

**A kreditrendszer kialakulása a felső oktatásban,
bevezetése Magyarországon,
hasznosítható tapasztalatok a szakképzés
számára**

Dr. Sztás József

2003. november

Tartalom

Összefoglaló	3
1. Bevezetés.....	4
1.1 Globalizáció, computerizáció, individualizáció.....	4
1.2 Gazdasági növekedés –foglalkozási szerkezet – képzési szerkezet.....	5
1.3 A tudásalapú társadalom kibontakozó jellemzőinek hatása.....	8
1.4 A felső oktatás változásának főbb ismérvei.....	9
2. A tanulmányi kreditrendszer kialakulása az európai felső oktatásban.....	11
2.1 Nemzetközi kitekintés.....	11
2.2 Az európai kreditrendszer (ECTS) kialakulása.....	14
2.3 Az ECTS terjedése.....	21
3. A kreditrendszer bevezetése Magyarországon.....	23
3.1 Intézményi kezdeményezések.....	24
3.2 A kreditrendszer országos bevezetésének jogszabályi háttere.....	25
3.3 A magyar kreditrendszer főbb elemei és bevezetésük.....	28
3.4 A kreditrendszer és a magyar felső oktatás.....	33
4. Hasznosítható tapasztalatok a szakképzés számára	35
4.1. Általános megfontolások.....	35
4.2. Javaslatok a szakképzés számára	36
Irodalom	39

Összefoglaló

A kreditrendszer bevezetése akkor érhető meg igazán, ha a háttérben látjuk a korunkat meghatározó *társadalmi, gazdasági folyamatokat*, a globalizáció, a komputerezáció, az individualizáció fokozott kiterjedését. Továbbá a tudástermelés válik meghatározóvá, s ezzel az "iparszerűség", azaz tömegtermelés, garantált minőség, hatékonyság ismertetőjegyei elvárás-ként, majd követelményként megjelennek a szellemi produkció, az oktatás területén is.

Az oktatási terület "iparszerű" megszervezése lassan, de fokozatosan halad előre, s egyre több belső folyamat átláthatóságára, mérésére, minősítésére kerül sor. A fokozódó elvárások és a felkínált eszközök hatására az egész oktatás rendszere szinte évtizedek óta az állandó változás, permanens reform állapotában van. A változások, a felső oktatási *modernizáció egyik eszköze a kreditrendszer*, amely a szintén fontos, de nálunk elhanyagolt modulokkal együtt a 19. században az Egyesült Államokban jelent meg, s mára nagyon sok országban alkalmazzák. Tanulság- és példaként az ECTS, az USA, Ausztrália, Új-Zéland, Finnország, Írország, Skócia gyakorlatának tanulmányozása javasolható.

Magyarországon a modernizáció ezen eszközének felhasználásáról az Országgyűlés 1995-ben hozott határozata döntött. A 90-es évek elején egyes felső oktatási intézményekben voltak kísérletek kredit jellegű rendszerek bevezetésére. Majd az európai kredit-átviteli rendszer átvétele történt meg egy 1998. évi, ill. az azt módosító 2000. évi kormányrendelet nyomán. A kreditrendszer bevezetését sok, de talán mégsem elégséges, nem jól szervezett vita és vizsgálódás kísérte. Intézményi és kormányzati törekvések, kutatók, kutatások (pl. *Oktatáskutató Intézet*), pályázatok, támogatások és a kreditrendszerrel kapcsolatos véleményeknek, vitáknak helyet adó médiumok (pl. *Magyar Felsőoktatás*, honlapok) tevékenységének összehatásaként jutott el a magyar felső oktatás **2003. szeptemberére** oda, hogy az országos, az ECTS-re épülő *kreditrendszer bevezetése* (legalább formálisan) valamennyi állami, ill. állami engedéllyel rendelkező felső fokú alapképzést folytató intézményben megtörtént. Összességében elmondható, hogy a kreditrendszer bevezetése Magyarországon segítette oldani a felső oktatási rendszer más viszonyok és feladatok ellátására kialakult, merev rendszerét, s így hasznos szolgálatot tett, de teljes kibontakozása, a benne rejlő lehetőségek kiaknázása csak a felső oktatás, sőt az egész oktatási rendszer átfogó megváltozása, reformja nyomán juthat érvényre.

A *szakképzés számára* megfogalmazható *javaslatok* a kreditrendszer döntően magyarországi valamint más országokban lezajló bevezetése során felmerült pozitív és negatív tapasztalatokból adódnak.

1. Bevezetés

A kreditrendszer kialakulásának, nemzetközi elterjedésének, valamint magyarországi bevezetésének ismertetése el tt feltétlenül szükséges a társadalmi-gazdasági háttér felvázolása, amelyben a kreditrendszer bevezetése felmerült. Ezen tágabb összefüggésrendszer alapján és ismeretében lehet a kreditrendszert mint eszközt és a hozzá kapcsolódó folyamatokat értelmezni.

1.1 Globalizáció, computerizáció, individualizáció

Az alcímben csak néhány olyan kifejezést emeltem ki, amelyek társadalmi változásainknak korántsem teljes, de minden bizonnyal meghatározó jellemzői közé tartoznak. A nagy földrajzi felfedezések keretében zajló megismerés, a gyarmatosítás során kibontakozó egyoldalú erőforrás-hasznosítás és -kivonás, majd politikai függetlenedés után napjainkra jutottunk el oda, hogy "a földi civilizációban a világgazdaság, a világtársadalom vagy a világtudás minden kontinenst, lassan minden államot elér, behálóz, integrál. Ez tehát egy olyan **globalizáció**-típus, amely *el ször közelíti vagy célozza meg az egésszé válás állapotát, és közben az új konfliktus források éppen abból adódnak, hogy a globalizált világszerkezeti részek között nem egyértelmű, nem zökken mentes a (szüntelenül folytatódó) globalizálódás*" (Varga, 2000). Az elmúlt évszázad utolsó évtizedeiben kezdődő változások legnyilvánvalóbb megjelenési formáit azok a *multinacionális, transznacionális vállalatok* képezték, amelyek terjeszkedése ellen a 60-as, 70-es években még a fejlődő országok kormányzatai is harcoltak, de a piac erőt megtörték ezt az ellenállást. "A globalizáció kényszerített ki egy olyan mértékű növekedési hajszát, amelyben a világmárkák elterjedésével, *a világ legelhagyatottabb zugában él fogyasztó is azt szeretné megvásárolni, amit a világ vezető országában él fogyasztó vásárol.* Amikor a piaci verseny-társak számára szinte követelmény, hogy amit valamelyik piacvezető cég a piacra dobott, azt a piackövetők minél hamarabb utánozzák, mert különben kiostálódna az élethalálra szóló piaci versenyben." (Berács, 2003) A megvalósulás feltétele volt a *tömegtermelés* létrejötte, amely viszonylag koncentrált helyen kialakított gyártás, még inkább irányítás révén egész országokat, sőt kontinenseket képes ellátni. Ennek egyik következménye, hogy a *gazdaságos üzem-nagyságok* egyre feljebb tolnak, illetve, hogy a kutatási és fejlesztési, *K+F tevékenység* egyre inkább koncentrálódik.

A **digitális technika**, a mikroelektronika és a híradástechnika integrációjából szület informatikai világunk minden eddigénél kedvezőbb feltételeket teremt a valóban párbeszéd

multimédia tanulási környezet kialakításához. A közlekedés hallatlan fejlődése, a távolságok összezsugorodása után a számítógépek, a digitalizálás és *számítógépes hálózatok* (Internet) teremtették meg azt az eszközt, amely a korábbi tér és idő fogalmunkat szinte meghazudtolva, az áttörhetetlennek hitt akadályokat és falakat átlépve, az ismeretek és a tudás megszerzésének, termelésének, elérésének, megosztásának teljesen új útjait tette lehetővé.

Bárhogyan nevezzük és ítéljük meg ezt a folyamatot, az biztos, hogy valami egészen más, sokszor és sokak szerint ijesztő, de egyben reményeket is keltő korszak indult meg. A fejlődés persze sohasem csak pozitív, hanem mindig összetett folyamat. A világgazdasági és világhatalmi - szintén vitatott - történések mellett olyan társadalmi változások is kibontakoznak, amelyek jelentős társadalmi csoportok és gondolkodók aggályait is kiváltják.

“Tény, hogy a globalizáció folyamatai, kivált a kultúrák tartományában, átvették a normák, értékek és minták meghatározásának feladatát, és egyszersmind felgyorsították az *individualizáció*, a differenciálódás és szekularizáció felé mutató trendeket is.” (idézi Varga, 2000) Ez a fajta fejlődés nem csupán a templomok szerepét értékeli radikálisan át, nem áll meg az egyetemek falainál sem. A változó szerep, a diákrekrutálás, a marketing, a diákvásárok bizonyos jegyeit szemléletesen ragadja meg az alábbi idézet: "Azt, hogy a tudásszerzés folytonos közösségi ünnep, vagy magányos bevásárlás egy hosszú és sokszor beláthatatlan útra, nehéz eldönteni. Talán mindkettő ... Ahogy most felidézem a montreali Concordia Egyetem reklámfilmjét, a szapora, klipszer montázsok pergő képvilága az egyetemet nem annyira a tudás szentélyének mutatta, inkább egy bevásárlóközpont vásári világa telt fel. Az eladandó egyetem reklámmozija egyébként egy szociális marketing-előadást illusztrált. A munka profi és legeslegújabb kori volt, az oxfordi college-ok világának sajátos antitézise. Lám, a szabad piac vásári világa meghódította a campusokat is. Lehet, hogy az óriásegyetemek dizájnját is a bevásárlóközpontok tervezői alkotják meg, hogy tágas tereikben és színes zugaikban a magányos tömeg ambiciózus egyedekre szétszóródva járja az információs pultok labirintusát, és a tudás bevásárlókocsiját megtömve, magányosan és türelmetlenül várjon sorára az élet és persze az egyetem kasszájánál." (Lázár, 2000).

1.2 Gazdasági növekedés –foglalkozási szerkezet – képzési szerkezet

Az emberiség gazdaságtörténetét röviden úgy is meg lehet határozni, hogy ez a fokozódó és *egyre differenciálódó munkamegosztás* története. Az emberi társadalom kialakulásánál, az első nagy birodalmak esetében a munkamegosztás megjelenése és specifikus, újabb formái jelentik a meghatározó alapot.

A korábbi, hosszú történeti id szakokon át fennálló társadalmi formákat felváltó *ipari társadalom* igazából nem csupán egy új (az ipari) munkamegosztás ki- és elterjesztésével t nik ki, hanem a munkamegosztási viszonyok folytonos, szélességében és mélységében *egyre terjed dinamizálásával*. Ez jelenti a korábbi id szakok egyszer újratermelését felváltó munkatermelékenység-emelkedés, növekedési dinamizmus alapvet motorját. Ahogyan *Adam Smith* (1723-1790) angol közgazdász 1776-ban "A nemzetek gazdagsága" c. könyvében megfogalmazta: "Az a tény, hogy most, a munkamegosztás következtében, ugyanannyi munkás sokkal több munka elvégzésére képes, három különböző körülménynek köszönhet : el ször is annak, hogy minden speciális területen m köd munkás ügyessége n ; másodsor, hogy megtakarítják azt az id t, ami általában elvész akkor, amikor egyik fajta munkáról áttérnek a másikra; s végül a sok gép feltalálásának, amelyek megkönnyítik és megrövidítik a munkát, és lehet vé teszik, hogy egy ember sok ember munkáját végezhesse el."

Az ipari forradalom nem a kézm vesipar keretei között, nem az igazi remekeket és nagyarányú szervezettséget produkáló céhekben, hanem ezek peremén a "Verlegerek" és a falusi "kontárok" tevékenységeként bontakozik ki, s indítja el az *akkumulációs lavinát*. A megel z id szakok termelése alapvet en az emberek egyéni és kollektív fizikai és szellemi erejére épült. A termelésbe visszaforgatott megtakarítás, a felgyorsuló munkamegosztás és specializáció, valamint a technika fejl dése révén az ember fizikai ereje (a víz, a szén, az olaj, stb. révén) és ügyessége (gépesítés, automatizálás következtében) kiváltódik, s ezen korlátok levetk zésével a munka termelékenysége és hatékonysága hallatlan mértékben megn . Kialakul *az iparszer termelés három fontos kritériuma*: a korábbiakat messze meghaladóan, nagy tömegben képes termékek el állítására; mindezt standard min ségben és olcsó áron teszi. Az ipari társadalom alapvet termelési tényez it, egyben a növekedés korlátait a t ke, a nyersanyagok, az energia és a szakképzett munkások jelentették. Ez utóbbi kielégítése érdekében született meg az államilag szervezett, általánosan kötelez oktatás.

A munkamegosztás és specializáció kiterjedése bizonyos területek elhalványulása, elhalása, ellenhatások és a felsejl veszélyek (szakbarbárság, elidegenedés) ellenére töretlenül halad el re, s egyre növekv mértékben (a 19. század végét l – a két világháború közötti visszaesést l eltekintve) *nemzetközi szinten* zajlik. Nem csupán pozitív hatással jár (növekv munkatermelékenység), hanem egyes cégek, iparágak, régiók, országok kiemelkedésével szemben mások visszacsúszása, s t hanyatlása áll! A történelem az elmúlt évtizedekben tanulságos példákat szolgáltatott, amikor azonos nyelv , közös kultúrájú népeken próbálta ki az eltér társadalmi rendszerek hatásait. Látnunk kell, hogy a nemzetek gazdagsága nem csupán munkamegosztási, technikai ügy, hanem *oktatási, kulturális kérdés is*. Társadalmi

méretekben a munkamegosztás hatásfoka a megbízhatóságon, pontosságon, bizalmon, kiszámítható jogintézményeken, megfelel szaktudáson múlik, azaz intézményi, kulturális, oktatási és egyéni tényezőkön. A korunkban felgyorsuló fejlődés, ha nem is ezek helyett, de ezek mellett egyre inkább, tömegesebben igényli a *mozgékony*ságot, a *kreativitást*, az *innovációt*. Az innováció, az export és a foglalkoztatottság közötti pozitív összefüggés sokszorosan igazolódott, de az oktatás, kutatás és innováció közötti kapcsolatnál több a kérdéskör (Standke, 2000).

A gazdaság állandó és gyorsuló átalakulása együtt jár a *foglalkoztatottsági szerkezet*, a szakmák, a szakképzettség iránti igények átalakulásával. A gyors átalakulások miatt növekedett a munkaerő keresletében és kínálatában az iparági, szakmai és földrajzi eltérés, azaz a strukturális munkanélküliség. A változások gyorsaságával, a foglalkoztatási szerkezet rövidtávú módosulásaival nehezen tud lépést tartani az iskolák tevékenysége, a hosszabb távon érvényre jutó képzési szerkezet.

A munkamegosztás és specializáció igényeinek *a képzés eddig mechanikusan és extenzív módon* próbált megfelelni. A foglalkozási szerkezet differenciálódását a képzési szerkezet, a szakmák és a felső oktatási szakok megsokszorozásával igyekezett követni (1990-ben 260, 2003-ban 460 a felső oktatás alapképzési szakjainak a száma Magyarországon, Felvételi Tájékoztató, 1990. és 2003.). A képzés az egyes szakterületeken felhalmozódó ismeretek mind nagyobb tömegét megkísérelte az oktatás során átadni. Ez azzal a következménnyel járt, hogy rendkívül megnövekedett a *képzési idő* (a nappali alapképzés akár 20-23 évet is kitehet) és kitolódott a munkakezdés. Ennek (egyek kutatók képzési parazitizmusnak nevezik) messze ható, aggályos következményei lehetnek, továbbá a specializáltság különbségként felfogható képzések nagyon lesz kitérték, szinte lehetetlenné tették a *mobilitást*, amely pedig az innovációk létrejöttének és elterjedésének, s ezzel együtt a munkatermelékenység növekedésének egyik leghatékonyabb eszköze. A *nagy mennyiség ismeret* átadása (amelyet sokszor a képzést l idegen cél motivál: szakmai presztízs, terjedelmhez, óraszámhoz kötődő érdekelttség, kutatási ambíció, szelekciós eszköz, stb.) többnyire nem kell en differenciált, hagyományosan, extenzív módon zajlik és nem a képzési célt szolgáló, szolgáltató (a tanulni vágyókhöz v. kényszerülőkhez igazodó) jelleggel. (Minden bizonnyal a *tartalomorientált, ismeretközpontú oktatás és számonkérés* kritikája is megjelent az eladások látogatottsági mutatóinak, a vizsgahalasztások, vizsgaismétlések és puskázások számának alakulásában.) A hagyományos oktatási szerkezet eddigi módosításai részint a további specializálódást (új szakok, szakburjánzás) vagy az interdiszciplináris működést (pl.

mérnök-közgazdász, közgazdász-tanár) segítették, de a képzési szerkezet *dinamikus és intenzív* alakítását nem tették lehetővé.

1.3 A tudásalapú társadalom kibontakozó jellemzőinek hatása

Az agrár és ipari társadalmak után fokozatosan (az átalakulást kifejező posztindusztriális, majd szolgáltató társadalom vagy információs társadalom megnevezéseken át) a 20. század második felében induló és a 21. század elején kibontakozó változások irányát összefoglalóan „tudásalapú társadalomnak” vagy röviden „tudástársadalomnak” nevezzük. A tudástársadalomnak sokféle értelmezése létezik. Itt csupán azokat a változásokat idézem fel, amelyek az oktatási rendszer, a felső oktatás, a pedagógia számára fordulatot igénylő kihívást jelentenek.

A 20. század utolsó évtizedeitől kezdődően a legfejlettebb országokban egyre nagyobb ütemben zajlik az a gazdasági-társadalmi átalakulás, amelynek eredményeként egyre nő a **"tudásintenzív" iparágak** súlya. Ez több országban már a 40 %-ot is eléri, s itt keletkezik az új munkahelyek 50 %-a (*European Commission, 2003*). Tehát hasonló folyamat zajlik le, mint korábban az ipar és a szolgáltatások térnyerésének idején. A változás várhatóan valamennyi életviszonyunkat gyökeresen átalakítja. Az extenzív gazdasági növekedés alapját képező munka, természeti kincsek, pénzügy szerepe elhalványul, és a képzettségi szintben, szerkezetben és az innovációkban megnyilvánuló **tudás válik a gazdasági növekedés legfőbb hajtóerejévé**. A többi termelési tényezővel szemben a tudás birtoklása alapozhatja csak meg a dinamikus növekedést, a jövedelmek megsokszorozását. *Megváltozik* a munka, a munkaszervezet, a vezetés, a munkára való felkészülés (pl. távmunka, távügyintézés, táv vásárlás, távoktatás), azaz *a szükséges ismeretek, képességek és készségek szintje és összetétele*. A modern társadalom dinamikáját *Talcott Parsons* a fokozódó demokratizálódás, fokozódó iparosodás és a fokozódó pedagógizálás jelenségeivel kísérelte meg leírni (*Parsons, 1982*). A gazdasági és társadalmi életviszonyok, különösen pedig a munkakörülmények változása az életvitel hagyományos kulturális mintáit egyre gyorsabban és egyre erőteljesebben teszi értékvesztetté. *Az egyetlen dolog ami állandó, az a változás.*

A tanulás az életidő központi elemét jelentő munkaviszony mellett, esetleg töredékesen mellette, de mindenképpen periférikus szerepéből **centrális tényezővé lép elő**. Az ismeretek felezési idejének gyors csökkenése, az innovációk rohamos és széles körű elterjedése miatt a megszerzett tudás folyamatos, szinte napi megújításra szorul (*életen át tartó tanulás*), így a

munka és a tanulás egyre inkább összefolyik, s adott tevékenységen belül az utóbbi már 70 %-ot is kitehet.

A kialakuló új viszonyok jellemzője *a folyamatok* hallatlan *felgyorsulása* mellett ezek *földrajzi* (globalizáció!) és *lényegi* (munka-tanulás, alapképzés-továbbképzés; alapkutatás-alkalmazott kutatás, szakmai-interdiszciplináris vizsgálat) elkülönülésének, kontúrjainak *összemosódása*. A megváltozott és gyorsan változó gazdasági és társadalmi igényeknek nem lehet hagyományos szervezeti keretek között - formában - tartalommal és változatlan vezetési módszerekkel az oktatás terén sem eleget tenni.

Ha az ipari társadalom alapvető sajátosságát az adta, hogy felszámolta az ember fizikai erejének és ügyességének a korlátait, a "kéz" munkáját helyettesítette, s ezzel a termelést és a gazdagságot hallatlan mértékben megnövelte, akkor *a tudástársadalom* térhódításával *a szellemi munka terén* fog mindez bekövetkezni. Az informatikai eszközök tökéletesedése révén egyre több rutinfeladatnál, de már szakértői rendszerekkel *is lehet az embereket segíteni, pótolni*. A kihívásoknál, feladatoknál a szellemi munka, az oktatás, felső oktatás terén is szem előtt kell tartanunk az "iparszerűség" kritériumait: tömeges előállítás, standard minőség, olcsóság!

1.4 A felső oktatás változásának főbb ismérvei

A felső oktatás terén bekövetkező változások közül minden bizonnyal a legismertebb és a legszembetűnőbb az *expanzió*. Az idei évszázadban a magyar felső oktatásban 105 000 elsőéves hallgató iratkozott be, ami közel háromszorosa a 15 évvel ezelőttinek. Ezzel csak követjük azt a trendet, amely a fejlett országokban az 1960-as évektől kibontakozott. Ahogyan az iparosítást és a tömegtermelést - hol kicsit megelőzve, hol követve - az általános iskoláztatás, majd a középfokú oktatás teljessé válása kísérte; úgy történik a tudástársadalom kibontakozása együtt jár a felső oktatás adott korosztályokon belüli, illetve ezeken is túllépő kiteljesedésével. A 90-es évek végére a fejlett országok átlagában adott korosztálynak már **45 százalék**a vett részt felsőfokú képzésben (OECD, 2003). Ezen belül sok tekintetben figyelemre méltó a finn teljesítmény, amely a nyolcvanas évek végén alig haladta meg a korosztály húsz százalékát, s mára 67 %-ot ért el. Ez annak köszönhető, hogy a 90-es években minden olyan képzést, amely az elsődlegesen manuális készségekre épülő szakmunkásképzést meghaladta, felsőfokú szakképzéssé alakították át. Alapvetően abból indultak ki, hogy a tudásfeldolgozással kapcsolatos viszony alapvetően megváltozik. Így már a foglalkozási piramis közepén elhe-

lyezked k esetében sem csupán a szabályok és a jó gyakorlat ismerete a lényeges, hanem az a képesség is, hogy ezen szabályokat önállóan is képesek legyenek kritikusan szemlélni, s szükség esetén módosítani, javítását kezdeményezni. Az Európai Unión belül az elmúlt 25 évben a hallgatók száma megkétszereződött, s a növekedés 0,5 (Németország) és 3 (Portugália) között szóródik (EURYDICE, 2002). A megelőző évtizedekben a fejlett országok többsége szerint a hallgatólétszám növekedése gazdaságilag kívánatos, hozzájárul az esélyek és képességek kiegyenlítéséhez. Az egyetemek működése és finanszírozhatósága körüli viták okoztak ugyan némi megtorpanást, de ma - miközben sok minden megváltozott - ismét a növekedés biztosítása kerül előtérbe.

A korábban az adott korosztályok 5-15 százalékának oktatására berendezkedett "elit-egyetemek" számára hatalmas kihívást jelentett a számában és inhomogenitásában jelentősen megnövekedett hallgatói tömeg kezelése, amelyet csak fokozott a jóléti állam funkcióinak újragondolása, összességében piacositása. A változó feltételek, ezen belül az állami finanszírozás relatív csökkenése, a *reformok* felé indítják el a felső oktatást. A 60-as évek végén maguk a diákok, most a gazdasági szereplők, a kormányok, az oktatás irányítói a *kezdeményezők*. A felként munkaerő piaci oldalról megfogalmazódó kihívások és az oktatási, akadémiai szférán kívülről érkező inspiráció nyomán forrong, változik az egész európai felső oktatás. Jól jellemzi a helyzetet, hogy ugyan az átalakulás során az angolszász (felként amerikai) minta a domináns, maguk a britek is változtatásokra kényszerülnek. A brit kormány 2003. januárjában tette közzé "A felső oktatás jövője" című dokumentumot, amely a 2002. júliusában közreadott, a következő három év tudományos költségvetésében meghatározott forrásokra, valamint a kormány 2002. nyarán nyilvánosságra hozott innovációs stratégiájára épít. A reformok célja a felső oktatási rendszer hármasküldetésének - kutatás, tudástranszfer, oktatás - hatékonyabbá tétele, beleértve az állami támogatási rendszer javítását is.

A kibontakozó reformok főbb elemeit az 1980 utáni két évtizedben az EU és EFTA országokban lezajló felső oktatási reformok ismertetését és összevetését tartalmazó tanulmány alapján összegezhetjük (EURYDICE, 2000). A *változások főbb csomópontjait* az oktatás szerkezete (intézmények, szakok, képesítés, tanrend), a vezetés, finanszírozás és ellenőrzés, a felvétel és lemorzsolódás, a hallgatók pénzügyi támogatása, a tanterv és oktatás, valamint a nemzetköziesedés jelentik.

Tartalmi elemeit és irányait tekintve az alábbi főbb elemek rajzolódnak ki:

- a felső oktatásba való bejutás kiterjesztése valamennyi korosztályra,
- a minőség értékelésének, mérésének növekvő jelentősége,
- a gazdasággal fennálló kapcsolatok erősítése,

- a képzési kínálat gazdasági hasznosíthatóságának fokozása, figyelemmel kísérése a végzettek pályakövetése révén,
- a képzés több, önmagában zárt, de egymásra épül ciklusra bontása, amelyek mindegyike egy igazolt végzettség megszerzését teszi lehetővé,
- a ciklusokon belül is modulok és olyan rendszerek kialakítása, amelyek a hallgatói teljesítmények elszámolását megkönnyítik,
- a szakok és intézmények közötti bel- és külföldi, könnyített, nagyszámú átlépési lehetőség kiépítése,
- könnyen áttekinthető, összehasonlítható végzettségi rendszer kialakítása,
- az életen át tartó tanulás elterjedésének szolgálata.

A kibontakozó változások összhatásaként a hagyományos egyetem, amely a kutatás és a nappali elit-képzés fellegvára volt, egy magas szintű szakképző intézménnyé vagy még inkább egy piaci jellegű szolgáltató intézménnyé válás felé indult el (*Bojda, 2003*)!

2. A tanulmányi kreditrendszer kialakulása az európai felső oktatásban

2.1 Nemzetközi kitekintés

A nemzetközileg használatos, különböző típusú kreditrendszerek alapjaiban és a szóhasználatban kapcsolódnak a 19. század végén az USA-ban megalkotott *kredit*hez - amely tanulmányi óraegységet, pontegységet, tanegységet jelent - és a később szintén itt alkalmazott *modul*hoz. Itt is azt láthatjuk, hogy az ipar és a kereskedelem termékeihez hasonlóan a felső oktatás területén is sokszor a Harvard, a Stanford és a MIT felé tekintenek, ha mintát keresnek, ha felmerül problémákat kell megoldani. A német kreditrendszer kialakításához készült *Dalichow (1997)* tanulmány - nemzetközi összehasonlítás alapján - *három alaptípust* különböztet meg.

Mára az *Egyesült Államokban* van a legkiterjedtebben alkalmazott kreditrendszer. A fogalom a XX. század elején az amerikai felső oktatásban új értelmet nyert. Akkor ugyanis egyre több olyan hallgató volt, aki, mire az egyetemre került, már részt vett valamilyen szakmai képzésben, tehát nem közvetlenül a közoktatásból lépett be az egyetemre. A „Carnegie

féle egység” definíció (Carnegie) nyomán terjedt el szélesebb körben a kredit alkalmazása. Ez a definíció adta meg a lehetőséget a post-secondary oktatás és a felső oktatás közötti kapcsolat megteremtésére is. A kialakulást az országba beáramlók sokszínűsége is indukálta, akik különböző oktatási rendszerek nagyon eltérő szintjeire, és gyakran csak töredékesen elvégezve azokat érkeztek az új hazába. Ez a rendszer a tanulmányi pontok gyűjtését - **kredit-akkumuláció** - elsősorban az adott intézményen és szakon belül támogatta, és nem volt cél a mobilitás támogatása; a más intézményben folytatott tanulmányok során történő *kredit-beszámítás*. Ez a gyakorlat a diplomák „értékének” intézményhez kötését szolgálja (ami nálunk is megjelenik - Jobbágy, 1999.): egy elit intézmény nem kívánja válogatás nélkül befogadni egy másik (különösen egy „gyengébb”) intézmény kreditjeit, hiszen mögöttük más tanár, más oktatási szemlélet, más infrastrukturális támogatás (tandíj) húzódik meg. A kreditrendszer **széleskörű elterjedése** az ötvenes években történt. Fontos előzménye volt az 1944-ben életbe lépett, G. I. Bill nevű törvény (*GI Bill, 1944*), amelynek nyomán a második világháborúból, majd a koreai háborúból leszerelt katonákat ösztöndíjakkal és olcsó kölcsönökkel terelgették az egyetemek felé. Ez az intézkedés milliókkal duzzasztotta föl a diákok táborát, és jelentős része volt abban, hogy az amerikai egyetemre járók aránya a meglévő 5 százalékról mára 50 százalékra nőtt.

Az Egyesült Államokban a diploma megszerzéséhez a hallgatóknak meghatározott számú „tananyagegységet”, azaz kreditet (creditpoints) kell összegyűjteniük, ráadásul ha valaki nem hallgat elegendő „kredites” órát (credit hours) egy félévben, akkor nem számít nappali tagozatos hallgatónak, és így ösztöndíjat sem kaphat. A kredit pont a kredites órák és a kapott érdemjegy szorzata. Ha a kredites pontok összegét osztjuk a kredites órákkal, akkor a tanulmányi átlagot (Grade Point Average - GPA) kapjuk.

Az amerikai rendszert vezette be mintegy száz éve a Fülöp-szigetek, majd a II. világháború után Japán, Dél-Korea, Tajvan és az utóbbi években egyre több ázsiai (Indonézia, Malajzia, Szingapúr, Thaiföld), afrikai (például Nigéria) és legújabbban jó néhány dél-amerikai ország. Ugyancsak az amerikai rendszert követi Kanada is.

Ausztrália, Új-Zéland és a nyugat-európai országok többsége az amerikaitól eltérően, saját útját járja. Ausztrália a felső oktatás "Egységes Nemzeti Rendszere" (*Unified National System*) program keretében (19 egyetemen és 60 főiskolából 35 egyetemet hoztak létre) lerakták az országosan egységes kreditrendszer alapjait is. Az intézmények többsége moduláris rendszerben dolgozik, ami szintén "amerikai találmány". A modul olyan tanulmányi egység, amely módszertanilag és/vagy tartalmilag összetartozó, adott szint és

minőség tananyagot fog egybe. A kredit pont egy-egy tanulmányi egység, ill. modul elvégzéséhez szükséges munka mennyiségének felel meg, ami átlag 4 órát jelent 15 héten keresztül. Az egyetemek mindegyike kialakította saját „kredit transzfer politikáját”, amelyben a gyakorlatban megszerzett tudás felé is nyitottak.

Új-Zéland esetében angol minta alapján a minőségbiztosítási szervezet dolgozott ki országos szint keretet. A kreditrendszert kiterjesztették az oktatás és képzés, valamint továbbképzés minden területére, szinte magában foglalja, - nyolc szintre osztva - az egész oktatást az általános iskolától a doktori képzésig. A kredit alapja az idő egységben definiált kredit, az oktatási modulok pedig a tanulási folyamat kimeneti szabályozásán alapulnak.

Európa számos országában használnak intézményi vagy országos kreditrendszert. A nyugat-európai rendszerekre legnagyobb hatást az európai *kreditátváltási rendszer* (European Credit Transfer System - *ECTS*) gyakorolta. Az ECTS a kredit-akkumulációban a hangsúlyt az intézmények közötti kredit-elismerésre, s ezáltal a hallgatók – tanulmányok közbeni – nemzetközi áramlásának el segítésére helyezi. Az ECTS érvényesítéséhez elvileg nincs szükség arra, hogy a nemzeti, vagy akár intézményi kreditrendszerek azonosak vagy hasonlóak legyenek, a lényeg a (kölcsönös) elismerésen és az átváltás lehetőségén van.

Az európai országok közül elsőként Angliában kezdtek el a felső oktatási intézmények kreditrendszert kialakítani, ám ezek egymástól meglehetősen különböző alapokon álltak. Ennek következtében a 90-es években országos program keretében kényszerültek a különböző intézményi rendszerek összehangolására. (A National Council for Vocational Education (NCVQ) a szakképzésre dolgozott ki kimeneti szabályozáson alapuló rendszert.) A kialakult Egyesült Királyság-beli *CATS* rendszer (azaz *kredit-akkumulációs és - átváltási rendszer*) az amerikai rendszer és az ECTS legjobb vonásait igyekszik ötvözni. A bevezetéssel egyidejűleg a képzési programok széleskörű modularizációját is megvalósították. A kreditgyűjtés során egyre nagyobb körben igyekeznek földrajzilag és időben is kitérni a hallgatók tanulási lehetőségeit. Ez a felfogás kedvez az élethosszig tartó tanulás egyre elfogadottabb filozófiájának, s a szakképzés egységes alapokra és hasonló színvonalra emelésében is jelentős szerepe van. Így a legújabb kidolgozású kreditrendszerek (mint pl. a skót) már egyetlen, kreditértékeken alapuló rendszerbe foglalják az elméleti vagy tudományos képzésben és a szakképzésben megszerzhető képesítéseket is. A skót kreditértékek és képesítések rendszere (Scottish Credit and Qualifications Framework, *SCQF*) "átláthatóbbá teszi a képesítések közötti kapcsolatokat. Egyértelművé teszi a belépési és kilépési pontokat, és az oktatási és képzési szektorokon belüli, illetve az azokon keresztülhúzódó továbbtanulási útvonalakat.

Emellett a lehető legnagyobb mértékben lehet végezni a kreditpontok átvitelét. Ezzel segítséget nyújt a tanulóknak fejlődésük és tanulásuk megtervezéséhez." (*Skótkredit*)

A **kreditrendszer** felső oktatásbeli helyzetét röviden áttekintve megállapíthatjuk, hogy a "kredit kultúra" szinte minden földrészen jelen van és a horizontális, ill. vertikális kapcsolatok, kölcsönhatások mindinkább **hatékony eszközzé** válik.

2.2 Az európai kreditrendszer (ECTS) kialakulása

Az európai integráció kiteljesedése során folyamatosan változik az a szerep is, amelyet az **oktatás és a képzés** betölt, amelyről alapos összefoglalást ad az Országos Közoktatási Intézet tanulmánya (OKI, 1997). Itt is, mint más területeken, a közösség által elért vívmányoknak, az ún. *acquis communautaire*-nek az állandó gazdagodását figyelhetjük meg. Az idő elhaladtával ez egyre tágabb kört ölel fel és egyre mélyebbé, komplexebbé válik. Az oktatás alapvetően nem az "összetartó", a közösségi, hanem inkább a "megkülönböztető", a kulturális, a nemzeti politikának a hatókörébe tartozik, így a tagországok számára kötelező érvényű szabályok köre meglehetősen szűk. Az idők során, s a kapcsolódó területeket is figyelembe véve (a munkaerő szabad áramlása, egyenlő elbírálás, a más tagállamokból érkezett munkavállalók gyermekeinek az iskoláztatása) azonban **az Európai Unió szerepe ezen a területen is növekszik**.

Noha az Európai Unióról szóló szerződés értelmében az Uniónak csak a szakképzés területén lehet közös politikája, valóságban a közösségi oktatáspolitikára már meglévő vagy kialakuló elemeit egy sor ponton megfigyelhetjük. Az Európai Unió a nyolcvanas évek közepe óta az oktatás területén egyre aktívabb szerepet játszik, és cselekvése meglehetősen koherens elveket követ. A közösségi politika ezen a területen elsősorban a tagállamok politikáját kiegészítő cselekvésekre épül. Még a közös szakképzés-politika megfogalmazására irányuló törekvéseket is folyamatosan kísérték olyan bírálatok, amelyek ebben is behatolást látnak a nemzetállami szuverenitás és kulturális autonómia körébe. Ugyanakkor, ma már egyre gyakrabban idézik Jean Monnet-nak azt a mondatát is, hogy: „Ha újra kellene kezdeni, az oktatással kezdeném”.

Az oktatás területén a közösségi politikát megfogalmazó dokumentumok között az első legkomolyabb, az 1963-ban elfogadott szakképzési alapelvek. Jelentős az 1976 februári oktatási akcióprogram, amelyről készült jelentést és a további feladatokat az európai oktatási miniszterek 1985. májusában tárgyalták meg. A kilencvenes években keletkezett dokumentumok, az ún. fehér és zöld könyvek: „Növekedés, versenyképesség és foglalkoztatás” (1993),

„Tanítás és tanulás: a kognitív társadalom felé” és „Élet és munka az információs társadalomban: az ember az első helyen” (1995), „Európa megalkotása az oktatáson és képzésen keresztül” (1996), „Oktatás - képzés - kutatás: az országok közötti mobilitás akadályai” és „Az első cselekvési terv az innovációért Európában” (1997), „Agenda 2000, az Erősebb és Szélesebb Unióért”

A munkaerő szabad áramlásának a biztosítása szükségessé tette *a diplomák és képesítések kölcsönös elismerését*. Ez alatt az Unióban általában két különböző dolgot is értenek. Létezik egyfelől egy iskolai, oktatási értelmezés (academic recognition), melyben az a kérdés, hogy mi módon lehet beszámítani az iskolai előrehaladásban azt, ha valaki korábban egy másik országban folytatott tanulmányokat. Ennél jóval nagyobb figyelmet kap azonban a foglalkoztatási, munkaerő-piaci értelmezés (professional recognition), melyben az a kérdés, hogy az egyik országban szerzett szakmai végzettséget hogyan lehet a másikban adott foglalkozás gyakorlásánál elismerni. Egyik kérdés megválaszolása sem könnyű. Az előbbi azért, mert az egyetemi autonómiával kerülne konfliktusba, ha például más egyetemen végzett stúdiumokat kötelezően elismertetnének. A második azért, mert a foglalkozások gyakorlását, biztonsági és egyéb okokból egy-egy országban hagyományosan meghatározott tartalmú képzéshez kötik, és senkit sem könnyű rávenni arra, hogy erről mondjon le.

Az elismerési folyamat lassúsága a nyolcvanas évek második felében arra készítette a tagállamokat, hogy szakítsanak a képzési tartalmak aprólékos egyeztetésének korábbi elvével és ennek a helyébe a bizalmi elven történő elismerést állítsák. Ez fejeződött ki a képesítések elismerésének ún. általános rendszerében, amelyről először 1988-ban, majd 1991-ben született döntés (89/48 (EGK) irányelv (1988 dec. 12); 92/51 (EGK) irányelv (1992 jún. 18)).

Az első közösségi oktatási programok a nyolcvanas évek végén kezdődnek, s főként a felső oktatáshoz kötődnek (COMMETT: egyetemek és gazdasági szervezetek közötti együttműködés, YOUTH FOR EUROPE: a fiatalok európai mobilitásának támogatása, ERASMUS: egyetemi hallgatók cseréje, TEMPUS az EK-n kívüli egyetemi csereprogramok, de PETRA, IRIS, EUROTECHNET és LINGUA is).

Az oktatási rendszerekről, nemzeti oktatáspolitikákról való tapasztalatok cseréje az első közösségi oktatási akcióprogramok megalkotása óta mindig kiemelt cél volt (ebből született a CEDEFOP és a EURYDICE). Az egyetemi végzettségek megfeleltetése és egyeztetése, illetve az egyetemek megfelelő információval való ellátása érdekében hozta létre az EK Bizottsága a National Academic Recognition Information Centert (NARIC), amelynek az EU tagországokban, általában a minisztériumokhoz kapcsolódva működnek szervezetei.

Az EU-ban egyre er teljesebb az igény a fels oktatás nemzetközivé válása iránt. Az intézményi együttm ködések jótékony hatással vannak a fels oktatás min ségére, amely mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak a hasznára válik. Az együttm ködési területek egyik része a **hallgatói mobilitás**. Már a TEMPUS, ERASMUS programok keretében megvalósult projektek is azt mutatták, hogy a külföldön végzett tanulmányok nagyon értékes tapasztalatokat nyújtanak egymás kultúrájának, gondolkodásmódjának, nyelvének megismerésében. E mobilitási projektek szükséges m ködésének feltétele **a programok hátrányok nélküli elismerése**. Ez volt a kiinduló célkit zés az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS = European Credit Transfer System) kifejlesztésének is.

Az Erasmus-programon belül létrehozott kísérleti rendszer, az **ECTS** olyan **eszköz**, amely javíthatja az átláthatóságot, az intézmények és fels oktatási rendszerek közötti kapcsolódást, a hallgatók más országokban, intézményekben folytatott tanulmányainak elismerését. A **kísérleti szakaszban** (ECTS, 1989) az EU és az EFTA országokból 145 fels oktatási intézmény vett részt a rendszer tesztelésében, amelynek során finomították az elemeit. A kipróbálás az üzemgazdaságtan, az orvosképzés, a kémia, a történelem és a gépészet területén történt. A tapasztalatok alapján az Európa Tanács úgy döntött, hogy az ECTS használatát az általános programokat összefogó **SOCRATES programokban való együttm ködés feltételévé** teszi. Az ECTS küls értékelése kimutatta a rendszer m köd képességét, így **1995-t l** lehet ség volt arra, hogy elinduljon a szélesebb kör felhasználás, az **alkalmazás kiterjedjen** más fels oktatási intézményekre és a fels oktatási reformok keretén belül azon hallgatókra is, akik nem vettek részt a mobilitási programokban.

2.3 Az ECTS alapvet elemei

Az európai kredit átviteli rendszer alapvet elemeit az ECTS felhasználói útmutatójából (ECTS, 1995 és ECTSM, 1998), ezek ismerteti b l (Chachesz, 1998; Kiss, 1999), különböz fels oktatási intézmények és más országok gyakorlatából, tájékoztatóiból ismerhetjük meg.

A kézikönyv szerint az ECTS bevezetése csak akkor lehet sikeres, ha létezik az önkéntes részvétel, átláthatóság, rugalmasság, valamint a kölcsönös hit és bizalom légköre. Az oktatókat feltétlenül tájékoztatni és képezni kell az ECTS elveinek és mechanizmusainak alkalmazására. Nagyon fontos egy intézményi ECTS-koordinátor kinevezése a munka összefogására, továbbá koordinátorok karonként, szakonként, esetleg tanszékenként is.

Önmagában az ECTS nem szabályozza a tanulási programok tartalmát, szerkezetét vagy ekvivalenciáját. Ezek olyan min séggel kapcsolatos elemek, amelyeket a fels oktatási

intézményeknek kell meghatározniuk, amikor létrehozzák a - két- vagy többoldalú - együttműködési megállapodásukat. Csupán eszközökkel látja el az intézményeket az átláthatóság létrehozásához, hogy az elismerést el segítse.

Az ECTS alkalmazása önkéntes; a partnerintézmények felső oktatási teljesítményébe vetett kölcsönös bizalmon és a teljes körű elismerésen alapul, azaz a külföldön teljesített tanulmányi időszak (beleértve a vizsgákat és a felmérés és értékelés más formáit) helyettesít egy hasonló időszakot a hazai intézménynél, annak ellenére, hogy a megállapodás szerinti tanulmányi program tartalma eltér lehet.

Az ECTS az átláthatóságot, az elismerést az alábbi eszközök révén szolgálja:

1. A kurzusegységekhez rendelt **ECTS kreditek** (*credit/credit point*), **számban kifejezett értékek**, amelyek kifejezik a hallgató **munkaterhelését** azok teljesítése érdekében.

A kreditek tükrözik a kurzus (tárgy, modul) által igényelt munkamennyiséget, viszonyítva az illető intézménynél teljesítendő teljes tanulmányi év elvégzéséhez szükséges teljes munkamennyiséghez. Ezek lehetnek: előadások, gyakorlatok, szemináriumok, tutori konzultációk, az illető területen végzett gyakorlati munka, magántanulmányok (otthon, könyvtárban), valamint vizsgák és egyéb felmérési, értékelési tevékenységek. Az ECTS tehát nem csak a kontaktórákra (órarendi órák) korlátozódik. Az ECTS-kreditek inkább **viszonylagos**, mint abszolút **mértékegységei a hallgatói munkaterhelésnek**. Csupán azt tükrözik, hogy a krediteket kiutaló tanszéken vagy intézményben mennyit vesz igénybe egy kurzusegység az egész tanév munkaterhelésén belül. Az ECTS-rendszeren belül **60 kredit** felel meg **egy teljes tanév** munkaterhelésének és általában 30 kredit egy félévnek, valamint 20 kredit egy harmadévnak (trimeszternek). A 60 kredit megszerzése az átlagosnak vélt teljesítmény. Három éves tanulmányi idő esetén a teljes program 180 kreditet, öt év esetén 300 kreditet tartalmaz. Ennél persze lehet lassabban és gyorsabban is haladni az egyes hallgatóknak.

Egy kurzus, attól függően, hogy például joghallgatók vagy közgazdászok programjában szerepel - mivel az egészhez, a program által megkívánt féléves vagy éves teljesítményhez viszonyítunk - különböző számértéket kaphat. Ugyanígy egy kurzus az egyik tantervben/programban kötelező, a másikban szabadon választott lehet. Erre és még sok más esetre is, a kézikönyv szemléletes példákkal szolgál. **Kreditet** természetesen **nem** lehet **csak a részvételért** szerezni, hanem a hallgatók számára a kurzusokhoz rendelt **értékelési kritériumok** (vizsgákat, beszámolókat stb.) **teljesítése is** követelmény. Ez azt is jelenti, hogy a

hallgatónak az adott kurzus anyagából vagy az annak megfelelő más anyagból - amelyért kreditet kapott - az anyaintézménybe visszatérve már nem kell vizsgáznia.

A **vizsgák**, egyéb értékelési eljárások és az osztályzatok is rendkívül különböznek intézményenként (sőt esetleg tanszékeként, oktatónként) és országoként. Az ECTS-rendszerben a sokféleség, tehát az eredeti értékelési módok meghagyásával, de az összehasonlíthatóság érdekében kidolgoztak egy **osztályzatátszámítási és értelmezési módszert** is. Részletes leírását és magyarázatát is tartalmazza a kézikönyv. A legfontosabb jellemzőket az alábbi, a kézikönyvben szereplő táblázat szemlélteti:

1. táblázat

ECTS osztályzat	A sikeres hallgatók %-a, akik általában elérik ezt az osztályzatot	Definíció	Angol megnevezés
A	10	KIVÁLÓ: kiemelkedő teljesítmény, esetleg kisebb hibákkal	Excellent
B	25	NAGYON JÓ: az átlag felett van, de néhány hibával	Very good
C	30	JÓ: általában alapos munka, néhány számottevő hibával	Good
D	25	KÖZEPES: korrekt, de jelentős hiányosságokkal	Satisfactory
E	10	ELÉGSÉGES: a teljesítmény eléri a minimumszintet	Sufficient
FX	-	BUKÁS: még szükséges egy kis munka a kredit megszerzéséhez	Fail
F	-	BUKÁS: meglehetősen sok további munka szükséges	Fail

Az **osztályzatok száma** kompromisszum eredménye. A szakértők szerint kevesebb osztályzat kevesebb információt szolgáltatna, több osztályzat viszont nem feltétlenül javítaná az osztályozás minőségét és objektivitását. Az intézmények úgy tudják átszámítani saját érdemjegyeiket az ECTS-skálába, hogy megvizsgálják (lehetőleg néhány évre visszamenőleg) saját osztályzataik eloszlását, majd a sikeres (nem megbukott) hallgatók teljesítményei között 10-25-30-25-10 százalékos eloszlással megállapítják a határokat. A kézikönyv nagyon gyakorlatias szemléletű, az ECTS bevezetéséhez számtalan gyakorlati megvalósulás bemutatásával is segítséget nyújt.

2. Tájékoztató (Information Package/Course Catalogue), amely írásos információkat nyújt a hallgatóknak és a tanároknak az intézményről, karairól, tanszékekről, tanulmányi rendjéről, a tantervekről (*curriculum*), oktatási és adminisztratív kötelezettségekről, az egyes tanegységekről, kurzusokról, a vizsgarendszerről és értékelési módokról, valamint a tanegységekhez (tárgyak,

modulok) rendelt kreditekről, amelyet az *anyanyelven kívül még egy másik EU-nyelven is* közzé kell tenni.

A Tájékoztatók jelenthetik egy hallgató vagy koordinátor számára az első kapcsolatot egy másik intézménnyel, ennél fogva ezeknek *tömör* dokumentumoknak kell lenniük, amelyek bemutatják, mit nyújt az intézmény a hallgatók számára oly módon, hogy azok, tanáraik irányítása mellett, reálisan felmérhessék azt, hogy melyik külföldi tanulmányi időszak felel meg leginkább számukra. További, részletesebb információkat egy későbbi szakaszban kaphatnak, miután pályázatuk elfogadást nyert.

Egyre elterjedtebb gyakorlat, hogy az ECTS-t alkalmazó intézmények ezt a dokumentumot az *Internet oldalaikon is* elérhetővé teszik, megkönnyítve a külföldön résztanulmányozókat folytatni kívánó hallgatók és tanáraik dolgát a legmegfelelőbb intézmény kiválasztásában.

3. Tanulmányi tanúsítvány (*Transcript of Records*), amely megmutatja a hallgatók tanulmányi eredményeit, oly formában, mely általános, átfogó, közérthető és könnyen átvihető egyik intézményből a másikba. A kredit-átvitel az ECTS rendszerben a Tanulmányi Tanúsítvány alapján működik a küldő és a fogadó intézmények között. A Tanulmányi Tanúsítvány leírja az egyes ECTS-ben résztvevő hallgatók tanulmányi eredményeit, *a külföldi tanulmányút eltitket* (küldő intézmény állítja ki) *és az utána* következőket (a fogadó intézmény állítja ki) egyaránt. A hallgató által felvett minden kurzust fel kell tüntetni a Tanulmányi Tanúsítványban, nem csak az ECTS-kreditekkel, hanem a helyi értékelési skála szerint kapott érdemjeggyel, valamint, ha lehet, az ECTS értékelési skálája szerint kapott jeggyel együtt. Ehhez hasonló célzatú és jól kidolgozott szerkezet a végzettek számára készül oklevélmelléklet (*Diplom Supplement*), amelyről a későbbiekben lesz szó.

4. Tanulmányi Szerződés (*Learning Agreement*), amely kiterjed a felvett tanulmányi programra és az annak sikeres teljesítése esetén elnyerhető ECTS-kreditekre, mely egyezmény kötelező érvényű a hazai és a vendéglátó intézményre és a hallgatókra nézve egyaránt, akik ezt a szerződést aláírják. Amikor a három érintett fél megállapodott, aláírják a pályázati nyomtatványhoz csatolt Tanulmányi Megállapodást. Ennek a hallgató külföldi fogadó intézménybe történő elutazása előtt kell megtörténnie. A hazai intézmény biztosítékot nyújt a hallgatónak arra, hogy teljes körű elismerésben részesíti a Tanulmányi Megállapodásban megnevezett kurzusegységeket.

Végezetül átfogó képet alkothatunk az ECTS európai szerepéről az 1994-es állapotokat tükrözve, Dalichow adatait a magyarországiakkal kiegészítve tartalmazó 2. táblázat alapján (Temesi, 1999.)

Az osztályozás szempontjai:

- törvény kötelezi-e az intézményt a kreditrendszer bevezetésére,
- egységes országos rendszer van-e, vagy intézményi rendszerek,
- önkéntes-e a kreditrendszerhez történő csatlakozás,
- a kredit számítás a teljes hallgatói terhelésre vagy csak a tantermi órákra vonatkozik,
- az intézmény maga határozhatja-e meg a kredit átváltását,
- létezik-e egy olyan moduláris rendszer, amely nem országos,
- kompatibilis-e az adott országban érvényes rendszer az ECTS-szel?

2. táblázat

Ország	A kreditrendszer				Tartalma		A kredit- átváltás	Moduláris rendszer	ECTS kompatib.
	Országos hatókör törvényen alapul	Egyetlen országos rendszer van ér- vényben	Intézmé- nyenként eltér rendszerek lehetnek	Önkéntes a csatlá- kozás	Hallgatói összterhe- lés	Kontakt óra			
Ausztria									
Belgium (francia)									
Belgium (flamand)	+	+			+		+		+
Németország								+	
Dánia			+		+		+	+	+
Spanyolorsz.	+	+				+	+		+
Franciaorsz.								+	
Finnország	+	+			+		+	+	+
Görögország								+	
Olaszország	+		+		+			+	+
Írország			+		+		+	+	+
Luxembourg									
Hollandia	+	+			+		+	+	+
Portugália	+		+	+		+	+		+
Svédország	+	+			+		+		+
Egyesült Kir.			+	+	+		+	+	+
Svájc			+	+	+		+		+
Liechtenstein									
Izland	+		+		+		+		+
Norvégia	+		+	+			+		+
Magyarorsz.	+		+		+		+		+

2.3 Az ECTS terjedése

Az ECTS elterjedése összekapcsolódik az európai felső oktatás azon fejlődési folyamatával, amelyre átfogóan csak a „*bolognai folyamat*” megnevezést használjuk (erről széleskörű információ a berlini honlapon: *Bologna*), s ennek egyik fő, nyilvánított célja egy versenyképes *Európai Felső oktatási Térség* kialakítása.

Mielőtt ezen folyamatot a felső oktatás európai szereplőinek napirendre tűznék, ismét olyan kezdeményezés valósul meg, amely a kredittel együtt a kibontakozó folyamat másik eszközét teremti meg. A mobilitás előmozdításának egyik alapvető feltétele a megszerzett tanulmányi teljesítmények és képesítések meg- és elismerése, amelyhez hiteles és kielégítő információ szükséges.

A tanulmányok közben ezt a korábban tárgyalt tanulmányi tanúsítvány vagy kreditigazolások (*Transcript*), a tanulmányok befejeztével az **oklevélmelléklet** (*Diplom Supplement*) kiadása szolgálhatja.

Az oklevélmelléklet **formátumát** és szerkezetét egy közös, az Európai Bizottság, az Európa Tanács és az UNESCO/CEPES által megalapított munkacsoport hozta létre 1997–98-ban, a *Felső fokú Oklevelek és Tanulmányi Kreditek Határokon Túli Elismerése* elnevezésű „Phare Multi-Country Programme in Higher Education” alprojekt segítségével. Magyarországot a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola képviselte abban a kísérleti programban, melynek célja az oklevélmelléklet munkaváltozatának kipróbálása volt. (A munkacsoport ajánlásai: el kell nyitni a DS *automatikus* kiállítását, az *alapszerkezetet* mindenhol meg kellene tartani, *krediteket* is tartalmazza, *több nyelven* is kiállítható...) Az oklevélmelléklet **magyar változatának** létrehozásában az OM Magyar Ekvivalencia és Információs Központ által koordinált munkabizottság működött közre, s 2000-ben adták ki az ennek leírását tartalmazó tájékoztató füzetet, felhasználói kézikönyvet, amely az OM honlapján (Nemzetközi kapcsolatok, Ekvivalencia) elérhető.

Egyébként a bolognai folyamat elindítójának a *Sorbonne* alapításának 800. évfordulóján - **1998.** május 25-én – kiadott dekrétumot tekintjük, amelyet négy ország (Franciaország, Németország, Olaszország, Egyesült Királyság) oktatási minisztere írt alá. A dekrétum – többek között - megállapítja, hogy senki nem feledkezhet meg arról, hogy Európa nem csak az euró, a bankok és a gazdaság Európája, hanem a tudás Európája is. Ezért erőfeszítéseket kell tennünk a gátak eltávolítására, így módon kiterjesztve a tanítás és tanulás európai kereteit, lehetővé téve a mobilitást és az egyetemek szorosabb együttműködését.

Egy évvel a fenti Sorbonne nyilatkozat után **1999.** június 19-én **Bolognában** harmincegy ország képviselője fejezte ki eltökéltségét az ott lefektetett célok támogatására és vállalt kötelezettséget arra, hogy legkésőbb **2010-ig** az egyetemes *Európai Felsőoktatási Térség* kialakításához saját nemzeti szinten az alábbi módon járul hozzá:

- Elfogad egy könnyen átlátható és **összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszert**, amelyet oklevélmelléklet (Diploma Supplement - DS) kiadása segíthet.
- Alapvetően **két féléves képzési cikluson**, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását. (Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon. A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.)
- **KREDITRENDSZER** – mint amilyen az ECTS rendszer – bevezetése, amely elősegíti a hallgatói mobilitást.
- A hallgatók, tanárok és más **egyetemi munkatársak mobilitásának** segítése az egyenlő esélyek elvének követésével.
- A **minőségbiztosítás** területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
- A felsőoktatás szükséges **európai vonatkozásainak** támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

Mindezt oly módon kívánták megvalósítani, hogy a nemzeti sokszínűség, a kulturális és nyelvi sajátosságok uniformizálását elkerüljék.

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításával foglalkozó következő miniszteri szintű tanácskozás **2001.** május 19-én **Prágában** zajlott le. A résztvevők regisztrálták, hogy számos szervezet – pl. Európai Egyetemi Szövetség EUA; Európai Hallgatók Nemzeti Uniói, Európa Bizottság – aktívan és támogatóan viszonyul a bolognai folyamathoz. Ezen túl számos nemzeti, ún. „Bologna Bizottság” kezdte meg munkáját. A prágai tanácskozás újból **megerősítette** az aláíró országok akaratának **egységét** a már fentebb kifejtett **prioritások tekintetében**. Itt azonban nagyobb hangsúlyt kapott az „európai” tartalmú képzési modulok oktatásának szorgalmazása, az élethosszig tartó tanulás, valamint a „minőség” - mint az Európai Felsőoktatási Térségen belüli generális rendezőelv -, amely alapfeltétele a képzési intézmények iránti bizalom, a kompatibilitás és a vonzóvá válás kialakulásának.

Az idén, **2003.** szeptember 18-án **Berlin**ben megtartott harmadik találkozó a korábbi prioritásokat megerősítette, és néhány hangsúly, és a résztvevő országok körének bővítése mellett legfontosabb döntése a folyamatok gyorsítása volt. Így az *Európai Felsőoktatási Térség* létrehozását célzó egyezmény főbb elemei az eredetileg tervezett *2010 helyett már 2005-ben* megvalósulhatnak.

Megállapítható, hogy az Európában a hallgatók országok és intézmények közötti mobilitásának támogatása érdekében a 80-as évek végén újtárra indított program olyan eszközt hozott létre (ECTS), amely jól szolgált az európai felsőoktatás fejlődését, másrészt a kibontakozó bolognai folyamat vissza is hatott és hozzájárult az ECTS széleskörű elterjedéséhez. Az 1999/2000-es tanévben már az EU, EEA, Ciprus és a csatlakozni kívánó kelet- és közép-európai országok több mint 1200 intézménye használta az ECTS-t, hallgatóik külföldön folytatott tanulmányainak elismerésére. Az ECTS alapjául szolgál a vertikális, a tantervek és képzési szintek közötti mobilitást segítő akkumulációs kreditrendszer kialakításához. Ez a munka jelenleg folyik a bolognai folyamat keretében. Újabb fejlemény az amerikai rendszerben, hogy az USA, Mexikó és Kanada közötti kereskedelmi egyezmény hatására a három ország az ECTS-hez hasonlóan egy nemzetközi kredit-transzfer alapjait kezdi kidolgozni és jelezték szándékukat az ECTS-hez való kapcsolódásra is.

3. A kreditrendszer bevezetése Magyarországon

A 90-es évek elején egyes felsőoktatási intézményekben voltak kísérletek kreditjellegű rendszerek bevezetésére. Majd az európai kredit-átviteli rendszer átvétele történt meg egy 1998. évi, ill. az azt módosító 2000. évi kormányrendelet nyomán. A kreditrendszer bevezetését sok, de talán mégsem elégséges, nem jól szervezett vita és vizsgálódás kísérte. Intézményi és kormányzati törekvések, kutatók, kutatások (pl. *Oktatáskutató Intézet*), pályázatok, támogatások és a kreditrendszerrel kapcsolatos véleményeknek, vitáknak helyet adó médiumok (pl. *Magyar Felsőoktatás*, honlapok) tevékenységének összehatásaként jutott el a magyar felsőoktatás **2003. szeptemberére** oda, hogy az országos, az ECTS-re épülő **kreditrendszer bevezetése** (legalább formálisan) valamennyi állami, ill. állami engedéllyel rendelkező felsőfokú alapképzést folytató intézményben megtörtént.

3.1 Intézményi kezdeményezések

A kreditrendszer Magyarországon a 90-es évek elejétől, a rendszerváltást követően spon-tán intézményi reformok keretében jelent meg (OKT, 2003).

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Kari Tanácsa 1991-ben a hallgatók nyomására a tantervek átalakításáról, az óraszámok csökkentéséről döntött. Az új tantervi szabályozást *tanegység-rendszernek* nevezték, de elveit tekintve a kreditrendszer irányába történő elmozdulást jelentett. A többi bölcsészkar – részben a hallgatók intézmények közötti mobilitásának biztosítása érdekében – hasonló változtatásokat indított el. Közülük a legmesszebb talán a pécsi bölcsészkar jutott, ahol 1992-től vezettek be az elveiben az ELTE BTK-étól különböző kreditrendszert, amely azonban nem a hallgatói munkán alapult (Hrubos, 2003).

A Gödöllői Agrártudományi Egyetem szintén az első között volt egy sajátos kreditrendszer kialakításával. A GATE-n a hallgató nem jegyeket, hanem krediteket (pontokat) kapott évközi teljesítményére, amit később jegyekre válthatott át. A hallgató teljesítményét pontokban mérték.

A Budapesti Műszaki Egyetem is már a 90-es évek elején foglalkozott a kreditrendszer bevezetésének lehetőségével. Végül egy finn tanácsadó céggel (Uniscience) dolgozott együtt egy lehetséges rendszer kialakításán és bevezetésén, ami 1993-ban történt meg, felmerülő rendszerben. A rendszer korai bevezetését fokozatos fejlesztés, átalakítás követte. Ezen intézményi hozzáállásnak köszönhetően mára sikerült orvosolni a rendszer gyermekbetegségeit, és a tantervi struktúra kreditszempon-tú átalakításából adódó lehetőségeket a diákok egyre inkább kihasználják. Különösen jelentős volt a hallgatói nyilvántartás megnövekedett adminisztratív igényeinek zökken mentes ellátása a NEPTUN számítógépes rendszer révén, amely a kreditrendszer magyarországi bevezetésének is egyik "oszlopa" lett. A Műszaki Egyetemen kialakított rendszert néhány évvel később követte néhány műszaki felső iskola (közülük kiemelendő a Dunaújvárosi Felsőiskola, ahol a kredit és (különösen) a modul alkalmazásának erős bázisa alakult ki), egy-egy szakra kísérletképp kipróbálva a kreditrendszert. Ezen kísérletek egyike-másika később félbe szakadt.

Az Állatorvostudományi Egyetem az első között volt a hasonló európai egyetemek között, ahol megvalósult a kreditrendszer; ami alapul szolgált több ország hasonló képzésében.

Mindegyik rendszer bevezetésére jellemző volt, hogy a tantervek átalakításával járt együtt, és ezek egy-egy agilis intézményi felsővezető javaslatára és elképzelései szerint alakultak ki. Az erős személyhez kötöttségnek és a felülre történő (s ott megmaradó) kezde-

ményezésnek megvoltak a maga elnyei és veszélyei. Az utóbbiakat csak az intézményesülés, a szervezetbe beépülés tudja mérsékelni vagy elhárítani. Felső támogatás nélkül ilyen átfogó változást nehéz elkezdeni és végig vinni, így ahol a megindulás után megváltozott a felső vezetés személyi összetétele, sokszor leállt a tantervi átalakítás és a kreditrendszer kidolgozása is. Ugyanakkor jelentős helyi hatásuk volt, az oktatásszervezés megváltoztatásával szemléletváltást hoztak mind az oktatók, mind a hallgatók, mind az intézményvezetők számára. Az intézményi kezdeményezések közös jellemzője volt, hogy ezek a kreditrendszerek más-más alapfilozófia mentén – többnyire eltérő külföldi tapasztalatokkal, kapcsolatokkal rendelkező oktatók, oktatás- és adminisztrációs vezetők segítségével –, egymástól meglehetősen különbözően épültek fel. A sokféle törekvés elindulása után, utólag került sor összehangolásra, országos (pontosabban azon is túlmutató) egységesítésre, azaz kicsiben, néhány intézményt érintve, Magyarországon is megismétlődtek az angliai események.

3.2 A kreditrendszer országos bevezetésének jogszabályi háttere

A hagyományos merev képzési rendszer oldása pl. az egységes tanterveken belüli tantárgyak között végighallgatási rendszerének felszámolásával biztosítható. Ez történhet moduláris elemek beépülésével, nagyobb hallgatói választási szabadság és mobilitás (intézményen belüli és kívüli átjárhatóság) révén. Ez nem kizárólag kreditrendszerben képzelhető el, ahogyan ezt bel- és külföldi példák is igazolják. A magyar *Országgyűlés 1995*-ben azonban kreditrendszer bevezetéséről határozott (107/1995. (XI. 4.) Országgyűlési határozat), ezzel kijelölte ezt a modernizációs megoldást. A felső oktatás fejlesztésének irányelvei még idén és helyeselt célokat tartalmaztak. Címszavakban megfogalmazva is nagyon széles kört ölelnek fel, amely tartalmazza az egységes, országos kreditrendszer kidolgozását is: minőség, nyitottság, szabad választás, esélyek kiegyenlítése, elszámolhatóság, hatékonyság, méltányos tehermegosztás, autonómia, versenysemlegesség, hallgatói létszám növelése, többszintű képzési szerkezet kialakítása, távoktatási formák fejlesztése, önálló hallgatói munka szerepének növekedése, átjárhatóság, folytathatóság, **egységes országos kreditrendszer**, intézményi akkreditáció, minőségbiztosítás, normatív finanszírozás, intézményi menedzsment, tudományos kutatás. A határozat konkrétan az alábbi megfogalmazást tartalmazza: "A hallgatólétszám növelésének és a felső oktatás kiegyenlített színvonalának alapfeltétele az átjárhatóság és a tanulmányok folytathatóságának megteremtése. Így a képzési szintek között idővesztés nélkül is lehetővé válik a hallgatóknak, hogy tanulmányaikat - következő szinten - folytathassák. E cél elérését a kreditrendszer általánosan egységes, országos standardjainak a

kidolgozása és bevezetése biztosítja. A kreditrendszer kidolgozása során figyelembe kell venni az európai integráció követelményeit is."

Az Országgyűlés 1995. évi határozata alapján a *felső oktatási törvény* (1993. évi LXXX. törvény a felső oktatásról, a továbbiakban Ftv.) 1996-os módosítása (124/D.§ A Kormány felhatalmazást kap arra, hogy rendeletben állapítsa meg a kreditrendszer szabályait 1997. december 31-ig) már a kreditrendszer *megalkotásának határidejét* és a bevezetés módját is kijelöli.

Hosszabb eljárási folyamat és véleményeztetési eljárás után a 90/1998. (V.8.) *kormányrendelet* (hatályon kívül!) szabályozta a felső oktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetését és az intézményi tanulmányi pontrendszerek egységes nyilvántartását. A rendelet célul tűzte ki a hallgatói mobilitás és a képzési reform részeként megvalósuló tantervi modernizáció támogatását. Határidőit tekintve az egymásra épülést és a fokozatosságot betartva a *képesítési követelmények* átdolgozásánál 2000. április 30, a felső oktatási *intézmények szabályzataira* és mellékleteire 2000. november 1, ill. 2001. április 30, a kreditrendszer intézményi *bevezetésére* 2002. szeptember 1. szerepelt.

Sok intézményvezető úgy tartotta, hogy a munka elhamarkodott volt. A rendeletben túlzottan nagy hangsúlyt kapott a nyilvántartás, az intézmények ellenőrzése, nem törekedett az ECTS-sel való kompatibilitásra, (*Kreditvita*, 1999). A rendelettel kapcsolatban többfajta *kifogás* fogalmazódott meg, így a tandíjjal, ösztöndíjjal, finanszírozással kapcsolatos, a másfajta oktatási filozófiából adódó fejlesztési, infrastrukturális (épület, felszereltség, gépek, oktatásmódszertani és számítástechnikai eszközök) kérdések. *Problémaként* értékelték a kreditrendelet és a felső oktatási törvény összhangjának a hiányát is: az utóbbi „kreditrendszer elvált” fogalmakban gondolkodik, s tanórák, félévek, nappali-esti hallgatói státuszok jelennek meg benne, miközben a kreditalapú tantervek nagyfokú rugalmasságra képesek. Nagy vitát váltott ki az Országos Kredittanács és Irodájának szerepe. Többen felhívták a figyelmet az elburokratizálódás, az önálló szervezeti érdekek megjelenésének veszélyeire (*Temesi*, 1999). A rendelet túl tág teret ad az intézményeknek, például a tanulmányi időszak alatt elvégzendő kreditmennyiség kérdésében, emellett azt sugallja, hogy a kredittanácsnak az egyetemi szabályzatok ellenőrzése a feladata, holott inkább javaslatokkal kellene segítenie az egyetemeket saját rendszerük kidolgozásában. "A kormányrendelet eltúlozza a nyilvántartást, az adminisztratív elemeket, az intézmények ellenőrzését. Szokatlan a terjedelme is, ez nyilvánvalóan a túlszabályozottságból, a mindent nyilvántartani szándékozásból ered. A kredit-kormányrendelet bizonyos mértékű módosítása mindenképpen szükséges." - írta egyik szakértője (*Réffy*, 1999).

Az 1998-as kormányváltást követően az új oktatáspolitikai vezetés úgy döntött, hogy módosítja a kreditrendszer bevezetését előíró kormányrendeletet. Erre **2000** végén került sor (200/2000. (XI. 29.) Korm. rendelet a felső oktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi kreditrendszerek egységes nyilvántartásáról). A módosított – és jelenleg is hatályos – rendelet feszezebbre szabta az országos rendszert annyiban, hogy kevesebb intézményi eltérést enged meg az országos paraméterektől.

A rendelet tömörebb lett, de így elmaradt például a korábban több bekezdést is felölelő moduláris felépítéssel foglalkozó rész, ill. a pályázatoknál az informatikai fejlesztések prioritására vonatkozó bekezdés is. A tapasztalatok alapján módosultak egyes kreditpontokra vonatkozó előírások is (így pl. egyetemi szintű végzettség esetén legalább 240 kreditet kell teljesíteni (korábban 270), tanári modulnál 40-50 (60), kiegészítő alapképzésnél ~60 (120), szakirányú továbbképzésnél min. 60 (120-180), stb.).

A határidőket illetően a kreditrendszer-képzéssel összhangban álló képesítési követelményeket 2001. december 31-ig kell közzétenni. A felső oktatási intézmények szabályzataira és mellékleteire 2001. november 1, ill. 2002. március 31, a kreditrendszer intézményi **bevezetésénél** (ahol - 186/2002. (VIII. 29.) Korm. rendelet szerint - az előírt követelmények és a kreditrendszer-képzés bevezetésének technikai, szervezeti, számítógépes feltételei nem teljesültek) 2002. helyett megengedett a **2003.** szeptember 1-i határidő alapképzési szakokon (a hitélettel összefüggő képzések kivételével), és az akkreditált iskolai rendszer felső fokú szakképzésben. A doktori (PhD, DLA) képzés és szakirányú továbbképzés esetében a kötelező bevezetés határideje 2004. szeptember 1.

Fontos háttérfeladat volt a képesítési követelmények olyan szellemi átalakítása, amely a kumulatív kreditek által kialakítható egyéni hallgatói tanulmánytervezés számára kellő mértékű rugalmasságot biztosítanak. A kreditrendszer-képzéssel összhangban álló **képesítési követelmények** kidolgozásának alapvető szakasza lezárult és megjelent a 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet; a felső oktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszer-képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.

A mobilitás előmozdításának egyik alapvető feltétele a megszerzett tanulmányi teljesítmények és képesítések meg- és elismerése, amelyhez hiteles és kielégítő információ szükséges. Azonos elvek és felépítés alapján, tanulmányok közben a kredit-igazolások (*Transcript of Records*), befejeztével az **oklevélmelléklet** (*Diplom Supplement*) kiadása szolgálhatja ezt. Az oklevélmelléklet formátumát és szerkezetét egy közös, az Európai Bizottság, az Európa Tanács és az UNESCO/CEPES által működtetett munkacsoport hozta létre 1997–98-ban a *Felső fokú Oklevelek és Tanulmányi Kreditek Határokon Túli Elismerése* elnevezésű „Phare

Multi-Country Programme in Higher Education” alprojekt segítségével. (A munkacsoport ajánlásai: elnyös lenne a DS *automatikus* kiállítása, az *alapszerkezetet* mindenhol meg kellene tartani, *krediteket* is tartalmazza, *több nyelven* is kiállítható...) Magyar bevezetését az alábbi jogszabályok szolgálják:

- **2001.** évi XCIX. törvény a felső oktatási képesítéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló, 1997. április 11-én, **Lisszabonban** aláírt **Egyezmény** kihirdetéséről
(*"IX.3. cikk: A Felek területükön nemzeti információs központjaik révén vagy más módon támogatják az UNESCO/Európa Tanács Oklevélmellékletének vagy más hasonló, felső oktatási intézmény által kiállított dokumentumnak a használatát."*)
- 1993. évi LXXX. törvény a felső oktatásról (**97. § (5) Külföldi felhasználásra, kérelem alapján, idegen nyelv oklevélmelléklet adható ki, amely a tanulmányi kötelezettség legfontosabb adatairól és a tanulmányi eredményekről ad tájékoztatást.**)
- **2003.** június 25-től (Ftv. 97. § (8) **A hallgató kérésére a felső oktatási intézmény magyar nyelv oklevélmellékletet állít ki az Európai Bizottság és az Európa Tanács által kidolgozott oklevélmelléklet szerint. A hallgató kérésére és költségére az oklevélmellékletet angol nyelven is ki kell adni.**)

3.3 A magyar kreditrendszer főbb elemei és bevezetésük

Az intézményekben folyó előkészítő munkálatok segítése céljából az **Országos Kredit-tanács** – az OM Felső oktatási Főosztállyal együttműködve – 2001 januárjában „**Ajánlások**”-ban foglalta össze a legfontosabb tudnivalókat (*Ajánlások, 2001*).

A könnyebb eligazodás céljából a tudnivalókat, ajánlásokat és példákat alapvető fogalmak köré csoportosítva, és ezeket ábécé sorrendbe rendezve ismertették, hivatkozva a kormányrendeletnek az adott fogalomkörhöz kapcsolódó paragrafusaira, bekezdéseire is. Az alábbi **20 témakör** jelenik meg az ajánlásban, amely részletes ismertetés nélkül is jelzi a súlypontokat és a problémákat: áthallgatás, egyéni tanrend (egyéni tanulmányi rend), érdemjegyek konverziója, félév, szemeszter, ismeretek ellenőrzése, képesítési követelmények, kreditallokáció, kreditátvitel, kreditindex, kritérium feltételek, nyelvi (idegen nyelvi) képzés és a kreditrendszer viszonya, PLA (prior learning assessment), előzetes tanulmányok beszámítása, regisztrációs hét, rugalmas képzés, számonkérések, tantárgy többszöri felvétele, vizsgázási lehetőségek, tanterv kialakítása, tanulmányi és vizsgaszabályzat (TVSZ), testnevelés helye a kreditrendszer képzésben, többlet kredit elismerése. Egyéb formában (tájékoztatók)

nyújtottak segítséget a hallgatói tanácsadás megszervezéséhez, az intézményi tájékoztatókhoz és az ECTS alkalmazásához.

A rendelet által meghatározott paraméterek egybeesnek az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) főbb jellemzőivel. Részletes ismertetés nélkül, néhány elemmel szeretném érzékeltetni a rendelet által indukált változások jellegét és horderejét.

Az ECTS elveire tekintettel **egy kredit 30 hallgatói munkaóra** elvégzésével egyenértékű. **Egy tanév teljesítése átlagosan 60 kredittel** egyenértékű. A hallgatói tanulmányi munkaórák abban az esetben eredményeznek kreditet, ha a **követelmények teljesítéséről** a hallgató sikeresen számot adott, azaz az intézményi szabályzatban meghatározott követelményeknek megfelelt. A kredit értéke nem függhet a megfelelés fokozatától.

A mobilitás érdekében szükséges az áthallgatások megengedése és ösztönzése. Az **áthallgatással** összegyűjtött kreditek százalékának meghatározása és az ehhez kapcsolódó képzési költségtérítések rendezése intézményi hatáskör, de ennek az aránynak lehet legfeljebb a 40 %-ot kell érnie. A tantárgyak **elismerése** nem a tantárgyaik, eladási témaköre iránt elfogult professzorok, hanem az intézményi (kari) kreditátviteli bizottság jogköre. A "parttalan" kredit-elismerés helyett bevezetett **75 %-os átfedés elve** azt jelenti, hogy a más karon, intézményben, külföldön teljesített, kötelezően választható tantárgy akkor ismerhető fel, ha a helyettesített és a helyettesítő tantárgy ismeretanyaga legalább 75 %-os átfedést mutat.

A magyarországi kreditrendszerben megkülönböztetjük a szemeszter és a félév fogalmát. A **szemeszter** – átlagos ütemű felhaladás esetén egy félévben teljesítendő – 30 kreditpontnak megfelelő munkamennyiség, a szemeszter tehát munka-dimenziójú. A **félév** szorgalmi időszakból és vizsgaidőszakból álló időtartamot jelent, a félév tehát idő-dimenziójú. A hallgató egy félév alatt egy szemeszternek megfelelő 30 kreditpontnál többet is és kevesebb is teljesíthet. Az intézmények által kötelezően kiadandó **mintatantervek** mellett (amely a félévekre előírt átlagosan 30 kredit megszerzésével biztosítja az előírt képzési időn belül a végzettség megszerzését) valamennyi hallgatónak lehetősége van **egyéni tanrend** szerint haladni. Itt néhány kötelező elem (egy adott tantárgyhoz maximálisan három másik tantárgy rendelhető közvetlen előtanulmányi kötöttségként, kritérium feltételek az előhaladást illetően) és finanszírozási ösztönzés (az egy félévben 15-nél kevesebb kreditet akkumuláló hallgató tandíjfizetésmentes, a képzési időnél 1-1,5 évvel hosszabb tanulmányi időszak után pedig költségtérítésessé válik) szolgálja a hallgatók terelését. Megengedve az egyéni adottságaiknak, törekvéseiknek megfelelő irányt, de lehetőség szerint kizárva a tartós alacsony teljesítést, a halogatóást.

Az egyéni tanrend kialakításának lehetősége következtében **értelmét veszti a félévismérlés (éviszmérlés) fogalma**. A hallgató teljesítménye minden félév után egyértelműen mérhető és

összehasonlítható, ha a súlyozott tanulmányi átlag helyett a **kreditindexet** használja az intézmény. A régi értelemben vett (egyszer) tanulmányi átlag nem veszi figyelembe a tantárgyak ismeretanyagának különbözőségét. A (halmozott) súlyozott tanulmányi átlag sem szolgálhat alapul ösztöndíj megítélésére, köztársasági ösztöndíj elnyerésére. A kreditindex (KI) a hallgató munkájának mennyiségét és minőségét is értékeli. Ennek számításánál a tantárgyak kreditértékének és érdemjegyének szorzataiból képezett összeget nem a ténylegesen teljesített kreditek számával, hanem a tanulmányokban átlagos ütem elrehaladás esetén félévenként teljesítendő kreditek számával osztjuk. Pl. X.Y. esetében $5 \cdot 5 = 25$, s ez 3 tárgy esetében 75, amit 30-al osztunk, s ez egyenlő 2,5-el.

Táblázat a kreditindex kifejezés, teljesítményt tükröző erejének szemléltetésére:

Hallgató	X.Y.	V.Z.	M.N.
A félévben felvett tantárgyak száma	3	7	2
A tantárgyak egyenkénti kreditértéke	5	5	5
Tantárgyanként szerzett érdemjegyek	5	5	5
Súlyozott tanulmányi átlag (STÁ)	5,00	5,00	5,00
Kreditindex	2,5	5,5	1,67

Végezetül következzen néhány olyan specialitás, amely **intézményi szabályozás** szerint alakul:

- hányszor lehet egy tantárgyat felvenni,
- hányszor lehet vizsgát ismételni az adott vizsgaidőszakban,
- hányszor lehet vizsgát megkísérelni egy tantárgyból,
- van-e 2,00-t meghaladó súlyozott tanulmányi átlag követelmény a tanulmányok teljes időszaka (esetleg egy közbenső mérési pontban pl. első 2 év után is),
- alkalmazzák-e a kreditindexet (korrigált kreditindexet) a hallgatók teljesítményének összehasonlítására,
- van-e regisztrációs hét a félév elején?

Az intézményi **Tájékoztató**nak - a kredit kormányrendelet követelményei szerint - ki kell terjednie az alábbi információkra:

- a tanév időbeosztása,
- az intézményi hallgatói tanácsadók neve, adatai,
- az egyéni tanrend benyújtására vonatkozó szabályozás,
- tanulmányi szolgáltatások és eszközök leírása (könyvtárak, stúdiók, laborok, egyéb speciális szolgáltatások és eszközök - gondolva a távolról, külföldről tájékozódóakra is!),
- tanszékek és tantárgyak bemutatása,

- megszerezhet végzettségek és szakképzettségek listája,
- tanterv,
- tantárgylista (azonosító, tanulmányi szint, el feltételek, oktató, időtartam, oktatási/tanulási módszer, értékelés módja, tanóraszám és kredit),
- más szinten, szakon meghirdetett tantárgyak beszámításával kapcsolatos tájékoztatók,
- a kreditek egyenérték ségére vonatkozó intézmények közötti egyezmények.

Ha a fentebb leírt elvárásokat összevetjük az ECTS el írásaival, összességében megállapítható, hogy az "ECTS b vebb információ biztosítását igényli, mint a vonatkozó kredit kormányrendelet. Ez els sorban abból adódik, hogy az ECTS alapvet célja a európai mobilitási projektek egységes kezelésének biztosítása, amelynek meghatározó eleme a hallgatói mobilitás. Enélkül az egységes európai fels oktatási térség kifejl dése elképzelhetetlen. Emiatt az ECTS kézikönyv szükségesnek tarja olyan hallgatói mobilitással kapcsolatos **praktikus információk** közlését is, amelyek egy résztanulmányokra vagy akár teljes kurzusra külföldr l érkező hallgató számára alapvet jelent ségek (a tanulmányok szakmai ismertetésén túlmen en). Ilyenek pl. a város (intézmény) megközelíthet sége (közlekedés), szálláslehet ségek, az étkezés, helyi közlekedés, egyéb szolgáltatások, stb. helyi költségei, sportolás és szabadid eltöltése, egészségbiztosítás. Ezek általában hiányoznak intézményeink tájékoztatóiból." (Scheiber-Schimert, 2003)

A kreditrendszer lényegi eleme az egyéni tanrend, más intézmények programjainak választhatósága, a mobilitás kiterjedése. Ezért fokozott jelent sége van az ezek megvalósulását segít **hallgatói tanácsadás**nak, amelynek megszervezését a kreditrendelet kötelező en el írja. Ennek hiányosságai érzékelhet ek, de az eddigi, közvetett - szabályzatok révén történ - vizsgálat nem vezetett eredményre, mert "a hallgatói tájékoztatás rendszerének azonban nem feltétlenül kell megjelennie a tanulmányi és vizsgaszabályzatban, így abból, hogy egy intézmény szabályzatában nem jelenik meg, nem lehet arra következtetni, hogy az intézmény ennek a kötelezettségének ne tett volna eleget." (OKTI-HÖÖK, 2003).

Az egyéni tanrend kapcsán a kreditrendszer individualizációt er sít hatásáról és kezdeti negatív hatásokról is tudósítanak a gyakorlati alkalmazók: "A kreditrendszer egy másik komoly hibája, hogy megszüntette az évfolyamot és a tankört, mint közösséget. Ezáltal, azon túl, hogy szociológiai értelemben vett elszigetelés figyelhet meg a hallgatók körében, megsz nt a közösség "egymást segít " lehet sége, amely szintén a min ség romlását eredményezi. Persze ezt nem csak a kreditrendszer okozza. Itt egy nagyon komoly társadalmi problémával állunk szemben, amit nem segít megoldani a kreditrendszer." (Hornyánszky, 2000)

A *kreditrendszer bevezetését* az Oktatási Minisztérium és az Országos Kredittanács (OKT) igyekezett figyelemmel kísérni. Az OKT az ajánlásokon túl országos fórumokat szervezett az intézmények vezetői, kreditreferensei, tanulmányi osztályai számára Dunaújvárosban. Emellett az OKT tagjai személyesen is kapcsolatot tartottak az egyes intézmények kijelölt kreditfelelőseivel szakmai kérdések tisztázása érdekében. A bevezetési határidő közeledtével felélénkült a vizsgálódási tevékenység, s 2003-ban különösen sok *felmérés* készült.

Az Országos Kredittanács megbízásából **2001. májusában** egy elemzés készült az akkor elérhető tanulmány-nyilvántartási és adminisztrációs eljárásokról, valamint az azokkal kapcsolatos szabályokról és rendelkezésekről, azzal a céllal, hogy segítse az Országos Kredittanács további kredittel kapcsolatos tevékenységét és döntéseinek meghozatalát (*Rakom Kft., 2001*). Ez a jelentés is megalapozta a kreditrendszer 2002. szeptemberi bevezetésének egy éves elhalasztását.

A következő határidő előtti felmérések sorát *Tóth (2003)* Józsefnek a "Kreditek, tények, igények." címe adása nyitotta meg, amelyet a Dunaújvárosban a II. Országos kredit fórumon tartott **2003. április 11-én**.

Közben **2003. márciusában** az Oktatási Minisztérium megbízásából az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság (továbbiakban Educatio Kht.) projektet indított a felsőoktatási kreditrendszer hazai megvalósulásának vizsgálatára, illetve a rendszer sikeres bevezetéséhez és működtetéséhez esetlegesen szükséges akciók definiálására. **A június végére** elkészült jelentés - a végesen közelgő bevezetési határidő ellenére - nagyon sok problémát sorol fel a szervezés, a képzés, a finanszírozás, a jogi szabályozás és egyéb területeken. (*AAM, 2003*)

Végezetül a HÖÖK kezdeményezésére **2003 júniusában** elemzést készített a Szofron Társadalomkutató Társaság, melynek célja az volt, hogy feltérképezze a kreditrendszer oktatásszervezéssel kapcsolatosan a felsőoktatási intézmények által alkalmazott szabályozási megoldásokat, elsősorban azt vizsgálva, hogy azok megfelelnek-e a Kreditrendelet előírásainak. A rendelkezésükre bocsátott 12 intézményi szint és 7 kari szint TVSz-t, illetve Kreditszabályzatot 21 pontos szempontrendszer alapján vizsgálták. A vizsgálat alapján a rendelet előírásai többnyire teljesültek. Két intézménynél fogalmazódott meg legerősebben az a következtetés, hogy az intézmények ugyan formálisan találnak megoldást a rendeletnek való megfelelésre, ugyanakkor az az intézményi szándék látszik körvonalazódni, hogy a régi, merev szakstruktúra fennmaradjon. (*OKTI-HÖÖK, 2003*)

2002 szeptemberében az intézmények mintegy fele, 2003. szeptemberétől pedig a teljes magyar felső oktatási intézményrendszer megkezdte nappali tagozaton a kreditrendszerben folyó képzést, amely általában felmenő rendszerben, az első évfolyamoknál lépett életbe. A szakirányú továbbképzésekre, nem nappali képzésekre, illetve a doktori képzésre 2004. szeptemberétől kell alkalmazni a kreditrendszert.

3.4 A kreditrendszer és a magyar felső oktatás

A kreditrendszer bevezetésének vázlatos áttekintéséből is nyilvánvalóan látszik, hogy a kredit olyan eszköz, amely eredményesen és hatékonyan szolgálhatja a felső oktatásnak a körülmények megváltozásából és a megfogalmazott célkitűzésekből (pl. az 1995. évi, majd 2001. évi OGY határozatok) adódó feladatok megoldását. Önmagában azonban nem képes csodát művelni. (Ahogyan a számítógép is használható díszként, írógép és kalkulátor gyanánt, de a nyilvántartás, folyamatszerzés, kommunikáció hatékony eszköze is lehet. Utóbbi esetben persze a korábbi tevékenységek már nem maradhatnak változatlanok, s a számítógép beállításán kívül egyéb feltételeket is módosítani kell.)

Sajnos a kreditrendszer bevezetésekor a *változtatás elemei közötti összefüggések*, ezek összetartozásának, ill. egymásra épülésének vizsgálata, megvitatása és tudatosítása nem történt meg. Az OGY határozatában foglaltak megvalósíthatóságának vizsgálatára kutatási projekt indult a TEMPUS pályázat keretében, amely három alprojektre bomlott: a normatív finanszírozás bevezetésének kérdései, a módszertani megújulás lehetőségei, valamint a tantervi modularizáció és a kreditrendszer bevezethetősége. A tantervi modularizáció és a kreditrendszer megvalósíthatóságával kapcsolatos alprojekt keretében 1996-97 folyamán számos vizsgálat, felmérés készült, dokumentumelemzések, interjúk születtek, több háttér tanulmány íródott, amelyek eredményeképp egy összefoglaló tanulmány (*Derényi, 1998*) és egy ajánlás-sorozat született a kormány számára. (OKTI, 2003.)

Ebben az időben zajlott a Felső oktatási-fejlesztési Reformprogram kialakítása és világbanki kölcsönben történő finanszírozásának előkészítése. A Világbanki Program – felmondásáig – részeredményeket hozott, de a felső oktatás átfogó, koherens reformjára nem került sor. Laborfejlesztések, a kreditrendszer bevezetése, az intézményfejlesztési programok keretében infrastruktúra-fejlesztés és az integráció sajátos megvalósulása az eddigi mérleg. A különböző részlegesen és felemásan megvalósuló elemek tehát alapvetően önálló életet éltek. Az ECTS elveiből (kredit-átvitel) következően, de a rendelet indoklása („a hallgatói mobilitás biztosításának érdekében”) alapján is a kreditrendszer bevezetésénél az a szemlélet alakult ki, hogy a

lényeg tulajdonképpen a *más intézményben elvégzett munka befogadásának megkönnyítése*. Homor Géza (2001) nagyon helyesen írja, hogy a bírálók könnyen bizonyíthatják: hallgatócsere, tanulmányok elfogadása, szerzés az egyetemek között eddig is volt, s az adminisztratív elnyökért nem érdemes ekkora felfordulást csinálni. A rendszer lényege tehát nem a kredit és a kredit-átváltás, hanem az *egyéni tanulmányszervezés*, azaz az oktatásszervezés, az oktatási módszerek, a hálóterv felváltása, a kreditakkumuláció, amely alapjaiban rengeti meg a régi struktúrát. A 75 %-os közös vonás melletti 25 %-os eltérés (négyéves képzés esetén egy egész évi munka!) a munkaerőpiac által igényelt speciális szaktudást tesz lehetővé. Éppen az ilyen egyedi tartalmú szaktudás megszerzésének igénye indítja be a *valódi hallgatói mobilitást*. Ezek a fejlemények azonban csak mintegy lappangva, az érdemi ködtetés kapcsán, s nem explicite kimondva és rögzítve tartoznak a kreditrendszer bevezetéséhez. Derényi András (1999) szerint éppen az alapkérdések tisztázatlansága miatt a felsőoktatásban jelenleg egy vegyes átmeneti helyzet van, töméntelen belső ellentmondással, működési zavarokkal, zavaros szemléletmóddal. A szolgáltató *tömegoktatás* és a zárt *elitképzés* közötti választás igazából még nem történt meg, s megítélése szerint a retorika az első irányba mutat, az intézkedések, a jogszabályalkotás pedig rendre a másik trend szemléletében születnek. Nem véletlen, hogy a kreditrendszer körüli viták is túllépnek a kredit, mint személyen értelmezett eszköz szerepén (Szövényi, 2002), és az egész feltételrendszert vizsgálják, amelynek keretében a kredit által biztosított lehetőségek a felsőoktatás *paradigmaváltása* közben kibontakozhatnak. Berács József (2002) *a kreditek differenciált alkalmazása kapcsán* szintén az elit- és tömegképzésről, bürokratikus és piaci koordinációról, a finanszírozás és a vezetés kérdéseiről, s a hallgatók részéről a szabadabb tantárgyválasztás mellett az oktatási módszerek szabadabb megválasztásáról is ír, azaz *a felső oktatási reform szinte valamennyi kérdéskörét érinti*.

A kreditrendszer hatása és hatékonysága csak úgy érvényesülhet igazán, ha egy eszközrendszer részeként, s nem egyedül kerül alkalmazásra. Magyarországon az elitképzés hiányosságai, a kiragadott alkalmazás és a felülrebevezetés problémákat okozott. Ennek főbb megjelenési formái: határidőcsúszások és módosítások, a feladatok részleges végrehajtása, a kreditrendelet módosítása során a modularitás teljes háttérbe szorulása. Pedig a modulok oktatási alkalmazása kapcsán nagyon jó kezdeményezések és szép kezdeti eredmények születtek (Kadocsa, 1999).

Összességében elmondható, hogy a kreditrendszer bevezetése Magyarországon segítette oldani a felső oktatási rendszer más viszonyok és feladatok ellátására kialakult, merev rendszerét, s így hasznos szolgálatot tett, de teljes kibontakozása, a benne rejlő lehetőségek kiaknázása

csak a felső oktatás, sőt az egész oktatási rendszer átfogó megváltozása, reformja nyomán juthat érvényre.

4. Hasznosítható tapasztalatok a szakképzés számára

4.1. Általános megfontolások

A kreditrendszer magyar felső oktatásban történt bevezetése kapcsán olyan tüneteknek lehetünk tanúi, amelyek általánosabb érvényesek és semmiképpen nem újak. Ismétlődő fordulások miatt felidézésük és tudatosításuk – jövőbeni elkerülésük érdekében – mindenképpen szükséges.

Tágabban is, de a nyugati típusú fejlődés útján járó országoknál feltétlenül érvényesül az a sajátosság, hogy a lemaradók, időben és pénzben kifejezve is költséges próbálkozások helyett, könnyen és olcsóbban vehetnek át kész megoldásokat, tanulhatnak az elkövetett hibákból, érvényesíthetik sajátosságaikat, s a megérett továbbfejlesztéseket. A gyorsan felzárkózó országok esetében (japánok, finnek, írek, stb.) nagyon sok területen ilyen *intelligens adaptációt* tapasztalunk. Sajnos, mi ritkán tartozunk ebbe a körbe.

Azt is látnunk kell, hogy a más országokban bevált eljárások, eszközök, módszerek bevezetése nem csupán elhatározás kérdése, „hanem *gondosan el készített és határozottan irányított, többéves fejlesztett munkát* igénylő tevékenység” (Kadocsa, 1999). Úgy történik, mi késlekedve döntünk, majd az „időnyomása” alatt hirtelen, kellő átgondolás nélkül határozunk. Köpeczi Béla oktatási miniszter 1983-ban „jogosan hibáztatta el magát: „csodálkozom az elrelátás azon hiányán, ahogyan az oktatási reformot végigcsináltuk”” (Mann, 2003). Vagy miért történik agyonbeszéltnék a NAT, s ha a múltbeli okokra és a jövőbeli következmények láncolatára gondolunk mégis át nem beszéltnék? Meg kellene szabadulnunk már ettől, az ágazatokat, kormányzati ciklusokat átívelő, sőt rendszerváltozást is kibíró sajátosságunktól.

A sok egymást feltételező elemre épülő *komplex rendszerek bevezetését* célzó jogszabályoknál a különböző elemek – sokszor testületi döntéseket is igénylő – megvalósítását *nem lehet határidőhöz kötött láncolat*ként elvégezni (Homor, 2002). Ez szinte törvényszerűen magában rejti a határidő-csúszásokat és –módosításokat. Jó előkészítés, az elemek egymásra

épülése és a végrehajtásban érdekelteknél a feltételek biztosítása garantálhatja a reálisan kitöltött megvalósítási határidő betartását.

Az időbeli ütemezésnél, a teljesíthetőségénél is nagyon fontos, hogy a folyamatokat (pl. a különböző indíttatású tanterv- és képesítési követelmény módosítások) nem szabad összefüggéseikből kiragadva kezelni, **figyelemmel kell lenni a párhuzamosan zajló, ill. meghatározott idővel ismételt eseményekre**. Indokolatlan többletmunkát, az erőforrások addíciójának elmaradását jelentheti, pl. az intézményfejlesztés, az integráció és a kreditrendszer bevezetésének elkülönült kezelése. A hallgatóknál közvetlenül is jelentkező zavarokat okozhat, ha különböző (kredit, felvételi, lineáris struktúra miatti), össze nem hangolt indokkal a tantervek sorát átdolgozására kerül sor. Az egy intézményen belül, ugyanazon szakra, egyidejűleg használatos 2-3 tanterv zavaró hatásait nem kell részletezni.

A globalizáció, a piacok egységesülésének előrehaladásával a termeléshez hasonlóan a nem anyagi jellegű szolgáltatások, az oktatás terén is meg kellene teremteni a nemzetközi **szabványosítás** jelentőségét. A kreditrendszerrel folyó hazai és nemzetközi viták során az intézményeken belül és kívül, a programok közötti átjárhatóság érdekében gyakran felmerült a minél hasonlóbb **alapelvek, tanulmányszervezési eljárások** kialakításának igénye (pl. Derényi, 1999). A kreditrendszeren belül a 75 %-os átfedés nagyon jó keretet, lehetőséget jelent a nemzetközi együttműködés keretében. A legkülönbözőbb oktatási formákban és előképzettségű hallgatók számára kidolgozott **modulok használata a hatékonyságot** a tömeges előállítás, valamint az egyénre szabhatósága révén is **nagyban növelné**.

A tömegesedés korszakában (legyen itt a harcmenészetrel, az ipari termeléssel vagy az oktatásról szó) az egyedi sajátosságok (jó bajvívó, remek iparos mester, iskolateremtő professzor) mellett vagy helyett **fokozott jelentőségre** tesz szert a megfelelő **technika és technológia** alkalmazása, amely az oktatás esetében a kiváló hallgatókon és tanárokon kívül is segítheti, biztosíthatja a tudás elsajátítását, a meghatározott minőségű, hatékony munkát (Berács, 1999). A technikai elemek (pl. kredit) hatékony felhasználását csak az összetartozó elemek (tantervkészítés, tananyagok, oktatási módszerek, stb.) együttes használata biztosíthatja.

4.2. Javaslatok a szakképzés számára

A magyar szakképzésen belüli kreditrendszer kialakítása előtt feltétlenül javasolt **néhány ország gyakorlatának a tanulmányozása**, ahol ez már régebb óta, kiterjedten és eredményesen működik. A működés egészének (problémák, változtatások) alapos áttekintése.

A rendszer alapvető elemeinek, a bevezetés indokainak, az azóta módosult céljainak, eredményeinek, költségeinek a vizsgálata (pl. az USA, Ausztrália, Új-Zéland, Finnország, Írország, Skócia).

A korábban is jelzett *szabványosodási tendenciák* miatt azon rendszerek *mintaként* történő kiválasztása, amelyek összegzik az eddigi fejlődést, további következő és általános elterjedést nyerhetnek. Megítélesem szerint az ECTS-re, az írekre és finnekre (*Sivonen, 1999*), (*Körösne, 2000*) feltétlenül érdemes figyelni.

A csak önállóan, a szakképzésen belül használt kreditrendszer elterjedése nem ismeretes, és figyelembe véve az *életen át tartó tanulás* mindannyiunk számára kiteljesedő kényszerét és lehetőségeit, a szakképzés kreditesítését csak ennek *keretében*, a pre secondary, under graduate, graduate, képzéssel együtt, vagy legalábbis velük szorosan összehangoltan tartom megvalósíthatónak.

Az életen át tartó tanulás, a közoktatás, felsőoktatás és a felnőttoktatás közötti összhang biztosításának érdekében a kísérleti csoportban a fenti területekre is a *szakképzéshez kapcsolódó intézményeknek* is helyet kell kapniuk.

Az oktatási intézmények képviselőinek részvétele mellett – sokirányú lekötöttségük miatt – feltétlenül szükséges „profik”, az oktatásszervezés terén tapasztalatokkal rendelkező cégek, *szakértők bevonása* is.

A "szabványosítás" kiterjesztése, továbbá a döntés a "tömegtermeléssel" elérhető hatékonyságnövekedés csak az ilyen irányú *nemzetközi együttműködésben* és munkamegosztásban való érdemi közreműködés révén biztosítható. Ebből a szempontból az Európai Unió keretében zajló munkába való bekapcsolódás elengedhetetlen követelmény.

Pályáztatás vagy az eddigi törekvések, próbálkozások, eredmények alapján történő felkérés révén, mértékadó intézmények részvételével – a korábban jelzett eltanulmányok ismeretében, azokat megvitatva és feldolgozva – *kísérleti csoportok* létrehozása javasolható. Feladatuk – külső támogatással – az ECTS-hez hasonlóan a rendszer kidolgozása, kipróbálása, a működés képesség igazolása.

A legalaposabban kidolgozott kreditrendszerénél is a munka oroszlánrésze a *bevezetési* szakasz kezdődik. Ennek *elkészítése* során gondoskodni kell az objektív (segédanyagok, tájékoztatók, technikai, módszertani eszközök, stb.) és szubjektív (tájékoztatók, rövidebb és hosszabb idejű felkészítés) feltételek biztosításáról. (A felsőoktatás pl. eddig mindig lemaradt a számítógépek, különösen a megfelelő számítógépes programok biztosítása terén a rendeletekben megadott határidőre).

A végrehajtás nyomon követése, a szükséges korrekciók elvégzése csak akkor történhet meg megfelelő időben és eredményesen, ha előre megadott szerkezetben, rendszeres mérésre és kontrollásra kerül sor. A **monitoring tevékenység** tudatos **kialakításának**, esetleg a statisztikai adatgyűjtés ennek megfelelő átalakításának, az előkészítő munka szerves részét kell alkotnia.

Irodalom

AAM Vezetői Informatikai Tanácsadó Rt.: "A felső oktatási kreditrendszer bevezetésével és működésével kapcsolatos helyzetelemzés és akcióterv.", 2003., <http://okti.netmanager.hu/>

Ajánlások: Ajánlások a kreditrendszer képzés bevezetésére. Országos Kredittanács, Budapest 2001. január 18. http://arneb.huninet.hu/m_aktinf.htm

Berács József: A piaci teljesítményelv és a kreditek differenciált alkalmazása a felső oktatásban. EDUCATIO, 2002. 11. évf. 4. szám

Berács József: A magyar felső oktatás exportképessége. Magyar Felső oktatás, 2003. 4-5-6. szám <http://www.magyarfelsooktatas.hu/23.04.05.06/30.html>

Bojda Beáta: Oktatói szerep és minőség. Magyar Felső oktatás, 2003. 1-2-3. szám

Bologna: <http://www.bologna-berlin2003.de/>

Carnegie: The Carnegie Unit: What is it? <http://www.carnegiefoundation.org/aboutus/carnegie-unit.htm>
<http://www.uta.fi/FAST/US5/REF/carnegie.html>

Cs. **Chachesz** Erzsébet: Az európai kredit-átviteli rendszer. Magyar Felső oktatás 1998. 1. sz. <http://www.magyarfelsooktatas.hu/98.1/29.html>

Dalichow, Fritz: "Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich", Forschungsstudie für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), Bonn 1997.

Derényi András (szerk.): Kredit kézikönyv, Budapest, 1998 (kézirat)

Derényi András: A kreditrendszer hatása. Magyar Felső oktatás 1999. 10. szám. <http://www.magyarfelsooktatas.hu/99.10/30.html>

EC: European Commission, General publications, 2003
http://europa.eu.int/comm/publications/archives/index_en.htm

ECTS: European Community Course Credit Transfer System : Presentation of the ECTS pilot scheme. - Brussels : ERASMUS Bureau, January 1989. - 29 p.

ECTS: European Credit Transfer System, Users' Guide, European Commission, Brussels, 1995. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>
1998: http://indy.polioid.hu/tempus/ects_eng.doc

ECTS: European Credit Transfer System, 2003
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html

ECTSM: Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS) felhasználói útmutató
<http://indy.polioid.hu/kredit/Ectsmagy2.doc>

European Commission, Communications: "The role of the universities in the Europe of knowledge". COM (2003) 58 of 05. 02. 2003.

EURYDICE: "Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards". EURYDICE, 2000. www.eurydice.org

EURYDICE: "Key data on education in Europe - 2002 edition". European Commission / EURYDICE / Eurostat, 2002. www.eurydice.org

GI Bill: GI Bill Act of June 22, 1944, http://www.higher-ed.org/resources/GI_bill.htm

Homor Géza: Kreditrendszer 2002. Magyar Felsőoktatás, 2001.7. sz.

Hornyánszky Gábor: Kreditrendszer a vegyészmérnökképzésben, a jövő feladatai. Előadás a M. Egyetem 2000 konferencián, 1999. január 20-21.

http://www.bme.hu/m2000/200013.htm#_Toc446835469

Hrubos Ildikó - Szentannai Ágota - Veroszta Zsuzsanna: A "BOLOGNAI FOLYAMAT". Oktatáskutató Intézet - Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2003. 119 o.

Jobbágy Ákos - in: MF M hely az Oktatáskutató Intézetben - VIII. A kreditrendszer felsőoktatásunkban. Magyar Felsőoktatás, 1999. 10. sz.

Kadocsa László: a) A kreditrendszer és az oktatás minőségi megújítása. Magyar Felsőoktatás 1999. 10. sz. <http://www.magyarfelsooktatás.hu/99.10/33.html>

b) A modularizáció és a kreditrendszer a felsőoktatás megújítási folyamatában. Dunaújváros, 1999. http://indy.polioid.hu/kredit/I_resz.doc

Kiss László: Mit jelent az ECTS a magyar felsőoktatásban? Magyar Felsőoktatás, 1999.10. sz. <http://www.netstudio.hu/felsooktatás/99.10/29.html>

Körösné Mikis Márta: Az információs társadalom stratégiai programja Finnországban. Új Pedagógiai Szemle, 2000. március <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2000-03-eu-Korosne-Informacios.html>

Education, Training and Research in the Information Society. A National strategy for 2000-2004, Helsinki : Ministry of Education, 1999 <http://www.minedu.fi>

Kreditvita: MF M hely az Oktatáskutató Intézetben – VIII. A kreditrendszer felsőoktatásunkban. Magyar Felsőoktatás, 1999. 10. sz. <http://www.magyarfelsooktatás.hu/99.10/8-20.html>

Lázár Imre: Kollégium a magasban. Ökotáj 23-24. szám, 2000. Egyetem <http://www.tabulas.hu/okotaj/23-24/tarsad6.html>

Mann Miklós: Oktatáspolitikusok és koncepciók (1945–1990) X. Magyar Felsőoktatás, 2003. 8. szám 57. o.

OECD: „Education at a Glance 2003“. OECD, 2003. www.oecd.org/edu/eag2003

OKI: Oktatáskutató Intézet: Az oktatás és az európai integráció. www.oki.hu 1997–2003

OKTI: Az Országos Kredit Tanács Irodája honlapja: A kreditrendszer; Kialakulása Magyarországon. <http://okti.netmanager.hu/>

OKTI-HÖÖK: Intézményi kreditszabályzatok elemzése. Az Országos Kredit Tanács Irodája honlapja <http://okti.netmanager.hu/>

Parsons, Talcott: Talcott Parsons on institutions and social evolution. Selected writings. Edited and with an introduction by Leon H[inckley] Mayhew. Chicago, Ill.-London: University of Chicago Press 1982 (= The Heritage of sociology.), xii, 356 S.

Rakom Kft.: „Felső oktatási Intézmények tanulmány-nyilvántartási rendszerének auditálása a kreditrendszer bevezetése szempontjából”, 2001. május <http://okti.netmanager.hu/>

Réffy József: Gondolatok és tények a kreditrendszer bevezetéséről I. Magyar Felső oktatás, 1999. 10. sz.

Scheiber Pál és **Schimert Péter**: Áttekintés az intézményi tájékoztatók jelenlegi helyzetéről I. Budapest, 2003. november (OKT kézirat)

Sivonen, Seppo: Felső oktatás és felnőttképzés. Magyar Felső oktatás, 1999. 1. sz. <http://www.magyarfelsooktatas.hu/99.1/29.html>

Skótkredit: An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework 2nd EDITION, October 2003 Publication code: AE1243/2 <http://www.scqf.org.uk/>

Standke, Klaus-Heinrich: Die Rolle Berlins innerhalb der Ost-West-Kompetenz der Bundesländer - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Rückblick auf ein Jahrzehnt. Arbeitsbereich Recht und Wirtschaft, Nr. 10 – April 2000

Szövényi Zsolt: A tömegképzés pedagógiai kihívásai a felső oktatásban. A magyar Pedagógiai Társaság konferenciája, Magyar Felső oktatás, 2002. 9. szám

Temesi József : A kreditrendszer felső oktatásunkban. In: Magyar Felső oktatás, 1999.10. sz. <http://www.magyarfelsooktatas.hu/99.10/26.html>

Tóth József: Kreditek, tények, igények . II. Országos kreditforum, Dunaújváros, 2003. április 11. <http://okti.netmanager.hu/download/public/kreditektenyekigenyek.ppt>

Varga Csaba: Tudás és jövő, avagy az új, egyesített paradigma körvonalai. A Friedrich Ebert Alapítvány Mit látunk a jövőben? című konferencián tartott előadás rövidített változata. 2000. nov. 17-19. <http://www.inco.hu/inco6/kozpont/cikk1h.htm>