugyanakkor érthető, számára jól értelmezhető információt kapjon a hitelesítési eljárás céljáról, funkciójáról. Ennek a szakasznak az a célja, hogy a felnőtt tisztában legyen azzal, hogy milyen esetekben és milyen céllal kérelmezheti a hitelesítési eljárásban való részvételt, milyen előnyei vannak a felnőtt számára, mit kell tennie annak érdekében, hogy a hitelesítési eljárásban eredményesen vegyen részt, hogyan, milyen szempontok szerint kell átgondolnia eddigi tanulási és munkatevékenységeit, élet- és munkatapasztalatait. A felnőttnek tudnia kell, hogy milyen méréseken vehet részt, vagy kell részt vennie a portfóliója pozitív elbírálásának érdekében, és a mérés eredményei alapján birtokolt tanulási eredményei érvényesítésének milyen formái lehetnek.

6.3.2. Tanácsadás és orientálás

A hitelesítési eljárás második állomása. A hitelesítési eljárás megkezdéséhez kötelező legalább egyszer személyesen igénybe venni az ingyenes hitelesítési tanácsadás és orientálás szolgáltatást. *A felnőttnek meg kell jelölnie azt a célt, amely érdekében kérelmezi a hitelesítési eljárást.* Az is előfordulhat, hogy a felnőtt nem tudja pontosan meghatározni, hogy milyen eljárásra van szüksége, ekkor a tanácsadó

feladata, hogy célzott kérdéseket tegyen fel a felnőttnek annak megállapítására, hogy birtokolt tanulási eredményei és szükségletei/érdekei alapján milyen eljárásban célszerű részt vennie. A hitelesítést kérő és a tanácsadó megbeszélnek az eljárást, és azt, hogy milyen lehetőségek vannak a jelölt számára. A cél a konkrét hitelesítési eljárás megbeszélése és a lehetséges eredmények felvázolása. A *tanácsadó személyes, egyénre szabott tanácsadást nyújt*, amely során egyeztet a felnőttel, hogy milyen dokumentumokat, referenciákat és azokat milyen formában kell összegyűjtenie, hogyan kell megfogalmazni, leírni azokat a tanulási eredményeit, amelyeket tapasztalati tanulás, munkagyakorlat vagy más nem formális környezetben sajátított el és dokumentummal nem tud igazolni. A tanácsadó segítséget nyújt abban, hogyan kell összeállítani a portfóliót, és az egyes dokumentumokhoz, referenciákhoz, megnevezett tanulási eredményekhez hogyan és milyen reflexiókat célszerű megfogalmazni. A portfólió tartalmának illeszkednie kell a hitelesítési eljárás céljaihoz.

Mivel a hitelesítési eljárás az egyén érdekeit szolgálja és az eljárás középpontjában az egyén és az ő tanulási eredménye áll, a portfólió módszer alkalmazása elengedhetetlen. A portfólió az egyén életútját, tanulási eredményeit mutatja be, ezért *a portfólió a hitelesítési eljárás alapmódszere és alapidokumentuma*. A portfólió annak bizonyítására szolgál, hogy a felnőtt egy adott követelménymodul, szakképesítés megszerzéséhez vagy munkaterület gyakorlásához milyen előzetes ismeretekkel, tapasztalatokkal, kompetenciákkal rendelkezik.

A tanácsadás eredményeképpen a felnőttnek lehetősége van önállóan összeállítani és feltölteni a hitelesítési célú portfólióját, de lehetőség van a portfólió összeállításában és feltöltésében igénybe venni a tanácsadó személyes segítségét. A tanácsadás során a hitelesítési tanácsadó – szükség esetén – megmutatja az online felület használatát, ahová az egyén által (vagy a tanácsadó segítségével) összeállított portfóliót fel kell tölteni. A portfólió összeállításához írásos útmutató készül, amely megtalálható és letölthető a Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ (TE-HIK) honlapján, illetve a portfólió feltöltésére szolgáló online felület súgó funkciójában. A portfólió összeállítását segítő részletes útmutató elkészítése a Tanulási Eredmény Hitelesítő Központ feladata. A tanácsadói szolgálat több alkalommal is igénybe vehető. A személyes tanácsadás biztosítja, hogy a leghátrányosabb helyzetű célcsoportok (pl.: alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, fogyatékkal élőek) is egyenlő eséllyel tudjanak hozzáférni a hitelesítési eljáráshoz. Az alacsony iskolai végzettségűek esetében a tanácsadónak meg kell győződnie arról, hogy a felnőtt rendelkezik olyan szintű írás és szövegértési kompetenciával, hogy képes legyen direkt mérésen (pl.: bemeneti kompetenciamérésen) részt venni. Amennyiben a tanácsadó az írás, olvasás, szövegértési kompetenciák teljes vagy a tanulási és/vagy munkatevékenységet akadályozó vagy megghiúsító hiányát tapasztalja,

a felnőttet felzárkóztató képzésre kell küldenie. Ennek érdekében fel kell vennie a felnőtt adatait, le kell írnia a hiányzó kompetenciákat és fel kell vennie a kapcsolatot az arra alkalmas képző intézménnyel, jellemzően a munkaügyi központ képzési osztályával, illetve a Türr István Képző és Kutató Intézet regionális igazgatóságával. A hitelesítési eljárás megkezdése előtt a hitelesítési tanácsadó átnézi a felnőtt által összeállított portfóliót és szükség esetén szóbeli kikérdezéssel (célzott interjúval) győződik meg arról, hogy a felnőttnek vannak olyan tanulási eredményei, amelyek érvényesítésére reális esély van. Egyben a tanácsadó orientálja is a felnőttet, hogy a „dokumentált” tanulási eredményei alapján milyen céllal érdemes kérelmezni a hitelesítési eljárást, amennyiben a felnőttnek nincs konkrétan megfogalmazott elképzelése vagy az nem reális. Amennyiben a tanácsadó ajánlja a hitelesítési eljárás megkezdését, a felnőtt megkapja a portfólió feltöltéséhez szükséges felhasználónevet. Ebben az esetben a hitelesítési eljárás költsége támogatható állami vagy európai uniós forrásból (pályázatból, szakképzési hozzájárulásból, központi költségvetési forrásból stb.). Amennyiben a tanácsadó nem javasolja a hitelesítési eljárás megkezdését, úgy a felnőtt csak és kizárólag saját költségén vagy a munkavállaló saját bevétele terhére kezdheti meg a hitelesítési eljárást.

A hitelesítési eljárás lefolytatására szerződést köt a felnőtt vagy a munkáltatója és a Tanulási Eredmény Hitelesítő Központ. A szerződésben meghatározzák a hitelesítési eljárás célját, a konkrét modult, szakképesítést vagy munkaterületet, amelyre a hitelesítési eljárás irányul. Egy eljárás keretében csak egy cél (szakképesítés vagy munkaterület) eléréséhez meglévő kompetenciákat vizsgálnak. Amennyiben valaki például két szakképesítés megszerzése érdekében vesz részt a hitelesítési eljárásban, ahhoz két eljárást kell elindítania, természetesen dupla költséggel.

6.3.3. Azonosítás

Az online felületen az egyén által önállóan vagy a tanácsadó segítségével feltöltött portfólió a Tanulási Eredmény Hitelesítési Központba érkezik be. A TEHIK dokumentáció feldolgozásért felelős munkatársa érkezteti és a hitelesítési eljárási kérelem célja és szakmacsoportja és/vagy szakterülete szerinti mérés-értékelő szakembernek továbbítja a portfóliót. A benyújtott portfóliókat a mérés-értékelő szakember két lépésben értékeli. Először azonosítja a felnőtt által birtokolt tanulási eredményeket, majd összeveti azokat a meghatározott szztenderdekkel, azaz az azonosított tanulási eredmények szakmai tartalmához illeszkedő szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek bemeneti és kimeneti tanulási eredményeivel illetve a munkakörök munkakörelemzéseinek eredményeivel. A felnőtt által birtokolt tanulási eredmények és a szztenderdek összevetésének eredményeképpen megállapítható, hogy a felnőttnek – birtokolt tanulási eredményeinek érvényesítése érdekében – milyen típusú direkt mérésen kell részt vennie. Lehetnek olyan

modulok, szakmák, ahol a portfólió alapján döntést lehet hozni és érvényesíteni lehet a felnőtt tanulási eredményeit. A legtöbb esetben azonban *direkt mérés is szükséges*. A direkt mérés tevékenysége az adott követelménymodul, szakképesítés, munkaterület jellegéhez igazodik. A direkt mérés lehet szóbeli elbeszélgetés a portfólióban leírt tanulási eredmény bizonyítékok megerősítése vagy kiegészítése céljából. A mérés történhet írásbeli teszttel, amelyet a TEHIK állít össze és a jelölt a hitelesítési tanácsadónál a munkaügyi központ kirendeltségén tölthet ki. Gyakorlatigényes szakmáknál, manuális tevékenységet igénylő munkaköröknél elengedhetetlen a gyakorlati, szituációba helyezett mérés, a szimuláció során végzett megfigyelés.

A hitelesítési eljárás iránti kérelem benyújtásától számítva a TEHIK 30 napon belül végzi el a tanulási eredmények azonosítását és küld értesítést a felnőttnek. A felnőtt e-mailben és/vagy postai úton kap értesítést a portfóliója értékelésével azonosított tanulási eredménye alapján javasolt direkt mérés jellegéről, időpontjáról és helyszínéről.

6.3.4. Mérés-értékelés

Az egyén által birtokolt tanulási eredmények direkt mérése – az egyén döntése vagy a tanácsadó javaslata alapján – ötféle céllal valósulhat meg:

1. *Bemeneti kompetenciamérés*

A Tanulási Eredmény Hitelesítő Központ javaslata alapján a felnőtt egy vagy több szakmacsoport bemeneti kompetencia mérésén vehet részt. A bemeneti kompetenciamérés elsősorban ismeretjellegű tudás mérésére irányul, jellemző módszere a teszt. Azoknak a szakképesítéseknek az esetében, amelyeknél a szakmai és vizsgakövetelmény lehetővé teszi a bemeneti kompetenciák mérését a bemenetként meghatározott iskolai végzettség kiváltására, az adott szakképesítést kiadó miniszteri rendelet 3. számú melléklete határozza meg a mérni szükséges bemeneti kompetenciák csoportját (alapkompentenciák, infokommunikációs kompetenciák, szakmai kompetenciák) és azok tartalmát. A bemeneti kompetenciamérés során érdemes a három kompetencia csoportot további elemekre bontani, úgymint: írásbeli kommunikáció, szóbeli kommunikáció, matematika alapkompentenciák, adottságok (érzékelés, mozgáskoordináció, állóképesség), gondolkodási kompetenciák, viselkedéskultúra. *A bemeneti kompetenciamérés azonban nem csak iskolai végzettség, hanem szakmai előképzettség kiváltására is szolgálhat. A szakmai előképzettség kiváltható munkatapasztalat során szerzett tanulási eredmények hitelesítésével. A bemeneti kompetenciamérés tehát annak a felmérésére és igazolására szolgál, hogy a felnőtt adott szakmacsoport képzéseibe a szakképzés megkezdéséhez előírt bemeneti feltételként*

meghatározott iskolai végzettség, vagy szakmai előképzettség hiányában is képes a képzésbe való eredményes bekapcsolódásra és részvételre. A bemeneti kompetenciamérésen való eredményes megfelelés lehetővé teszi a felnőtt bekapcsolódását az adott szakmacsoportba tartozó szakképesítések valamelyikébe a képzés megkezdéséhez szükséges iskolai végzettség és/vagy szakmai előképzettség hiányában is. A bemeneti kompetenciamérésről, illetve annak eredményéről a felnőtt hivatalos – a TEHIK által kiállított – igazolást kap, amelyet minden felnőttképzést folytató intézményben el kell fogadni és érvényesíteni kell a szakképzésbe történő bekapcsolódásnál. A bemeneti kompetenciamérés nem csak az OKJ-s szakképesítések esetében értelmezhető, hanem az államilag el nem ismert egyéb szakmai végzettség megszerzésére irányuló képzés és más felnőttképzési programok esetében is.

A bemeneti kompetenciamérést a felnőtthez földrajzilag legközelebb kell lehetővé tenni, így a mérés a munkaügyi központok kirendeltségein valósul meg. A bemeneti kompetencia direkt mérésére alkalmas mérőeszközök (jellemzően tesztek) jól sztenderdizálhatóak. Mivel sztenderdizált mérőeszközökről van szó, a mérés lefolytatása és értékelésének eredménye független a mérést végző személyétől. A mérés lefolytatására azon a helyen és annál a személynél kerül sor, ahol a felnőtt előzetesen tanácsadáson vett részt. Az „ismerős” környezet csökkenti a felnőtt – a vizsgaszituáció által kiváltott – feszültségét. A mérés megvalósulhat papír alapú teszt vagy online teszt formájában.

Az értékelést a TEHIK munkatársai végzik az értékelési útmutató alapján. Az értékelés eredménye alapján a TEHIK kiállítja és postán megküldi a felnőtt részére a bemeneti kompetenciamérés eredményéről szóló igazolást.

2. Modulzáró vizsga követelményeinek való megfelelés mérése

A Tanulási Eredmény Hitelesítő Központ javaslata alapján a felnőtt egy konkrét modulhoz kapcsolódó vizsgán vehet részt. Amennyiben a TEHIK a hitelesítési eljárás azonosítás szakaszában úgy ítélte meg, hogy a felnőtt által birtokolt tanulási eredmények megfeleltethetők egy konkrét OKJ-s követelménymodul feladat- és tulajdonságprofiljának, úgy a felnőttet modulzáró vizsgára irányíthatja. *Ez a mérés annak a felmérésére irányul, hogy a felnőtt a különböző tanulási-, élet- és munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott szakképesítés követelménymoduljában foglalt sztenderdeknek, azaz tud-e már valamit abból (és ha igen, akkor milyen mértékben), amit formális tanulási folyamatban adott modul esetében meg kellene tanulnia.* A modulzáró vizsgát az adott szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményében meghatározott vizsgatevékenységgel kell teljesíteni (írásbeli, szóbeli, gyakorlati). A modulzáró vizsga lebonyolítása a vizsgatevékenység jellegétől függően valósul meg. Az írásbeli

vizsgatevékenység a munkaügyi központban a hitelesítési tanácsadónál valósul meg. A szóbeli vizsgatevékenység a TEHIK által kijelölt kétfős bizottság előtt történik. A gyakorlati vizsgatevékenység a mérés lefolytatásához szükséges tárgyi infrastruktúrát biztosítani tudó, a TEHIK által – a tanulási eredmények hitelesítésére – akkreditált helyszínen (pl.; TKKI, TISZK, szakképző iskola tanműhelyei, valós vállalati környezet) valósul meg legalább kétfős bizottság előtt. A bizottság tagjai minden esetben a TEHIK által kiképzett és arra kijelölt hitelesítési értékelő szakemberek. A bizottság egyik tagja képzési területen dolgozó tanár, a másik tag gyakorlati szakember a munka világából.

Amennyiben a felnőtt megfelel a modulzáró vizsga követelményeinek és sikeresen teljesíti azokat, úgy részére a TEHIK modulzáró vizsgaigazolást állít ki. Ezt a modulzáró vizsgaigazolást minden felnőttképzést folytató intézménynek el kell fogadnia és érvényesítenie kell, azaz be kell számítani az adott képzésbe, és az adott modul tanulmányi és vizsgakötelezettsége alól mentesítenie kell a felnőttet. A hitelesítés célja tehát a képzési idő lerövidítése. A hitelesítés modulnál kisebb tanulásszervezési egységre is vonatkozhat, például tananyagegységre.

3. Szakképesítés követelménymoduljainak való megfelelés mérése

A Tanulási Eredmény Hitelesítő Központ javaslata alapján a felnőtt egy konkrét rész- alap- vagy ráépülő szakképesítés modulzáró vizsgáin vehet részt. Amennyiben a TEHIK a hitelesítési eljárás azonosítási szakaszában úgy ítélte meg, hogy a felnőtt által birtokolt tanulási eredmények megfeleltethetők egy konkrét (rész, alap, ráépülő) szakképesítés követelményeinek, úgy a felnőttet a szakképesítés komplex vizsgára bocsátásához szükséges modulzáró vizsgák teljesítésére irányíthatja.

Ez a mérés annak a felmérésére irányul, hogy a felnőtt a különböző tanulási-, élet- és munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott szakképesítés követelményében foglalt sztemenderdeknek, azaz tudja-e azokat a tudáselemeket, képes-e azon feladatok elvégzésére adott önállósági és felelősségi szinten, amelyek elsajátítására a formális képzés keretein belül kerülne sor. A modulzáró vizsgákat az adott szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményében meghatározott vizsgatevékenységgel kell teljesíteni (írásbeli, szóbeli, gyakorlati). A modulzáró vizsgák lebonyolítása a vizsgatevékenység jellegétől függően valósul meg. Az írásbeli vizsgatevékenység a munkaügyi központban a hitelesítési tanácsadónál történik. A szóbeli vizsgatevékenység a TEHIK által kijelölt két fős bizottság előtt valósul meg. A gyakorlati vizsgatevékenység a mérés lefolytatásához szükséges tárgyi infrastruktúrát biztosítani tudó, a TEHIK által – a tanulási eredmények hitelesítésére – akkreditált helyszínen (pl. TKKI, TISZK, szakképző iskola tanműhelyei, valós vállalati környezet) valósul meg legalább

kétfős bizottság előtt. A bizottság tagjai minden esetben a TEHIK által kiképzett és arra kijelölt hitelesítési értékelő szakemberek. A bizottság egyik tagja képzési területen dolgozó tanár, a másik tag gyakorlati szakember a munka világából. Amennyiben a felnőtt megfelel az adott szakképesítés valamennyi modulzáró vizsga követelményeinek és sikeresen teljesíti azokat, úgy részére a TEHIK kiállítja az igazolást, hogy komplex szakmai vizsgára bocsátható. Ezt az igazolást a vizsgaszervező intézményeknek (a független vizsgaközpontnak) el kell fogadniuk a komplex szakmai vizsgára jelentkezés feltételként. Amennyiben a felnőtt nem felel meg a szakképesítés megszerzéséhez szükséges valamennyi modul követelményeinek, a sikeresen teljesített modulokról modulzáró vizsgaigazolást állít ki. Ezt a modulzáró vizsgaigazolást minden felnőttképzést folytató intézménynek el kell fogadnia és érvényesítenie kell, azaz be kell számítani az adott képzésbe, és az adott modul tanulmányi és vizsgakötelezettsége alól mentesítenie kell a felnőttet.

4. Munkatapasztalat hivatalos státuszba helyezése

Ez a mérés a felnőtt munkatapasztalatainak validálásra vonatkozik. Ebben az esetben nem az a cél, hogy a munkatapasztalat során szerzett kompetenciáit az egyén szakképesítésre váltsa, hanem az, hogy a megszerzett munkatapasztalatát hivatalos státuszba helyezze. *A mérés arra irányul, hogy az egyén egy adott vagy különböző munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott munkakör betöltéséhez, feladatainak szakszerű ellátáshoz szükséges sztenderdeknek.* A mérés sztenderdjeit az adott munkakör munkakörelemzése határozza meg. A mérés szimulált (pl.: tanműhelyben vagy vállalati oktató kabinetben) vagy valós munkakörnyezetben (például munkavégzés közbeni megfigyeléssel) történik bizottság előtt. Eredményes mérés esetén a TEHIK munkavállalásra, munkakör betöltésére is jogosító *Szakmai Kompetencia Bizonyítványt* állít ki a felnőtt számára, amelyet a munkaadóknak adott munkakör betöltéséhez el kell fogadnia. A Szakmai Kompetencia Bizonyítvány lehetőséget biztosít a felnőtt számára, hogy megszerzett munkatapasztalatait más munkahelyen, munkakörnyezetben is érvényesíteni tudja, illetve vállalkozást tudjon alapítani. A Szakmai Kompetencia Bizonyítvány részletes tájékoztatást nyújt a munkaadó számára a munkavállaló által birtokolt tanulási eredményekről, hiszen olyan kompetenciák felméréséről és hitelesítéséről van szó, amelyek eddig rejtve maradtak a munkáltató előtt. A hitelesítési eljárás segíti az eredményesebb munkaerő kiválasztást, az átszervezést, és a munkahelyi (tovább)képzés hatékonyabbá tételét.

5. *Portfólió értékelés:* A hitelesítési eljárás célja az egyén által birtokolt szakmai és szociális kompetenciák láthatóvá tétele, hivatalos igazolása. Ebben az esetben a tanácsadó segítségével összeállított portfólió alapján kerül sor az értékelésre és az egyén által birtokolt tanulási eredmények hitelesítésére. Direkt mérés nem történik. Az eljárás végén az egyén kompetenciabizonyítványt kap, amelyet szabadon felhasználhat munkavállalás, munkahelyváltás, (munkahelyi)képzésbe történő beszámításra.

6.3.5. Érvényesítés

Az érvényesítés során a TEHIK értékelő szakemberei értékelik a felmért tanulási eredményeket és összevetik azokat a képzési vagy foglalkozási sztenderdekkel. Az összevetésnél figyelemmel kell lenni arra, hogy *a gyakorlatban szerzett tudás másként konstruálódik, mint az iskolában szerzett tudás*. A felnőtt birtokolhatja az adott tudást, de annak kifejezésére használhat más fogalmat, mint a referenciakövetelményekben meghatározott tudáselemek. Erre figyelemmel kell lenni az értékelési útmutatónál, mert a hétköznapi/mindennapi tudás nem feltétlenül felel meg szemantikailag az akadémiai tudásnak, az iskolában tanult definícióknak. Ezért *az értékelt tanulási eredmények összevetése a sztenderdekkel nem szemantikai alapon, hanem tartalmi alapon az adott tudás alkalmazási készségére kell, hogy fókuszáljon*.

Az érvényesítés szakaszában a TEHIK értékelő szakemberei kiállítják a felnőtt részére a meghatározott tanulási eredmények birtoklásáról szóló dokumentumot, amely tartalmazza a TEHIK adatait; a felnőtt személyi adatait; a hitelesítési eljárás célját; a mérés sztenderdjeit, tevékenységeit, körülményeit és dátumait; az értékelés eredményét; az érvényesített tanulási eredményeket; és azt hogy a dokumentum mire jogosítja az egyént (modul alóli felmentés, szakképesítő vizsgára bocsátás, munkavállalás stb.).

Az érvényesítés a mérés–értékelés eredményének megfelelően ötféle lehet:

- *belépési célú hitelesítés:* ebben az esetben a TEHIK bemeneti kompetenciaigazolást állít ki a felnőtt részére, amely képzésbe történő bekapcsolódást tesz lehetővé;
- *beszámítási célú hitelesítés:* ebben az esetben a TEHIK modulzáró vizsgaigazolást állít ki a felnőtt számára, amely a szakképzésbe történő beszámítást teszi lehetővé;
- *elismerési célú hitelesítés:* ebben az esetben a TEHIK a komplex szakmai vizsgára bocsáthatóságról állít ki igazolást, amely lehetővé teszi, hogy képzésen való részvétel nélkül szerezhessen a felnőtt rész-, alap- vagy ráépülő szakképesítést;
- *validációs célú hitelesítés:* ebben az esetben a TEHIK a munkatapasztalat hitelesítéséről állít ki Szakmai Kompetencia Bizonyítványt, amely konkrét munkakör betöltését, munkafeladat elvégzését, vállalkozói igazolvány kiváltását teszi lehetővé;

7. táblázat
Az egyén által birtokolt tanulási eredmények hitelesítés mátrixa

Eljárás típusa	Cél	Referencia követelmény	Eredmény	Módszer	Funkció
Belépés	Annak a felmérésére és igazolására szolgál, hogy a felnőtt adott szakmacsoport képzéseibe a szakképzés megkezdéséhez előírt bemeneti feltételként meghatározott iskolai végzettség vagy szakmai előképzettség hiányában is képes a képzésbe való eredményes bekapcsolódásra és részvételre.	Képzési szten-derd OKJ és egyéb képzések be-meneteti követel-ményei (iskolai végzettség, szakmai előkép-zettség).	Bemeneti kompetencia-igazolás	Portfólió, tesztek és vizsgák, szimuláció, bizonyítékok a munkából	Alacsony iskolázottságúak képzésbe vonása, közfoglalkoztatottak képzésbe vonása
Beszámítás	Annak a felmérésére irányul, hogy a felnőtt a különböző tanulási-, élet- és munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott szakképesítés követelménymoduljában foglalt sztenderdeknek, azaz tud-e már valamit abból (és ha igen, akkor milyen mértékben), amit formális tanulási folyamatban adott modul esetében meg kellene tanulnia. Képzési idő lerövidítése, képzési költség csökkentése.	Képzési szten-derd OKJ-s követel-ménymodul	Modulzáró vizsgaigazolás	Portfólió, tesztek és vizsgák, szimuláció, bizonyítékok a munkára.	Felnőttképzésben való részvétel ösztönzése, töredék képzettségek beszámítása, korai iskolaelhagyás csökkentése, munkaerő-hiány csökkentése, vállalati munkaerőigény kielégítése.
Elismerés	Annak a felmérésére irányul, hogy a felnőtt a különböző tanulási-, élet- és munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott szakképesítés követelményében foglalt sztenderdeknek, azaz tudja-e azokat a tudáselemeket, képes-e azon feladatok elvégzésére adott önállósági és felelősségi szinten, amelyek elsajátítására a formális képzés keretein belül kerülne sor.	Képzési szten-derd OKJ-s szakké-pesítés követel-ménymoduljai	Igazolás komplex szakmai vizsgára bocsát-hatóságról	Portfólió, tesztek és vizsgák, szimuláció, bizonyítékok a munkából.	Rész-, alap-, ráépülő szakképesítés megszerzése; munkaerőhiány csökkentése; vállalati munkaerőigény kielégítése
Validáció	Cél a megszerzett munkatapasztalat hivatalos státuszba helyezése. A mérés arra irányul, hogy az egyén egy adott vagy különböző munkakörnyezetben megszerzett tanulási eredményei alapján megfelel-e egy adott munkakör betöltéséhez, feladatainak szakszerű ellátáshoz szükséges sztenderdeknek.	Foglalkozási sztenderd munkaköri profil	Szakmai Kompetencia bizonyítvány	portfólió, tesztek és vizsgák, szimuláció, megfigyelés, bizonyítékok a munkából.	Szakképzettség nélküliek foglalkoztathatóságának segítése, új munka találása pl. elbocsátás, létszám leépítés miatt, akut munkaerőhiány pótlása, külföldi állampolgárok munkavállalásának elősegítése, önfoglalkoztatás, vállalkozás indítás segítése

Kompetencia azonosítás	Az egyén által összeállított (kompetencia) portfólió szakmai értékelése.	Szakmai és általános kompetencia szintek	Kompetencia-igazolás	portfólió	Az egyén kompetenciáinak igazolása, munkavállalás megkönnyítése, közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzésbe vonás differenciálása, differenciált tanulás-szervezés lehetősége a felnőttképzésben
------------------------	--	--	----------------------	-----------	--

- *kompetenciaazonosítás célú hitelesítés:* ebben az esetben a TEHIK az egyén által összeállított portfóliót értékeli, és Kompetencia Igazolást állít ki a felnőtt részére, amelyet az egyén munkavállalás vagy képzési célú beszámítás céljára használhat.

A hitelesítési folyamatban a formális tanulás során elvárt minimum követelményt kell felmérni. Amennyiben az érvényesítés eredménye nem vezet az eljárástípus eredményéhez (például a felnőtt tanulási eredményei nem felelnek meg egy követelménymodul elvárásainak), akkor minden eljárás esetében meg kell határozni azokat a kompetenciákat, amelyekkel a felnőtt teljes vagy megfelelő szinten rendelkezik, azokat a kompetenciákat, amelyekkel rendelkezik a felnőtt, de a referencia-követelmények teljesítéséhez nem megfelelő mértékűek és a hiányzó kompetenciákat. Az így kiállított igazolást felhasználhatja a felnőtt például felnőttképzést folytató intézménynél képzésébe történő részletes beszámítási céllal, vagy munkavállalásra. A hiányzó kompetenciák megszerzésére kiegészítő képzést ajánl a TEHIK a résztvevőknek. (7. táblázat)

6.4. Javaslat a hitelesítési eljárás bevezetésére leginkább alkalmas területekre

Korábban már részleteztem, hogy a tanulási eredmények hitelesítése nem gyógyír minden problémára. A hitelesítési rendszer kialakításának legfontosabb kérdése, hogy milyen funkciót szánunk a hitelesítési eljárásnak, milyen célra akarjuk alkalmazni, bevezetni. Ennek a meghatározása kormányzati feladat a gazdaság-, társadalom- és oktatáspolitikai célok függvényében.

Az 5. fejezetben elemeztem azokat a funkciókat és célokat, amelyeknek szolgálatába lehet állítani a hitelesítési eljárást. A foglalkoztatáshoz kötődő funkciók közül a jelenlegi körülmények között a közfoglalkoztatásban, illetve az ahhoz kapcsolódó képzésekre történő kiválasztásban látom leginkább a hitelesítési eljárás előnyeit és gyakorlati bevezethetőségét. Ebben az esetben a felnőtt által birtokolt

tanulási eredmények hitelesítése a képzésbe történő beválasztásra, illetve az egyén kompetenciához leginkább igazodó munkatevékenység meghatározására szolgál. A cél annak megállapítása, hogy kiket és mire képezzünk, illetve kiket milyen munkatevékenységre alkalmazunk.

A másik terület az akut munkaerőhiány kezelése. Nyilvánvalóan a munkaügyi szervezet rendelkezésére állnak földrajzi és szakmaterületi munkaerő szükséglet prognózisok, amelyek előrejelzik, hogy mely területeken várható hamarosan munkaerőhiány. A munkaerőtoborzás és kiválasztás része lehet a tanulási eredmények hitelesítése, amely megmutatja, hogy a felnőtt milyen – a szakterület szempontjából – értékelhető kompetenciákkal rendelkezik, amelyek beszámíthatóak a szakképesítés megszerzésére irányuló képzésbe.

A harmadik terület az alacsony iskolai végzettségűek, szakképzettség nélküliek foglalkoztathatóságának javítása szakmai kompetencia bizonyítvány kiállításával.

Álláspontom szerint ezek azok a területek, amelyeken viszonylag kis beruházás mellett el lehet indítani a tanulási eredmények hitelesítési eljárását, és amelyeken azonnal bevezethető az eljárás és viszonylag rövid időn belül konkrét eredményeket lehet felmutatni. Ezek a területek alkalmasak lennének a hitelesítési eljárás pilot tesztelésére valós, gyakorlati célokat szolgálva.

A negyedik terület lehet a szakképesítéshez vezető út lerövidítése érdekében a tanulási eredmények hitelesítése beszámítási céllal a modulzáró vizsgák sztenderdizálásával. Igaz, hogy nem ez a legadekvátabb célja a hitelesítési eljárásnak. A modulzáró vizsgák ilyen jellegű „központosítása” merevvé teheti a rendszert. Ugyanakkor választ ad a felnőttképzés szabályozásának hiányosságaira, nevezetesen, hogy a magas OKJ-s óraszámok miatt kialakult a felnőttképzés feketepiac és a felnőttek jelentős számban képzésen való részvétel nélkül jelentkeznek be modulzáró vizsgára úgy, hogy a képzést engedéllyel nem rendelkező képző intézménynél, az OKJ-ban előírt óraszám töredékében végezték.

6.5. Felhasználható források

A tanulási eredmények hitelesítési eljárásának kialakításához, a mérőeszközök kidolgozásához felhasználhatóak azok az eredmények és mérőeszközök, amelyek az elmúlt tíz évben különböző projektekben fejlesztésre kerültek (részletes kifejtésük a 4. fejezetben található). Ezek például a következők:

- HEFOP 3.2.1. 480 munkakör DACUM munkakörelemzése. Elérhető az NMH SZFI-ben
- HEFOP 3.2.1. Bemeneti kompetenciák méréséhez készült, közel 500 oldalas módszertani anyag hét szakmacsoportra mintafeladat gyűjteménnyel. Elérhe-

tő: Módszertani útmutató a bemeneti kompetenciák méréséhez. http://old.nive.hu/index_sec.php

- HEFOP 3.5.1. Movelex informatikai rendszer, 200 szakképesítés képzési programja, tananyaga, előzetes tudás mérőeszköze. Elérhető: TKKI Békéscsabai Igazgatóság
- TÁMOP 2.2.1. OKJ-s szakképesítések 2022 követelménymoduljának részletes kompetencia leírása. Elérhető: <http://kepzevolucioja.hu/index.php/component/content/article/38-meres-ertekeles/190-kompetencialeirasok-munkaanyagok>
- TÁMOP 2.2.1. A bemeneti kompetenciák mérési, értékelési eszközrendszere. 245 db eszközcsomag. Elérhető: <http://kepzevolucioja.hu/index.php/component/content/article/36-vizsgarendszer-fejlesztese/191-a-bemeneti-kompetenciak-meresi-ertekelesi-eszkoezrendszerenek-kialakitasa>
- TÁMOP 2.2.1. 226 db szakmai követelménymodulhoz tartozó 3000 darab tartalomelem tananyaga. Elérhető: <http://kepzevolucioja.hu/index.php/component/content/article/37-tananyagfejlesztes/152-mar-letolthetk-a-legujabb-tartalomelemek>
- TÁMOP 2.2.1. A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetésének szakmai támogatása a szak- és felnőttképzésben. Elérhető eredmények egyelőre nincsenek.
- TÁMOP 4.1.3. Felsőoktatási validációs modell kidolgozása. Elérhető: <http://www.ofi.hu/tamop413/fejleszt-es-eredmenyei>
- TÁMOP 4.1.3. A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetésének szakmai támogatása a felsőoktatásban. Elérhető: <http://www.413.hu/index.php/hu/home>

6.6. Következtetések

A hitelesítési eljárás kialakításának legfontosabb feltétele annak meghatározása, hogy milyen célra kívánjuk használni. Először azt kell megvizsgálni, hogyan, milyen célra működtethető a hitelesítési eljárás, és milyen tanulási eredmények hitelesítésére van igény. Ezután általánosíthatunk és dolgozathatunk ki általános eljárásokat. Bármilyen legyen is a hitelesítési eljárás célja, a hitelesítési eljárás abban az esetben alakítható ki, ha rendelkezésre állnak a tanulási eredmény alapú referencia-követelmények (sztenderdek) és a követelményeknek való megfelelésről dönteni képes, szakmailag hozzáértő szakemberek, valamint kijelölésre kerül a hitelesítésre jogosult szervezet.

A hitelesítési eljárás kialakításakor feltétlenül figyelembe kell venni azoknak a fejlesztéseknek az eredményeit, amelyek 2004 és 2011 között folytak, és amelyeket a 4. fejezetben részleteztem. Feltehetően most érett meg rá az idő, hogy a korábbi fejlesztések eredményei beérjenek és alkalmazhatóak legyenek.

Az általam kidolgozott modell a tanulási eredmény hitelesítési eljárás fejlesztési lehetőségét vázolja fel, amelyhez összegyűjtöttem az európai gyakorlatokat, a magyar fejlesztéseket és figyelembe vettem a jelenlegi társadalmi-gazdasági környezetet. Álláspontom szerint *a hitelesítési eljárásnak a foglalkoztatáshoz kötődő funkciója rejt nagyobb potenciált és nyereséget. A leszakadó rétegek, alacsony iskolai végzettségűek, korai iskolaelhagyók, 55 év feletti munkanélküliek számára teremthet lehetőséget a munkaerő-piaci és társadalmi integrációra.* A munkaadók és munkavállalók érdekeit szolgálhatja, ha az addig rejtve maradt tanulási eredmények láthatóvá válnak.

A modell nemzeti szintű bevezetése lehetőséget teremt arra, hogy a felnőttek az iskolarendszeren kívül, az úgynevezett informális, nem formális csatornákon szerzett tudásukat, tapasztalatukat elfogadtathassák a munkaerőpiacon. Egy ilyen rendszer kialakítása ösztönzi az egész életen át tartó tanulásban való részvételt, vonzóbbá teszi a képzést, második esélyt biztosít az egyénnek. Társadalmi hatásait tekintve gazdaságosabb a képzésre fordított állami források felhasználása, ugyanakkor biztosítja a megszerzett kompetenciák átláthatóságát, növeli a foglalkoztathatóságot, segíti a szakpolitikai célok elérését. Ugyanakkor a fejlesztés nem megy egyik napról a másikra. Átgondolt, tudatos, következetes fejlesztésre, megfontolt előrehaladásra és türelemre van szükség.

7. MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÍRÁSÁHOZ

Bárhogyan is járunk el, akár holisztikusan, akár a tudás–képesség–kompetencia kontextusában írjuk le a tanulási eredményeket, akár reguláris szakképzési vagy mobilitási céllal alakítjuk ki azokat, bizonyos alapelveket, szempontokat figyelembe kell venni és szem előtt kell tartani.

A tanulási eredmények kialakításának és leírásának módját alapvetően meghatározza az, hogy milyen célra használjuk. Ahogy azt már a 3. fejezetben tárgyaltam, a tanulási eredmények megjelenhetnek a foglalkozási szabványokban, képzési sztenderdekben, tantervekben, lehet egy követelménymodult, egy konkrét képzési programot leírni tanulási eredményekben, és a képesítési keretrendszerek is tanulási eredmény alapúak.

De a tanulási eredmények sok más dokumentumban és helyen tetten érhetők: az egész életen át tartó tanulást támogató mobilitási eszközök mindegyike – EKKR, MKKR, ECVET, ECTS, EUROPASS – tanulási eredmény alapú. Ezen eszközök használata lehetővé teszik a külföldön megvalósuló tanulás megértését, a különböző tanulási kontextusban megvalósuló tanulás értelmezését. Az Europass portfólió elemeit Magyarországon is széles körben alkalmazzák, és egyre gyakoribbá válik, hogy az önéletrajzban nem csupán az egyén által birtokolt formális képesítésekről tüntetnek fel információkat, és nem csak a tanulási programok időtartamát és intézményét jelölik meg, hanem megadják a dokumentummal nem igazolható, kvázi önértékelésen alapuló kompetenciáikat is (pl.: társas és személyes kompetenciák). Az önéletrajzban tehát tanulási eredményekben leírva mutathatják be az egyének mindazt, amit addig elértek.

Fontos információkhoz juthatunk a munkaerőpiac tényleges igényeiről az álláshirdetések elemzésével, amelyek jelentős számban tartalmaznak arra vonatkozó adatokat, hogy mit várnak el egy személytől, mit tudjon, mire legyen képes. Ezek tulajdonképpen teljesítményspecifikációk, amelyek fontos mutatók lehetnek az oktatás és képzés számára.

7.1. A tanulási eredmények kategóriái

A szakmai követelményeket tanulási eredmény alapon, az MKKR-hez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + felelősség/autonómia kontextusában kell megfogalmazni. A tanulási eredmények kategóriái összhangban vannak a felnőttképzési törvény fogalomértelmezésével, mely szerint a kompetencia a felnőttképzésben részt vevő személy azon ismereteinek (ez a tanulási eredmény tudás kategóriája), készségeinek, képességeinek (ez a tanulási eredmény képesség kategóriája, illetve felelősség-autonómia kategóriája), magatartási, viselkedési jegyeinek (ez a tanulási eredmény attitűd kategóriája) összessége, amely birtokában a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.

A *tudás* kategóriába az adott szakterületre vonatkozó olyan elvárásokat kell leírni, amelyek tartalmazzák az adekvát feladattal, munkaterülettel, szakmával kapcsolatos egyszerű és magasabb szintű taxonómikus, lexikális ismereteket, az ismeretek magasabb egységekbe szerveződésének szabályait, a fogalmak közötti összefüggéseket. A tudás kategóriájába tehát képzetek, fogalmak, tények, definíciók, szabályok, leírások, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések, szabályok tudása tartozik. Az ismeretjellegű tudás mennyiségében és eloszlásában jelentős különbségek vannak. A szakmai képzések eredményessége és a mérhetőség érdekében az ismereteket specifikálni kell azok mélysége és kiterjedése szerint (v.ö. Pajkossy 2010).

Például az „ismerje a vonatkozó jogszabályokat” tudás kategória nem tartalmaz információt arra vonatkozóan, hogy milyen mélységben és milyen széles területen kell jogi ismeretekkel rendelkeznie a képzésben résztvevőknek. Hasonlóan „rossz megoldás” a teljesíthetőség és a mérhetőség szempontjából az „ismeri az élelmiszerek élettani szerepét”, mivel nincs utalás az élelmiszerek körére. A tudás kiterjedtsége tehát azt mutatja, milyen széles területen kell az egyénnek rendelkeznie az adott tudással, ismerettel.

Az „ismeri az alapvető élelmiszerek élettani szerepét” tudás elem azért nem megfelelő, mert a megfogalmazásban az „ismeri” kifejezés nem elég specifikus, azaz nem derül ki belőle, hogy milyen mértékben, mélységben kell ismerni és ez a mérhetőséget is megnehezíti. A tudás mélysége tehát azt mutatja, hogy mennyi és milyen mélységű ismeretet kell tudnia a képzésben résztvevőknek.

A *képesség* (készségek és képességek) a procedurális tudást, azaz az ismeretalkalmazó tudást jelenti, illetve procedurális tudás formáit írja le. A készség automatizált tevékenység, rutin, a képesség a feladat megoldásakor jelentkező sokféle ismeret és készség összekapcsolása, ami a procedura elágazásain a döntéshozatalt teszi lehetővé.

A képességnek, készségnek sokféle definíciója van a pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban. Most azonban nem pedagógiai/pszichológiai értelemben vizsgáljuk ezeket a fogalmakat, hanem MKKR terminológiai szempontból. Az MKKR

a képességeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség valamint módszerek, anyagok, eszközök, műszerek használata) szempontból írja le.

A kognitív képességek egy adott munkaterület feladatainak, problémáinak megoldásához szükséges eljárások (procedúrák) ismeretét és használatát jelentik. Ezek lehetnek egyszerű, automatikusan alkalmazott mentális műveletek vagy egy adott terület komplex problémáinak hatékony megoldására alkalmassá tevő stratégiák, műveletek. Ide tartoznak például azok a módszerkompetenciák (az adott szakterületen megkövetelt specifikus készségek), amelyek fejlesztése során felkészítjük a képzésben résztvevőt az adott munkaterületen felmerülő feladatok, problémák megoldására, mint például: utasítások megértése, üzleti levelek elkészítése, számítógépes programozás, fizikai problémák megoldása, hiba felismerése és elhárítása, szoftverek kezelése, idegen nyelvű kommunikáció, önértékelés stb.

A motoros készségek olyan, tényleges cselekvésben is megfigyelhető tevékenységek, amelyek során egy mozdulatsor vagy egy tárgy használata begyakorlott módon, automatikusan végrehajtható, azaz a mozgáselemek kivitelezése nem igényel koncentrált figyelmet. Ide tartoznak azok a készségek, képességek, jártasságok, mint például: szerszám, munkagép, műszer használata; játék hangszeren; jármű, munkagép vezetése, irányítása; íráskészség; rajzolás, festés; hajvágás; különböző tevékenységek komplex mozdulatsorainak kivitelezése stb. (v.ö. PAJKOSSY 2010a)

A képesség fogalma nagyon változatos jelentéstartalmakkal használatos. Köznapi értelemben egy adott képesség birtoklása annyit jelent, hogy a személy végére tud hajtani egy tevékenységet. Leggyakrabban a „képes” igét használva írjuk le, ugyanakkor fontos hangsúlyozni: az, hogy az egyén valamely tevékenység elvégzésére való képességét le tudjuk írni a „képes” igével, még nem biztos, hogy a képesség kategóriához tartozik.

Az *attitűd* érzelmi, emocionális komponens, elkötelezettség; a szakmával, a munkával összefüggő felfogásbeli kérdések, értékelő viszonyulások összessége. Az attitűdök olyan viselkedési- és magatartásformák, amelyek egyaránt vonatkozhatnak a tanulásra és a munkára. Az attitűdök kapcsolódnak a tudáshoz, a képességhez és az önállósághoz. Az attitűd kategóriába például az alábbiak tartozhatnak: fogékony az információk befogadására és alkalmazására; érdeklődése megnyilvánul tanulási tevékenységeiben; törekszik saját tanulási céljainak megfogalmazására; nyitott az új ismeretekre, új megoldásokra; érzékeny a társadalmi problémák iránt; hajlandó részt venni valamiben; érdeklődik egy adott téma iránt, érzékenységet tanúsít valami iránt; elfogadja a szakmaetikai elveket; szilárd értékrendje van; elkötelezettséget mutat, támogat stb. (v.ö. Golnhofer 2010)

Autonómia és felelősség: minden tevékenységet jellemez az, hogy egy adott személy milyen önállósággal, milyen mértékű felelősségvállalással tudja azt végrehaj-

tani. Azaz miben képes egyéni munkavégzésre, és miben van még szüksége ellenőrzésre, segítségre, illetve miért vállal felelősséget, hogyan vesz részt a társas környezetben zajló tevékenységekben.

A felelősséggel végzett tevékenység nem csak az önálló munkavégzést jelenti, hanem a másokkal való együttműködést is. A felelősség jogi és erkölcsi kategória, amely a valakiért vagy valamiért számot adás kötelezettségeként határozható meg. Az erkölcsi értelemben vett felelősség magában foglalja az egyén tetteiért vállalt felelősségét, amelyet nemcsak önmagával, hanem másokkal kapcsolatban is vállal. Az önállóság és a felelősség szintje rendkívül fontos a munkavégzés során. Két munkakört sokszor nem a tudás mélysége, hanem a munkavégzés önállósága különböztet meg egymástól (v. ö. Gaskó 2010).

7.2. Bloom taxonómia

A tanulási eredményekről, azok alkalmazásáról, hazai elterjedéséről egyelőre viszonylag csekély a hazai szakirodalom, leginkább idegen nyelvű (jellemzően angol) irodalmak állnak rendelkezésre. Az alkalmazás egyik első lépése a tanulási eredmények írásának, megformálásának megtanulása, begyakorlása.

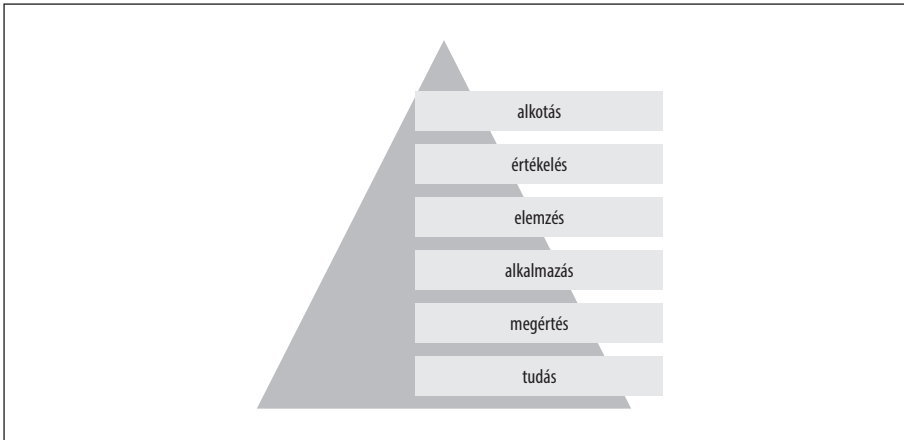
Az útmutatók, kézikönyvek leggyakrabban *Bloom tudásszerveződési taxonómiáját* (Bloom 1956) hívják segítségül, és az általa az egyes kompetencia-szerveződési szintek leírásához összegyűjtött igék használatát javasolják. Bloom nézeteinek lényege, hogy a gondolati folyamatok vonatkozásában szinteket állított fel az egyszerű tények előhívásától (legalsóbb szint) az értékelés jelentette folyamatkig (legmagasabb szint). Bloom taxonómiája tehát azt írja le, hogyan támaszkodunk az általunk korábban megtanult tartalmakra, amikor a megértés összetettebb szintjeit építjük ki. Az általa kifejlesztett igegyűjtemény éppen ezt az elvet követi. A továbbfejlesztett Bloom-féle taxonómia nem csak a kognitív tartomány vonatkozásában határoz meg igéket, hanem annak vetületeként a tudás affektív (attidűdök, érzelmek, értékek) és pszichomotoros (főként fizikai képességek, az izommunka koordinálása) tartományára is.

Bloom és követői szerint a tudás hat egymásra épülő, egymással hierarchikus viszonyban álló szinten rendezhető el.

A *tudás* (tudás kategória) azt jelenti, hogy az egyén fel tud idézni vagy sorolni tényeket, de ezeket nem tudja értelmezni. Pl.: felsorolja a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó jogszabályokat. Elmondja a felnőttképzési szerződés tartalmi elemeit.

A megértés (tudás kategória) a felidézés utáni értelmezést jelenti, amikor az egyén már meg is érti az információ jelentését. Pl.: Elmagyarázza a felnőttképzési

6. ábra
A tudás szintjei



Forrás: Kennedy 2007:25

szerződés jelentőségét a felnőttképzési tevékenység szabályozásában. Elmondja a moduláris szakképzés lényegét. Összehasonlítja az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés finanszírozási formáit.

Az alkalmazás (képesség kategória) a megértést követi, amikor a tudás felhasználására a tanultól eltérő helyzetben is képes az egyén. Pl.: a vonatkozó jogszabályoknak megfelelően elkészíti a felnőttképzési szerződést. Megtervezi adott rendezvény programját.

Az elemzés (képesség és autonómiakategória) során az egyén részeire bontja a megtanult információkat előre meghatározott kritériumok alapján vagy saját ismerv alapján annak érdekében, hogy a legjobban megértse azt és következtéseket tudjon levonni. Pl.: elemzi a felnőttképzés jelentőségét a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió megteremtésében.

Az értékelés (autonómia-felelősségkategória) fázisában az egyén alapos reflexióra, kritikára és értékelésre alapozott döntéseket hoz. Pl.: képes a feldolgozott információk alapján reális értékítéletek megfogalmazására és az ezekből levonható következtésekre építve önálló javaslatok megfogalmazására. Az alkotás során az egyén új információt és ideákat hoz létre a korábban tanultak alapján. Pl.: szakterületén képes tudományos konferencia előadásokat tartani.

Ahogy láthatjuk, a kognitív tartomány ígéit a szakképesítések tanulási eredmény alapú leírásának elkészítésekor leginkább a tudás és a képesség elemek megfogalmazásánál alkalmazhatjuk.

Az affektív tartomány (attitűdök, érzelmek, értékek) a tanulás érzelmi összetevőt írja le, tehát azt, hogy a tanuló érzelmileg hogyan viszonyul a tanuláshoz:

- Befogadás: ez a kategória az információ befogadásának a hajlandóságát mutatja meg.
- Reagálás: az egyén aktív módon vesz részt saját tanulásában, például érdeklődik a téma iránt.
- Értékekhez való viszony: az egyszerű elfogadástól az értékek melletti kiállásig terjedő kategória.
- Szervezett formába alakítás: az a folyamat, amikor az egyén különféle értékeket kapcsolatba hoz egymással és az azok közötti ellentmondásokat feltárja.
- Jellemzővé válás: az érzelmi viszonyulásnak az a legmagasabb szintje, amikor a tanulót olyan értékrend, attitűd és elképzelés mozgatja, amely magatartását következetesen és megjósolható módon irányítja.

7. ábra

A tanulás érzelmi összetevői



Forrás: Kennedy 2007:34.

Az affektív tartomány ígéit a szakképesítések tanulási eredmény alapú leírásának elkészítésekor leginkább az attitűd és az autonómia-felelősségvállalás elem megfogalmazásánál használhatjuk fel.

A pszichomotoros tartomány a fizikai képességek, az izommunka koordinálása terén válik hangsúlyossá.

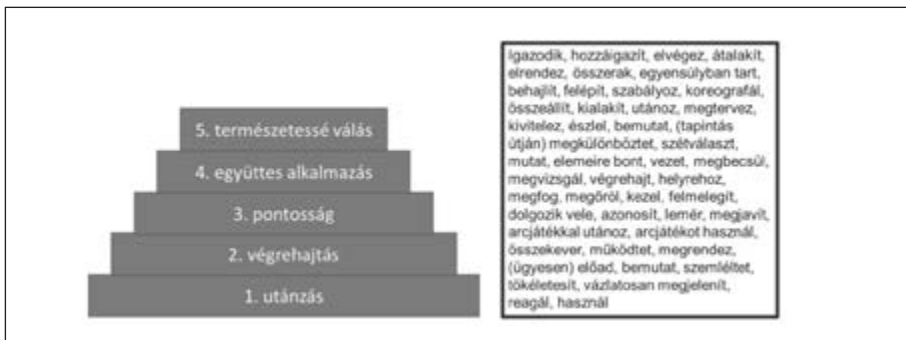
Dave (1970) olyan taxonómiát készített, amellyel a készségek fejlesztését tűzte ki célul:

- Utánzás: a pszichomotoros készségek elsajátításának első lépése, egy másik személy viselkedésének megfigyelése és ezen viselkedés utánzása.
- Végrehajtás: képesség arra, hogy utasítás alapján bizonyos dolgokat utasítással irányítva, de cselekvésében önállóan végrehajtsunk, és a készségeket gyakoroljuk.
- Pontosság: ezen a szinten a diák már képes arra, hogy a feladatokat – néhány hibával – végrehajtsa, és hogy önmagát a pontosság növelése céljából továbbfejlessze anélkül, hogy a modellként szolgáló személy jelen lenne.

- Együttes alkalmazás: ez annak a képessége, hogy valaki egy cselekvéssorozatot két, de általában több képesség felhasználásával képes végrehajtani. A mozdulatokon az illető tud változtatni annak érdekében, hogy különféle elvárásoknak megfelelhessen, illetve, hogy egy problémát ezek segítségével megoldhasson.
- Természetessé válás: itt a természetes módon („gondolkodás nélkül”) megvalósuló magas szintű végrehajtás jelenik meg. A készségeket az illető könnyű szerrel tudja kombinálni, sorba rendezni és következetesen végrehajtani (idézi Kennedy 2007).

8. ábra

A pszichomotoros tartomány taxonómiája



Forrás: Kennedy 2007:36.

Az itt bemutatott igegyűjteményt a szakképesítések tanulási eredmény alapú leírásának elkészítésekor leginkább a képesség, illetve az autonómia-felelősség kompetenciaelem megfogalmazásánál használhatjuk fel hatékonyan.

A Bloom-taxonómia igéi segítséget jelenthetnek a tanulási eredmények írásához, ugyanakkor ez a taxonómia elsősorban a tanulási folyamat fejlődésének megragadására szolgál, egy képesítés tanulási eredményeit a taxonómia kidolgozása során összegyűjtött igéknek csak egy kisebb hányadával tudjuk jól jellemezni. *A tanulási eredményekkel befejezettséget kell kifejeztetnünk és nem folyamatot.* Azt is figyelembe kell venni, hogy egy szakképzettség kimeneti szintjét nem lehet megragadni egyetlen kompetencia-szerveződési szinttel. A legalsó szinten sem lehet elegendő csupán a felidézés képessége, a megértés és az alkalmazás bizonyos mértéke is szükséges. Ezek alapján nem célszerű a Bloom-taxonómiát egyetlen és kizárólagos útmutatónak tekinteni.

7.3. A tanulási eredmények írásának alapelvei

Bármilyen céllal és formában írjuk is le a tanulási eredményeket, van néhány alap-
elv, amit érdemes figyelembe venni, amelynek vannak döntést igénylő, tartalmi és
nyelvi szerkezeti elemei.

Döntést igénylő elemek:

- *cél:* első lépésként meg kell határozni, hogy milyen céllal alakítjuk ki a tanulási
eredményeket. A meglévő (pl.: OKJ-s) szakképesítések leírása tanulási eredmé-
nyekben az alábbi célokkal történhet: tantervek revíziója, minőségi fejlesztése;
objektívabb és hitelesebb értékelés kialakítása; MKKR szinteknek való megfele-
tetés; nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitele-
sítése; képzési szintek (pl.: szakképzés-felsőoktatás) vagy képzési formák (szak-
képzés-felnőttképzés) közötti átjárás elősegítése, földrajzi mobilitási program
kialakítása és ennek keretében más ország azonos szakképesítésével történő tar-
talmi azonosítás a közös tartalmak meghatározására; munkaadók, munkavállá-
lók pontosabb tájékoztatása. Ebben az esetben maga a szakképesítés tartalma a
kiinduló pont, de feltétlenül szükséges a munkafolyamatok figyelembevétele, a
foglalkozási és képzési sztereotípiák összehangolása. Cél lehet új szakmai képzé-
sek kialakítása, pl.: szakmai programkövetelmény kidolgozása. Ebben az eset-
ben a kiinduló pont annak a munkakörnek, munkatevékenységnek az elemzé-
se, amely betöltésére vagy magasabb szintű gyakorlására a szakmai végzettséget
birtokló alkalmassá válik. A szakmai programkövetelmény tanulási eredmé-
nyek foglalkozási szabványokon vagy munkakörelemzésen kell alapulnia. Cél
lehet földrajzi mobilitási célú tanulási eredmények kialakítása. Ebben az eset-
ben többféle megoldás létezik. Kiindulhatunk a két ország szakképesítés kö-
vetelményeinek összehasonlításából, amelynek eredményekképpen a közös
tartalmakra alakítjuk ki a mobilitási egységek (unitok) tanulási eredményeit.
A mobilitási unitok eltérhetnek az adott szakképesítés követelmény moduljai-
nak szerkezetétől. Az esetek többségében a mobilitási unit és a szakképzési mo-
dul nem esik egybe. A másik megoldás, ha a küldő képző intézmény a fogadó
gyakorlati hellyel egyeztetve a tanuló által elvégezhető munkafeladatokat és eze-
ket feleltetjük meg a szakképzési modulok tartalmának és így alakítjuk ki a ta-
nulási eredményeket és azok összességét tartalmazó unitokat. Olyan megoldás
is elképzelhető, amikor a mobilitási program célja, hogy az abban résztvevő fiatal
vagy felnőtt olyan munkafeladatokat tanuljon meg és végezzen el, amelyre a ha-
zai környezetben nincs lehetőség. Ebben az esetben nem is kell feltétlenül uni-
tokat kialakítani, elégséges azokat a tanulási eredményeket meghatározni, ame-
lyeket a tanuló külföldön fog elsajátítani és ott is kerülnek értékelésre.

- *leírás módja*: a tanulási eredményeket le lehet írni átfogó, holisztikus módon, de az MKKR deskriptoraihoz illeszkedő kategóriák (tudás, képesség, attitűd, felelősség-autonómia) mentén is. Ez utóbbi esetben könnyebb az adott szakmai végzettség, hitelesített tanulási eredmény megfeleltetése az MKKR szinteknek. A döntést befolyásolja, hogy mi a célja a tanulási eredményeknek. Ha a képzési program tanulási eredményei a potenciális tanulók tájékoztatására szolgálnak, érdemes az átfogó leírás mellett dönteni. Ha a fentebb felsorolt további célokat szolgálja a tanulási eredmények leírása, akkor az MKKR deskriptor szerinti leírás mellett érdemes dönteni.
- *kiinduló alap*: meg kell határozni, hogy mi képezi a tanulási eredmények alapját. Ez lehet foglalkozási szabvány, munkakörelemzés, munkaköri leírás vagy tanterv (SZVK, kerettanterv, szakmai programkövetelmény). Kiindulópontként szolgálhatnak a tantervek, de célszerű mindig a munkafolyamatból, munkatevékenységből kiindulni. Ezért a tanulási eredmények írásába érdemes bevonni gyakorlati szakembereket, például a szakmai gyakorlati képzésben résztvevő kollégákat. Ez azért is szükséges, mert sem az SZVK-k, sem a szakmai programkövetelmények nem „érvényesek”, azaz nem validáltak a társadalmi partnerek által. A tanulási eredmények kialakításába ezért be kell vonni a munkaerő-piaci szereplőket, szakmai szervezeteket, oktatókat, mobilitási unit tanulási eredményeinek kialakításakor pedig a külföldi partner szervezetet, amely lehet munkáltató vagy képző intézmény. Fontos, hogy a tanulási eredmények az érdekelt felek konszenzusos megállapodásán alapuljanak.

Tartalmi elemek:

- *képzési program/modul/unit szintű leírás*: a tanulási eredmények leírása történhet teljes szakképesítésre, képzési programra, szakképesítési modulra vagy mobilitási unitra vonatkozóan. Célszerű kisebb egységeket, a magyar szakképzési rendszerben a modulokat – amelyek a szakképesítés önálló tartalommal és kimenettel rendelkező egységei – leírni tanulási eredményekben, mert a kisebb egységek jobban kezelhetőek az értékelés szempontjából.
- *illeszkedés a kimeneti követelményhez*: a tanulási eredmények illeszkedjenek a modul céljához, a képzés kimeneti követelményeihez (képzési és vagy foglalkozási sztenderdekhez) és arra összpontosítsanak, ne a tanítási-tanulási folyamatra.
- *a tanuló szempontjából*: a tanulási eredmények a tanuló szempontjából kerüljenek leírásra; a tanulási eredmények ne a tanulásra utaljanak, hanem a tanultakra.
- *bizonyíthatóság*: a tanulási eredményeket úgy kell megfogalmazni, hogy azok is bizonyíthatóak birtoklásukat, akik nem vettek részt formális tanulási folyamatban, konkrét oktatási, képzési programban. Kulcsfontosságú annak az át gondolása, hogy milyen formái vannak a tanulási eredmény megnyilvánulásának,

hogyan lehet azt megfigyelni, illetve hogyan tudják a tanulók bizonyítani a tudásukat.

- *5–10 tanulási eredmény megfogalmazása:* a szakirodalomban számos javaslatot találunk arra vonatkozóan, hogy egy modul esetében milyen számú tanulási eredményt fogalmazzunk meg. A kisszámú, de átfogó tanulási eredményektől a nagy számú, aprólékos tanulási eredményekig számos megoldás felbukkan. A tanulási eredmények száma nyilvánvalóan összefügg a modul méretével, de figyelembe kell venni, hogy az értékelés folyamata is kezelhető legyen. Egy modulhoz ideális esetben átlagosan 5–10 tanulási eredményt érdemes megfogalmazni. Lényeges, hogy a kívánt tanulási eredményeket adott időtartam és a rendelkezésre álló erőforrások mellett el lehessen érni.
- *terület, kontextus:* a tanulási eredmény magában kell, hogy foglalja annak területét vagy kontextusát (arra a területre, helyzetre, környezetre utaló kifejezések használata), amelyben a tanulás végbemegy, vagy amelyre kiterjed. A szakképzettség a tanulókat nem kizárólag munkavégzésre készíti fel. Képesítésük lehetővé teszi (kell tegye) számukra további tanulási programokba való bekapcsolódást, akár magasabb szinten is. Ezért a tanulási eredmények megformálásakor nem szerencsés minden kompetencia-követelményt a munka(helyi) körülményekre vonatkoztatni, érdemes ennél általánosabb, vagy alternatív kontextus-megfogalmazásokat alkalmazni (pl.: munka- és tevékenység terület; vagy: munkavégzési vagy tanulási szituáció stb.)
- *eredmény központúság:* a tanulási eredmények a tanulási folyamat eredményét írják le és nem a tanulási útvonalat vagy a tanulási célt. A tanulási eredmények befejezettségre utalnak, nem folyamatra.
- *a tanulási eredmények szintjének megjelölése:* meg kell határozni, hogy a megfigyelhető tevékenység strukturált vagy nem strukturált kontextusban zajlik, vagy azt, hogy az adott cselekvést önállóan, vagy felügyelet mellett végzik az egyének.
- *minimális tudásszint meghatározása:* a tanulási eredmények kialakításakor egy átlagos tanuló által elérhető, minimálisan elfogadható tudásszintet kell meghatározni, amellyel az egyén az adott modult elvégezheti.
- *mérhetőség:* a tanulási eredmény konkrét, mérhető, specifikus követelményeket határozzon meg és ne felületesen megfogalmazott, általános, ebből adódóan mérhetetlen követelményeket.

Nyelvi szerkezeti elemek:

- *aktív, jól érthető igék használata:* az aktív igék használata a tanulási eredmények megfogalmazásának alapelve. Mivel a tanulási eredmények arra vonatkoznak, hogy az egyén mit képes megcsinálni, elvégezni a tanulási folyamat végére, a tanulási eredményeket minden esetben aktív, cselekvést jelentő igékkel kell leírni.

Nem minden ige alkalmas tanulási eredmények leírására, mivel nem elég világosak, vagy nem értelmezhetőek, vagy nem kapcsolódnak a tanulási folyamat-hoz, illetve nem a tanulási folyamat eredményei (például: tapasztalatot gyűjt, egyre jobban ismeri stb.). A tanulási eredmények megírását segíti a Bloom-taxonómia, amely a gondolati folyamatok hierarchikus elrendeződését mutatja be és a felhasználható igék széles tárházát tartalmazza. A magasabb szintű tudás sikeressége az alacsonyabb szinten történő teljesítéstől függ.

- *aktív igék meghatározása és kontextusba helyezése*: a meghatározás és a kontextusba helyezés tájékoztatást kell adjon arról, hogy az adott tudás és képesség milyen típusú tevékenységhez kapcsolódik. A tanulási eredmények mondatba foglaltak legyenek, rövid, egymondatos megfogalmazás legyen, egy mondatban egy igét használjunk.
- *az igék mérhető vagy megfigyelhető cselekvéseket írjanak le*: például: magyarázza, azonosítja, alkalmazza, elemzi, fejleszti stb.
- *világos, egyértelmű megfogalmazás*: mivel a tanulási eredmények határozzák meg a tanulási folyamat egészét, alapvető követelmény, hogy a tanulási eredmények világosan, egyértelműen kerüljenek megfogalmazásra.
- *a nem egyértelmű, általános meghatározások mellőzése*: a tanulási eredményeket röviden és pontosan kell meghatározni, a bonyolult mondatokat kerülni kell. Nem szabad túl általános és túl konkrét kifejezéseket alkalmazni, tiszta (egyszerű és egyértelmű) terminológiát kell használni.
- *megfelelő kategória*: a tanulási eredmények megfelelő kategóriába kerüljenek besorolásra, ne legyen kategóriátévesztés, az adott kategóriához illeszkedő igét kell használni.

A tanulási eredmények kialakításának szempontjai közül a 'világos, egyértelmű, mérhető, témakörre utaló, kontextusba helyezett, szintmegjelölő' kritériumok igényelnek leginkább példákkal történő illusztrációt.

Példánk a felnőttképzési szakértő végzettség tanulási eredményeire vonatkozik. A munkafolyamat ebben az esetben az, hogy a felnőttképzési szakértőnek a felnőttképzési programok hatósági engedélyezési és ellenőrzési eljárásaiban kell részt vennie.

Tudás: Ismeri a felnőttképzési jogszabályokat.

Ez a leírás nyelvtani szerkezetét tekintve megfelel ugyan, de tartalmában nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Nem egyértelmű és nem mérhető, mert nem tartalmazza a tudás kiterjedését és mélységét, azaz hogy milyen szinten/mélységben kell ismernie a jogszabályokat. Ezért ez a tanulási eredmény nem mérhető, nem lehet értékelési kritériumokat hozzárendelni.

Tudás: Szakértői szinten ismeri a felnőttképzési és kapcsolódó jogszabályokat.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. A szakértői szint beazonosítható, tudnia kell, hogy milyen jogszabályokról van szó, azok mit és hogyan szabályoznak stb. Tartalmazza a tanulási eredmény témakörét (jogszabályok), az elérendő szintet (szakértői) és a kontextusát (felnőttképzési és kapcsolódó). Ez a tanulási eredmény konkrét és tesztekkel jól mérhető.

Képesség: Képes a felnőttképzési jogszabályok alkalmazására.

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott tartalmi követelményeknek, mert nem tartalmazza a kontextust, azaz, hogy mikor, milyen esetekben, körülmények között kell tudnia alkalmazni a jogszabályokat.

Képesség: Képes a felnőttképzési jogszabályok felnőttképzési engedélyezési és ellenőrzési eljárásokban történő alkalmazására.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek, gyakorlati szituációs feladattal vagy esettanulmánnyal jól mérhető. Tartalmazza a tanulási eredmény témakörét (felnőttképzési jogszabályok), az elérendő szintet (alkalmazás), és a kontextust (engedélyezés és ellenőrzési eljárások).

Attitűd: Szabálykövető

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek, nem tudjuk milyen helyzetekben, miben szabálykövető, ezáltal mérhetetlen.

Attitűd: Magára nézve kötelezőnek tartja a jogszabályi előírások betartását.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Arra utal, hogy a szakértőnek akkor is a jogszabályi előírásoknak megfelelően kell eljárnia, ha egyébként ő maga nem feltétlenül ért egyet a jogszabályban rögzítettekkel. Szituációs feladattal, esettanulmánnyal jól mérhető.

Felelősség-autonómia: munkájáért felelősséget vállal.

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Nem mérhető, mert nem határozza meg konkrétan, hogy hol, mikor, milyen körülmények között, miért vállal felelősséget.

Felelősség-autonómia: Szakértői állásfoglalásaiért bármely jogi fórum előtt felelősséget vállal.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Konkrét, kontextusba helyezett és mérhető.

Nézzünk hasonló példákat a vendéglátó üzletvezető szakképesítés tanulási eredményeire.

Tudás: Ismeri az élelmiszerek élettani szerepét.

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Nincs utalás az élelmiszerek körére és arra, hogy milyen mélységben kell ismerni azok élettani szerepét. Ez a tanulási eredmény nem mérhető.

Tudás: Részletesen ismeri az alapvető élelmiszerek élettani szerepét és felhasználási lehetőségeit.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Meghatározza a szükséges tudás körét és mértékét, ezáltal teljesülése mérhető.

Képesség: Összeállítja az ételsort.

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Nincs utalás az ételsor jellegére, az összeállítás körülményeire. Ez a tanulási eredmény nem mérhető.

Képesség: Összeállítja az adott alkalomra szóló ételsort a szakmai elvárásoknak megfelelően.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Az adott alkalom az értékelés során konkretizálható, a szakmai elvárások rögzítettek.

Attitűd: Ismeri szakmája etikai szabályait.

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek. Ismeretelemet fogalmaz meg és nem attitűd elemet, illetve az, hogy valaki ismer valamit, még nem jelenti az azzal való azonosulást.

Attitűd: Magára nézve kötelezőnek tartja a vendéglátós szakmai etikai kódex előírásait.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek, kifejezi az elköteleződést, gyakorlati feladattal mérhető.

Felölősség-autonómia: Feladataiban önállóan hoz döntést.

Ez a leírás nem felel meg a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek, nem konkrét, nem kontextusba helyezett, nem mérhető.

Felölősség-autonómia: Üzletvezetési feladataiban a jogszabályok betartásával és a szakmai elvek figyelembevételével önállóan hoz döntést.

Ez a leírás már megfelel a tanulási eredményekkel szemben támasztott követelményeknek, szituációs feladattal, esettanulmánnyal jól mérhető.

A tudás leírásánál figyeljünk oda arra, hogy az elég specifikált legyen. A tud, ismer stb. igék alkalmazása nem szolgál elég információval a tudás mélységére, szervezettségére és kiterjedésére vonatkozóan.

A képesség (motoros készséges, terület-általános és terület-specifikus képességek) leírásánál ne alkalmazzunk olyan igéket, amelyek a tudás kategóriájára utalnak.

Az attitűd (kedvező, kedvezőtlen megítélés, vélekedések, nézetek, szándékok, törekvések) leírása talán a legnehezebb, ügyeljünk rá, hogy ne általános, hanem specifikus leírást alkalmazzunk.

Az önállóság és felelősségvállalás elem a képesség mellett a leginkább specifikálható, ugyanakkor természeténél fogva hajlamosít túl általános megfogalmazásokra, amelyek így nem kellőképp szakma/szakterület specifikusak. Ezért a leírásnál törekedjünk rá, hogy kellően szakmai legyen ennek az elemnek a megformálása.

Az interneten több – a tanulási eredményekre vonatkozó – útmutató elérhető, de elsősorban angol nyelven. Magyar nyelven jelenleg két útmutató érhető el: Declan Kennedy (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata, valamint Derényi András (2006): A tanulási eredmények kidolgozása és használata. Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. Ugyan mindkettő a felsőoktatás számára készült, a tanulási eredmények írására való felkészüléshez jó segédanyagnak tekinthetők. Jelenleg készül a szak- és felnőttképzési MKKR fejlesztésre irányuló TÁMOP 2.2.1. 5. alprojekt keretében egy útmutató és egy tanulási segédlet a tanulási eredmények témakörében, ezek azonban az OKJ-s szakképesítések MKKR szintekbe sorolását szolgálják. Ezek az anyagok egyelőre nem elérhetőek, mint ahogy semmilyen más – a projekt keretében elkészült – dokumentum sem nyilvános annak ellenére, hogy a projektidőszak a vége felé közelít (a projekt hosszabbítással 2014. december 31-én zárul).

7.4. Képesítések leírása – OKJ-s és egyéb szakmai végzettséget adó felnőttképzési programok

A cél – célszerűen az MKKR kategória struktúráját követő – az egyes kompetenciaelemeket tanulási eredményekkel megragadó kimeneti leírások elkészítése. Fontos, hogy a szakképesítések kimeneti követelményeinek átírása tanulási eredmények megfogalmazásával történjen. Itt két utat lehet követni. Az egyik: a szakképesítések technikai átírása tanulási eredményekben. Ebben az esetben a leírás során a meglévő hatályos dokumentumokra kell támaszkodni, és az átírás nem eredményez új, az SZVK-ban meghatározott követelményektől eltérő kimeneti követelményeket. Ennek az átírásnak a célja nem a minőségi fejlesztés, de a szakképesítések megfeleltethetők és besorolhatóak az MKKR-szintekbe, és a bizonyítványok tartalmazhatják az MKKR- és EKKR-szintet. Ebben az esetben a tanulási eredmény alapú megközelítés nem gyakorol fejlesztő hatást a szakképzési rend-

szerre, továbbra sem segíti a képzési szabványok kialakítását, a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények érvényesítését és hitelesítését, nem gyakorol hatást a pedagógiai módszertani és értékelési kultúra fejlesztésére. Ebben az esetben egy technika leírásról/átírásról van szó.

Jobb a helyzet abban az esetben, ha a tanulási eredmények validálásra kerülnek a társadalmi partnerek által, mely lehetővé teszi az SZVK-k és kerettantervek korrigálását és bekerülnek az SZVK-k pályatükör részébe, illetve a követelménymodulok feladat- és kompetenciaprofiljába. Ebben az esetben már talán biztosabb, hogy a leírás nem csak technikai jellegű, hanem értékorientált. Persze ebben az esetben sincs garancia arra, hogy ez a fejlesztés bármilyen hatást gyakorol a szakképzési rendszer minőségére akkor, ha az csak papíron valósul meg, és nem implementálódik a mindennapi gyakorlatba. Az implementáció nem azzal valósul meg, hogy megjelenik egy jogszabály. Ezt sokszor a jogalkotók figyelmen kívül hagyják. Úgy gondolják, hogy a jogszabály megjelenésével, annak tartalmának gyakorlati beiktatása is megtörtént és magukra hagyják az érintetteket, legyenek azok képző intézmények, tanárok, munkaadók stb.

Ha valóban minőségfejlesztő hatást kívánunk elérni, akkor az egész szakképzési rendszer revízióját kell elvégezni és egy olyan nagyszabású, de átgondolt és jól megtervezett fejlesztési folyamatot kell végrehajtani, amely *szinergikusan kezeli a szak- és felnőttképzési rendszer fejlesztését, az MKKR-fejlesztést, a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítését, és az önálló, független vizsgáztatási rendszer kiépítését*. A felsorolt rendszerelemek céljait és funkciójukat tekintve egy irányba mutatnak, így együttes, nem pedig elkülönült vagy párhuzamos fejlesztésük kívánatos.

Ha a minőség valóban központi kérdés és nem csak az átgondolatlan átalakításokat leplező jól hangzó szlogen, akkor a fentebb leírt folyamatot a foglalkozási szttenderdek kidolgozásának kellene megelőznie. A szakképzés – legyen az iskolai rendszerű vagy iskolarendszeren kívüli – a legközvetlenebb kapcsolatban áll a munkaerőpiaccal és annak igényeivel. Deklarált kormányzati szándék, hogy a szakképzés, a felsőoktatás, a felnőttképzés minél inkább igazodjon a valós munkaerő-piaci igényekhez. Ez akceptálható, logikus célkitűzés, ugyanakkor a megvalósítás során hiba kerülhetett a gépezetbe, mert az új OKJ és SZVK-k kidolgozása-kor éppen az érintettek, a munkaadók nem lettek megkérdezve. Bár a szakképzés átalakítást a köztestületként hatósági feladatokat ellátó Magyar Kereskedelmi és Iparkamara végezte, a kamara nem a munkaadókat testesíti meg. A fejlesztő munkában részt vevő MKIK által megbízott szakértők nem a munkáltatók képviselői voltak, hanem jellemzően képző intézmények képviselői. A társadalmi partnerekkel történő egyeztetés, a szakképesítések feladat- és kompetenciaprofiljának munkáltatók általi validálása nem történt meg. Jelenleg a legtöbb SZVK nem alkal-

mas a tanulási eredmény alapú átírássra, mert a követelmények sok esetben nem tartalmaznak olyan releváns információkat, amelyek lehetővé tennék, hogy mindegyik deszkriptorhoz lehessen tanulási eredményeket találni és torz, nem valós leírásokat eredményezne. A szakképesítések és a követelménymodulok kidolgozottsága, részletezettsége, minősége, szakmaisága nagy szórást mutat. Attól függően, hogy az SZVK fejlesztő szakértők közül ki mennyire értett az adott szakmához és ki mennyire volt elkötelezett a fejlesztés iránt, születtek szakmailag nagyon jó és szakmailag nagyon rossz szakképesítés leírások.

A teljes szakképesítés leírásakor figyelembe kell venni a követelménymodulok leírását is, ugyanakkor a teljes szakképesítés tanulási eredményekben történő leírása, nem a követelménymodulok tanulási eredmény leírásainak összegzése, hanem átfogóbb, általánosabb, holisztikus leírást kell, hogy eredményezzen. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a szakképzésnek nem egyedüli funkciója a munkaerő-piaci képzés, hanem általános és/vagy kulcskompetenciákat, az egész életen át tartó tanuláshoz nélkülözhetetlen kompetenciákat is fejlesztenie kell. Ezeknek a szakképesítés tanulási eredményekben történő leírásában kell megjelenennie, és ezekhez nem feltétlenül társul értékelési kritérium és módszer.

Az összetartozó szakképesítéseket (rész- alap- ráépülő) együtt kell kezelni, hogy a tanulási eredményekben egyértelműen meg lehessen fogalmazni a különböző kompetenciaszinteket és a szakképesítések egymáshoz való viszonyát. Lehet, hogy a tudáselemek azonosak lesznek, de a felelősség és az autonómia szintje eltérő lehet. A rész- és az alap szakképesítés esetében a közös modulok leírása azonos lesz, ugyanakkor a szakképesítések leírása eltérő, amely kifejezi a két szakképesítés közötti „alá-fölé rendeltségi” viszont. A ráépülő szakképesítések pedig magukban foglalják annak a szakképesítésnek a tanulási eredményeit, amelyre ráépülnek.

Szakképesítésenként, de akár modulonként is lehetnek más-más vezérlődeszkriptorok, amelyek az adott modul vagy szakképesítés lényegi elemét adják, ez lehet a tudás, lehet a képesség, és lehet az autonómia, de akár az attitűd is pl.: egy segítő foglalkozás esetében.

Amennyiben az OKJ-s szakképesítések tanulási eredmény alapú leírása nem foglalkozási sztenderdeken nyugszik, hanem a rendelkezésre álló SZVK-k alapján, akkor a szakképesítés munkaterületének rövid leírása (SZVK 3. fejezet: pályatükör), illetve követelménymodulok feladat- és kompetenciaprofilja szolgálhat alapul, de akkor is a munkafeladatokból célszerű kiindulni. A fentebb leírt minőségi problémák miatt csak a pályatükörben, illetve a követelménymodulokban található tartalmi elemek alapján nem lehet megfelelő tanulási eredményeket írni, ezért szükséges annak a munkafolyamatnak a gyakorlati ismerete, amely elvégzésére jogosít az adott modul sikeres teljesítése. Ezért a tanulási eredményeket olyan szakembernek kell meghatározni, akik már gyakorlatot szereztek mind a szakmában mind annak oktatásában.

Egy szakképesítés tanulási eredmény alapú átírásánál tehát meg kell vizsgálni a szakképesítés pályatükör leírását, illetve a követelménymodulok feladat- és kompetenciaprofilját, illetve a komplex szakmai vizsga követelményeit. Mérlegelni kell, hogy ezek elegendő információt adnak-e a tanulási eredmények megfogalmazásához. Amennyiben nem, célszerű konzultálni gyakorlati szakemberrel, vagy más forrásból (pl.: munkaköri leírás, álláshirdetés, Europass bizonyítvány kiegészítő stb.) tájékozódni. Egy tanulási eredmény csak egy modulnál szerepeljen egy szakképesítésen belül.

A szakmai végzettséget biztosító nem OKJ-s, egyéb szakmai képzések esetében a szakmai követelményeket kell tanulási eredményekben meghatározni. A szakmai programkövetelményt, így az adott szakmai végzettség követelményét is bárki meghatározhatja: képző intézmény, munkáltató, szakmai szervezet stb. Ebben az esetben a szakmai követelmények leírását munkakörelemzésre kell alapozni. Elemezni kell azt a munkakört, munkatevékenységet, amelynek a betöltésére, ellátására a megszerezhető szakmai végzettség jogosít. Csak így biztosíthatjuk a releváns tanulási eredményeket. A szakmai programkövetelmény nagy felelősséget ró a készítőjére. A szakmai programkövetelmény kérelmezője meghatározza egy szakma, egy munkaterület jellegét és sajátosságait, elvárt tevékenységeit. A szakmai programkövetelményben modulonként kell meghatározni a tanulási eredményeket a tudás, képesség, attitűd, felelősség-autonómia kontextusában. Hiányosság, hogy a szakmai programkövetelmény nem tartalmazza a képzés célját. Ezt a szakmai programkövetelményen alapuló képzési programban lehet leírni, ha a képző ezt akarja vagy fontosnak tartja, mert a képzés céljának meghatározása nem kötelező tartalmi eleme a képzési programnak sem.

Alapvető követelmény, hogy a tanulási eredmények validálásra kerüljenek a társadalmi partnerek által. Biztosítani kell, hogy szakmacsoportonként az összes „típusú” partner részt vegyen a validálásban, így érvényesülhet a tripartit elv.

Döntés kérdése, hogy a tanulási eredmények holisztikusan vagy mátrixban legyenek leírva. Nem az egyedüli üdvöztető megoldás a tudás, képesség, attitűd és felelősség-autonómia kategóriák mátrixának alkalmazása. Ez a fajta felosztás kissé mesterséges, és az eddigi tapasztalatok alapján a felelősség-autonómia kategóriában ugyanaz a tanulási eredmény szerepel, mint a képesség kategóriában, kiegészítve azzal, hogy önállóan vagy felelősséggel végzi az egyén a munkáját. Ezért ez a kategória funkcióját vesztheti. A tudás, képesség, attitűd és felelősség-autonómia kategóriák alkalmazásának, ha nem is az egyetlen, de legfőbb indoka, hogy az MKKR ezen kategóriák mentén került kialakításra. A mátrix leírás elsősorban a szakképesítés MKKR-be történő besorolását segíti elő. A tanítás folyamatára nincs meghatározó jelentőséggel. A módszerek kiválasztására és alkalmazására azonban jelentős hatással lehet. A tudáselemek a tanár aktivitására épülő előadó központú,

direkt tudásátadási módszerekkel (előadás, konzultáció, magyarázat) elsajátíthatóak. A képesség elemek kooperatív, a tanár és tanuló kooperációjára épülő módszerekkel (tréning, szerepjáték, szituáció, esettanulmány, vita stb.) fejleszthetőek. A felelősség és autonómia elemek jellemzően indirekt módon, a résztvevő központi módszerek alkalmazásával fejleszthetőek, mint pl.: egyéni feladatmegoldás, projektmunka stb. Ezek a módszerek a tanuló aktivitására épülnek, a tanuló folyamatos visszacsatolást kap a teljesítményére vonatkozóan, de nem csak a tanár értékel, hanem a tanuló is reflektál saját teljesítményére, és visszajelzést kap a tanulótársaktól és az oktatótól is. Az attitűdök fejlesztése sem direkt módon és direkt módszerekkel érhető el. Az attitűdök alakítása egyébként is a legnehezebb, főleg felnőtt csoportoknál, hiszen a felnőtteknek már kialakult személyiségük, értékrendjük, rögzült beidegződéseik vannak, amelyeket nehéz áthangszerelni. Az oktatónak minden esetben feladata az adott szakma kultúrájának, etikájának a közvetítése is. A képző intézmény rejtett tanterve és az oktató magatartása, viselkedése, megnyilvánulása, kommunikációja az, hogy milyen légkört teremt az oktatáshoz, alakíthatja az attitűdöket.

Ha a tudás, képesség, attitűd és felelősség-autonómia kategóriákat alkalmazzuk a tanulási eredmény leírására, akkor sem kell feltétlenül betartani a sorrendet, bármelyik kategóriát meghatározhatjuk elsőként, célszerű a legjellemzőbbel kezdeni. A tanulási eredmények ismeret- és tevékenység-leírások, ezért a tudás és képesség kategória szorosan összekapcsolódik. A két fogalom a munkavégzés és a képzés különböző formáiban, szintjein is feltételezi egymást: a képességeinket nem tudjuk alkalmazni tudás nélkül és viszont: a tudásunk mit sem ér a képességeink nélkül. Az egyes kategóriákba írt állításokat nem kell egymásnak megfeleltetni vízszintesen, tehát nem minden tudáselemhez kell azonos számú képesség, attitűd és önállóság-felelősség elemet is megfeleltetni. Ugyanakkor a tudás és a képesség elemek összekapcsolódnak, ezért minden képességelemhez kell, hogy tudáselem kapcsolódjon, illetve fordítva, azaz minden tudáselemnek kapcsolódnia kell valamely képességelemhez (hiszen a tudást nem önmagáért fejlesztjük, hanem bizonyos meghatározott képességek mozgósítása érdekében). Nem minden esetben van közvetlen megfeleltethetőség a tudás- és a képességelem között. Vannak olyan képességek, amelyek mozgósításához több tudáselem birtoklása szükséges, és fordítva, lehetnek olyan tudáselemek, amelyekben több képesség mozgósítására is szükség van.

A tanulási eredményeknek egyszerre kell egyfajta szilárdságot és rugalmasságot képviselniük. A tanulási eredményeket úgy kell megfogalmazni, hogy támogassák, illetve lehetővé tegyék a tanulási és képzési megközelítések rugalmasságát, ha ösztönözni szeretnénk az egész életen át tartó tanulást. Ha a tanulási eredményeket oly módon alkalmazzuk és értelmezzük, hogy azok korlátozzák a tanárok által

alkalmazott tanítási módokat vagy az egyének tanulási módjait, akkor azok nem hatnak ösztönzően a tanulás kívánatossá és hozzáférhetővé tételére. Ugyanakkor, világos szabványokra van szükség azt illetően, hogy a tanulóknak mit kell elérniük, és ezért bizonyos fokú szilárdság elengedhetetlen. (European Union 2011: 43).

7.5. Következtetés

Egy szakmai képzés szakmai követelményeinek meghatározásakor a képzésben résztvevővel szemben támasztott tartalmi elvárásokat kell rögzíteni. A szakmai követelmények meghatározzák azokat a tanulási eredményeket, amelyeket a képzés végére a képzésben résztvevőnek optimális esetben el kell érnie, és amely tanulási eredmények alapján a képzésben résztvevő jogosult a szakmai képzettséget/végzettséget igazoló bizonyítvány/tanúsítvány megszerzésére. A szakmai követelményeket tanulási eredmény alapon, a Magyar Képesítési Keretrendszerhez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + felelősség/autonómia kontextusában célszerű megfogalmazni. Ez lehetővé teszi a követelmények pontosabb meghatározását és a követelmények teljesítésének valós és hatékony mérésére szolgáló értékelési rendszer kidolgozását. A követelmények tanulási eredményekben történő megfogalmazása esetén könnyebb a mérési kritériumok meghatározása, és egyszerűbb maga a mérés is. A tanulási eredményekben való gondolkodás könnyebbé teszi a méré-értékelést, innovációra ösztönöz, és következetes tanulási folyamatot biztosít. A tanulási eredmény alapú követelmény meghatározás jelentős innovációs potenciált hordoz a képzésfejlesztésben. A tanulási eredmény alapú megközelítés hatással van a képzési program fejlesztésére abban az értelemben, hogy átgondoltabban és célzottan kénytelen tervezni a programalkotó, így elkerülhető az azonosíthatatlan és mérhetetlen kompetenciák meghatározása. A kompetenciák önmagukban nem értelmezhetőek és mérhetőek csak kontextusba helyezve. Például a kommunikáció kompetenciáját nem tudjuk mérni, csak akkor, ha tudjuk, hogy milyen helyzetben, formában, körülmények között kell azt alkalmaznia az egyének. Ezt a kontextust teremti meg a tanulási eredmény.

8. MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A TANULÁSI EREDMÉNYEK FELMÉRÉSÉHEZ ÉS ÉRTÉKELÉSÉHEZ

A felnőtt által előzetesen birtokolt tanulási eredmények nagyon összetett rendszert alkotnak. A rendszer felépítését értelmezni szükséges, mielőtt az elemeinek felmérésére vállalkoznánk.

8.1. A tudás szerveződése

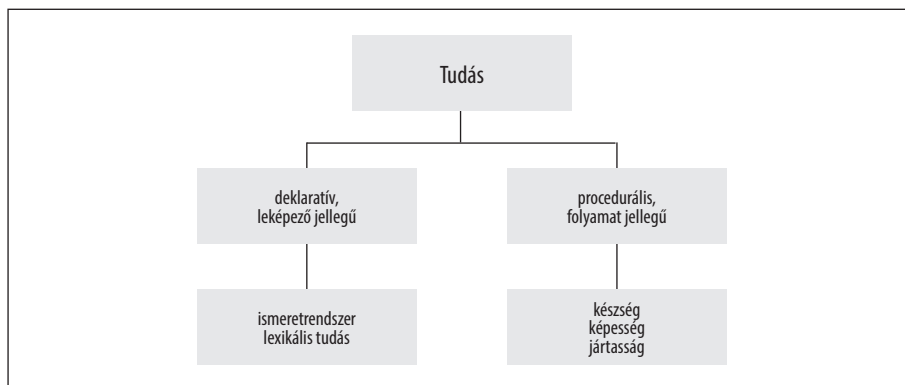
A pedagógiai és pszichológiai meghatározást alapul véve a tudás meghatározott elemekből, szerveződési egységekből tevődik össze. A mai felfogások szerint két fő egységre tagolható, a felosztást a 9. számú ábra szemlélteti. *A tudás egyik formája a deklaratív, vagy leképező jellegű tudás.* Ez az ismeret jellegű tudásnak¹ feleltethető meg a pedagógiai terminológiában, egyszerűbb megfogalmazások szerint a fogalmi, lexikális tudást jelenti, azaz a „tudni mit”. A megfogalmazható, leírható, elolvasható, memorizálható, visszamondható, adatszerű, de nem mélyreható, nem rendszerezett tudáselemekre kell gondolnunk, melyeket ugyan taxatívra visszahelyezünk adni, de azok szekventálása, tudáskészletünkbe, gyakorlatba való átültetése külön feladatot jelent az egyén számára. Ezzel szemben *a procedurális tudás az a fajta folyamat jellegű tudás,*² *ami a készségeket, képességeket, jártasságokat takarja,* a nevében is utalva arra a procedúrára, tevékenységre, mely alapján rendszerezzük, gyakorlattá alakítjuk az ismereteket, azaz a „tudni hogyan” (Csapó 2005).

Ez a felfogás elvezet a konstruktív tanuláselmélet alapvetéseihez, melyből egy lényegi elemet kiemelve azt mondhatjuk, hogy *a tudást egyfajta komplexumként kell kezelni.* Indokolja ezt többek között az is, hogy a deklaratív jellegű tudáselemekre épülnek a procedurális tudáselemek. Ebből pedig az következik, hogy a mérőeszközök elkészítésekor alaposan meg kell vizsgálnunk, hogy az egyes tudáselemek felmérésére mely eszköz a legalkalmasabb, szükséges-e azok kombinatív

1 Ismeret jellegű tudáselemek: képzetek, fogalmak, definíciók, szabályok, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések.

2 Képesség jellegű tudáselemek: készségek, jártasságok, képességek, problémamegoldás, intelligencia, kreativitás, kommunikáció, felelősség, együttműködés, elvonatkoztatás, gyakorlat.

9. ábra
A tudás szerveződési egységei



Forrás: Csapó 2005.

alkalmazása, illetve hogy külön lehet-e választani az adott ismeretjellegű és a hozzá tartozó folyamat jellegű tudáselemet.

A tanulás eredményét, az egyes tudáselemeket más-más mérőeszközök hivatottak felmérni. Az ismeret jellegű tudáselemeket, a lexikális tudást a pedagógiában jól ismert írásbeli tesztekkel, szóbeli felelettel, irányított szóbeli kérdésfeltevéssel lehet felmérni. A képesség jellegű tudáselemek felmérésére bonyolultabb eszközök használata szükséges, úgymint a gyakorlati, szóbeli, írásbeli, AC-módszer, egyéni, csoportos kompetenciamérés, a portfólió elkészítése, a deklaratív önértékelési módszer, interjú, avagy egy-egy konkrét munkafolyamat megfigyelése (Szigeti-Tóth, 2009). Ezek során olyan tudáselemek is a felszínre kerülnek, melyekre a személytelen, behatárolt tesztelés, gyors válaszadás során nincs lehetőség, gyakran még a szóbeli feladatnál sem.

8.2. Ismeret jellegű tudáselemek mérésére szolgáló teszt elkészítésének módszertani útmutatója

8.2.1. Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmus

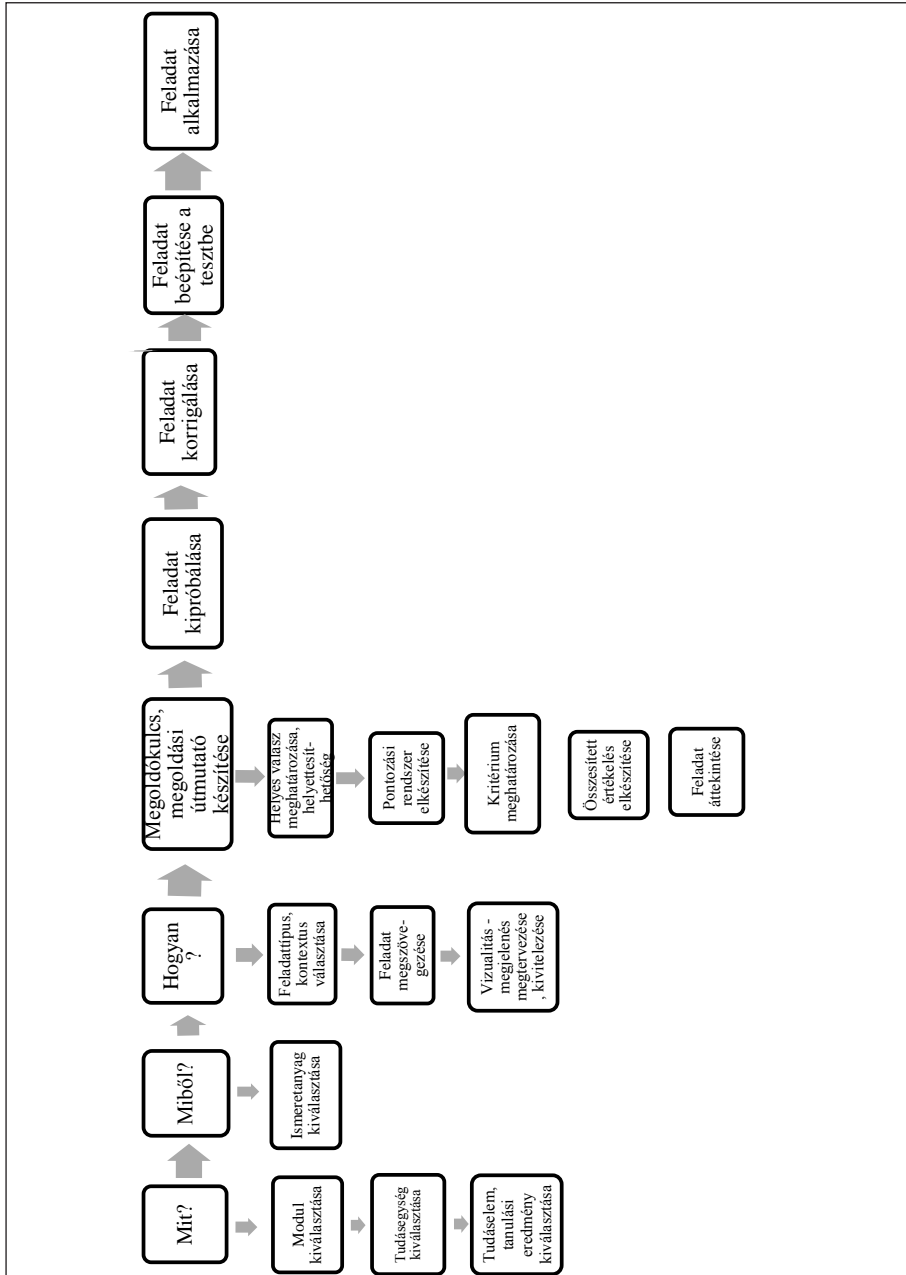
Bár az ismeret jellegű tudáselemek mérésére szolgáló tesztek lehetnek szóbeliek, többnyire az írásbeli tesztek terjedtek el. Az oktatásban természetesen mindkét típus jelen van, de nagyobb létszám gyorsabb felmérése érdekében az írásbeli tesztet preferálják.

Ha ismeret jellegű tudáselemek mérésére alkalmas tesztet készítünk, akkor meghatározott algoritmus elemeit kell követnünk. Ha már eldöntöttük, hogy ismeret jellegű tudás felmérésére alkalmas tesztet, s ahhoz feladatokat készítünk, akkor a következő lépéseket kell végigvinnünk.

Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmus:

1. Mit?
 - 1.1. Képesítés szakmai követelménymoduljának kiválasztása.
 - 1.2. Tudásegység kiválasztása.
 - 1.3. A tudásegység alkotóelemeinek, tudáselemeinek kiválasztása (tanulási eredmények szintjén).
2. Miből?
 - 2.1. Kiválasztott tudásegységhez, annak alkotóeleméhez tartozó ismeretanyag kiválasztása (felkutatása, rendszerezése).
3. Hogyan?
 - 3.1. Feladattípus választása, kontextus választása (tesztek jóságmutatóinak figyelembe vételével).
 - 3.2. A feladat megszövegezése
 - utasítás,
 - kérdés,
 - adatok, információk, összefüggések – stb. ismeret jellegű tudáselemek.
 - 3.3. Vizualitás – megjelenés megtervezése, kivitelezése.
4. Megoldókulcs, megoldási útmutató készítése (tesztek jóságmutatóinak figyelembe vételével).
 - 4.1. Helyes válasz pontos meghatározása, helyettesíthetőség kérdése.
 - 4.2. Pontozási rendszer meghatározása, elkészítése (pontszámok megadása, pontszám ellenértéke, súlyozás).
 - 4.3. Összesített értékelés elkészítése.
 - 4.4. Kritérium, kritériumszint meghatározása (normaorientált vagy kritériumorientált).
 - 4.5. Feladat áttekintése a szempontoknak megfelelően (megfelel-e a kritériumoknak?).
5. Feladat kipróbálása.
6. Feladat korrigálása, ha szükséges.
7. Feladat beépítése a teljes tesztbe (tesztek jóságmutatójának figyelembe vételével!).
8. Feladat alkalmazása.

10. ábra
Ismeret jellegű tudásmérő tesztfeladatok írásának algoritmus³



A következőkben az ismeret jellegű tudásmérő teszt készítésének, a feladatok írásának lépéseit vesszük sorra konkrét példákkal szemléltetve. A könnyebb érthetőség kedvéért az OKJ-s szakképesítéseket vesszük alapul, de természetesen nem OKJ-s szakképesítésekhez is készíthető mérőeszköz, ebben az esetben a mérőeszköz alapjául a képzési program és annak követelményrendszere szolgál. Az egyén által birtokolt tanulási eredmény felméréséhez, értékeléséhez és hitelesítéséhez a képesítés egészét kisebb egységekre kell tagolni, így a modulrendszer alapvető követelménye az előzetes tudás elismerési rendszerének. A mérőeszközöket tehát modulonként vagy tananyagegységeként szükséges elkészíteni. Jelen módszertani útmutatóban az OKJ-ban szereplő szakképesítések követelménymoduljaiból indulunk ki és mutatjuk be a tesztkészítés konkrét folyamatát.

8.2.2. A felmérés tárgyának meghatározása

8.2.2.1. Képesítés moduljának kiválasztása

Az első lépés annak a modulnak a kiválasztása, amelyhez mérőeszközt, jelen esetben tesztet akarunk készíteni. Az OKJ-ban szereplő szakképesítésekhez, rész-szakképesítésekhez, szakképesítés-ráépülésekhez a szakképesítésért felelős miniszter által rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelmény tartalmazza az adott szakképesítés követelménymoduljainak felsorolását. Az új OKJ-hoz tartozó szakmai és vizsgakövetelmények már nem tartalmazzák a követelménymodulok tartalmát, azokat az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól szóló 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendeletben vagy az országos modulterképet tartalmazó honlapon⁴ találhatjuk meg. A követelménymodul két nagy egységből áll, a feladatprofilból és a tulajdonságprofilból, amelyek rögzítik az adott modul tudásanyagát és kompetenciáit. A feladatprofil annak a leírása, hogy adott munkaterületi feladat ellátásához milyen feladatok, tevékenységek ellátására kell alkalmassá válnia a képzésben résztvevőnek. A tulajdonságprofil a feladatprofilban meghatározott tevékenységek hatékony ellátásához szükséges szakmai, társas, módszer és személyes kompetenciákat tartalmazza.

Így tehát a szakmai és vizsgakövetelmény moduláris rendszere egy összetett egész egységet alkot. Ezt az egységet nem megbontva az ismeret jellegű tudásmérő tesztek, *tesztfeladatok készítésénél is magát a modult kell alapul venni*. Azaz egy adott modulhoz készítünk egy tudásmérő tesztet, így annak a kiválasztott modulnak a tudástartalma fogja meghatározni a teszt feladatainak tartalmát. Első lépésként tehát kiválasztjuk, hogy adott szakképesítés mely moduljához szeretnénk tudásmérő tesztet készíteni. Amennyiben nem OKJ-s szakképesítésről van szó, úgy

4 <http://site.nive.hu/orszagosmodulterkep/>

természetesen nem áll rendelkezésünkre egy ilyen standardizált szakmai és vizsgakövetelmény, azonban a képzési programot ugyanúgy alapul vehetjük, amely meghatározza a képzés tartalmát, azt, hogy mit kell tanítani, a képzésben résztvevőknek mit kell tanulniuk a képzés során. Így tehát magától értetődően egy nem OKJ-s szakképesítésnek is van meghatározott kerete, felépítése, moduláris rendszere.

Nézzük meg példaként egy OKJ-s szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményének feladat- és tulajdonságprofilját, annak felépítését! Az alábbiakban a Közművelődési szakember I. OKJ-s szakképesítés 10653-12 szakmai követelménymodul leírását láthatjuk.

*Az egész életen át tartó tanulás megnevezésű, 10653-12 azonosító számú szakmai követelménymodul tartalma:*⁵

Feladatprofil:

Az egész életen át tartó tanulás európai és hazai koncepcióit ismerve tanulási lehetőségeket teremt.

Felméri a helyi képzési szükségletet, igényeket és forrásokat.

Alkalmazza a hatályos felnőttképzési jogszabályokat.

Az igényfelmérés és a szervezet céljainak megfelelően képzési programot készít.

Képzési költségvetést, képzési tájékoztatókat, képzési dokumentumokat készít.

Közönségkapcsolati munkát folytat.

Az érintettekkel együttműködve segíti a képzés lebonyolítását.

Vizsgákat, méréseket, értékeléseket szervez, igazoló dokumentumokat állít ki.

Beszámolókat, elszámolásokat készít, értékkel, statisztikai adatokat szolgáltat.

Iráttározási, adminisztrációs feladatokat lát el.

Tulajdonságprofil:

Szakmai kompetenciák:

Szakmai ismeretek:

Az egész életen át tartó tanulás filozófiája és koncepciója.

Európai Képesítési Keretrendszer.

Életkori sajátosságok, a felnőttek tanulási motivációja, tanulóközpontú képzés.

A felnőttképzés funkciói, a felnőttek művelődése, az időskorúak művelődési szokásai.

Alapkészségek fejlesztési lehetőségei, az aktív állampolgárság ismérvei és a munkaerő-piaci képzések.

Andragógiai módszerek.

Képzési formák.

A felnőttképzés jogszabályi háttere.

5 Forrás: az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól szóló 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendelet

A felnőttképzési akkreditáció és a kulturális szakemberek továbbképzési rendszere.

Minőségbiztosítás a közművelődés gyakorlatában.

A képzés folyamata és adminisztrációja.

Az igényfelmérés módszerei.

A helyi kommunikáció csatornái.

Képzési program tartalmi és formai elemei.

Képzési költségvetés tervezése, forrástervezés technikái.

Felnőttképzési mérések, értékelések, indikátorok.

Beszámolóképzítés, statisztikai adatszolgáltatás.

A helyi kommunikáció csatornái, közönségkapcsolatok.

Irattározás, adminisztráció.

Szakmai készségek:

A képzési folyamat tervezése.

Szakmai olvasott szöveg megértése.

Szakmai nyelvi íráskészség.

Jogszábály-alkalmazás készsége.

Verbális és nonverbális kommunikáció.

Személyes kompetenciák:

Kezdeményező-készség.

Szervező-készség.

Rugalmasság.

Társas kompetenciák:

Kapcsolatteremtő készség.

Közérthetőség.

Konfliktusmegoldó készség

Módszerkompetenciák:

Problémaelemzés, -feltárás.

Tervezési képesség.

Értékelés.

Egy OKJ-s szakképesítés mérőeszközeként elkészítésekor tehát egy adott szakmai követelménymodult veszünk figyelembe és annak feladat- és tulajdonságprofiljából indulunk ki.

8.2.2.2. Tudásegység kiválasztása

Egy-egy szakmai követelménymodul több kisebb-nagyobb tudásegységből áll. A tudásegységek a fentiekben tárgyaltak szerint ismeret jellegű tudáselemekből és procedurális, folyamat jellegű tudáselemekből tevődnek össze. A tudásegységek kiválasztásakor arra törekszünk, hogy az jól körülhatárolható ismereteket tartal-

mazzon. Ebben a munkafázisban megvizsgáljuk, hogy a szakmai követelménymodul milyen tudásegységekre bontható, hogyan épül fel az adott modul. Egy tudásegység mindig több ismeretelemből épül fel.

8.2.2.3. A tudásegység alkotóelemeinek, tudáselemeinek kiválasztása (tanulási eredmények szintjén)

A feladat készítésekor konkrét tudáselemet is ki tudunk választani, ismeret jellegű tudás esetén ezek továbbra is a következők lehetnek: képzetek, fogalmak, definíciók, szabályok, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések. Ha ezeket tanulási eredmények formájában közelítjük meg, akkor magát a tudáselemet is úgy kell kezelünk. Vagyis a feladatoknál – a tanulási eredmény logikáját követve – az állításokra próbáljunk fókuszálni. Nézzünk erre egy példát! Az előbbi modultartalom-ból kiemeljük azt az elemet, hogy a modult elvégezve irattározási, adminisztrációs feladatokat kell ellátni, amihez irattározási és adminisztrációs szakmai ismeretek szükségesek. Ezt a tudásegységet további alkotóelemeire bontjuk és egy vagy több fontosabb ismeretelemre kérdezzük rá a mérőeszköz feladatában, feladataiban.

Maradva az irattározási feladatoknál a következő elemekre bonthatjuk ezt a tudásegységet: fogalmak (pl.: irat, elektronikus irat, iktatás, iktatókönyv stb.), szabályzatok (pl.: iratkezelési szabályzat, vonatkozó jogszabályok), csoportosítások (pl.: iratfajták), irattározási munkafolyamat elemei (pl.: átvétel, érkeztetés, nyilvántartásba vétel stb.). Ezekből egy-egy feladat készítése során olyan ismeretelemeket választunk ki, amelyre való rákérdezés jól szolgálja azt a célt, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy a felmérésben résztvevő személy valóban birtokolja ezt az ismeretelemet. Például: az adott fogalmat tudja értelmezni, el tudja dönteni, hogy az arról szóló állítások igazak vagy hamisak, tudja elemezni stb. Egy-egy mérőeszközben nyilvánvalóan nem kérdezhetünk rá minden ismeretelemre több feladattal, de *tudnunk kell kiválasztani a legfontosabb ismeretelemeket és azokra a lehető legjobb módszerrel, a lehető legjobb feladattípus kiválasztásával rákérdezni*. Ezt a folyamatot nagyban meghatározhatja a felhasznált szakirodalom, melyből kiindulunk a mérőeszköz készítésekor.

8.2.3. A tudásmérő teszt készítéséhez használt szakirodalom

A következő pontban sorra kell vennünk mindazokat az anyagokat, amelyek rendelkezésünkre állnak a tesztfeladatok elkészítéséhez. Ez a lépés nem kevés könyvtárazást, szakirodalom- és forrásanyag kutatást igényel. Azonban a képzéshez kidolgozott képzési program rendelkezésünkre áll, amelyben előre meghatározzuk a szükséges tananyagot, taneszközöket, ez alapot ad a mérőeszköz készítéséhez felhasznált szakirodalomhoz is.

Mindig az adott modul tartalmához keresünk konkrét szakirodalmat, melyeket megjelöljük a mérőeszközben. Ez több szempontból is fontos. Az egyes tananya-

gok folyamatosan változnak, illetve bizonyos párhuzamosan használható szakirodalmak gyakran eltérően definiálnak egy-egy fogalmat. Így a mérőeszközben felhasznált szakirodalom feltüntetése nem csak abban segíti a felmérést végző személyt, hogy az egyes feladatok megoldása bizonytalanság esetén könnyen tisztázható legyen ezek segítségével, hanem segít eligazodni abban, hogy például a fellelhető fogalomértelmezések közül épp melyiket használja a mérőeszköz.

Az összegyűjtött ismeretanyagot ezt követően rendszerezzük a tudáselemeknek, tanulási eredményeknek megfelelően. Ebben a fázisban már azt is figyelembe vesszük, hogy az adott tudáselemre hogyan fogunk rákérdezni és annak megfelelően strukturáljuk a rendelkezésre álló forrásanyagot.

A tudásmérő tesztek összeállításakor az ismeretek formális elemzésére van szükség. *A témához legjobban kapcsolódó tananyagot ismeretekre bontjuk és azoknak egy adott körét kisebb egységekre.* Az elemeket formális szempontok szerint kategorizálhatjuk, csoportosíthatjuk. A csoportosítási szempontok sokfélék lehetnek és természetesen előfordulhatnak átfedések, vagy ismétlődő elemek, de jellemzően az alábbi kategorizálást alkalmazhatjuk: tények, úgymint nevek, évszámok, adatok, események, fogalmak, szabályok, eljárások, de a tudásanyagot lebonthatjuk nagyobb összefüggésekre (oksági, funkcionális stb.), vagy törvényszerűségekre, elméletekre. A csoportosítást – és az egész rendszerezést – maga a tudásanyag, a modultartalom határozza meg.

8.2.4. Konkrét módszertani lépések a tesztfeladatok készítéséhez

Ezen a ponton azokat a módszertani lépéseket vesszük sorra, amelyeket követni szükséges a mérőeszköz feladatainak elkészítése során. A felnőttképzésben ez a módszertan mindmáig kidolgozatlan, hiányoznak a terület specifikus mérőeszközalkotás alapjai és nincs olyan módszertani tudásbázis, amely segítené a hatékonyan használható mérőeszközök kidolgozását és alkalmazását.

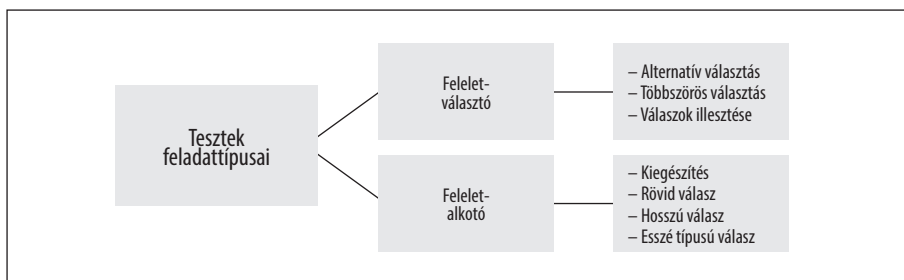
A tudásmérő tesztek készítésekor mindig figyelembe vesszük a tesztek jóságmutatóit, azaz az *objektivitást, reliabilitást és validitást*. Ezek fogalmát és jelentőségét a megoldókulcs készítésekor tárgyaljuk részletesebben.

8.2.4.1. Feladattípus választása, kontextus választása (a tesztek jóságmutatóinak figyelembe vételével)

A feladatírás során ügyelnünk kell arra, hogy lehetőség szerint az egyes *feladattípusok* mindegyike helyet kapjon a tesztben. Meg kell becsülnünk azt is, hogy egy-egy tudáselem felmérésére melyik feladattípus a legalkalmasabb (Csapó 2005). Az egyes feladattípusokat a 11. ábra szemlélteti.

A tesztek feladattípusait két nagy csoportba sorolhatjuk: *feleletválasztó és feleletalkotó feladatok*. Mindkét csoport nevében hordozza típusának fő jellegét. Míg az első csoportban már megadott alternatívák közül lehet kiválasztani a helyes meg-

11. ábra
Az ismeret alapú tudás mérésére szolgáló tesztfeladatok típusai



Forrás: Csapó 2005.

oldást, addig a másik csoportba történő feladatok a válaszadót megadott szempontok szerint saját válasz megfogalmazására készíti.

A két csoporton belül is differenciáljuk az egyes feladattípusokat. A *feleletválasztó típuson* belül lehet *alternatív választás*, amikor igen-nem, igaz-hamis, jó-rossz stb. alternatívák közül kell kiválasztani a helyes választ. Ebben az esetben mindig csak egy adott válasz fogadható el megoldásként. Ezzel szemben a *többszörös választás* típusú feladatokon belül lehetséges egy jó válasz vagy több jó válasz, emellett például a legjobb vagy legrosszabb válasz („hibakutatás”) kiválasztása. A feleletválasztó feladattípus utolsó alcsoportja a *válaszok illesztése*, amikor bizonyos logika szerint meg kell találni az összeillő válaszlehetőségeket. A hozzárendelés módja lehet egy az egyhez (páros asszociáció), egy a többhöz, több a többhöz hozzárendelés, sorrendezés (pl.: időbeli vagy funkcionális sorrendbe állítás), csoportosítás és relációanalízis.⁶ A hozzárendelést lehet összehúzásos módszerrel, betűk és/vagy számok egymás mellé írásával stb. jelölni.

A feladattípusok másik nagy csoportja a *feleletalkotó típusú feladatok*. Ezen belül lehetnek *kiegészítések*, ennek két verziója az egy kihagyott fogalom, évszám, név stb. vagy több kihagyott fogalom attól függően, hogy az adott szövegen, mondaton belül hány kihagyott fogalmat kell beírni, behelyettesíteni. A kiegészítés jelölése történhet rajzos feladattal vagy például táblázat kitöltésével is. A feleletalkotó típusú feladatok lehetnek *rövid válasz* vagy *hosszú válasz* típusúak. Az előbbinél egy szóval, tulajdonnévvel, számmal, egyéb szóval, míg az utóbbinál egész mondat-

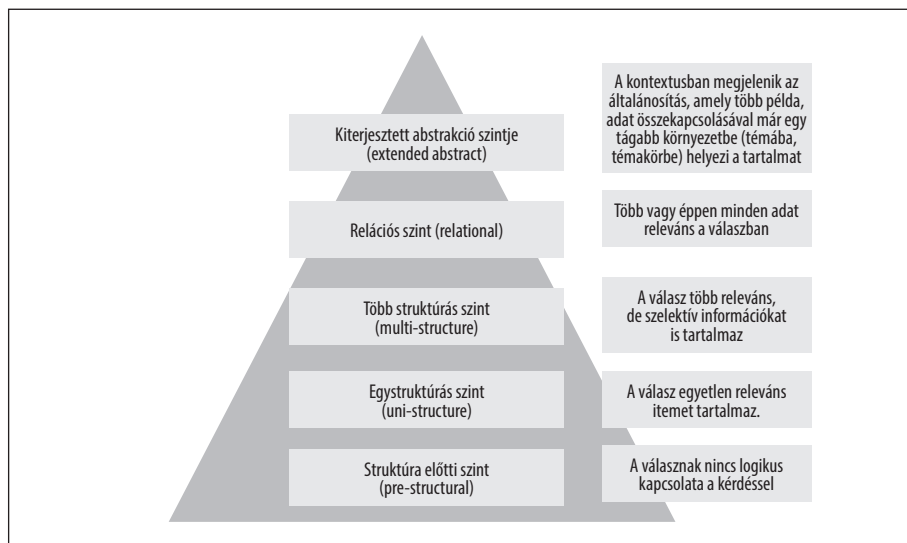
6 A relációanalízis ok-okozati összefüggéseken alapuló feleletválasztásos feladattípus. Állításokat és indoklásokat tartalmaz, amelyeket önmagukban és egymáshoz való viszonyukban elemezve öt lehetőség adódik: 1. az állítás és az indoklás is igaz, és az indoklás teljesen megmagyarázza az állítást, azaz összefüggés van közöttük; 2. mindkettő külön igaz, de az indoklás nem magyarázza meg kielégítően az állítást, azaz nincs közöttük összefüggés; 3. az állítás igaz, az indoklás hamis; 4. az állítás hamis, az indoklás igaz; 5. mindkettő hamis.

tal vagy definícióval, felsorolással kell megadni a helyes választ. A feleletalkotások speciális típusa az *esszé típusú feladat*, amikor hosszabb, összefüggő gondolatmenetet ír le a válaszadó, egy adott témában kifejti saját véleményét, egy gondolatson keresztül halad, vagy összehasonlít, elemez, összefüggéseket, kreatív gondolatokat ír le megadott szempontok alapján.

A feladatokat úgy kell meghatározni, hogy lehetőség szerint az egyes feladat-típusok mindegyike helyet kapjon a tesztben. Tudnunk kell meghatározni, hogy egy-egy tudáselem felmérésére melyik feladattípus a legalkalmasabb, s ennek megfelelően kiválasztani egy vagy akár több feladattípust, hiszen egy tudáselem felmérésére gyakran több feladatot kell készíteni.

Amikor feladattípusokat csoportosítunk, mindenképpen hagyatkoznunk kell a Bloom-féle taxonómiára⁷ és a SOLO-taxonómiára. A Bloom-féle taxonómia a feleletválasztásos technikát, míg a SOLO-taxonómia⁸ a feleletalkotásos technikát alkalmazza. A Biggs és Collis (1982) által megalkotott SOLO-taxonómia, azaz a megfigyelt tanulási eredmények struktúrája annak a leírása, ahogyan az egyén tudása összetettségében és szervezettségében fejlődik. A taxonómiában a válasz-

12. ábra
A SOLO-taxonómia modellje



Forrás: (Biggs és Collis 1982: 245)

⁷ A Bloom-taxonómia részletezése a 7. fejezetben található.

⁸ SOLO-taxonómia jelentése: Structure of Observed Learning Outcomes (a megfigyelt tanulási eredmények struktúrája)

adásnak öt szintje van, amelyek alapján megállapítható, hogy az egyén az elsajátított információkat milyen minőségben sajátította el.

A SOLO-taxonómiából kiindulva a tudásanyagokat, tanítási egységek tartalmi és műveleti elemzése alapján eldönthetjük, hogy mely feladatok felelnek meg az értékelés céljára. Biggs és Collis csoportosították a feleletalkotó típusú feladatokat, amelyeket az egyes tudásanyagokra kell konkretizálni. Ajánlásuk a következő csoportosítást jegyzi:

- „– tanított vagy bemutatott anyag alapvető megértése,
 - értelmezés hiányos információ alapján,
 - ellentmondó tények, megfigyelések, vélemények összeegyeztetése,
 - a bemutatott anyag értékelése
 - oksági magyarázatok kigondolása
 - fogalom értelmezés szövegösszefüggés alapján
 - nem-verbális anyagok vagy verbális, de nem-tananyagok tartalomelemzése
 - kísérletek kigondolása tervezése megadott hipotézisek ellenőrzésére.”
- (Harangi B. 1986).

A SOLO-taxonómia alapján a válaszolás módja a feleletalkotás, a példamegoldás, melyben a válasz terjedelme és időtartama elméletileg nem korlátozható, mert az azokban rejlő információk is a tanulás minőségére utalhatnak. Ebből az következik, hogy megoldási útmutató, úgynevezett kiértékelő sablon sem készíthető (Harangi B., 1986). Esetünkben, a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmény hitelesítése céljából készített tudásmérő eszköz készítésekor ettől az elvtől nyilván el kell tekintenünk és a megoldókulcsot a későbbiekben tárgyaltak alapján szakszerűen, módszertanilag kifogástalanul kell elkészíteni. Azonban maga a feladat csoportosítása és a taxonómia elve a tanulás értékelésére vonatkozóan beépíthető a tudásmérő eszköz készítésének módszertanába.

Visszatérve a konkrét irattározási példánkhoz, a feladat felépítését, tartalmát meghatározza a modul tartalma és az adott munkakör. Ezeket a feladatokat például a választott modulhoz tartozóan úgy kell átgondolni, hogy az adott modulhoz tartozó munkakörben milyen irattározási feladatokat lát el a közművelődési szakember. A választott modul az „Egész életen át tartó tanulás” megnevezésű modul, ezért főként a felnőttképzésben, felnőttoktatásban előforduló iratokkal, dokumentumokkal kapcsolatosan kell feladatokat készítenünk, például rákérdezhetünk arra, hogy hány évig kell megőrizni a felnőttképzési törvény által megjelölt kötelezően vezetendő dokumentumokat? Nézzünk erre két példát! Ugyanarra az ismeretelmemre többféle feladattal is rákérdezhetünk, ezt a következő példák szemléltetik.

Példa igaz-hamis állítás típusú feladatra:

Kérjük, határozza meg, hogy a következő állítás igaz vagy hamis! Válaszát jelölje x jellel!

Állítás	IGAZ	HAMIS
A felnőttképzési törvény által megjelölt kötelezően vezetendő dokumentumokat 5 évig kell megőrizni.		

Példa rövid válasz típusú feladatra:

Kérjük, határozza meg, hogy a felnőttképzési törvény által megjelölt kötelezően vezetendő dokumentumokat hány évig kell megőrizni!

Válasz: _____évig

Példa többszörös választás, egy jó válasz típusú feladatra:

Kérjük, határozza meg, hogy a felnőttképzési törvény által megjelölt kötelezően vezetendő dokumentumokat hány évig kell megőrizni! A felsorolt válaszlehetőségek közül karikázza be a helyes válasz betűjelét!

a) 3 évig

b.) 10 évig

c.) 5 évig

8.2.4.2. A feladat megszövegezése

A feladat szövege – mind a feladatutasítás, mind pedig maga az adott szöveg – tartalmazhat utasítást, kérdést, állítást. Ennek megfelelően lehet felszólító, kérdő vagy állító mondat. A feladatutasítás szövegét többes szám 3. személyben fogalmazzuk meg, magázódó, udvarias formában. Felszólító mód alkalmazása esetén is kezdhethjük így a mondatot: „Kérjük, fogalmazza meg...”, „Kérem, válassza ki...”, „Írja le...” stb. Amennyiben állítást írunk le, az lehet olyan megállapítás, vagy valamilyen álláspont megfogalmazása, amellyel kapcsolatban azt kérjük a válaszadótól, hogy fejtse ki saját véleményét vagy érveljen az állítás mellett vagy ellen.

Amikor a feladatot megszövegezzük, tekintettel kell lennünk az adott célcsoportra, aki számára a feladatot készítjük. A célcsoportot az adott képzés bemeneti követelménye határozza meg, hiszen abból fogjuk tudni, hogy milyen végzettséggel, képzettséggel rendelkezők oldják meg a feladatokat, vesznek részt a felmérésben. Nyilvánvalóan más-más megfogalmazást kell alkalmaznunk különböző célcsoportok esetén.

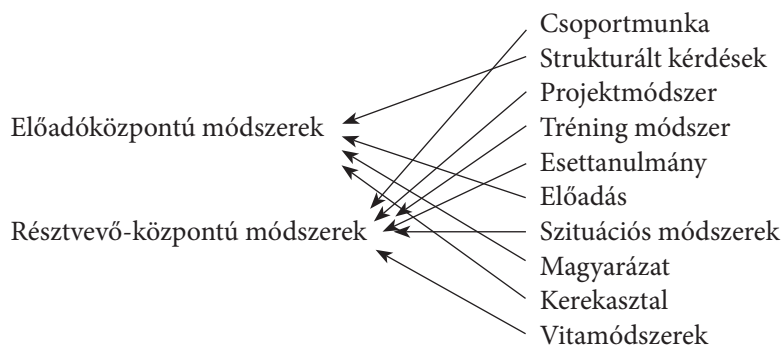
A feladat szövege nem csak a kérdést, feladatot, de már magát a választ is tartalmazza sok esetben, főként a feleletválasztó feladatok esetében. Ezért a feladat szövege már ismeretanyagot is tartalmaz.

8.2.4.3. Vizualitás – megjelenés megtervezése, kivitelezése

Ebben a fázisban megtervezzük azt, hogy az egyes feladatok hogyan kerüljenek a tesztbe. Ez nem csak esztétikai kérdés, sokkal inkább annak átgondolása, hogy az adott tudáselemet megfelelően tudjuk-e felmérni a választott feladattípussal, az a feladattípus hogyan nézzen ki, mely formázási mód lehet a legalkalmasabb. Olyan konkrét kérdések merülnek fel ilyenkor, hogy például inkább felsorolást vagy táblázatot alkalmazzunk, válaszok illesztése típusú feladtnál melyik kivitelezés a célszerűbb, összehúzásos módszer vagy az egyes válaszlehetőségek betűkkel való megjelölése egyfajta csoportosítási módszert alkalmazva? Az ilyen és az ehhez hasonló részleteket mindig az aktuális feladat, valamint annak megoldása határozza meg.

Példa válaszok illesztésére, 1 a többhöz hozzárendelés típusú feladatra, összehúzásos módszer:

Mely összefoglaló módszercsoportba tartoznak a következő módszerek? Kösse össze azokat, melyek egymáshoz tartoznak! (Egy módszer csak egy módszercsoporthoz tartozhat!) (10 pont)



Minden helyes besorolás 1-1 pontot ér.

Példa válaszok illesztése, 1 a többhöz hozzárendelés típusú feladatra, csoportosítási módszer:

Mely összefoglaló módszercsoportba tartoznak a következő módszerek? Írja a módszerek előtti betűt a megfelelő módszercsoport melletti kipontozott részre. (Egy módszer csak egy módszercsoportba tartozhat!) (10 pont)

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. Előadóközpontú módszerek | a) Csoportmunka
b) Strukturált kérdések
c) Projektmódszer
d) Tréningmódszer
e) Esettanulmány |
| 2. Részrtvevőközpontú módszerek | f) Előadás
g) Szituációs módszerek
h) Magyarázat
i) Kerekasztal
j) Vitamódszerek |

Minden helyes besorolás 1-1 pontot ér.

1. Előadóközpontú módszerek: b. f. h. i
2. Részrtvevőközpontú módszerek: a. c. d. e. g. j.

Miután elkészítettük a feladatokat, kidolgozzuk azok részletes megoldási útmutatóját is, amely alapján az értékelést végző személy el tudja végezni a kitöltött teszt értékelését.

8.2.5. A tudásmérő eszközkhöz tartozó értékelési útmutató elkészítésének módszertana

Az értékelési útmutató készítésekor részletes, pontos megfogalmazásra, félreérthetetlen pontozási szabályzatra törekedünk. Az értékelési útmutatót úgy készítjük el, hogy az minden információt tökéletesen követhetően tartalmazzon az értékelést végző személy számára.

Az előzetes tudás mérésére használt tesztek kritériumai pontosan ezt a célt szolgálják. Az írásbeli teszteknek három kritériuma van: objektivitás, reliabilitás, validitás, ezek az ún. *jóságmutatók*. Az *objektivitás* biztosítja, hogy a teszt tárgyyszerű, tárgyilagos legyen, elkerülve a szubjektív megítélést. A teszt eredménye független

attól, hogy ki folytatta le a mérést. Ehhez a teszt megoldókulcsát nagyon pontosan kell elkészíteni, részletes pontozással. Meg kell határozni, hogy mely megoldások, szinonimák, más jellegű magyarázatok fogadhatók el (Csapó 2005). Ez különösen a feleletalkotó és azon belül is a hosszú válasz és az esszé típusú feladatoknál fontos. Ki kell térni arra, hogy a leírt válasz szövegéből mely helyes válaszelemek helyettesíthetők szinonimákkal és melyek nem. Az egyes helyes válaszelemeket pontosan meg kell jelölni, ki kell emelni valamilyen módszerrel és azok száma meg kell, hogy egyezzen az elérhető pontszámmal. A kiemelés történhet valamilyen szerkesztési eszközzel (például félkövér, dőlt, aláhúzott betűtípus, más betűszín, stb.), illetve a helyes megoldás végén fel lehet sorolni a helyes válaszelemeket és azokat külön el lehet látni pontszámokkal. A feladatot lehet súlyozni azáltal, hogy az egyes válaszelemekre több vagy kevesebb elérhető pontszámot határozunk meg, így felfelé és lefelé is súlyozhatunk. Ezáltal a különböző nehézségű feladatok nehézségi szintje jobban meghatározható (Farkas–Leszko 2011).

Példa hosszú válasz típusú feladatra, helyes válaszelemek kiemelésével:

Mi az irattározás funkciója? Fejtse ki 1-2 mondatban! (4 pont)

Az irattározás funkciója, hogy az intézmény működésével kapcsolatos dokumentumok azonosíthatóak, követhetőek, ellenőrizhetőek és visszakereshetőek legyenek, mely által a megőrzött dokumentumok az ügyintézéshez, a döntések előkészítéséhez, a szervezet rendeltetészerű működéséhez megfelelő támogatást tudnak biztosítani.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, melyek helyettesíthetőek szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes válasz fél pontot ér.

A példán a kiemelt helyes válaszelemek jól körülhatároltak, a pontozási rendszer követhető, egyértelmű, a feladat kitér a helyettesíthetőség kérdésére, így mindenre kiterjedő. Ezért az objektivitás kritériumának megfelel.

A következő jóságmutató a *reliabilitás*, azaz a megbízhatóság, mely azt jelenti, hogy a teszt jól mérje azt, aminek a mérésére kidolgoztuk. A kérdések és válaszok illeszkedjenek a felmért személyek tudásszintjéhez, tehát ugyanazon ismeretlemhez tartozó feladat lehet különböző nehézségi szintű a felnőttek más-más tudásszintje, képzettsége alapján. Fontos, hogy pusztán logika útján ne lehessen kikövetkeztetni a válaszokat, kivéve, ha nem magát a logikus gondolkodás képességét akarjuk felmérni. Nem szabad abba a hibába esni, hogy a kérdések túlsá-

gosan hasonlítsanak egymásra, mert akkor a felmért személy könnyen kialakít egy bizonyos szisztémát, ami szerint eljár a feladatmegoldás során (Csapó, 2005). A mérőeszköz nehézségi szintjét a szakképesítés célcsoportja határozza meg, amely a szakképesítéshez tartozó szakmai- és vizsgakövetelményben leírt iskolai előképzettségtől függ. Az egyes iskolai előképzettségek különböző felkészültséget feltételeznek. Ezért a feladat nehézségi szintjének illeszkednie kell a felmért személy elvárt vagy feltételezhető tudásszintjéhez.

A harmadik jóságmutató a *validitás*, azaz az érvényesség. Cél, hogy a teszt valóban azt mérje, amit mérni szeretnénk. Ha egy teljes modul tudásanyagát akarjuk felmérni, akkor tesztünk fedje le az egész modul tartalmát. A feladatok száma változó, elsősorban a modul tartalmától, nagyságától függ, de körülbelül 20–25 jól elkészített feladat már alkalmas lehet egy modul felméréséhez. A Közművelődési szakember I., az egész életen át tartó tanulás megnevezésű, 10653-12 azonosító számú és a 10322-12 azonosító számú Pedagógiai, pszichológiai és kommunikációs alapok megnevezésű követelménymodulokhoz készített tudásmérő tesztek (lásd 1. számú melléklet) – a modulok és a mérőeszközök tartalmát összevetve – megfelelnek a validitás kritériumának, mert lefedik a modulok tartalmát, a feladatok az összes tananyagegységet megjelenítik, minden fontos tudáselem fellelhető a feladatokban. Arra kell törekednünk, hogy ne legyen lefedetlen része a modulnak, így lesz a mérőeszköz valid.

Egy-egy tesztet a három jóságmutató mentén szükséges kidolgozni, így kaphatunk tökéletes képet a felnőttek által birtokolt tanulási eredményekről. Előre meghatározzuk azt is, hogy tesztünk normaorientált vagy kritériumorientált, vagyis hogy a felmért személyek eredményeit összevetjük-e egymással, avagy egy előre meghatározott kritérium alapján értékelünk (Csapó 2005). Az ismeret jellegű tudáselemek felmérésekor a kritériumorientált értékelést alkalmazzuk, mivel a felnőtt tudásának felmérése egy előre meghatározott kritériumszinthez képest történik. Ez azt jelenti, hogy pontosan megadjuk, mennyi az a minimum elérendő pontszám, amely felett a felmért személy tudását hitelesíteni lehet például beszámítással vagy elismeréssel. Az elérhető eredményt célszerű százalékban is kifejezni és a kritériumszintet is érdemes százalékban megadni. Így az elért eredmény átláthatóbb, beszédesebb.

A mérőeszköz végén készítenünk kell egy *összesített értékelést*, amelybe felvezethetők az egyes feladatoknál elérhető és ténylegesen elért pontszámok, így egyben láthatjuk azt is, hogy mely feladatokban teljesített jobban és melyekben kevésbé jól a felmérésben résztvevő személy. Ezáltal képet kaphatunk a felmért személynek nem csak a tudásáról, hanem annak mélységéről is. Kiderülhet, hogy mely tananyagrész tudásanyagát birtokolja inkább, és melyek azok a részek, amelyekben bizonytalanabb a felnőtt.

Az összesített értékelésben kitérünk arra is, hogy az összesen elérhető pontszámból mennyi pontot ért el a felmért személy és, hogy az a pontszám milyen eredménnyel bír. Amennyiben eléri a meghatározott kritériumszintet, beszámítási vagy elismerési lehetőséget kell nyújtatnunk számára. A mérőeszköz végén fel kell tüntetni a mérés időpontját, helyszínét, a felmérést végző személy vagy személyek nevét, beosztását, aláírását.

8.2.6. A mérőeszköz feladatainak áttekintése, kipróbálása, korrigálása, beépítése a teljes tesztbe és alkalmazása

Az elkészült feladatokat áttekintjük annak alapján, hogy megfelelnek-e a jószágmutatóknak, kritériumoknak. Tartalmi és egyéb szempontból is átnézzük ebben a fázisban az adott feladatokat. Összevetjük a modul tartalommal, ellenőrizzük, hogy mindenhol megtalálhatóak-e a pontszámok és azonosak-e az összesített értékelésbe bekerült pontszámokkal. Átgondoljuk, hogy értelmezhető-e a feladat szövegezése, a mérőeszköznek minden része rendben van. Ezt követően kipróbáljuk a feladatot, ha szükséges korrigáljuk. Ha úgy látjuk, hogy valamely jószágmutatónak nem felel meg a mérőeszköz, akkor kijavítjuk, továbbfejlesztjük az adott feladatot. Az egyes feladatokat beépítjük a teljes mérőeszközbe és amennyiben további hibát nem észlelünk, a feladatot, a teljes mérőeszközt alkalmazzuk.

8.3. Képesség jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló mérőeszköz készítésének módszertana

Míg az előző fejezet az ismeret jellegű tudáselemek felméréséhez leggyakrabban alkalmazott tesztek elkészítéséhez nyújtott segítséget, addig ebben a fejezetben olyan mérőeszközök elkészítésének módszertanáról és alkalmazásáról lesz szó, amelyek gyakorlatiasabb, képesség jellegű tudáselemek felmérésére alkalmasak. A készségek, képességek, attitűdök és jártasságok bonyolultabb részét alkotják tudáskészletünknek. Definálásuk, azonosításuk sokkal nehezebb feladat, mint az ismeret jellegű tudáselemek felmérése, hitelesítése. Azonban a követelmények tanulási eredményekben történő leírása megkönnyíti ezt a folyamatot. A tanulási eredmények cselekvésre való irányultsága sokkal inkább konkretizálja azt, hogy a felnőtt milyen tudást birtokol, mit tud, mit képes elvégezni. A tudást és annak alkalmazását, készségeket, felelősségi köröket és attitűdöket ezáltal könnyebb megfogalmazni, így könnyebb értelmezni a teljes képesség jellegű kompetenciakészletet is.

8.3.1. Képesség jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló mérőeszközök

Mielőtt rátérnénk a képesség jellegű tudáselemek mérőeszköz készítésének módszertanára, bemutatjuk a mérőeszközök széles tárházát. Amíg az ismeret jellegű

tudáselemek felmérésére leginkább a papíralapú és/vagy számítógépes tesztelés (v.ö. Csapó Molnár R. Tóth 2008) a legalkalmasabb, addig a képesség jellegű, gyakorlatiasabb tudáselemeket a valóságban való leképezésükkel, konkrét cselekvések bemutatásával tudjuk felszínre hozni. Ez azt jelenti, hogy a felnőtt az általa birtokolt tanulási eredményeket prezentálhatja, valós vagy szimulált munkafolyamatot jeleníthet meg, vagyis bemutatja, hogy mit tud, mit képes elvégezni. Azonban nem csak a munkafolyamat egyes elemeire kell gondolnunk, hanem a hozzájuk kapcsolódó készségekre, képességekre, melyekkel el tudja végezni azokat. Ugyancsak elválaszthatatlanok a tevékenységhez kapcsolódó attitűdök, de természetesen a feladatvégzéshez kapcsolódó felelősség és autonómia szintet is megjeleníthetjük egy-egy ilyen folyamatban, vagyis a felmérés teljes (komplett) tanulási eredmény felmérésére irányulhat. A képesség jellegű kompetenciakészlet összetettségéből láthatjuk, hogy amire vállalkozunk, egyáltalán nem egyszerű feladat.

A felhasználható mérőeszközök típusukat tekintve igen sokfélék lehetnek és nem szükséges egy adott mérőeszközhöz szorítkoznunk, hanem azok kombinatív alkalmazása is lehetséges attól függően, hogy mit szeretnénk mérni. Az első ilyen típus a *szóbeli feladatsor*, amely a legközelebb áll az ismeret jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló teszthez. A szóbeli feladatsort tulajdonképpen alkalmazhatjuk mind az ismeret jellegű, mind pedig a képesség jellegű tudás felmérésére, de felhasználásuk különbözősége miatt a tartalmuk változó lehet. Az ismeret jellegű tudáselemeket hasonló feladatok formájában fel lehet mérni szóbeli feladatsorral, ahogyan a papíralapú tesztben is. Viszont ha képesség jellegű tudást mérünk szóbeli feladatsorral, akkor sokkal inkább az ismeret megjelenítésének képességét mérjük fel szóban.

A következő mérőeszköz típus a *gyakorlati alkalmazás*. Egy ilyen mérésben a tudás gyakorlatban történő bemutatása során győződhetünk meg arról, hogy a felmért személy valóban birtokolja-e azt az adott tudáselemet, képes-e elvégezni adott feladatsort, munkafázist vagy akár egy teljes munkafolyamatot. A külföldi jó gyakorlatok bemutatása során már említettünk ilyen mérési folyamatot, amikor az egyén a valóságban mutatja be gyakorlati tudását. Az értékelést végző bizottság végigköveti, majd értékeli a folyamatot és megállapítja, hogy a felmért személy képes-e adott feladat elvégzésére. A szükséges eszközöket, berendezéseket biztosítani kell a mérés lefolytatásához, erre legalkalmasabb helyszínek a tanműhelyek, tanirodák, de elképzelhető az is, hogy egy számítógép elegendő a megfelelő szoftver használatával. Ez mind a mérendő tanulási eredmény jellegétől, tartalmától függ.

A *projektmunka* olyan mérési folyamat, amely egy teljes projekt lefolytatása alatt vizsgálja a felmért személyt, hogy adott munka folyamán hogyan jár el, mit és hogyan csinál a feladat végrehajtása közben. A projektmunka mindig egy adott termék lehet, valamilyen végeredmény létrehozása érdekében történik, azonban az oda vezető utat is részletesen vizsgáljuk, az egész folyamat alatt mérjük a mérés-

ben résztvevő személy tudását. Így a teljes munkafolyamat tükrében állapítható meg, hogy a felmért személy képes-e és milyen szinten elvégezni az adott feladatot.

A *megfigyelés* módszer része lehet más mérőeszközöknek, amikor a mérést végző személy(ek) különböző szempontok alapján a háttérben maradván elemzik a felmért személy cselekvéseit, tulajdonságait, viselkedését és így azonosítják be meglévő kompetenciáit.

A következő a mérőeszközök sorában a *prezentáció*, amely során a felmért személy egy előre meghatározott módon bemutatja tudását. A felnőtt megtervezi, felépíti a bemutatója szerkezetét, tartalmát és előadja azt. A prezentáció történhet szemléltető eszközzel vagy anélkül, vagy több szemléltető eszköz együttes alkalmazásával is. Szemléltető eszközök lehetnek előre elkészített powerpoint bemutatók, különböző poszterek, képek, ábrák, bemutató anyagok, audio- és audiovizuális anyagok, videók, de akár rögtönzött, helyben készített eszközök is. További szemléltető eszközök lehetnek térbeli tárgyak, úgymint modellek, makettek, minták. Ezek jellegét, tartalmát mindig az adott, bemutatni kívánt tudáselem határozza meg.

Az *interjúmódszer* olyan mérőeszköz, amelyben a felnőtt feladata, hogy bizonyos kérdések mentén, de mégis önállóan tudjon beszélni az általa birtokolt tudásanyagáról, tanulási eredményekről. Az interjúkérdéseknek mindig félig strukturáltaknak kell lenniük, tekintettel arra, hogy minden felnőtt tanulási útja más és más lehet, mindig az adott életszituációnak megfelelően kell alakítanunk az interjú folyamatát. Ekkor még nem feltétlenül az a cél, hogy konkrét szakképesítésekben gondolkodjunk és azok sztenderdjeihez igazítottan vizsgáljuk a birtokolt tanulási eredményeket. Sokkal inkább az a feladat, hogy a beszélgetés célzottan hozza felszínre az egymástól akár független tanulási eredményeket is, mindegy, hogy azok milyen képesítéshez, munkakörhöz kapcsolhatóak. A kérdéseket és az egész interjúanyagot úgy kell felépítenünk, hogy bármely tanulási szinten vagy tanulási tevékenység által szerzett tanulási eredmények felszínre kerülhessenek.

A *tényközlő gyakorlat* valamelyest hasonlít a prezentációra, de inkább rövid, tömör, lényegre törő és talán emiatt kicsit szárazabb előadásmódot jelent. A tényközlő gyakorlatnál képesség jellegű tudás felmérése esetén nem az adatszerű, ismeret jellegű tudáselemekre kell gondolnunk, hanem a gyakorlati tudás monologikus elbeszélésére.

A *sztuációs gyakorlat* egy konkrét szituációban való részvétel, melyben a felmért személyt megadott szempontok szerint vetik vizsgálat alá. A felmérést végző személy részt vehet a gyakorlatban vagy lehet külső megfigyelője annak. De minden esetben előre meghatározott, rögzített követelmények szerint kell lefolynia a gyakorlatnak. Ezért pontosan meg kell határozni a gyakorlatot, magát a feladatot, a teljesítés kritériumát és azt, hogy ki milyen szerepet tölt be a folyamatban.

A *csoportos gyakorlatokban* mindig több felnőtt vesz részt, ezért előnye, hogy egyszerre több személy tudását is felmérhetjük, hátránya azonban, hogy nehezebb

koncentrálni az egyes személyek tevékenységére, viselkedésére, kompetenciáira a felmérés során. Ezért erre a mérőeszköz típusra is fokozottan érvényes, hogy minden – a mérés lefolytatásához szükséges – információt előre rögzíteni szükséges. Meg kell határozni a feladatokat, szerepeket, és az egész folyamatot. A csoportos gyakorlatokat összeállíthatjuk úgy, hogy résztvevői társai vagy épp ellenkezőleg, vetélytársai legyenek egymásnak, de mégis az együttműködés, közös tevékenységben egymás támogatása, az együttes munkavégzés legyen a cél.

Az AC-módszer olyan összetett módszer, melyben egy adott mérési céllal több mérőeszköz együttes alkalmazása történik. A módszerek kiválasztását mindig a mérni kívánt tanulási eredmény határozza meg.

8.3.2. Képesség jellegű tudáselemek mérésére alkalmas mérőeszköz készítésének lépései

Először azt kell meghatároznunk, hogy az adott mérés *képzési vagy foglalkoztatási célú* része a hitelesítési folyamatnak. Amennyiben képzési célú, úgy a képzési sztenderdekhez igazodva kell megválasztani a mérőeszközt és lefolytatni a mérést. Ha viszont foglalkoztatási célú, akkor a felhasznált mérőeszközt, az egész mérési folyamatot a különböző munkakörök sztenderdjei, illetve a felnőtt által birtokolt tudásanyag határozza meg. Mindkét mérési folyamatban bizottság jelenléte szükséges. A bizottság tagjai végzik, felügyelik, ellenőrzik, kiértékelik és dokumentálják a mérést, szükség esetén pedig részesei a gyakorlati feladatoknak.

A *képesség jellegű tudáselemek képesítési céllal történő mérése* során konkrét sztenderdekhez kell alkalmazkodnunk, azaz OKJ-s képzés esetén a képzési programon túl a képzéshez tartozó szakmai- és vizsgakövetelményekből, illetve a rendelkezésre álló szakmai követelménymodul tartalmából indulunk ki. A modul-tartalom tulajdonságprofilja leírja azokat a kompetenciákat, melyek az adott képesítés moduljában megfogalmazott tanulási eredményekre vonatkoznak. Azonban a modultartalmat nem kell leszűkítenünk kizárólag a kompetenciák sorára, ugyanis a modul által meghatározott tudásanyag pontosan meghatározza, hogy annak birtokában mire képes, mit tud elvégezni a felnőtt.

Ahogy az ismeret jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló teszt készítésének módszertanában, úgy ebben a fejezetben is konkrét példák mentén vesszük sorra a módszertani lépéseket.

Nézzük meg az 54 762 02 azonosítószámú Szociális asszisztens OKJ-s szakképesítés „A szociális ellátás általános tevékenységei” megnevezésű, 10525-12 azonosító számú szakmai követelménymodul tartalmát és vizsgáljuk meg annak feladat- és tulajdonságprofilját!

A szociális ellátás általános tevékenységei megnevezésű, 10525-12 azonosító számú szakmai követelménymodul tartalma;⁹

Feladatprofil:

Tiszteletben tartja a szolgáltatást igénybe vevők értékeit, autonómiáját, identitását; érdekeiket szem előtt tartva oldja meg az etikai dilemmákat.

Munkája során kezeli előítéleteit, a szerep-összeférhetetlenségeket.

A szakmai titoktartás szabályai szerint kezeli a birtokába jutott információkat.

Együttműködik más szakemberekkel, betartja szakmai illetékessége határait.

Alkalmazza az önismeret-fejlesztés, az önvédelem és a szakmai hitelesség megőrzésének technikáit.

A segítséget kérőkkel kapcsolatot épít ki, nondirektív, segítő beszélgetést folytat.

Értelmezi a konfliktusokat, alkalmazza a konfliktuskezelés különböző módszereit.

Értelmezi a szolgáltatást igénybe vevő problémáit a fiziológiai, a társadalmi, pszichológiai és szociálpszichológiai folyamatok tükrében.

Értelmezi a társadalompolitikai és szociálpolitikai jelenségeket, alapfogalmakat, alapvető összefüggéseket.

Tulajdonságprofil:

Szakmai kompetenciák:

Szakmai ismeretek:

Az államigazgatás alapjai, a közigazgatási és hatósági eljárás szabályai, az állam és az önkormányzatok felépítése, feladatai.

Jog, család- és gyermekjog, adatvédelem, a jóléti és társadalombiztosítási ellátások jogi keretei.

A szociális, az egészségügyi, a közoktatási és a gyermekvédelmi rendszer önkormányzati és nem önkormányzati keretei, formái, intézményrendszerük.

A szociálpolitika alapjai, az érdekek és ideológiák összefüggései, a szociálpolitika céljai, értékei és dilemmái; a problémának definiált társadalmi jelenségek és a megoldásukra hivatott állami beavatkozás technikái, eszközei, formái.

Szakmai etikai szabályok és alkalmazásuk a szociális szolgáltatások területén, az intézmények etikai kódexei, a szociális szakemberek kompetencia határai.

Szociológiai alapfogalmak, szociológiai adatfelvételi módszerek.

A társadalmi struktúrát létrehozó, rejtett és láthatóvá tevő viszonyok, a társadalmi integráció, dezintegráció, szegregáció fogalma.

A társadalmi egyenlőtlenségek, a szegénység, a társadalmi integrációt veszélyeztető jelenségek és újratermelődésük okai, deviáns jelenségek a társadalomban, a veszélyeztetett csoportok és térségek jellemzői.

⁹ Forrás: az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól szóló 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendelet

A mai magyar társadalom szerkezete, a társadalmi mobilitás jellemzői, a problémának definiált társadalmi jelenségek.

A helyi társadalom szerkezete, a helyi erőforrások és hiányok.

Az egyén társadalmi meghatározottsága, a társadalom ártó-védő hatásai.

A család és életmód fogalma, a családi életciklus, életút szakaszai, a család szocializációs szerepe, az átörökítés összefüggései.

Az életútinterjú készítésének fázisai.

Az emberi test felépítése, szerveződési szintjei, a szervrendszerek felépítése, működése és működésének szabályozási szintjei.

A gyermek biológiai fejlődését meghatározó tényezők, életkori szakaszok és jellemzői, rendellenes fejlődésre utaló, a kóros állapotot jelző tünetek.

Lelki jelenségek és folyamatok, a pszichológiai adatszerzés módszerei.

Személyiségpszichológia, fejlődéslélektan és szociálpszichológia.

Vonzalmak és taszítások jellemzői, az előítéletek kialakulásának okai és működésének jellemzői.

A csoportok kialakulása, szerkezete és a csoportközi viszonyok jellemzői, az együttműködés szociálpszichológiai jellemzői.

A konfliktusok fajtái és a konfliktuskezelés módszerei.

A segítség pszichológiai összefüggései.

Az önismeret forrásai, az énvédő technikák.

A kommunikáció csatornái, jellemzői, a nondirektív és a segítő beszélgetés jellemzői.

Szakmai készségek:

Köznyelvi és szakmai szöveg megértése, írásban és szóban való alkalmazása.

Informatikai eszközök használata.

Információforrások kezelése.

Diagram, nomogram olvasása, értelmezése, készítése.

Személyes kompetenciák:

Elhivatottság, elkötelezettség.

Döntésképeség.

Stressztűrő képesség.

Társas kompetenciák:

Empátia készség.

Tolerancia.

Kapcsolatteremtő készség.

Módszerkompetenciák:

Információgyűjtés.

Problémaelemzés és -feltárás.

Rendszerben való gondolkodás.

Kiindulási alapunk tehát az SZVK, amely azonban nem OKJ-s képesítés esetében nem áll rendelkezésre. Ez a hiány DACUM¹⁰ munkakörelemzéssel pótolható, amely a munkakör feladatait részletesen leírja, meghatározza az ismereteket, készségeket, képességeket, magatartásformát, attitűdöket, illetve a munkavégzéshez szükséges gépek, berendezések, eszközök listáját. Így tehát nem OKJ-s képzés esetén is meghatározhatók a tanulási eredmények sztenderdjei. Egy munkakör DACUM-táblája (amely a feladatcsoportokat és az ahhoz tartozó feladatokat tartalmazza) és az azt kiegészítő kompetencialista alapján meg tudjuk határozni a legjellemzőbb kompetenciákat.

Következő lépésként a listát áttekintve kiválasztjuk, hogy mely kompetenciákhoz kívánunk mérőeszközt készíteni, illetve milyen tanulási eredmény meglétét szeretnénk vizsgálni. A módszer-, társas- és személyes kompetenciák, valamint a szakmai készségek közül érdemes csak a legfontosabbakra szorítkozni, hiszen minden kompetenciát egyszerre felmérni lehetetlen feladat lenne. A mérőeszköz készítésekor, illetve inkább a felhasználásakor a teljes hitelesítési folyamatra is gondolnunk kell, mintegy rendszerként kezelve figyelembe kell vennünk azt, hogy a mérés előtt már milyen tanulási eredményekről és milyen módon adott számot a felnőtt. Képesítési céllal történő méréskor a felnőttnek olyan feltételezendő tanulási eredményeit fogjuk mérni, amelyek megfelelhetnek egy-egy modultartalomnak, annak egy részének. Hiszen ekkor az a cél, hogy amennyiben a felnőtt valóban birtokol olyan tanulási eredményeket, amelyek a felállított sztenderdek alapján megfelelnek egy képzésnek vagy annak egy részének, akkor a képzés adott részét számára hitelesítsük és ezáltal elfogadjuk. Így tehát a mérendő tanulási eredményt, kompetenciát, képesség jellegű tudáselemet is ennek a rendszerszemléletnek megfelelően választjuk meg. Emellett mindig figyelembe kell vennünk korábbi méréseket és azok eredményeit. Amennyiben a felnőtt a képesség jellegű mérés előtt ismeret jellegű tanulási eredményekre irányuló mérésen vett részt és tanulási eredményei hitelesíthetőek, úgy a képesség jellegű mérést annak kiegészítéseként is kezelhetjük, de ez nem kizárólagos út a felnőtt számára (Farkas–Leszkó 2012).

Ezeket a szempontokat szem előtt tartva, de mégis a sztenderd mérési módszerre törekedve folytatjuk a kidolgozás folyamatát.

Következő lépésként a kiválasztott képesség jellegű tudáselemek mindegyikéhez egy vagy több mérőeszköz típust, mérési módszert rendelünk. Alkalmazhatjuk a korábban bemutatott mérőeszközöket, vagy ahogyan fentebb említettük, azok kombinatív alkalmazása is lehetséges. Így egy teljes mérőeszköz-csomagot hozunk létre adott mérési céllal.

10 A DACUM-módszer leírása a 4. fejezetben található.

Egy-egy mérési feladat elkészítésekor felhasználhatunk különféle teszteket, feladatokat, tréneri gyakorlatokat, szituációs feladatokat vagy akár tréningeken feloldozandó történeteket, tulajdonképpen bármilyen olyan anyagot, amelyet mérésünkbe adaptálhatunk és megfeleltethet a mérési célnak, azaz képes megjeleníteni az adott tanulási eredményt. Ezeket az anyagokat össze kell gyűjtenünk, ami az ismeret jellegű tudáselemekhez készített teszthez hasonlóan hatalmas könyvtárazási feladatot, szakirodalom- és forrásanyag kutatást, rendszerezést jelent. Amennyiben szakmai gyakorlati tudáselemeket szeretnénk felmérni, úgy szükségünk lesz a szakmai tartalom mélyreható ismeretére, annak szakirodalmi anyagára is.

Ha összegyűjtöttük és rendszereztük a felhasználható anyagokat, megtervezzük a mérési célt, honnan hova szeretnénk eljutni és a teljes mérési anyag vázát összeállítjuk. Ez azt jelenti, hogy a már kiválasztott mérendő kompetenciához, képesség jellegű tudáselemhez kiválasztottuk a legalkalmasabb mérőeszközt vagy mérőeszközöket és felépítjük a mérési folyamatot. Megszövegezzük a feladatokat, melybe az is beletartozik, hogy a rendelkezésünkre álló anyagot úgy formáljuk át, hogy abból mérési feladat legyen. Az utasításokat mindig lényegre törően, de megfelelő részletességgel, érthető stílussal fogalmazzuk meg.

Példaként az 55 725 11 OKJ számú, Klinikai fogászati higiénikus szakképesítés, A Fogászati prevenció, szájhigiéné megnevezésű, 11193-12 azonosító számú szakmai követelménymoduljához tartozó mintafeladatokat láthatunk.

Példa helyzetgyakorlat feladatra:

Módszer: Assessment Center

A helyzetgyakorlat során a klinikai higiénikus munkakör fogászati prevenció, szájhigiéné területének legfontosabb feladatait modellezik. A mérésben résztvevők valós munkahelyi körülmények között egyéni feladatokat oldanak meg. A mérést végzők megfigyelik és rögzítik a felmért személy tulajdonságprofilját.

A megbízható, egyértelmű mérőeszköz fontos kritériuma a *folyamatleírás* elkészítése, mellyel félreérthetatlenné tesszük a felmérést végző személyek munkáját. Pontosan meghatározzuk, hogy az egyes feladatok mérésekor kinek mi a feladata, milyen szerepe van, részese vagy megfigyelője a feladatnak, milyen szempontok szerint és mit szükséges betartani, követni ahhoz, hogy a mérés a meghatározottak szerint és gördülékenyen folyjék. A folyamatleírást célszerű úgy elkészíteni, hogy kiderüljön, mi a feladat célja, mely kompetencia(iák) mérésére alkalmas, milyen eszközöket lehet és kell használni a mérés során, mi a feladatok menete, valamint tartalmazhat egyéb fontos megjegyzéseket. Az előbbi feladat folyamatleírása megfelelő részletességgel írja le a mérés ideje alatti teendőket.

Példa folyamatleírásra:¹¹

Feladat: helyzetgyakorlat

Módszer: Assessment Center

A helyzetgyakorlat során a klinikai higiénikus munkakör fogászati prevenció, szájhigiéné területének legfontosabb feladatait modellezik. A mérésben résztvevők valós munkahelyi körülmények között egyéni feladatokat oldanak meg. A mérést végzők megfigyelik és rögzítik a felmért személy tulajdonság profilját.

A gyakorlati feladat megoldására rendelkezésre álló idő: 1,5 óra

A vizsgálat szakszerű lefolytatásához elengedhetetlen az egyes eszközök mélyebb ismerete, a gyakorlatban történő kipróbálása!

1) Szakmai kompetenciák mérése

A jelölt bekapcsolódik a napi munkába, a feladatprofilnak megfelelően az aktuálisan adódó feladatot végzi. A vizsgafeladatot a bizottság a kompetencia-mérés napján, a vizsga helyszínén határozza meg.

Szakmai kompetenciák mérése:

Az értékelés 0-5 fokozatú skálán történik

0 – nem tudja ellátni a feladatot;

1 – szokásos helyzetben, folyamatirányítással és célzott segítségnyújtással tudja ellátni a feladatot;

2 – szokásos helyzetben, rendszeres irányítással tudja ellátni a feladatot;

3 – szokásos helyzetben, irányítás nélkül, segédeszközök igénybevételével tudja ellátni a feladatot;

4 – különböző helyzetekben, irányítás nélkül, kevés hibával tudja ellátni a feladatot;

5 – különböző helyzetekben, irányítás nélkül, hibátlanul tudja ellátni a feladatot.

Feladatutasítások:

1. Végezzen fogászati szűrővizsgálatot a páciensen! Dokumentálja a szűrővizsgálatot!
2. Mérje fel a páciens szájhigiénéjét, végezze el és dokumentálja a megfelelő szájhigiénés kezelést!
3. Alkalmazza a megfelelő fluorid prevenciót, tájékoztassa a páciens az eljárásról! Végezze el a kezelés dokumentációját!
4. Vegye prevenció gondozásba a páciens, mutassa meg a helyes fogmosási technikát és a fogmosást kiegészítő szájhigiénés eszközök használatát!

¹¹ Készítette: Lakatos Andrea

A szakmai kompetenciák értékelő lapja		
Feladatkompetencia	Szint (0-5)	Megjegyzés
1. Fogászati szűrés végzése		
2. Szájhygiénés kezelés végzése		
3. Fluoridprevenció alkalmazása		
4. Prevenció gondozás: fogmosás, fogmosást kiegészítő szájhygiénés eszközök használatának tanítása		
5. Az elvégzett kezelések dokumentációja		

2) Egyéb kompetenciák mérése

A gyakorlati feladat végzése közben a bizottság a jelölt szakmai kompetenciája mellett az egyéb kompetenciák mérését is végzi:

Egyéb kompetenciák mérése:

Az értékelés 0-5 fokozatú skálán történik.

0 – az adott kompetenciával egyáltalán nem rendelkezik;

1 – az adott kompetenciával nem elfogadható mértékben rendelkezik;

2 – az adott kompetenciával igen kis mértékben rendelkezik;

3 – az adott kompetenciával elfogadható mértékben rendelkezik;

4 – az adott kompetenciával majdnem teljes egészében rendelkezik;

5 – az adott kompetenciával teljes mértékben rendelkezik.

Személyes, társas, módszer kompetenciák értékelő lapja			
Kompetenciák		Szint (0-5)	Megjegyzés
Személyes kompetenciák	rugalmasság		
	önállóság		
	empátia		
Társas kompetenciák	segítőkészség		
	hatékony kérdésés készsége		
	kommunikációs készség		
Módszer kompetenciák	problémaelemzés, leírás		
	gyakorlatias feladatértelmezés		
	eredményorientáltság		

Tudottnak és elfogadhatónak csak a 3-4-5 szinten jelölt kompetenciák tekinthetők. A mérés akkor sikeres, ha a mért 5 feladatkompetencia és 3-3 egyéb kompetencia között nincs 0-2 értékű.

A feladat megoldását, a látottakat, hallottakat a bizottság tagjai külön-külön értékeli, majd a mérés végén összegzik, kialakítva a kompetenciamérés eredményét. A résztvevővel szóban, vagy írásban közlik a teljesítményének értékelését.

Ezt követően elkészítjük az *értékelési szempontokat*, egyfajta *megoldókulcsot*. A feladatok mindegyikéhez értékelő táblázatot kell készíteni, melyben feltüntetjük a mérendő kompetenciákat, képesség jellegű tudáselemeket és az egyes elérendő szinteket. A szinteket egyértelműen megfogalmazzuk, megjelöljük, hogy mely szint jelenti a kompetencia meglétének kimagasló szintjét, illetve mely az, amely fejlesztésre szorul a képzés során. A szintet skálázzuk, azaz értéket rendelünk hozzá például 1-5-ig, 1-7-ig stb. terjedően. Szavakban is kifejezett skálát alkalmazunk a könnyebb felhasználhatóság érdekében. Az értékelő rendszer lényege, hogy a szintezések egyértelműek legyenek és a teljes értékelés követhető, félreérthetetlen, egyértelmű legyen a mérést végző személy számára. A megoldókulcsot hasonló módon elkészítjük itt is, ahogyan a papír alapú teszt esetében. Meg kell határozni a helyes megoldások tartalmi elemeit, azokat az itemeket, amelyeknek mindenképpen szerepelniük kell a „megoldásban”. A helyes eljárás, megoldási mód szövegében kiemeljük azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyeket helyes elemként kezelünk.

Az értékelést összesítve is elkészítjük, lehetőség szerint egy közös táblázatban, amely jól átláthatóvá teszi a felmérésben résztvevő személy kompetenciakészletét, tanulási eredményeit. A mérési anyagot mindig össze kell vetni a képzési sztenderdekkel, ezért az összesített értékelési táblázatot ezekhez a sztenderdekhez igazodó rendszerben kell összeállítani. Így a mérést követő kiértékelés, megfeleltetés göröklényebb, könnyebb lesz.

A képesség jellegű tudáselemek mérésekor is törekedünk tehát az objektivitásra, reliabilitásra és validitásra, ahogyan az ismeret jellegű tudáselemek mérésekor. Így képesség jellegű tudásmérésre is vonatkozik a jószágmutatók kritériumrendszere. Az objektivitásnak úgy felelhet meg leginkább a mérőeszköz, mérési anyag, ha abban mindent a lehető legrészletesebben, világosan és követhetően jegyzünk le, hogy azt félreérthetetlenül és mindenre kiterjedően érteni lehessen. A mérőeszköznek törekednie kell a reliabilitásra, vagyis megbízhatóan kell mérnie, meg kell felelnie a mérési célnak, és nehézségi szintjében igazodnia kell a célcsoport képzettségi szintjéhez. A validitás kritériuma pedig úgy magyarázható gyakorlati jellegű mérés esetén, hogy mindig az adott mérési célnak, annak teljes tartalmára vonatkozóan kell felépítenünk a mérőeszközöket, a mérési anyagokat.

A korábban bemutatott Szociális asszisztens OKJ-s szakképesítés „A szociális ellátás általános tevékenységei” megnevezésű, 10525-12 azonosító számú szakmai követelménymodulhoz és a 31 813 01 OKJ számú, Sportoktató (aerobic oktató) rész-szakképesítés Edzéselmélet és gimnasztika megnevezésű, 10324-12 azonosító számú követelménymodulhoz készített képesség jellegű tudáselemek felmérésére szolgáló mérőeszköz a 2. számú mellékletben mintegy lezárják a módszertani útmutatást. Mindkét anyag nagyon jó példája annak, hogyan lehet a leírt módszertant követve elkészíteni a mérési anyagot.

A *képesség jellegű tudáselemek foglalkoztatási céllal történő mérése* is sztemderdekhez viszonyítva történik, azonban ezeket a sztemderdeket másképp kell meghatározni. A munkaköröket DACUM munkakörelemzésekkel kell leírni és ezek alapján tudjuk meghatározni, hogy a mérés folyamán pontosan mit és hogyan fogunk mérni. A foglalkoztatási célú képesség jellegű tudáselemek mérésekor mindeképpen konkrét munkafolyamatokat, feladatokat kell megjelenítenünk, így a mérési anyagot is azoknak megfelelően kell elkészítenünk. Ez azt jelenti, hogy olyan gyakorlati és szituációs feladatokat kell összeállítani, amelyekkel a konkrét szakmai tudáselemek meglétét vizsgáljuk, vagyis azt, hogy a felnőtt mit tud, mit képes adott körülmények, eszközök, berendezések segítségével elvégezni. Ilyen szempontból a mérés hasonlít a képzési célú mérés gyakorlati feladat típusú mérőeszközhöz, azonban a különbség a célban rejlik, hogy mihez viszonyítottan és milyen eredményre szeretnénk jutni. Ennek megfelelően a mérés tartalma, a felhasznált mérőeszköz is változhat.

Ebben a mérési folyamatban azt kell elsőként meghatározni, hogy mely munkakörhöz, vagy annak mely részéhez tervezünk mérési anyagot. Mindenképpen a már említett DACUM munkakörelemzésből kell kiindulni. Ehhez szükség lenne egy olyan adatbázisra, amely tartalmazza a munkakörök elemzését. Az adatbázis anyagának megfelelően azonosítható lenne a felnőtt mérni kívánt munkaköre, feladatköre, amelyet a beérkezett hitelesítési anyagából, az abban megfogalmazott tanulási eredményekből kiindulva állítunk össze. Amennyiben a felnőtt által megadott leírás ráillik egy munkakör egészére vagy részére, úgy a foglalkoztatási célú mérés annak irányába fog történni.

Ezt követően meg kell tervezni, hogy milyen jellegű és tartalmú feladatokat állítunk össze a felnőtt számára annak érdekében, hogy a gyakorlatban is számot adhasson képesség jellegű tudásáról. Olyan feladatokra kell gondolni, amelyek konkrét leképezései a valós munkaszituációknak. Például ha a felnőtt a hitelesítésre beküldött anyagában azt állítja, hogy képes cukrászati remekművek elkészítésére, különböző sütemények sütésére, díszítésére stb., akkor a foglalkoztatási célú mérésnek mindenképpen cukrásszal kapcsolatos munkakör felé kell irányulnia, a mérési anyagot, mérőeszközöket pedig a cukrász feladatköreire építjük. A felnőtt gyakorlatban bemutatja, hogy milyen feladatokat tud ellátni, amelyeket eredményes mérés esetén hitelesített tanulási eredményekkel cukrásszként tud majd ellátni.

A feladatok elkészítéséhez a DACUM munkakörelemzéseken túl szakirodalmak felkutatására, feldolgozására van szükség. Az anyagok összeállításához a szakma szakértőit is be kell vonni (szakmacsoportonként), illetve a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóságának honlapján elérhető feladatbank¹²

12 <https://feladatbank.nive.hu/FB/FeladatKereses.aspx>

anyagait is érdemes felhasználni, továbbá az ugyanitt megtalálható tananyagbank¹³ is felhasználásra kerülhet. Ezeket az anyagokat OKJ-s szakképesítésekhez, azok moduljaihoz igazodva kidolgozták ki, ezért fontos, hogy ne csak ezekre szorítkozunk, hiszen ebben a típusban nem a képesítés célú, hanem a foglalkoztatási célú mérés folyhat, amelyek köre szélesebb lehet, mint ahány OKJ-s szakképesítéshez tartozó kidolgozott feladat van az adatbázisban.

A feladatokat a korábbiakhoz hasonlóan le kell jegyezni, beleértve magát a feladatot, amelyet el kell végeznie a mérésben résztvevőnek, valamint a folyamatleírást, amely meghatározza a mérést végző személy(ek) munkáját, hogy hogyan kell eljárnia (eljárniuk) a mérés során. Az értékelő rendszert szintén részletesen, mindenre kiterjedően készítjük el és itt is célszerű értékelő táblázatokat alkalmazni. Az értékelésben ugyanúgy meg kell határozni a kritériumokat, szintezni kell az elérhető eredményeket és a szintekhez félreérthetetlen jelentéstartalmat kell társítani. Az értékelést itt is érdemes összesítve is elkészíteni annak érdekében, hogy a felmért tanulási eredményeket rendszerben láthassuk.

Ennél a típusú mérésnél, ahogy minden mérésnél általános érvényű, törekedni kell a lehető legnagyobb objektivitásra. A mérőeszközünknek megbízhatónak, reliábilisnak kell lennie. A validitás kritériumának is meg kell felelni, azaz tekintettel kell lenni arra, hogy mely munkakörből vagy annak egy részéből indultunk ki korábban, annak tartalmi elemeit bele kell építeni a mérőeszközbe, amely ezáltal válik validdá.

Ezt követően a felmért eredményt össze kell vetni a mérési céllal, azokkal a foglalkoztatási sztenderdekkel, amelyeket a mérés elején alapul vettünk.

Bármely mérési eljárásnál célszerű megadni a felhasznált irodalmat. Ezzel a mérőeszköz felhasználásakor elkerülhető az abból fakadó bizonytalanság, hogy a szakirodalmak gyakran más és más megközelítéseket használnak. De ha meghatározzuk, hogy mit tekintünk alapvető szakirodalomnak, akkor követhetőbb a feladat tartalma, ezáltal az objektivitást is elősegítjük.

13 <https://feladatbank.nive.hu/SZTTR/TartalomElemKereses.aspx>

BEFEJEZÉS

Biztos vagyok benne, hogy az elmúlt fejezetek alatt e könyv olvasói közül nagyon sokan megálltak egy pillanatra, hogy végiggondolják, mennyi mindent tudnak maguk is, amelyről semmiféle tanúsítvánnyal nem rendelkeznek. Számos olyan értékes tudással, bírnak, amelyet az iskola falain kívül sajátítottak el. Láthatatlan kincset birtokolnak, amelyből – akárcsak a tengerből kiemelkedő jéghegyből –, csupán egy töredék mutatkozik meg. Ha tehát teljesebb képet szeretnének megmutatni, fel kell tárni a felszín alatt rejtőző tudást. Ennek egyik útja lehet a hitelesítési eljárásban való részvétel, aminek a bevezetését olyannyira szorgalmazom. A másik út, ha az ember könyvet ír, de higgyék el, nem ez a könnyebbik út. Mert bizony, e könyv utolsó lapjait írva realizálódott bennem, hogy a közel 300 oldalnyi adat és következtetés, legnagyobb részben egy nem formális tanulási folyamat végeredményeként kerülhetett bele ebbe a kötetbe. A rejtett tudás valójában az elmúlt időszakban folyamatosan bennem érlelődő kérdések és válaszok, az önállóan végzett kutatás, tapasztalatgyűjtés és gondolkodás összefoglaló munkája lett. A feladat azonban ezzel még koránt sem fejeződött be. A neheze még csak éppen most kezdődik.

Az iskolán kívül szerzett tudás elismerésének kérdése az oktatásfejlesztés egyik legfontosabb témája lett az utóbbi években. Az Európai Unió Tanácsa 2012. december 20-i ajánlásában arra ösztönzi a tagállamokat, hogy legkésőbb 2018-ra hozzanak létre nemzeti rendszereket a nem-formális és az informális tanulási eredmények elismerésére. Kiemeli, hogy egy ilyen rendszer lehetővé tenné a polgárok számára, hogy a formális képzésen kívül szerzett ismereteik, készségeik és kompetenciáik alapján teljes körű vagy részleges minősítést kapjanak (Európai Unió Tanács 2012).

Magyarországon is több stratégiai dokumentum rögzíti ma már – magyar szóhasználatban –, az előzetesen megszerzett tudás elismerésének szükségességét. Stratégia szintű elemzések készültek és ajánlásokat is megfogalmaztak. Ezeken kívül azonban komoly előrelépés mégsem történt ezen a területen, annak ellenére, hogy más vonatkozásban jelentős fejlesztések is megvalósultak az elmúlt évtizedben. Sajnos továbbra sem megoldott az egyéni tanulási utak kialakításának kérdése. Ugyanígy hiányzik a nem formális képzés keretében megszerzett ismeretek vagy a több éves (évtizedes) munkahelyi gyakorlati tapasztalat útján megszerzett tudás elismerésének rendszere és gyakorlata is.

Mindeközben a magyar viszonyok, az egyéni, a társadalmi, illetőleg gazdasági érdekek egyre sürgetőbb üggyé teszik az iskolai tudás kizárólagosságát és a tradicionális tudásképet hirdető beidegződésen való túllépést. Megváltozott az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. A tanulási szinterek és formák kiszélesedtek, az oktatás és képzés minősége érdekében a bemenet- és folyamatszabályozás helyett mindinkább a kimenet-, eredményalapú szemlélet kerül előtérbe. A változások okai jól dokumentálhatók. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy a tanulási eredmény széles körű alkalmazása minőségfejlesztő hatást gyakorol a képzési rendszerre. Fontos lenne tehát, hogy a tanulási eredmények alkalmazása Magyarországon is beépüljön a napi gyakorlatba. A tanulási eredmény alapú megközelítés azonban jelentős szemléletváltást igényel a tanulásról és az oktatásról való gondolkodásban. Egy ilyen változás olyan hosszú távú stratégiát jelent, amelynek formáló hatással kell lennie a nemzeti képesítési rendszerre, a tantervekre, a képzési programokra, a tanítási módszerekre, és természetesen az értékelési mechanizmusokra is.

A képesítések tanulási eredményekben történő leírása nem pusztán technikai átírás, hanem értékorientációs változás is. Az ilyen leírás meghatározza, hogy milyen tudással, képességekkel rendelkező, milyen felelősségi és önállósági szinten dolgozni tudó szakembereket akarunk képezni. Ezért a tanulási eredményekben való gondolkodás – optimális esetben – visszahat majd az egész szakma fejlesztésére, valamint meghatározza a tanulási-tanítási folyamat eredményességét is.

Polányi tudásunkat egy jéghegyhez hasonlítja, amelynek a víz feletti része a látható, kifejezhető tudás, a víz alatti része a – tapasztalati, rejtett – tacit tudás (Polányi 1966). A tanulási eredmények hitelesítési eljárása során ezt a rejtett tudást hozzuk felszínre és tesszük leírhatóvá szabályozott folyamatok révén. Az ily módon explicitté tett tudás beemelhetővé válik a képzési és foglalkozási sztenderdek értelmezési keretei közé.

Ebben a folyamatban nem a tanulási eredmény megszerzésének a körülményei a meghatározóak, hanem hogy milyen mélységű, kiterjedésű, összetettségű, autonómia szintű kompetenciával rendelkezik a felnőtt. Továbbá, hogy az általa birtokolt tanulási eredmény milyen viszonyban van azzal a referenciakövetelménnyel, amellyel össze akarjuk vetni, amelyhez viszonyítani kívánjuk, azaz milyen mértékben felel meg az előre meghatározott, validált (a társadalmi partnerek által jóváhagyott) képzési és/vagy foglalkozási követelményeknek? A cél, hogy az egyén által adott pillanatban birtokolt tanulási eredményeket azonosíthassuk, láthatóvá tesszük és „hivatalos státuszba” helyezhessük.

A hitelesítési eljárás nemzeti szintű bevezetése és működtetése, illetve az ehhez szükséges Tanulási Eredmény Hitelesítési Központ és ezzel párhuzamosan a Független Szakmai Vizsgaközpontok létrehozása egyszerre szolgálná az egyéni tanu-

lási utak kialakítását, a képzéshez való egyenlő esélyű hozzáférést és a foglalkoztatás növelését. A hitelesítés nem váltja fel a formális képzési rendszert, annak nem alternatívája, hanem komplementere, kiegészítője. Ugyanakkor a hitelesítési eljárásnak az oktatási rendszer szerves részeként kell működnie.

A tanulási eredmények hitelesítési eljárásával való azonosulás magával kell, hogy hozza a tanulásról és annak értékéről való gondolkodásunk megváltozását, a kimenet alapú tanulásszervezés és ezzel együtt a tanári szerepek, oktatásszervezési feladatok átalakulását. A hitelesítés eszméjének, stratégiájának, gyakorlatának az elfogadtatása, megértése azonban maga is egy hosszú tanulási folyamat eredménye. Mást jelent a gondolatiság síkján elfogadni és egyetérteni vele, és mást jelent az egyének tudati szintjén végbemenő rendkívül komplikált változás. A jövő célkitűzéseinek megfogalmazásán és egy strukturális átalakítás elindításán túl – illetve ezekkel párhuzamosan – a múlt beidegződéseit, tradícióit, megszokott struktúrákat, gondolkodásmódokat, attitűdöket kell áthangszerelni. Ebben a tanulási folyamatban kívánok szerepet vállalni jelen kötettel, melyben a tanulási eredmények hitelesítési eljárásainak alkalmazását szolgáló fejlesztési programok szakmai támogatásához kínálok modellt, módszertant, eszközrendszert. A tanulási eredmények hitelesítési rendszerének bevezetése és működtetése – támogató szakpolitikai környezet esetén – elősegítheti az oktatási rendszer minőségi fejlődését, pozitív hatással lehet a felnőttképzésben való részvétel növekedésére, a felnőttképzésre fordított állami források hatékonyabb felhasználására és a foglalkoztatás bővítésére. Ugyanakkor a fejlesztés nem megy egyik napról a másikra. El kell kerülni a rövid távú, látszateredményeket felmutató megoldásokat. Innovatív, fejlesztő hatású, szemléletformáló, gondolkodásra serkenető célokat kell megfogalmazni, amelyekkel maguk a rendszer szereplői – beleértve a felnőttet – is azonosulni tudnak. A fenntartható működtetés csak szerves fejlődési folyamat eredményeképpen jöhet létre. Ezért átgondolt, tudatos, következetes fejlesztésre, megfontolt előrehaladásra és türelemre van szükség. Az előrehaladás azonban semmiféle türelemmel sem halogatható. A startpisztoly eldőrdült az Európai Unióban, a versenytársak pedig már meg is tették az első métereket. Hazánk az átalakításhoz jelentős támogatásokban részesülhet. A szabályok ismertek, az edzésterv most már adott, a képességeink megvannak. Ideje tehát nekünk is elstartolni. Remélem, ez a kötet segíthet ebben, mindannyiunknak!

1. SZÁMÚ MELLÉKLET

Közművelődési szakember I. szakképesítés egy moduljának előzetes tudásmérő eszköze.

Ismeretjellegű tudás felmérésére szolgáló papír alapú teszt¹

A szakképesítés azonosító száma: 62 345 01

A szakmai követelménymodul azonosítója és megnevezése: 10653-12 Az egész életen át tartó tanulás

Teszt adatai: (Kérjük, töltsse ki adatait!)

A kitöltő neve:

A kitöltő születési neve:

Kitöltés időpontja:

A következő adatokat az intézmény tölti ki!

Kitöltés helyszíne:

Rendelkezésre álló idő: 60 perc

Rendelkezésre álló eszközök:

Kritériumok: Összesen elérhető pontszám: 165 pont.

A modul alóli felmentéshez 80% elérése szükséges.

Eredményes munkát kívánunk!

FELADATOK

Kérjük, hogy a feladatokat figyelmesen olvassa el! Ha értelmezésbeli problémái adódnak, jelezze a teszt kitöltését lefolytató személyeknek!

1. Feladat

Az egész életen át tartó tanulás három szintjén valósulhat meg. Kérjük, kapcsolja az egyes tanulási szintekhez a megfelelő jellemzők betűjelét! (Egy jellemző több szinttérhez is tartozhat!)

(14 pont)

¹ Készítette: Leszko Hajnalka–Takács Renáta

Formális tanulási környezet: _____

Nem formális tanulási környezet: _____

Informális tanulási környezet: _____

- a) általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal
- b) lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását
- c) semmi esetben sem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal
- d) a tanuló szempontjából mindenesetben szándékos
- e) főzőműsor megnézése a televízióban
- f) oklevéllel, bizonyítvánnyal, végzettséggel, szakképesítéssel ismerik el
- g) OKJ-s tanfolyamon való részvétel
- h) normál képzési és oktatási rendszerek mellett zajlik
- i) mindenesetben szervezett/szabályozott keretek között zajlik
- j) jellemző színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek tevékenysége révén is
- k) nem szándékos, a mindennapi élet velejárója
- l) jellemzően oktatási és képzési intézményekben valósul meg
- m) egy plakát megnézése egy hirdető felületen

2. Feladat

Az előző feladatban felsorolt tanulási színterek közül, melynek adhatnak teret a közművelődési intézmények? Soroljon fel legalább két példát ennek gyakorlati megvalósulására! (3 pont)

Tanulási színtér: _____

Példák: _____

3. Feladat

Mely törvény szabályozza a felnőttképzés területét? Mikortól hatályos ez? (2 pont)

Törvény: _____

Hatályos: _____

4. Feladat

Az alábbi képzési tevékenységek közül melyekre NEM terjed ki a felnőttképzés területét szabályzó törvény hatálya? Karikázza be a helyes válaszok betűjelét! (6 pont)

- a) támogatott egyéb szakmai képzésekre
- b) közszolgálati tisztviselőkről szóló törvény alapján szervezett képzésekre, továbbképzésekre

- c) egyéb szakmai képzésekre
- d) támogatott egyéb képzésekre
- e) a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló kormányrendelet alapján szervezett továbbképzésekre
- f) hatósági jellegű képzésekre
- g) általános nyelvi képzésekre és támogatott egyéb nyelvi képzésekre
- h) a kultúráért felelős miniszter által akkreditált, tanfolyam jellegű szakmai továbbképzésekre
- i) állam által elismert szakképesítés megszerzésére irányuló szakmai képzésekre
- j) az egészségügyről szóló törvény szerinti ágazati szakmai képzésekre

5. Feladat

Fejtsze ki 4-5 mondatban az egész életen át tartó tanulás lényegét! (6 pont)

6. Feladat

Az alábbi feladat a felnőttnevelés funkcióit foglalja össze. Egészítse ki az alábbi szöveget! A felsorolt lehetőségek közül válassza ki a helyeset és annak betűjelét írja a pontozott vonalra! (16 pont)

1. A felnőttnevelés-ja/je a felnőttoktatás a felnőttek tanulási/képzettségi egészíti ki a kötelező iskolai oktatáshoz viszonyítottan. A felnőttnevelés egyik alapfunkciója a/a iskolai végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésének a segítése. A fejlett társadalmakban ez a/a funkciós minimalisa az alap(általános)-iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti.
2. A felnőttnevelés-ja/je a felnőttek olyan elégíti ki, amely az iskola-rendszerű oktatási tananyagban nem szerepeltek. Segíti a szakképzés eredményességét, a/a sikerét, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát. A/a képzések programskálája rendkívül széles, irányulhat például a munkakör színvonalasabb ellátásához szükséges, nem szakképesítést nyújtó ismeretek megszerzésére (pl. nyelvtudás,, korszerű munkavállalói tulajdonságok).

3. A felnőttnevelés-ja/je a folyamatos szakmai képzés, illetve a/az szakképesítés megszerzésének segítése.
4. A felnőttnevelés-ja/je segítséget ad a/az időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően, még a munkavállalás keretein belül, módon a munkavállaló felnőtt szakmai tudásának és/vagy a megszerzéséhez.

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| a. szellemi szükségleteit | i. foglalkoztatást segítő funkció |
| b. piacképes | j. hiányait |
| c. sajátos, speciális funkció | k. kiegészítő funkció |
| d. kiegészítő | l. preventív |
| e. számítógép-kezelés | m. munkavállalás-munkahelykeresés |
| f. első | n. szakképzettségének |
| g. helyettesítő funkció | o. magasabb szintű |
| h. munkanélküliség | p. pótló |

7. Feladat

Mely szóösszetétel rövidítése az EKKR? Karikázza be a helyes válasz betűjelét!

(2 pont)

- a) Európai Képzési Keretrendszer
- b) Európai Közös Képzési Rendszer
- c) Európai Képesítési Keretrendszer
- d) Európai Közös Képesítési Rendszer

8. Feladat

A felnőttnevelés funkciói közül, mely funkciót töltik be a közművelődési intézmények legjellemzőbben? Kérjük, választát indokolja meg!

(4 pont)

Funkció: _____

Indoklás: _____

9. Feladat

Soroljon fel három belső és három külső motivációt, melyek tanulásra készíthetik a felnőttet!

(6 pont)

Belső motivációk	Külső motivációk
1.	1.
2.	2.
3.	3.

10. Feladat

Kérjük, határozza meg, hogy a következő állítások közül melyik igaz, melyik hamis!
Válaszát jelölje x jellel! (10 pont)

	ÁLLÍTÁS	IGAZ	HAMIS
1.	A képzést megelőzően a képzésben résztvevőkkel felnőttképzési szerződést kell kötni, hogy a képzésben résztvevő felnőtt és a képzést szervező intézmény között tanulói jogviszony jöjjön létre.		
2.	A felnőttképzési törvény alapján a képzési program előzetes minősítése nélkül nem adható be az engedély iránti kérelem.		
3.	A felnőttképzési törvény alapján képzési programnak tartalmaznia kell a minimális és a maximális csoportlétszámot is.		
4.	Az OKJ-s és a nem OKJ-s képzések képzési programjának egyaránt a szakképesítésért felelős miniszter által kiadott Szakmai- és vizsgakövetelményeknek kell megfelelnie.		
5.	A felnőttképzési törvény hatálya nem terjed ki a kultúráért felelős miniszter által akkreditált, tanfolyam jellegű szakmai továbbképzésekre.		
6.	A felnőttképzési törvény által megjelölt kötelezően vezetendő dokumentumokat 5 évig kell megőrizni.		
7.	A képzési programot a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara honlapján, egy ebből a célból létrehozott elektronikus rendszerben kell benyújtani.		
8.	A kulturális szakembereknek szervezett szakmai továbbképzéseket a Közművelődési Akkreditációs Bizottsággal minden esetben akkreditáltatni szükséges.		
9.	A képzési programnak tartalmaznia kell a tananyag egységeit, azok célját, tartalmát, terjedelmét, a tananyagegységekhez rendelt elméleti és gyakorlati óraszámot és a tananyagegységek órákra lebontott ütemtervét.		
10.	A felnőttképzési törvény két szakértői kört jelöl meg: a kamara által nyilvántartott felnőttképzési programszakértőket, valamint a hatóság által nyilvántartott felnőttképzési szakértőket.		

11. Feladat

Fogalmazza meg 1-2 mondatban, hogy mit jelentenek a következő fogalmak! (6 pont)

Csoportos képzés: _____

Távoktatás: _____

Egyéni felkészítés: _____

12. Feladat

Az előző feladat kifejtendő fogalmai valamilyen közös tulajdonsággal rendelkeznek, mely alapján egy csoportba sorolhatóak! Melyik ez a csoport? Karikázza be a helyes válasz betűjelét! (1 pont)

- a) Munkarendek
- b) Képzési formák
- c) Munkamódok
- d) Képzési színterek

13. Feladat

Mely összefoglaló módszercsoportba tartoznak a következő módszerek? Kösse össze azokat, melyek egymáshoz tartoznak! (Egy módszer csak egy módszercsoporthoz tartozhat!) (10 pont)

	Csoportmunka
	Strukturált kérdések
	Projekt módszer
Előadó-központú módszerek	Tréning módszere
	Esettanulmány
Résztevő központú módszerek	Előadás
	Szituációs módszerek
	Magyarázat
	Kerekasztal
	Vitamódszerek

14. Feladat

A felnőttek tanulási jellemzőihez illeszkedően, felnőttek képzése esetén Ön melyik módszercsoportot választaná? Válaszát indokolja 5-6 mondatban! (6 pont)

Módszercsoport: _____

Indoklás: _____

15. Feladat

Ön képzési igények felmérését végzi saját településén interjú és kérdőív módszerével! Milyen típusait használhatja fel ezen módszereknek? Soroljon fel 5-5 példát!
(10 pont)

Kérdőív:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Interjú:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

16. Feladat

Az alábbiakban 2 állítást olvashat. Döntse el, hogy az állítások igazak, vagy hamisak (jelölje aláhúzással), majd válaszát indokolja 1-2 mondatban!
(7 pont)

1. A modern felnőttképzést a felnőttek művelődési igénye hozta létre.

Ez az állítás: IGAZ/HAMIS

Indoklás: _____

2. A közművelődési hálózat funkciói és feladatai között az első helyen a felnőttoktatás áll.

Ez az állítás: IGAZ/HAMIS

Indoklás: _____

17. Feladat

Az alábbiakban a legjelentősebb PR-eszközök definícióit találja! Mely PR-eszközt jeleltük meg az egyes meghatározásokban? Írja a megfelelő PR-eszköz betűjelét a definíciók fölött található üres vonalra! (6 pont)

1. _____

Ezek a PR-eszközök általában költségesebbek, mint a nyomtatott anyagok, de mégis hatásosabbak. Termékbemutatókra is alkalmasak, mert figyelemfelkeltőek. Ilyenek például a filmek, hanganyagok, diáképek. Napjainkban egyre gyakrabban használják ezeket.

2. _____

A célpiacok, célközönség elérését, befolyását igen nagymértékben segítik. Például éves jelentések, prospektusok, cikkek, vállalati belső tájékoztató anyagok és képes újságok.

3. _____

A szervezetek is hozzájárulhatnak a közjóhoz – pénzzel és idővel – és ezzel a szervezet üzleti jó hírnevét is javíthatják.

4. _____

A szervezetek különleges alkalmak szervezésével hívhatják fel a figyelmet az új termékeikre/szolgáltatásaikra. Ide tartoznak a hírkonferenciák, a szemináriumok, a kirándulások, aukciók, jótékonysági estek, kiállítások vagy szakmai napok, melyek minden célcsoport figyelmét felhívják egy-egy termékre vagy szolgáltatásra.

5. _____

Az esetlegesen felmerülő kérdésekre történő válaszolás, ilyen PR-eszköz alkalmazásával jön létre. Építhetik, és egyben sérthetik is a szervezet image-ét. Ezért az ezt a PR-eszközt alkalmazó személyt mindig körültekintően választják meg a szervezetek.

6. _____

A PR-szakemberek egyik legfontosabb üzenetközvetítő eszköze a szervezetről, és/vagy szolgáltatásaikról, termékeikről, dolgozóikról. Bizonyos esetekben lehetnek olyan cselekedetek, amelyek benne vannak a szervezet tevékenységében, de néha javasolhat a PR-szakember is olyan tevékenységeket, amelyek felhívják a hírszerkesztők és a riporterek figyelmét.

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| a) Beszéddek | d) Írásos anyagok |
| b) Események | e) Hírek |
| c) Audiovizuális anyagok, eszközök | f) Közzszolgálati tevékenységek |

18. Feladat

Az Európai Unió 2006-ban meghatározott nyolc kulcskompetenciát. Miért fontosak és szükségesek a kulcskompetenciák a mai ember számára a kibontakozó modern világban? Véleményét fejtse ki 2-3 mondatban! (5 pont)

Válasz: _____

19. Feladat

Soroljon fel az Európai Unió által meghatározott nyolc kulcskompetencia közül 5 kulcskompetenciát! (5 pont)

Kulcskompetenciák:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

20. Feladat

Egészítse ki az alábbi szöveget! A felsorolt lehetőségek közül válassza ki a helyeset és annak betűjelét írja a pontozott vonalra! (Egy-egy lehetőséget többször is felhasználhat.) (11 pont)

Az Európai Unió is-ek/ak néven emlegeti az olvasás, írás, valamint a/a/a képességét. Mivel a képességek feltételei a/a/a-ek kialakulásának, ezek a képességek alkotják a/a/a magját. A/a/a ezen a ponton kapcsolható a kompetenciákhoz, hiszen egy ilyen hiányosságokkal rendelkező egyén esetében elsősorban ezek az alapképességek hiányoznak: a/a/a, az írás, az olvasás, és a/a/a kompetenciája. Viszont ezen képességek nélkül az egyén jelentős-ban/ben van, hiszen ezekből kiindulva és emelhető magasabb szintre például az

anyanyelven folytatott kommunikáció, vagy a/az kompetencia, vagy akár a kulturális tudatosság és is.

- | | |
|----------------------|--------------------------------|
| a) hátrány | f) készség |
| b) fejleszthető | g) digitális |
| c) alapképesség | h) számolás |
| d) kifejezőképesség | i) funkcionális analfabetizmus |
| e) kulcskompetenciák | j) verbális kommunikáció |

21. Feladat

Véleménye szerint a közművelődési intézmények hozzá tudnak-e járulni az egyének kulcskompetenciáinak fejlesztéséhez. Véleményét fejtse ki 4-5 mondatban! (6 pont)

Válasz: _____

22. Feladat

Mi a különbség az előzetes tudásmérés és a bemeneti kompetencia mérés között? Olvassa el figyelmesen mind a négy lehetőséget és karikázza be a helyes válasz betűjelét! (2 pont)

- a) Az előzetes tudásmérés a képzés befejezése után, a bemeneti kompetencia mérés pedig a képzés megkezdése előtt történik. Az előzetes tudásmérés egy felnőttképzést kiegészítő tevékenység, mely során azt mérjük fel, hogy a képzésben résztvevő tud-e már valamit abból a tudásanyagból, amit a képzés során megtanulhat. A bemeneti kompetencia mérés során pedig azt mérjük fel, hogy a képzésben részt venni szándékozó személy megfelelő iskolai végzettség hiányában rendelkezik-e a képzés megkezdéséhez szükséges kompetenciákkal.
- b) Az előzetes tudásmérés a képzés megkezdése előtt, a bemeneti kompetencia mérés pedig a képzés befejezése után történik. A bemeneti kompetencia mérés egy felnőttképzést kiegészítő tevékenység, mely során azt mérjük fel, hogy a képzésben résztvevő tud-e már valamit abból a tudásanyagból, amit a képzés során megtanulhat. Az előzetes tudásmérés során pedig azt mérjük fel, hogy a képzésben részt venni szándékozó személy megfelelő iskolai végzettség hiányában rendelkezik-e a képzés megkezdéséhez szükséges kompetenciákkal.

- c) Az előzetes tudásmérés és a bemeneti kompetencia mérés is a képzés megkezdése előtt történik. Az előzetes tudásmérés egy felnőttképzést kiegészítő tevékenység, mely során azt mérjük fel, hogy a képzésben résztvevő tud-e már valamit abból a tudásanyagból, amit a képzés során megtanulhat. A bemeneti kompetencia mérés során pedig azt mérjük fel, hogy a képzésben részt venni szándékozó személy megfelelő iskolai végzettség hiányában rendelkezik-e a képzés megkezdéséhez szükséges kompetenciákkal.
- d) Az előzetes tudásmérés és a bemeneti kompetencia mérés is a képzés megkezdése előtt történik. Az bemeneti kompetencia mérés egy felnőttképzést kiegészítő tevékenység, mely során azt mérjük fel, hogy a képzésben résztvevő tud-e már valamit abból a tudásanyagból, amit a képzés során megtanulhat. A előzetes tudásmérés során pedig azt mérjük fel, hogy a képzésben részt venni szándékozó személy megfelelő iskolai végzettség hiányában rendelkezik-e a képzés megkezdéséhez szükséges kompetenciákkal.

23. Feladat

A Nemzeti Művelődési Intézet Országos Szakmai Felnőttképzési Központja egy a kultúráért felelős miniszter által akkreditált, tanfolyam jellegű szakmai továbbképzést kíván indítani. Válaszoljon az alábbi kérdésekre! (5 pont)

A felnőttképzési törvény hatálya alá tartoznak-e ezek a képzések?

Milyen jogszabályt kell figyelembe vennie az intézménynek a képzés megszervezése és lefolytatása során?

Milyen pénzügyi forrásokat vehet igénybe a képzés lebonyolításához?

Hová köteles az intézmény ezekről a képzésekről adatot szolgáltatni?

24. Feladat

Milyen esetben köteles a közművelődési intézmény is minőségbiztosítási rendszert bevezetni? Karikázza be a helyes válasz betűjelét! (1 pont)

- a) A közművelődési intézményeknek minden esetben kötelező minőségbiztosítási rendszert működtetniük.
- b) Abban az esetben, ha képzést valósítanak meg.
- c) Abban az esetben, ha szakköröket és képzéseket is megvalósítanak.
- d) Abban az esetben, ha törvény hatálya alá tartozó képzést valósítanak meg.

25. Feladat

Mi az irattározás funkciója? Fejtse ki 1-2 mondatban! (4 pont)

26. Feladat

Igazak vagy hamisak az alábbi beszámoló készítéssel kapcsolatos megállapítások? Válaszát írja az egyes megállapítások előtt található vonalra! Válaszát e következőképpen jelölje: I = igaz, H = hamis. (6 pont)

- 1. Üzleti évre készül, mely általában 12 hónapot jelent.
- 2. A gazdálkodó szervezetek működését bemutató információs rendszer.
- 3. 5 fajtája van: éves beszámoló, egyszerűsített éves beszámoló, összevont éves beszámoló, egyszerűsített beszámoló, havi beszámoló.
- 4. A beszámolók magyar és angol nyelven is elkészíthetők.
- 5. Beszámolót csak a gazdálkodó szervek kötelesek készíteni.
- 6. Az államháztartás szervezetei kötelesek beszámolót készíteni.

27. Feladat

Miért fontos az idősek számára a művelődésben való részvétel? Soroljon fel 5 olyan jellemzőt, mely alátámasztja, hogy az időseknek a boldog időskor megéléséhez szükségük van a művelődésre! (5 pont)

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

28. Feladat

Mely dokumentum NEM tartozik a képző intézmény által 5 évig megőrizendő dokumentumok közé? Karikázza be a helyes választ! (1 pont)

- a) a képzésben részt vevő felnőtt által aláírt jelenléti ívek
- b) számlázi adatokat tartalmazó adatlapok
- c) a felnőttképzési szerződések
- d) statisztikai adatszolgáltatáshoz kapcsolódó dokumentumok

62 345 01 OKJ számú Közművelődési szakember I. szakképesítés 10653-12 azonosító számú *Az egész életen át tartó tanulás* megnevezésű követelménymodul ismeret jellegű tudás felmérésére szolgáló papír alapú teszt

MEGOLDÓKULCS

Összesen elérhető pontszám: 165 pont

A modul alóli felmentéshez 80 eléérése szükséges.

1. Feladat

Az egész életen át tartó tanulás három szintén valósulhat meg. Kérjük, kapcsolja az egyes tanulási szintekhez a megfelelő jellemzők betűjelét! (Egy jellemző több szintérhez is tartozhat!) (14 pont)

Helyes válasz:

Formális tanulási környezet: d, f, g, i, l,

Nem formális tanulási környezet: a, d, e, h, j

Informális tanulási környezet: b, c, k, m

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér! (A tizenhárom jellemzőből a d) jellemzőt a formális és a nem formális tanulási környezet jellemzői közé is be kell sorolnia a kitöltőnek, így kapjuk meg a feladatra kapható maximális (14) pontot.)

2. Feladat

Az előző feladatban felsorolt tanulási szintek közül, melynek adhatnak teret jellemzően a közművelődési intézmények? Soroljon fel két példát ennek gyakorlati megvalósulására! (3 pont)

Tanulási szintér: **Nem formális tanulási környezet**

Példák: 1. **szakkörök:** kézműves, tánc, főző

2. **kompetenciafejlesztő tréningek vagy tanfolyamok**

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, melyek – a tanulási szintér kivételével – helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos! A tanulási szintér megnevezése nem helyettesíthető szinonimával és a megfogalmazás nem lehet sajátos! Minden helyes válasz 1-1 pontot ér!

3. Feladat

Mely törvény szabályozza a felnőttképzés területét? Mikortól hatályos ez? (2 pont)

Helyes válasz:

Törvény: **2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről**

Hatályos: **2013. szeptember 1-jétől**

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, melyek nem helyettesíthetők szinonimákkal, valamint a megfogalmazás sem lehet sajátos! Amennyiben a törvény és annak hatályossága pontosan megegyezik a megoldókulcsban megadott helyes válasszal, úgy a válaszokra 1-1 pont adható! (Fél pont nem adható!)

4. Feladat

Az alábbi képzési tevékenységek közül melyekre NEM terjed ki a felnőttképzés területét szabályzó törvény hatálya? Karikázza be a helyes válaszok betűjelét! (6 pont)

Helyes válasz: **b, c, e, f, h, j.**

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér.

5. Feladat

Fejtse ki 4-5 mondatban az egész életen át tartó tanulás lényegét! (5 pont)

Az egész életen át tartó tanulás eszméje az óvodától az egyetemig az egész fiatalkori, majd a **felnőtt életében folytatandó tanulást** és művelődést foglalja magában. A tanulás nem egyik vagy másik életkor sajátja, hanem egy élethosszig tartó **globális folyamat**. A lifelong learning koncepciója azt feltételezi, hogy az ember **nem fejezi** be a szükséges tudás megszerzését, amikor kilép a fennálló formális struktúrából, s a releváns tudás megszerzése – különféle informális környezetben – az ember egész életén át folytatódik. Az egész életen át tartó tanulás problémakörét részben az **állandóan változó szakmai struktúra** hozta létre, melynek következtében, ha az egyén munkakörében változás történik, és ennek betöltéséhez olyan **új ismeretek szükségessé** válnak, amelyeknek nincs birtokában, vagy foglalkozást akar váltani, akkor tanulnia kell. *A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, kifejezéseket, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes szóösszetétel, kifejezés 1-1 pontot ér.*

6. Feladat

Az alábbi feladat a felnőttnevelés funkcióit foglalja össze. Egészítse ki az alábbi szöveget! A felsorolt lehetőségek közül válassza ki a helyeset és annak betűjelét írja a pontozott vonalra!

(16 pont)

1. A felnőttnevelés ...**g**... a felnőttoktatás a felnőttek tanulási/képzettségi ...**j**... egészíti ki a kötelező iskolai oktatáshoz viszonyítottan. A felnőttnevelés egyik alapfunkciója az ...**f**... iskolai végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésének a segítése. A fejlett társadalmakban ez a ...**p**... funkciós minimálisa az alap(általános)-iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti.
2. A felnőttnevelés ...**k**... a felnőttek olyan ...**a**... elégíti ki, amely az iskolarendszerű oktatási tananyagban nem szerepeltek. Segíti a szakképzés eredményességét, a ...**m**... sikerét, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát. A ...**d**... képzések programszintje rendkívül széles, irányulhat például a munkakör színvonalasabb ellátásához, nem szakképesítést nyújtó ismeretek megszerzésére (pl.: nyelvtudás, ...**e**..., korszerű munkavállalói tulajdonságok).
3. A felnőttnevelés ...**c**... a folyamatos szakmai képzés, illetve a ...**o**... szakképesítés megszerzésének segítése.
4. A felnőttnevelés ...**i**... segítséget ad a ...**h**... időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően, még a munkavállalás keretein belül, ...**l**... módon a munkavállaló felnőtt ...**b**... szakmai tudásának és/vagy ...**n**... a megszerzéséhez.

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér.

7. Feladat

Mely szóösszetétel rövidítése az EKKR? Karikázza be a helyes válasz betűjelét!

(2 pont)

Helyes válasz: **c**.

A helyes válasz 2 pontot ér.

8. Feladat

A felnőttnevelés funkciói közül, mely funkciót töltik be a közművelődési intézmények legjellemzőbben? Kérjük, választát indokolja meg!

(4 pont)

Funkció: **Kiegészítő funkció**

Indoklás: A közművelődési intézmények, olyan **iskolarendszeren kívüli képzéseket**, szolgáltatásokat nyújtanak, melyek által a felnőttek olyan információkhoz juthatnak, melyek **kiegészítik** az iskolarendszerű oktatási tananyagokban szereplő ismereteket. Az itt megszerzett **tudás segítheti a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát.**

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, melyek – a felnőttnevelési funkció kivételével – helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos! A felnőttnevelési funkció megnevezése nem helyettesíthető szinonimával és a megfogalmazás nem lehet sajátos! Minden helyes válasz 1-1 pontot ér!

9. Feladat

Soroljon fel három belső és három külső motivációt, melyek tanulásra készíthetik a felnőttet! (6 pont)

Belső motivációk	Külső motivációk
1. tudásvágy , tanulás öröme	1. Jobb anyagi helyzet elérésére motivál: a felnőttkori tanulás révén magasabb pozíció, jobban fizetett munkahely érhető el (intragenerációs társadalmi mobilitás).
2. téma iránti, általános érdeklődés , alapvetően a tanulás végcélja (végzettség, bizonyítvány, képesítés) tartja életben	2. Kvalifikációs szükséglet hatására tanulunk: azaz munkaerő-piaci helyzetünk javítása vagy munkahelyünk megtartása a tanulás célja.
3. becsvágy , melynek mozgatóereje lehet egyaránt a pénz, az elismertség vagy társadalmi pozíció elérése is	3. Egzisztenciális motiváció hajt minket: a családtól, szűkebb társadalmi környezetből érkező elvárások hatására történő (tovább)tanulás.

A felsorolásokban a kiemelt szavaknak kell szerepelniük, melyeket a válaszadó szinonimával, sajátos megfogalmazással helyettesíthet. Minden helyes szó 1-1 pontot ér.

10. Feladat

Kérjük, határozza meg, hogy a következő állítások közül melyik igaz, melyik hamis! Válaszát jelölje x jellel! (10 pont)

	ÁLLÍTÁS	IGAZ	HAMIS
1.	A képzést megelőzően a képzésben résztvevőkkel felnőttképzési szerződést kell kötni, hogy a képzésben résztvevő felnőtt és a képzést szervező intézmény között tanulói jogviszony jöjjön létre.		x
2.	A felnőttképzési törvény alapján a képzési program előzetes minősítése nélkül nem adható be az engedélykérelem.	x	
3.	A felnőttképzési törvény alapján képzési programnak tartalmaznia kell a minimális és a maximális csoportlétszámot is.		x
4.	Az OKJ-s és a nem OKJ-s képzések képzési programjának egyaránt a szakképesítésért felelős miniszter által kiadott Szakmai- és vizsgakövetelményeknek kell megfelelnie.		x
5.	A felnőttképzési törvény hatálya nem terjed ki a kultúráért felelős miniszter által akkreditált, tanfolyam jellegű szakmai továbbképzésekre.	x	

6.	A felnőttképzési törvény által megjelölt kötelezően vezetendő dokumentumokat 5 évig kell megőrizni.	x	
7.	A képzési programot a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara honlapján, egy ebből a célból létrehozott elektronikus rendszerben kell benyújtani.		x
8.	A kulturális szakembereknek szervezett szakmai továbbképzéseket a Közművelődési Akkreditációs Bizottsággal minden esetben akkreditáltatni szükséges.	x	
9.	A képzési programnak tartalmaznia kell a tananyag egységeit, azok célját, tartalmát, terjedelmét, a tananyagegységekhez rendelt elméleti és gyakorlati óraszámot és a tananyagegységek órákra lebontott ütemtervét.		x
10.	A felnőttképzési törvény két szakértői kört jelöl meg: a kamara által nyilvántartott felnőttképzési programszakértőket, valamint a hatóság által nyilvántartott felnőttképzési szakértőket.	x	

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér.

11. Feladat

Fogalmazza meg 1-2 mondatban, hogy mit jelentenek a következő fogalmak! (6 pont)

Csoportos képzés: jellemzően **jelenléti képzés**, amelynek keretében **egy időben több résztvevő** képzése valósul meg.

Távoktatás: az oktatásnak az a formája, ahol a résztvevő a képzési idő **több mint felében egyedül**, önállóan, a távoktatási tananyagba épített iránymutatás mellett tanul, a képzési idő **kevesebb, mint felében pedig konzultációkon vesz részt**.

Egyéni felkészítés: **oktató/képző közvetlen** (pl.: jelenléti képzés) vagy **közvetett** (pl.: távoktatási útmutató által megvalósuló) **iránymutatása mellett** végzett tanulás, amelynek keretében az előrehaladás a kiadott tananyagegységenként azonosított és a további tanulási lépések az előrehaladás alapján szintén az oktató/képző iránymutatása mellett történik.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, kifejezéseket, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Az egyes fogalmak definiálására 2-2 pont adható (kiemelt szavanként/kifejezésenként 1-1 pont). Az egyéni felkészítés esetében az „oktató/képző közvetlen vagy közvetett” tulajdonság ér 1 pontot. (Ha a kitöltő csak az egyiket jelöli meg, abban az esetben fél pont adható.) Az „iránymutatás mellett” tartalmi jellemző megjelöléséért pedig szintén 1 pont adható.

12. Feladat

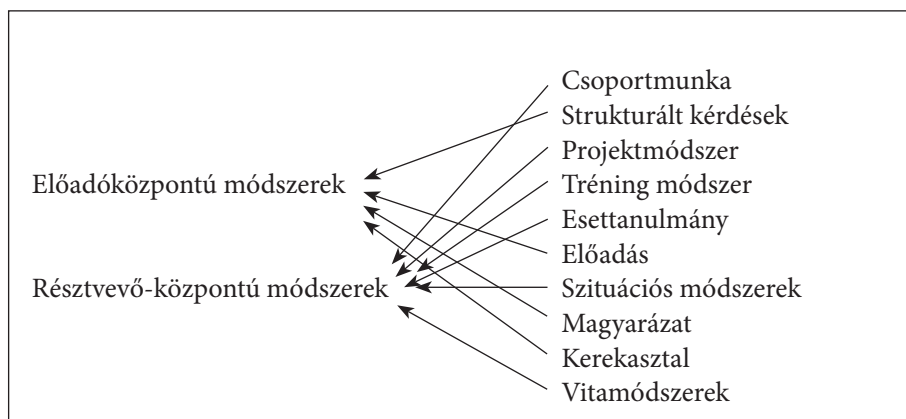
Az előző feladat kifejtendő fogalmai valamilyen közös tulajdonsággal rendelkeznek, mely alapján egy csoportba sorolhatóak! Melyik ez a csoport? Karikázza be a helyes válasz betűjelét! (1 pont)

Helyes válasz: **b.**

A helyes válasz 1 pontot ér!

13. Feladat

Mely összefoglaló módszercsoportba tartoznak a következők? Kösse össze azokat, amelyek egymáshoz tartoznak! (Egy módszer csak egy módszercsoporthoz tartozhat!) (10 pont)



Minden helyes besorolás 1-1 pontot ér.

14. Feladat

A felnőttek tanulási jellemzőihez illeszkedően, felnőttek képzése esetén Ön melyik módszercsoportot választaná? Válaszát indokolja 2-3 mondatban! (6 pont)

Módszercsoport: **Résztevőközpontú módszerek**

Indoklás: A felnőttek tanulási jellemzőihez leginkább olyan módszerek illeszkednek, amelyek hozzásegítik a felnőtt tanulókat ahhoz, hogy **tapasztalataikat kicserélve**, aktívan, a többiekkel **együttműködve** építsék be **az új információkat, már meglévő tudástárukba**. A képzésben résztvevők e módszereket alkalmazva **motiváltabbá válhatnak**, s felülírhatják a korábbi tanulásaik során kialakult rossz képet a klasszikus tanulás fogalmáról. A résztvevő központú módszerek alkalmazása – **élményhez** juttatva a tanulásban résztvevőket – segíti az egész életen át tartó tanulás elismertségét a társadalomban.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, kifejezéseket, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes szóösszetétel, kifejezés 1-1 pontot ér.

15. Feladat

Ön képzési igények felmérését végzi saját településén interjú és kérdőív módszerével! Milyen típusait használhatja fel e módszereknek? Soroljon fel 5-5 példát! (10 pont)

Kérdőív: telefonos kérdőív, postai kérdőív, on-line kérdőív, személyes kérdőív, önkitöltős kérdőív, egyéni kérdőív, csoportos kérdőív, papíralapú kérdőív, elektronikus kérdőív.

Interjú: egyéni interjú, csoportos interjú, személyes interjú, telefonos interjú, e-mailes interjú, erősen strukturált interjú, félig strukturált interjú, gyengén strukturált/strukturálatlan interjú, fókuszcsoporthoz interjú.

A felsorolt és kiemelt lehetséges válaszok közül 5-5-t kell felsorolnia a tesztet kitöltőnek. Bármelyik 5-5 módszer típus felsorolása elfogadható, melyekért 1-1 pont adható.

16. Feladat

Az alábbiakban 2 állítást olvashat. Döntse el, hogy igazak, vagy hamisak az állítások (jelölje aláhúzással), majd válaszát indokolja 1-2 mondatban! (7 pont)

1. A modern felnőttképzést a felnőttek művelődési igénye hozta létre.

Ez az állítás: **IGAZ/HAMIS**

Indoklás: A modern felnőttképzés nem a művelődő társadalom ideáljából nőtt ki. A felnőttképzést az **ipari társadalom és annak ellentmondásai** teremtették, **azok termelési és újratermelési feltételeinek** kifejeződése és eszköze.

2. A közművelődési hálózat funkciói és feladatai között az első helyen a felnőttoktatás áll.

Ez az állítás: **IGAZ/HAMIS**

Indoklás: A közművelődési tevékenység legfontosabb funkciói és feladatai: az iskolarendszeren kívüli, **öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok**, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek megteremtése, valamint különböző hobbi tevékenységeket támogató **szakkörök** szervezése. Ezek mindegyike a **nem formális tanulási környezethez**, tehát az élethosszig tartó tanuláshoz tartoznak. Mivel a művelődési intézmények tevékenységükben ezeket végzik – bár láthatatlan módon – de a közművelődési hálózat funkciói és feladatai között az első helyen, a felnőttoktatás szerepel.

Az állítás helyes megítélésére 1-1 pont adható. Az indoklások esetében a helyes válasz tartalmazza a kiemelt szóösszetételeket, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, valamint a megfogalmazás is lehet sajátos. Minden helyes szóösszetétel, kifejezés 1-1 pontot ér.

17. Feladat

Az alábbiakban a legjelentősebb PR eszközök definícióit találja! Mely PR eszközt jelöltük meg az egyes meghatározásokban? Írja a megfelelő PR eszköz betűjelét a definíciók fölött található üres vonalra! (6 pont)

Helyes válasz:

1. c)
2. d)
3. f)
4. b)
5. a)
6. e)

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér.

18. Feladat

Az Európai Unió 2006-ban meghatározott nyolc kulcskompetenciát. Miért fontosak és szükségesek a kulcskompetenciák a mai ember számára a kibontakozó modern világban? Fejtse ki véleményét 2-3 mondatban! (5 pont)

Helyes válasz: Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása alapján ezekre a készségekre, kompetenciákra mindenkinek szüksége van a **személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez**, az **aktív állampolgári léthez**, a **társadalmi beilleszkedéshez** és **ahhoz, hogy munkahelyet találjon**.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, kifejezéseket, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes kifejezés, mondatrész 1-1 pontot ér.

19. Feladat

Soroljon fel az Európai Unió által meghatározott nyolc kulcskompetencia közül 5-t! (5 pont)

Kulcskompetenciák: anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, digitális kompetencia, a tanulás

elsajátítása, szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

A felsorolt és kiemelt kulcskompetenciák közül 5 kulcskompetenciát kell felsorolni. Minden helyes válasz 1-1 pontot ér. Fél válaszok esetén fél pont adható, pl.: ha a válaszban csak a matematikai kompetencia szerepel, vagy a szociális kompetencia.

20. Feladat

Egészítse ki az alábbi szöveget! A felsorolt lehetőségek közül válassza ki a helyeset és annak betűjelét írja a pontozott vonalra! (Egy-egy lehetőséget többször is felhasználhat.) (11 pont)

Az Európai Unió is ...c...-ek/ak néven emlegeti az olvasás, írás, valamint a ...h... képességét. Mivel a képességek feltételei a ...f...-ek/ak kialakulásának, ezek a képességek alkotják a/az ...e... magját. A/az ...i... ezen a ponton kapcsolható a kompetenciákhoz, hiszen egy ilyen hiányosságokkal rendelkező egyén esetében elsősorban ezek az alapképességek hiányoznak: a/az ...j..., az írás, az olvasás, és a/az ...h... kompetenciája. Viszont ezen képességek nélkül az egyén jelentős ...a...-ban van, hiszen ezekből kiindulva ...b... és emelhető magasabb szintre például az anyanyelven folytatott kommunikáció, vagy a/az ...g... kompetencia, vagy akár a kulturális tudatosság és ...d... is.

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér.

21. Feladat

Véleménye szerint a közművelődési intézmények hozzá tudnak-e járulni az egyének kulcskompetenciáinak fejlesztéséhez. Véleményét fejtse ki 4-5 mondatban! (6 pont)

A helyes válasz a következő szavakat/mondatrészeket tartalmazza: **legtöbb településen található művelődési ház, hátrányos helyzetűek fizikai közelsége, hátrányos helyzetűek felzárkóztatása, a közművelődési intézmények nem formális tanulási szinterek, kompetenciafejlesztésre alkalmas (résztvevő központú) módszerek alkalmazhatóak, a klasszikus tanulási környezettől eltérő környezet.** A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat. A kiemelt szavak helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes gondolat 1-1 pontot ér.

22. Feladat

Mi a különbség az előzetes tudásmérés és a bemeneti kompetenciamérés között? Olvassa el figyelmesen mind a négy lehetőséget és karikázza be a helyes válasz betűjelét! (2 pont)

Helyes válasz: **c.**

A helyes válasz 2 pontot ér, tekintettel a feladat nehézségére, összetettségére.

23. Feladat

A Nemzeti Művelődési Intézet Országos Szakmai Felnőttképzési Központja egy a kultúráért felelős miniszter által akkreditált, tanfolyam jellegű szakmai továbbképzést kíván indítani. Válaszoljon az alábbi kérdésekre! (5 pont)

1. A felnőttképzési törvény hatálya alá tartoznak-e ezek a képzések?
Ezek a képzések **nem** tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá.
2. Milyen jogszabályt kell figyelembe vennie az intézménynek a képzés megszervezése és lefolytatása során?
1/2000. (I. 14.) NKÖM-rendelet
3. Milyen pénzügyi forrásokat vehet igénybe a képzés lebonyolításához?
Központi költségvetés, európai uniós forrás.
4. Hová köteles az intézmény ezekről a képzésekről adatot szolgáltatni?
OSAP-hoz.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat. Az 1. és 3. kérdésre adott válaszok esetében a kiemelt szavak helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. A 2. és 4. kérdés válaszai azonban nem helyettesíthetők szinonimákkal és a megfogalmazás sem lehet sajátos. A 2. kérdés esetében, ha a válaszadó csak a kiemelt rendelet egyik részét jelöli meg válaszként, a feladatrészre fél pont adható! Minden helyes szóösszetétel 1-1 pontot ér.

24. Feladat

Milyen esetben köteles a közművelődési intézmény is minőségbiztosítási rendszert bevezetni? Karikázza be a helyes válasz betűjelét! (1 pont)

Helyes válasz: **d.**

A helyes válasz 1 pontot ér.

25. Feladat

Mi az irattározás funkciója? Fejtse ki 1-2 mondatban! (4 pont)

Az irattározás funkciója, hogy az intézmény működésével kapcsolatos dokumentumok **azonosíthatóak, követhetőek, ellenőrizhetőek és visszakereshetőek** legyenek, mely által a megőrzött dokumentumok az **ügyintézéshez, a döntések előkészítéséhez, a szervezet rendeltetésszerű működéséhez** megfelelő **támogatást** tudnak biztosítani.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes válasz fél pontot ér.

26. Feladat

Igazak vagy hamisak az alábbi beszámoló készítésével kapcsolatos megállapítások? Válaszát írja az egyes megállapítások előtt található vonalra! Válaszát a következőképpen jelölje: I = igaz, H = hamis. (6 pont)

1. I
2. I
3. H
4. H
5. I
6. I

Minden helyes válasz 1-1 pontot ér!

27. Feladat

Miért fontos az idők számára a művelődésben való részvétel? Soroljon fel 5 olyan jellemzőt, mely alátámasztja, hogy az időknek a boldog időskor megéléséhez szükségük van a művelődésre! (5 pont)

1. nyugdíjas lét, **van idő művelődni**, olvasni;
2. **koncentráció** a testi korlátokról az új megtanulandó információk felé fordul;
3. passzív, magába forduló öreg-kor helyett, **aktív időskor**;
4. **felzárkózás** a modern világhoz;
5. „valahová eljánni”, „valakikkel találkozni”, „valakihez tartozni” (**csoportélmény megélése**).

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. A megoldókulcs az 5 legjellemzőbb választ tartalmazza, melyek a válasz teljességéhez szükségesek, ám a válaszok sorrendiségét nem kötelező a válaszdócnak a megoldókulcsban szereplő sorrendben megjelölni. Minden jellemző 1-1 pontot ér!

28. Feladat

Mely dokumentum NEM tartozik a képző intézmény által 5 évig megőrizendő dokumentumok közé? Karikázza be a helyes választ! (1 pont)

Helyes válasz: **b.**

A helyes válasz 1 pontot ér.

A következő adatokat az intézmény tölti ki!

Eredmények:

Elért pontszámok az egyes feladatokhoz tartozóan:

1. Feladat	14 pontból:	..... ért el.
2. Feladat	3 pontból:	..... ért el.
3. Feladat	2 pontból:	..... ért el.
4. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
5. Feladat	5 pontból:	..... ért el.
6. Feladat	16 pontból:	..... ért el.
7. Feladat	2 pontból:	..... ért el.
8. Feladat	4 pontból:	..... ért el.
9. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
10. Feladat	10 pontból:	..... ért el.
11. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
12. Feladat	1 pontból:	..... ért el.
13. Feladat	10 pontból:	..... ért el.
14. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
15. Feladat	10 pontból:	..... ért el.
16. Feladat	7 pontból:	..... ért el.
17. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
18. Feladat	5 pontból:	..... ért el.
19. Feladat	5 pontból:	..... ért el.
20. Feladat	11 pontból:	..... ért el.
21. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
22. Feladat	2 pontból:	..... ért el.
23. Feladat	5 pontból:	..... ért el.
24. Feladat	1 pontból:	..... ért el.
25. Feladat	4 pontból:	..... ért el.
26. Feladat	6 pontból:	..... ért el.
27. Feladat	5 pontból:	..... ért el.
28. Feladat	1 pontból:	..... ért el.
Összesen:	165 pontból:	..... ért el.

A teszt szöveges értékelése:

A teszt beszámításának lehetőségei:

A teszt lefolytatásáért felelős személy(ek) neve, beosztása, aláírása:

Kelt: _____

A teszt feladatokhoz és a megoldókulcshoz felhasznált irodalom:

1. ÁFSZ: *PR-menedzser – Szakmaismerető információs mappa*. http://www.epalya.hu/media/mappa/PR_menedzser.pdf [2014.06.05]
2. BAJUSZ Klára (2009): *A felnőttkori tanulás motivációi – Felnőttkori tanulási képességek*.
3. <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> [2014.05.31.]
4. BERTALAN Tamás – DOBOS Gergely – DR. FARKAS Éva – PÁSZTOR Tibor – RETTEGI Zsolt – WESZELY Orsolya – DR. ZSUFFA Ákos (2014): *Felnőttképzésről képzőknek – Változások és értékek*. Budapest, EuGenius Szakkiadó Kft.
5. CSOMA Gyula – LADA László (2009): *Nincs minden rendben a kompetenciákkal, és a kompetenciaalapú képzéssel sem*. In: *Felnőttképzés 2009/3*. http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2009/3szam/1090313_csoma_nincsenmindenrendbenakompetenciakkalv.pdf [2014.06.05.]
6. European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning (2000)*: Brussels, European Commission.
7. European Council (2002): *Presidency Conclusions – Lisbon European Council*. 23 and 24 march 2000. Lisbon.
8. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm [2014.06.05.]
9. FARKAS Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Miskolc, Kolombusz Kkt.

10. FARKAS Éva (szerk.) (2014): *Sokszínű szakMA. Andragógusok kutatás közben*. Szeged, Generál Nyomda Kft.
11. KRAICINÉ SZOKOLY Mária – CSOMA Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Budapest.
12. <http://kraicineszokolymaria.hu/wp-content/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf>
[2014.06.05.]
13. PORDÁNY Sarolta (2002): *Felnőttkori tanulás, közművelődés*. Budapest, Microtoll Kft.

Sportoktató részzakképesítés egy moduljának előzetes tudásmérő eszköze²

Ismeret jellegű tudás felmérésére szolgáló papír alapú teszt

A részzakképesítés azonosító száma: 31 813 01

A szakmai követelménymodul azonosítója és megnevezése: 10322-12 Pedagógiai, pszichológiai és kommunikációs alapok

Teszt adatai: *(Kérjük, töltsse ki adatait!)*

A kitöltő neve: _____

A kitöltő születési neve: _____

Kitöltés időpontja: _____

A következő adatokat az intézmény tölti ki!

A mérést végző személy(ek) neve, beosztása:

Kitöltés helyszíne: _____

Rendelkezésre álló idő: 60 perc

Rendelkezésre álló eszközök:

Kritériumok:

A modul alóli felmentéshez a tudásszintmérő teszten elérhető maximális pontszám legalább 80 százalékának teljesítése szükséges. Az elért eredmény bekerül a személyes portfólióba.

Maximális pontszám:

Elért pontszám: _____

Kelt.: Szeged, _____

Eredményes munkát kívánunk!

2 Készítette: Leszkó Hajnalka–Steigler Anett

Feladatok

Kérjük, hogy a feladatokat figyelmesen olvassa el! Ha értelmezésszerű problémái adódnak, jelezze a teszt kitöltését lefolytató személyeknek!

1. Feladat

Kösse össze a fogalmakat azok definíciójával! A feladatban eggyel több definíció szerepel! (3 pont)

oktatás	A társas-társadalmi érintkezések egész életen át tartó folyamata, amely révén az egyén bevezetődik egy adott társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását.
tanulás	A nevelő és a tanuló együttes, közös munkája, melyben a nevelés célja által meghatározott, és a tanulók fejlettségéhez helyesen méretezett művelődési anyag feldolgozása történik, a tanulók számára lehetséges legmagasabb öntevékenységi szinten. Tapasztalatok hatására bekövetkező viselkedésváltozás.
szocializáció	Társadalmi környezetbe ágyazott folyamat, a nevelő és a tanuló közös munkája, melynek során a diák szaktudást sajátít el.

2. Feladat

Foglalja össze 2-3 mondatban a nevelés szükségességét! (5 pont)

Válasz: _____

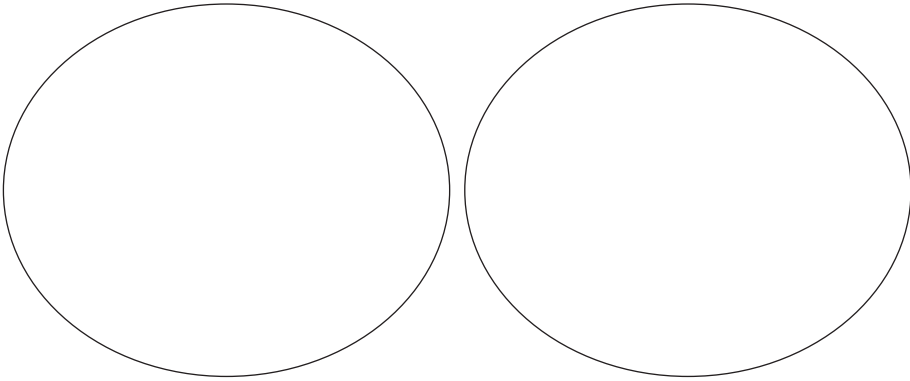
3. Feladat

Az alábbiakban néhány nevelési módszert láthat. Csoportosítsa őket aszerint, hogy közvetlen (direkt) vagy közvetett (indirekt) nevelési módszernek tartja! (10 pont)

követelés, gyakoroltatás, hagyományok kialakítása, előadás, magyarázat, vita, a nevelő személyes részvétele a közösségi tevékenységben, modellértékű személyek bemutatása, perspektívák megszervezése, közvetett ösztönzés

Indirekt nevelési módszerek

Direkt nevelési módszerek



4. Feladat

Egészítse ki a nevelés folyamatát bemutató szöveget!

Minden vonalra egy szót írjon!

(8 pont)

A nevelés célja, hogy az egyén a) _____ módon, az egyén és a(z) b) _____ tekintetében is c) _____ tevékenységet folytasson. E szerint a megközelítés szerint a nevelési folyamat alapja a(z) d) _____ tevékenysége lesz, mely tevékenységek kiválasztásáért és megvalósításáért a(z) e) _____ a felelős. A tevékenység f) _____ szabályozása a nevelési folyamat fő kritériuma, melynek során folyamatosan erősíthetjük a(z) g) _____ és önfejlesztő tevékenységeket, konstruktív elemeket és csökkenthetjük a(z) h) _____ elemeket.

5. Feladat

Kösse össze a megfelelő fogalmakat!

(4 pont)

Speciális kompetencia	Az egyéni és csoportérdekek megjelenése, társadalmi normarendszer
Szociális kompetencia	Információfeldolgozás, gondolkodás, tanulás, tudásszerzés
Személyes kompetencia	Egyéni érdekek, önreflektív képesség
Kognitív kompetencia	Szakértelem, bármely általános kompetenciából fejlődhet

6. Feladat

Határozza meg, milyen céljai lehetnek a sporttevékenységnek az egyes korosztályok esetében! Írjon minden életkorhoz 3-3 célt, feladatot! (12 pont)

Iskoláskor előtti sport céljai

Iskoláskori sporttevékenység céljai

Felnőttkori sporttevékenység céljai

Időskori sporttevékenység céljai

7. Feladat

Az alábbiakban Sigmund Freud strukturális modelljében szereplő én egy-egy részének jellemzőit olvashatja. Nevezze meg ezeket, válaszát írja a vonalakra! (3 pont)

- a) A realitást keresi. Az én egy másik részének biztosítja a társadalmi kereteket, melyek segítségével az ösztönkésztetések kielégülést nyerhetnek. Nem azonnali megoldást kínál. Türi a feszültséget, kompromisszumra képes.
-

- b) Ösztön én, minden ösztön energiaforrása. Az örömelv alapján működik, célja az örömszerzés és a fájdalom elkerülése. Követelőző, impulzív, aszociális, öncélú.
-

- c) Azokat a morális, etikai normákat tartalmazza, amelyek a személy sajátjai és a társadalmi együttélés elengedhetetlen feltételei.
-

8. feladat

Melyik állítás igaz, melyik hamis az észlelés és érzékelés vonatkozásában? Írjon „I” betűt az igaz, „H” betűt a hamis állítások mögötti négyzetekbe! (4 pont)

- a) Az észlelés magasabb idegrendszeri folyamatokat feltételez, ugyanis e megismerési folyamat alatt az ingerület tudatosítását és annak integrálását értjük.

☐

b) Az érzékelés és észlelés, mint a megismerés kizárólag biológiai folyamat, ezért nem befolyásolja gondolkodásunkat, viselkedésünket, személyiségünk alakulását.

☐

c) Érzékeljük a különböző ingereket (pl.: fény, hang stb.) és ezeket elektromos impulzus formájában az érző idegpályák a megfelelő agyi központokba szállítják.

☐

d) Az érzékelés alatt, az érzékszerveinkben található receptorok segítségével történő ingerek felvételét, és annak ingerületté, azaz elektromos impulzussá alakítását értjük.

☐

9. Feladat

Válasszon ki egy vagy több jelenséget, ami arra ad választ, miért állítja nehézségek elé a serdülőkora a sportolót és az edzőt? Válaszát/válaszait húzza alá! (4 pont)

- a) A serdülőkora nem jelent különösebb problémát, a növekedéssel egyenes arányban kell növelni a terhelést.
- b) A személyiséget az ellentmondás jellemzi, meghatározó a felnőtt-serdülő ellentét.
- c) A kognitív képességek serdülőkora még nem elég fejlettek ahhoz, hogy megértsék az edzések hosszú távú céljait.
- d) Biológiai érés: csontok hosszanti növekedése megindul, ezért koordinátlanná válhat a mozgás, a sportoló ügyetlenné válik, ugyanakkor a mozgásigénye nő.

10. Feladat

Az alábbiakban néhány pszichés probléma leírását és nevét olvashatja. Írja a megfelelő megnevezés betűjelét a leírások utáni négyzetekbe! A feladatban eggyel több fogalom szerepel! (3 pont)

a) Az érzelmi megterhelés egyik formája. Céljaink és vágyaink szembeke-
rülnek egymással, a megoldás pedig problémát jelent.

☐

b) Amennyiben az egyén az erős izgalmakat nem tudja feldolgozni, lelki
megrázkódtatás áll elő, ami negatív érzelmeket (félelem, szorongás, gá-
toltság érzése) okoz, és teljesítményromlással jár.

☐

c) Magas félelmi szint, ami túlzott szorongással vagy agresszióval jár.

☐

A) Lelki trauma

B) Konfliktus

C) Feszültség

D) Frustráció

11. Feladat

Határozza meg az extrinzik (eszköz jellegű) és az intrinzik (önjutalmazó) motiváció fogalmát! (4 pont)

Extrinzik motiváció:

Intrinzik motiváció:

12. Feladat

Írjon 5 olyan személyiségvonást, képességet, melyek a sportoló személyiségének jellemzői! (5 pont)

13. Feladat

Aláhúzással jelölje a hatékony edző személyiségének összetevőit, jellemzőit! (6 pont)

innováció

introvertáltság

kockázatvállalás

agresszivitás

elkerülő konfliktuskezelés

rugalmasság

önismeret

pedagógiai érzék

kudarckerülő

alacsony figyelemkontroll

empátia

14. Feladat

Nevezze meg a három hagyományosan megkülönböztetett pedagógiai vezetési stílust! Válaszát írja a jellemzéseket követő vonalakra! (3 pont)

- a) A pedagógus nem igazán foglalkozik a tanítványaival, nem irányítja felkészülésüket. Az edzéstevékenység gyakran nem tervezett, ad-hoc jellegű.

b) Szinte kizárólag az edző hatáskörébe re

- b) Szinte kizárólag az edző hatáskörébe rendeli a teljes oktatási folyamatot, a sportolóknak kevés beleszólásuk van saját tevékenységükbe.

- c) A tanítványokkal kialakított kapcsolat szoros, kooperatív jellegű. A sportoló van a középpontban, akinek fizikai, lelki állapotához, korosztályi jellemzőihez, egyéni sajátosságaihoz igazodva vesz részt a munkában.

15. Feladat

Az alábbiakban a tehetséggel, sporttehetséggel, kiegészéssel kapcsolatos állítást olvashat. Az igaz állításokat jelölje „I”, a hamisakat „H” betűvel! (5 pont)

- a) A tehetség kialakulását befolyásoló legjelentősebb belső tényezők a feladat iránti elkötelezettség, a kreativitás és az átlagon felüli képességek. ☐
- b) A tehetség kialakulását befolyásoló külső faktorok az edző személye, a család és a média. ☐
- c) A tehetség fejlődése szempontjából a külső tényezők (szociokulturális, oktatási-nevelési feltételek, sportklub stb.) nem játszanak meghatározó szerepet. ☐
- d) A sporttehetség-gondozás első fázisában főként a játékos tevékenységek, a szórakozás jelennek meg. ☐
- e) A kiegészés olyan fizikai, érzelmi és mentális kimerültség, amely együtt jár a tevékenység iránti csökkent lelkesedéssel és ennek következtében csökkenő teljesítménnyel. ☐

16. Feladat

Kösse össze a fogalmakat a meghatározásokkal! A feladatban eggyel több fogalom szerepel! (4 pont)

Testgyakorlás	Önálló társadalmi jelenség, sajátos emberi tevékenység. Kulturális jelenség, önként vállalt szórakoztató szabadidő felhasználás.
Testi nevelés	A test (mint pszichoszomatikus integráció) céltudatos, fejlesztő célú mozgatását jelenti.
Testnevelés	A szélesebb értelmű személyiségfejlesztés részeként a nevelés feladatrendszerén belül a testre kihangsúlyozott hatásrendszert jelenti.
Sport	A testre kihangsúlyozott nevelési hatásrendszer iskolai, intézményesített változata.
Testfejlesztés	

17. Feladat

Nevezze meg a csoportfejlődés 5 fázisát!

(5 pont)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

18. Feladat

Soroljon fel a működő csoport jellemzői közül ötöt!

(5 pont)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

19. feladat

Írja le a kommunikáció folyamatát!

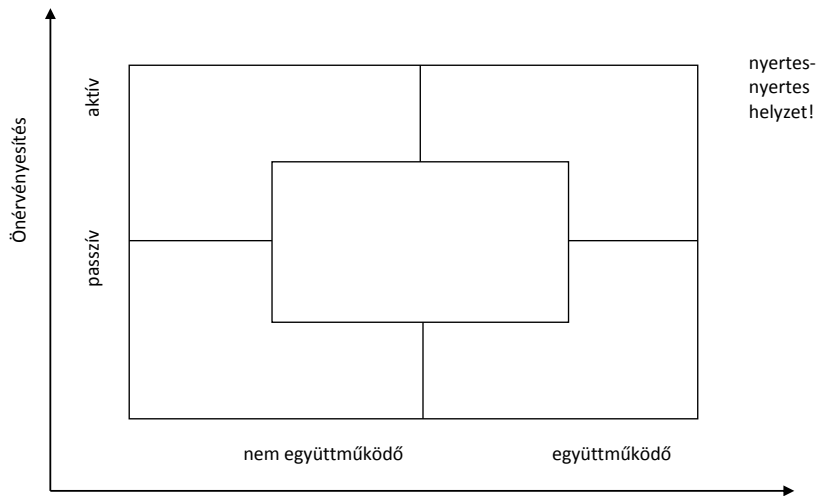
(5 pont)

20. Feladat

Az alábbiakban a konfliktusmegoldás egy modelljét láthatja. Egészítse ki az ábrát a megadott kifejezésekkel!

(5 pont)

versengő, alkalmazkodó, konstruktív problémamegoldó, elkerülő, kompromisz-sumkereső



21. Feladat

Vázoljon fel egy fiktív konfliktushelyzetet egy serdülőkorú sportoló és annak edzője között! Fejtse ki, milyen életkorból adódó okok húzódnak a sportoló viselkedése mögött, valamint fogalmazza meg, milyen edzői hozzáállás szükséges hasonló helyzetekben!

(10 pont)

A teszt készítéséhez felhasznált irodalom:

1. Mandala Gerincjoga Egyesület, *Sportoktató részszakképesítés*, A sport, mint a nevelés színtere és eszköze megnevezésű 0079-06 számú szakmai követelménymoduljának gyakorlótesztje, 2013
2. Pedagógiai, pszichológiai és kommunikációs alapok megnevezésű 10322-12 azonosító számú szakmai követelménymodul tartalma <http://site.nive.hu/orszagosmodulterkep/files/modul/10322-12.pdf>
3. Szakképzési kerettanterv az 54 813 02 Sportedző (a sportág megjelölésével) szakképesítéshez valamint a XXXVII. sport ágazathoz https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166
4. BOGNÁR József (2010): *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek*, jegyzet az OKJ-s sportszakemberképzés számára, Budapest.
5. N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest.

2. SZÁMÚ MELLÉKLET

Kompetenciamérő eszköz a 10525-12 modulhoz, képesség jellegű tudás felmérése¹

A szakképesítés azonosító száma: 54 762 02 Szociális asszisztens

A szakmai követelménymodul azonosítója és megnevezése: 10525-12 **A szociális ellátás általános tevékenységei**

Adatok: *(Kérjük, töltse ki!)*

A mérésben résztvevő neve:

A mérésben résztvevő születési neve:

Született: idő, hely:

Mérés időpontja, helyszíne:

Rendelkezésre álló idő: 60–120 perc (az egyéni igényektől függően)

Kritériumok: A modul alóli felmentéshez a papíralapú tudásmérő teszt minimum 60% elérése esetén a kompetenciamérő eszköz kompenzálja a felmért személy tudástartalmát. Ehhez a 3-5 szinteken szükséges az egyes kompetenciák megléte, amit a tesztek eredményei árnyalnak.

FELADATOK

1. Feladat

Kérjük, olvassa el figyelmesen az alábbi történetet! Miután elolvasta – de legkésőbb egy perc múlva jelezzen a felmérést végző személyeknek!

A varjú meg a páva

A palota kertjében egy fekete varjú szállt le az egyik narancsfa ágára. A szépen ápolt fűvön egy páva lépkedett nagy peckesen. „Hogyan lehet megengedni egy ilyen fura teremtsnek – károgott a varjú –, hogy betegye ide a lábát! Olyan kevélyen járkal, mintha maga a szultán volna személyesen, pedig a lába kifejezetten

¹ Készítette: Illés Emese–Leszkó Hajnalka

rút. A tolla meg milyen förtelmesen kék! Ilyen színt én sohasem vennék magamra. A farkát meg úgy húzza maga után, akárcsak egy róka.” A varjú ekkor elhallgatott, és várta, mi lesz. A páva egy darabig nem szólt, majd szomorkásan elmosolyodott, s azt mondta: „Azt hiszem állításaid nem felelnek meg a valóságnak. Azt mondd, kevély vagyok, mert egyenesen tartom a fejemet, olyannyira, hogy valámon feltarajzik a toll, nyakamat pedig rút toka csúfítja. De valójában legkevésbé sem vagyok kevély. Pontosan ismerem a magam fogyatékoságait, és tudom, hogy lábamat csupasz, ráncos bőr borítja. Éppen ez okoz bánatot, és emiatt hordom magasan a fejemet, hogy ne kelljen látni a lábamat. Te csak azt látod meg rajtam, ami csúf. Erényeimet, szépségemet nem veszed észre. Neked még nem tűnt fel ez? Amit te csúfnak nevezel, az emberek éppen ezért szeretnek engem.”

2. Feladat

Kommunikációs gyakorlat

Kérjük, válasszon az alábbi 3 kérdéssorozat közül egyet! Egy perces felkészülés, írásos vázlatkészítés után beszéljen önmagáról maximum 3 percig, úgy hogy építse be mondanójába az alábbiakban megadott szempontokat!

A. Milyen célokat tűzött ki maga elé akkor, amikor jelentkezett a szociális asszisztens OKJ-s képzésre?

Dolgozott-e már szociális területen?

Milyen rövid és hosszú távú tervei vannak a szociális asszisztens szakmán belül?

A képzés után szeretné-e folytatni a tanulmányait ezen a területen? (továbbképzés, átképzés)

Sorolja fel azokat a személyes tulajdonságait, amelyek alapján úgy gondolja, hogy önből jó szociális asszisztens lehet?

B. Sikeres embernek tarja magát?

Mit tesz azért, hogy a munkájában sikereket érjen el?

Az ön életében mennyire fontos a segítő munka?

Melyek azok a tulajdonságok, amelyek nem illenek a szociális asszisztens munkájához?

Mi a véleménye az előítéletekről?

C. Milyennek képzei el az életét 5 év múlva?

Milyen családot, munkát szeretne?

Mit tesz a céljai elérése érdekében?

Milyen elszántsággal indul neki a képzésnek?

Az Ön számára mit jelent a hivatás szó?

3. Feladat

Szituációk – helyzetfelismerés

A felmérésben résztvevő személynek az alábbi szituációk közül kell húznia egyet.

A szituáció elolvasása után, cselekednie kell a megadott információk tükrében.

a) „Gyermek a játszótéren.”

Helyszín: Játszótér, közterület

Ön egyik késő délután egy külvárosi játszótér mellett sétál el, mikor sírásra lesz figyelmes. Egy gyereket talál egyedül a játszótéren, aki valószínűleg leesett valamelyik játékról, mert a fején komoly sérülés látható. A gyerek nagyon megijedt, nem képes kommunikálni, csak folyamatosan sír. Ön senkit sem lát a közelben, és nem tudja, hogy kié lehet a gyerek és hol lakik. Viszont azonnal cselekednie kell! Mit tenne ebben a helyzetben?

b) „Bántalmazás a szomszédban.”

Helyszín: belvárosi társasház

Ön egy belvárosi társasház lakója és tudomására jutott, hogy az Ön lakása melletti lakásban rendszeresen bántalmazzák a gyereket. Ön már korábban is furcsának találta a családot, mert soha nem beszéltek senkivel, elzárkóztak a lakóközösség elől, és folyton csak veszekedéseket hallott a szomszédból. Most viszont egyre több lakó beszél arról, hogy a napokban a családban élő gyerek arcán és kezén bántalmazásra utaló sérüléseket láttak. Mit tenne ebben a helyzetben? A feladat megoldására 2 perc áll rendelkezésre.

c) „Eltévedt idős ember.”

Helyszín: külvárosi kerékpárút

Ön a város szélén kerékpározik, amikor egy idős bácsira lesz figyelmes, aki éppen át akar menni a forgalmas főúton. A bácsi gyalog, bottal közlekedik, és láthatóan nem tudja hol van, eltévedt. A főúton nem lát senki mást, csak az autók száguldanak folyamatosan. Az idős ember nem tud válaszolni egyetlen kérdésére sem, látszólag nagyon ingerült, zavart, nem tudja, hogy hívják, hol lakik és azt sem, hogy most hol van, de mindenáron át akar menni az úton. Nyújtson segítséget az idős embernek! A segítségnyújtás kidolgozására 2 perc áll rendelkezésre.

d) „Kábítószerfüggő barát”

Helyszín: szórakozóhely

Ön az egyik legjobb barátjával szórakozni megy. A barátjáról tudja, hogy szórakozás alkalmával nagy mennyiségű alkoholt fogyaszt és ráadásul a napokban

veszítette el a munkáját, ezért rendkívül aggódik miatta. A szórakozóhelyen észreveszi, hogy barátja kábítószer fogyaszt, és tudomására jut, hogy már régóta drogokkal él együtt, valószínűleg függőség alakult ki nála. Mit tenne ebben az esetben? Hogyan próbálna segíteni barátján? A stratégia kidolgozására 2 perc áll rendelkezésre.

e) „Társasház ablakán kiugró férfi”

Helyszín: lakótelep

Ön egy külvárosi lakótelepen sétál, mikor arra lesz figyelmes, hogy az egyik társasház 5. emeleti ablakából egy férfi készül kiugrani. Két idős embert lát a társasház bejárata előtt, akik rémülten kiabálnak és nem tudnak semmit sem tenni. Mit tenne ebben a helyzetben? A feladat megoldására 2 perc áll rendelkezésére.

4. Feladat

DISC személyiségteszt

A tesztben tíz csomag van, mindegyikben 4-4 tulajdonsággal. Jelölje be, hogy ezek közül melyik illik a legjobban Önre, ez ér 4 pontot. Utána azt, amelyik a második legjellemzőbb, ez már csak 3 pont és így tovább. Az utolsó tulajdonság 1 pontot kap. Ha mind a tíz csomaggal végzett, a megoldókulcsban számolja össze az egyes betűkhöz tartozó pontszámát!

1.	lelkes	határozott	lelkiismeretes	lojális
2.	tartózkodó	megnyerő	jólelkű	nyugtalan
3.	belátó	barátkozó	igényes	óvatos
4.	akaratos	tapintatos	együtt érző	játékos
5.	előzékeny	belátó	beszédese	provokatív
6.	versenyképes	kiegyensúlyozott	társaságkedvelő	alapos
7.	barátságos	agresszív	logikus	lazító
8.	fegyelmezett	kedves	figyelmes	csökönyös
9.	inspiráló	kitartó	makacs	pontos
10.	egyenes	vidám	diplomatikus	tapintatos

Pontozás

1.	I	D	S	C
2.	C	I	S	D
3.	S	I	D	C
4.	D	C	S	I
5.	S	C	I	D

6.	D	S	I	C
7.	I	D	C	S
8.	C	I	S	D
9.	I	S	D	C
10.	D	I	C	S

D összesen:

I összesen:

S összesen:

C összesen:

5. Feladat

Magatartás stresszhelyzetben

A teszt kérdései különféle konfliktushelyzeteket ismertetnek, amelyekre Önnek reagálnia kell. Válassza ki a kérdésekhez tartozó négyféle válaszlehetőség közül az önhöz legjobban illő reakciót, majd a teszt végén a segédtablázatban keresse ki a válaszához tartozó betűjeleket. Ez alapján megtudja, melyik kategória a legjellemzőbb Önre.

- Főnöke közli Önnel: „Az Ön ügyetlensége felesleges költséget okozott.”
 - Ez nem csak rajtam múlt. Ön sem tájékoztatott engem kellő mértékben erről a feladatról.
 - A probléma nehezebb volt, mint ahogy feltételeztem.
 - Őszintén sajnálom, másképpen kellett volna hozzáfognom.
 - Jóvá fogom tenni a hibát.
- Egy elhaladó gépkocsi lefröcsköli az Ön ruháját. Kísérője megjegyzi: „Így aligha vehet részt a fontos megbeszélésen.”
 - Ezt a pechet, jobban is vigyázhattam volna.
 - Micsoda figyelmetlen alak, fel kellene jelenteni.
 - A megbeszélésen ennek ellenére részt veszek, és ott majd elmondom, hogy mi történt velem.
 - Ez a kocsi is a legrosszabbkor jött.
- Házastársa házimunka közben elejt egy drága poharat. Bosszankodva panaszkodik Önnel.
 - Ez bárkivel megtörténhet.
 - Te valamennyi edényünket összetöröd.
 - Veszünk új poharakat és majd megtakarítjuk az árát valahogy.
 - Igazán segíthettem volna neked.

4. Színházba készülnek. Ön már teljesen felöltözött, de házasátársa még mindig csinosítja magát. Az idő már nagyon szorít, amikor ő megjegyzi: „ha egy percen belül el nem készülök, megint elkésünk.”
- a) Azért még megértjük a darabot.
 - b) Már megint vég nélkül pizsmogsz.
 - c) Már korábban is figyelmeztethettek volna, hogy az idő elszaladt.
 - d) Taxit hívunk, és úgy meg odaérünk.
5. Egy vevő már ötödször viszi vissza az újonnan vásárolt készüléket, és panaszkodik: „Ez a készülék már megint nem működik.” Ön, aki a reklamációkkal foglalkozik, így válaszol:
- a) Természetesen kicseréljük.
 - b) Elektromos készüléknél ilyesmi könnyen előfordulhat.
 - c) Ön is megtanulhatná végre a készülék helyes használatát.
 - d) Meg fogjuk javítani, addig pedig egy jó készüléket bocsátunk az Ön rendelkezésére.
6. Éjjel 3 órakor telefoncsengetésre riad fel. A hívó fél a vonal másik végén így mentegetőzik: „Tévedésből rossz számot tárcsáztam.”
- a) Legalább éjnek évadján jobban vigyázhatna.
 - b) Nem tesz semmit, amúgy sem tudtam aludni.
 - c) Most már megtörtént.
 - d) A legjobb, ha az ember éjszakára a telefont kikapcsolja.
7. Ön a kutyáját sétáltatja, és amint elhaladnak egy járókelő mellett, a kutya belekap az illető öltözékébe, aki kifakad: „Az Ön átkozott kutyája elszakította a nadrágomat.”
- a) Az okozott kárt természetesen megtérítem.
 - b) Jobb, ha a kutyámat békén hagyja.
 - c) Néha a legjámborabb kutyák is kiszámíthatatlanok.
 - d) A kutyám nem támadó kedvű, nyilván fenyegetve érezte magát.
8. Bizonyos ügy elintézése céljából megállapodik valakivel egy időpontban. Önnek fontos a dolog, ezért különösen igyekszik a megállapodás időpontját percre pontosan betartani. Mikor – a sietségtől szinte kifulladásra – megérkezik, ezt mondják Önnek: „Egy másik fontos ügy közbejött miatt ma sajnos nem fogadhatjuk.”
- a) Talán még egyszer ide kellett volna telefonálnom.
 - b) Ha Önök így kezelik az én ügyemet, akkor én is megteszem a szükséges lépéseket.
 - c) Ha olyan nagyon fontos a másik ügy, akkor megállapodhatnánk egy újabb határidőben.
 - d) A megállapodásokat voltaképpen be kellene tartani.

9. Étteremben vannak. A pincér az Ön ruhájára loccsantja a bort, majd a legnagyobb nyugalommal így szól: „Az Ön sötét kabátján nem is látszanak meg a foltok.”
- a) És ezt tényleg komolyan gondolja?
 - b) Hozzon, kérem, meleg vizet a tisztogatáshoz!
 - c) Úgy látszik, túlságosan bíztam abban, hogy itt ilyesmi nem fordulhat elő, jobban kellett volna nekem is vigyáznom.
 - d) Látom, nagy a forgalom, ilyenkor ez is előfordulhat.
10. Idegen nagyvárosban jár, és egy közlekedési rendőrtől kér útbaigazítást. Ő azonban így válaszol: „Nem látja, hogy ilyen nagy forgalomban nem foglalkozhatom Önnel?”
- a) Igaza van, belátom, hogy pillanatnyilag túl sok dolga van.
 - b) Még ilyen helyzetben is tanúsíthatna egy kis előzékenységet.
 - c) Ilyen forgalomban rendőrként valóban túlterhelt az ember.
 - d) Várok néhány percig, míg a forgalom csökken.
11. Az Ön gépkocsijával összeütközik egy másik. A szabálytalanságot elkövető így szól Önhöz: „Már nem tudtam kitérni.”
- a) Hagyjon fel a vezetéssel, ha nem ért hozzá.
 - b) Gyorsabb reagálással talán magam is kitérhettem volna.
 - c) Adjon egy betétlapot, és az ügyet máris elintéztük.
 - d) Ilyen nagy forgalomban néha nehéz a helyzetet teljesen áttekinteni.
12. Az üzletben az eladó ezzel fogadja: „Sajnálom uram! Tudjuk, hogy Önnek előrendelése volt, ennek ellenére kénytelenek voltunk minden darabot eladni, az utolsót éppen most.”
- a) Ilyen nagy kereslet mellett bizonyára nem tehettek másként.
 - b) Ezért Önök magyarázattal tartoznak nekem.
 - c) De kár, korábban kellett volna jönnöm.
 - d) Kérem, értesítsenek engem azonnal, mielőtt az új szállítmány megérkezik.
13. Feszült hangulatú értekezleten egy kényes kérdés tárgyalása kapcsán vitapartnere így támad Önt: „Ön hazudik, és ezt nagyon jól tudja.”
- a) Kikérem magamnak ezt a vádaskodást!
 - b) Elnézést, úgy érzem, nem fejeztem ki magam egészen világosan.
 - c) Na és ha úgy lenne, változtat az valamit a problémán?
 - d) Nem értette meg a lényegét, kérem, figyeljen, még egyszer kifejtem, hogy eldönthesse, igazat mondok-e.
14. Munkahelyén szabálytalanságok történnek. Mikor ezek kiderülnek, Ön is a visszaélések felszámolását, a bűnösök felelősségre vonását és az ügy vizsgálatát követeli. Ez a legjobb barátjának tudomására jut, és szemrehányást tesz Önnek: „Ezt aztán nem vártam volna tőled!”
- a) Mégis, mit képzelsz, honnan tudjam, hogy te is benne vagy?

- b) A vizsgálat végéig még teljesen tisztázhatod magad.
- c) Végtelenül sajnálom, de tudod, hogy a beosztásomnál fogva ezeket a vizsgálatokat el kell rendelnem.
- d) Ez olyan eset, hogy még rád sem lehetek tekintettel.

Értékelő táblázat:

Kérdés sorszáma	A	B	C	D
1.	e	im	i	n
2.	i	e	n	im
3.	im	e	n	i
4.	im	e	i	n
5.	i	im	e	n
6.	e	i	im	n
7.	i	e	im	n
8.	i	e	im	n
9.	e	n	i	im
10.	i	e	im	n
11.	e	i	n	im
12.	im	e	i	n
13.	e	i	im	n
14.	e	im	i	n

Kompetenciamérő eszköz folyamatleírása a 10525-12 modulhoz, képesség jellegű tudás felmérése

A szakképesítés azonosító száma: 54 762 02 Szociális asszisztens

A szakmai követelménymodul azonosítója és megnevezése: 10525-12 **A szociális ellátás általános tevékenységei**

A felmérést lefolytató személy(ek) a következő módon kell eljárniuk a felmérés lefolytatása során. Célszerű az egyes lépésekhez igazodni, ez szavatolja a felmérés módszeres, szervezett struktúra szerinti lefolytatását.

Az egyes feladatokat, feladatlapokat egymás után külön-külön adjuk ki a felmérésben részt vevő(k) számára. Egyszerre csak egy feladatra lehet koncentrálni, és idő előtt nincs lehetőség informálódni a hátralevő feladatokról.

1. Feladat

Feldolgozandó történet: A varjú meg a páva

Mérendő kompetenciák: Fogalmazási készség, prezentációs készség, empátikus készség, tolerancia.

A következő kérdéseket szóban szükséges közölni a felmérésben részt vevő személy számára, akinek 5 perc áll rendelkezésre a felkészüléshez. A szóbeli feladatmegoldás összesen 10 perc. A feladat formája az előadás, szóbeli felelet adása, mely az utasítások, kérdések teljes figyelembevételével kell, hogy történjen.

1. Fogalmazza meg saját szavaival, hogyan fejeződhet be a történet? Mi lehetett a történet tanulsága?
2. Képzelje magát a páva helyébe, hogyan reagált volna a varjú viselkedésére?
3. Ön szerint, mi állhat a varjú viselkedésének hátterében? Milyen módon lehetne jobb belátásra bírni?
4. Milyen párhuzam figyelhető meg a történet és a szociális asszisztens segítő munkája között?

A felmérésben részt vevő személy válaszadása közben és után a felmérést végző személyek a megadott értékelési szempontok alapján értékelik a megfigyelt kompetenciákat, az eredményeket az értékelő lapra rögzítik.

2. Feladat

Kommunikációs gyakorlat

A felmért személy egy perces felkészülés után 3 percig beszél a választott kérdésekkel kapcsolatban. Fontos, hogy az egyén folyamatosan kommunikáljon és a beszéde alatt az összes kérdésre kitérjen. A felmérést végző személyek a megadott értékelési útmutató alapján pontoznak. A feladat a kommunikációs kompetencián kívül méri az egyén elhivatottságát, elkötelezettségét a szociális munka iránt.

3. Feladat

Szituációk – Helyzetfelismerés, döntésképeség

A felmérésben résztvevő személynek az alábbi szituációk közül kell húznia egyet. A szituáció elolvasása után, cselekednie kell a megadott információk tükrében.

Cél: A felmérésben részt vevő személy behelyezése egy hétköznapi szituációba. A gyakorlat során mérhető az egyén helyzetfelismerő és döntéshozatali képessége, ami a szociális asszisztensi munka során is elengedhetetlen.

4. Feladat

DISC-teszt

A felmérésben résztvevő kitölti a tesztet, mely megmutatja, hogy jellemzően milyen a munkahelyi viselkedése. A teszt célja, hogy az egyén számára világossá váljon a domináns viselkedéstípusa, ugyanis a viselkedéstípus függvényében reagál helyzetekre, konfliktusokra. Fel kell hívni a mérésben résztvevő személy figyelmét, hogy a teszt elsősorban önmagának ad visszajelzést, tehát fontos, hogy őszintén válaszoljon. A teszt kiértékelése után a felmérést végző személyek kötelesek az eredményt közölni a tesztet kitöltő személlyel. Érthetővé kell tenni ez eredményt, és szükség esetén válaszolni kell a felmérésben részt vevő személy kérdéseire.

5. Feladat

A felmérésben résztvevő kitölti a tesztet, mely megmutatja, hogy jellemzően milyen a magatartása stresszhelyzetben. Ezt fontos elemezni, mert a szociális tevékenység során is számtalan stresszhelyzet érheti az egyént. Fel kell hívni a mérésben résztvevő személy figyelmét, hogy a teszt elsősorban önmagának ad visszajelzést, tehát fontos, hogy őszintén válaszoljon. A teszt kiértékelése után a felmérést végző személyek kötelesek az eredményt közölni a tesztet kitöltő személlyel. Érthetővé kell tenni ez eredményt, és szükség esetén válaszolni kell a felmérésben részt vevő személy kérdéseire.

Kompetenciamérő eszköz értékelési szempontjai a 10525-12 modulhoz, képesség jellegű tudás felmérése

A szakképesítés azonosító száma: 54 762 02 Szociális asszisztens

A szakmai követelménymodul azonosítója és megnevezése: 10525-12 **A szociális ellátás általános tevékenységei**

Adatok: (Kérjük töltse ki!)

A mérésben résztvevő neve:

A mérésben résztvevő születési neve:

Született: idő, hely:

Mérés időpontja, helyszíne:

Rendelkezésre álló idő: 60-120 perc (az egyéni igényektől függően)

Kritériumok: A modul alóli felmentéshez a papíralapú tudásmérő teszt minimum 60% elérése esetén a kompetenciamérő eszköz kompenzálja a felmért személy tudástartalmát. Az elért eredmény bekerül a személyes portfólióba. Az egyes feladatok értékelése a szóbeli megnyilvánulások, gyakorlatok, tesztek egyenkénti értékelése alapján történik.

FELADATOK

1. Feladat

Feldolgozott történet: A varjú és a páva

Mérendő kompetenciák: kommunikációs és társas kompetenciák

Kompetenciák		Szint (1-5)
Kommunikációs kompetenciák	Fogalmazási készség	
	Prezentációs készség	
Társas kompetenciák	Empatikus készség	
	Tolerancia	

A történet befejezéseként fontos kiemelni a történet tanulságát. A páva felhívja a varjút figyelmét arra, hogy a negatív dolgok mellett léteznek pozitívak is, a csúnya mellett létezik a szép is. A panaszkodás és kritizálás helyett érdemesebb lenne inkább a **pozitívumokat kiemelni**. Lényeges, hogy a felmért személy kitérjen a **társas interakciókra**, az emberek egymás közötti kommunikációjára és az **empátia** kulcsfontosságú szerepére. A szociális asszisztens munkájában is, e társas kom-

petenciák jelenléte nélkülözhetetlen. A varjú esetében a tanmese pont arra hívja fel a figyelmet, hogyan nem szabad embertársainkkal viselkedni. A felmérésben résztvevő személynek ezt fel kell ismernie, és **orvosolnia kell a problémát**, hogy később a munkája során is tudjon segíteni. Az általános szociális tevékenységek során kiemelkedően fontos a szolgáltatást igénybe vevők **értékeinek, autonómiájának, identitásának** tiszteletben tartása, a **toleráns viselkedés** kialakítása. **A kommunikációs kompetenciák** szintén elengedhetetlenek minden olyan munkaterületen ahol emberekkel kell foglalkozni. A segítő beszélgetés során fontos szerepet tölt be a segítő **szociális érzékenysége**.

Szintek: 1 – gyenge, 2 – fejlesztendő, 3 – elfogadható, 4 – megfelelő, 5 – kiváló.

A vastagon szedett elemeket meg kell említeni, utalások, szinonimák, más értelmezések elfogadhatóak ezekre vonatkozóan.

2. Feladat

Kommunikációs gyakorlat

Mérendő kompetenciák: kommunikációs kompetencia, személyes kompetenciák

Kompetencia	Mérési szempont	Szint (1-5)
Kommunikáció	Beszéd érthetősége	
	Köznnyelvi szöveg megértése, elolvasása	
	Másoktól kapott információ felfogása, megértése	
	Kifejezés mód	
	Szókincs	
	Megjelenése, ruházatának rendezettsége	
Személyes	Elhivatottság, elkötelezettség	

Szintek: 1 – gyenge, 2 – fejlesztendő, 3 – elfogadható, 4 – megfelelő, 5 – kiváló.

3. Feladat

Szituációs gyakorlat

Mérendő kompetencia: helyzetfelismerés, döntésképeség

Mérési szempontok	Szint (1-5)
Helyzetfelismerés	
Összefüggések felismerése	
Megoldási javaslat megfogalmazása	
Tud-e dönteni	
adott helyzet higgadt kezelése	
ismereteinek alkalmazása a megoldásban	

Szintek: 1 – gyenge, 2 – fejlesztendő, 3 – elfogadható, 4 – megfelelő, 5 – kiváló.

4. Feladat

DISC-teszt

A felmérésben részt vevő személy minden sorban pontozza a tulajdonságokat. A legjellemzőbb kapja a 4 pontos, a második legjellemzőbb 3-at, utána következő 2-öt, és végül az 1-et. Az értékelő táblázatba a betűjelek mellé ennek megfelelően kell írni a pontokat, majd végül összesíteni kell a pontszámokat betűnként, hogy megkapjuk a fő személyiségjellemzőt.

Magas D (domináns) pontszám

Akiknél a D válaszok vannak többségben, azok extrovertáltak és feladatorientáltak. Jellemző rájuk, hogy akaratosak és meghatározók, hajlamosak elhamarkodottságra, intoleranciára. Könnyen kezelik a problémákat, kihívásokat. Erős jellemek, másoktól sokat követelnek, sokszor agresszív módon.

Alacsony D (domináns) pontszám

Nekik több információra van szükségük a döntések meghozatal előtt. Jellemző rájuk, hogy óvatosak, szerények, könnyen együttműködnek másokkal.

Magas I (befolyásoló) pontszám

Akiknél az I válaszok vannak többségben extrovertált, emberorientált emberek. Jellemzőjük, hogy optimisták, kreatívak, lelkesek, társaságkedvelők. Jó meggyőző képességgel rendelkeznek, az emberek megbíznak bennük, általában mások érzelmeire hatnak. Akiknél túlzottan sok I betű szerepel, hajlamosak naivitásra, szétszórtságra.

Alacsony I (befolyásoló) pontszám

Ők inkább a tényeken és adatokon keresztül tudnak hatást gyakorolni másokra, nem a személyes meggyőzőképességüknek köszönhetően. Jellemzőjük, hogy szkeptikusak, logikusan gondolkodnak, kritikusak másokkal szemben és hajlamosak a pesszimizmusra.

Magas S (kitartó) pontszám

Akiknél az S válaszok vannak többségben, azok introvertáltak és emberorientáltak. Jellemzőjük, hogy lojálisak, türelmesek, kiszámíthatók, biztonságkeresők és nem szeretik a hirtelen változásokat. Sokszor érzéketlennek is tűnhetnek. Akiknél túlzottan sok az S válasz hajlamosak túlzott engedékenységre és megértésre.

Alacsony S (kitartó) pontszám

Ők szeretik a változásokat, a változatosságot. Jellemzőjük, hogy nyughatatlanok, türelmetlenek, lobbanékonyak.

Magas C (szabálykövető) pontszám

Akiknél a C válaszok vannak többségben, introvertáltak és feladatorientáltak. Jellemzőjük, hogy megbízhatóak, diplomatikusak, szigorúak, ragaszkodnak a szabályokhoz. Törekednek a minőségi munkavégzésre, a határidők betartására. A túlzottan nagy C pontszámmal rendelkezőknél előfordulhat túlzott perfekcionizmus, konfliktuskerülés.

Alacsony C (szabálykövető) pontszám

Ők nem kedvelik a szabályokat, inkább függetlenségre vágyanak. Jellemzőjük, hogy önfejük, makacsul ragaszkodnak a véleményükhöz és általában nem törődnek a részletekkel, hanem mennek a saját fejük után.

5. Feladat

A felmérésben résztvevő személy kitölti a tesztet, majd az értékelési táblázatban bekarikázza a kiválasztott betű alatt lévő n;e;i vagy im kombinációkat. A végén ezeket össze kell számolni, és a többségben lévő betűhöz tartozó magatartásforma jellemzi az egyént stresszhelyzetben.

„n” válaszok többségben

Ha 50%-nál nagyobb arányban fordulnak elő, az a stresszhelyzet megfelelő elviselésének képességét jelzi. Jellemző rá a konfliktushelyzet reális értékelése, a tárgyalagossága és a megoldáskeresés.

„e” válaszok többségben

Ebben az esetben a túlzott érzelmi befolyásoltság és a partnerre irányuló agresszió jellemző. Ebből fakadóan a konfliktus megoldása nehezebbé válik, hiszen azt a másik féltől várja.

„i” válaszok többségben

Ebben az esetben a hibát magában keresi, védekezni kezd, amivel sokszor előnytelen helyzetbe hozza magát. A másik fél akarata érvényesül. Jellemző rá a gátlásosság, önállótlanóság.

„im” válaszok többségben

Jellemzője a körülmények okolása, a menekülő reakció. Elképzelhető az is, hogy igyekszik a konfliktust komolytalannak bélyegezni vagy letagadni.

Összesített értékelés

Feladat száma	Kompetenciák		Elért szint, eredmény	Kiemelt képességek	Fejlesztendő képességek
1.	Kommunikációs	Fogalmazási készség			
		Prezentációs készség			
	Társas	Empatikus készség			
		Tolerancia			
2.	Kommunikáció	Beszéd érthetősége			
		Köznyelvi szöveg megértése, elolvasása			
		Másoktól kapott információ felfogása, megértése			
		Kifejezősmód			
		Szókincs			
		Megjelenése, ruházatának rendezettsége			
	Személyes	Elhivatottság, elkötelezettség			
3.	Módszer	Helyzetfelismerés			
		Összefüggések felismerése			
		Megoldási javaslat megfogalmazása			
		Tud-e dönteni			
		Adott helyzet higgadt kezelése			
		Ismereteinek alkalmazása a megoldásban			
4.	Személyes	Gondolkodási képesség			
		Problémamegoldó képesség			
5.	Személyes	Stressztűrő képesség			

Dátum:

Mérést, megfigyelést végezte:

.....

.....

Kompetenciamérő eszköz

A 31 813 01 azonosító számú Aerobic sportoktató rész-szakképesítés 10324-12 moduljához, képesség jellegű tudás felmérésére²

Adatok: *(Kérjük, töltse ki adatait!)*

A mérésben résztvevő neve:

Születési hely, idő:

Mérés időpontja, helyszíne:

Rendelkezésre álló idő: 45-60 perc

Kritériumok: A modul alóli felmentéshez a papíralapú tudásmérő teszt minimum 70% elérése esetén a kompetenciamérő eszköz kompenzálja a felmért személy tanulási eredményeit. Ehhez a 3-5 szinten szükséges az egyes kompetenciák megléte.

1. Feladat

Kérjük, olvassa el figyelmesen a következő történetet! Miután elolvasta – de legkésőbb 1 perc múlva – jelezzen a felmérést végző személyeknek!

Kata és Bori barátnők, együtt járnak aerobik órára. Az egyik szerdai edzés előtt, az öltözőben a következő beszélgetés zajlik közöttük.

Bori: Neked hogy tetszett a hétfői edzés?

Kata: Remekül éreztem magam, tetszett az új zene, bulizni is erre szoktam. Rendszen elfáradtam, de közben fel is pörögtem. Izomlázam nem lett tőle, de azért jól átmozgatott. Jövő héten is jövők hétfőn! Jössz velem?

Bori: Azt nem hiszem, szerintem szörnyű volt. Ez a pattogós, fenékrázós zene még hagyján, de a mérhetetlen fájdalom, amit egész tegnap éltem át, megbocsáthatatlan.

Kata: Ez rosszul hangzik. Mi fájt? Izomláz?

Bori: Nem, még csak az sem. A hátam és a térdem sajgott egész nap. Mára kicsit jobb lett, de járni még mindig nehezen megy.

2. Feladat

Ön szerint mi lehetett az oka Bori térd- és derékfájdalmainak? Milyen lehetséges hibákat véthetett a hétfői aerobik óra oktatója, illetve Bori, a gyakorlatok elvégzése közben? Gyűjtse össze a lehetséges hibákat, erre legfeljebb 3 perce van. Ha elkészült, jelezze a felmérést végző személynek.

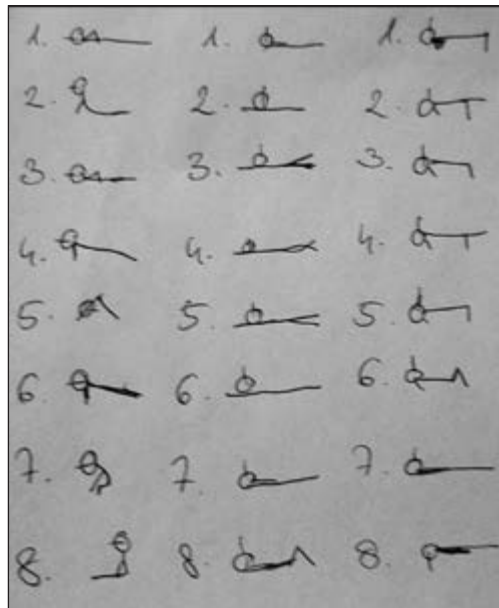
2 Készítette: Ipacs Virág–Leszkó Hajnalka

3. Feladat

A két feladat alapján fogalmazza meg, miért fontos az aerobik oktátónak szemben elhelyezkedni az óráján a résztvevőkkel, illetve milyen célt szolgál a termekben elhelyezett tükörfal! Térjen ki az oktató óra közben végrehajtandó feladataira, felelősségére is! Gondolkodását segítheti jegyzeteléssel.

4. Feladat

Értelmezze a következő ábrán szereplő rajzírást! Erre legfeljebb 5 perc áll rendelkezésére.



Kompetenciamérő eszköz folyamatleírása

A felmérést lefolytató személyek az alábbiakban leírtak szerint járnak el a mérés folyamán. Célszerű az egyes lépésekhez igazodni, ez szavatolja a felmérés módszeres, szervezett struktúra szerinti lefolytatását.

Az egyes feladatokat, feladatlapokat egymás után, külön-külön adjuk ki a felmérésben résztvevők számára. Egyszerre csak egy feladatra lehet koncentrálni, illetve idő előtt nem informálódhat a hátralevő feladatokról.

1. Feladat

Feldolgozandó történet: Bori és Kata esete

Mérendő kompetenciák: problémaelemzés, fogalmazási készség, körültekintés, elővigyázatosság

A következő utasításokat szóban szükséges megadni a felmért személy számára, akinek 2 perc áll rendelkezésére a felkészüléshez. A szóbeli feladatmegoldás összesen 5 perc. A feladat formája az előadás, a szóbeli felelet adása, melynek a történet és az utasítások teljes figyelembevételével kell történnie.

Ön a beszélgetés elején érkezik az öltözőbe, mint az új edző, aki az aznapi edzést tartani fogja. A két lány az Ön órájára érkezett. A „kihallgatott” beszélgetés ismeretében tartsa meg az aerobik óra előtti tájékoztatót maximum 5 percen.

A felmért személy válaszadása közben és után a felmérést végző személyek a megadott értékelési szempontok alapján értékelik a megfigyelt kompetenciákat, az eredményeket az értékelő lapra rögzítik.

2. Feladat

Mérendő kompetenciák: problémaelemzés, feltárás, hibajavítás, gyakorlatias feladatértelmezés.

A feladat első részében a mérésben résztvevő nem kap szóbeli utasításokat, a mérőeszközön szereplő utasításokat kell követnie. Amikor jelez, hogy elkészült, de legkésőbb 5 perc múlva ismertetni kell vele szóban a további feladatokat. Jegyzet készítésére nincs lehetősége.

A szóbeli feladatismertetés után nincs gondolkodási ideje. A másik edzőt egy mérést végző személy testesíti meg. A beszélgetés ideje 5 perc.

Találkozik az edzőteremben a hétfői óra oktatójával, akit az egyik mérést végző kolléga személyesít meg. Az összegyűjtött lehetséges hibákra hívja fel figyelmét, adjon tanácsokat a jövőre vonatkozóan!

A felmért személy válaszadása közben és után a felmérést végző személyek a megadott értékelési szempontok alapján értékelik a megfigyelt kompetenciákat, az eredményeket az értékelő lapra rögzítik.

3. Feladat

A két feladat alapján fogalmazza meg, miért fontos az aerobik oktatónak szemben elhelyezkedni az óráján résztvevőkkel, illetve milyen célt szolgál a termekben elhelyezett tükröfál! Térjen ki az oktató óra közben végrehajtandó feladataira, felelősségére is!

A mérésben résztvevőnek 5 perc felkészülési ideje van, jegyzetet készíthetnek. A feladat a felmért modul fontos tananyagtartalmára utal, ezért az értékelése az egész kompetenciamérés végeredményében számít igazán. A végső eredményt javíthatja, ha a mérésben résztvevő a 3. feladat során kiemelkedő teljesítményt nyújt. Így a feladat értékelése 1- gyenge, 2- megfelelő 3- kiváló minősítésű lehet.

4. Feladat

Mérendő kompetenciák: Gyakorlatias feladatértelmezés, módszeres munkavégzés

A méréshez szükséges minimum 2 talajtorna szőnyeget biztosítani, amelyeken bemutathatja a résztvevő mezítláb a gyakorlatot.

A mérésben résztvevőnek 5 perce van értelmezni a rajzírást. Ezután az utasításokat szóban kell megadni neki.

Mutassa be az ábrán szereplő 3×8 ütemet, tapssal jelezve az elejét és a végét! Gyakorlásra 5 perc áll rendelkezésére.

Az 5 perc letelte után a mérésben résztvevőnek be kell mutatni a gimnasztikai gyakorlatsort.

Kompetenciamérő eszköz értékelési szempontjai

Adatok:

A mérésben résztvevő neve:

Születési hely, idő:

Mérés időpontja, helyszíne:

Rendelkezésre álló idő: 45-50 perc

Kritériumok: A modul alóli felmentéshez a papíralapú tudásmérő teszt minimum 70% elérése esetén a kompetenciamérő eszköz kompenzálja a felmért személy tanulási eredményeit. Az elért eredmény bekerül a személyes portfólióba. Az egyes feladatok értékelése a szóbeli megnyilvánulások, gyakorlatok egyenkénti értékelése alapján történik.

1. Feladat

Feldolgozandó történet: Bori és Kata esete

Mérendő kompetenciák: problémaelemzés, fogalmazási készség, körütekintés, elővigyázatosság

Kompetenciák	Szint (1-5)
Problémaelemzés	
Fogalmazási készség	
Körültekintés, elővigyázatosság	

Az óra előtti tájékoztatás az aerobik óra kötelező órarésze. Egyik feladata, hogy néhány alapvető információt kapjon a résztvevő. Így elkerülhetők a sérülések, balesetek, félreértések. Lehetőség nyílik a bemutatkozásra, és az ismerkedésre, amely közvetlenné és kellemessé teszi az óra légkörét. A másik feladat a bemelegítés előtt, a résztvevők egészségügyi állapotának felmérése. Így az esetleges egészségügyi problémák ismeretében egyénre szabott, biztonságos edzés tervezhető.

Az 5 perces tájékoztatásban Kata és Bori esete miatt minimum a következő elemeknek szerepelnie kell:

- A résztvevők **egészségügyi állapotának felmérése**, rosszzullétek tüneteinek felismerése, a teendők ismertetése.
- A **megfelelő öltözék, ruházat, cipő bemutatása**.
- A **helyes testtartással, a gyakorlatok végrehajtásával kapcsolatos információk** átadása (balesetveszélyes gyakorlatok, könnyített vagy nehezített változatok stb.).

Ezek a fájdalmak okait küszöbölhetik ki, így ezekre különösen fel kell hívnia a mérsben résztvevőnek a tájékoztatóban a figyelmet.

Szintek: 1 – gyenge, 2 – fejlesztendő, 3 – elfogadható, 4 – megfelelő, 5 – kiváló.

2. feladat

Mérendő kompetenciák: problémaelemzés, feltárás, hibajavítás, gyakorlatias feladatértelmezés

Kompetenciák	Szint (1-5)
Problémaelemzés	
Probléma feltárás	
Hibajavítás	
Gyakorlatias feladatértelmezés	

A mérésben résztvevőnek fel kell ismernie, hogy Bori problémái **a rossz cipőtől/ rossz talajra érzéstől, illetve a rosszul végrehajtott gyakorlatokból** erednek. Ezek oka az lehet, hogy a hétfői óra **oktatója nem jelzett vissza a rosszul végrehajtott gyakorlatról, nem javította a rossz mozdulatokat**. Ez akár hosszú távú egészségromláshoz is vezethet, ezért mindenképpen **fel kell hívnia a figyelmét a tünetekre**, illetve arra, hogy ezek véleménye szerint **miből adódhatnak**.

Szintek: 1 – gyenge, 2 – fejlesztendő, 3 – elfogadható, 4 – megfelelő, 5 – kiváló.

A vastagon szedett elemekre ki kell térni, elfogadható magyarázatok, utalások erre vonatkozóan. Nem a fogalom pontos visszaadása a lényeg, hanem a tartalmi elemek szerepelése a beszélgetésben.

3. Feladat

A mérésben résztvevő beszámolójában a következő leírás főbb, kiemelt elemeinek szerepelnie kell. Ezek lehetnek szinonimák, magyarázatok, utalások is.

Az aerobik edzőnek folyamatosan **irányítania, javítania és motiválnia** kell a résztvevőket.

Szemben elhelyezkedni azért kell, hogy

- **lássa** a résztvevők mozdulatait és **javítani tudja** őket,
- esetleges **rosszullétet észrevegyen**, megelőzzön,
- **felmérje** a fáradtsági szintet,
- **motiválja** a résztvevőket (mosoly, beszéd).

A tükörben a résztvevők **láthatják saját mozdulataikat**, így **javíthatják azokat** az edző helyes mozdulataihoz hasonlítva önmagukat.

Az óra közben és előtt a megfelelő **tájékoztatás** nyújtása kötelező, a **folyamatos figyelem** megtartása mellett. Az edző felel az óráján résztvevőkért. Rosszullétek, helytelen mozdulatok, fáradtság, ezek mind javíthatóak.

A feladat értékelése 1 – gyenge, 2 – megfelelő, 3 – kiváló minősítésű lehet.

4. feladat

Mérendő kompetenciák: Gyakorlatias feladatértelmezés, módszeres munkavégzés

Kompetenciák	Szint (1-5)
Gyakorlatias feladatértelmezés	
Módszeres munkavégzés	

A mérésben résztvevőnek tudnia kell értelmezni az ütemeket, a feladatok körülbelüli végrehajtását. Át kell tudnia ültetni gyakorlatba a rajzon látható mozdulatokat. A bemutatásnál a hangsúly nem a tökéletes mozdulatsoron, hanem a feladat és az ábrák értelmezésének képességén és a dinamikus, önálló bemutatáson van.

Gyakorlatias feladatértelmezés:

5. szint: a rajzot képes átültetni a gyakorlatba, bemutatása dinamikus.
4. szint: a rajzot jól értelmezte, azonban kisebb hibái miatt a bemutatás folyamatossága enyhén akadozik.
3. szint: a bemutatás dinamizmusa közepes, több hibát is vét.
2. szint: a gyakorlat bemutatásának dinamizmusa hullámzó, a rajzírás olvasása mellett képes csak végrehajtani.
1. szint: külső irányításra szorul a bemutatás közben.

Módszeres munkavégzés:

5. szint: mind a 24 ütemet fejből, folyamatosan, megakadás vagy segítség nélkül végre tudja hajtani.
4. szint: legalább 20 ütemet fejből, folyamatosan végre tud hajtani, megakadásakor csupán gondolkodásra van szüksége, segítségre még nincs.

3. szint: legalább 16 ütemet helyesen mutat be, elbizonytalanodásakor inkább a rajzírásra hagyatkozik, nem igényel külső irányítást.
2. szint: 8 ütemet önállóan folyamatosan, egymáshoz kapcsolva képes bemutatni, a többinél külső irányítást igényel, vagy a rajzot olvassa.
1. szint: segítség nélkül nem képes végrehajtani a gyakorlatsort, külső irányításra szorul.

Mindkét kompetencia esetében

5-4. szint: kiváló

3. szint: megfelelő

2-1. szint: fejlesztendő

Amennyiben a mérésben résztvevő fejlesztendő szintet ér el a feladat által vizsgált valamely kompetencia esetében, a modul beszámítására nincs lehetőség.

Összesített értékelés

Feladat száma	Vizsgált kompetenciák	Elért szint, eredmény	Kiemelt képességek	Fejlesztendő képességek
1.	Problémaelemzés			
	Fogalmazási készség			
	Körültekintés, elővigyázatosság			
2.	Problémaelemzés			
	Problémafeltárás			
	Hibajavítás			
	Gyakorlatias feladatértelmezés			
3.	1,2,4. feladat kompenzálása			
4.	Gyakorlatias feladatértelmezés			
	Módszeres munkavégzés			

Dátum:

Mérést, megfigyelést végezte:

.....

.....

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. BAJUSZ Klára (2009): *A felnőttkori tanulás motivációi* – Felnőttkori tanulási képességek. <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> [2014.05.31.]
2. BARTA Tamás (2004): *Az élet maga a tanulás*. Felnőttképzés, 2. 1. sz. 2–8.
3. BENEDEK András (2003): *Magyarország és az egész életen át tartó tanulás*. Szakképzési Szemle, 19. 2. sz. 159-170.
4. BENEDEK András (2013): *Az ECVET a magyar szakképzésben*. In: Henczi Lajos (szerk.) (2013): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*. Budapest, Raabe Kiadó. I/33. 1–20.
5. BENEDEK András – CSOMA Gyula – HARANGI László (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon: [A-Z]*. Magyar Pedagógiai Társaság: OKI: Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
6. BENKEI KOVÁCS Balázs (2009): *Az előzetes tudás elismerésének gyakorlata Franciaországban* In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Problémák az oktatás és képzés felnőttkori szakaszában*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 21–30.
7. BENKEI KOVÁCS Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
8. BERTALAN Tamás – MATOLCSI Zsigmond – SZÁNTÓ Zoltán (2006): *Intézmény-akkreditációs követelmények és minőségük*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
9. BERTALAN Tamás – DOBOS Gergely – FARKAS Éva – PÁSZTOR Tibor – RETTEGI Zsolt – WESZELY Orsolya – ZSUFFA Ákos (2014): *Felnőttképzésről képzőknek – Változások és értékek*. EuGenius Szakkiadó Kft. Budapest.
10. Békéscsabai Regionális Képző Központ (2006): *Az előzetes tudás felmérésének és elismerésének elvei, formátumai és rendszerszerű alkalmazása a HEFOP 3.5.1. program-fejlesztés során*. http://archiv.suliszerviz.com/_data/VFS_9aa80efb8fcc369f770a52549303a46b.pdf
11. BESZÉDES Nimród Attila (2008): *Az előzetes tudásmérés módszertani kérdései*. In: Zachár László (szerk.): *Elméleti és gyakorlati fejlesztések a felnőttképzésben*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. 83–110.
12. BIGGS, John and COLLIS, Kevin (1982): *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy* New York: Academic Press.
13. BJORNAVOLD, Jens (2000): *Making Learning Visible*. CEDEFOP, Luxembourg.

14. BLOOM, Benjamin S. (ed.) (1956): *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals*. – Handbook I. Cognitive Domain. McKay, New York.
15. BOGNÁR József (2010): *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek*. Jegyzet az OKJ-s sportszakemberképzés számára. Önkormányzati Minisztérium Budapest.
16. BORSI Árpád (2010): *A felnőttképzés sarokkövei: A bemeneti kompetenciák mérése és az előzetes tudás beszámítása* című előadása, mely a „Felnőttképzéssel a foglalkoztatásért” című – OFA által támogatott – konferencián hangzott el – 2010. 10. 12-én, Budapesten <http://www.fvsz.hu/files/tartalom/eloadas-osszegzo.pdf>
17. CEDEFOP (2008): *Terminology of European education and training policy*. A selection of 100 key terms. Publications office of the European Union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF [2014. 03. 29.]
18. CEDEFOP (2009): *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. European Communities, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf [2013. 10. 29.]
19. CEDEFOP (2014): *Terminology of European Education and Training Policy. Selection of 130 key terms*. Publications office of the European Union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4117_en.pdf [2014. 07. 06.]
20. COLARDYN, Danielle – BJORNAVOLD, Jens (2005): *The learning continuity: European Inventory on Validation Non-formal and Informal learning*. National Policies and Practices in Validation Non-formal and Informal Learning. European Communities, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5164_en.pdf [2013. 10. 01.]
21. COOMBS, Philip H. (1968): *The World Educational Crisis – a System Analyze*, Oxford University Press.
22. Copenhagen Declaration (2002): *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*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf [2014. 03.02.]
23. Council of the European Union (2003): *COUNCIL Conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)* (2003/C 134/02) <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Benchmarks.pdf> [2014. 05.04.]
24. Council of the European Union (2004): *Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004_en.pdf [2014. 01. 10.]
25. Council of the European Union (2011): *COUNCIL Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving* (2011/C 191/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF> [2014. 05. 04.]

26. CSAPÓ Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
27. CSAPÓ Benő (2006): *A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása*. Iskolakultúra, 2. sz. 3–16. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Csapo_ElozetesTudas.pdf [2014. 02. 04.]
28. CSAPÓ Benő – MOLNÁR Gyöngyvér – R. TÓTH Krisztina (2008): *A papíralapú tesztelésről a számítógépes adaptív tesztelésig*. A pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. Iskolakultúra, 3-4. sz. 3-16. <http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CsapoMolnarRToth.pdf> [2014. 05. 24.]
29. CSERNÉ Adermann Gizella (2009): *Andragógia mérési, értékelési elvek és technikák*. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-cserne> [2014. 01. 24.]
30. CSOMA Gyula (2006): *Szemponatok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez*. In: Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Tempus Közalapítvány. 66-104. http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/tka/2008/Tanulas_eleten_aT_kotet.pdf [2014. 02. 05.]
31. CSOMA Gyula (2002): *Formális, nem formális felnőttoktatás*. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház
32. CSOMA Gyula – LADA László (2009): *Nincs minden rendben a kompetenciákkal, és a kompetenciaalapú képzéssel sem*. In: Felnőttképzés 2009/3. http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2009/3szam/1090313_csoma_nincsenmindenrendbenakompetenciakkalv.pdf [2014.06.05.]
33. DAVE, R. H. (1970): *Developing and Writing Behavioural Objectives*. (R J Armstrong, ed.): Educational Innovators Press. Tucson, Arizona.
34. DERÉNYI András (2006): *Tanulási eredmények kidolgozása és használata: Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások*. Társadalom és gazdaság, 28. 2. sz. 183-202. Teljes szöveg: <http://www.akademiai.com/content/x38t874624n2212j/?p=6c7b51ad70fc48b59deebb4883d6f4b6&pi=0> [2014.06.05.]
35. DERÉNYI András (2009): *A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése*. <http://tamop413.ofi.hu/okkr-oroszagos-kepesitesi-keretrendszer/1-helyzetfelfelmeres-tanulmanyok> [2014.06.05.]
36. DERÉNYI András – KOCSIS Mihály – TÓT Éva (2010): *Felsőoktatási Validációs Rendszer*. <http://tamop413.ofi.hu/tamop413-ofi-hu/kvr-kozponti-validacios-rendszer/is-merteto> [2014.06.05.]
37. DERÉNYI András (2011): *A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban*. Hungarológiai évkönyv, 12. 1. sz. 73. Teljes szöveg: Elektronikus Periodika Archivum. [http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_12_073-087.pdf] [2014.06.05.]

38. DERÉNYI András – TÓT Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
39. DERÉNYI András – MILOTAY Nóra – TÓT Éva – TÖRÖK Balázs (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon.* Egy OECD-projekt tanulságai. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest.
40. DROZD, Anna – HAWLEY, Jo (2007): *European inventory on validation of informal and non-formal learning.* Hungary. ECOTEC, Birmingham http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/chapters/2007/hungary.pdf [2013. 10. 01.]
41. ECOTEC (2007): *A European inventory on validation of non-formal and informal learning.* Netherlands, ECOTEC, Birmingham. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/netherlands.pdf> [2013. 10. 30.]
42. Emberi Erőforrások Minisztériuma (2013): *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014-2020 közötti időszakra.* <http://2010-2014.kormany.hu/hu/dok?page=7&source=8&year=2013#!DocumentBrowse> [2013. 12. 30.]
43. Európai Közösségek Bizottsága (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.* Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel.
44. European Centre for the Development of Vocational Training (2008): *The shift to learning outcomes.* Conceptual, political and practical developments in Europe. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4079_en.pdf [2013. 10. 11.]
45. European Centre for the Development of Vocational Training (2009): *The shift to learning outcomes Policies and practices in Europe.* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf [2013. 10. 11.]
46. European Commission (1993): *Growth, Competitiveness, Employment – The Challenges and Ways Forward into the 21st Century (White Paper).* European Commission, Brussels.
47. European Commission (1996): *White Paper on Education and Training.* Teaching and Learning. Towards the Learning Society. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [2014. 01. 20.]
48. European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning.* European Commission, Brussels
49. European Commission (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Communication from the Commission. European Commission, Brussels. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> [2013.09.20.]
50. European Commission (2001a): *The concrete future objectives of education systems.* European Commission, Brussels.

51. European Commission (2007): *Action Plan on Adult Learning – It is always a good time to learn*. http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf [2012. 11. 20.]
52. European Commission (2010): *EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. European Commission, Brussels.
53. European Commission (2012): *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. European Commission, Strasbourg.
54. European Commission (2012a): *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. European Commission, Strasbourg. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> [2013. 02. 10.]
55. European Commission (2012b): *Youth unemployment*. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-938_en.htm [2013. 04. 10.]
56. European Commission (2012c): *Commission Staff Working Document*. Rethinking Education: Country Analysis Part I. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf (2013. 02. 10.)
57. European Communities (1997): *Treaty of Amsterdam amending the treaty on European Union the treaties establishing the European Communities and related acts October 2, 1997*. Amsterdam, European Communities <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html> [2013. 10. 20.]
58. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2012): *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions
59. European Union (2011): *Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4*. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Using_learning_outcomes.pdf [2014. 08. 10.]
60. Európai Bizottság (2008): *A Bizottság 800/2008/EK rendelete a Szerződés 87. és 88. cikke alkalmazásában a támogatások bizonyos fajtáinak a közös piaccal összeegyeztethetőnek nyilvánításáról*. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:214:0003:0047:hu:PDF> [2013. 09. 23.]
61. Európai Közösségek Bizottsága (2001): *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása. Európa Közösségek Bizottsága, Brüsszel*.
62. Európai Parlament és Tanács (2004): *2241/2004/EK határozat (2004. december 15.) a képesítések és a szakmai alkalmasság átláthatóságának egységes közösségi keretéről (Europass)* http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2004.390.01.0006.01.HUN [2013. 11. 02.]
63. Európai Parlament és Tanács (2008): *Ajánlás (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01)* http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf [2013. 11. 02.]

64. Európai Parlament és Tanács (2009): *Ajánlás* (2009. június 18.) az Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer (ECVET) létrehozásáról (2009/C 15/02). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF> [2013. 11. 02.]
65. Európai Parlament és Tanács (2009): *Ajánlás* (2009. június 18.) a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakeretének létrehozásáról (2009/C 155/01) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN) [2013. 11. 02.]
66. Európai Unió Tanácsa (2011): *A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról* (2011/C 372/01). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:HU:PDF> [2014. 01. 23.]
67. Európai Unió Tanácsa (2012): *A Tanács ajánlása* (2012. december 20.) *a nem-formális és informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről* (2012/C398/01). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.398.01.0001.01.HUN [2013. 09. 30.]
68. Eurostat (2013): *Early leavers from education and training by gender. Percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410> [2013. 09. 01.]
69. Eurostat (2014): *Youth unemployment*. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Youth_unemployment,_2013Q4_\(%25\).png](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Youth_unemployment,_2013Q4_(%25).png) [2014. 08. 10.]
70. Eurostat (2014a): *Employment rate*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=tsdec420&tableSelection=3&footnotes=yes&labeling=labels&plugin=1> [2014. 08. 10.]
71. Eurostat (2014b): *Unemployment rate*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1> [2014. 08. 10.]
72. Eurostat (2014c): *Early leavers from education and training*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40 [2014. 08. 10.]
73. Etenim Kft. (2006): *Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése*. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=735>. [2014. 01. 14.]
74. FARKAS Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Kolombusz Kkt. Miskolc.
75. FARKAS Éva (2009): *A szakképzés szerkezeti, tartalmi jellemzői* In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 164–186.
76. FARKAS Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. TypiArt Médiaműhely Kft. Pécs.
77. FARKAS Éva (szerk.) (2014): *Sokszínű szakMA*. Andragógusok kutatás közben. Generál Nyomda Kft. Szeged.

78. FARKAS Éva – FARKAS Erika – HANGYA Dóra – KOVÁCS Anett – KULCSÁR Nárcisz – LESZKÓ Hajnalka (2012): *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*. Szeged, SZTE JGYPK FI.
79. FARKAS Éva – LESZKÓ Hajnalka (2011): *Módszertani útmutató az előzetes tudás felméréséhez*. In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*. Budapest, Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft. III/13. fejezet 1–24.
80. FARKAS Éva – LESZKÓ Hajnalka (2012): *A képesség jellegű tudás*. Módszertani útmutató az előzetes tudás felméréséhez. In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*. Budapest, Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft. VIII/13. fejezet 1–14.
81. FARKAS Éva – RETTEGI Zsolt (2014): *Útmutató a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. tv. 18. §-a szerinti programkövetelmény javaslat benyújtásához*. http://www.mkik.hu/upload/mkik/felnottkepzes/programkovetelmeny_utmutato_vegleges_2014_01_16.pdf [2014. 06. 13.]
82. FIBS – DIE (2012): *Developing the adult learning sector*. Lot 2: Financing the adult learning sector. (Workshop background document). Berlin, FIBS-DIE
83. GASKÓ Krisztina (2010): *Autonómia és felelősségvállalás. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer számára*. http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_7_gasko.pdf [2014. 02. 13.]
84. GOLNHOFFER Erzsébet (2010): *Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer készítői számára*. http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_6_golnhofer.pdf [2014. 02. 13.]
85. GYÜLINGNÉ Schindler Rózsa (1999): *Egy költségkímélő képzési modell kialakítására tett kísérlet tapasztalatai*. Szakképzési Szemle 4. sz. 456–460.
86. HALÁSZ Gábor (2004): *Tanulás és európai integráció*. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
87. HALÁSZ Gábor (é.n.): *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm [2013. 10. 13.]
88. HARANGI B. László (1986): *A felnőttkori értelmi fejlődés és tanulás mérése, értékelése*. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.): *Tömegkultúra és közművelődés*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
89. HAWLEY, Jo – OTERO, Manuel Souto – DUCHEMIN, Claire (2010): *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. GHK Consulting. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf> [2013. 10. 01.]
90. HENCZI Lajos (2007): *Nem csak a kezdet nehéz...* Az előzetes tudás és a kompetencia-bizonyítvány. Humán szaldó, 4. 5. sz. 219–220.

91. HORVÁTH Károlyné (2001): *Előzetes tanulmányok értékelése és elismerése*: PLAR [Prior Learning Assessment and Recognition]. ETInfo: az Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet információs lapja, 4. 3. sz. 7-8.
92. JÁNOSSY Ferenc (1975): *A gazdasági fejlődés trendvonaláról*. Magvető Kiadó, Budapest.
93. KARVÁZY Eszter (2012): *Europass trendek Európában – változások itthon*. In: Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság (2012): *Országos Szakképzési Tanévnyitó tájékoztató kiadvány*. Budapest, Nemzeti Munkaügyi Hivatal 61–63.
94. KENNEDY Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. Quality Promotion Unit, University College Cork. http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismere-se/lo_handbook_declan_kennedy.pdf [2013. 09. 20.]
95. KOMENCZI Bertalan (2001): *Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról*. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 122–132.
96. Központi Statisztikai Hivatal (2013): *A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint nemenként 1998-2013*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf007.html [2014. 08. 08.]
97. Központi Statisztikai Hivatal (2013a): *A 15 éves és idősebb népesség száma és megoszlása legmagasabb iskolai végzettség szerint*. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_iskolazottsag [2014. 05. 15.]
98. Központi Statisztikai Hivatal (2013b): *A népesség korcsoport és nemek szerint*. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00 [2014. 06. 12.]
99. Központi Statisztikai Hivatal (2014): *A 15-64 éves népesség gazdasági aktivitása nemenként, havi adatok*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf034.html [2014. 08. 31.]
100. KRAICINÉ Szokoló Mária – CSOMA Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. <http://kraicineszokolymaria.hu/wp-content/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> [2014.06.05.]
101. LADA László (2003): *A megelőző tudás mérése*. Felnőttképzés, 1. sz. 61–62.
102. MAGYAR Edit (2002): *Kommunikációs kérdések a felnőttek tanítása szolgálatában*. In: Mayer József (szerk.): *Problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
103. Magyar Köztársaság Kormánya (2005): *Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról*. Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
104. Magyarország Kormánya (2013): *Magyarország 2013. évi Nemzeti Reform Programja*. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_hungary_hu.pdf [2014. 06. 12.]
105. MIHÁLY Ildikó (2000): *Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismerésére*. Új Pedagógiai Szemle 11. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00043/2000-11-vt-Mihaly-Torekvesek.html> [2014. 01. 10.]

106. MODLÁNÉ Görgényi Ildikó – ZACHÁR László (2010): *Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) bevezetésének feltételei a szak- és felnőttképzésben*. Budapest, <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orzsagos-kepесitési-keretrendszer/okkr-4-elemi-projekt> [2013. 10. 29.]
107. MYERS, Douglas (2001): *The PLA Centre Story: Five-Year Report: 1996–2001*. Halifax, Nova Scotia.
108. NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) Iskolakultúra*, 4. sz. 3–20. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf> [2014. 06. 05.]
109. NAHALKA István (2001): *Az előzetes tudás pedagógiai jelentősége*. Budapesti Nevelő, 1. sz. 60–66.
110. NÉMETH Balázs (2009): *A nem formális és az informális tanulás elismertetésének programja Európában, különös tekintettel néhány ország felsőoktatási gyakorlatára*. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Központi/Felsőoktatási Validációs Rendszer fejlesztése alprojekt, Budapest. <http://tamop413.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes> [2014. 03. 05.]
111. NÉMETH Balázs (2012): *A nem-formális és az informális tanulás elismertetése Európában, különös tekintettel a felsőoktatási validáció szerepére*, In: Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások és fejlesztések: Tisztelgő tanulmánykötet Koltai Dénes egyetemi tanár tudományszervezői és kutatói munkássága előtt*. Pécs: PTE FEEK, 48–58.
112. Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (2014): *A munkaerő-piaci helyzet alakulása a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat legfrissebb adatai alapján 2014 július*. http://internet.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz_stat_merop_helyzet_201407 [2014. 08. 30.]
113. Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (2014a): *Tájékoztató a közfoglalkoztatás rendszeréről*. http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=nfsz_kozfoglalkoztatás [2014. 07. 31.]
114. Nemzeti Munkaügyi Hivatal (2013): *A külföldi állampolgárok magyarországi munkavállalásának főbb sajátosságai a 2013. évben*. http://www.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=stat_kulf_mvall_mo_adatok_2013 [2014. 07. 12.]
115. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2007): *Útmutató a bemeneti kompetenciák méréséhez*. http://old.nive.hu/index_sec.php [2014. 03. 02.]
116. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2007a): *Útmutatók az előzetes tudás felméréséhez*. <http://site.nive.hu/nft/> [2014. 03. 02.]
117. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2010): *TÁMOP 2.2.1. 3. alprojekt* <http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/component/content/article/36-vizsgarendszer-fejlesztese/191-a-bemeneti-kompetenciak-meresi-ertekelesi-eszkoezrendszerek-kialakitasa> [2013. 10. 22.]
118. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2010a): *TÁMOP 2.2.1. 5. alprojekt* <http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/component/content/article/38-meres-ertekeles/190-kompetencialeirasok-munkaanyagok> [2013. 10. 22.]

119. Nemzeti Szakképzési és felnőttképzési intézet (2010b): *Kompetencialeírások*. <http://kepzesevolucioja.hu/index.php/component/content/article/38-meres-ertekeles/190-kompetencialeirasok-munkanyagok>- [2014. 03. 02.]
120. N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia Pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest.
121. Nyugat-Dunántúli Fejlesztési Ügynökség (2003): *Határ menti Foglalkoztatási Paktum a West/Nyugat Pannónia EuRégió területén HU001503-28/1*. Megvalósíthatósági tanulmány. <http://www.westpa.hu/cgi-bin/itworx/itworx.cgi?modul=doctar/downloadfile&task=downloadfile&vid=11&dokid=20>. [2013. 10. 05.]
122. OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris. <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/432> [2013. 10. 05.]
123. OECD (2010): *Recognition of Non-formal and Informal Learning Pointers for policy development*. <http://www.oecd.org/dataoecd/3/17/45138863.pdf> [2013. 11. 05.]
124. Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *A nem – formális és informális tanulás elismerése Magyarországon*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. <http://www.oecd.org/hungary/41679716.pdf> [2013. 09. 05.]
125. Országos Pedagógiai Intézet Szakképzési Igazgatóság (2008): *A nem formálisan és informálisan megszerzett ismeretek elismeréséről*. Szakoktatás: az Országos Pedagógiai Intézet Szakképzési Igazgatóságának pedagógiai folyóirata, 58. 7. sz. 28–29.
126. OTERO, Manuel Souto – MCCOSHAN, Andrew – JUNG, Kerstin (2005): *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*. ECOTEC, Birmingham. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/european_inventory_2005_final_report.pdf [2013. 10. 01.]
127. OTERO, Manuel Souto – HAWLEY, Jo – NEVALA, Anne-Mari (2008): *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning*. 2007 Update. ECOTEC, Birmingham. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf [2013. 10. 01.]
128. PAJKOSSY Péter (2010): *OKKR – Tudás deskriptor*. Fogalomértelmezés és javaslattevél a szintek leírására. http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszer%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_4_pajkossy_tudas.pdf [2014. 02. 13.]
129. PAJKOSSY Péter (2010a): *OKKR – Képesség deskriptor*. Fogalomértelmezés és javaslattevél a szintek leírására. http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszer%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_5_pajkossy_kepesseg.pdf [2014. 02. 13.]
130. PARÓCZAYNÉ KORÁNYI Margit (2002): *Második esély az új alapkészségek megszerzésére*. Szakképzési Szemle, 8. 4. sz. 418–425.
131. POLÁNYI Mihály (1966): *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company, Inc. Garden City, New York.
132. PORDÁNY Sarolta (2002): *Felnőttkori tanulás, közművelődés*. Microtoll Kft. Budapest.

133. PULAY Gyula (2010): *A hazai felnőttképzési rendszer hatékonysága európai kitekintésben*. Munkaügyi Szemle, 2. sz. 72–81.
134. RECOTILLET, Isabelle and WERQUIN Patrick (2009): “*The French VAE: Recognition of Non-formal and Informal Learning as a Visa for a Job?*”, European Journal of Vocational Training, 48. 3. www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/DEFAULT.asp [2014. 06. 05.]
135. SÁNCHEZ, Fernando Rocha (2012): *Youth Unemployment in Spain*. <http://library.fes.de/pdf-files/id/09469.pdf> [2013. 09. 01.]
136. SCHULTZ, W. Theodore (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
137. SUM István (főszerk.) (2001): *Dacum kézikönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
138. SZIGETI TÓTH János (2009): *A tanulás sokfélesége: kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól: zárótanulmány*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
139. SZLAMKA Erzsébet (2009): *Áttekintés a felsőoktatási validáció nemzetközi gyakorlatáról*. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése Központi/Felsőoktatási Validációs Rendszer fejlesztése alprojekt, Budapest.
140. TÓT Éva (2002): *A nem formális tanulás elismerése- szemlélet és módszerek*. Szakképzési Szemle 8. 2. sz. 178–193.
141. TÓT Éva (2006): *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése*. Az európai gyakorlat tanulságai. http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/Tot_NSZI_PLA.doc. [2013. 10. 23.]
142. TÓT Éva (2006a): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
143. TÓT Éva (2006b): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09900/09905/09905.pdf> [2014. 06. 05.]
144. TÓT Éva – SZEGEDI Eszter (2009): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján. Tempus Közalapítvány, Budapest.
145. TÓT Éva (2009a): *Elmozdulás a tanulási eredmények irányába – politikák és gyakorlatok*. In: SZEGEDI Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek: támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*. Tempus Közalapítvány, Budapest. [2014.06.05.]
146. TÓT Éva (2009b): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai*. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Budapest.

147. TÓT Éva (2010): *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning 2010. Country Report: Hungary*. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf> [2013. 10. 01.]
148. TÓT Éva (2012): *Az Európai Szakképzési és Szakoktatási Kreditrendszer (ECVET) Magyarországon, a hazai és külföldi projektek fényében*. Tempus Közalapítvány, Budapest
149. TÓT Éva – BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – SZEGEDI Eszter (2012): *Az egész életen át tartó tanulás eszközrendszere*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
150. TÓT Éva – DERÉNYI András – TÖRÖK Balázs (2006): *A nem-formális és informális tanulás elismerése Magyarországon*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41679716.pdf> [2013. 11. 21.]
151. UDVARDI-LAKOS Endre (2002): *Lifelong learning, modul, kompetencia* (Tézisek és magyarázatok). Szakképzési Szemle, 8. 1. sz. 19–38.
152. UDVARDI-LAKOS Endre (2005): *Paradigmaváltás a gyakorlatban I. A modularitás*. Szakképzési Szemle, 4. sz. 345–379.
153. ULICNA, D. – URE, O. B. – WERQUIN, P. (2011): *Lifelong Learning Policies: Critical Factors and Good Practice in Implementation*, Report submitted by GHK Consulting, European Commission, DG Education and Culture, no. 99.
154. UNESCO (2012): *Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of the Outcomes for Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf> [2014. 06. 10.]
155. VAMOS Ágnes (2011): *Tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlat-összefüggése a felsőoktatásban*. Felsőoktatási műhely, 4. sz. 33–48.
156. VARGA Kornél (2004): *Az informatika alkalmazása az oktatásban egy működő komplex rendszer kapcsán*, Iskolakultúra 2004/12. sz. 15–26.
157. VEHRER Adél (2011): *A nem formális és informális tanulás mérése és elismerése hazánkban*. Humánpolitikai szemle, 3. sz. 40–47.
158. VIDÁKOVICH Tibor (2001): *Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok*. In: Csapó Benő – Vidákovich (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
159. WERQUIN Patrick (2007a): “Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning”, *European Journal of Education*, 42. 4. 459–484. <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0141-8211> [2014. 01. 30.]
160. WERQUIN, Patrick (2007b): *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programs*, RNFI – Third Meeting of National Representatives and International Organisations. OECD, Vienna. www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf [2014. 01. 30.]

161. WERQUIN Patrick (2008): *“Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy”*, Lifelong Learning in Europe, 3. 142–149. <http://www.lline.fi> [2014. 02. 10.]
162. WERQUIN, Patrick (2009). *“Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: an Overview of Some Key Issues.”* REPORT, No. 3, <http://www.report-online.net/english/start/> [2014. 02. 10.]
163. WERQUIN, Patrick (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD-Publishing, Paris.
164. WERQUIN Patrick (2011): *“Beyond the Hype: [Recognition of] Learning Outcomes”*. Journal of Education and Work. [2014. 02. 10.]
165. WERQUIN, Patrick – C. WIHAK (2011): *Islands of Good Practice: Recognising Non-formal and Informal Learning*. In: HARRIS J. (ed.), „Researching Recognition of Prior Learning”, NIACE, UK. [2014. 02. 10.]
166. ZON, Cohen (2005): *A European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Hungary. ECOTEC, Birmingham. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_hungary.pdf [2013. 10. 01.]

FELHASZNÁLT JOGSZABÁLYOK

Törvények

- 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
- 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről

Kormányrendeletek

- 133/2010. (VI. 22.) kormányrendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 110/2012. (VI.4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről

- 217/2012. (VIII. 9.) kormányrendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól
- 230/2012. (VIII. 28.) kormányrendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről
- 315/2013. (VIII.28.) kormányrendelet a komplex szakmai vizsgáztatás szabályairól
- 393/2013. (XI.12.) kormányrendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról

Miniszeri rendeletek

- 24/2004. (VI.22.) FMM-rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól
- 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 20/2007. (V. 21.) SZMM-rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI-rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről
- 58/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet a felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszerről, valamint a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjairól, feladatairól és működésének részletes szabályairól
- 59/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról
- 16/2014. (IV. 4.) NGM-rendelet a felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a nyelvi képzés követelményei teljesítésének igazolásáról
- 14/2014. (III. 31.) NGM-rendelet a felnőttképzési szakértői és a felnőttképzési program-szakértői tevékenység folytatásának részletes szabályairól

Kormányhatározatok

- 2212/2005. (X. 13.) kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról
- 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról

Külföldi jogszabály

Spanyolország: ROYAL DECREE 1224/2009, of 17 July, on recognition of the professional competences acquired by work experience

Honlapok

ECVET projektek leírásai: <http://www.ecvet-projects.eu>

A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése projekt: www.kepzesevolucioja.hu



FARKAS ÉVA könyve a felnőttképzés tudományának olyan területére kalauzolja el az olvasót, amely földrajzi hasonlaltal élve fehér folt nem csak a laikusok, de jórészt a szakma képviselőinek számára is. Ez pedig a tudás, illetve a tudás mérésének újfajta megközelítése. Ez az új filozófia a „tanulási eredmények” oldaláról vizsgálja az ember képességeit, lehetőségeit. Nem kérdezi, hogy honnan tudja a felnőtt, amit tud? Helyette azt kérdezi, milyen eredménnyel képes hasznosítani a tudását? Sokféle olyan, iskolarendszerben elsajátított ismeret létezik, amelynek a tudása semmiféle haszonnal nem kecsegtet. Ugyanakkor sok olyan jellegű tudással is bírunk, amelyet ugyan jól felhasználhatnánk, de, mert nincs erről iskolai bizonyítványunk, ezt sem a munkaerőpiac, sem az oktatási rendszer nem preferálhatja. Ez bizony pazarlás. Ezen a problémán segíthetne egy olyan szervezeti és vizsgarendszer, amely az ilyen tudás és ismeretanyag mérését és hitelesítését tenné lehetővé. Ez a kötet egy ilyen rendszer tudományos igényű leírását adja.

Kutatási eredmények, statisztikai adatok, prognózisok, külföldi példák vezetnek be, és teszik érthetővé a szerző megállapításait. A könyv első öt fejezete így akár tudományos ismeretterjesztő irodalomként is megállná a helyét. Az utolsó száz oldal azonban valóságos útmutató a gyakorlati szakemberek számára. Farkas Éva részletes pontossággal, és példák bemutatásával vázolja fel a nem iskolarendszerben megszerzett tudás mérésének lehetséges intézményrendszerét. Áttekinti a gyakorlati megvalósításhoz szükséges szakemberképzés feltételeit. Mérőeszközöket, tesztekkel tár az olvasók elé. Rendszerét hozzáigazítja a hatályos jogszabályokhoz, a hazai felnőttképzés és szakmai képzés sajátosságaihoz. Meggyőző hitelességgel tárja fel a rendszer bevezetésének várható gazdasági, társadalmi, és szociális hozadékait. Mindezek mellett ez a kötet nem utópia. Tárja szoros összefüggésben áll az Európai Unió oktatási célkitűzéseivel, és a nemzeti képesítési keretrendszerhez kapcsolódó fejlesztésekkel.

