

Udvardi-Lakos Endre:

A kompetencia-kártya, avagy paradigmaváltás a gyakorlatban

Felkérést kaptam arra, hogy készítsek elemző tanulmányt és javaslatot a kompetencia-kártya magyarországi bevezetéséhez.

A kompetencia-kártya bevezetése felfogható lenne egyszer módszertani vagy szervezőtechnikai kérdésként is. Azonban itt nyilván nem erről van szó: egy újfajta felfogásra, gondolkodásmódra épülő, új alapokra helyezett képzési rendszer kiépítésének kényszerét éljük át nap mint nap. Ez ügyben valódi elrelépés és megújulás csakis paradigma-váltás alapján lehetséges. A kompetencia-kártya (és mindaz ami „körülveszi”): egy ilyen új felfogású képzési rendszer egyik alkotó-eleme – ezért tehát az alábbiakban fel kell vázolnunk ezt az egész új rendszert, kifejtve-megmagyarázva, miben áll ennek újdonsága és hogyan lehet eljutni oda.

*

Az utóbbi években-évtizedekben olyan kihívások érték a világot (és ezen belül hazánkat is), melyek egyértelműen az oktatási rendszerek radikális átalakítását: reformját, hatékonyságának növelését igénylik. Ezt felismerve, az Európai Unió vezető testületei az utóbbi években számos fontos nyilatkozatot, irányelvet, memorandumot dolgoztak ki és tettek közzé, melyekkel valamennyi európai ország kormánya a kellő komolysággal foglalkozik. Mindezek alapján, a most kidolgozásra kerülő újabb Nemzeti Fejlesztési Tervben kell válaszokat megfogalmaznunk arra a kérdésre, hogy milyen alapelvek alapján, milyen irányban, struktúrában és mindennapos gyakorlatban látjuk biztosítottnak a hazai képzési rendszerek jövőbeni működését – annak érdekében, hogy megfelelhessünk az előttünk álló kihívások tömegének. Hangsúlyoznunk kell, ezek a kihívások a társadalmi-gazdasági élet egészét, életünk mindennapjait a maguk teljességében érintik. Így kijelenthetjük, hogy – bár jelen tanulmány során a képzési rendszerek állnak gondolkodásunk középpontjában – valójában *nem oktatásügyről* van szó csupán, hanem össznemzeti ügyről, sőt, alapvető létérdekeinkről.

Bár a későbbiek során első sorban a szakképzés keretén belül megvalósítandó rendszerfejlesztéshez kívánok néhány fontos adalékot szolgáltatni, mondandóm valójában *nem csupán a szakképzésre*, de általában a magyar képzési rendszer *egészére* vonatkozik. Hiszen számos alapkérdés átfogó rendezést kíván, a részleteknek az egészt kell szolgálniuk.

A hazai képzési rendszer egészében *valódi reform, paradigmaváltás* szükségességét – mondhatnám kényszerét – tapasztaljuk. (Jelen tanulmány is e szemlélet jegyében született).

Ezt azért kell hangsúlyozni, mert az elmúlt évek hazai fejlesztést szolgáló törekvései nagy részben csak rész-eredményeket hoztak, ezek nagy része az adott projekt lezárása után „hamvába holt” nem indukált a hétköznapiakban is érzékelhető, valódi változásokat. Túl sok projekt nyomán tapasztalhattuk, hogy nem az új elemek termékenyítették meg és vitték előre a rend-

szert, hanem a hagyományos struktúra „falta fel” az újdonságokat, élüket lefaragta, hatásukat semlegesítette.

Ezzel szemben a valódi paradigma-váltás azt jelentené, hogy a kihívásoknak, az új követelményeknek, új feladatoknak megfelelően, elször is újra kellene gondolni az egész struktúrát. Vagyis az elképzelt-eltervezett új pillérekre épül új rendszerbe kellene levezetni a részleteket. Nem a régi rendszerhez illeszteni az új elemeket, hanem fordítva: a kívánatos új struktúrából, az új kiinduló-pontok (paradigmák) oldaláról vizsgálni, hogy mit lehet átvenni a régitől.

Egy ilyen komplett újra-gondolás természetszerűen (ráadásul az állandó politikai nyomás és kormányváltások közepette) igen nehéz.

Éppen egy hosszú távban gondolkodó Nemzeti Fejlesztési Terv lenne az a lehetőség, mely keretet adhatna egy valódi „oktatásügyi rendszerváltás” kivitelezéséhez.

Jelen dolgozat egy ilyen szemléletet kíván szolgálni. Ezért szinte kikerülhetetlen, hogy egy valódi paradigma-váltás pilléréül szolgáló néhány alap-kérdést felvessen, – és ezekből levezetve, ezekre építve tegye meg konkrét javaslatait, melyek egy „Európa-konform”, átfogó (a szakképzés, felső oktatás, felnőttképzés egészét érintő) rendszerbe illeszkednek.

A reform: szükségszerű reakció a régi módon már meg nem oldható problémákra.

A világban lezajló kikerülhetetlen és az emberiséget sokszor érintő hatások taglalása, valamint a képzési rendszerek kiemelkedő szerepe a megoldás-keresés során: ma már széleskörűen feltárt problémakör, az alap-dokumentumok* hozzáférhetőek, ezek folyamatos hivatkozási alapot jelentenek a közvéleményben és szakmai körökben egyaránt.

Anélkül hogy belemennénk ezek részletes elemzésébe, az alábbiakban csupán néhány olyan, a témánk szempontjából kiemelkedően fontos jelenségre, tendenciára illetve problémára hívjuk fel a figyelmet, melyek megoldását segíthetik azok a javaslatok, megoldási lehetőségek is, melyeket a későbbiekben részletesen kifejtünk.

- A lakosság iskolázottsága növekszik, a felső oktatás tömegessé vált.
A probléma különösen a felső oktatásban jelentkezik élesen, melyben igen erősek a mai napig is az elitképzés hagyományai. Az erre jellemző elitválogatás, a leszakadók kiszorítása a tömegképzés elfogadottsága mellett már nem jelenthet megoldást.
- A tanulási képességeikben hátrányos helyzetűeknek mondható diákok illetve felnőtt tanulók száma egyre nő. A hagyományos „tananyagot leadó” tanítási mód, az egységesen megszabott haladási ütem a hátrányokat nemhogy eltüntetné, de fokozza.
- A gazdasággal, a leendő felvevő piaccal való szoros együttműködés egyre fontosabb. Ma már nem elég, hogy csak a szakképzés vagy a diploma megszerzése után derüljön ki a végzettség tudása illetve teljesítőképessége és a leendő munkahely követelményei közötti diszkrépancia.
- Az új képzési technológiák, mindenképpen az elektronikus kommunikáció eszközei a képzési rendszer egészében elérhetővé, hovatovább nélkülözhetetlenné váltak. Ezek lehetőségei és elnyerési csak újfajta szemlélet és gyakorlat mellett érvényesülnek.
- Megjelent az egész életen át való tanulás (LLL) követelménye, ez a korábbi alapelvek és gondolkodásmód jelentős részének felülvizsgálatát és újrafogalmazását igényli.

* Lisszabonn, Delors, Memorandum, stb. in: Európa kézikönyv. Nemzetközi nyilatkozatok...1998

Új szemléleti alapok, új hangsúlyok a képzési folyamatok egészében

A tudás-közvetít i szerep megváltozása

A közelmúlt problémája még az volt, hogy a korszer tudás nyújtására törekv iskola hogyan tarthat lépést a gyorsuló ütemben b vül ismeretanyaggal, meddig terhelhet k még a diákok az újabb és újabb ismeretekkel. Kialakult a törzsanyag, a „magtanterv” koncepciója, majd tudatosodott, hogy nem lehet minden fontos ismeretet megtanítani az iskolában. Majd kiderült, hogy már azt sem lehet megbízhatóan eldönteni, mi lesz fontos néhány évtizeddel kés bb, vagyis hogy alapvet en mit is nyújtson az iskola a diákjainak, a jövő re nézve?*

Számot kell vetni azzal is, hogy a tanulók ismeretszerzésében nem csak mennyiségileg, de motivációs bázisát tekintve is *egyre kisebb helyet foglal el az iskola*. Felmérések bizonyítják, hogy a tanulók gondolkodására, magatartására és jövő képére a TV és az egyéb gépi kultúrát nyújtó tömegközlelési és egyéb eszközök gyakran nagyobb befolyást gyakorolnak, mint maga az iskola. Külön ki kell emelni a számítógép, f leg az internet egyre er söd térfoglalását. Az iskola, amely a „tudás-átadást” tekinti els dleges feladatának (a régi, tekintélyelvi alapon és el re „rendbe szedett” merev struktúrában), egyre kevésbé lehet hatékony. Az iskolában alapvet szemléletváltozás szükséges: els dlegesnek kell tartanunk *a tanulói aktivitást*. Ez a központi rendez elv, ez a fő meghatározója a módszereknek, az oktatás egész folyamatának.

Tanítás helyett a tanuláson van a hangsúly

A „tudás-átadás” koncepciója megfelelt a „pártállami” id knek: a tanár ismeretközli tevékenysége (annak tartalma és módszerei) el re meghatározható, tervezhető és ellenrizhető volt. A küls ráhatás, a „kiporciózott” tudás egyirányú, „felír l” diktált, fegyelmez jelleg közvetítése a tanulótól befogadói szerepet kívánt meg.

A tanári aktivitás sokszor tanulói passzivitással társult, e passzivitás mértékére, befolyásolására csak korlátozott eszközöket jelentett a feleltetés, számonkérés, osztályozás és fegyelmezés. A tanulói aktivizálás – vagyis a hatékony tanulás – nagy lehet ségét jelenti, ha els dlegesesen arra törekszünk, hogy felszabadítsuk a tanulók alkotó energiáját, ha bel ír l motiváljuk ket.

A szemléletváltás – a tanítás helyett a tanulás középpontba állítása – új, más gondok és feladatok tömegét jelenti.

- el térbe kerül a tanuláshoz, az aktivitáshoz szükséges *adottságok, képességek, korábbi* (bárhon is szerzett) *tudás és élettapasztalatok* vizsgálata, értékelése, beszámítása.**

- Az oktatásban a tananyag tartalma akár másodlagos is lehet, els dleges a *képességek* fejlesztése, *kompetenciák* elsajátíttatása

- A tanár szerepe is megváltozik.: segít , aktivizáló szerepe kerül el térbe. Munkája során els dleges fontosságot kap a tanulás eredményességének vizsgálata.

- Ha a tanulás áll a középpontban, az *ezt* szolgáló infrastruktúra és eszközrendszer kiépítése válik fontossá és nélkülözhetetlenné:

tutori, tanulást segít szolgálat, tanácsadói szolgálat,
felzárkóztató képzés, korrepetálás lehet sége
tanulási útmutató, önértékel eszközök (teszt, stb),
megfelel tankönyvek, szoftver-programok (CD, internet, stb.)
a folyamatos értékelés rendszerének kidolgozása és m ködtetése,
stb

* Csapó Ben : A tudáskonceptió változása...

** Ezt a kérdést fogjuk a kés bbiek során körbejárni, a kompetencia-fogalom köré felf zve!

A tudás újrafelosztása a képzés során

Látszólagos ellentmondás, hogy a magánélet hétköznapi és a munkahelyi környezet rövid távon használható *praktikus ismereteket* és alkalmazkodási készséget kíván. Ugyanakkor, ha nem csak egy éppen adott, belátható viszonylatrendszerben hanem hosszabb távban gondolkodunk, (melynek követelményeit még nem is ismerjük, így erre konkrét felkészítést el nem is tudunk adni), nos a gyorsan változó világ állandóan változó körülményeihez való alkalmazkodás (mint ahogy a szakértők ezt bebizonyították) *stabil alapszintűveltséget*, széles sávú alkalmazkodó és innovatív cselekvési képességet igényelne.

Napjaink dilemmája, hogy milyen életkorban, társadalmi rétegben, milyen egyéni adottságok figyelembevételével, a képzési rendszer a rendelkezésre álló végtelen tudáskincsből mikor milyen ismereteket közvetítsen, illetve ezek befogadására és alkalmazására hogyan készítse fel az egyént. Egyensúlyt kell teremteni a tudás konvertibilitását biztosító széles alapszintűveltséget, valamint az egyre markánsabban megfogalmazódó felhasználói (piaci) igények között.*

Újra kell gondolni a teljes rendszerre vonatkozó munkamegosztást, elfogadva hogy egyetlen képzési rendszer sem adhat lezárt, teljes tudást, és hogy be kell rendezkednünk az élet teljes hosszán át való tanulás (LLL) idő távlatában való gondolkodásra. Az újragondolás során újra meg kell határozni az iskola-rendszer képzési ismeretátadási és megvalósítási lehetőségeit, kívánatos új szerepét, és meg kell határozni hogy mi marad az alapszintűveltséget utáni életszokásokra és képzési formákra.

A kompetencia

Ha a kompetencia-fogalom első fordulását keressük az írott-nyomtatott szakirodalomban vagy az interneten: szinte „ránk dől” az az irtatlan mennyiség, ami elénk tornyosul. Manapság alig van szakirodalmi forrás, mely a humánpolitika vagy az oktatásügy megújításáról-fejlesztéséről úgy szólna, hogy közben a fogalom illetve annak alkalmazása ne kerülne szóba.

Ugyanakkor meglepő és zavarba ejtő, hogy a fogalom meghatározása körül mennyire nem alakult ki konszenzus, egységes értelmezés. Ahány szakirodalmi forrás, annyi értelmezés. Mindez tükröződik a témával foglalkozó szakirodalomban is.**

A fogalom talán legszemléletesebb megközelítését az „szforrásnál”, Noam Chomsky-nál találjuk, aki a „generatív grammatika” kapcsán beszél arról, hogy a gyerekek minden kultúrában nagy könnyedséggel és biztonsággal tanulnak meg legalább egy nyelvet.

Nos, ez a képesség, mely a lehető legkülönbözőbb helyzetekben a segítségünkre van: ez a kompetencia. Ebben az esetben *nem csupán a megtanult ismeretek* új helyzetben való alkalmazásáról van szó: született adottságok, élettapasztalatok, és egyéb tényezők, szinte kibogozhatatlan, mondhatnánk ösztönös mechanizmusok összetett működéséről van szó.***

Maga Chomsky fogalmazza meg (a múlt század 60-as éveiben), hogy nem csak a nyelvészetben, de más területeken is hasonló módon lehetne értelmezni a kompetenciát.

Alig egy fél évszázad alatt, a fogalom óriási karriert futott be, mára már divattá is vált.

* Kadocsa 1999., 2.1. fejelet.

** Mihály I. kulcskompetenciák...7.o., Bellier 5.o., Csapó B. 3.o., stb

*** Idézi: Csapó B.: A tudáskonceptió...

A kompetencia fogalmát több, különböző szakterületen használják.

A *humán erőforrás-menedzsment területén* (főleg a nyugatról jött multinacionális cégeknél) a mindennapos gyakorlat szintjén folyik (a képzési rendszerektől függetlenül) a munkahelyi kompetenciák meghatározása (adott munkakörre vonatkozóan), a munkatársak kompetencia-alapú megválasztása, a személyzetfejlesztés, a teljesítmény-értékelés érdekében.

A másik nagy alkalmazási terület kétségtelenül a *képzés*, ezen belül is elsősorban a szakképzés. Több világbanki és EU-projekt jóvoltából*, ma már komoly szakértői gárda ismeri és alkalmazza a kompetencia-feltárás technikáját (Lásd: DACUM-módszer)***, a kompetenciákra alapozó tantervfejlesztés gyakorlatát.

Ami a téma elméleti megközelítését illeti, szükségesnek látszik néhány alapfogalom tisztázása:

A szakképzési fogalomtár*** alapján, nagyon leegyszerősítve, megkülönböztethetünk három alapvető fogalmat:

- *tudás (knowledge)* : az egyén által megszerzett (megszerezhető) ismeretek összessége, az élet legkülönbözőbb területeiről
- *jártasság, készség (skill)* : egy adott feladat vagy munka során felhasználható, ahhoz szükséges tudás, mely oktatás, képzés (tanulás) és egyéni tapasztalatszerzés során alakul ki.
- *kompetencia (competence)* : arra való képesség, hogy az élet különböző szituációiban alkalmazni tudjuk tudásunkat, tapasztalatainkat, személyes adottságainkat. ****

Fentiekhez hozzá kell tenni, hogy a fenti három fogalom jelentésstartalma, pontos meghatározása illetve magyarrafordítása az egyes szakirodalmi forrásokban igen különböző, – és össze is keveredik. Így pl. az angol „basic skill” fogalmat hol alap-készségnek, alap-jártasságnak, hol alap-kompetenciának fordítják, stb.

Az egységes kompetencia-fogalom megalkotását nehezíti, hogy igen különböző szakterületről érkeznek elméleti szakemberek (pszichológusok, filozófusok, pedagógusok, humán erőforrás-szakemberek, stb.) foglalkoznak vele; másrészt a gyakorlati felhasználás is különböző területeken folyik (más-más céllal), így az alkalmazók köre is sokféle.

Ide tartozik az a felvetés, hogy materiálisan nincsenek kompetenciák: azokat tudatunk hozza létre, azáltal, hogy azokat megnevezzük vagy modelláljuk. Valójában tőlünk függ, hogy abból a bonyolult tartalomból és összefüggérendszerből amit a kompetencia-fogalom lefed, mit vetítünk ki, és foglalunk rendszerbe. A kompetencia-fogalmat egzakt módon csak tevékenység keretében lehet tetten érni: csak ezen téren tudunk konszenzusra jutni. Vagyis a kompetencia-fogalom használata: megegyezés kérdése. *****

Van olyan elmélet is, amely a kompetencia, a képesség fogalmának folyamatos jelenlétét a pedagógia mindennapos gyakorlatában szükségtelennek, csak múló divatnak tartja, mondván hogy a *tudás* szó nem csak a lexikális, verbális tudást jelenti, tartalmába beleérthetjük a ké-

* Lásd: POSzFI, jelenleg a HEFOP 3.2.1

** DACUM-kézikönyv, 2001

*** Lásd: www.sulinet.hu/szakképzés/irattár

**** Lásd még: Glossary on identification...Cedefop. Idézi: Felntésképzés az európai unióban II. 249.o

***** Lásd: Gergely Gyula, ÚPSz.

pességeket, kompetenciákat, és egyéb kimutatható komponenseket is; vagyis a tudás fogalmát kellene továbbra is el térbe helyezni a tanulói teljesít képesség komplex, széles értelm kifejezésére *

Mindemellett, nem tehetjük meg hogy figyelmen kívül hagyjuk a kompetencia-fogalom szakterületünkön való mindennapos jelenlétét, az elméletben és gyakorlatban egyaránt.

Az OECD 1997-ben kezdett egy nagyszabású projektbe, melynek eredményét 2001-ben publikálták. A projekt címe: „Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok.” (DeSeCo-projekt)** A projekt elméleti, elvont, f leg filozófiai és pszichológiai néz pontból vizsgálja a kérdést. Egyik fontos megállapítása: „Az eddigi elemzések azt bizonyítják, hogy még mindig nem teljesen világos a kompetencia, a kulcs-kompetencia és a meta-kompetencia fogalma. Éppen ezért talán helyesebb, ha az elméleti fogalmak alkalmazása helyett még egy darabig inkább a pragmatikus definíciót használjuk.”

Mi is ezt fogjuk tenni (a következ fejezett l kezdve). De azért el tte egy kicsit áttekintjük az elméleti megközelítés f bb jellemz it, lényegének rövid és vázlatos summázatát.

Ha abból indulunk ki, amit a kompetencia-fogalom legáltalánosabban hangsúlyoz: hogy a *kompetencia az, ami révén a világban alkotó módon, új és új helyzetekben, képesek vagyunk feladatokat megoldani*: ebb l az elméleti értelmezés ezernyi változata fogalmazható meg. Csupán felvillantunk néhányat, mintegy címszavakban, az elméleti szakemberek néhány megközelítési módja, a kompetencia-fogalom tartalmi meghatározói, bels tagozódásának különféle megfogalmazása közül.

A legtöbb meghatározás nyilvánvalóan a fogalom komplex, soktényez s jellegét kívánja feltárni, és a köztük lev eltérés lényegében e sokrét ség bels struktúrájában, a tényez k mélységének és terjedelmének kifejezésében különbözik.

A pszichológiai megközelítés szerint a kompetencia hasonlít a személyiség-, képesség-, motivációs vagy tudásbeli jellemz kre, amelyek ugyanígy mind viselkedésben nyilvánulnak meg, ugyanakkor azonban a kompetencia: ezek fölé rendelt fogalom, és magában foglalja mindezeket.*** E megállapítás szerint, a kompetencia része, alkotóeleme a *tudás, a képességek, a személyiség, s t még a motiváció* is. (Abból a megfontolásból, hogy a feladatmegoldás min - ségének, eredményességének része, meghatározója az adott egyén motiváltsága is.)

Egy másik felfogás**** a kompetenciát öt összetev együttesének határozza meg, ezek: ●ismeretek, tudás (*knowledge*), ●készségek-jártasságok (*skills*), ●személyes értékek (*value*), ●személyiségvonások (*character*), és ●motivációk (*motivation*).

Más szerz k a kompetencia tartalmi elemét három tartományra bontják: ●*kognitív*(értelmi), ●*affektív*(érzelmi) és ●*pszichomotoros* (mozgásos) tartományokra****.

A már idézett Deseco-vizsgálat több, más-más elemet kiemel megközelítést idéz. Ezek közül néhány:

* Lásd Nahalka, Iskolakultúra 1997/ 2-3-4.szám.

** Defining and Selecting Key Competencies. Fordította Mihály Ildikó

*** A kompetenciák fontossága... Humánpolitikai Szemle

**** Jakó, 2004

***** dr Kálmán Anikó: Új képzési szakmák...

A kompetencia-fogalom jellegzetes megjelenési formái*

általános megismerő kompetenciák (azaz tulajdonképpen intellektuális képességek), és

- speciális, kognitív kompetenciák (melyek megléte képessé tesz valakit valamilyen speciális tevékenységre, például sakkjátékra, zongorázásra, gépkocsi-vezetésre, stb.)

Egy más szerző megközelítése: vannak *fogalmi, procedurális* (eljárásrendi), *motivációs* és *cselekvési* kompetenciák. ** (A példákat a végtelenségig folytathatnánk.)

Felfigyelhetünk arra, hogy egyes elemzésekben több olyan kompetenciát találunk, amely nem csupán kognitív képességek eredménye, hanem függ az öröklött képességektől, a fejlődés szabályszerűségétől, a környezeti hatásoktól, a tanulási alkalmak mennyiségi és minőségi jellegzetességeitől. Több olyan adottságunk van, amely genetikailag kódolt. Ennek alapján felvetődik a *fejleszthetőség* problémája: kimutatható, hogy a fejlesztettség is kódolt.***

Több elemzés kimutatja, hogy nem mindig az iskola tudja legjobban megtanítani az élethez legszükségesebb kompetenciákat; nem egy közülük pl. ma is sikeresebben sajátítható el a családon belül.*** -

Felvetődik a kompetenciák *mérésének* problematikája is. Olvashatunk elemzéseket, miszerint az IQ lenne alkalmas az emberi kompetencia objektív mérésére.**** A legtöbb szakember komoly gondokat lát a mérhetőségét illetően, egyes szerzők szerint viszont csak a mérhető kompetenciákkal lehetne tudományosan foglalkozni.

Foglaljuk össze röviden a kompetencia-fogalom fentebb feltárt, jellemzőit:

A kompetencia fogalma *sokrétű, összetett*: magába foglalja:

- a született adottságokat,
- élettapasztalatokat,
- a tanulás útján megszerzett tudást;

A különböző alkotóelemek rendszert, bonyolult *struktúrát* alkotnak*****

A fogalom statikusan nem értelmezhető, csak *tevékenység* közben érvényesül*****

Az általános-elvi (első sorban pszichológiai jellegű) megközelítés után kissé gyakorlatiasabb elemzést is el kell végeznünk, amely a *funkcionalitás* oldaláról közelíti meg a kérdést.

A képzési feladatok munkamegosztása alapján, a kompetenciák alábbi csoportosítása lehetséges*****:

- az *általános kompetenciák*: központi fogalom mindenekelőtt az általános képzésben (közoktatásban)

* Franz E. Weinert (DeSeCo)

** M.C-Sperber-J-P Dupuy (A francia szerző páros pszichológus, a boldogsághoz szükséges kompetenciákat kutatja) (DeSeCo)

*** Gergely, ÚPSz

**** Jack Goody (DeSeCo)

***** John Carson. (A szerző tudománytörténész) (DeSeCo)

* ** Csapó, A tudás és a kompetenciák
DeSeCo-CERI, Felnőttképzés...II.kötet. 222.o.

* ** Carson, (DeSeCo)

***** Jakó, 2004

- a *funkcionális kompetenciák*: alapvetően a szakképzésben és a felső oktatásban
kulcskompetenciák: elsősorban a humán erőforrás-fejlesztés keretein belül.

Természetesen, e "profilírozás" csak erős sarkításként, a szemléletesség kedvéért fogadható el, hiszen a valóságban ezek a rendszertani szempontból elkülöníthető kompetencia-csoportok az egyes intézménytípusokban komplex módon, egymással összefonódva és egymást kiegészítve jelennek meg.

Viszont tárgyalásunk során most jelenik meg először a *kulcs-kompetencia* fogalma, mellyel egy kicsit foglalkoznunk kell.

A kulcs-kompetenciák

A kulcs-kompetenciák fogalma az utóbbi időkben egyre népszerűbb a társadalomtudományokban és az oktatásügyben. A kulcs-kompetencia fogalma azonban – a SeDeCo-tanulmány* megállapítása szerint – semmivel sem kevésbé homályos és kétértelmű, mint maga a kompetencia-fogalom. Nincsenek a két fogalom (és a többi...) között tiszta, jól látható különbségek.

Ráadásul, a téma tárgyalása során állandóan név-használati nehézségek adódnak.

A kompetencia-fogalom elsősorban a frankofon és a spanyol nyelvterületeken terjedt el, az angolszász befolyás alatt levő országok viszont jobban szeretik az olyan, egyértelműbben definiálható kifejezéseket, mint a „jártasságok”, „készségek”, „know-how”, vagy csak önmagában a „kvalifikáció”.**

Egy tanulmányon, de akár annak egyetlen bekezdésén belül is, keverednek a különböző megnevezések:

kulcs-kvalifikációk,
 „ -min sítések,
 „ -kéességek,
 „ - kompetenciák,
 alap-készségek,
 mag-kvalifikációk, stb.

Mind ez a sok eltérés adódhat abból is, hogy az eredetiben azonos vagy azonos értelmű szavakat különbözőképpen fordítják. Nem mindig állapítható meg ezáltal, hogy a különböző szóhasználat mögött különböző értelmezés is húzódik-e meg. Ez nehezíti jelen tanulmány stílusegységét, következetességét is; az alábbiakban vegyes szóhasználat esetén leginkább a *kompetencia*-szót használom.

A kulcskompetenciák eredetét az 1970-es években eredeztethetjük: Dieter Mertens munkapszichológus az általános és személyiségfejlesztő képességek, kvalifikációk fontosságát hangsúlyozta abból a megfontolásból, hogy a szakmák és a munka világában végbemenő állandó és gyors változások következtében az alkalmazottak toborzásánál, munkájának megítélésében és szakmai fejlesztésében már *nem elegendő a hagyományos szakmai ismeretek és készségek vizsgálata*: feltétlenül nagyobb súlyt kell helyezni a kulcs-képességekre.***

Mára oda jutottunk, hogy a munkáltatók és a szakemberek egy része a kulcs-kompetenciák birtoklását fontosabbnak tartja, mint a speciális szakmai-tudást., amely talán már holnapra

* Kulcskompetenciák...2001

** Bellier, 1998

*** D.Mertens: Schlüsselqualifikationen.

elavul és használhatatlanná válik. A munkaerő-utánpótlás kiválogatásánál egyre fontosabb szempont a kulcs-képességek megléte. Ezt tükrözik az álláshirdetések is: a szakmai tudás és tapasztalat mellett a leggyakrabban megkövetelt tulajdonságok: jó szóbeli és írásbeli kommunikációs készség, nyitott gondolkodás, önállóság, csapatmunkára való képesség, terhelhetőség, stb.

Láthatjuk tehát: a kulcskompetenciák, maga a fogalom használata *eredend en ipari-gazdasági fogantatású*, és a humán erőforrás-gazdálkodás keretében mindennapos, praktikus érdekek szolgálatára hivatott.

Fentiek következtében, amilyen sokszínű vállalati-vállalkozói menedzsment és működési forma van, oly sokszínű a fogalom használata, illetve annak tartalma, logikája, szervezési formája.

Mindemellett, a szakirodalomban több definíciós és rendszerezési kísérlet illetve elgondolás született.

*Összefoglalva,**

A kulcs-kompetenciák (kulcs-képességek) átfogó jellegűek. Nem csak egy szűk területen vagy csupán egy meghatározott tevékenységgel kapcsolatban érvényesülnek, nincsenek kötve egy adott munkakör követelményeihez (bár azok színvonalas megvalósítására is kihatással vannak), hatásuk, kisugárzásuk általánosságban is érvényesül. Egy adott személyre jellemző kulcs-kompetenciák tartós jellegűek, „élettartamuk” hosszabb, megváltozott élet-és munkakörülmények között is érvényesülnek.

A kulcskompetenciák általános vagy szektorális érvényessége a kompetenciák rendszerezési kísérleteiben különböző.

Az EU egyik 2000.évi iránymutatásában (melyet átvett a Tempus Közalapítvány is) az alábbi felosztás szerepel: **

- *Kulcskompetenciák:* kommunikáció, számolási készség, problémamegoldó képesség, csoportmunka, az értelmes tanulás, a teljesítmény-fejlesztés képessége
- *Munkakompetenciák:* rugalmasság, kreativitás, cselekvőképesség, stb.
- *Vezetői kompetenciák:* vezetés, kapcsolattartás-kapcsolatépítés, felelősségtudat, stb.

Példa a vezetői kompetenciák részletezésére:****

- *vezetői képességek:* tervezés és szervezés, meggyőzés, minőségre törekvés, stb.
- *szakmai képességek:* szakmai tudás, probléma-megoldás, kommunikáció stb
- *vállalkozói képességek:* üzleti tudatosság, kreativitás és innováció, stb.
- *személyiségvonások:* társas-érzék, rugalmasság, türelemképesség, stb.

Példa a kulcskompetenciák egy más szempontú csoportosítására*****:

- *módszerbeli kompetenciák:* az önálló tanulás, ismeretszerzés- és feldolgozás, az információs és kommunikációs technikák ismerete, munkamódszerek ismerete

** Marco Siegrist: kulcsképessegek

*** Jakó 2004.

* **** Humánpolitikai Szle, 2004/5.sz.

***** Deák Sándor: Szakképzés és kulcskvalifikációk

- *személyiség-kompetenciák*: Függelenség, önállóság, egyéniség, aktivitás, érdeklődés, flexibilitás és kreativitás, értékel- és önértékel képesség, stb
- *szociális kompetenciák*: kommunikációs, kooperációs készség, team-munkára alkalmasság, stb.

Ismét más felosztási lehet ség:*

- *általános kompetenciák* (tudásanyag): matematika, fizika, informatika, nyelvek, jogi-gazdasági ismeretek, stb.
- *kulcs-kompetenciák*: (kvalifikációk, képességek): kapcsolatteremt képesség, munkához való viszony, tolerancia, kreativitás, kooperációs készség, stb
- *gyakorlati kompetenciák* (mesterségbeli alap-képességek) Kézügyesség, térszemlélet, szépérzék, pontosság, stb

A fentiek során nem foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy hogyan lehet kialakítani, fejleszteni a tanulóban a kulcs-kompetenciákat, hogyan tudnak azok hozzá-adódni a meglév , már kifejlett képességekhez és tudáshoz; hogyan lehet belefoglalni a kulcs-kompetenciákat a tanulási programokba, hogyan biztosítható a transzfer az általános- és a szaktudás között?

Annyi a tapasztalatok és vizsgálatok alapján világosan látszik, hogy a kulcs-kompetenciák kialakításához nem a tananyag mennyiségét vagy a tantárgyak számát kell növelni. De a kulcs-kompetenciák kialakítása érdekében nem jelentene megoldást pl. „szorgalom”, „t r képesség” vagy „kreativitás” nevezet tantárgy sem: ezeket az adottságokat-kompetenciákat, egy adott szakmai vagy egyéb képzési folyamat szövetébe ágyazva lehet fejleszteni. A kulcs-kompetenciákat nem lehet elválasztani azok összefüggéseit l, ezekben l pl. nem lehet „külön” vizsgázni. A kulcs-kompetenciákat meghatározhatjuk a képzési programok céljai között, de ezeket nem lehet új, külön tantervi komponenseknek tekinteni: ezeket *a képzési folyamat egészében kell érvényesíteni.*

Miután a kulcs-kompetenciák jelent sége a munka világában (mint ahogy erre már utaltunk) egyre nagyobb fontosságot és jelent séget kap, egyre több kísérletet illetve megoldást tapasztalhatunk a kifejezetten képesség-fejlesztést célzó módszerek, technikák alkalmazására. (Pl. kiscsoportos aktivizáló foglalkozások: érzékenység-fejleszt (szenzibilizáló), kommunikációs képességfejleszt , tárgyalástechnikai, csoportmunka iránti érzék-fejleszt , stb. tréningek.)

Azonban ezen képzések eleve egy új ”képzési filozófiát”, szemléletmódot és módszertant jelentenek, és nem folytatásai a „megszokott” sok évszázadon át jól m ködött, de ma már nem versenyképes régi hagyománynak.

Ebben a dimenzióban még inkább világossá válik, hogy a hagyományos tanítási folyamat (frontális tanítás) ma már miért nem alkalmas a kulcskvalifikációs képességek kialakítására. Ez következik az alábbi jellemzők felsorolásából, melyek valamennyije akadályozza a mai követelményeknek megfelel , alkotó, kreatív egyéniség kibontakozását:

A „hagyományos” oktatásban:

- a tanítás-tanulás tanárközpontú, a tanár tevékenysége dominál, a tanulókat „szabványos” lényeknek tekint és kezeli

* dr Lük , 2003

- az elsajátítandó ismeretek izolált tantárgyakba vannak szétszétva, és emellett a tanórákba szervezett időbeosztás egyszerre csak egy-egy kis „tudás-kvantum” átadását teszi lehetővé
- merev, egészségtelen az ülésrend, a tanulók között nincs kooperációs lehetőség, a szituáció eleve csakis a tanár-diák interakcióval számol

- nincs lehetőség új problémák kutatására és új megoldások keresésére. A tanuló nem maga választja meg a tanulási utakat (esetleg tévutakat)
- az ellenőrzést és az értékelést a tanár végzi
- az információ átadása főleg verbális kommunikáció útján történik, kismértékű a gyakorlati valóössze-kapcsolás.

Fenti problémák és nehézségek mind a pedagógusok mind a képzési rendszer irányítói előtt rég ismertek, és nem is lehet azt mondani hogy nem történtek lépések a helyzet megváltoztatására. A gazdaság, a munkaerőpiac azonban gyorsabb, radikálisabb megoldásokat, változást követel.

Úgy tűnik vitathatatlan, hogy mára már megérett a helyzet arra, hogy a megújulás mennyiségi tényezői egy új minőséget eredményezzenek, egy új struktúrába rendeződjenek és ágyazódjanak be.

Az új struktúra fő elemei lehetnek:

- *tartalmi nyitottság*, melyben meghatározó szerepet játszanak a tanulók egyéni igényei, elképzelései, egyéniségük és véleményük.
- *a módszerek nyitottsága*, amely új tanítási-tanulási formák alkalmazását is jelenti (pl. projekt-módszer, tréning, „szendvics” módszer, az új informatikai-kommunikációs technikákra épülő tanulási, önértékelési, értékelési módszerek, stb)
- *a szervezés nyitottsága*, mely a képzés és oktatás szervezésének különféle lehetőségeit biztosítja (pl. kiscsoportos-, team-munka, a nyitott-és távoktatás (ODL) teljes arzenálja (egyéni konzultáció a ttorral, elektronikus kommunikáció a tanárral és a többi diákkal, egyéni-és csoportos feladatmegoldás elektronikusan, stb.)
- *a tanulás nyitottsága*: a tanár szerepének megváltozása (segítő, tanácsadó, mentori-tutori szerep, stb), a tanuló helyzetének megváltozása: „egyéni tanulmányi út,” egyéni haladási ütem, megszakíthatóság-folytathatóság, rugalmas és elvileg szabad átmenet képzési formák és intézmények között.

A kompetencia-fogalom gyakorlatias megközelítése

Magunk mögött hagyva az elméleti megközelítést, a következőkben a kompetencia-fogalomnak a szakképzés mindennapos közegében való használatával foglalkozunk.

Természetesen, a gyakorlatias megközelítés nem mond ellent a tudomány által feltárt eredményeknek, de azokat (ha úgy tetszik, egyszer sítve) lefordítja, alkalmazza a mindennapok számára. Ez annál is inkább indokolt, mivel –mint láttuk – az elméletek világában egy meglehetősen bonyolult és igen sokféleképpen értelmezhető fogalomról van szó.

Egy olyan általános koordinátarendszerben, melyben fontos a teljesítmény, nyilvánvaló hogy képzés-szakképzésben is központi fogalom a teljesítő képesség, az eredményes munkavégzésre való felkészítés.

A fogalom-meghatározásban is innen indulunk ki: a kompetencia az a személyes adottság, aminek révén az egyén *eredményes cselekvésre képes*. Hogy mi ez az adottság, ez hogyan fogalmazható meg: nos, a különböző meghatározások pontosan ebben különböznek egymástól. Ez az adottság több tényezőből adódik össze: mindenképpen *ismeretek (tudás), képességek, attitűdök*, és egyebek összessége. Ez az adottság részben született, örökölt tulajdonságokból áll, és ami számunkra itt és most lényeges – tanulás, tapasztalatszerzés során válik sajátunkká. Tehát itt válik rendkívül fontossá az, hogy mit csinál, milyen célokat tűz ki az iskolarendszer: egyszerre ismereteket, tudást, kompetenciát kíván közvetíteni, vagy mindehhez még hozzáteszi, megfelelő hangsúllyal, hogy *teljesít képes* tudást, kompetenciát kíván adni.

Egy olyan országban, amelyben az iskolarendszer hagyományainak gerincét első sorban (és sokak szemében a mai napig is szinte kizárólag) az „örök emberi értékek” közvetítésére hivatott *latin* hagyományok, másrészt az engedelmes állampolgár kinevelését célzó *porosz* hagyományok jelentik, nem indokolatlan (a modellezés szintjén) a *tudás* és a *kompetencia* sarkított különválasztása, adott esetben szembeállítás.

A f leg verbalitásban megfogalmazódó, lexikális tudás - transzfer-hatása révén -, évszázadokon át képessé tette az egyént új helyzetekben való értékes cselekvésre. Azonban ez a hatás az *elitképzésben* tudott első sorban érvényesülni –azonban ma első sorban a lakosság egészére kiterjedő képzésről beszélünk.

A porosz nevelés révén évszázadokon át igen értékes, hazájukat-embertársaikat hasznosan szolgáló állampolgárok nevelődtek ki. Ma azonban, a demokratikus-liberális eszmerendszerre épülő, a kíméletlen gazdasági versenyt és az egyéniség szabad kibontakoztatását fennhirdető eredmény-orientált világban a porosz szemlélet egyszerűen elfogadhatatlan.

A „hagyományos” *tudás*-központúság és a mai *teljesítmény*-központúság konfliktusára éppen a 2000 évi PISA-vizsgálat* világít rá élesen: a felmérések nem az iskolai tananyagokból indultak ki, hanem abból, hogy a magánéletben és a munka világában mi kell a sikerességhez, az eredményességhez. Vagyis a vizsgálatoknak már nem az a központi kérdése, hogy a tanulók elsajátították-e a tantervekben megfogalmazott ismereteket, hanem az, hogy rendelkeznek-e az életben elvárható, hasznosítható tudással, kompetenciákkal.

Nem véletlen, hogy a magyar diákok, teljesítményükkel, nem kerültek az élvonalba. Egyszerre nem arra voltak felkészülve, mint amit vártak tőlük. Gyerekeink lényegében véve ma is úgy tanulják a nyelvtant, a biológiát, a kémiát, a matematikát, mintha a nyelvészet, biológia, kémia vagy a matematika szakterületének szakértőivé akarnának lenni képezni. Vagyis a tudományrendszerrel megközelítés és nem a leendő funkcionális a f vezérlő elv.

Nem tagadhatjuk, a tudás ma is alapvető eleme a teljesítőképességnek. A kompetencia fogalma magában foglalja a tudást is, de azt szélesebb, és gyakorlatias kontextusba ágyazza. Ilyen értelemben, ezt tudva állíthatjuk csak egymással szembe a két fogalmat, így beszélhetünk *tudás-alapú* vagy *kompetencia-alapú* képzésről, tananyagról vagy modulról.

Fentiekkel nem ellentétes, csupán megfelelő értelmezést kíván a nagy általános fejlesztési irányokat, követelményeket és stratégiákat megfogalmazó irányelv: *„a” tudás-alapú társadalom*” célkitűzése. A mai európai (és világ-) tendenciák ismeretében teljesen nyilvánvaló, hogy

* PISA=Programme for International Student Assessment
Vári P és társai: A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 2001 december
Csapó: A tudáskonceptió változása...ÚPSz 2002

itt a *teljesít képes tudás* (vagyis a kompetencia!) követelményér l van szó, társadalmi méretekben!

Így jutunk el végül a kompetencia általam ismert legrövidebb és legszemléletesebb fogalmi megközelítéséhez, mely a francia nyelvterületr l ismert.

A francia nyelvben valamit *tudni*: 'savoir'. Valamit *tudni megcsinálni*: ('savoir faire'): ez a kompetencia.

Fentiek összefoglalásául:

A *kompetencia* a gazdasági teljesít képességre orientált képzési rendszerek egyre fontosabb és egyre gyakrabban használt m szava. Mai használata tulajdonképpen nem pszichológiai, sokkal inkább gazdasági-munkaer piaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégszik meg azzal, hogy valaki valamit (egy technológiai leírást, tudományos ismereteket, szabályzatokat, stb.) *tudjon* - számára az a fontos, hogy a munkaer ként jelentkez szakember valamit *meg tudjon csinálni*.

E követelmény fejez dik ki a magyarra egyetlen szóval nehezen lefordítható kompetencia-fogalomban. A kompetencia *teljesít képes tudást*, a megszerzett tudásnak és a meglév személyes adottságoknak-készségeknek egy adott, konkrét környezetben való *alkalmazási képességét* jelenti. A kompetencia: szakavatottság, beavatottság, felkészültség, szakértelem.

A fogalom a szakmai képzésre vonatkoztatva, magába foglalja mindazt: ismereteket, tapasztalatokat, képességeket, attit döt, amivel az egyén rendelkezik (akár a formális, akár a non-formális vagy az informális tanulás körében sajátította el azokat); mindazt, ami a folyamatosan változó világban, egy adott szakmai feladat sikeres végrehajtásához szükséges (általánosságban vagy a maga konkrétságában).

A modularitás

Paradigma-váltás, reform és a modulrendszer

Tanulmányom bevezetjében már felidéztem a paradigma-váltás szükségességét és néhány elemét. Az oktatásról való gondolkodásnak, az oktatás megszervezésének az a modellje, amely a 19. században kialakult, egy sor társadalmi, gazdasági és kulturális változás hatására napjainkban egy másik modellel váltódik fel. Mindez ma már szinte közhely, ezt részletezni úgy gondolom, itt nem szükséges. Hogy valóban egy új oktatási paradigmára van szükség, e mellett talán eléggé meggyőző érv lehet az utóbbi évtized néhány, már jól ismert, sokat idézett fejlődési tendenciája és követelménye: milyen legyen az új rendszer? Melyek legyenek (illetve kellene hogy legyenek) egy új, paradigma-váltást érvényesítő rendszer szemléletkiindulási alapjai? *

*Oktatóközpontúság helyett legyen tanulócentrikus,
tanárcentrikusság helyett tanulóközpontú,
ismeretközpontúság helyett a készségek, kompetenciák előtérbe kerülése,
memorizálás, recitálás helyett alkotó, nyitott gondolkodás,
a drillel szemben a problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlesztése,
az elméleti alapú megközelítéssel szemben gyakorlatorientáltság,
az elitképzés helyett a felfelé fordított hangsúly a tömegképzésen,
szelekció helyett a felzárkóztatás,
stb.*

Fenti váltás, annak gyakorlati kivitelezése sok energiát, sok fejlesztő munkát igényel. Mindemellett, felsorolhatunk számos olyan gyakorlati problémát és nehézséget, melyek megoldására egyelőre még nem született meg a megoldás. Így pl:

- az egyes szakképesítések (és diplomák) képzési tartalmainak elavultsága, átfedései és hiányai, az ezekre való reagálás lassúsága, a folyamatos korszerűsítés „mechanizmusának” gyengesége,
- a szakképesítések (és, hasonló módon, a felső oktatási szakok) állandó túlburjánzása,
- a képzési formák és keretek merev sémákba rögzülése,
- az egyes képzési formák, szakok, szakképesítések között átjárhatóság merevsége,
- az oktatás és tanulás hatékonyságának széles körben tapasztalható alacsony színvonal, a tömegoktatásnak megfelelő módszertan hiánya,
- a tanulási kudarcok (leszakadás a képzési folyamatról, lemorzsolódás) nagy száma, illetve a lemorzsolódás felszínes megoldása (buktatás helyett „kiskertessel” átengedés, stb.)

Ebben a dimenzióban, ebben a problémakörben lehet igazán megérteni, értékelni a modularitás előnyeit. A következő fejezetben, a modulrendszer fő jellemzőinek bemutatása meglátásom szerint ékes példáját adja annak, hogy a modulrendszer milyen sok hozzájárulást adhat a fentebb is említett, immár akut problémák megoldásához.

* Kálmán Anikó, A felnőttképzés...

Ha egy kicsit tágabb horizonton és nyitott szemmel tájékozódunk a nagyvilágban, nem lehet nem észrevenni azt a pezsgő, eleven és folyamatos fejlődést, ami az oktatási rendszerek moduláris (kreditális) átalakulása terén történik (természetesen, beágyazódva a fentebb már említett egyéb, általános fejlesztési tendenciák közébe).

Mi is Európában élünk, a hazai modul-és kredit-rendszer kialakítása érdekében az elmúlt évtizedekben (de még inkább az utóbbi években) igen sok törekvést, rész-eredményt tapasztalhattunk. Például, egyes felső oktatási intézmények, a szakképzés egyes szakterületei, a távoktatás szinte egésze, kiépítette, s t b e is vezette a moduláris rendszert. (A magyar *kreditrendszer* a félmegoldások tipikus példája.)

Azonban ezek a törekvések „nem érték össze”, nem történt meg a döntő lépés, „a nagy ugrás”: *az egyes rész-eredmények országos, átfogó rendszerbe szervezése*, beleértve annak jogi, finanszírozási és egyéb szabályozását is. Ebből máris kimondhatatlan károk keletkeztek és keletkeznek, mivel a futó (és igen költséges) fejlesztési programok (új tantervek fejlesztése, tankönyvek írása és kiadása, stb.) nem fognak illeszkedni – ha egyszer megvalósul – az új konstrukcióba, és ez ismét újabb fejlesztési projekteket indukál majd.

Az ilyen, ellentmondásos fejlesztés okai között találjuk, hogy „legfelső szinten” nem tisztázták az alapelveket (illetve nincs kellő erély azok érvényesítéséhez), nem eléggé kidolgozott és megalapozott az elképzelt modell, a struktúra, és – ne legyünk igazságtalanok – a „szakma”, „a befogadó közeg”, vagyis a pedagógusok és intézményvezetők konzervativizmusa is jelentős akadályozó/lassító tényező.

Épp jelen tanulmánnyal szeretném hangsúlyozni: *megvan a lehetőség, hogy a modularitás logikájára felfedezve*, elinduljunk az átfogó reformok útján, és érvényesítsük egy új, egységes struktúrán belül mindazokat az elveket, rész-eredményeket, amelyek már itt vannak, látjuk és lassan értjük is őket, csak éppen még nem álltak össze egy egységes rendszerré.

Meglátásom szerint a modularitás nem egyszer en egy oktatásszervezési segédeszköz, hanem egy olyan kiindulási pont, egy olyan átfogó reform technikai kivitelezésének lehetséges keret-rendszere, mely adekvát a legkorszerűbb oktatási célkitűzésekkel; mely meddéváltak és félmegoldások helyett egy, a képzési rendszerek egészét annak legkisebb sejtjében is megújító, gyakorlatias és átlátható rendszert alkothat.

A továbbiakban egyik fő feladatomnak éppen azt tekintem, hogy a szakirodalomban, az intézményekben, a szakmai konferenciákon és külföldi tanulmányutak során felgyűlt szakmai tapasztalatokat összerendezve közkinccsé tegyem, és ezek alapján mintegy „testközelbe hozzam”, elképzelve nek és további elemzésre, tervezésre, szakmai vitákra alkalmasnak mutassam be a modularitás teljes problémakörét.

Szeretnék felvázolni egy működő képes modellt, annak alapelveit, jellemzőit, összetevőit, annak érdekében, hogy – megfelelő szakmai kontroll után – a leendő rendszer megalkotói egy olyan szemléletes és gyakorlatias összefoglalást kapjanak, melyet figyelembe vehetnek fejlesztő munkájukhoz.

Miután alapelvem, meggyőződésem, hogy amikor rendszerfejlesztésben gondolkodunk, – a „life-long learning” szellemében – az *egész hazai képzési rendszert*, annak minden szintjét és szektorát *egységes szemlélettel, egy rendszerként* kellene látnunk.

Ezért mindenképpen azt az elvet kell képviselnünk, hogy nincsenek modulrendszerek – csak egy, azonos módon értelmezett modulrendszer van – és ennek csak szintenként, képzési szektoronként, és bármely szempontból elkülönül – illetve elkülöníthet *alkalmazásáról* és „testreszabásáról” lehet és kell szólni.

Fentiekb l következ en, amikor az alábbiakban is ezt a multifunkcionális, *egységesen értelmezett rendszert*, annak fejlesztésére vonatkozó javaslataimat szeretném kifejteni, óhatatlan hogy ne utaljak még szóhasználatban is erre a teljességre (tanuló/hallgató, szakképesítések/diplomák, stb.) Ha példáimat, érveimet adott esetben csak az egyik területre vonatkoztatom, akkor is – ennek „menetközbeni”szakadatlan hangsúlyozása nélkül – jelentése van a többi terület számára is.

A három f rendszer: a közoktatás (ezen belül els dlegesen a *szakképzés*), a *fels oktatás* és a *feln ttképzés* egyel re külön-külön gondolkodik és szervezkedik. Remélhet leg majd a modularitás összehozza ket, közös gondolkodásra.

A modul-rendszer el nyei

Miel tt részletekbe bocsátkoznánk, szeretném összesítve bemutatni, – kommentárok nélkül, csupán lista-szer en – *mely el nyök, értékek* szólnak a modularitás mellett.

Ehhez elegend a rendszer f jellemz it, meghatározóit felsorolni! Mondhatnánk: a tényeink az érveink!

A modul-rendszer el nyei – a rendszer-szervez k, az intézmények szempontjából

A rendszer alapegysége, a modul közös gondolkodási alapot teremt az egyes intézmények között. Szoros összjátékot, újfajta munkamegosztást, a képzési folyamatok tudatosabb tervezését, szervezését igényli és teszi lehetővé.

A modulok *sztenderdizációja* folytán, modulonként azonos alapkövetelmények teljesíthettségét kell biztosítani, – bármely intézménytípusban (iskolában, regionális képz központban vagy képz vállalkozás keretében), bármely formában (nappali, esti, levelez , vagy távoktatás formájában) folyék is a képzés.

A már kidolgozott modulok *teljes készlete* a rendszer egészének rendelkezésére áll; az eddigiéknél szélesebb (és egyre bővülő) választék áttekinthetőbb, ezekben megteremtődik az eddigiéknél sokoldalúbb, szerteágazóbb építkezés lehetősége.

A képzés indításához egységes elvek szerint, *modulonként kidolgozott* tananyagtartalom, oktatási, értékelési segédeszközök, útmutatók állnak rendelkezésre

A modulonként megjelenített tananyagtartalom és elsajátítandó tudás (illetve kompetencia) egységes, közös alapként elfogadott meghatározása *konszenzust teremt* az egyes képz intézmények között. A rendszer minden szereplője tudhatja, hogy egy modulban mit ad, mit kap. Ez megteremt a közös platformot a képzési folyamatok egyes elemeinek összehangolt egymásra építéséhez.

Az egyes modulok el re tisztázott bemeneti követelményei a hallgatók egyéni tanulmányi útja mellett is képesek egy megfelelő hallgatói haladási ütemet, összerendezettséget biztosítani, annak esetenkénti, „központi” el írása nélkül.

Az egységesített, el re tisztázott és a modul-zárás során megfelelő en hitelesített és dokumentált alap-követelmények, illetve azok teljesíthetőségének „automatikus” elfogadása felmenti az intézményeket attól, hogy az egyes hozott modulok beszámítását egyéneként, egyedileg kelljen elbírálni.

A modul-tartalmak sztenderdizációja kizárja a tanári önkényt és szabadosságot, megkívánja az *alap-szinten megadott tananyag* és a követelmények átadását és megkövetelését.

Az alap-követelmények rögzítése mellett, a modulok mintegy 20%-ban el re meg nem meghatározott „szabad sávot” tartalmaznak, ez lehet séget ad a tanárnak a tananyag kiegészítésére, aktualizálására, bizonyos mérték egyénítésére és specializálására.

A rendszer lehet séget nyújt az egyéni kezdeményezésekre, új felfogások és modulban nem rögzített speciális tananyag nyújtására, azzal hogy (nem sztenderdizált) *tan-tárgy* is beilleszthet a programba. Ennek elfogadása intézményi hatáskör.

A rendelkezésre álló modulok listája (a modul-bank) jóval több modult tartalmaz, mint ami a szakképesítések/diplomák megszerzéséhez alap-szinten kell. Lehet ség van arra, hogy egy adott képzési cél eléréséhez *alternatív módon*, több modul közül válassza ki az intézmény, hogy melyiket hirdeti és követeli meg, illetve melyik modult „váltja ki” helyileg kidolgozott és elfogadott tantárggyal.

Az intézmények, (illetve a képz vállalkozások) szabadon döntenek el, hogy mind az alapképzés, mind a továbbképzés (feln ttképzés) keretében milyen kötelező és fakultatív modulokat hirdetnek meg. Lehet ségük van arra is, hogy nemcsak szakok, de *modulok szerint is specializálódjanak*. Lehetséges az is, hogy egyes képzési egységek – speciális, magas szint infrastruktúrális és személyi adottságuk révén – csupán néhány (vagy akár csak egyetlen egy) modul oktatására rendezkedjenek be (például gyakorlati képzés, vagy távoktatás terén) –ebben a profilban viszont akár országos méretekben is, több más intézmény tanulóit is fogadhatják rész-képzésre.

A modul-rendszer a tananyagtartalmak *tudatosabb kezelését*, a képzési folyamatok tudatosabb megtervezését kívánja meg. Ez viszont lehet vé teszi, hogy a tanár alkalmazhassa a központilag kidolgozott (papír-alapú és elektronikus) oktatási és ellen rzési segédeszközöket, útmutatókat.

A moduláris rendszerben könnyebb és gyorsabb a tananyag-korszer sítés, mivel az *modulonként is lehetséges*, ehhez nem kell az egész képzési programhoz egyszerre „hozzányúlni”. A központi apparátus (szakmai-pedagógiai bizottság, illetve az alá rendelt monitoring-rendszer) révén, biztosított a *folymatos innováció* lehet sége.

Mivel a modularitásra való áttérés a képzés minden részletét érint, lehet ség nyílik számos régi probléma, nyitott vagy vitatott kérdés újragondolására, újraszabályozására. (Például, a szakképesítéshez/diplomához vezet út ideális hossza,

képzési szakaszai, struktúrája, a hallgatói teljesítmény mérési és értékelési módjai, a tanulás-irányítás megfelelő módszerei, stb.)

A rendszer biztosítja a gazdaság képviselőinek folyamatos jelenlétét a tantervfejlesztésben és az innovációban, mivel a folyamatosan működő, szakterületenként létrehozott szakmai-pedagógiai bizottságokban az adott szakterület, „a szakma” kiváló képviselői megfelelő arányban kapnak helyet.

A képzés számos elemének „szabványosítása”, a szolgáltatások jelentős részének központi szervezettsége, az elaprózottság helyett a rendszer egészére vonatkozó, a hálózat egészét kiszolgáló munkamegosztás révén, a modularitás költséghatékonysága kedvez.

Miután a tanulók/hallgatók egyenként nem azonos mennyiségű modult „fogyasztanak” (például, lehetséges hogy valaki a felnőttképzés kereteiben csupán egyetlen vagy csak néhány modult vett fel egy félévben), a hallgatók száma helyett a felvett modulok száma alapján történik, így egzaktabb finanszírozást tesz lehetővé.

A nyilvántartási rendszer központi kidolgozottsága (például kredit-akkumuláció, kredit-transzfer rendszer) korszerűbb és átláthatóbb megoldásokat tesz lehetővé.

A modul-rendszer elnyei – a tanulók/hallgatók szempontjából

- A tanulónak módja van arra, hogy egy, minden eddiginél szélesebb repertoárból maga válassza meg – a szabályozók által meghatározott körülmények között, de elvileg szabadon tananyagát, annak tartalmát és színvonalát. Ez a választás alárendelődik a képzés céljának, hiszen egy adott képesítés megszerzéséhez meghatározott modul-soron keresztül vezet az út. De mód van – meghatározott előírások megtartásával – a modulok sorrendiségének megváltoztatására, sőt némi cseréjére is. A tanuló a szakképesítéshez nélkülözhetetlen modulokon felül felvehet – saját egyéni érdeklete, ambíciói vagy más irányú távlati céljai által motiváltan – különböző, egyéb modulokat is.
- A rendszer lehetővé teszi, hogy a hallgató a képzés közben is *módosítsa képzési programját*, hiszen nem egy előre rögzített, mások által előírt modul-sort kell elsajátítania.
- A szabad választás lehetővé teszi, hogy a tanuló az *egyéni adottságainak, képességeinek, tudásszintjének leginkább megfelelő* modult válassza ki. Ez nagy mértékben növeli a tanulói aktivitás, a siker-élmény lehetőségét.
- A szabad választás segít az egyéniség szabad kibontakozását ösztönzi, másfajta hozzáállást, szerepet és tudatosságot alakít ki. Az *egyéni tanulmányi út* eleve a tanuló önálló döntéseit igényli, és feltételezi a tanuló motiváltságát. A motiváltság jelentős hajtóerő.
- A modul-rendszer *az időben és térben való megkötöttséget* a lehető legminimálisabbra csökkenti. Miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény adottságaira, lehetőség van (akár csak egy-két modul erejéig is) különböző intézmények (és képzővállalkozások) közötti átjárásra, egyéni haladási ütem meghatározására.

- A modul-rendszer fokozottan épít az önálló tanulásra, és azt számos eszközzel segíti: tanulócsomag, önértékel tesztek, tanulást segítő interaktív szoftverek, tanári (tutori) konzultáció lehet ség, stb.
- A rendszer a félév-végi hajrá vagy a vizsgaid szakra koncentrált tanulás helyett folyamatos tanulásra ösztönöz. Bár kevesebb a tanári kontakt-óra, az elsajátított tudás, a tanulás hatékonyságának többféle és folyamatos mérési, értékelési lehet sége áll rendelkezésre.
- A képzés során – az egyéni tanulmányi út és az egyes modulok tartalmának el zetes megismerhet sége révén – kisz ríthet k a felesleges párhuzamosságok, ismétlések, átfedések.
- Az el zetes tudás, a már megszerzett szakmai tapasztalat – származzék az formális, non-formális vagy informális tanulásból – elvileg *beszámítható* a képzésbe. Ez a beszámítás nem „általában”, hanem mindig egy adott modul követelményével és a bizonyítható tudáskompetencia összevetése alapján eredményezhet felmentést egy adott modulban el írt évközi munka vagy vizsga alól.
- Az egyes modulok beszámíthatóságának szabályait az adott szakterületen illetékes szakmai-pedagógiai bizottság rögzíti. Ez biztonsgot ad a tanulónak/hallgatónak a beszámíthatóságot illet en, kizárhatja az intézményi beszámítás szubjektívizmusát.
- A rendszer nem a szelekcióra hanem a *felzárkóztatásra* törekszik. A lemaradókat - a nehézségek tipizálása révén – felzárkóztató modulok kialakításával, esetenként kisebb igény modulok felajánlásával is segíti.
- A modulok sokszín ségében való eligazodás, a testre szabott tanulmányi út, a legmegfelel bb modul-választás érdekében *tájékoztató-tanácsadó szolgálat* segíti.
- A megszerzett modul-értékek tovább vihet k, beszámíthatóak („elvileg” az élet teljes hosszán) akkor is, ha a tanuló nem fejezte be tanulmányait. Az átjárhatóság, tovább-építhet ség alapvet en nem szakképesítésr l-szakképesítésre, hanem modulról-modulra érvényes.
- A moduláris rendszer a tömegoktatás körülményei között is képes megvalósítani a többoldalú egyéni ráhatás, a tudás illetve a felkészültség sokoldalú és eredményes mérésére.
- A Nyugat-Európai tapasztalatok szerint , a moduláris rendszer általában a ”hagyományos” képzéshez képest *nagyobb hatékonyságot képes produkálni, tömeges méretekben.*

A modul fogalmáról

A szakirodalomban és a mindennapos gyakorlatban többféle modul-meghatározással találkozhatunk, de e meghatározások *lényege egybecseng*, és egyértelm en, jól felfogható. Ehhez képest meglep , hogy nem alakult ki a mai napig egy egységesen értelmezett, egymással összevethet , minden területen jól használható rendszer. Ezért kiemelt fontosságú hogy foglalkozzunk a kérdéssel, – de el re kívánjuk bocsátani, nem kívánunk elméleti-tudományos vitákba belebonyolódni, igyekszünk minél gyakorlatiasabban foglalkozni a kérdéssel, mert az a szándékunk, hogy egy, az él gyakorlatban (esetünkben: a

képzési rendszer különböző szektorában) értelmezhető, jól alkalmazható, jól működő rendszer kialakításához adjunk segítséget.

Induljunk ki a mindennapos gyakorlatból!

A modul szó - általános értelmezésben - olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető rész-elemet jelent, mely egy nagyobb rendszerbe előre tisztázott szabályok szerint beilleszthető. Így például a műszaki világban úgy beszélhetünk a modulról, mint egy készülék vagy gép olyan részéről, mely több mint egy alkatrész, de kevesebb mint egy egész gépezet vagy szerkezet: általában több alkotóelemből előre összeállított-összeszerkesztett egység, ami ilyen minőségében külön is vizsgálható, jellemezhető és elemezhető. Legszemléletesebb talán a számítógép példája: egyes rész-elemei (így pl. a winchester, a különböző lemez meghajtók, a hangkártya, stb.) külön-külön cserélhetőek, ezáltal a rendszer részenként továbbfejleszhető - a rendszer egészének működési képessége, teljesítési képessége a rész-elemek együtteséből határozható meg.

Fenti logikát követve, az oktatási rendszerek számára a fogalom a következőképpen határozható meg: *a modul olyan tanulmányi egység, a tananyag olyan szervesen összetartozó-összeszerkesztett része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is azonos jellemzőkkel (képzési cél, tananyagtartalom, bemeneti és kimeneti követelmények, stb.) írható le és használható.*

Lényegében hasonlóan mond az 1995-ös Pedagógiai Lexikon is: „A modul a teljes tananyag önállóan kezelhető része. A modulok egymáshoz illesztésével, cseréjével különböző moduláris képzési programok állíthatók össze. Egy-egy modul több képzési programban is felhasználható, ami lehetővé teszi a különböző képzési programok közötti átjárást”.

Egy másik megközelítés ugyanazt a lényegyet más körítéssel fogalmazza meg: „a modul a tanulási tevékenységek megtervezett sorozatában olyan önmagában zárt, független egység, amely a hallgató számára egyértelműen meghatározott feladat-megoldás lehetőségét nyújtja.”* Újabb változat: „a modul önálló tanegység, amely formailag egységes és tartalmilag meghatározott.”** Hozzátehetjük: a modul önálló oktatási egység, amelyet önállóan értékelnek.

Összefoglalva:

A modul önálló tanegység, mely önmagában is értelmezhető, értékelhető,
A modulok: szétrendezett tananyag-egységek,
Minden modul esetében meg kell fogalmazni a képzési célt, a bemeneti és a kimeneti követelményeket, az elsajátítandó tudást és kompetenciákat
Különböző képzési programokba is beilleszthetőek, beszámíthatóak, azonos képzési céllal, tudás- és kompetencia-követelményekkel.

A modul-fogalom értelmezése, megjelenítése a gyakorlatban

Az elvi alapok tisztázása után, egy modulrendszer kifejlesztése során az egyik legfontosabb, és mindjárt az elején tisztázandó kérdés: *egy-egy modul, (mint a rendszer legfontosabb alap-egysége, minden további gondolkodásunk alapja!) hogyan fog megjelenni a gyakorlatban? Milyen felépítésben, milyen tartalommal, milyen terjedelemben?*

* Kadocsa 1999, Rácz Zoltánné 2005

** Kardos Lídia: Tájékoztató...

Ez a kérdés fontosabb mint gondolnánk. E téren konszenzus nem lévén, gyakran tapasztalhatjuk, hogy a *modul* szót - a saját közegében - mindenki más- és másként értelmezi, és ezek az értelmezések még csak "köszön viszonyban sincsenek egymással". Ilyen helyzetben nem lehet egységes, összefüggő rendszert felépíteni. A konvertibilitás hiánya később igen komoly akadálya lehet a képzési rendszer(ek) átjárhatóságának –ami épp az egyik legfontosabb érv lenne a modul-rendszer mellett. Az egyetértés és szabványosítás ebben a (látszólag csak technikai) „részletkérdésben” azért is alapvetően fontos, hiszen az átgondolatlanság később, a munkaközpontú kötetelés során, már igen nehezen korrigálható problémákat okozhat. (Miként egy könyvtárban sem lehet több tízezer kötet regisztrációja után változtatni a katalóguscédula méretein vagy az adatbevitel logikáján: már az első cédula elkészítésénél gondolni kell arra, hogy az arra felvitt adatok később, már egy nagy adatállomány részeként is visszakereshetők legyenek.)

Ami a modul (mint alapegység) *nagyságrendjét* illeti, legésszerűbbnek az (a munkaközpontú modul-rendszerekben már leginkább elfogadottnak mondható) megoldás tűnik, hogy a modulok esetében is a "hagyományos" *tantárgy*-fogalom terjedelmi értelmezését fogadjuk el "kiindulási alapként": vagyis egy modul általában "egy félévnyi" idő alatt oktatható illetve sajátítható el. Ez a megoldás főleg azért ideális, mert ebben az esetben a minden modul esetében alapvető követelményként jelentkező *lezárás* illetve minősítés mindig a félév végére esik. Ez a "félévnyi" terjedelem azonban nem lehet egzakt szabály vagy előírás; első sorban az iskolarendszer képzések számára lehet jól értelmezhető nagyságrend, – egyébként rugalmasan kezelendő.

Van olyan gyakorlat, amely – önálló, elkülöníthető és koherens tananyagrészként - *több tantárgy együttesét értelmezi modulnak*. (Például, egy szigorlathoz tartozó tantárgyak együttesét). A magyar kredit-rendelet is *tantárgy-csoportként* definiálja a modult. A magunk részéről ebben az esetben a *makro-modul* fogalomhasználatot tartjuk megfelelőnek.

Egy másik esetben egy-egy tantárgy több *kisebb*, önállóan értelmezett részét értelmezik modulnak. Van, aki egyetlen féléves tantárgyat tizenkét önálló egységre osztott fel. Egy más példa a közelmúltból: az NSZI 2000-ben három szakmacsoportban tűzte ki célul a modularitás kifejlesztését. (Például: „Állattenyésztési telepek munka-és természet- és környezetvédelme” című tananyagrészt 6, az „Állatok tenyésztése” címűt 11 modulba osztották el.) Felfogásunk szerint, ezek az általuk „követelmény-modulnak” nevezett rész-egységek valójában *mikro-modulok*.

Az „egy nyelven beszélés” szempontjából kardinális kérdés, hogy *milyen tartalmi és formai elemeket* tartalmazzon egy modul, milyen sorrendben, terjedelemben és belső arányokkal. Gondolni kell arra, hogy az a kívánatos, hogy a későbbiekben, évek múltán, amikor már több száz, esetleg több ezer modul lesz már használatban – még mindig ugyanolyan logika szerint felépített modulok kerülhessenek a nyilvánartásba.

E kérdésben a *gyakorlati használhatóságnak* kell lennie az egyik legfőbb szempontnak. A másik fontos szempont az, hogy *milyen célokat* szolgál a modulrendszer.

A LLL szellemében, a modularitás egyik legfőbb értelme a különböző képzési programok, formák, szintek és rendszerek közötti *átjárhatóság* biztosítása.

Ehhez azonban *egységes modul-felfogásra és modul-sémára van szükség*. Hozzátehetjük (később ezt részletesen kifejtsük), hogy az egységes felfogást nem csak az iskolarendszer és iskolarendszeren kívüli szakképzésre, de a felnőttképzésre és a felsőoktatásra is feltétlenül

kívánatos kiterjeszteni. Ha komolyan vesszük a LLL sokat hangoztatott jelszavait (rugalmas átjárhatóság, folytathatóság, beszámíthatóság, stb.) akkor ez elkerülhetetlen követelmény!

Az egységesnek elképzelt modul-séma

Az alábbiakban megadjuk azt a modul-sémát, mely javaslatunk szerint a moduláris rendszer egészében lenne használatos, azonos felépítésben és struktúrában.

<p>A modul neve,</p> <p>Száma (kód-jele)</p> <p>Bemeneti követelményei,</p> <p>A modul képzési célja,</p> <p>Tanulmányi követelményei, <i>(feltétlenül elsajátítandó ismeretek és kompetenciák)</i></p> <p>Egyéb: <i>(esetenként alap-szakirodalom, nélkülözhetetlen infrastruktúra-igény, esetleg utalás a vizsga-formára, stb.)</i></p>

A fentiek olvastán, bárki felkiálthat: ilyen egyszer ? Ez az a séma, amelynek elfogadásáért oly sok szó esik, és minden logikussága és egyszer sége ellenére, nem tud egységesen elfogadást kapni?

Igen, valóban nagyon egyszer és logikus. Annak is kell lennie, mert csak így lehet majd egyszer en és jól használni. Ne feledjük, az ilyen felépítés modulok száma évr l-évre gyarapodni fog, és a sok modul tarkaságában, az összefüggések bonyolult hálózatában kell biztos kiindulási pontnak maradnia. A képzési rendszerek igen sokféle tartalmú és felfogású képzési programjaiban kell a mindenki által elfogadott közös alapot megadnia. Ez, csupán ennyi lesz a sztenderd, amihez mindenki hozzá teheti a maga saját szempontjait, kiegészítéseit.

A fenti séma magyarázatra, kiegészítésre szorul. Lássuk ezeket pontról pontra:

Minden modulnak saját neve van. Ha nem lehet vagy nem célszer azonos témakörben más-más nevet adni, akkor számmal lehet kiegészíteni az adott nevet. (Lehet, hogy pl. PR-alapismereteket tanul a szakképzésben elhelyezkedni kívánó kisiparos, a szakmai munkájához szorosan köt d ismereteket szerz keresked , vagy a leendő PR-menedzser (aki a fels oktatásban tanul), leendő szakasszisztense (aki szakközépiskolás). Nyilvánvaló, hogy mindegyiküknek más szint , más mélység szakismeretre van szüksége. A nevében azonosnak ésszer modulokat megkülönböztethetjük: „PR-alapismeretek” I, vagy II., III., stb.

Minden modulnak saját kódszáma van. Ez feltétlenül szükséges az egyértelmű azonosításhoz. Valamennyi jóváhagyott modult egyetlen központban kell regisztrálni majd, és az ekkor kapott kódszámmal kerülhet a modul-bankba.

A kódszám egyúttal kifejezi azt is, hogy az adott modul milyen *szint-besorolásba* került. Első ránézésre is meg lehet például állapítani, hogy egy modult csak érettségi birtokában, felső fokú képzésben lehet oktatni.

A bemeneti követelmények megfogalmazhatók általánosságban is (pl. érettségi, bármely legalább 3.-as szint OKJ- szakképesítés vagy egyetemi diploma), 2 év a szakterületen töltött szakmai gyakorlat, stb. De a leghabzóbb képzési út-választás lehetése mellett is biztosítható a parttalan és didaktikai szempontból elfogadhatatlan modul-választás kizárása a rendszerben, ha elírjuk, hogy az adott modul felvételéhez konkrétan milyen számú, szintű modul elzeter megszerzése szükséges.

Minden modul esetében meg kell fogalmazni a képzés (tanulás) során elérendő célt. Ez a felső oktatásban nagy újdonság és elrelépés lesz, mert eddig az adott diplomára, annak egészére kellett csak ezt meghatározni.

Ugyanez a helyzet a tananyaggal is. Az országosan egységes képesítési követelmények eddig meg lehetősé általánosságban fogalmazódtak meg a felső oktatásban, és ezek lebontása tantárgyakra, félévekre: szubjektív, helyi döntésekre volt bízva. Egy, a tanulóknak az eddigiéknél (térben-időben) jóval nagyobb mozgásteret biztosító rendszerben fontos, hogy egy más intézményben vagy egy későbbi időszámban is meglegyen az átszámítás-átvétel minimális (a modulban rögzített) tartalmi biztosítéka.

Az egységes modul-sémában csak az alapvető, a nélkülözhetetlen tudás-és kompetencia-követelményeket kell feltüntetni. Miután egy modul-leírás teljes terjedelme csupán egy vagy két oldal, a képzési követelmények leírásának kívánatos terjedelme fél-egy oldal körül van.

A modul-sztenderdében szereplő „egyéb”-rovat – jellegéből adandóan – csak akkor tartalmaz elírásokat vagy követelményeket, ha azok egyértelműek és általánosságban, mindenütt alkalmazhatók illetve alkalmazandók. Egy olyan modul esetében, melynek tananyaga nem jelenik meg a tanuló számára elérhető könyvben vagy oktatási segédanyagban, értelmetlen lenne megjelölni alkalmilag, kompromisszumokkal használt, és folyamatosan változó vagy változtatható szakirodalmat. A teljes eszköz-igény sem a modul-leírásban kap helyet, kivéve, ha teljesen nélkülözhetetlen szaktanterem- gép- vagy eszköz –szükséglet van. Hasonlóképpen ide tartozhat az a követelmény, ha az adott modult csak egy meghatározott márkanévvel vagy típusmegjelöléssel rendelkező gépen, járművön, stb. végzett gyakorlattal vagy vizsgával lehet elvégezni, mert a modul kifejezetten az e géppel, eszközzel végezhető tevékenységre készített fel. Meghatározható pl. a minimális gyakorlati óraszám, stb.

Természetesen, a fenti modul-sémát még sok *egyéb, az adott modulra vonatkozó jellemző* vel vagy követelménnyel lehet (és kell is) kiegészíteni. Ezekben is lehet országosan egységes konszenzust kialakítani, de nem szükséges ezek miatt lemerévíteni a rendszert.

Egy-egy modulhoz csatlakozó illetve csatlakoztatható egyéb információk, meghatározók:

A képzés során elsajátítandó kompetenciák teljes jegyzéke, a tananyag, a részletes vizsgakövetelmények, eszköz-jegyzék, stb.

A képzés kívánatos (vagy például iskolarendszer nappalis képzés esetén el írt) óraszám, az elmélet-gyakorlat aránya, stb.

A modul elvégzése esetén adható kredit-érték. (A kreditr l a kés bbiek során még szólunk.)

Az egyéb követelmények jelent s részét célszer a helyi alkalmazás vezérfonalául tekinthet dokumentumokban (jogszabály, SzVK, központi program) vagy (els sorban fels oktatási intézmények esetében) intézményi helyi szabályozással rögzíteni.

Soha ne feledjük, a modul sztenderdizált tartalma független attól hogy milyen iskolatípusban (vagy szabad képzési vállalkozás keretében), milyen szervezési formában (nappalis, esti, levelez képzés vagy távoktatás) szervez dik. Nem kívánja meghatározni, hogy a megjelölt alap-követelmények a –megjelölteken túlmen en – milyen képzési formában (pl. munkahelyi gyakorlatban, tanm helyben, vagy egyéb helyen), milyen óraszám, id beosztásban teljesüljenek.

A leírt modul-séma –a maga egyszer sége mellett – még így is igen sok követelménnyel és következménnyel jár, melyek jelent s részével még foglalkozni fogunk. a kés bbiek során. Vagyis még egyszer modul-séma mellett is, elég bonyolult ez a rendszer ahhoz, hogy igyekezzünk mindenütt ahol lehet, a lehet legegyszer bb megoldásokat választani.

A modulok: a képzési rendszer épít kövei.

A régebbi, ma már „hagyományosnak” mondható képzési rendszer alapvet en képzési programokban gondolkozott: akár szakképesítésr l, akár diplomáról volt szó: az ehhez vezet út, a maga tantárgyaival, egy autonóm és önmagában koherens egység volt. Minden szakképesítés vagy diploma esetében a teljes képzési program került kidolgozásra, valamennyi tantárgyával, függetlenül attól hogy hasonló (vagy azonos) tantárgyi feladatokra egy másik team esetleg már kidolgozta a saját programját. Hiába voltak esetleg azonosságok, egy más képzési program az eltérések érvényesítése érdekében egy teljesen új, komplett programot dolgozott ki, itt is érvényesítve az új program saját, immanens koherenciáját és autonómiáját. Az eredmény: a szakok, szakképesítések túlburjánzása, haszontalan és szükségtelen párhuzamosságok, átfedések. A rendszer logikájából következ en, az átmenet lehet ségei is alapvet en a „nagy monolit blokkok” között (szakképesítésr l egy másik szakképesítésre, egy f iskolai szakról egy másik f iskolai vagy egyetemi szakra, stb.) vet dtek fel.

A modul-rendszer e téren alapvet szemléleti változást jelent: *a képzés lényegi, meghatározó alap-eleme* nem a képzési program, hanem annak egy rész-eleme: *a modul*.

Azonban egy-egy modul csak akkor építhet be különböz rendeltetés , felfogású és terjedelm képzési programba, ha az épít elem” kompatibilis”, mind tartalmi, mind formai szempontból. Ehhez azonban *kölcsönös egyetértés és elfogadás szükséges*. A sokirányú, kollektív felhasználáshoz egy nyelven kell beszélünk, alapvet dolgainkat és alap-egységeinket azonos módon kell értelmeznünk. Ehhez alap-egységeinket – jelen esetben moduljainkat – *sztenderdizálnunk* kell. A formai sztenderdr l fentebb már szóltunk, a következ kben az enél bonyolultabb *tartalmi* szempontokkal is foglalkozni kell.

A tantárgy jelentése éppen abban tér el a modulétól, hogy *a tantárgy* csupán *egy-egy* képzési program (tanterv) számára fogalmaz meg tartalmat és követelményeket, míg a modul széles-

kör egyeztetési folyamat eredményeként, *több* szakképesítés képzési programjába (tantervébe) is beilleszthet. A modulrendszer lényegéhez tartozik, hogy *sztenderdizált forma és tananyagtartalom* valósul meg.

A felső oktatásban dolgozók egy része kifejezetten azért ódzkodik ettől, mert a sztenderdizációban autonómiájának megsértését érzi. Ellenérvként felhozhatjuk a házépítés példáját: ennek során sem "kötelező" szabványosított téglákat és építőelemeket használni - csupán ez *rendkívül ésszerű és gazdaságos*. Az esetek nagy részében semmilyen elnyel nem járna, ha minden ajtó-ablakot és egyéb elemet egyenként kellene méretezni és legyártani. Ugyanakkor a szabványosítás *egyáltalán nem zárja ki* azt a lehetőséget, hogy aki akar, egyénileg megtervezett, teljesen speciális építőelemeket terveztesse és építsen be.

Példa és javaslat a modul-sztenderdizáció folyamatára.

Sztenderd modulok létrehozása: gyakorlatilag tantervfejlesztési munka, annak első, talán legfontosabb része.

Először is, az általam Franciaországban megismert megoldást ismertetem, mert ez ott évtizedek óta *igen jól működik*, és ez döntő szempont lehet a hazai fejlesztési munka számára.

Ezt a tantervfejlesztési gyakorlatot annakidején (1966-ban) az IUT-intézményhálózatban vezették be*. Tudnivaló, ez az érettségi után 2 éves, a felső oktatáshoz tartozó felső fokú szakképzés nem az iskolarendszer találmánya, hanem a gazdaság képviselői „kényszerítették ki” az iskolarendszertől. Így módon, eltér a képzési hagyományoktól, elsősorban gyakorlatiassága és gazdaságorientáltsága révén. (Az IUT a magyar felső fokú szakképzés példaképe lehetett volna, ha annakidején az AIFSZ-t nyitásnak, reform-programként és nem a kompromisszumok magasiskolájának képzelik el).

A francia gyakorlatban az igények felmérése és a beérkezett javaslatok egyeztetése után, az érdemi munka országos hatáskörbe komplex munkabizottságok kezébe kerül. Nevezzük ezeket a testületeket Szakmai és pedagógiai bizottságoknak.

A francia felső fokú szakképzésben 23 szakterület van. Mindegyik szakterületnek van egy szakmai-pedagógiai bizottsága.

Rendkívül figyelemreméltó és megszívlelendő *a bizottság összetétele: az adott szakterületen tevékenykedő pedagógusok és gyakorló szakemberek* tevékenykednek benne.

A bizottság összetétele tükrözi, hogy a rendszer létrehozói kezdetben fontosnak tartották a szakképzés gyakorlat-orientáltságát, és ehhez garanciákat is kívántak teremteni. A bizottságoknak az egyes programokat nem csak pedagógiai szempontból kell vizsgálni, hanem a gazdasági-technológiai folyamatokba, vagyis az élő és folytonosan változó gyakorlatba ágyazottságukban is.

Minden egyes bizottság a szakterületére vonatkozó képzési programok és modulok gazdája, feladata az egyes képzési programok kidolgoztatása (beleértve a témacsoportonként (modulonként) létrehozott mintegy 10-10 fős fejlesztési csapatok munkájának irányítását és felügyeletét) és a kész programok elterjesztése jóváhagyásra (egy, a magyar Országos Szakképzési

*Lásd: Udvardi-Lakos E. Adalékok-- 1996

Tanácsához hasonló testület elé). Feladatuk továbbá a programok (modulok) átdolgozásának-korszerűsítésének kezdeményezése és minősítése.

Csupán az érdekesség kedvéért, néhány adalékot közlök a bizottsági munkára vonatkozó miniszteri rendeletben:

Az egyes bizottságok tagjait az oktatási miniszter kéri fel, 4 éves időtartamra. A bizottság elnöke és alelnöke (egymást váltva) a munkáltatói illetve a munkavállalói érdekképviselő egy-egy bizottsági tagja. A bizottságok összetételét a jogszabály a következőkben határozza meg:

5 fő szaktanár, közülük legalább három a szakterületén vezető beosztásban kell hogy dolgozzon,

5 fő a munkáltatók képviselőjében,

5 fő a munkavállalók képviselőjében,

5 fő egyéb szakember a közszolgálati vagy a magánszektorból (a kutatásból, a területén illetve a szolgáltatási szektorból)

Mindegyik nem-iskolai képviselő esetében is szükséges, hogy a bizottsági tag kifejezetten az adott képzés szakirányának megfelelő területen legyen szakember.

Fentiekhez hozzá lehet tenni, hogy a fenti rendszer kialakításakor még nem ismerték a DACUM-módszert, és nem volt divatban a kompetencia. A modularitás sem működött a mai formájában.

Viszont másik példánk: az európai felső oktatás „elitista” hagyományaitól eltérően, az egyik leghíresebb kifejezetten gazdaság-orientált, „szakképzés”-jellegű egyetem, a CNAM. Az itt működő rendszer már a moduláris építkezés iskolapéldája lehetne.*

Az évente mintegy 80.000 hallgató/tanuló képző intézmény repertoárjában mintegy 700 modul szerepel. A képzés 7 fő-irányban folyik, és a képzés filozófiájának megfelelően, még az oktató tanárok kiválasztásánál is elsődleges szempont a gazdasággal való szoros kapcsolat; sok külső eladó érkezik a termelés-szolgáltató szektorból. Az új képzési modulokat a kompetencia-elv figyelembevételével alakítják ki. Minden egyes modul a hét szakirány valamelyikéhez tartozik, mindegyik szakirány maga fejleszti ki moduljait (szigorúan külső szakemberek bevonásával), és gondoskodik azok folyamatos „karbantartásáról”, vagyis tartalmi korszerűsítéséről.

Remélhetőleg a szinte csak utalás-szerűen ismertetett két példa elegendő támpontot ahhoz, hogy megfogalmazzuk a számunkra adódó, a rendszerfejlesztés során felhasználható tanulságokat:

A modulok, majd az ezekből összeálló képzési programok kialakítása során fontos szerepet kell kapnia a *szakterületenként működő*, az adott szakterületen oktató pedagógusokból és szakmájukat gyakorló szakemberekből álló szakmai-pedagógiai bizottságoknak. E bizottságoknak – az igényeknek megfelelően – folyamatosan kell működniük, tekintettel arra, hogy szerepük van nem csak az illetékességükbe tartozó modulok létrehozásában, de a modultartalmak folyamatos „karbantartásában”, korszerűsítésében is.

Fentiekhez hozzá kell tenni, hogy a szakbizottságoknak nem csak az illetékességükbe tartozó *szakképesítések* esetén van szerepük, de a szakterületükre vonatkozó *valamennyi modul* esetében. Így például az informatikai szakbizottság nem csak az informatikus-képzésben illetékes,

* Lásd: Udvardi-Lakos E. Egy nagyhír ...2000

de bármelyik szakképesítés tartalmazzon is informatikai ismereteket, az itt használatos informatika-modulok rendszerbe illesztése az illetékességi körükbe tartozik

Az általam javasolt gyakorlatban a szakmai-pedagógiai bizottságoknak először is azokkal a modulokkal kellene foglalkozni, amelyek sok illetve több szakképesítésben, képzési programban is szerepet kapnak. (Így például informatika, nyelv, gazdálkodási- PR alapismeretek, tárgyalástechnika, stb) Így egy-egy újabb képzési program fejlesztésénél már megvizsgálhatja az adott fejlesztő csapat, hogy a modul-bankba bekerült valamelyik kész modul átveszi-e, vagy az adott témakörbe tartozóan ugyan, de egy teljesen új modul kifejlesztését kezdeményezi. De az is lehet, hogy nem tartja indokoltnak az adott tananyag szétrendezését.

Felfogásom szerint együtt, egymás mellett élhet a modul és a tantárgy.

Van olyan speciális szakismeret, amit csak *alkalmilag* oktatnak (konkrét, egyedi vállalati igényre), és van olyan *egyedi*, ami máshol nem aktuális vagy (más személyi és tárgyi adottságok mellett) mások nem is tudnák oktatni. Az ilyen tananyagot nem érdemes szétrendezni. De hogy megkülönböztessük a szétrendezettől, legjobb lenne ez esetben megtartani rá a jelenleg használt *tantárgy* szót, a mai jelentésében.

Nem lenne célszerű a modularizációt kampány-jelleggel, országosan egységesen és egyidejűleg, minden témakörre és képzési elemre vonatkozóan egyszerre bevezetni. A kampány-jelleg, a rövid határidő közé beszorított fejlesztő munka rossz vért szülhet, és lejáráthatja (leginkább az „ellen-drukkerek” szemében) az egész, jobb sorsra érdemes fejlesztést.

Elképzeltet, hogy a modul-rendszer országos életbeléptetésének kezdeti szakaszában egy-egy képzési programban csak kevés modul lenne és több a tantárgy. Idővel ez az arány megfordulhat, és eljöhethet az az állapot is, amikor már minden használatos tárgy modullá változik.

Fenti javaslatok újak (és talán idegennek is) számítanak, mert a szakképzés eddigi moduláris tantervfejlesztést célzó gyakorlatában más jellegű bizottságok (illetve team-ek) működtek közre, más összetételben, más szerepben. A felső oktatásban viszont még el sem kezdődött a moduláris tananyagfejlesztés, a meglévő példák kivételek. Az új képzési programok elfogadásában a Magyar Akkreditációs Bizottságnak van döntő szerepe, melynek szókészletéből és szemléletmódjából eleve hiányzik a modularitás, így azt nem is támogatja munkája során. Az egyes képzési szakok, programok előkészítési, a fejlesztő team-ek továbbra is egyediek, alkalmiak (az országos reprezentáció kényszere nélkül), az új szakok a maguk egyediségében kerülnek jóváhagyásra, tekintet nélkül más, már meglévő szakokra, azok esetleges közös elemeire.

A szakképzésben viszont a modul-rendszer kifejlesztése érdekében évek óta folynak kísérletek, különböző államilag támogatott EU- és egyéb külföldi projektek keretein belül. Ennek eredményeként, a jelenlegi gyakorlatban már találhatunk olyan kifejlesztett moduláris megoldásokat, melyek megfelelnek a ma kívánatosnak, és minden vagy majdnem minden téren jónak mondhatók. Sajnos, ezek a megoldások többnyire egyediek, lesznek egy intézmény, szakterület vagy hálózat körére.

Visszont a helyzet biztató: úgy tartanak a szakképzés irányítói elszántak arra, hogy megvalósítsák a szakképzés egészének moduláris átalakítását, kiépítsék annak teljes rendszerét.

Ennek érdekében a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében, 2004 júliusában új fejlesztési projekt született (HEFOP 3.2.1.), mely szintetizálni kívánja az eddigi fejlesztések eredményeit, és a szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése keretében, új, moduláris szerkezet kialakítását tűzte ki célul.

Érdemes tehát görse alá venni a projektben szereplő elképzeléseket (és az azok kivitelezésére már megindult munka várható eredményeit), mert ezek minden bizonnyal a leendő rendszer meghatározó alapjai lesznek.

Tananyagfejlesztési program a szakképzésben

A szakképzés keretében folyó tananyagfejlesztési munkák keretében ma már általánosan elfogadott alapelvvé vált a kompetenciára alapozott szakképzés (Competency-based education, CBE). Ennek szolgálatában áll az a tananyag- és tantervfejlesztési módszer, amely az utóbbi években nagy karriert futott be Magyarországon, miután – több világbanki projekt jóvoltából – több száz szakember sajátíthatta el azt, először a módszer „szívéjében”, Észak-Amerikában, majd itthon is. E módszer neve *SCID* (Systematic Curriculum and Instructional Development = Rendszerszerű tananyag- és képzési program fejlesztés). Ennek része a *DACUM* (Developing a curriculum), a tananyagfejlesztés érdekében végzett, csoportmunkán alapuló munkakör-elemzés. (Magyarországon leginkább ez utóbbi fogalmat használjuk, de az egész folyamatot értjük alatta.)

Ez az új „módszer-csomag” nagyban segítette azt a szemléleti változást, miszerint az iskolának a képzés során teljesíteni képes tudásra, a leendő munkahely várható kompetencia- követelményeire kell felkészítenie a tanulókat.

A *DACUM*-módszer* legnagyobb erőssége, hogy alkalmazásával a maga sokoldalúságában és mélységében fel lehet tárni, hogy egy adott munkakörben milyen kompetenciákra van szükség, és ezeket hogyan lehet felhasználni a tanterv-készítés során. Tisztázódtak, taníthatóvá-tanulhatóvá váltak e munka egyes fázisai (munkakör-elemzés alapján készült *DACUM*-tábla, validálás, feladat-elemzés, kompetencia-profilok, követelmény-modulok, ezekből készült tananyag-modulok, majd modul-térkép kialakítása, ennek alapján a szakképesítések új tartalmi struktúrájának kialakítása).

Ez a módszer már bizonyított a világ számos országában. Ugyanakkor Európa számos országában vannak más, szintén igen jól működő tanterv- és tananyag-fejlesztési megoldások, melyek szintén korszerű szemléletre épülnek és jól alkalmazhatók.

Mielőtt még „kanonizálna” és egyeduralmódóvá válna a *DACUM*-módszer, javasolom, gondoljunk még egyszer végig, hogy egyéb, más országok tapasztalatainak felhasználásával, nem tehetnénk-e hatékonyabbá, esetleg egyszerűbbé a most kialakuló és remélhetőleg legnemsokára stabilizálódó tanterv-fejlesztési gyakorlatot. Észrevételeimet első sorban és kifejezetten a leendő moduláris rendszer szemszögéből teszem meg.

A *DACUM*-módszert kezdettől fogva több irányban is hasznosítják. Így például a humán erőforrás-gazdálkodás területén (vagyis az oktatási rendszeren kívül): a munkakör, foglalkozás,

* *DACUM*-kézikönyv, 2001

munkaköri feladat és munkafolyamat elemzés fontos szerepet kap a munkahelyi racionalizálás, dolgozók toborzása, munkaköri leírások készítése, alkalmazottak munkájának egzakt minősítése során.

Ezzel is magyarázható, hogy a DACUM *központi fogalma nem a modul, hanem a kompetencia*. A DACUM a kompetencia-feltárástól jut el a modulig. Szükségesnek tartom végiggondolni fordítva is: mi lenne *a modul-rendszer* legkönnyebben kezelhető, céljainkat legjobban szolgáló formája – és mit tud ehhez adni a DACUM.

- A DACUM-brainsorming során a szakemberek foglalkozásonként átlagban mintegy 75-125 feladatot (task) tárnak fel (6-12 feladatcsoportban, feladatcsoportonként 6-20 feladatot.) (A *feladatok* ez esetben: azon tevékenységek, melyek elvégzésére az adott munkakörben az egyénnek *képesnek kell lenni*. Vagyis, máris eljutottunk a kompetenciáig.) A feladatokat a munka során még további lépésekre (steps) is bontják. A kompetencia-profil, illetve a modul-térkép elkészítéséig ez a szám (tömörítéssel, a kevésbé fontos feladatok elhagyásával) jelentősen lecsökken, de még így is túl nagy merítéssel, ennek elérése érdekében túl nagy apparátussal dolgozunk.

- A kompetenciák feltárása foglalkozásonként külön-külön történik. Az egyes foglalkozások elemzéséből tengernyi feladat (illetve kompetencia) gyűlik össze. Miután ezek áttekintése emberi aggyal már nem lehetséges, az elképzelések szerint az egyes foglalkozások azonos elemeinek megtalálását (ami a modularitás alapja), valamint az átfedések kiszűrését *egy kiértékelő szoftver* segítségével (vagyis gépi úton) fogják megoldani. Kétséges, hogy ez a munka nem válik-e túl mechanikussá, miután nem számokat, egzakt adatokat, hanem különböző foglalkozás, fogalmazás szavakat és mondatokat kell a gépnek összevetnie.

- Egyelőre nem világos, hogy a szakképzés milyen „modul-jövőképpel” rendelkezik. Ez a HEFOP-projektből sem derül ki. Tulajdonképpen maga a modul-fogalom sem fogalmazódik meg elég markánsan, itt nem az elvi, szinte közhelyszerű általános meghatározásról van szó, hanem annak mindennapos használati módjáról, funkcionalitásáról. Továbbá: milyen lesz a modul-bank, ki és mikor hozza létre, ki micsit ködteti? Mindenekelőtt ezeket kellett volna tisztázni, és ennek megvalósítására szervezni a fejlesztett munkát.

Ami az eddigi, központilag (NSZI) irányított fejlesztési projektek eredményeként bekerült a rendszerbe, az a képesítési és vizsgakövetelményekben (SzVK) illetve a központi programokban csapódott le. Teljes értékű modulról (a fogalom legelfogadottabb, a világban élő formájában) nem, csak annak töredékéről: „*szakmai követelmény-modulról*” és ebből levezetett „*tananyag-modulról*” beszélnek. Ez legfeljebb modul-töredéknek, esetleg mikro-modulnak fogható fel. (A „teljes értékű modul” általam javasolt formáját az előzőekben mutattam be.)

Aki ma megnézi egy központi programot vagy SzVK-t, megállapíthatja, hogy ahol a moduláris szemlélet valamilyen formában ebben megjelent, ez a terjedelemben hihetetlen kibővülést eredményezett. Van olyan SzVK, amelyben a szakmai követelmények felsorolása 5-10 oldal. Feladatcsoportokra (szakmai követelmény-modulokra) bontva, gyakorlatilag a DACUM-módszer által feltárt összes feladatot olvashatjuk itt. Hasonló módon születtek meg a vizsgakövetelmények is. Mint tudjuk, a DACUM-táblával egyidejűleg megszületik még négy lista: az adott foglalkozáshoz szükséges kulcs-kompetenciák (alapvető ismeretek és készségek), a dolgozótól elvárt magatartás-formák, a munka során használatos eszközök, és a jövőbeli tendenciák, problémák jegyzéke. Egyelőre nem tudjuk, hogy ezek, vagy ezek töredéke is bekerül-e majd egy-egy modul leírásába, vagyis hogy hogyan is fog kinézni az NSZI elképzelése szerint egy modul? Az Európában és a világban működő modul-rendszerekben egy-egy modul leírás-

sa, ismertetése általában egy-másfél oldal. Ebből a képzési tartalomra és a vizsgakövetelményekre vonatkozó rész fél-egy oldal. A szakképzés nem is kíván ilyen modulokat megfogalmazni?

Egy modul több-tíz oldalas leírása nem használható arra a célra, amire a modul-rendszer eredetileg megszületett. Ilyen sok kompetencia-követelmény szerepeltetése a központi dokumentumokban: már szinte figyelembe sem vehet, mindegyikre nem térhetünk ki sem az éves haladási ütemterv készítésekor, sem a számonkérés anyagának megtervezésekor. Akkor mi a szerepe a programban?

Itt, a terjedelmi problémák kapcsán, felvetődik egy kérdés: milyen lesz a jövőben, a megvalósult teljes modul-rendszerben, a modul-bankban szereplő modul-leírás, az SZVK, és a központi program formái megjelenése, és ezek egymáshoz való viszonya?

A válaszhoz ezeknek a dokumentumoknak a szerepe, funkciója adhatja meg a helyes választ. A modul-bank, az ebben szereplő (viszonylag rövid) modul-leírás szerepe: a rendelkezésre álló modul-készlet ismertetése, a modulok közül való választás segítése. Egy-egy, itt olvasható modul-tartalom: a tanuló és az iskola, valamint az iskolák/képző vállalkozások egymás közötti megállapodás, konszenzus, ha úgy tetszik, íratlan szerződés alapja: innen mindenki tudhatja, hogy mi az az alapkövetelmény, aminek meg kell felelnie, mit kell adnia-kapnia az együttműködés során.

A szakmai-és vizsgakövetelmények a vizsgáztatásban, a számonkérésben való konszenzus kialakításának segédeszközei. E dokumentumnak annyit kell tartalmaznia, (és olyan részletességgel), amennyi szükséges annak tisztázásához, hogy milyen követelményeket kell támasztania, ellenőriznie a tanárnak/vizsgabiztosnak, mire kell a tanulónak készülnie?

A központi program (vagy a képzési program) az oktatásszervezés segédeszköze, alapküldokumentuma. E dokumentum terjedelme meghatározatlan, ebben szerepelhet részletesen a kötelező és ajánlott irodalom, a számonkérés illetve tanulói önértékelés teljes terve (beleértve a számonkérési formákat és azok ütemezését), az oktatáshoz szükséges valamennyi segédeszköz listája, mellékletként az oktatócsomag (tanári útmutatók, feladatlapok, szemléltető eszközök, fóliák illetve szoftverek, stb), a tanulócsomag (kidolgozott interaktív CD-Rom-ok, tanulási/haladási útmutató, munkafüzetek, stb).

● A HEFOP-projekt* alkalmilag felkért szakemberekre építi a tananyagfejlesztést. Nem elég világos a projektből, hogy hogyan képzelel el a jövőt, a projekt lezárása után. Ugyanis már most olyan „mechanizmust” kellene kiépíteni, amely a jövőben végzi a *folyamatosan jelentkező* újabb és újabb feladatokat. A rendszer működéséhez alapvetően fontosnak és nélkülözhetetlennek tartom a szakterületenként létrehozott szakmai-pedagógiai bizottságok létét: e bizottságok szakmai gazdái lesznek az illetékességükbe tartozó valamennyi modulnak és szakképesítésnek, bábáskodnak új modulok születésénél, és gondoskodnak a modul-tartalmak folyamatos „karbantartásáról”. A projekt a modul-tartalmak 3 évenkénti felülvizsgálatáról szól, de ez a feladat nem ilyen kimérhető periodicitással jelentkezik, hanem folyamatosan, az igényeknek megfelelően. Nem lenne szerencsés ezt a feladatot ad-hoc-bizottságokkal, kampány-jelleggel elvégezni. A szakmai-pedagógiai bizottságokban –mint ahogy a név is utal erre – feltétlenül az adott szakterületen tevékenykedő *szakembereknek és pedagógusoknak* kell tevékenykedni, *folyamatos* jelleggel.

* A szakképzés tartalmi, módszertani...2004

●A DACUM mindig egy, az elemzés idején adott állapotot tud feltárni, a munkakör-elemzések a jelenben, a mai gyakorlatban gyökereznek. A rendszerépítés során a jövőre is gondolni kell. Ki kell építeni a folyamatos monitoring-rendszert, mely elemzi, feltárja és közvetíti a szakmai-pedagógiai bizottság számára a modul- és tanterv-*karbantartás* mindenkor aktuális feladatait. A projekt ennek tervét nem tartalmazza.

●A DACUM-módszer alkalmas a gyakorlati munka számára fontos kompetenciák feltárására, de az ezek alapjául szolgáló *elméleti-tárgyi tudás*, az elméleti alapozás megtervezésére már kevésbé. A kifejezetten elméleti jellegű tanórákra továbbra is szükség lesz a képzésben, ezek megtervezését azonban nem bízhatjuk teljes egészében a gyakorló szakemberekre – e munkának is a pedagógiai-szakmai bizottság keretében kell megtörténnie.

●A projektben megjelenik a „*rész-szakképesítések*” bevezetésének szándéka. Itt nyilvánvalóan a rövidebb idejű, elsősorban az iskolarendszeren kívüli képzésben élt képzési formákról van szó. E téren az állami szabályozásnak, a jogszabály-alkotásnak fontos szerepe van. A feladat rendkívül aktuális és fontos, az OKJ átstrukturálása kapcsán e téren feltétlenül lépni kell. (Erről a dolgozatomban zárófejezetemben részletesen kitérek). Viszont nem tartom megfelelőnek a rész-szakképesítés kifejezést, mert nem egészen erről van szó. Sajnos, egyelőre nincs megfelelő magyar kifejezés, a jelenlegi gyakorlatban a kompetencia-kurzus, kompetencia-bizonyítvány fogalmak élnek.

Ha a modul a legfontosabb, központi szerep szervezeti egység...

Ha elfogadjuk azt az alapelvet, hogy minden modul önállóan (is) értelmezhető és más képzési programokban is hasznosítható, akkor az eddigi gyakorlatnál nagyobb fontosságot kap a modulok leírásában megfogalmazott képzési tartalmak garantálása, és annak írásos tanúsítása.

Precízebbnek és egzaktabbnak kell lennie a tanulói/hallgatói tárgyi tudás és kompetencia mérésének, értékelésének.

Már a mai gyakorlatban is felvetődik az az igény, hogy egy modul elvégzése szerves része legyen ugyan a szakképesítésnek, de a modul elvégzését tanúsító dokumentum jelentse e képzési szakasz egyértelmű és „végleges” lezárását, és ne kelljen a modul-tartalom elsajátításáról még egyszer számot adni a szakmai záró-vizsgán. (A szakképzés jelenlegi szabályozása szerint, a szakképesítésvizsga eredményébe nem számítható be a korábban szerzett részeredmény. A vizsgabizottság nem kötelezhető arra, hogy egy általa nem látott rész-vizsga eredményét beszámítsa. (E téren részleges elmozdulás már történt; egyelőre csak 16 szakma esetében elfogadható, beszámítható az ún. „köztes vizsga” eredménye.)

A rendszerfejlesztés során mindenkor figyelemmel kell lenni arra, hogy szakképzés/felsőoktatás alatt *nem csak a nappali alapképzést értjük*. Egy modul-záró tanúsítvány elvileg (és meghatározott elírások által szabályozottan) „egy életen át” hasznosítható. Ezért fontos a modul elvégzését tanúsító, *új nyilvántartási és dokumentálás rendszer kialakítása*.

Egy-egy modul-értéket többféle formában, intézménytípusban meg lehet szerezni. Nem is lehet kérdéses, hogy bárhol is tanult valaki (nappali, esti, levelező, távoktatásban, vagy iskolarendszeren kívüli képzésben, pl. képzési vállalkozás keretében), a modul elvégzését igazoló tanúsítvány értékének azonosnak kell lennie. Hiszen a szabályszerűen elvégzett és tanúsított modul megszerzéséhez mindenütt ugyanazokat a követelményeket kellett teljesíteni.

Lehetséges, hogy egy „hagyományos” nappali képzésben, ahol a képzés minden tanuló számára az el írt algoritmusban, félévenként meghatározott tananyag-beosztás szerint folyik, a minden félév végén lezárt bizonyítvány továbbra is elegendő lesz a végzett tanulmányok nyilvántartására. De annyi kiegészítés akkor is kell, hogy ha az iskolában modulértékkel bíró tananyagot sajátított el a tanuló, akkor *a modul kódszámát* feltétlenül fel kell tüntetni a bizonyítványban – ezzel igazoljuk, hogy nem tantárgyról, hanem „magasabb helyi érték” modulról van szó.

De gondolnunk kell a nyitott képzési formákra, ahol a tanuló a rendszer által meghatározott szabályok megtartása mellett ugyan, de élhet szabadságjogával, és az egyes modulokat más-más sorrendben, (így más-más félévben), – esetleg még különböző intézményekben is – szervezheti meg: ebben az esetben már feltétlenül szükségessé válik egy másfajta nyilvántartás.

Már a hazai szakképzési gyakorlatból is ismerünk olyan „modul-összesítőt” (ha úgy tetszik bizonyítványt), amelyben az iskola minden modul-eredményt beír, és a képzés végén a beírt igazolások alapján összesíti, hogy megvan-e a záróvizsgálathoz illetve a hivatalos bizonyítvány kiadásához szükséges valamennyi rész-elem.

Másik példánk Németországból származik: minden modul lezárása után kiadják nemcsak a modul elvégzéséről szóló tanúsítványt (Zertifikat), de a lap hátoldalán olvashatjuk azoknak a f tudás-elemeknek és kompetenciáknak a felsorolását is, melyek megszerzését a zertifikat hitelesíti. (Lásd: Függelék, 1.sz.melléklet.)

Nem tagadhatjuk, a modul-rendszer megkívánja igényesebb, körültekintőbb számonkérési, értékelési- és dokumentációs rendszer a jelenleginél *nagyobb terhet és felelősséget* jelent a pedagógus számára. Annak érdekében, hogy a tanárok munkáját könnyítsük, újra kell gondolni a tanulói értékelés egész rendszerét. Ennek elemei és módszerei lehetnek:

- Az évvégi modulzáró vizsgák helyett illetve mellett (a felső oktatásban is) élni kell az évközi, *folyamatos értékelés* lehetőségeivel.
- Ki kell dolgozni a tanulók *önértékelését*, a csoportos értékelést, valamint a sokoldalú *tanári értékelést* lehetőségeket, írásos (papír-alapú) és/vagy elektronikus formában.
- Fokozottan kell élni a tankönyvek, munkafüzetek, tanulócsomagok, oktatócsomagok, szemléltetési eszközök, stb lehetőségeivel.

Természetesen, ezen lehetőségeket és feladatokat nem lehet egyszerre a tanárok „nyakába varrni”. Ellenkezőleg, ezek a lehetőségek a különféle intézményekben és színhelyeken oktató szaktanárok munkáját kell hogy segítsék. Éppen a modularitás jóvoltából, (az egységesített követelmények révén) *központiilag, egységesen kidolgozhatóak* és a tanárok rendelkezésére bocsáthatóak.

Modulokból szakképesítések/diplomák

A hagyományos képzési rendszer az *elkülönülés* logikájára épül: minden *képzési program* minden másiktól elkülönült önálló egység. A rendszer nem tár fel kellő következetességgel azonos tananyag-tartalmakat az egyes szakképesítések/diplomák között. Az átfedések néha egészen jelentős mértékűek. Több példa van arra, hogy egyes OKJ-szakképesítések között csak két modul eltérés van, vagy egy nagyobb terjedelmű képzési programban „egy az egyben” benne van egy másik, külön számon nyilvántartott szakképesítés teljes anyaga. Mégis,

mindegyik szakképesítés önmagában "kíván megélni". Mindegyik szakképesítést vagy egyetemi szakot külön-külön hagyja jóvá az erre rendelt szakmai testület – anélkül, hogy vizsgálná, vannak-e egy másik szakképesítésben/szakon azonos vagy hasonló, de elvileg mindenképpen összehangolható tananyag-tartalmak.

A moduláris rendszer, ezzel ellentétben leginkább az *azonosságok* feltárására, felhasználására törekszik. Minél több közös modul van, ez annál elnyösebb (és gazdaságosabb is), a tananyagfejlesztés, tankönyv-írás, az oktatócsomagok, segédanyagok kölcsönös felhasználhatósága szempontjából. Nem is beszélve a tanulók elnyeréséről: a megtanult anyag többirányú használhatóságáról, pályakorrekció, későbbi folytathatóság, stb. lehetőségéről.

Miután egy-egy modul több szakképesítés/diploma része lehet, ezek a modulok igen sok különböző képzési program végtelen változatosságában jelenhetnek meg (természetesen, lényegében azonos tartalommal). Azonban ez nem merevíti le a rendszert, az elvi lehetőség árnyaltan érvényesül.

- Az egyes moduloknak az adatbankban szereplő, sztenderdizált képzési tartalma és vizsgakövetelményei csak azt a részt tartalmazzák, amelyben feltétlen konszenzus van (illetve kell hogy legyen), mind a képezők, mind a felhasználók oldaláról. Ez a modultartalomnak mintegy 80%-a, – így van egy *szabad sáv*, amit a szaktanár tölt meg helyileg konkretizált és aktualizált tartalommal.

- Mint már utaltunk rá, egy-egy témakörben, egy adott stúdiumban, anyagrészben *több modul is lehetséges*. Az egyes modulok, az azonos témakörön belül eltérhetnek képzési szint illetve nehézségi szint, terjedelem (kredit-érték), megközelítésmód, vagy egyéb szempontok szerint.

- Egy-egy képzési *programot* sztenderdizáló bizottság (illetve később, az alkalmazás során a képző intézmény) maga határozza meg, hogy az adott szakképesítés/diploma számára melyik modult (vagy modulokat) tartja elfogadhatónak a rendelkezésre álló készletben.

- Ha az adott képzés szervezői nem tartják megfelelőnek a készletben lévő egyik modult sem, két dolgot tehetnek: vagy kezdeményezik az adott témakörben egy új modul megalkotását, az általuk javasolt új tartalommal vagy megközelítésmóddal, – vagy pedig modul helyett egy *tantárgy* keretében oktatják az adott tárgyat.

Ez azzal a hátránnyal jár (a tanuló számára), hogy nem viheti át, nem számíttathatja be „automatikusan” a tantárgy anyagát egy más képzési formában, más intézményben.

Minden szakképesítés/diploma esetében el kell készülnie egy algoritmusnak illetve organigrammnak, mely elsősorban tartalmi szempontból – a képzés során elsajátítandó modulok összerendezett, a leglogikusabbnak és legkivitelezhetőbbnek vehető, időben ütemezett sorrendjét tartalmazza. Ez az összerendezett modul-sor, ez a „királyi út” pontosan annyi képzési időre van ütemezve, ami a képzés „elre elképzelt”, ideális időtartama. (2,3,4, vagy 5 év)

Ez a beosztás elsősorban a „főállású” tanulók/hallgatók (vagyis a *nappalis* alapképzésben résztvevők), illetve ezek közül is a *többség*, az „*átlagos képesség*” tanulók számára van méretezve. A munka mellett tanuló felnőttek, illetve mindazok, akik bármely családi-magánéleti, munkahelyi vagy egyéb okból, illetve egyéni motivációból kívánják, választhatnak (egy-egy félévre *kevesebb* modul felvételével) lassúbb haladási ütemet. (Mint ahogy, ha akarnak, gyorsíthatnak is.)

Miként ez a felsőoktatásban már ma is lehetséges, a hallgatóknak lehet segítségük van az egyes modulokat a központilag kidolgozott sorrendtől eltérően, más sorrendben is felvenni.

Mint ahogy arra is van lehetőség, hogy egyes modulokat *más* modulokkal váltsanak ki. Ez elsősorban egyéni elhatározás, egyéni ambíció kérdése, de néha bizonyos szükségszerűség is közrejátszhat. Nézzünk erre példákat.

A felfokozott művelődésszervező szak tananyagában szerepel a szociológia. Amit itt tanulnak a hallgatók, az csak a szélesebb körű társadalomtudományi tájékozottságra szolgál, a modul céljaiban is ez fogalmazódik meg. *De ha valakit – bármely okból – mélyebben, alaposabban érdekel* ez a tudományág, felveheti a szociológia szakosok jóval magasabb követelményeket támogató, időtartamban is hosszabb szociológia-moduljait, ezt minden további nélkül elfogadják neki a művelődésszervező szakon. (Fordítva nyilván nem).

A másik példa Kanadából származik, egy középiskolából. (Ott a középfokú oktatás is modularizált). Valaki megbukik, mondjuk matematikából. Nem kell az egész félévet megismételnie (egy éves idővesztéssel), de lehetséges hogy a tanári értékelés azt állapítja meg, hogy a tanuló számára az a szintű matematika-modul amelyben megbukott, képességeihez képest túl magas szintű volt, ezért egy *alacsonyabb szintű matematika modul* felvételét javasolja a következő félévre. Ez a megoldás biztosíthatja, hogy a tanuló – gyengébb képességei mellett is – sikerélményhez jusson az adott tárgyból, ezáltal fennmaradjon aktivitása, motiváltsága – viszont azzal a következménnyel járhat, hogy továbbtanulás esetén a felső oktatási intézmény bizonyos szakjai (vagy moduljai...) felvételéhez ez az alacsonyabb szintű modul nem lesz elegendő.

Egy kifejezett moduláris rendszerben a tanulónak/hallgatónak arra is megvan a lehetősége, hogy szabadon válasszon a képzési formák és intézmények között. Így elképzelhető, hogy valaki egy adott modult a lakhelyén, nappali formában vesz fel, egy másikat esti-vagy levelezési formában a szomszéd város valamelyik intézményében, és egy harmadikat az ország másik szegletében, távoktatás formájában.

Azonban nem lenne szerencsés, ha valaki azt gondolná, hogy a modulrendszerben a tanuló/hallgatók szabadon, külső korlátok nélkül válogathatják össze a nekik tetsző modulokat. Valójában a szabadság, az egyéni út elvi hangsúlyozása mellett, igen logikus és következetes szabályok érvényesülnek, amelyek behatárolják ezt a szabadságot.

A legfőbb korlátot az egyes modulokban megfogalmazott *bemeneti modulkövetelmények* jelentik, melyek előírt segítséget és egyidejű segítséget is megfogalmazhatnak. Ha ez kívánatos, akár a jelenlegi, félévekre bontott ütemezést is elérhetjük (a kötelező félévre bontás deklaratív megkövetelése nélkül): a következő félév minden modulja számára előírjuk bemeneti követelményként az előző félév minden modulját, és a jelen félév moduljainak mindegyikében előírjuk a többi, előfélévre tervezett modul egyidejű felvételét. Természetesen, ezt csak a példa kedvéért vetettük fel, ezzel a pedagógiai vagy egyéb szerkesztési elvek érvényesítésének lehetőséget kívántuk illusztrálni. – a valóságban általában ilyen szoros és merev sorrendiség előírására nincs is szükség.

A korlátlan és koncepciótlan modul-felvételeket más eszközökkel is korlátozni lehet. Természetesen, a képzés során megvan a lehetőség arra, hogy bárki felvehessen az általa kitöltött szakképesítés/diploma anyagához szorosan nem kapcsolódó (és ahhoz elő nem ismertethető) modulokat. (Egy építész hallgató is tanulhat gépészetet vagy akár zene-esztétikát is, egy ének-szakos felvehet bizonyos biológiai modulokat, stb). Sőt, maga az intézmény is adhat ösztönzést bizonyos kiegészítő tárgyak felvételére, egy bizonyos listából „kötelezően választható” formában. Azonban ez a fakultáció csak bizonyos határok között finanszírozható, ennek

megoldására már egy egészen más finanszírozási rendszer szükséges. (Csekk- vagy bónrendszer: az állam csak bizonyos mennyiségi határig finanszíroz.)

A modul-beszámításról

Ha elfogadjuk azt, hogy a modul-rendszerben a modul a központi fogalom, a szemléleti alap, - ez egész korábbi szemléletünk felülvizsgálatát és újragondolását igényli.

Elfogadhatatlan például az a ma ismert gyakorlat, mely igen nagy mérték *szubjektivitást és improvizációt* enged meg a fels oktatási intézményekben más intézményből, szakról hozott képzettségek (illetve azok egyes elemeinek) beszámítását illetően. Jól szemlélteti ezt a fels - fokú szakképzés (AIFSz): Miközben a fels fokú szakképzés képzési programjai *országosan egységesen* kerültek kidolgozásra, (beépítve a rendszerbe a fels oktatásba való beszámítás lehetőségét és formáit is), egyes fels oktatási intézmények – az autonómiájukra hivatkozva – *csak az általuk preferált* szakközépiskolákban végzettségük számára biztosítják kredit-értékkel a korábbi tanulmányok beszámítását, *más* iskolák teljesen hasonló érték végzettségét nem fogadják el.

Mint ahogy az érettségi bizonyítvány egy sztenderdizált követelménysornak való megfelelést országos érvénnyel tanúsít, (és bizonyos jogokat biztosít birtoklójának, bármelyik középiskolában is szerezte meg végzettségét), ehhez hasonlóan, egy, az elírásoknak megfelelő modul-tanúsítvány tartalmi értékét nem lenne szerencsés bárki részéről felülvizsgálni vagy relativizálni. Nem lehet bizonytalanságban hagyni valakit, aki egy modul-tanúsítvány, szakképesítés vagy diploma birtokosa, hogy megszerzett modul-értékei továbbtanulás esetén mit érnek, vagyis hogy milyen képzési formában, milyen modulok hozzáadásával, hová juthat el. A biztonság alapvetően fontos ahhoz, hogy valaki több éves képzési stratégiát alakíthasson ki, és vállaljon ehhez jelentős energia-befektetést.

Korábban hangsúlyoztuk: fontos hogy az egyes *modulok lezárása* legyen az eddigi tantárgy- vagy félév-zárásnál komolyabb, tanúsítsa - megfelelő, körültekintően ellenőrzési módszerek alapján - az adott modul (adatbankban rögzített) tudás- és kompetencia követelményeinek teljesítményét. Ez azért fontos, mert éppen ez jelenthet garanciát annak aki befogad egy modul-értéket, hogy építhet a korábban máshol szerzett tudásra.

Vagyis a modul-rendszer működéséhez elengedhetetlen a szabályok betartása, a tanuló tudását illetően a kompromisszumok mértékének visszaszorítása („az elvtelen átengedésre” gondolok) és alapvetően fontos az új típusú munkamegosztásból következően, a korrekt összjáték az egyes partnerek között.

Mindezek elrebotcsátása után fogalmazom meg az alaptételt: a modul-rendszerben a korábban, bárhol szerzett modul-értékek elfogadásában, beszámításában bizonyos automatizmusnak kell érvényesülnie.

Vagyis, ha valaki hoz egy „kész” vagy „félkész” szakképesítést, és további tanulmányokat akar folytatni, akkor a befogadó intézmény „alap esetben” a felvenni kívánt modul bemeneti követelményeként meghatározott, már megszerzett modul-tanúsítványt – bárhol született is az – el kell hogy fogadja. Az erről szóló döntés nem intézményi hatáskör: az egyes modulok bemeneti követelményei „központilag” meghatározottak, e kérdésben az adott *modul* (és nem

az adott szakképesítés) esetében illetékes *szakmai-pedagógiai bizottság* alakít ki szakmai véleményt, és ez lesz érvényben, országos hatáskörrel.

A „modulokból szakképesítések/diplomák” című fejezetben már utaltunk arra, hogy minden diploma/szakképesítés esetében rendelkezésre áll egy organigram, algoritmus, mely meghatározza, hogy melyik szakképesítés/diploma milyen modulokból áll. Most hozzátesszük, az alap-képlet a valóságban árnyaltabb:

Tartalmi-logikai alapon, egy-egy modul *helyettesíthet* más, a modul-készletben szereplő modullal – lényegében akkor, ha a helyettesítő modul magasabb tudás/kompetencia-szintet képvisel, és ha ez a modul teljes értékűen megfelel az adott szakképesítés/diploma kitűzött céljainak.

A francia gyakorlatból mutatunk be egy példát, ahol is egy adott diploma eléréséhez az organigram eleve több elérési utat fogad el érvényesnek (más-más modulokkal). Van, amikor az organigram eleve több (akár 5 vagy 6) modul közötti választást (opciót) ír el. (Függelék, 2. sz. melléklet)

A modul-rendszer lehet véte teszi, hogy *kevesebb* szakképesítés/diploma legyen. De végtelen árnyalási lehetőséget tesz lehetővé, hogy ha szükséges, az alap-képesítéshez (arra építve!) újabb modulok hozzáilleszthetők. Esetleg néhány modul ki is cserélhető, egy vele egyenértékűre. Ezáltal, az alap-profil specializációjával vagy kibővítésével, nem jön létre új szakképesítés/diploma, mert a kiegészítő modulok (a legtöbb esetben „kompetencia-bizonyítvány” formájában, ezekről a következő fejezetben lesz szó) is elfogadottak, a rendszer szerves részét alkotják, egy-egy munkahelyen maga a kiegészítés is jelenthet (az alap-diploma értékéhez hozzáadva) státusz- vagy fizetés-emelkedést. Ezeknek a „hozzáadott moduloknak” az elfogadásában, „legalizálásában” is a szakma és a pedagógia képviselője, vagyis a szakmai-pedagógiai bizottság az illetékes, illetve a meghatározó.

Itt jegyezzük meg, *a kialakítandó hazai rendszerben* a szakterületenként illetékes *szakmai – pedagógiai bizottságokat szintenként* javasoljuk létrehozni. Ez gyakorlatilag: szakképzési, és felsőoktatási illetékességű bizottságokat jelent, de úgy, hogy kölcsönösen mindkét azonos szakterületen tevékenykedő bizottság folyamatos képviselőt biztosít a másikban.

Fontos, hogy e bizottságok működése *folyamatos legyen*. Szó sincs arról – mint ahogy azt egyes hazai elképzelésekben olvashatjuk – hogy az adott szakmacsoportos bizottság majd 3 évenként vizsgálja felül az egyes modulok és/vagy szakképesítések aktualitását. Az egyedi esetek, problémák (főleg a rendszer bevezetésének első időszakában) folyamatosan fognak majd jelentkezni, ezek azonnali állásfoglalást igényelnek. És ami szintén nagyon fontos: a munkáltatók, a gazdasági szektor folyamatosan fog jelentkezni újabb és újabb igényekkel, ezeket nem lehet előre ütemezni, a modul-tartalmakat folyamatosan, az igényeknek megfelelően kell „karbantartani”. (Talán nem is kell mondani, ki kell építeni majd a modulok-képzési programok „bevételek-vizsgálati” rendszerét is...)

De visszatérve az eredeti gondolatmenethez: hol van meg a képzési programban illetve a más-honnan hozott értékek átvételében *a képzési intézmény illetékessége*? Nos, a *tantárgyak* esetében. Intézményi döntés, hogy egy modult –valamilyen speciális helyi alkalmazás érdekében helyettesítsenek-e egy helyileg kialakított tantárggyal. Ha a tanuló/hallgató máshonnan nem modult, hanem egy leosztályozott-dokumentált tantárgyat kíván elfogadtatni, akkor is az in-

tézmény dönt arról, hogy ezt a tárgyat elfogadja, beszámítja-e – vagyis az átvétel ez esetben nem automatikus.

Adalékok: a modul-rendszer gyakorlati következményei

A modulokra mint autonóm egységekre épül rendszer a képz intézmények közötti újfajta, ésszerű munkamegosztáshoz vezethet: egy intézménynek nem muszáj feltétlenül az egyes szakképesítésekhez tartozó összes modult folyamatosan, állandóan oktatni, ha a nála hiányzó modulok egy másik intézményben is megszerezhetők. Lehet, hogy egyes modulok oktatására bizonyos intézmények vagy képzési vállalkozások - kiváló tanm helyi, speciális gépi- vagy m szer-adottságok birtokában - az átlagosnál jóval nagyobb hatékonysággal, jobb eszköz-kihasználtsággal és így gazdaságosabban vállalkozhatnak. Mások viszont bizonyos modulok oktatásának a távoktatásos formájára rendezkedhetnek be: így e formában "profi" feltételeket teremthetnek, akár egy egész ország számára is.

A nyitott képzési formák, és különösen az egyre nagyobb jelentéssel és képzési volumenben jelentkező felnyitotttatás új megvilágításba helyezi, és újragondolandóvá teszi a tanuló illetve a hallgató fogalmát.

Egy "hagyományos" képzési formában egyértelműen meghatározható, hogy egy tanuló vagy hallgató hány féléves képzési keretek között hanyadik éves, és ennek megfelelően milyen órarendi eloszlásban, éppen milyen tárgyakat kell tanulnia. A moduláris rendszer viszont lehetővé teszi, hogy valaki egy félévben - bármilyen egyéni megfontolásból - csak néhány, esetleg csak egyetlen modult vegyen fel. Ráadásul, ezek a modulok (bizonyos, előre megtervezett szigorítások mellett), több féléves-éves kihagyással, "szakaszolva" is elvégezhetők. Ilyen helyzetben (főleg a "kihagyott" félévekben, tanévekben) nehéz lenne folyamatos tanuló-hallgatói státuszról beszélni. Nyilvánvaló, hogy ilyen "részleges" vagy "kihagyásos" tanulási lehetőségek mellett már felborul minden korábbi, "normális", teljesértékű tanulókat feltételező nyilvántartási és számítási rendszer.

Át kell állni a modulonkénti gondolkodásra a tanulók/hallgatók nyilvántartásában, a statisztikában a képzési normatívák, támogatások számításában a tanulmányi szabadság, a tandíj, a diákhitel összegének megítélésében, és mindez újabb nehézségeket, újfajta szervezési módszerek szükségességét jelenti az órarend-készítésben, a hallgatói létszám-tervezésben, stb.

A fentiekben vázolt szemlélet és gyakorlat igénye mindenekelőtt a felnyitotttatásban jelentkezik. Ezért talán a jogi szabályozásnak is itt kellene váltania mélyebb: modulonként (és nem tanfolyamonként, nem hallgatóként) meghatározni a normatív támogatásokat, és egyáltalán: a modularitást mint alapkövetelményt és szervezési alapelvet megfogalmaznia.

Egy olyan rendszerben, melyben a tanulóknak már nem kell kötniük egyetlen intézményhez (ahol szinte "végig-vezetik" őket a képzési folyamaton), a képzés iránt érdeklődőket a képzési piacon a meghirdetett modulok szinte áttekinthetetlen gazdagsága várja majd, egy megkezdett képzésnek szinte már zavaróan sokféle, sokirányú folytatási lehetőség közül kell majd választani. Ezért feltétlenül ki kell majd építeni azt az információs és tanácsadó rendszert, országos hálózatot, amely az érdeklődők rendelkezésére áll, és naprakész információkkal rendelkezik a képzési kínálat egészéről, pontos felvilágosítást tud adni arról, hogy milyen modu-

lok birtokában, milyen további modulok megszerzésével lehet eljutni egy újabb szakképesítéshez vagy szakosító b(kompetencia-) bizonyítványhoz..

Minden egyes modulhoz kell készíteni a tanulók/hallgatók számára egy tanulási útmutatót, ami tartalmazza az adott modul összes lényeges adatát, a félév során megoldandó tanulmányi- és vizsgafeladatokat, a felmérések-értékelések módját és ütemezését, a kötelező - és ajánlott irodalom jegyzékét, a rendelkezésre álló önértékelő lapokat, interaktív szoftver-programokat, a kontakt-órák, csoportos foglalkozások, gyakorlatok a tutorral való (kötelező vagy fakultatív) konzultációk időpontját, az elektronikus kapcsolattartás lehetőségeit, stb. – mindez végeredményben egy komplett ” tanulási csomag” áll össze.

Egy kifejezett és hatékonyan működő rendszerben a tanár számára is készül modulonként oktatócsomag, melynek fő alkotó-elemei: a modulra vonatkozó dokumentáció mellett tanári útmutató, kérdés-sorok, évközi és modulzáró feladatlapok, teszt-lap készlet, (kiértékelési útmutatóval vagy kulccsal, vagy – elektronikus feladatmegoldás esetén – kiértékelő szoftverrel), a tanítást/tanulást-segítő valamennyi segédanyaggal.

A sztenderdizált, egységes modul-tartalomnak és követelményeknek megfelelő segédanyagok, dokumentációs anyagok elkészítése és folyamatos fejlesztése megfelelő, központilag biztosított apparátus felállítását, megköveteli.

A modul-rendszerben az egyes szakképesítések/diplomák megszerzéséhez alapvető kritériumként kidolgozott modulok mellett, a tanulók látókörét szélesítő, érdeklődését kielégítő, egyéni szabad választás lehetőséget kínáló (*fakultatív*) *modulok*, tanulási nehézségekkel küzdő számára a „legtípikusabb” igényekre előre kidolgozott *korrepetáló, felzárkóztató modulok* is vannak. A rendelkezésre álló kidolgozott, felkínálható modulok száma az évek múlásával egyre több. A nagyobb, többprofilú intézményekben ezek száma egészen elképesztő. Az amerikai egyetemek és főiskolák gyakorlatában több mint száz tudományos területen illetve képzési irányban mintegy 3-4 ezres modul található. Az Egyesült Királyságban néhány nagy egyetemen közel 5 ezer modul szerepel a regiszterben.

A modul-rendszer – a nagyvilágban

Amikor a hazai modul-rendszer kifejlesztésén és elfogadtatásán fáradozunk, nem árt szembe-sülni a tényekkel. Mi a helyzet külföldön?

Az „építő elemes oktatás-szervezés” az angolszász nyelvterületen keletkezett, a szakirodalom a Harvard Egyetem 1869. évi képzését tekinti a moduláris rendszer kiinduló-pontjának. Angliában az első modularizációra irányuló kísérlet 1960-ban, a londoni egyetemen folyt. Ma már az Egyesült Államokban a moduláris szerkezetek jelentik a szabványt, a döntően moduláris curriculum-szerkezetekkel működő felsőoktatási rendszerek a fejlett világ jelentős részén bevezetésre kerültek, így: USA, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Hollandia, Finnország, Norvégia, Dánia, Görögország, Olaszország egyetemeken – hogy csak a legjelentősebbeket említsem. Tévhitnek kell minősíteni azt a véleményt, miszerint a modul-rendszer nem működik a „legjobb” egyetemeken. Az USA számos híres egyeteme, az Egyesült Királyság valamennyi egyeteme modul-rendszerben oktat. A távoktatási intézményekben (így pl az angliai Open University-ben), illetve mindenhol ahol távoktatás (ODL) van, az első között alakult ki a modul-rendszer. Talán nem túlzás az állítás, mely szerint a modularitás valójában világszerte polgárjogot nyert.

Fentiekben egyetemi példákat hoztunk fel – elgondolkoztató, hogy Magyarországon jelenleg az egyetemi szektor áll ellen leginkább a moduláris gondolkodásnak.

Természetesen, a szakképzés területén is idézhetnénk példákat*, hiszen a képzésnek a tanulói adottságok-igények-motivációknak való megfeleltetése (különösen a hátrányos helyzetek esetében!) itt is megoldásra vár.

A modularitás általános jellemzőiként említhetjük:

- A világ moduláris rendszerei között nincs egység. A rendszerek hagyományosan egymástól függetlenül alakultak ki, és többnyire ma is így működnek. A felfogásbeli különbségekre példa, hogy amíg Németországban a modul, mint „építőkocka” (Lehrbaustein) a kezdetektől fogva nagyobb tanulmányi egységet (több tantárgyat) fog össze, addig Kanadában például egy biológiai programot 60 egységre bontottak, és ezen „mini-programokat” (mikro-modulokat) hetente kéri számon a hallgatóktól.
- A modul-rendszerek egy új oktatási szemlélet jegyében születtek, általánossá válásukat nagyban segítette a Life-long learning koncepciójának elfogadása.
- A bevezetés többnyire a kredit-rendszer oktatással egyidejűleg történt.
- Az Európai Unió áttekintette a különbözőségeket, és nem azok egységesítését tűzte ki célul, hanem azok minél jobb átjárhatóságát kívánja segíteni, minden lehetséges eszközzel. (ECTS, Euromodul, Europass)
- Egyre erősebb a törekvés (főleg az Európai Unióban), hogy a modularitás a képzési rendszerek minden szintén érvényesüljön. Ebben meghatározó szerepet játszik a tanulásban résztvevők felnevelése egyre növekvő serege: ez a réteg tanulás- (és nem intézmény-) központú, és szabad átjárást kíván képzési céljainak megvalósításához, intézménytípustól függetlenül.
- A modularitás eredményesnek bizonyult a tömegoktatásból fakadó gondok megoldásában, a Nyugat- és Észak-Európai tapasztalatok szerint, a modularitást állandó minőségi megújulás kíséri.

A kreditrendszer

Magyarországon először született meg (a felső oktatásban) az országos, átfogó kreditrendszer, mint a modulrendszer. A világban ez általában fordítva történt: a legtöbb esetben a modularizációra való áttérést követte a kreditrendszer kialakítása.

A jelenség magyarázata, hogy ez a két szorosan összetartozó fogalom eredetileg egy új szemlélet, oktatási filozófia szervezéstechnikai kivetítődése: „el hívói” mindazok a lényeges szemléleti váltások, melyekről korábban már szóltunk. (tanárcentrikusság helyett tanulócentrikusság, stb.)

Magyarország oktatási rendszerében a paradigma-váltás, szemlélet- és struktúra-váltás még vajúdik. A jelenlegi hazai kreditrendszer tipikusan ennek az átmeneti korszaknak a terméke. A felső oktatásban 2000-ben bevezetett kredit-rendszert a megalkotói praktikus tantervtechnikai, oktatástechnikai eszköznek tekintették, annak lényegi, mélyebb társadalompolitikai jelentőségének felismerése nélkül.*

* pl. Mihály Ildikó: Finnországi mozaikok, Új kredit...Szakképzés, 2004

** Lásd Kadocsa, 1999

E helyzetben érthető, hogy egyesek „*kredit-alapú* modul-rendszert” képzelnek el, noha pont fordítva: „*modul-alapú* kredit-rendszerrel” kellene szólni. Hiszen valójában a modul az alap, és erre épül a kredit.

Akár axiómának is elfogadhatjuk:

a modul: egy tanulmányi egység tartalmi jellemzőinek kifejezése,

*a kredit: a modul *id* -alapú mennyiségi értékének kifejezése.*

A két fogalom szorosan összefügg, és ideális esetben egymást feltételezi.

A hazai szakirodalomban már 1996-ban olvashattuk (már akkor sem újdonságként): „*a kreditrendszer működésének feltétele a rugalmas elemekből, modulokból felépülő tanterv*”^{*}

Az ismert lexikonok kredit-meghatározásai elsősorban az *id* -, illetve a mennyiségi tényezőket hangsúlyozzák. A Felnőttoktatási és-képzési lexikonban olvashatjuk:

„Kredit: egy tanulmányi egység, tanfolyam elsajátításáért vagy más tanulmányi tapasztalatért adott numerikus érték (kreditpont), amelynek össz mennyiségéért az oktatási, felnőttoktatási intézmény a vonatkozó szabályok értelmében, a tanulót jogszerű elismerésben (bizonyítványban, tanulmányi év elfogadásában, stb.) részesíti.”^{**}

Fenti meghatározást részben kiegészíti a Pedagógiai Lexikon: „a kredit, vagy más megfogalmazásban a tanegység, olyan mértékegység, amely adott felső oktatási szakon a tanulmányi munka *id* -és teljesítmény ráfordítását jelzi.”^{***}

Fentieket részben összefoglalva, részben kiegészítve és pontosítva, az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- a kredit a tanulmányi munka *id* -ráfordításának mennyiségét fejezi ki (beleértve a teljesítéshez szükséges összes *id* -ráfordítást), egyezményes mértékegységben (tanulmányi pontban) kifejezve
- a kredit nem azonos a tanegységgel, az csak a tanegység (modul) *mennyiségi mutatója*
- a kredit elsősorban a felső oktatásban használatos, de nem kizárólag.
- a tanulmányi *tapasztalatért* nem adunk kredit-pontot, csak a tapasztalat megszerzésére fordított *id* -mennyiségért.
- a kredit elsősorban a tanulói teljesítmény *elismerésének, id belső szabályozásának* eszköze, részleteiben és összességében egyaránt.

Ami az *id* -tényező, a kredit legfontosabb, lényegi tartalmát illeti, helytelen az a felfogás, amely a kredit pontértékét csupán a képzés során biztosított *tanári kontakt-órák* számára szűkíti le. Ez már csak azért sem lenne elfogadható, mert a kredit-rendszer érvényes nem csak a nappali alapképzésre, de alkalmazható a részidős képzésekre, sőt tanfolyamok, kompetencia-kurzusok keretén belül is. A levelező oktatásban vagy a távoktatásban, mint ez köztudott, igen kevés a kontakt-óra, és egy meg nem kapott kontakt-órát ellensúlyozandó, az egyéni tanulás többnyire nem ugyanannyi óra tanulási *id* t igényel a tanulótól/hallgatótól, hanem sokkal többet.

* Tóth Béláné, idézi Kadocsa 1999

** Felnőttoktatási és képzési lexikon, 2002. Harangi László szócikke

*** Pedagógiai Lexikon, 1997

A kreditpontoknak az adott modul (tantárgy) érdekében kifejtett tanulói összteljesítmény teljes tervezett, kalkulált időráfordítását kell kifejeznie. (Természetesen egy „átlagos” tanuló képességeit figyelembe véve.)

A kalkulált tanulói ráfordítások közé kell számolni: előadás, kiscsoportos foglalkozás (szeminárium), gyakorlat, tutori konzultáció, *egyéni tanulmányok* (könyvtárban vagy otthon), *egyéni feladatmegoldás* (papíron vagy számítógépen), *vizsga; projektmunka, ipari gyakorlat, szakdolgozat-készítés*.

A kreditpontnak nem kell tekintettel lennie az elvégzett hallgatói teljesítmény nehézségére vagy könnyűségére, a kredit pontértéke nem függ a tanulmányi program tartalmától, szerkezetétől, ekvivalenciájától.

Egy modul pontértékének kiszámításához valójában komoly számításokra volna szükség. Egy ilyen számításhoz az oktatási/tanulási folyamat igen tudatos és alapos előtervezése, átgondolása szükséges. Például, végig kell gondolni, hogy az adott képzési idő alatt hány tesztlapot kívánunk íratni, hány egyéni feladatot kívánunk kiadni, hány oldal kötelező irodalmat adunk meg, ezek megszerzése mennyi utánjárást igényel, stb. Mindezeknek egyenként ki kell számolni az időigényét – és csak ezután tudjuk megállapítani hogy a tanulót túlterheljük-e vagy sem, illetve hogy hány pontot ítélünk meg az adott modul teljesítése fejében.

Egyébként, a képzés során elfogadott *tantárgyak is* elláthatók kredit-értékkel – a sztenderdizált modulokkal azonos számítási mód szerint.

A tanulói/hallgatói státusz korábban már említett problémája a kredit-logikával kezelhető. Az előírt kreditpont minimum meghatározhatja meg, hogy valakit még tanulónak/hallgatónak tekintünk, kollégiumi férőhelyet, ösztöndíjat kapjon-e, stb. Ez a kérdés főleg a nappali alapképzésben (annak államilag támogatott formájában) vetődik fel, hiszen a *felnőttképzésben* nem szabad hogy problémát jelentsen az, ha valaki egy félévben csupán egyetlen modult vesz fel.

A kredit-rendszer első alkalmazását 1920-ra, az Egyesült Államok felsőoktatási rendszerében kereshetjük, amikoris a munkából jött, különböző előképzettségek számára kellett egységesen értelmezett képzési egységeket kialakítani, annak érdekében hogy tanulmányi eredményeiket be lehessen számítani a felsőoktatás keretei közé. Mára a világ jelentős térségeiben (USA, Kanada, UK, Ausztrália, skandináv országok, stb) kiterjesztették a kredit- (illetve modul-) rendszert az oktatás és képzés, valamint a továbbképzés minden területére, az általános iskolától a doktori képzésig.

Mindeközben nem alakult ki egységes kredit-rendszer. Minden ország a saját hagyományaira támaszkodva építi tovább rendszerét. Bár az Európai Unió nem törekszik arra, hogy egységes rendszert hozzon létre, 1993-ban kialakította az Európai Kredit-Transzfer Rendszert (ECTS), mely eleve a sokszínűségre épít, emellett mégis biztosítja - egyszeri számításokkal - az összehangolhatóságot, és az egyes országok különböző képzési intézményei között a hallgatók átjárhatóságát.

Ebben a helyzetben mi sem vagyunk kötelezve arra, hogy átvegyük bármely ország rendszerét. Viszont saját nemzeti rendszerünk kiépítését nem oldhatjuk meg azzal, hogy kell megfontolás nélkül átvesszük az ECTS alapelveit és számítási-átszámítási gyakorlatát.

Például, teljes szabadságunk van abban, hogy eldöntsük, hogy egy kredit-pont: hány tanulói/hallgatói munkaórát fedjen le? A legésszerűbb lenne kiindulni a legtipikusabb egységből, egy átlagos teljesítményt igénylő tantárgy/kredit félévnyi munkaóra-igényből. Ha ez a szám

túl alacsony (5 alatti) lenne, a rövidebb képzési idej tanfolyamokra, kompetencia-kurzusokra már tört számot kellene adni, ez kerülend . (Van olyan ország, ahol például egy féléves tárgy: el adás esetén egy, labor-m hely-gyakorlat esetén fél kredit-pontot ér. Ilyen alacsony érték számunkra nem lenne megfelel .)

A hazai kredit-rendszer eddigi legf bb érdeme, hogy fellazította kissé a merev, „központilag vezérelt” tantervet, és lehet vé tette a hallgatók számára a felvett-felveendő tantárgyak sorrendjének felcserélését, szabadon választható tantárgyak választási lehet ségét, és ezek összeválogatásában elvi átjárhatóságot a fels oktatás szakjai és intézményei között.

Azonban mindez a „hagyományos” struktúra keretei között keresi a helyét. Igen sok tennivaló lenne még a szemlélet, a struktúra, az irányítási-finanszírozási rendszer, a jogszabályi háttér megváltoztatása érdekében.

Vagyis, a hazai kredit-rendszer mai, féloldalas formájában is hozott némi el relépést, de valódi megoldást az jelenthet majd, ha kiépül mellé a moduláris rendszer, ami remélhetőleg az oktatási rendszerváltás egyik fontos eszköze, eredményében pedig annak kifejezése lesz.

A modulrendszer bevezetése

A modularizáció és a kredit-rendszer bevezetése nem csak elhatározás kérdése, hanem gondosan el készített és határozottan irányított több éves fejleszt munkát igényl tevékenység.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy az újításokkal szemben a legnagyobb nehézséget *a tanárok és a képzési rendszer irányítóinak konzervatív szemlélete, gondolkodása* jelenti. Ennek ékes példája a modularitás: egyesek a reform motorjának, a fejlesztési stratégia alapjának, mások provokatív fogalomnak tartják, mely ki akarja ket zökkenteni megszokott gondolkodásmódjukból, „biztos hadállásaikból”.

Mindenesetre, megállapíthatjuk, hogy nem következetes az, aki life long learningr l, a képzési rendszer rugalmas átjárhatóságról és sok korszerű új követelményr l beszél az elvek szintjén, a gyakorlatban viszont elutasítja a modularitásnak még a gondolatát is.

Egy olyan rendszert, amely alapvet szemléleti változást jelent, és átfogó jelleggel kívánja megváltoztatni a korábbi gyakorlatot, annak bevezetése el tt alaposan, minden részletében, minden várható problémára tekintettel, minden nézőpontból megvizsgálva, *részletesen ki kell dolgozni*, és színvonalas *szakmai kontroll* alá kell venni. Ilyen esetben a sietség, a kiérleletlenség, a kampány-jelleg kés bb er sen visszaüt: nem csak az adott tervet, annak ki-találói és az abban résztvev ket járathatja le, de magát a reformot, annak tárgyát is.

Ha egy részletesen, jól kidolgozott tervünk van is, ez még nem jelenti azt, hogy egy ”fordulónapon”, az ország területének egészére, összes intézményére kötelező érvénnyel célszerű azt egyszerre bevezetni. Keresni kell a fokozatos bevezetés lehet ségeit.

Egy más szempontot is végig kell gondolnunk.

Jelen dolgozat többször hangsúlyozta a tanulói/hallgatói öntevékenység és aktivitás fontosságát; de ez nem csak a kérdés pszichológiai-elvi-deklaratív vetületében, de azt ezt el hívó,

ösztönz szabályrendszer, struktúra, módszertan fejlesztése során, és az ezeket „átleng” filozófia megfogalmazásában és érvényesítésében is meg kell hogy jelenjen

Ám ezt a logikát nem csak a tanulókra vonatkoztatva, de a reformok egészére, annak leendő végrehajtóira is ki kellene terjeszteni.

Ésszerű megoldás lenne, hogy el szőr csak néhány szakterületen vezessük be a sztenderdizált modulok használatát

Minden képzési programban van néhány olyan tantárgy, melynek oktatása a legtöbb iskolában nem igényel egyéni, helyi megoldást, viszont megfelelő lenne – néhány változat közül való választási lehetőséggel – ugyanannak a modulnak a használata. Tipikusan ilyen például az informatikai alapismeretek, több szakmában a kommunikáció, a marketing, a PR-alapismeret, másokban az anyagismeret, illetve általánosságban az alapismereti tárgyak.

Ez a megoldás nem szülne ellenállást, hiszen az iskolák ebben az esetben első sorban komoly segítséget kapnának, és élvezhetnék annak előnyeit, hogy a modularizált, így széles körben felhasználható tananyagaikhoz minden részletében kidolgozott, korszerű módszertani támogatást (tanári kézikönyv, oktatócsomag, stb.) kapnának, melyek előállítására, „bejáratására”, terjesztésére így – a nagy számok törvénye szerint – a lehető leggazdaságosabban és legjobb hatékonysággal lenne megszervezhető.

A következő szakaszban (illetve az előző szakasszal akár egyidejűleg is), azon modulok kifejlesztésére kerülhetne sor, melyek iránt kifejezett igény mutatkozik, illetve ahol a fejlesztésben való közreműködésre is van készség és ambíció.

Ez nem utópia, nem naivitás.

Dániában magam tapasztaltam, hogy néhány szakképző iskola öntevékenyen, minden felszólítás vagy támogatás nélkül, kidolgozta a saját modulrendszerét. Ez végülis egy konszenzus, újfajta munkamegosztás volt: *felismerték hogy jó nekik ha a közösen kifejlesztett modulokat kölcsönösen elfogadják és beszámítják.*

Ha az állam (akár pályázat formájában) ezeket a modulfejlesztési kezdeményezéseket támogatná, ez sok alkotó energiát szabadítana fel, nem ellenállással hanem sok-sok ambícióval találkozoznánk. Természetesen, az „alulról jövő” kezdeményezések is igénylik a központi koordinációt, a fejlesztést segítő személyi és tárgyi infrastruktúra (szakmai-pedagógiai bizottságok, kiépített engedélyezési mechanizmus, adatbank, stb) meglétét és gördülékeny működését.

A kész modulok alkalmazását sem kellene „elrendelnünk”. Sőt, csak ott engedélyeznénk azok meghirdetését és alkalmazását, ahol biztosítékot látunk a sztenderdizált követelményeknek való megfelelésre. Ha a beszerzési és egyéb támogatásokban *prioritást élvezne* a moduláris oktatás, akkor „kényszermentesen” is terjedne.

A „szakaszos bevezetés” további szempontjaként, javaslom a moduláris felnőtt képzés kiemelt prioritásként való kezelését.

Többek véleménye szerint, például a felső oktatás keretein belül első sorban, a felnőtt képzésben törhetne be és bizonyíthatna először a modularitás, itt lenne vele szemben a legkisebb az ellenállás. Már csak azért is itt kellene központi támogatással fejleszteni, mert a rendszerfejlesztést illetően, itt igen nagy az elmaradás. A felső oktatás gazdáinak területét eddig első sorban gyors pénzszerzési lehetőségek tekintették, a „rendcsinálás” egy moduláris rendszerfejlesztés támogatásával indulhatna elő.

E terület, a *feln ttképzés egésze* kiemelt figyelmet érdemel. A feln ttképzési törvény igen mostohán bánik a modularitással (csupán annyit állapít meg, hogy a feln ttképzésben oktatott program „moduláris is lehet” (ahelyett hogy azt ösztönözné, hogy moduláris legyen).

Ha egy korszer , hatékony feln ttképzést képzelünk el, az iskolai rendszer feln ttképzés „t ri” legkevésbé, hogy a nappalis képzés „csökevényes” változataként, a követelmények minimálisra szállításával (vagyis igénytelenül) oktassunk, a régi szemlélettel. Ez a régi feln ttképzés el kell hogy t njön, a hátrányos helyzet ek felzárkóztató képzése esetében is csak egy ál, álnok, hatékonytalan megoldás.

Az iskolarendszeren kívüli feln ttképzésben els sorban a „kompetencia-kurzusok” rendszerbe állítása hozhat el relépést. (Ennek szenteljük a következő fejezetet.) Ez a nagy és reményteli fejlődés el tt álló szakterület csak modularitás révén tud megfelelni a life long-learning követelményeinek.

A kompetencia-bizonyítvány.

Egy új fogalom keresi a helyét a magyar képz -szakképz rendszerben. Egyelőre általánosan elfogadott neve sincs. Ugyanakkor jelent sége és az iránta való igény egyre n . Az emberi tudás és tapasztalat *kompetencia-fogalom alá rendezhet értékének* elismerésér l, ennek konkrét megjelenési formájáról van szó.

Több külföldi és hazai szakember hangsúlyozza* : hogy a jelenleg uralkodó, „hagyományosnak” mondható oktatási-képzési formák (mely a szoros rendbe szervezett tanításon alapulnak, stabil bels szerkezettel és programmal) önmagukban ma már nem alkalmasak arra, hogy az új társadalmi kihívásnak megfeleljenek. A LLL által követelt szemléletbeli váltás egyik lényegi vonása éppen az, hogy nem a hagyományos képzési formák logikáját, szemléletmódját kell kiterjeszteni a képzési rendszer egészére, hanem új szemléletet, paradigma-váltást kell érvényesíteni. A váltás egyik eszköze és egyúttal megjelenít je a mindennapos gyakorlatban – éppen a kompetencia alapú szemléletben érhető tetten.

A „hagyományos” szakképesítések és diplomák értéke egészen a legutóbbi id kig nem fejezte ki azok kompetencia-értékét. A szakképzésben igen lényeges elmozdulás történt (és történik) e téren, a SZVK-k és a központi programok korszer sítése során. A fels oktatás „képzési követelményei” csak nagy vonalakban és úgy t nik, azt is túl nagy szabadságfokkal határozzák meg egy diploma garantált, a képzés során mindenképpen elsajátítandó követelményeit, minden képz helyen azonos, a munkaer piacon értékesíthet tartalmát.

Fenti problémát és az átalakulás folyamatát a munka világa gerjeszti. A munkaadók egyre kevésbé gondolkoznak hagyományos szakmai el menetelben, szakmában, munkakörben, besztásban: hiszen a munkakövetelmények folytonosan változnak, már nem köthet k egy-egy szakma, munkakör rögzített követelményeihez. Folyamatos az átszervezés, el térbe került a létszámgazdálkodás, a dolgozók hatékonyságának mérése. Ennek következtében, a munkáltatók els sorban nem azt várják, hogy egy szakképesítés/diploma egy adott szakmára-munkakörre készítsen fel Nem csak a képzettség és a betöltött poszt közötti megfelelést vizs-

* Bellier 1998, Jakó, 2004., Bajomi 2000

gálják, hanem azt is, hogy az egyes munkavállalók milyen – addig figyelmen kívül hagyott – készségek, *kompetenciák* tulajdonosai.

Ezért a képzést I azt várják, hogy ne csak a tárgyi tudás, bizonyos konkrét, a (mai) technológiához kötött szakmai, gyakorlati jártasságot és készséget, hanem alapvet , *a munkavégzés során általánosságban fontos képességeket alakítsanak ki*: helyzetfelismer , kezdeményez , alkalmazkodó, szociális és kommunikatív képesség, stb. (Ezek azok, amit az el z ekben kulcskompetenciák-ként fogalmaztunk meg.)

A LLL szellemében, ez a képzési célok újragondolását, a ”képzési tartalmak újrafelosztását” követeli meg. Hiszen egy adott munkahelyi szituáció, pozíció-váltás ugyanakkor igen konkrét tárgyi tudást és kompetenciákat követel meg (olyanokat, amelyek az alapképzés során talán még meg sem fogalmazódhattak.) Ezeket már *nem lehet és nem is kell beleer szakolni az iskolarendszer képzésbe*: olyan képzési rendszert, képzési formákat kell kialakítani, amelyek *kés bb*, az igény felmerülésekor képesek megadni a kívánt szaktudást illetve kompetenciákat.

Az el z fejezetben azt próbáltuk érzékeltetni, hogy egy korszer képzési rendszerben az oktatási folyamatok kialakításában, *az oktatási partnerek közötti összjátékban a MODUL* a kulcs-fogalom; – az el z gondolatmenetb I az világlik ki, hogy *a munkáltatók és a képz k együttm ködéseben a KOMPETENCIA* a kulcs-fogalom.

A munkahelyek immár nem *munkaköri igényeket* és az azok kielégítésére kialakított *szakképesítéseket/diplomákat* kívánnak összevetni, – hanem a képz rendszerek által nyújtott (megfogalmazott és dokumentált) *kompetenciákat* az általuk az adott munkahelyi feladatok számára felmért és követelményként megfogalmazott *kompetenciákkal*. Az adekváció mérése a kompetenciák szintén valósul meg.

Az újfajta, az emberi élet teljes hosszára kiterjed folyamatos képzési igény már nem oldható meg a „hagyományos” szakképesítések és diplomák egymásra építésével (azzal a „diplomahalmazsal”, ami korábbi évtizedekben egyre jellemz bb volt); még csak azzal a néhány, jogszabályokban is rögzített képzési formával sem, mely átmenetet vagy kiegészítést biztosított a korábban végzeteknek. (például f iskoláról egyetemre, de csak azonos szakirányon belül, vagy a diploma utáni „szakirányú továbbképzés”). Jóval *rugalmasabb, változatosabb*, és – igazodva a munkában állók igényeihez – *rövidebb* képzési formákat kell rendszeresíteni.

Ezen igény valódiságát fejezi ki az iskolarendszeren kívüli feln ttképzés kiterjedt világa, az átképzések-továbbképzések, a legkülönbélebb tanfolyamok végtelen sokasága.

Azonban ez a terület ma már áttekinthetetlen. A képzések egy része rendezett, szankcionált, hitelesített formában zajlik. Nemzetközi, nagy tekintély képz cégek magas követelményeket támasztanak, az általuk megkövetelt tudást és kompetenciákat jól kidolgozott min sítési rendszer alapján garantálják. (Egy-egy ilyen, lényegében tanfolyami jelleg képzés végén kiadott tanúsítvány munkaer piaci értéke adott esetben nagyobb lehet, mint egy diplomáé.) Minisztériumi és egyéb továbbképz intézetek, vállalati képz központok adnak a szakterületükön abszolút elfogadott tanfolyami végzettségeket.

Ugyanakkor a képzési vállalkozásoknak egy igen jelent s része mindenfajta min ségi garancia nélkül szervez dik. Ha valamilyen kompetencia-tartalom valamilyen szinten meg is fogalmazódik, ezt akkor sem garantálják, nem hitelesítik. Bár vannak képzési hálózatok is (a hálózaton belül egységes követelményekkel), de a legtöbb képzési vállalkozás minden más képz cégt I függetlenül, önállóan alakítja képzési formáit és azok tartalmát.

Évek óta tapasztalunk arra való törekvést, hogy legalább a statisztikai nyilvántartó rendszerbe kerüljenek be ezek a vállalkozások. A cégbejegyzési nyilvántartások mintegy 3.000 cégnél találtak utalást arra, hogy cég képzési tevékenységre (is) kérte bejegyzését. Az OSAP-rendszernek annyit sikerült elérnie, hogy mindazok akik iskolarendszeren kívüli képzéseikhez állami támogatásért pályáznak, azok bejegyeztessék magukat. Ez a statisztika mintegy 850 képzési intézményt vagy vállalkozást jelent, de a regisztrált képzéseik mintegy 80%-a OKJ-szakképesítést kíván adni, (a bizonyítvány állami elismertetéséhez kell a regisztráció), az *egyéb képzéseik* nyilván nagy számúak, ezek *sehol nem szerepelnek*. A feln tképzési akkreditáció is lehet vé tesz bizonyos rátekintést: ide mintegy 1.000 feln tképzést (is) folytató intézmény vagy vállalkozás jelentkezett be. Ezek közt vannak olyanok, melyek „saját” infrastruktúráját csupán egy konyhasarki asztal jelenti, (a képzés lakásban vagy bérelt helyen történik), és vannak nagy szakképzési részvénytársaságok, több telephellyel, több emeletnyi tanteremmel.

Ami a min ségi garanciát és az áttekinthet séget illeti (még ne is beszéljünk átfogó rendszer- r l), itt igen sok a tennivaló. Megszületett ugyan a feln tképzési programok akkreditációjának jogi szabályozása, de ezek a programok egyedileg készülnek, így azonos témakörben vagy képzési céllal egymással való összehangolás legkisebb ösztönzése sem történik.

A következ kben els sorban a szabad képzési piacon m köd olyan iskolarendszeren kívüli, els sorban feln tteknek szervezett, munkaer piaci igények kielégítésére szervez dött képzési intézményeket/vállalkozásokat állítunk vizsgálódásunk el terébe, melyek számára kívánatos és lehetséges lenne egy átfogó, kompetencia-alapú, moduláris rendszer kialakítása.

A megszerzett kompetenciák igazolása

A munkaer piacnak szüksége van olyan, a „hagyományos” iskolarendszeren kívüli képzési formákra, melyek bizonyos, számukra fontos kompetenciák elsajátítására szervez dnek, és ezeknek a kompetenciák elsajátítottságát biztosítják és hitelesítik is.

A nem formális tanulás során megszerzett (vagy kialakult) kompetenciák igazolása mindaddig nem jelent külön problémát, ameddig arányuk és fontosságuk elhanyagolható az egyén ösztudástömegében. Amint azonban az egyének kompetencia-t kéjének jelent s része a nem-formális képzésb l (illetve az informális tanulásból is) származik, problémaként vet dik fel annak igazolatlansága, az elismertethet ség megoldatlansága. A munkaer piacon lezajló „tranzakciók” során ugyanis a felek a *kompetenciák, kompetencia-elvárások* alapján „címkézik”, vagyis értékeli, fogadják el egymást. Az alkuk során dönt kérdés, hogy az egyes szerepl k milyen meglév kompetenciákkal rendelkeznek, illetve hogy mekkora ráfordítással milyen további kompetenciák megszerzésére képesek. A kompetenciák láthatóvá tétele tehát egyre inkább alapfeltétele a munkaer piaci cserefolyamatok megvalósulásának.

A” kompetencia-alapú” szemlélet és oktatás-szervezés egyre inkább átjárja az iskolarendszer képzések egész gyakorlatát. De az iskolarendszeren kívüli képzésben is megjelenik az igény arra , hogy legyenek olyan, a rendszer szerves részét jelent képzési formák, ezekhez kapcsolódó *min sítési-tanúsítási dokumentumok*, melyek állami elismerést és a képzési piac számára is megbízható eligazítást jelentenek, és egy „nagy” rendszer tovább-építhet , beszámítható elemeiként képesek funkcionálni.

E törekvés hazai és külföldi megnyilvánulásai közé sorolhatjuk az alábbiakat:

- A Franciaországban az 1980-as években bevezetett KOMPETENCIA-MÉRLEG a cégek-vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási programjaiban játszott jelentős szerepet, továbbá az egyének számára is lehetőséget teremtett, hogy képességeinek szakmai felmérése alapján tervezhessék további karrierjüket.* Az 1980-as években mintegy 700 kompetenciamérleg-központot hoztak létre annak érdekében, hogy az állást kereső, átképzésre szoruló munkavállalók képességeit, tudását a korábbiaknál egzaktabb módon felmérhessék és tanúsíthassák a munkaadók számára.
- A KOMPETENCIA-KÁRTYA szükségességét az 1996.évi Fehér könyv (Tanítani és tanulni) fogalmazta meg; kiinduló pontja lett a további fejlesztéseknek, bár maga a kompetencia-kártya fogalma nem honosodott meg, a hazai gyakorlatban is teljesen ismeretlen.
- Az EUROPASS az EU-ban külföldön tanuló diákok rész-tanulmányainak egységes dokumentációját illetve adminisztrációját, a végzett tanulmányok kölcsönös beszámíthatóságát kívánja szolgálni. Az „Euro-útlevelel” bevezetése Magyarországon 2004-ben indult el, és a különböző képzések egységes szemléletét, átláthatóságát és értékelhetőségét kívánja szolgálni.**
- Az EURO-MODUL az unión belül közösen kifejlesztett, a hálózatban mindenki számára elérhető tanulmányi egység, az európai szintű standardizáció és egy nyelven való gondolkodás érdekében elindult, egyelőre szerény kezdeményezés.***
- És a végére hagytuk a számunkra legfontosabbat, a KOMPETENCIA-BIZONYÍTVÁNYT, – a vele kapcsolatos kérdéskörnek szenteljük tanulmányunk egész záró fejezetét.

A kompetencia-bizonyítvány fogalma, neve, helye a képzési rendszerben

A kompetencia-bizonyítvány a munkaerőpiac illetve az egyéni felhasználás számára használható meghatározott *szaktudás, kompetencia* elsajátítását *megbízható módon tanúsító* dokumentum, melyet az állam szabályozott jogi elírások betartása mellett elismer; egészében vagy modul-értékében *beszámítható* más képzési folyamatokban is. A szakképzési rendszer szerves részeként, a bizonyítvány tulajdonképpen rész-szakképesítés-ként is funkcionál, ezért a többi szakképesítéshez hasonlóan, gondoskodni kell a bizonyítványok országos regisztrációjáról, akkreditációs, nyilvántartási rendszeréről, felügyeletéről.

A végtelen mennyiségű szabad piaci képzés gazdag és szinte áttekinthetetlen, alacsony szabályozottságú és koordinálatlan világából tulajdonképpen legalizál, beemel a képzési rendszerbe egy új, megfelelő módon szabályozott és elismerhető képzési formát.

* Joras: Le bilan...1995
Mihály I. ÚPSz 2000, 2001

** Europass Szakképzés mell., 2005

*** Kadocsa, 1999

E képzési dokumentum, ha megfelel törvényi elismerést nyer, átalakítja az *államilag elismert képesítések* struktúráját, ebben az esetben, ennek három fő formája lesz:

- egyetemi (f iskolai?) *diploma*
- OKJ - *szakképesítés*
- *kompetencia-bizonyítvány*

A LLL szellemében, a hazai szakképzési rendszer *három fő szektorában* (szakképzés, felső oktatás, felnőttképzés) biztosítani kell az átjárhatóságot, tovább-építhetőséget (az élet egész hosszán) – következésképpen *érvényesíteni* kell e három szektoron belül az *egységes szemléleti alapokat, a végzettségek kölcsönös elfogadását és beszámítását, valamint egységes felfogású modulrendszert kell kialakítani*, hiszen ez a fajta modul lesz a közös alapegység, a rendszereken átívelő konszenzus alapja.

Egy komoly nehézséggel kell szembenézzünk: az új, egységes felfogású és széles körben használatos bizonyítvány-típusnak (és az erre felkészítő képzésnek) *nincs megfelelő, széles körben elfogadott neve*.

Egy olyan névre van szükség, amely alkalmas az ide sorolható, a hazai képzési rendszerekben ma is élde különböző néven szereplő képzési formák és képesítések egy fogalomba való integrálására.

A szakképzési rendszer már megtette az első kísérletet: a most kialakítandó új rendszerben megjelent új fogalom-ként a „RÉSZ-SZAKKÉPESÍTÉS”, mely utal a kompetencia-bizonyítvány egyik jellemzőjére, nevezetesen hogy a szakképesítéshez vezető úton egy részeredményt, egy összefüggő egységet lehet zárni egy rész-bizonyítvánnyal. De mivel a fogalom többfunkciós, ilyen alapon akár „szakképzés-kiegészítésnek” is lehetne nevezni, hiszen ez a bizonyítvány egy szakképesítés lezárása után, annak immár nem részeként, hanem specializációjának, tovább-építéseként is felfogható.

Esetleg el lehetne nevezni az új bizonyítványt „szaktudás-tanúsítvány”-nak is, de a szaktudás-fogalom nem fejezi ki eléggé a tudás és a kompetencia felfogásbeli különbségét. A kompetencia szó egyre terjed (egyelőre csak szakmai körökben!), és a képzés lényegét fejezi ki, azonban jó lenne egy ilyen távlatosan is igen széles körben használatos fogalom esetében egy ilyen, lényegében mégis csak idegen szó bevezetését elkerülni.

Több éves, hosszasan töprengés után eljutottam oda, hogy legjobb lenne egy teljesen új szót kreálni. Épp a fogalom illetve a ráépülő képzési tanúsítvány széleskörű bevezetése és elfogadtatása előtt állunk, tehát most jó alkalom lenne arra, hogy az új fogalom bevezetése annak új nevével együtt történjen. Egyelőre csak „a szakma” számára idegen az új szóhasználat, de ha ebben a saját köreinken belül egységre jutnánk, az idő feltétlenül eltüntetné a jelenlegi ellenérzéseket.

Javaslom a „KOMP-BIZONYÍTVÁNY” név elfogadását.

Nem utolsó szempont, ez a megnevezés minden változatában jól adaptálható (komptanfolyam, komp-vizsga, komp-modul, stb.) A magyar nyelvben élő komp-szó nincs túl messze a kompetencia-képzés- és bizonyítvány lényegétől (valahová oda- vagy vissza-köt, átjárhatóságot teremt.)

Nem ez lenne az első eset, amikor egy idegen fogalom a véletlen-összehozta magyar fogalommal új életre kel, és tartósan megfelelőnek mutatkozik.

Ide sorolhatjuk a „mankó-pénzt”, amelynek eredetileg semmi köze a mankóhoz, viszont a francia ’manque=hiány’ szóval való hangzás-hasonlósága révén nyert polgárjogot. Hasonló a helyzet a magyar „teleházak” esetében, itt a szó nem azt kívánja kifejezni hogy az épület tele van, megtelt, hanem a görög ’tele=táv, távolságot áthidaló’ (lásd telefon, telekommunikáció, stb) értelem ment át egy magyar fogalomba. Több hasonló példát ismerünk (pl cinterem, a latin ’coemeterium=temet ’ szóból, stb.)

Az új, jelen tanulmányban el ször megjelen szó kiváló használhatóságát azzal is kívánom bizonyítani, hogy a fentiekben vázolt és az alábbiakban b vebben is elemzett új képzési és tanúsítványi forma esetében a „komp-képzés”, „komp-bizonyítvány” szavakat fogom használni. (Immár idéz jel nélkül).

Hozzáteszem, a kompetencia-szót továbbra sem kell törölni a szótárunkból, hiszen a komp-képzés alapja ma is a kompetencia (és nem a komp).

Az azonos fogalom-értelmezés érdekében, szeretnék vissza-utalni arra, hogy a fogalmak korábban felvázolt sokféle értelmezése közepette, néhány alap-fogalmunkat hogyan értelmezem.

Megkülönböztetend a *kompetencia-alapú képzés* (CBT) a *kompetencia-képzést* I (új nevén: komp-képzést I); míg az els fogalom a képzési rendszerek minden szektorában elfogadott min sít , jellemzésre szolgáló fogalom, ez utóbbi egy képzési forma.

A tudás - kompetencia fogalmak terjedelmi átfedéseit már tisztáztuk. Így, praktikus okokból, továbbra is használjuk a *tudás-alapú* modul és a *kompetencia-alapú* modul megkülönböztetését: míg az els a verbális, elvont-lexikális tudás dominanciáját, a második az alkalmazásra, cselekvésre képes tudást, vagyis a kompetenciát kívánja kifejezni.

A továbbiakban is, vagyis a komp-képzés keretében is alkalmazzuk a tantárgy-modul megkülönböztetést, kicsit árnyaltabban:

- Egy tanulmányi rész-egység egyetlen képzési programban való szerepeltetése:
TANTÁRGY
- Egy adott intézmény vagy képzési hálózat keretében, több képzési programban használatos tananyag-egység: HELYI ÉRTÉK MODUL
- Országosan egységesen értelmezett, min sítésen átesett, regisztrált tanulmányi egység:
MODUL (SZTENDERDIZÁLT MODUL)

A komp-képzés terjedelmi illetékessége

Miután a képzési rendszer egészében megjelent a „kompetencia-szemlélet”, ilyen alapon szinte minden hazai képzést nevezhetnénk „kompetencia-képzésnek”. Ezt még inkább mondhatnánk az iskolarendszeren kívüli, rövidebb id tartamú, els sorban a feln ttekre kiterjed képzés különböző formáira.

Bár valóban itt kereshetjük els sorban az általunk elképzelt komp-képzés táptalaját, de nem csak itt. Nem vállalhatjuk fel a feln ttképzés egészét, de az iskolarendszer képzésnek is csak meghatározott szegmenseit vallhatjuk ide-tartozónak: az új képesítési forma egyik célja éppen az, hogy valamilyen rendet, átláthatóságot teremtsen, egy nyelven beszélést biztosítson a „szabad piaci képzések” dzsungelében.

Hangsúlyozni kell, nem a nulláról indulunk. *Ma is vannak olyan képzési formák*, melyek szinte teljes egészében megfelelnek a komp-képzés kritériumainak. Ezek többnyire más, nagy képzési rendszerek-formák „nyúlványai”. Meglátásom szerint eljött az ideje, hogy ezek (az adott képzési rendszerekben általában nem a bels „preferencia-lista” els helyeit elfoglaló) képzések *egységes, átfogó rendszerbe szervez djenek.*, Ezáltal szervezettségük, állami és társadalmi elismertségük, presztizsük (és közvetve, a színvonaluk is) nagy mértékben növekedhet.

- Évtizedek óta él az a gyakorlat a fels oktatásban, hogy az el írt stúdiumok mellett, fakultatív alapon, lehet kiegészít képesítést szerezni. Így például a nappali tagozatos hallgatók (els sorban leendő tanítók és tanárok) teljesen fakultatív vagy „kötelező választhatóság” formájában, alapfokú könyvtáros, drámajáték-vezető, szabadidő-szervező, falusi színjátszócsoporthoz vezető szaktudást (kompetenciát) szereznek, és tanulmányaik végén egy, a diplomához csatolt „betétlapot” kapnak. Ez a betétlap nem jelent könyvtárosi, drámatanári vagy más területen való szakképesítést: a házilag rendszeresített betétlapnak (lényegében komp-bizonyítványnak) leendő munkahelyükön, az adott iskola közegében (ahol az adott feladatra szakképesítéssel rendelkező állású munkatársak nem állnak rendelkezésre) mégis komoly helyi értéke és használhatósága van.

- Hasonló funkciót tölt be a *pedagógus-továbbképzés* egész rendszere: nem új diplomát ad, de kiegészítő képzést, specializációt, a tudás korszerűsítését jelent felkészültséget, kompetenciát: ez mind a munkahelyi szükségletek, mind az egyéni előmenetel szempontjából fontos, nagy lehetőségeket jelent.

- A kört bővítve, ide sorolhatjuk az *orvos- a jogász-, a mérnöktovábbképzés és a többi szakmákban-szakterületeken kialakult továbbképzések kiterjedt rendszerét*, egész gyakorlatát.

- Rendszertanilag ide sorolhatnánk a *vállalati, munkahelyi továbbképzések* egész rendszerét. (Ezen belül nagy hagyományú és kiterjedtségű, az egész országot lefedő hálózatok is vannak: például csak a MÁV, saját képzési igényeinek kielégítésére, 20 képzési központot működtet.)

- Az ún. *hatósági képzések* is jól szabályozott, országos rendszert alkotnak.

- A *közművelődési intézmények* is folytatnak szakképzést, a *népfelnevelési iskolák* a szabadidőben történő, önkéntes részvételen alapuló képzések széles választékában képesek képzést nyújtani.

- E felsorolásban meghatározó szerepet kapnak a képzési piacon nagy számban jelenlevő *szabad képzési vállalkozások*, melyek nagy volumenben kínálnak kompetencia-képzést.

- Tulajdonképpen ide kell sorolnunk a *szakképzési* -, illetve még inkább a *felső oktatási intézmények* képzési vállalkozásait, továbbképzési központjait is, hiszen az intézményi alapképzés mellett, kiegészítő tevékenységük kifejezetten üzleti alapon működik.

- Kritikus esetet jelentenek az *iskolarendszer oktatás részeként a képzések* (esti, levelezős, távoktatás). Az esti- levelezős képzés az esetek döntő többségében a nappali képzés csökkenésének, csökkent értékű formája. Ezt a „papíron” nem létező, de a valóságban jól ismert csökkent értékű képzést elfogadja tanár, diák, felügyeleti szerv, az egész közvélemény. A távoktatás viszont évtizedes lemaradásban van, elsősorban azért mert nehezen tartja a „hagyományos”(ez esetben inkább: konzervatív) szemlélet uralmát.

A hazai szemléletben nem tudatosult, hogy e képzések más módszertant, struktúrát, szemléletet igényelnének; egyelőre intézményeink hallani sem akarnak arról, hogy e képzések más, a nappali szemléletet meghaladó (vagy attól legalábbis elkülönül) logikai és adott esetben szervezeti rendszerben tudnának magukra találni és hatékonyan működni. Mégis, legalábbis elméleti szinten megfogalmazandó az a felvetés, miszerint a részidő képzéseknek sokkal inkább a felnőttoktatás részévé kellene válniuk (egyidejűleg a kompetencia-elv hatékonyabb érvényesítésével).

Fentebb említett képzési formák és keretek jelentik azt a „merítési bázist”, melyből kialakulhat a kompetencia-képzés illetve kompetencia-bizonyítvány-leendő szabályozott rendszere.

Természetesen nem úgy, hogy az összes képzést „bekebelezzük”, és „betereljük” egy új, egységes rendszerbe. Az egységesülés, vagy akár csak az összehangolódás is, olyan mértékben alakulhat ki (lépésről lépésre), amilyen mértékben a „képzési piac” szereplői felismerik az együttműködés, közös gondolkodás előnyeit.

Ezt a felismerést nem kell tétlenül várni, hanem ki kell alakítani egy működőképes rendszer jogi kereteit, szabályrendszerét, működőképességének meghatározóit, támogatási- illetve finanszírozási rendszerét. Nem várhatjuk, hogy bármely szakterület csatlakozzon egy kétes értékű, nem működő rendszerhez. Az új rendszernek mind a működés, mind a benne résztvevők (vagyis a tanulók) számára előnyösebbnek kell lenni, mint amilyen a jelenlegi.

A fentebb felsorolt képzési formák illetve keretek közös jellemzője, hogy mindegyikük széttagolt, a közöttük való átjárhatóság kidolgozatlan vagy esetleges. Ez abból is következik, hogy nem (vagy csak részben) élnek a modularitás lehetőségeivel.

Az egységes rendszer építésének alapja: a sztenderdizáció

A kompetencia-képzések és az azok végeredményét tanúsító bizonyítványok egységes rendszerében fontos, hogy érvényesüljön a rendszer átláthatósága, átjárhatósága, elkerülhetetlenek legyenek a felesleges és értelmetlen párhuzamosságok, a szakképesítések túlburjánzása és egymáshoz való viszonyuk tisztázatlansága, az e miatti költség-és energia-pazarlás (mind a szervezet, mind a tanulók számára).

Az egységes rendszerhez feltétlenül szükséges, hogy azok építőelemeit egységesen határozzuk meg. Ehhez fontos és nélkülözhetetlen segítséget jelent a *modularitás* (ennek jellemzői, előnyeit az előző fejezetben részletesen meghatároztuk).

A rendszer-építésben ugyanakkor önálló képzési egységet jelent a *kompetencia-bizonyítvány* is, mely a maga szerves egységében szintén beszámítható-átszámítható más képzési formákba.

Már többször hangsúlyoztuk, hogy a rendszer egyes építőkövei csak úgy illeszthetők egymáshoz, ha tisztázottak az egyes elemek minőségi jellemzői, tartalmi mutatói. Ez annál is fontosabb, mivel az egyes képzésekben résztvevők *időben és térben különböző, (más-más intézményben szerzett* bizonyítványokkal, tanúsítványokkal igazolt) *modul-értékekkel* jelentkeznek, és kéri azok beszámítását. A szakképzési rendszer keretében, az egyes szakképesíté-

sekben, bizonyítványokban, tanfolyami tanúsítványokban meghatározott (vagy meg sem határozott) *tudás-és kompetencia érték oly különböz lehet*, hogy az nem jelent kell garanciát ahhoz, hogy egy más képzés más környezetében az megbízható kiinduló pontot, biztos alapot jelenthessen. Egy nyitott rendszerben tehát minden eddiginél fontosabbá válik az egyes képzési egységek tartalmának, kimeneti értékeinek *sztenderdizációja*.

Azonban a sztenderdizálás követelményét nem szabad abszolutizálni. Hiszen annak célja nem a rendszer gúzsba kötése, uniformizálása, lemerevítése, ellenkez leg: a stabil elemek lehet legsokoldalúbb felhasználhatósága és kiegészíthet sége révén, ésszer és sokoldalú képzési kombinációk, minél nagyobb és leginkább „testreszabott” képzési választék lehet vé tétele.

A képzési igények és célok igen sokfélék. Így van olyan képzési program, mely *teljesen egyedi*, egy adott munkahely egyszeri igényére szervez dik. (Például, egy új géppark beindításához, a gépet használó munkások kiképzése.) Ebben az esetben a program sztenderdizációjára nincs szükség. A képzést helyben alakítják, a számukra legmegfelel bb formában. Nem dolgoznak ki és nem használnak modulokat, a képzés legkisebb egysége *a tantárgy*. Ez persze nem zárja ki annak elvi *lehet ségét*, hogy ha szükséges, (pl. a technológiai folyamat megértéséhez szükséges olyan ismeretek vagy készségek, melyekre készült modul, pl. balesetvédelem, kémiai alapismeretek, stb.), azokat ne használhatnák.

Lehetséges, hogy egy vállalat, részvénytársaság (pl. A MÁV), egy szakterület (például a vámszervek tevékenységi területe) a maga specialitása és „belterjessége” révén, létrehoz egy modulrendszert és azokból komp-képesítéseket fogalmaz meg. Ebben az esetben *helyi érték modulok* kialakítására és alkalmazására fog törekedni, de itt sem kizárt, hogy kész sztenderdizált elemeket „átemeljének” az országos rendszerb l.

Végül, vannak az országos szinten egységesen megfogalmazható és alkalmazható *modulok*, illetve komp-képesítések. Ezek rendszerének gondozása, a sztenderdizáció és az akkreditálás, nyilvántartásba vétel, a rendszer fejlesztése: állami feladat.

Az alábbiakban els sorban az országos, átfogó modulrendszerre épít komp-képzésekkel és azok tanúsításával kívánunk foglalkozni.

Adalékok: hogyan m ködhet a komp-képzés a gyakorlatban?

Annak érdekében, hogy szemléletessé váljon: milyen képzések alkothatnának egy azonos szemléletben, közös koncepcióra szervez d –össze-szervez d új, egységes alapokra épül adminisztrációs-dokumentációs rendszert, kigy jtöttem a meglév listákból olyan szakképesítéseket, tanfolyamokat, képesítéssel (vagy anélkül) záródó képzési formákat, melyek meglátásom szerint részei lehetnének a jelen tanulmányban felvázolt és bemutatott, komp-bizonyítvánnyal záródó képzések országos hálózatának.

Kompetencia-képesítés - lista 1.
Tallózás AZ **OKJ-BAN SZEREPLŐ SZAKKÉPESÍTÉSEK** között:

Állatgondozó
Állati fehérje és takarmány-el állító
Elektromos halászgép-kezel
Fakitermelési gépkezel
F részipari szerszámélez
Gépi fej
Gyógynövényismer és termel
Ingatlanközvetít
Ingatlannyilvántartási ügyintéző
Inszeminátor
Kataszteri szaktechnikus
Keltet gép-kezel
Kertészeti gazdabolti eladó
Kisvállalkozások gazdasági ügyintézője
Kutyakozmetikus
Magánnyomozó
Porított tejtermék gyártó
Protokoll ügyintéző
Sajt-és vajkészít
Szalag-és körf rész-kezel
Sz nyegcsomózó
Társasház-kezel
Települési hulladékgyjt és szállító
Térképtáros
Textiljáték-készít
Vámkezel
Vegyész-laboráns
Zsinór-fonatoló

Kompetencia-képesítés - lista 2.
Tallózás a **felső oktatás** akkreditált **SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI SZAKJAI**
között

Közoktatási vezető
Mentálhigiénés
Nyelv-és beszédfejlesztő pedagógus
Tanügyigazgatási
Felnőttoktatási szakértő
Vezető óvópedagógus
Gyermektáncoktató
Addiktológiai konzultáns
Felső oktatási diáktanácsadói
Tehetségfejlesztési
Tanító, fejlesztési (differenciáló)

Óvodapedagógus, fejlesztési
 Óvodapedagógusi, tanítói gyógytestnevelés
 Egészségfejlesztő mentálhigiénikus
 Fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája
 Gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns
 Mozgókép- és médiakultúra
 Rehabilitációs foglalkoztató terapeuta
 Szociális menedzser
 Közhasznú menedzser
 Szupervizor
 Pedagógiai pszichológia
 Munka- és szervezetpszichológia
 Tanácsadás-pszichológia
 Drámapedagógia
 Óvodai környezeti nevelés
 Természetismeret és környezetkultúra
 Tanulási és pályatanácsadás
 Rehabilitációs úszásoktatás
 Hallássérült gyermek korai fejlesztésének gyógypedagógiája
 Pedagógiai értékelés
 Tantervfejlesztés
 Társadalom- és állampolgári ismeretek
 Pályaorientációs tanár
 Tánc- és drámapedagógia
 Anyagszerkezet szakirányú tanári
 Környezetfizika szakirányú tanári
 Statisztikus szakirányú tanári
 Kísérleti fizika tanári
 Játék- és szabadidő pedagógus
 Zenei nevelési
 Gyermektáncoktató óvodapedagógus
 Gyakorlatvezető tanító

Kompetencia-képesítés - lista 3 Tallózás a felső oktatási intézmények tanfolyami jelleg ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉSI kínálatából.

A BME Biokémiai és Élelmiszertechnológiai Tanszék továbbképzési kínálatából ☺
 Minőségbiztosítás az élelmiszeripari laboratóriumban
 Élelmiszeripari mikrobiológiai gyorsvizsgálati módszerek

A BME Mérnöktoábbképző Intézetének kínálatából:
 Út-és hídépítési m. szaki ellenőrzés
 Vasúti üzemi épületépületgépészeti m. szaki ellenőrzése
 Városmenedzser-tanfolyam
 Logisztikai menedzsment
 Logisztikai menedzsment
 Tudás- menedzsment
 Üzleti tárgyalástechnika a m. szaki menedzsmentben

Üzleti jog
Talajok és talajvizek környezetvédelme
Az AutoCAD alapjai. Rajzolás AutoCADdal.
Adatátvitel számítógépes folyamatirányító és információs rendszerekben
Digitális fényképezés
Épületek bontásának komplex el készítése, értékelése, biztonságos végzése

A Közgazdasági Egyetem Közgazdasági Továbbképz Intézet kínálatából:
Banktechnikai ismeretek a vállalkozások finanszírozásához
Komputeres adatelemzési módszerek menedzsereknek
Értékelemzés a gazdasági társaságok, vállalkozások gyakorlatában
A japán és délkelet-ázsiai menedzsment
Stratégiai menedzsment
Üzleti vállalkozások vezetése
Társasházak ügyintézése, vezetése
Min ségbiztosítási menedzsment
A környezetvédelem gazdasági szabályozása
Kiállítás-szervezés
Titok-és adatvédelem vezet knek
PC-használat (kezd , haladó, fels szinten)
Iparjog-védelem (középfokú, fels fokú)
Biztosítási ügyintézés
Biztosítási tanácsadás

<p>Kompetencia-képesítés - lista 4 Tallózás különböző FELN TTKÉPZÉSI VÁLLALKOZÁSOK és regionális képz központok képzési kínálatából:</p>

A PERFEKT Rt képzési programjából:
Számítógép-kezel
Min ségbiztosítási felülvizsgáló és tanúsító
Min ségellen r
Marketing-és reklám ügyintéz
Társadalombiztosítási ügyintéz
Ingatlanközvetít és értékecsl
Társasházkezel
Vámkezel
Adótanácsadó

Az OKTÁV Továbbképz Központ képzési kínálatából:
Településfejlesztési szakel adó
Raktárgazdálkodó
Protokoll ügyintéz
Iskolatitkár
M vezet képzés
Termelésirányító

a Regionális Munkaer fejlesztés és Képz Központok ajánlatából:
Villamos vezérléstechnikai üzemeltet

Kórházi takarító
Alapítványi segítő mentor
Parkgondozó
Szociális gondozó és ápoló

Kompetencia-képzési lista 5
Tallózás a **KÖZM VEL DÉS** képzési kínálatából:

A Dunaújvárosi Népf iskola képzéseib l:

Házi betegápolás
Gyógy- és f szernövények felhasználása a hétköznapi életben
Egészségnevelés pedagógusoknak
Iskola-imázs alakítása
Beszédtechnikától az idegennyelvi tárgyalásig
Munkahelyi konfliktuskezelés
Nemzetközi piackutatás és reklámszervezés

Kompetencia-képesítés - lista 6.
Tallózás a **CNAM** (francia feln tképz egyetem) kompetenciabizonyítványt
adó képzéseinek kínálatából:

Vállalkozások min ségbiztosítása
Üzleti jog
Szervezetek bels ellen rzése
Kis- és közép vállalkozások menedzselése
Nemzetközi kereskedelmi ügyletek lebonyolítása
Élelmiszeripari termékek marketingje
Marketing és a kereskedés technikája
Számítógépes rendszergazda
Vállalatok-vállalkozások szociális-személyzeti-munkaügyi-és jogi ügyintézése
Az alternáló képzés didaktikája és metodikája
Ipari statisztika
Anyagvizsgálat a termel munkában
Épületfelújítási munkák irányítása (m vezetése)
A nem-vezetékes adatközlés technikája

Fentiekhez hozzátehetjük: a CNAM magyarországi hálózatának kialakítása (a francia modell szerint) épp jelenleg folyik. Fenti felsorolás kiegészíthet lenne még az ún. **HATÓSÁGI KÉPZÉSEK**, és a **VÁLLALATI (munkaadói) BELS KÉPZÉSEK** listájával.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni: amennyiben létrejön a komp-képzés, komp-bizonyítványok egységes rendszere, ez nem jelentheti azt, hogy az összes jelenlegi ide számítható képzést mechanikusan, netalán rendeleti úton beleömlesztjük vagy bele-kényszerítjük az egységes rendszerbe.

Az új rendszer a kölcsönös elnyöket, az átláthatóságot-átjárhatóságot, a miniségi garanciák egységes rendszerét szolgálja, ami biztosítható a jelenlegi fenntartói-államigazgatási-hierarchiális viszonyok között. Az egységes szemléleti alap, az ebből következő formai, adminisztrációs, és egyéb, koordinációra épülő megállapodások szerint való „egy nyelven beszélés” (például egységes modul-fogalom használata, a tananyagfejlesztés, a bemeneti-kimeneti követelmények és hitelesítések azonos elvei, stb) nem ellentétesek azzal, hogy a rendszerben a fenntartók, érdekcsoportok, intézménytípusok és egyéb jellemzőkkel leírható, különböző partnerek és riválisok együttműködjenek, miközben a közdési autonómiájuk megőrzésével.

Mindenesetre, tisztázni kell a megfelelő munkamegosztást.

Az elvileg egységesnek felfogható rendszer alapvetően három nagy illetékességi területre vonatkozik. A legesszembene az alábbi munkamegosztás kínálkozik:

Az iskolarendszerhez szorosan kapcsolódó komp-képzések ügyében a szakképzésért felelős miniszter,

A felső oktatáshoz szorosan kapcsolódó komp-képzések ügyében a felső oktatásért felelős miniszter,

Az iskolarendszeren kívüli képzés, a munkaerőpiaci képzés keretén belüli komp-képzések ügyében a felnőttképzésért felelős miniszter az illetékes.

A komp-képzés egészéért, átfogó jelleggel, leginkább a *felnőttképzés* illetékessége mutatható ki, mivel a legnagyobb volumenben ebben a szektorban folynak komp-képzések, ez a szektor képviseli leginkább a gazdasági, munkaerőpiaci igényeket, melyeknek a képzés elsődlegesen a szolgálatában áll.

A három szektort összekötő mindenekelőtt a modul-fogalom azonos használata, az egyes szektorokban keletkezett modulok és komp-képesítések kölcsönös elismerése. A kulcs-szerepet játszó *szakmai-pedagógiai bizottságok* (a már korábban tisztázott illetékességgel és feladatkörrel) meglátásom szerint mindhárom szektorban létrehozandók, részben a döntések „testközelisége”, „testreszabása”, részben a feladatok óriási mennyisége miatt szükséges feladat-megosztás érdekében. Vannak, lehetnek érvek az országosan egységes, minden szakterületen egy-egy szakmai-pedagógiai bizottság létrehozása mellett is, ez vita illetve megegyezés kérdése. Félek, hogy a szakmai-pedagógiai fejlesztés munka ilyen koncentrációja esetén egy túl nagy „vízfej” jön létre, és a munka elbürokratizálódik.

Akárhogy alakul is az egyes szektorok adminisztratív és közigazgatási elkülönültsége, mindenképpen gondoskodni kell a *bizonyítványok, tanúsítványok, nyilvántartások egységes rendszeréről*. A modul-bankba kerülő sztenderdizált/akkreditált modulok egységes megjelenítéséről már szóltunk. Arról is, hogy a jelenlegi iskolai bizonyítványok nem alkalmasak az elvégzett, később hasznosítható modulok nyilvántartására. Már ma is ismerünk olyan, a felső oktatásban használt leckeönyvhöz hasonló „*modul-összesítő könyvecskét*” (még nincs megfelelő neve), melybe a tanuló folyamatosan gyűjti az általa megszerzett modulokat. (lásd függelék 3/a és 3/b. melléklet). Mivel a komp-képzés időben és térben szabad átjárhatóságot biztosít a tanulóknak, az ilyen összesítő dokumentum nem lehet egyetlen intézmény sajátja, abba bármely elismert intézmény illetve vizsgálóhely beírhatja az általa dokumentált modul-értékeket.

A *komp-bizonyítványok* már egy magasabb, szintetizált értéket képviselnek. Ezeket egyenként, külön-külön tanúsító lapon (bizonyítványban) kell dokumentálni. (Erre példát a 4. mellékletben mutatunk be.) Figyelemre méltó, hogy a bizonyítvány (a korábban bemutatott német

példához hasonlóan) feltünteti azt is, hogy a kompetencia-bizonyítvány tulajdonosa milyen modulokat végzett, és azt is, hogy a bizonyítvány milyen megszerzett kompetenciákat tanúsít.

Az egyes komp-bizonyítványok *részei* lehetnek egy szakképesítésnek vagy diplomának – amennyiben olyan modulokat tartalmaznak, melyek egy (vagy több) szakképesítésnek/diplomának is részei. Az 5/a. számú melléklet arra mutat példát, hogy több rész-szakképesítés hogyan állhat össze egy szakképesítéssé; illetve egy rész-szakképesítés más-más elemekkel kiegészítve, hogyan vezethet különböző szakképesítésekhez. A megállapítás fordítva is igaz: egy szakképesítésben/diplomában benne foglaltatik több komp-bizonyítvány lehet sége. Szemléltetésül egy angol példát mutatunk be (Lásd: 5.b melléklet), melyben egy 11 modulból álló szakképesítés, kiegészítve még egy modullal, magába foglal 5 rész-szakképesítést.

Természetesen, a modulok (komp-bizonyítványok) összeépítésénél figyelembe kell venni a felmentések, illetve a nem tanúsított szaktudás beszámításának (PLA) lehet ségét is. Ennek módszerei, szintjei különböző ek.

A legegyszer bb, ha valakinek van egy „magasabb szint ” diplomája, illetve ha nincs is meg a diplomája, az adott szakképesítés számára befogadható moduljai megvannak. (Például, valaki az orvosegyetemen letette az anatómia-szigorlatot, de otthagyn az egyetemet, diplomás ápoló akar lenni. Ebben az esetben az ápolóknak el írt anatómia-modult nem kell még egyszer felvennie. Vagy, ha altatón vér akar lenni, de a már az egyetemen megszerzett ide beszámítható modulokat tanúsítani tudja, ezek itt is érvényesíthet k.

Van, aki a szakmában végzett mindennapos munkája mellett kíván szakképesítést/komp-bizonyítványt szerezni. Amennyiben az adott szakképesítés megszerzéséhez épp olyan szakmai gyakorlat van el írva, amilyenben több éves gyakorlattal rendelkeznek, a felmentés, illetve a beszámítás – megfelel , precíz igazolások bemutatásával ilyenkor is automatikus lehet.

Amennyiben az el zetesen megszerzett tudás vagy végzettség beszámíthatósága vitatható, lehetséges megoldás lehet, hogy az illet nek egy vizsgát kell csak letennie, és ha ennek eredménye pozitív, akkor kapja meg a felmentést.

Elképzeltet , hogy valaki az adott szakterületen diplomával vagy valamilyen szakképesítéssel rendelkezik, de az adott szakterületre specializált vagy aktualizált modulokkal nem. (Például jogász vagy közgazdász, egy EU-területen végzett munkára is felkészít komp-bizonyítványt kíván szerezni. Ilyenkor elképzeltet , hogy az illet részleges felmentést kapjon az EU-jogi kiegészítéseket is tartalmazó egyes modulokból, úgy, hogy az évközi illetve közbüls feladatok teljesítési kötelezettsége alól mentesül, és csak a záró-vizsgát kell letennie. Hiszen minden esélye megvan ahhoz, hogy - a szaknyelv ismeretében és általános szakmai jártassága révén, - egyénileg is fel tud készülni a vizsgára. Természetesen, ehhez neki is szükség van a tanulási útmutatóra, a szükséges jegyzetekre, felmér lapokra, és a vizsgakövetelmények pontos ismeretére.

Van, amikor a bemeneti követelmények lazák, és inkább csak tájékoztató jelleg ek. Például, gyenge zenei alapokkal rendelkező tanítók alsó tagozatos énekóráikhoz szeretnének egy zenei kompetencia-fejlesztő tréninget elvégezni. De jelentkezhet ide egy szül is, aki csak gyermekének kíván segíteni a zenében, de semmilyen zenei el képzettséggel nem rendelkezik. Ha a képzési cél csak a zenei „szenszibilizálás”, a résztvev k közti különbségek csak (vagy els sorban) a jelentkez nek jelenthetnek problémát.

Ezúttal ki szeretnék térni röviden a *záróvizsga* kérdésére is. A moduláris rendszerekben él az a gyakorlat, hogy a bizonyítványhoz el írt modulok megszerzése esetén a bizonyítványt „au-

tomatikusan” kiadják. (Ez a helyzet például az ECDL-rendszerben.) Nem lenne szerencsés ezt a megoldást kánonként kezelni. Egy ilyen, tulajdonképpen „szétesettnek” is mondható rendszerben különösen fontos lehet, hogy a különböző id pontokban (akár több éves id távlatban), különböző színhelyekről összegyűjtött rész-elemeket szintetizáljuk, a rendszer is ösztönözze azt, hogy a tanuló együtt-lássa saját korábbi rész-eredményeit. Ezért helyesnek tartom, hogy minél több esetben írjuk el a záró-vizsgát.

Egyébként többen máris „túl-szaladnak”, és a záró-vizsga követelményeinek a modulonként megfogalmazott követelmények összességét tartják kívánatosnak. Véleményem szerint pontosan ezt a szemléletet kell meghaladni, miszerint a záróvizsgán, mintegy ismétlésként, ismét számonkérjük azt amit egyszer már számonkértünk. A záróvizsgán már éppen el kellene tenni a moduláris szemléletnek, és át kell adni a helyet a globális, átfogó szemléletnek. A kompetenzbizonyítvány birtokában végezhet munkának egy életszerű, gyakorlatias feladatán keresztül, vagyis elvégzendő tevékenység eredményességén kellene lemérni és értékelni az elsajátított kompetenciát.

Az OKJ és a kompetenzbizonyítvány

Az 1993-ban életre hívott Országos Képzési Jegyzék (OKJ) – jelenlegi állapotában – szemléletesen mutatja a szakmastruktúra átalakításának, és ennek kapcsán a kompetenzbizonyítvány hivatalos bevezetésének a szükségességét.

1998 és 2000 között számos elemzés és javaslat született, mely feltárta a jegyzék ellentmondásait, struktúrájának következetlenségét, szemléletmódjának korszerűtlenségét, és kijelölte a megoldás útját is – megfogalmazva a modularitás bevezetésének szükségességét.

Kiinduló pontunk egy 2000-ben született összegzés*, mely tulajdonképpen egy elterjesztés a szakmastruktúra korszerűsítéséről, az OKJ tartalmi és szerkezeti átalakításáról. Igaz hogy az anyag már jó öt éves, de olyan részletes és mélységében is feltárt tényanyagra támaszkodik, mely segíti az elemzést és a tisztán látást, ma is. Hiszen az OKJ minden évben minden évben módosul kicsit, de a helyzet – sajnos – lényegében nem változott meg azóta sem.

Így ma sem találhatnánk jobb látéleletet és érvrendszert a szakképzésben bevezetendő kompetenzképzés és bizonyítvány rendszerbeállítására mellett, mint ez a 2000.évi összegzés !

Az anyag a következő fő megállapításokat tartalmazza:

- 2000-ben az OKJ 934 szakképesítést tartalmazott. Ez a szám az 1990-es évek során mindvégig 900 felett volt. A magas szám elsősorban a szakképesítések szétaprózottságából és túlspecializáltságából adódott. (Példák a korábbi évek listáiról: halászati elektromos gép-kezelés, szerszámélezés, fürdő-és hévíz-üzem-kezelés, meliorációs és parképítő földmunkagép-kezelés, stb.)

A jegyzékben lévő szakképesítések lassú apadása éppen 2000-ben kezdődött meg. Jelenleg az OKJ-ban 800 szakképesítést találunk. Ez még mindig sok, a lista indokolatlanul és szükségtelenül túlméretezett. (Az állam által elismert szakképesítések száma pl. Finnországban 200, Ausztriában 229, Németországban 357 Franciaországban 462, Hollandiában 609)

* A szakmastruktúra...2000

- A listán szereplő szakképesítések nem egységes koncepció szerint lettek kialakítva. Van olyan szakképesítés aminek 6 órában, van olyan amelyiknek 4395 órában állapították meg a képzési idejét. Azonos szintű szakképesítéseknél található 1 oldalas, más esetben pedig 40 oldalas leírást a szakmai-és vizsgakövetelményekről.

- Nincs szinkronitás a munkaerő piaci igények és a lista között. Mintegy 270 szakképesítésről derült ki, hogy egyetlen esetben sem indult belé a képzés. Mintegy 230 szakképesítés esetében igen alacsony a képzési létszám. Az összesítés készítői javasolták a szakképesítések törlését a jegyzékben. Hasonló módon, a 200 óra alatti képzési idejű képzéseket is törlésre javasolták.

Ha megvizsgáljuk ezeket a törlésre javasolt szakképesítéseket: ezek döntő többsége "rendszeridegen" az első sorban iskolarendszerű képzés logikájára épül, szakképzési iskoláinkban oktató szakképesítések listáján. Ugyanakkor logikusan illeszkednének a jelen tanulmányban ismertetett kompetenciák más logika szerint építkező szervezeti listájába.

Vegyünk konkrét példákat!

A jelenlegi 52.szintű, kizárólag iskolai rendszerben oktatható „bronzművészet és szoboröntés” szakképesítés arra a logikára épül fel, hogy a tanulók „szinte nulla” szakmai tudással és szakmai tapasztalattal érkeznek az iskolába, és a szakmához szükséges valamennyi ismeretet és tudást a tervezett 2 éves képzési idő alatt kell megadni számukra, a művészettörténettel az anyag-és technikai ismeretekig, az ábrázoló geometriától a munka-és környezetvédelemig. Ha ezt a szakképesítést (mint ahogy tervezték) törlik az OKJ-ból, nyilvánvalóan továbbra is szükség lesz arra, hogy a szakképesítés által lefedett kompetenciákat valamilyen más szervezeti formában el lehessen sajátítani. Ebben az esetben nyilvánvalóan tarthatatlan lesz az az SzVK-ban jelenleg megfogalmazott erős szigorítás, miszerint mindössze a művészeti szakközépiskolában végzettek kaphatnak felmentést, mindössze két tárgyból (rajz-mintázás, művészettörténet.). Hiszen a felnőttképzésben lehet hogy valaki bizonyos „művészi szabadiskolában” tanult, eddig más műfajban dolgozó művész, vagy a szobrász keze alatt addig „amatőrként” közreműködő bronzöntő akarja tudását kiegészíteni. Számukra igen fontos lesz az a mai európai gyakorlatban már elfogadott elv, mely a beszámíthatóságot elvben akkor is lehet végezteszi, ha a tanulni vágyónak nincs állami igazolása meglévő szaktudásáról. (PLA)

Ma már nem szerepel a listán a 2000. évben még ott szereplő (52. szintű), „Járműelektronikai műszerész”, vagy a „Helyi kezelő technikus”. Ha ma már esetleg nincs is szükség a stúdiók lényegi tartalmának önálló szakképesítésként való oktatására, a kompetenciák biztosíthatja, első sorban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében, ezek elsajátítását, és hitelesítését is. Az az elméleti-alapozó és gyakorlati tudás és kompetencia, ami az iskolai két éves képzés tananyagaként annakidején megfogalmazódott, (vagy annak nagy része), valószínűleg továbbra is szükséges de ezeket a bemeneti követelményként meghatározott *más szakképzettség* illetve annak *moduljai*, vagy a *megfelelő gyakorlat* elírásával lehet megkövetelni.

Az OKJ-szakképesítések hagyományos logikája minden egyes szakképesítést önálló egységként fog fel. Így például az 52.szintű „Barlangi idegenvezető” a szakképesítéssel betölthető munkakörök között kizárólag az „egyéb idegenforgalmi ügyintéző” foglalkozást nevesíti. A rendszer nem tudja megfelelő szabályozottsággal kezelni azt a helyzetet, ha valaki idegenvezetőből lesz barlangi idegenvezető, vagy fordítva. (Ez egy moduláris rendszerben abszolút lehetséges).

Ha például a „gyógynövényismer és természet” szakképesítés is kikerülne az OKJ-ból, annak tantárgyai (pl. gyógynövényismeret, vagy gyógynövények gyjtése, stb) mind kompetícióbizonyítványként, mind annak moduljaiként széleskörű alkalmazást nyerhetnek. Villantsunk fel a lehetőségekre:

- Pedagógus-jelölt hallgatók, (pl. biológia-szakosok), egyéni ambícióik vagy csak egyszerűen érdeklődés alapján, felveszik a modulokat vagy megszerzik a kompetícióbizonyítványt,
- Ugyanezt megteszik végzés után, a pedagógus-továbbképzés keretében
- Valaki, magánszemély, azért tanul, mert ebben akar megélni vagy egy kis kiegészítő jövedelmet szerezni,
- Egyszer nyugdíjas, pusztán érdeklődésből vagy bármilyen egyéb indíttatásból tanul

Vagyis, ugyanaz a modul vagy kompetícióbizonyítvány, a legkülönbözőbb képzési rendszerekben és intézmény-típusokban szerepelhet: mint beszámítható kredit-érték, rész-szakképzés, továbbképzés, hobby.

●Az OKJ számos *rövid képzési idejű* szakképesítést tartalmaz, melyek – a szakmai-és vizsgakövetelmények elemzése alapján jól megállapítható – egyszer munkára, vagy munkahelyi specializációra készítik fel a tanulókat/hallgatókat, azaz döntően (régivel fogalommal) betanított munkás-képesítést adnak.

A 2000. évi elemzés szerint, az OKJ-ban szereplő szakképesítések 34%-a 1 éves vagy annál rövidebb, további 2 %-uk másfél éves képzési idejű. Az elemzők azt javasolták, hogy az esetek egy részében emeljék fel 2 évre a képzési időt – annak érdekében, hogy ha az iskolai rendszer képzés alsó határát 2 évben állapítják meg, akkor is megmaradjon minél több képzés állami támogathatósága. Ha a kompetíciós képzés is bekerül az államilag elismert és támogatható képzések köré, akkor a probléma ilyen, tartalmi szempontokat nélkülöző adminisztratív „elintézés” szükségtelessé válik.

A 2 évnél rövidebb képzési idejű képzések természetes közege a felnőttképzés, és ott nyilvánvalóan élhetnek tovább ezek a valamikori szakképesítések új néven, átdolgozott tartalommal és formában, – kompetíciós-képzésként.

●Az OKJ-ban szereplő szakképesítések esetében mindeddig megoldatlan a tananyagtartalmak *folyamatos* korszerűsítése. (Folyamatosság alatt nem az SzVK-k időnkénti „kampányszerű” átdolgozását értjük.) Az OKJ első 6 évében összesen 1003 szakképesítés került fel a listára – ezek közül mindössze 26 (döntően számítástechnikai) szakképesítés tartalma került korszerűsítésre.

Az általam a korábbi fejezetben felvázolt gyakorlatban (szakmai-pedagógiai bizottságok), a kompetíciós-szakképesítések korszerűsítése folyamatosan és rugalmasabban (modulokra bontva) megoldható.

Akkreditáció a kompetíciós-képzésben

A kompetíciós-képzések (és azok moduljainak) sztenderdizációja kapcsán felvetődik a kérdés: ki végezze el ezt a munkát, ki lesz felelős ezért? Ki finanszírozza ezt?

Milyen anyagi forrásból történik majd az új kompetíciós-képzési programok és az ahhoz kapcsolódó oktatási segédanyagok elkészítése? Hogyan teremtsük meg az egyes intézmények, pedagógiai-szakmai közösségek érdekeltségét, hogy kidolgozzák egy-egy új kompetíciós-bizonyítvány teljes

tartalmát, képzési anyagát, hogy egyszer a közös adatbankból illetve nyilvántartásból, mint kész anyagot bárki kiemelhesse azokat ?

A sztenderdizáció lényegében a kidolgozott képzési programok illetve azok moduljainak véglegesítését, „csereszabatos” elemként való elfogadását, vagyis akkreditációt is jelent. Kapjanak-e, és milyen szerepet ebben a jelenlegi akkreditáló testületek, illetve állami intézmények?

A rendszer leendő kidolgozása során e kérdésekre (is) egyértelmű válaszokat kell majd találnunk.

Alapelveként leszögezhetjük, hogy –miként a többi akkreditáló testület (MAB, FAT) esetében is, – *nem nélkülözhetjük az állam felelősségét és áldozatvállalását* – erre itt is feltétlenül szükség van.

Annak ellenére, hogy a komp-képzések döntő többsége a felnőttképzés keretében történik, a sztenderdizáció teljes feladat-együttesét nem terhelhetjük rá a jelenlegi MAB-ra, de a FAT-ra se. Nem csak azért mert látjuk e testületek sok diszfunkcionalitását, nehézkességét, formalizmusát – de a komp-képzéshez alapvetően *más jellegű „módosítási mechanizmusra”* van szükség.

A komp-képzések esetében feltétlenül megoldandó, hogy a sztenderdizáció, a tananyag-tartalmak folyamatos karbantartása, a korábban szerzett végzettség, szakmai tapasztalat és szaktudás beszámíthatósága *modulonként* történjék, ráadásul ne lehessen mindez a pedagógiai szakma „belügye”, ehhez „a szakma”, az adott szakterület eminens képviselőinek folyamatos közreműködése is szükséges.

Ez csakis a modul-fejezetben, korábban ismertetett „*szakmai-pedagógiai bizottságok*” aktív közreműködésével lehetséges. Minden egyes modul és kompetencia-bizonyítvány – illetékeségi alapon – valamelyik bizottsághoz tartozik, mely folyamatosan fejleszti, gondozza moduljait, szakképesítéseit.

Ami a finanszírozást illeti, ebben (a felnőttképzésben már kialakult gyakorlat figyelembevételével) többoldalú, többcsatornás finanszírozásra van szükség. Minisztériumok, azok háttér-intézményei, képzési intézmények és testületek, vállalkozások, tanulók, stb.)

Mivel az egyes képzési programok kifejlesztése nem egyéni képzés vagy egyéb cég-érdekeket szolgál, és a kész programok is mindenki számára hozzáférhetővé válnak (azok adás-vétele nem lesz intézményközi ügylet többé), a tananyagfejlesztés anyagi alapjait központilag kell megteremteni. Például, pályázat formájában: akinek javaslatát a szakmai-pedagógiai bizottság a rendszer szempontjából indokoltnak és szükségesnek találja, az megkaphatja fejlesztés munkájához az anyagi fedezetet.

A tananyaghoz (annak minden moduljához) készítendő írásos és elektronikus segédeszközök (jegyzetek, feladatlapok, teljesítmény-felmérő, önellenőrző szoftverek, stb) elkészítése magas szintű, folyamatos munkát igényel. Ez nagy mértékben hozzájárul a képzés minőségéhez. Az ehhez szükséges apparátust is központilag kell biztosítani.

A tananyagok és oktatási segédanyagok szabad hozzáférhetővé tétele nem jelenti azt, hogy mindenki mindenhez ingyen jut hozzá. El kell végezni a rendszer ésszerű működésnek gazdaságilag gazdaságossági számításait, ennek alapján olyan finanszírozási- és költségvállalási rendszert kell kialakítani, mely biztosítja, hogy a képzési rendszer valamennyi szereplője – a tanulókat is beleértve – ésszerű áron jusson hozzá a lehetőségekhez, és munkáját, befektetéseit számára ösztönző módon vállalja.

Amennyiben a kompetencia-bizonyítványok állami elismerést kapnak, a tanulói teljesítmények egy-egy minősítése érdekében szükséges külső személyek (vizsgabiztosok) jelenléte a záróvizsgán. Ennek költségeit is számításba kell venni a vizsgadíjak meghatározásánál.

Adalék a fejlesztéshez, 1.: CNAM

A kompetencia-bizonyítvány, kompetencia-kurzus fogalma, illetve maga a név is, eredetileg Franciaországból származik. (Bár, hozzá kell tenni, velünk ellentétben, a franciában a latin eredetű 'kompetencia': nem idegen szó.)

Az 1990-es évek végén néhány, a felső oktatásban dolgozó szakember fedezte fel (elsősorban dr. Soltész Péter, az OM akkori nemzetközi kapcsolatok főosztályának vezetője) azt a sajátos, Párizs székhelyű, de egész Franciaországot, sőt Európa nagy részét behálózó felső oktatási intézményt, - mely kezdett elfoglalni saját útját járja, azaz nem követte a felső oktatás egész Európára jellemző elitista-tudományközpontú hagyományát.

A francia nyelvben is patinás nevű CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), szabad fordításban: „a művészi mesterségek nemzeti intézete”: a francia forradalom nagy reformlendületében, eredetileg az iparosság-kézművészet számára „szabadiskolájaként” jött létre. Működésének több mint kétszáz éve alatt európai hírű, *speciális egyetemmé* nőtt ki magát: erkölcse (eltérően a hagyományos „elitképzés” hagyományoktól), mindenekelőtt *a gazdaság, a munka világának* közvetlen szolgálatában áll, és kifejezetten a *felntettek* képzésének sajátosságait határozzák meg a képzési struktúrát, módszereket, szemléletmódot.

A kompetencia-kurzus mint új képzési forma, az 1990-es évek közepén jelent meg a CNAM kínálatában; kifejezetten a gazdaság (ipari-szolgáltatási szektor) konkrét igényeinek a kielégítésére.

Ugyanis azt tapasztalták, hogy a munkaadók a rendelkezésükre álló lehetőségekkel élve, nem vagy csak csak „hozzávetőlegesen” kapják meg a számukra legmegfelelőbb szaktudással rendelkező munkaerőt.

Akár úgy, hogy a végzett diplomások közül válogatnak, akár úgy, hogy saját dolgozóikat iskolázzák be egy diploma vagy szakképesítés megszerzésére: a diploma mögött sok tudás van ugyan, de ennek egy része az adott munkahelyen nem hasznosítható, más része viszont nem elegendő az adott munkakör betöltéséhez, - tehát újabb képzésre-továbbképzésre van szükség.

A vállalat ezt megszervezheti ugyan, de ma már általában a technológiák olyan magas szintű és oly szerteágazó ismereteket igényelnek, hogy ezek átadásához, a képzés hatékony és gazdaságos megszervezéséhez a vállalat saját képzés-továbbképzés apparátusa már nem elegendő, sőt a szakképzési intézmények apparátusa sem: a mai igényeknek megfelelő felsőfokú szakképzéshez már a felső oktatás szakembereinek segítségére kell.

A felső oktatástól viszont nem a „hagyományos” formákat, hanem a *rövidebb, rugalmasabb, és az adott célra orientált képzést* várják.

A CNAM által kialakított kompetencia-képzési „modell” mintegy 300-350 órás, (munka mellett mintegy másfél éves) képzést jelent, mely *kompetencia-bizonyítvány* kiadásával zárul. Ez a bizonyítvány (certificat) nem jelent diplomát, nem ad államilag elismert szakképesítést. Nem feltétlenül egy újabb szakmára készít fel – „csupán” magasszint , „konvertibilis” szak tudást ad – egy fels oktatási intézmény által „hitelesítve”.

A CNAM kompetencia-kurzusainak nagy „találmánya”, hogy – ott, ahol lehet – a képzési programba beépítik *a már meglév , fels oktatásban is használatos modulokat*. Egy kompetencia-képzés általában 3 (esetleg 4) modulból áll. Ezek a modulok így „t késíthet ek”, és az emberi élet egy kés bbi szakaszában – újabb, az adott diplomához szükséges modulok megszerzésével – elvezethetnek akár a diplomához is.

A legtöbb kompetencia-kurszus bemeneti feltétele: szakirányú iskolai végzettség, alapszint (bac+2) diploma, és több éves szakmai gyakorlat. (Így ezek a képzések felfoghatók szakirányú továbbképzésnek is.)

Ugyanakkor vannak olyan kompetencia-képzések, amelyekre bármely szakmai el képzettség vagy szakmai gyakorlat nélkül, egyszer érettségivel is lehet jelentkezni.

A kompetencia-képzés egyik sajátossága (melyben eltér a szakképesítések és diplomák megszokott képzési tartalmától), hogy nem ad széleskör alapozást, „tudományrendszertani” felépítés bevezet ismereteket, (csak a lehet legszükségesebb mértékben, és kifejezetten csak a képzési célhoz való alkalmazásban). A kompetencia-képzés: „rögtön a tárgyra tér”; a tananyag tartalmának, bels struktúrájának rendez elve: az a konkrét igény, megoldandó feladat, melynek érdekében az egész képzés szervez dött.

Az alábbiakban – a jelenlegi 40-b l szabadon válogatva – felsoroljuk néhány kompetencia-képesítés nevét.

- Vállalkozások min ségbiztosítása
- Üzleti jog
- Szervezetek bels ellen rzése
- Kis- és középvállalkozások menedzselése
- Nemzetközi kereskedelmi ügyletek lebonyolítása
- Élelmiszeripari termékek marketingje
- Marketing és a kereskedelem technikája
- Számítógépes rendszergazda
- Vállalatok-vállalkozások szociális-személyzeti-munkaügyi- és jogi ügyintézése
- Az alternáló képzés didaktikája és metodikája
- Ipari statisztika
- Anyagvizsgálat a termel munkában
- Épületfelújítási munkák irányítása (m vezetése)
- A nem-vezeték adatközlés (radiocommunication) technikája

El írás, hogy a kompetencia-bizonyítványhoz szükséges modulokat 4 éves intervallumon belül kell összegy jteni. (Vagyis 4 évnél régebben megszerzett modult ebben a képzési formában nem lehet érvényesíteni.). A beszámíthatóság ilyen id beli korlátozását más képzési

formában nem fedezhetjük fel: a megszerzett modulok elvileg „élethossziglan tartó tanulásban” érvényesíthetők.

További megkötést jelent, hogy az elvégzett modulokra adott osztályzatok átlagának (a max. 20 pontos osztályozási rendszerben) minimum 10 pontot el kell érnie, és azt a modult, melynek osztályzata 8 pont alatt van, már nem lehet elfogadni.

Adalék a rendszerfejlesztéshez, 2. ECDL

Az ECDL-t szinte mindenki ismeri ma Magyarországon, aki számítógépes ismereteit tanúsítani akarja. Csupán egy témában (számítástechnika), egységes képzési sémát dolgozott ki, és azt következetesen érvényesíti is. Emiatt, a rendszer módfelett átlátható, logikus, és *modellként tekinthetjük: hogyan is működhet egy jól szervezett komp-képzés, és annak tanúsítványa?*

Az ECDL (European Computer Driving Licence) az Európai Unió által támogatott, egységes európai számítógép-használói jogosítvány, mely kortól függetlenül, időben átjárható módon nyújtja szolgáltatásait, mindenekelőtt jogosítványát, mely elfogadott egész Európában. A nemzetközi statisztikák szerint 2004 közepéig világszerte összesen 4,5 millió fő kezdte meg illetve teljesítette az ECDL-vizsgákat. Magyarországon az első ilyen vizsgákat 1997 decemberében szervezték a Neumann János Számítógéptudományi Társaság (mint magyarországi „rendszer-gazda”) által akkreditált vizsgaközpontokban, melyek száma már 376-ra emelkedett. Ebből 197 középiskolában, 42 felső oktatási intézményekben, 9 regionális képzőközpontban, 11 pedig egyéb intézményben működik. Az ECDL mára helyet kapott az országos pedagógus-továbbképzés programjai között, a köztisztviselők számára is akkreditált képzés. Elfogadottsága egyre szélesebb körű.

Figyelemre méltó, milyen szervezettséggel és pontos feladat-meghatározással alakították ki a képzés országos központját.

A központ („ECDL Iroda”) feladatkörébe tartozik.

- a hálózat kialakítása és felügyelete: a vizsgaközpontok akkreditációja, (ehhez a követelmények részletes kidolgozása), az elírásoknak megfelelő személyi-és tárgyi feltételeknek való megfelelés ellenőrzése,

- az egységes nyilvántartó és adminisztrációs rendszer kiépítése és folyamatos működtetése. A minden tanuló számára elírt vizsgakártyák szétosztása és begyűjtése, a hálózatban született összes vizsgaeredmény központi nyilvántartása, végzéskor az ECDL-bizonyítványok kiadása

- a tananyagok és oktatási segédanyagok (vizsga-példatár, vizsgafeladat-gyűjtemény) központi elállítása és folyamatos tartalmi frissítése

- a rendszer népszerűsítését és a tájékoztatást szolgáló anyagok elállítása és a hálózat rendelkezésére bocsátása,

- a hálózatban dolgozó szakemberek, első sorban a vizsgabiztosok felkészítése, a vizsgáztatás, a minősítés egységes szempontrendszerének kialakítása

- a vizsga alóli felmentések, beszámítások szabályainak egységes kialakítása, és állásfoglalás egyéb, a hálózatban felmerült problémákkal kapcsolatban

- a rendszeren belül alkalmazott pénzügyi szabályrendszer kidolgozása és működtetése. A rendszer egészében érvényes tarifák: vizsgadíj, a vizsgaközpontokkal kötendő szerződés alapjául szolgáló kulcs-számok (akkreditációs díj, a vizsgáztatók képzésének költsége, a vizsgakártyák, a tananyag költsége) meghatározása, a vizsgaközpontok által fizetendő összegek begyűjtése, stb.

. konzultációs szolgálat m ködtetése

A központi apparátus révén, a vizsgaközpontok megkapják a szükséges instrukciókat, a tananyagokat, vizsgafeladatokat, és a központi el írásoknak megfelelő en megszervezik a képzést és a vizsgáztatást. A beiratkozott tanulókat ellátják a szükséges vizsgakártyákkal, minden vizsga után beírják az elért eredményt és azt jelentik az országos központnak. Ha valaki az összes rész-eredményt megszerezte, bevonják a vizsga-kártyát és ennek alapján az országos központ adja ki bizonyítványt. A vizsgaközpontnak az el írások szerint állandó ügyfélszolgálatot kell m ködtetniük.

A képzés egy elméleti és hat gyakorlati modulból áll. Az egyes modulokat id ben és térben elvileg szabadon lehet megszerezni, az el írások megtartásával. A bizonyítványhoz az összes rész-eredményt 3 éven belül kell megszerezni, a 376 vizsgaközpont bármelyikében.

A teljes vizsga el tt, *rész-eredményeket* is lehet „rendszerbe foglaltan” hitelesíttetni és a munkaer piacon elfogadtatni: három meghatározott és egy szabadon választható modul lezárása után, a központ kérésre kiadja az „ECDL Start”-bizonyítványt, ami természetesen további modulszerzéssel, kés bb kiegészíthet . A 7 modul-vizsga megszerzése után megszerzett ECDL-bizonyítvány – mint ahogy a neve is mutatja- egész Európában érvényes és elfogadtatható.

A rendszer sikeresen és anyagilag is rentábilisan m ködik. Annak ellenére, hogy ma Magyarországon elvileg bárki szervezhet számítógépes tanfolyamokat, a lehet legkülönbözőbb id -beosztásban és módszerekkel, az ECDL-képzés igényessége azok számára is vonzó, akiknek számára nem el írás vagy követelmény (pl. a munkahelyen) e rendszer keretén belül megszerezni a számukra szükséges számítógépes szaktudást.

A fenti rövid ismertet b l is lesz rthetjük a tanulságot: egy rendszer színvonalas m ködtetéséhez és elismertségéhez komoly szervezethez és végig-gondoltság kell. Ha ez ilyen egyszerű, ha ez ilyen jól és anyagilag is kifizet d formában m ködtethet : miért nem így csináljuk, nagyobb méretekben is ?

Adalék 3.: rendszerfejlesztés magyar módra

Az Európai Szociális Alap (ESZA) által finanszírozott projektek fogadására, 2001-ben meghirdetésre kerül PHARE-projekt „A felnőttoktatás és az élethosszig tartó tanulás lehet ségeinek javítása” címmel, az eredeti célkit zések szerint tulajdonképpen a „kompetencia-kurzus”, „kompetencia-bizonyítvány” hazai rendszerének kialakítását szolgálta.

A projektben f pályázóként három Kelet-Magyarországi régió fels oktatási intézményei vehettek részt. A pályázati kiírásban és az útmutatóban megfogalmazódott: olyan kompetencia-alapú képzési programok kifejlesztését kívánják támogatni, melyek „megalapozzák a rövid ciklusú képzések országosan egységes szempontok szerint kiépítendő rendszerét, és amelyek lehet leg kompatibilisek az európai szint képzésekkel.” „Hálózati rendszerben valósulnak meg és moduláris felépítés ek.”

Az eredmény: megszervez dött 26 projekt, melynek mindegyikében olvasható –a kiírásnak megfelelő en – hogy „kompetencia-alapú, modulrendszer tananyagról” van szó.

Azonban a projekt végén készült összesítések* elemzése világosan láttatja, hogy többségükben *egyedileg készült, más programokkal össze nem hangolt, közösen használható tananyagot (vagyis modult) nem tartalmazó tananyagokról van szó, a lehet legnagyobb változatosságban és felfogásban*. E programok tulajdonképpen nem a korábbi rendszer és szemlélet megreformálói, hanem a tükörképe annak. Egységes-átfogó rendszer építéséről már csak azért sem lehetett szó, hiszen ha maga a rendszer „központilag” még elképzelve sincs, nem várhatjuk hogy mindenki, külön-külön ugyanazt a rendszert képzelje el illetve valósítsa meg.

Ez az eredmény nem véletlen. Mikor a leendő pályázók az előzetes szóbeli „eligazításon” megkérdezték, mi az a kompetencia, hogyan képzeljük el a modult, stb. – azt a választ kapták, hogy „ilyen elméleti kérdések tisztázására most nincs idő”. Valóban „nem is nagyon volt”, ugyanis hónapokig tartott míg a legfelsőbb illetékesek eldöntötték hogy ki legyen a projekt felelős vezetője, és elfogadták a kiírás szövegét. A pályázati anyag tényleges elkészítésére csupán hetek maradtak.

A pályázók ezek után nem tettek mást, mint „alkalmazkodtak az adott helyzethez”: egy részük nem fejlesztett új tananyagot, hanem csak a már régóta sikeres tanfolyamához kért támogatást, „átkeresztelvén” azt kompetencia-kurzusnak. Volt aki DACUM-szakemberek bevonását tervezte (volna) a kompetenciák feltárásához (elvégre pontosan ez lett volna az új, hiszen kompetencia-alapú rendszerrel volt szó.) A projekt-gazdák válasza: a támogatási összegből erre nem lehet fordítani.)

Fenti történet megértéséhez talán annyit: a projekt „kitalálóját, szellemi atyját (itt most nem részletezett okokból) leváltották, eredetileg megbízott szakértőt pedig még az előkészületi szakaszban kihagyták, és helyette egy olyan „apparátusi ember” kezére bízta a projektet, aki korábban soha nem foglalkozott szakképzéssel, modulokkal, kompetenciákkal.

A projekt ennek ellenére, meglegedettséggel zárult. Eredmény: himnikus hangulatú zárókonferencia, szépen dokumentált záró-kötet, nyomó papíron (ahogy szokott lenni). És ne feledjük, teljes a siker: felhasználták a rendelkezésre álló félmilliárdos (466, 25 milliós) keretösszeget.

Befejezés

Jelen tanulmány megrendelési arra kértek fel, hogy készítsek javaslatot a kompetenciakártya hazai bevezetésére.

A szakirodalom gondos áttanulmányozása során e témában csupán egyetlen érdemleges forrást találtam. Ez az EU „Fehér könyve”, Tanítani és tanulni – a kognitív társadalom felé” címmel.* Egy másik fordítás is a kezembe került, ez „Tanítás és tanulás- a tanulás váljon természetes társadalmi szükségletté” címet viseli. Rá kellett döbbennem, hogy mindkét fordítás nehezen értelmezhető, valószínűleg tartom hogy mindkettőt felkészült tolmácsok vagy fordítók készítettek, de nem szakfordítók, nem olyanok akik a fordított anyagnak a szakmai tartalmát is értik.

* A képzésről a munka világába...2003.

* Tanítani és Tanulni. MűM, 1966

Ezért úgy döntöttem, hogy a két magyar nyelv anyagot összevetve és értelmezve, olvasóim számára készítek egy harmadikat. A kompetencia-kártyára vonatkozó részt annak *szövegkörnyezetébe ágyazva* adom közre.

(Tanítani és tanulni- A tanuló társadalom felé. II.rész 1.A :A kompetenciák elismerése c. alfejezet)

Minden európai országban régóta keresik a kulcs-kompetenciák azonosításának lehetőségeit, miként lehet e kompetenciákat a legjobb hatásfokkal elsajátítani, ennek eredményét értékelni és dokumentumokkal igazolni. Azt is kezdeményezik, hogy hívdjanak életre olyan, az egész Európai Unióra érvényes rendszert, amely a különböző adatok, meghatározók, módszerek, és a követendő gyakorlat összehasonlítását egyaránt lehetővé teszi. Miről is van szó?

Minden érdekelt európai partner együttműködését feltételezve, a követendő alapelvek a következők lennének:

- Először is, meg kell határozni az ismeretek jól körülhatárolható, általános és szakterületekre (matematika, informatika, nyelvek, könyvtétel, pénzügyek, vezetési-gazdálkodási ismeretek, stb.) bontott egységes tudásanyagát
- Másodsor, ki kell dolgozni annak rendszerét, hogy ezeknek az ismereteknek a megszerzését hogyan lehet dokumentálni, azaz a tudást milyen módon lehet igazolni?
- Harmadszor új, az eddigieknél sokkal rugalmasabb rendszerre van szükség, mely biztosítja a kompetenciák igazolásáról szóló dokumentumok széles kör elfogadását, elismerését.

Ha a most vázolt rendszer megvalósul, a jelenlegi, „hagyományos” szakképesítéseket tanúsító bizonyítványok kiegészíthetők lesznek a szakismeretek, kompetenciák igazolását szolgáló egyéb dokumentumokkal. Ez lehetővé teszi, hogy mindenki több önállósággal, sokoldalúbban és szabadabban alakíthassa szakmai képzését, és ez jobban ösztönöz további tanulmányokra, azok számára is, akik nem tudnak vagy nem akarnak felzárkózni a „klasszikus” képzési formák követelményeihez.

Ha sikerül közös akaráttal kialakítani a kompetenciák európai szinten egységes akkreditációs rendszerét, ez nagy előrelépést jelentene a tanuló társadalom felé, melyben a tanulás széles körben természetes szükségletté válik.

Kidolgozásra vár a személyi kompetenciákat nyilvántartó kártya (Personal skills card) bevezetésének terve: ez a dokumentum mindenki számára folyamatosan lehetővé teszi, hogy saját ismereteit, megszerzett újabb és újabb tudását, kompetenciáit elismertesse. További, kiterjedt vizsgálatok és szakmai viták szükségesek annak eldöntéséhez, hogy pl. milyen adatokra van szükség a kompetencia-kártya tartalmát illetően, és milyen módon, milyen szabályozó- és nyilvántartási rendszer keretében vezessük be a kártya használatát.

Az új rendszernek nem az a célja, hogy a kártyával egy egységes bizonyítvány-formát teremtessen, mintegy ráerszakoljon Európára. Sokkal inkább az, hogy megteremtse an-

nak lehet ségét, hogy kialakuljon egy közös, állandó sztenderd, mely széles körben (pl. több foglalkozási ágra is kiterjed en) alkalmazható.

Ahhoz, hogy létrejöjjön és elfogadást nyerjen egy egységes európai rendszer, sokoldalú együttm ködés szükséges a fels oktatási- és szakképz intézmények, a munkáltatók, valamint a helyi, regionális kamarák, munkavállalói érdekvédelmi szervezetek között.

Fentiekb l kiderül, hogy a kompetencia-kártya bevezetése nem csupán technikai részletkérdés, hanem egy egészen más oktatási szemlélet rész-eleme, amely alighanem Európa egyik legnagyobb problémájához –az emberi er forrás, a humán t ke fejlesztése, mint társadalmi-gazdasági fejl désünk, versenyképességünk legf bb biztosítéka problémaköréhez – kapcsolódik.

Az idézett részlet alapján világossá válik:

Az egymástól elszigetelt képzési rendszerek helyett átfogó, egész Európára kiterjed gondolkodásra, együtt-gondolkodásra van szükség,

Az egyes rendszerek közötti átjárhatóság érdekében ki kell alakítani a képzési rendszerek általánosan elfogadott, közös sztenderdjeit,

A megszerzett tudás, szakismeret, kompetenciák, nyilvántartására, igazolására és elismertetésére egységes rendszer kell, mely segíti a társadalom egyedeinek egész életére kiterjed egyéni tanulási útjának megvalósítását,

A rendszer megvalósításához sokoldalú összefogás és együtt-gondolkodás kell, mely túllép az egyes képzési rendszerek, intézmények korábbi, egymástól elhatárolódó illetékességi határain.

Nos, fenti szemlélet szolgálatában kezdtem munkámhoz. A kompetencia-kártya bevezetéséhez oly sok el zmény kell, hogy azok véghezvitele nélkül a kártya bevezetése önmagában értelmetlenné válik.

A kompetencia-kártyát „úgy játszottam ki”, hogy ennek kapcsán egy új , más paradigmákra épül világ vízióját vázoltam fel. Nem csak a kompetencia-kártya bevezetéséhez, de egy új magyar képz rendszer egészének a kifejlesztéséhez adhat gondolati alapokat.

Jelen tanulmány nem egy megvalósíthatósági tanulmány, még csak nem is akcióterv. Inkább azt kívánja ösztönözni, hogy ezek kidolgozása el tt egy kicsit alaposabban, nyitottabban végig-gondoljuk, újra-gondoljuk, és új megvilágításba helyezzük a régi problémáinkat.

Munkám során a tudományosság helyett els sorban arra törekedtem, hogy szemléletesen, gyakorlatiasan, „testközelb l” közelítsem meg a problémákat és próbáljak felvázolni megoldási lehet ségeket, javaslatokat. Szerettem volna következetesen hangsúlyozni: *a rendszerfejlesztést, a reformokat a jövőben nem lehet, nem szabad szektoronként elkülönülve elkezdni és végigvinni.* Ezt már megpróbáltuk, s t gyakorlatilag ma is ezt csináljuk. Ez csak rövid távú és felszínes megoldásokat hozhat. *A mai Európában, ahová teljes érték tagként fel kívánunk zárkózni, a LLL korában, mely kihívást elhárítani már nem tudunk,* átfogóbban és alaposabban kell gondolkodnunk jövőnk r l.

A magyar oktatásügyben **EGY RENDSZERT** kell építenünk, melynek nem csak a deklarált szemléleti alapja közös, de az egyes al-rendszerek m ködése során, a mindennapos gyakorlat-

ban is azonos, de legalábbis egymással összehangolt eszközrendszert, dokumentációs rendet és az együttm ködésre épül szabályozókat kell érvényesíteni.

Mindezek elfogadása a deklarációk szintén nem jelent nagy problémát. A megvalósítás során derül ki, hogy különböző képpen gondolkodunk, és nehezen adnánk fel egy közös cél érdekében berögzött alapelveinket, rövidtávú és önös érdekeinket.

Kicsit leegyszer sítve, de élesen a lényegre tapintva, a probléma a MODUL-fogalom, annak *közös* használata és gyakorlati érvényesítése körül csúcsosodhat ki. Ennek elfogadása vagy annak megkérd jelezése *vízválasztó lehet*: a szép elveket azonnal a gyakorlat, a tények világába helyezi. Ha (pl. modul-ügyben) egy közös szemlélet és gyakorlat kialakítását t zszük ki célul: azonnal kiderül, van-e tényleges közös gondolkodási és együttm ködési szándék. További fontos kérdések (így például a jelen dolgozatban részletesen és hangsúlyosan tárgyalt *kompetencia-bizonyítvány* ügye) fenti alap-kérdésben született tényleges eredményekre építve, azokkal összefüggésben oldhatók meg.

A feladat nagy. Az azonos szemléleti és oktatásszervezési alapokra épített, alapjaiban egynek, egy közösnek tekintett és közösen kialakítandó rendszer megvalósításának szándékát mindennek el tt *a legmagasabb szinten*, de a maga konkrétságában a közoktatásért (ezen belül els sorban a *szakoktatásért*), a *felső oktatásért*, és a *feln ttképzésért* felel s miniszternek és államtitkárainak kellene elfogadni, deklarálni, és elrendelni *a közös, egymás között folyamatosan koordinált fejlesztésre való átállást*.

Budapest, 2005 március 30

Udvardi-Lakos Endre

Függelék

- 1./a-b Modul-tanúsítvány a német gyakorlatban. (Első oldal, + hátoldal)
- 2. Egy francia diploma moduláris felépítése (három különböző elérési móddal).
- 3./a-b Példa a megszerzett modul-értékeket tanúsító dokumentumra (címlap + belső oldal)
- 4. Egy, a kompetenciák tanúsítására is alkalmas bizonyítvány példája
- 5/a Angol példa: Rész-szakképesítések I szakképesítések
- 5/b Angol példa: Egy szakképesítés modul- (és rész-szakképesítés)- tartalma

Felhasznált irodalom:

A kreditrendszer kialakulása a világban. www.okti.hu/info

A képzésből a munka világába történő átmenet támogatására. Konferencia a HU0008-02 számú Phare-program nyertes projektjeinek bemutatására. Kiadja az ESZA Programirányító Iroda, 2003

A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése: Új képzési szerkezet. HEFOP/2004/3.2.1 (Nemzeti Fejlesztési Terv 3.2. intézkedés, 1. komponens) FMM,OM. 2004 július 20 p

A szakmastruktúra korszerűsítéséről, az OKJ tartalmi és szerkezeti átalakításáról. Elterjesztés a július 26.-i államtitkári értekezletre. Készítette Váradi Antal, Laczkovich Jánosné, Tóthné Schléger Mária. Oktatási Minisztérium, 2000. 19 p. + 6 melléklet.

Bajomi Iván: Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban = Új Pedagógiai Szemle, 2002 november

Bellier, Jean-Pierre: Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság = Szakképzési Szemle, 1998.2.sz. 12-20.o

Csapó Ben : A tudás és a kompetenciák (Eladás „A tanulás fejlesztése” c. konferencián, 2002) . www.oki.hu

Csapó Ben : A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. = Új Pedagógiai Szemle 2002 február.

DACUM-kézikönyv (F szerk. Sum István) Nemzeti Szakképzési Intézet, 2001 178 p

Deák Sándor: Szakképzés és kulcskvalifikációk. Kézirat, 6 p

Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Dokumentumok, szervezetek, programok az emberi erőforrás-fejlesztés, a felnőttképzés, a közösségi média és az ifjúsági programok terén. Magyar Népfelvilágosító Társaság, 2001 ((633 p)*)

Európai Számítógép-használói Jogosítvány. (ECDL) (Vizsgakövetelmények, Vizsgarendszer, Vizsgaközpontok, Sajtószemle, Hírek.) = www.ecdl.hu

EUROPASS Szakképzési melléklet. In: Pályázati Pálya. (A Tempus Közalapítvány magazinja. = 2005.február. Továbbiak: Az Europass Szakképzés honlapja: www.tka.hu

Fehér könyv az oktatásról és képzésről I: Tanítani és Tanulni . A kognitív társadalom felé. Munkaügyi Minisztérium, Leonardo Iroda, 1966

* A kötetben több alap-dokumentum kissé rövidített formában jelent meg

Feln ttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II.kötet.
Magyar Népf iskolai Társaság, 2004 (571 p)

Feln ttoktatási és –képzési lexikon.. (Szerk. Benedek, Csoma, Harangi) Kiad. A Magyar Pe-
dagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház. Bpest, 2002

Gergely Gyula: Kulcskompetenciák pedig nincsenek =Új Pedagógiai Szemle, 2004. 11.sz.
50-58.o

Dr Gyaraki F.Frigyes: A moduláris képzés el zményei és jelenlegi helyzete a fels oktatásban.
Oktatáskutató Intézet, 1984 76p

Jakó Melinda: A kompetencia fogalmának értelmezési lehet ségei Magyarországon. = Hu-
mánpolitikai Szemle, 2004.5. sz. 48-55.o

Joras, Michel: Le bilan de compétence (a cím fordítása: ' a kompetencia-mérleg') Presses
Universitaires de France, Paris, 1995

Dr Kadocsa László:A modularizáció és a kreditrendszer a fels oktatás megújulási folyamatá-
ban. 1999 (83 p) Dunaujvárosi Kiadó, 1999. Interneten is olvasható: www.duf/indy.poliiod.hu

Dr Kálmán Anikó:A feln ttképzés terén kialakult legfontosabb hazai, EU-s trendeknek, állás-
fogalásoknak, az összehasonlítás eredményeinek, a fejlesztés jelenleg elfogadott legf bb irá-
nyainak összefoglalása. Kézirat, 2005.(27 p)

Dr Kálmán Anikó: Az új képzési szakmák kialakulásának folyamata. („A feln ttképzés kor-
szer andragógiai rendszere, a képzés andragógiai specifikumainak meghatározása, az egész
életen át tartó tanulás követelményének szempontjából” c. kutatás .(Megjelenés el tt). Kéz-
irat, 2005. 27p

Kardos Lídia: Tájékoztató a kompetencia alapú moduláris szakképzésr l és a tanulási útmuta-
tó használatáról. Oktatási Minisztérium, 2001 19p

KleinBalázs és Klein Sándor (szerk., szerz megj.nélkül): A kompetenciák fontossága.= Hu-
mánpolitikai Szemle, 2004.5.sz. 31-45.o

Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása (Defining and Selecing Key
Competencies, DeSeCo) in: OECD-tanulmányok magyarul (ford. Mihály Ildikó) . OKI, Bp,
továbbá: A feln ttoktatás módszertana, 2.kötet 91-125.o

L.Nagy Katalin: Kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének lehet ségei az ének-zene terüle-
tén I. = Humánpolitikai Szemle, 2004 február, 3-13.o

Dr Lük István:. A szakmacsoportos szakiskolai szakképzés strukturális modellje és a szak-
képesítések tartalma (kompetencia). Tudományos-elvi alapok. Nyugat-Magyarországi Egye-
tem FMK Tanárképz Intézet, Sopron. 2003 november (kézirat) 28 p

Mihály Ildikó:

- Finnországi mozaikok = Szakképzés, 2004.3.szám, 6-7.o

- Új kredit-és képesítési rendszer Skóciában = Szakképzés, 2004.3.szám, 8.o.
- OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. = Új Pedagógiai Szemle 2002 június
- Törekvések az elzárva megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére = Új Pedagógiai Szemle, 200 november 6p

Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népfelnevelési Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Bp.1998

Oktatás-rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI.századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó és a Magyar Unesco Bizottság, 1997

Pályázati pavilon. A Tempus Közalapítvány magazinja 2005 február: EUROPASS Szakképzés melléklet

Rácz Zoltánné: A tananyag moduláris elrendezése = Humánpolitikai Szemle, 2005 2.szám, 40-52.o.

Siegrist, Marco: Kulcsképessegek Kézirat, 13p

Soltész Péter: Lifelong learning rendszerek I–IV. = Magyar Felsőoktatás, 2002.9.-2003.4.szám.

Szakképzési fogalomtár [in:/www.sulinet.hu/szakkepzes/irattar/](http://www.sulinet.hu/szakkepzes/irattar/)

Udvardi-Lakos Endre:

- Adalékok az akkreditált felsőfokú szakképzés rendszerfejlesztés munkájához: a francia IUT. Kézirat. 1996. 43 p.
- A magyar oktatási rendszer és a felnőttoktatás (háttér tanulmány)
In: Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon. OECD, 2000.
- Beszéljünk a modul-rendszerrel. Vitaindító és vitazáró tanulmány.
= Magyar Felsőoktatás, 2000/1-2.szám. 12-13.oldal, 23 és 28-30.oldal.
- Egy nagy hír a francia felnőttképzés egyeteméről: CNAM.
Kézirat, 2000. 197 oldal.
- Lifelong learning, modul, kompetencia.
= Szakképzési Szemle, 2002. 1. Szám. 19-38.oldal.
- A Bologna-folyamat és a modulrendszer I.-II = Magyar felsőoktatás, 2003. 1-2-3. sz. (összevont szám) 36-40. oldal, és. 2003. 4-5-6.(összevont szám) 38-42. oldal

Zentai Gabriella: Távoktatás vagy kompetenciák? Magyar Felsőoktatás, 2003. 1-2-3. szám, 58-61.o.