

Tartalom

1. Képesítési keretrendszerek	3
1.1 A képesítési keretrendszerek legfőbb jellemzője: a kimenetorientáltság	3
1.2 A képesítési keretrendszerek és a tanulási eredmények	4
1.3 Képesítések a képesítési keretrendszerekben	4
1.4 Az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszere	4
1.5 A képesítési keretrendszerek szerkezete	5
1.6 A képesítési keretrendszerek funkciói	6
1.7 A képesítési keretrendszerek és a kommunikáció	6
2. A képesítési keretrendszerek bevezetése	7
2.1 Az MKKR felsőoktatásba történő bevezetésének előkészítése	8
3. A képzési területekre vonatkozó kimeneti leírások kidolgozása	9
3.1 A képzési területi kimeneti leírások forrásai	10
3.2 A képzési területi kimeneti leírások kidolgozásának szakaszai	10
3.3 A képzési területi kimeneti leírások státusa	11
3.4 Tanulási eredmények	12
3.5 Kompetenciák	14
3.6 Általános kompetenciák	15
3.7 A képzési területek szakmai, szakterület specifikus kompetenciái	16
3.8 A képzési területi kimeneti leírások továbbfejlesztése	19
Mellékletek (a mappákban egyesével csatolva)	
1. melléklet: Kulcskifejezések	
2. melléklet: Az Európai képesítési keretrendszer	
3. melléklet: A Magyar képesítési keretrendszer	
4. melléklet: Az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszere	
5. melléklet: Képesítési keretrendszerek hierarchiája (felsőoktatás)	
6. melléklet: A szakmai kompetenciák kidolgozásának javasolt menete	
7. melléklet: Általános kompetencialeírások a felsőoktatás számára	
8. melléklet: A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírásai (kompetenciái)	

A kiadvány a TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001 – „A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem” c. kiemelt uniós projekt keretében készült.

Írta és szerkesztette:

Derényi András, Vámos Ágnes

Nyelvi lektor:

Rádai Péter

© Derényi András, Vámos Ágnes

© Oktatási Hivatal, 2015

Kiadó: Oktatási Hivatal

Felelős kiadó: Dr. Pupek Emese PhD mb. elnök

Nyomtatta: Andan Marketing Kft..

Jelen kiadvány a TÁMOP-4. 1. 3. Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem című kiemelt projektben a felsőoktatás szereplőinek részvételével végzett innovatív fejlesztés egyik legfontosabb eredményét adja közre, azzal a céllal, hogy további vitákat, egyeztetéseket indítson el egy, a felsőoktatási képesítések minőségét szabályozó eszköz, a képzési és kimeneti követelmények (KKK) tartalmi felülvizsgálatáról. A fejlesztés eredményeként megjelenő képzési területi kimeneti leírások számos releváns szereplő által több alkalommal egyeztetve jöttek létre, és jelenleg a fejlesztést vezető szakértők, a projektben résztvevők, az oktatói munkacsoportok tagjai, külső szakértők, szakmai, szakmapolitikai szereplők kritikai véleményét tükrözik.

1. Képesítési keretrendszerek

A projekt átfogó célja a Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) felsőoktatási bevezetéséhez és alkalmazásához szükséges fejlesztések elvégzése volt. A projekt első szakaszában, 2009–2011 között az MKKR elveinek kidolgozása és a bevezetés előkészítése történt meg. Az a munka szorosan kapcsolódott az Európai Parlament és Tanács ajánlásával kiadott Európai képesítési keretrendszerhez (EKKR; lásd 2. melléklet), mert a Magyar Kormány 2008-ban úgy határozott, hogy csatlakozik az Európai képesítési keretrendszerhez, és annak implementálásaként nemzeti szintű képesítési keretrendszert dolgoz ki és vezet be¹. A projekt szakértői által kialakított MKKR-t a kormány 2012-ben elfogadta (lásd 3. melléklet), és előírta az annak bevezetéséhez szükséges fejlesztések elvégzését². A-munka forrásául az Európai Strukturális Alap támogatásai szolgáltak. A fejlesztés sajátos nemzetközi környezetben folyt tovább: globális folyamattá vált nemzeti, szektorális, sőt regionális képesítési keretrendszerek fejlesztése. Jelenleg több mint 140 országban találunk nemzeti képesítési keretrendszert és több nagy régióban kezdődtek ezek összehangolására irányuló kísérletek is.

1.1 A képesítési keretrendszerek legfőbb jellemzője: a kimenetorientáltság

A képesítési keretrendszerek lényegi újítása, hogy a képzéseket nem az azokat kibocsátó iskolatípusok vagy a képzési idő hosszával kategorizálják (mint teszi azt pl. az ISCED rendszer³), hanem képzési szintenként megfogalmazzák azokat a tudásokat, képességeket és más kompetenciaelemeket, amelyeket adott képzések kiadásához szükségesnek tartanak. E megközelítés nem a „bemenetre” fókuszál, ugyanis a tanulók sok helyről származó, sokféle tudással, képességekkel, kompetenciákkal érkehetnek, hanem azt fogalmazza meg, hogy ezeknek milyen szintje, szervezetsége jön létre a tanulási folyamat végén, a „kimenetkor”. A kimenetorientáltság egyre nagyobb teret hódít a tanításról és a tanulásról való gondolkodás, a képzési programok tervezése és a minőségértékelés terén is.

1 Lásd http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/mkkr/2069_2008_kormanyhatarozat.pdf

2 Lásd http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/mkkr/1229_2012_kormanyhatarozat.pdf

3 ISCED: International Standard Classification of Education <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

1.2 A képesítési keretrendszerek és a tanulási eredmények

A különböző nemzeti képesítési keretrendszerek a képesítések kiadásához szükséges tudásokat, képességeket és más kompetenciákat ún. tanulási eredmények segítségével írják le. A tanulási eredmények kimeneti állítások arra vonatkozóan, hogy a képesítés megszerzéséhez a tanulónak mit kell elsajátítania tanulási folyamata során. A tanulási eredmények összefoglalják, hogy adott képesítéssel rendelkező egyén mit tud, mire képes, mennyire önálló, és milyen egyéb kompetenciával rendelkezik (bővebben lásd a 3.4 alfejezetben). Ezek az állítások utalnak a tudások, képességek, más kompetenciák szerveződésének szintjére, komplexitására, tárgyára, sokszor a körülményre is, ahol és ahogy működőképese. Ebből következően a képesítési keretrendszer valójában nem más, mint tanulási eredményállítások rendezett mátrixa.

1.3 Képesítések a képesítési keretrendszerekben

A képesítési keretrendszerek szervező erővel lépnek fel mint a legmagasabb szintű – és így természetesen általános – kimeneti leírásokkal rendelkező eszközök. A képesítések között lévő viszonyt meghatározza a kimenetként leírt tanulási eredmények szerveződési szintje. A nemzeti képesítési keretrendszerek szintjeinek kimeneti leírásai alá tartozhat minden, az adott országban kiadható képesítés, iskolatípustól, tanulási formától vagy képzési időtől függetlenül. Így kerülnek egy viszonyrendszerbe a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttoktatás iskolarendszerű oktatás révén kiadott képesítései a nem-formális körülmények között megszerzett képesítésekkel vagy az államilag elismert képző helyek mellett a nem államilag elismert vállalati, céges tanfolyamok, továbbképzések képesítései is. A szektorális vagy ágazati keretrendszerek természetesen csak az adott szektor, gazdasági ágazat képesítéseit fogadják be. A szektorális keretrendszerek közül több szinten nemzetközi hatókörű, sok ország hasonló képesítéseit egy keretbe szervező eszközök (például a közlekedési, a pénzügyi, a sport vagy a felsőoktatási), amelyek a besorolt képesítések nemzetközi összehasonlíthatóságát szolgálják. Európában egyre több szektor hoz létre nemzeteken átnyúló közös keretrendszert.

1.4 Az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszere

Az európai felsőoktatás képesítési keretrendszerét 2006-ban fogadták el az Európai felsőoktatási térség felsőoktatásért felelős miniszterei a bergeni találkozójukon (ld. 4. melléklet). Ez olyan nemzetközi és szektorális (ágazati) keretrendszer, amely a felsőoktatás által kiadott képesítések (rövid ciklusú felsőoktatási szakképzések, BA/BSc, MA/MSc, PhD) számára határozott meg kimeneti standardokat (tanulási eredményleírások segítségével) és kredittartományokat. E keretrendszer a pár évvel korábban néhány nyugat- és észak-európai felsőoktatási minőségbiztosítási ügynökség által saját intézményeik számára kidolgozott kimeneti standardokat (az ún. dublini szintleírásokat [Dublin descriptors]) vette alapul. Magyarországon ezek a standardok jelentek meg a képzési és kimeneti követelményeket (KKK) tartalmazó 15/2006. számú miniszteri rendelet 1. mellékletében, amelyek figyelembe vételét és továbbvitelét az egyes képesítések (szakok) KKK-iban a 289/2005-ös kormányrendelet írta elő. Ahogy több vizsgálat és tanulmány is megállapította azóta, e jogtechnikai eszközzel elindított implementáció nem volt túl eredmé-

nyes. Annak ellenére, hogy az említett leírások tanulási eredményeket használnak, és így az összes KKK-ban is megjelentek (azok 7. fejezeteiben), egy 2014 eleji felmérés azt mutatta, hogy az oktatók mindössze 19 százaléka van tisztában a tanulási eredmények fogalmával. Sem az országos, sem az európai kimeneti standardok (eredménykövetelmények) nem tudtak érdemi elmozdulást kiváltani a képesítések és a képzési programok (szakok) tradicionális bemenet- és folyamatorientáltságában.

1.5 A képesítési keretrendszerek szerkezete

Az egyes országok képesítési keretrendszerének megjelenési formája a táblázatos elrendezés, amelyben az oszlopokban a tudásra, képességre és más kompetenciákra, kompetenciaelemekre vonatkozó tanulási eredményállítások szerepelnek. Az oszlopok (a kimenetek jellemzéséül választott kompetenciadimenziók mint leíró kategóriák, deskriptorok) száma és tartalma változatos.

Az angolszász országok jellemzően 5–8 különböző kategóriát alkalmaznak:

A skót keretrendszer öt deskriptor kategóriája:

- (1) Tudás és ismeretek
- (2) Gyakorlat: alkalmazott tudás és ismeretek
- (3) Általános kognitív készségek
- (4) Kommunikáció, információs és kommunikációs technológia használata, számolási készség
- (5) Autonómia, elszámoltathatóság és együttműködési készség

Anglia, Wales és Észak-Írország keretrendszerében a következő leíró kategóriák szerepelnek:

- (1) Tudás és megértés
- (2) Gyakorlati tudás és megértés
- (3) Kognitív képességek
- (4) IT, számolási és kommunikációs képességek
- (5) Autonómia és képesség a másokkal való közös munkára

Az európai kontinentális országok – az EKKR szerkezetét követve – többnyire három leíró kategóriát használnak: tudás, képesség (skills), más kompetenciák.

A MKKR négy kategóriát állított fel, ezek:

- a kompetencia összetevőiként:
 - a tudás,
 - a képesség,
 - az attitűd,
- valamint az adott szituációban jellemző
 - autonómia és felelősségvállalás.

A táblázat soraiban (azaz szintjein) az oszlopokban jelzett deskriptorok szerveződési szintje látható, mely az egyre magasabb szinten egyre komplexebb. A keretrendszer szintjei ezen túlmenően kumulatívak is, azaz a magasabb szint magában foglalja az ala-

csonyabb szintek tanulási eredményeit is. A keretrendszerekben az egyes szinteken tehát csak az azon a szinten jellemző több-letet találjuk leírva, az alacsonyabb szinteken már kifejtett, leírt tanulási eredmények nem ismétlődnek meg a magasabb szinten.

A szintek száma mutatja, hogy egy adott ország mennyi egymástól jól elkülöníthető, hierarchikusan egymásra épülő kimeneti szerveződési szintet tart szükségesnek saját képesítési rendszerében. Sok európai ország, köztük Magyarország is – az EKKR szerkezetét követve – nyolc szintet határozott meg saját képesítési keretrendszere számára, míg mások nem ezt tartották optimális szintszámnak: a horvátok hét, az írek tíz, a skótok tizenkét szintet hoztak létre saját nemzeti oktatási, képzési hagyományaikra és jövőbeni terveikre tekintettel.



1. ábra. Az MKKR szerkezete

1.6 A képesítési keretrendszerek funkciói

A képesítési keretrendszerek többféle funkciót is betölthetnek a képesítések világában. A legegyszerűbb az, amikor egy adott ország vagy szektor képesítéseinek egyfajta tükréként szolgál, a képesítések pillanatnyi kimenet szerinti szerveződéséről informálva az érdeklődőket. Ám sok ország számára ez nem jelent akkora többletet, hogy emiatt fogjon hozzá a keretrendszer kifejlesztéséhez és bevezetéséhez, ami a tapasztalatok szerint évtizedes folyamat. Egyesek az éppen időszerűnek gondolt képesítési reform vezérlésére használják a keretrendszert, amely kijelöli a képesítések fejlesztésének elérendő célját. Mások az egymástól elkülönült oktatási alágazatok és a képzésekben részt vállaló más szektorok közötti „hídverés” eszközének tekintik. Céljuk ez esetben az, hogy az alágazatokat közös elvekre támaszkodva, egységes szempontokkal közelítsék egymáshoz; azaz a keretrendszer a szabályozás konvergenciájának is alkalmas eszköze. A magyar kormány elsősorban információs eszközként tekint az MKKR-re, de sok szakember az oktatási alágazatok elkülönülő szabályozó rendszerei közötti lassú konvergencia ösztönzésére is alkalmasnak tartják, a szakpolitikusok pedig alágazati fejlesztéseket, reformokat támogató eszközként kezelnék.

1.7 A képesítési keretrendszerek és a kommunikáció

A képesítési keretrendszerek jó, kommunikációt ösztönző eszközöknek bizonyulnak szerte a világon. A tapasztalatok azt mutatják, hogy már a fejlesztés során, majd a bevezetés időszakában, és azt követően is, a képző intézmények és az érintettek, például munkáltatók, szakmai szervezetek, valamint a szakpolitika képviselői között intenzív párbeszéd jön létre. A tanulási eredmények olyan közös szakmai nyelvet kínálnak, amelyet

kölcsönösen értenek és használni képesek e szereplők. A tanulási eredményeknek ezt a jellemzőjét a képzési területi kimeneti leírások megvitatására szervezett konzultációk is megerősítették.

2. A képesítési keretrendszerek bevezetése

A képesítési keretrendszerek bevezetésének egyik kihívása, hogy hogyan sikerül összekötni egymással a keretrendszer országos, minden képesítésre kiterjedő, ezért általános tanulási eredményállításait az egyes képesítések konkrét igényekhez és célokhoz kapcsolódó, ezért részletes és konkrét eredménycéljaival, standardjaival. Az absztrakciós távolság túl nagy ahhoz, hogy erős hatás jöhesse létre annak érdekében, hogy az MKKR előzőekben jelzett funkciói, a kommunikáció jól működjön. Pedig a keretrendszer bevezetése nagy lehetőség arra, hogy egy számos releváns szereplő által egyeztetett kimeneti leírásrendszer minél jobb hatással legyen az egyes képesítések kimeneti standardjaira, és azokon keresztül a képzés, az oktatás minőségére. Ezt az áthidaló célt szolgálják a jelen fejlesztési projektszakaszban elkészült képzési/szakterületi leírások.



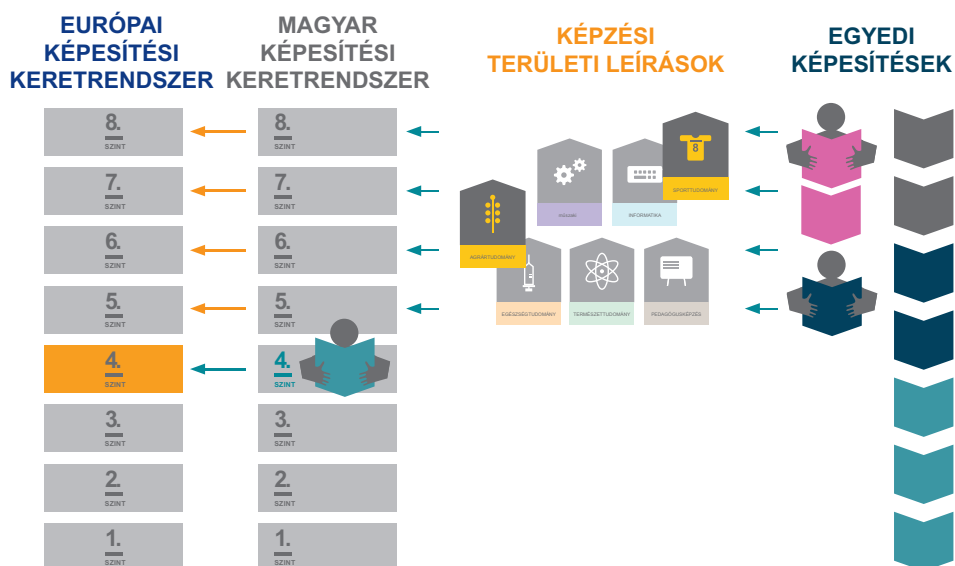
2. ábra. A magyar képesítések helye az MKKR-ben

A másik kihívás a képesítési keretrendszerek implementációja, vagyis hogy miként történik a bevezetés, a rendszerbe állítás. Kulcsmozzanat az egyes képesítések besorolása a keretrendszer megfelelő szintjeire. Ennek során dől el, hogy a keretrendszer mennyire jól mutatja be a képesítések közötti viszonyokat. A képesítések keretrendszerbe sorolásának egyelőre nincs kiforrott eljárása és módszertana. A leggyakrabban alkalmazott megoldás a képesítések kimeneti jellemzőinek és a keretrendszer szintjeit jellemző kimeneti leírásoknak a tartalmi, szemantikai összehasonlító vizsgálata. Ennek előfeltétele, hogy a besorolandó képesítéseknek legyenek kimeneti leíró jellemzői. Amelyik képesítés, képesítéscsoport esetében ezek hiányoznak, ott előzetesen ki kell dolgozni azokat. Ez történt például az OKJ szakképesítésekkel az MKKR-be sorolást megelőzően.

Harmadik kihívás a képzési keretrendszer karbantartása, a felsőoktatásban zajló változások követése, az elavulás és az innováció kezelése; ehhez olyan keretrendszer kialakítására van szükség, amely kellően zárt ahhoz, hogy az értékeknek stabilitást adjon, de egyúttal nyitott az új befogadására.

2.1 Az MKKR felsőoktatásba történő bevezetésének előkészítése

Az MKKR felsőoktatásba történő bevezetése a fenti kihívásokra igyekezett megfelelő válaszokat találni. Az országos keretrendszer absztrakt tanulási eredményállításainak és az egyes képesítések konkrét igényekhez és célokhoz kapcsolódó, ezért részletes és konkrét eredménycéljainak összekötésére, e kapcsolódás orientálására a fejlesztők értelmezték és kibontották az MKKR országos leíró mátrixának igen általános szintű tanulási eredményeit a felsőoktatás egyes képzési területeire, és megfogalmazták azok kimeneti leírásait.



3. ábra. A kimeneti leírások szintjeinek egymáshoz kapcsolódása

Nem volt előzmény nélküli ez a kísérlet: az európai felsőoktatás egyik kiemelkedően sikeres, nemzetközi tantervfejlesztésre alakult projektje, a Tuning⁴ az utóbbi időben kísérletet tett tanulmányi területek, diszciplínák kimeneti standardjainak megalkotására. A lengyel nemzeti képesítési keretrendszer implementációja során 2011–2012 folyamán a lengyel kollégák a dublini szintleírásokat követve alkották meg hét fő tanulmányi területük kimeneti leírásait, amelyek egyben szabályozó erővel is bírnak felsőoktatásuk számára. Érdeemesnek tűnt tehát megkísérelni a magyar felsőoktatás képzési területeinek jellemzését tanulási eredmények segítségével.

A felsőoktatás által kiadott képesítések szintjét (ciklusát) a jogszabályok és a képzések létrehozásának szabályozott folyamata (vö.: szaklétesítés) világosan elrendezi. Mégsem volt tanulságok nélküli a képesítések mintegy 10 százalékának megvizsgálása, és ennek alapján besorolása az MKKR megfelelő szintjeire. A munka során a képzési területre értelmezett kimeneti leíró jellemzők jól segítettek a felsőoktatás képesítéseinek az MKKR-be sorolását, mivel olyan orientációs bázist jelentettek, amelyek hitelesítették a besorolás eredményeit.

A keretrendszer bevezetésének, majd karbantartásának kulcskérdése, hogy rendelkezésre áll-e az a kritikus mértékű minimális tudás, ami ehhez a tevékenységrendszerhez szükséges. Az egyik legfontosabb teendő az volt, hogy egyre több oktató értse meg a kimenet felőli megközelítést, a tanulási eredmények alkalmazásának technikáját és lehetőségeit. Ennek érdekében a fejlesztés felsőoktatási oktatók, oktatásszervezők, kutatók és szakértők széles körét mozgósította és vonta be a tervezésbe, majd a megvalósításba. A kölcsönös tanulás, a tapasztalatok megosztása és a közös fejlesztő munka jelentős tudástöbbletet és tapasztalatot eredményezett.

3. A képzési területekre vonatkozó kimeneti leírások kidolgozása

A képzési területi kimeneti leírások sok hónapos intenzív fejlesztési-egyeztetési folyamat keretében jöttek létre. Összesen hét, 12–15 fős oktatói munkacsoport dolgozott együtt és külön-külön. S bár a munkacsoportok összetétele nem lehetett reprezentatív, a hazai felsőoktatási intézmények típusának, fenntartójának, méretének és elhelyezkedésének megfelelő számú oktató vett részt bennük. Legtöbben docensi beosztásúak és szakfelelősök, sokan vezető beosztást is betöltenek intézményükben. A munkacsoportokba hallgatói képviselők és a munkáltatók, szakmai szervezetek képviselői is meghívást kaptak; jelenlétük és aktivitásuk változó volt. Egy-egy munkacsoport két-három képzési terület leírását végezte, kivéve egy, utóbb alakult csoportot, amely mindössze egy területet (pedagógusképzési) képviselt.

A munkacsoportok a szakirodalomra támaszkodva, nemzetközi előzmény- és háttéranyagok elemzésével, az MKKR korábbi fejlesztése során kiképződött szakértők segítségével készültek fel. Munkájukat fejlesztéstámogató szakemberek kísérték. Ezzel párhuzamosan öt felsőoktatási intézményben kísérleti fejlesztés kezdődött, amelynek során két, egymásra épülő képzési program (szak) kimeneti megközelítésű, tanulási eredményeket

4 Tuning Educational Structures in Europe <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

alkalmazó felülvizsgálatára, fejlesztésére került sor, ugyancsak fejlesztéstámogató szakemberek segítségével. Ők, illetve a kísérleti fejlesztéseket végzők közül egy-egy oktató rendszeresen részt vettek a képzési területi leírásokat kidolgozó munkacsoportok munkájában, és így az intézményi kísérleti fejlesztések tapasztalatai ott referenciaként működtek, átvihették a munkacsoportoknak, egyben a munkacsoportokban zajló fejlesztések részeredményeit, tanulságait becsatornázhatták az intézményi kísérleti fejlesztő folyamatba. A teljes folyamatot akciókutatás és monitoring kísérte annak érdekében, hogy a résztvevők és a fejlesztés vezetői reflektálhassanak tevékenységükre, és időről időre visszajelzést kaphassanak munkájukról.

(A fejlesztési folyamatot támogató háttér tanulmányok közül néhány, a referencia intézményi munkát összefoglaló monitoring jelentés, a folyamat egészének bemutatása és értékelése, az eredményekre, tapasztalatokra támaszkodó kézikönyvek, útmutatók több kötetben megjelentek, és számos további kapcsolódó szakmai anyaggal együtt a http://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekthirek/kepesitesek_minosegfejlesztese_elektronikus_feluleten_is_elerhetok.)

3.1 A képzési területi kimeneti leírások forrásai

A képzési területi leírások elkészítése során a fejlesztésbe bevont oktatók, hallgatók, külső érintettek számos dokumentumra és szakmai háttéranyagra támaszkodtak forrásként. Köztük voltak a már említett Tuning projektben⁵ kidolgozott szakterületi kimeneti leírások; a dublini szintleírások és az európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszere; számos ország nemzeti képesítési keretrendszere; az EKKR és az MKKR. Továbbá kéznél voltak az MKKR előkészítő tanulmányai és háttéranyagai, köztük az egyes leíró kategóriákat részletesen definiáló és értelmező tanulmányok, illetve az összegző kötet⁶; az adott képzési területbe sorolt KKK-k; számos szakképzési programcsomagja: hálótérvek, kurzusmatikák, intézményi szabályozások; valamint a releváns jogszabályok (lásd 5. melléklet). A szakértők megismertek olyan elemzéseket, kutatásokat és háttéranyagokat, amelyek például az alapképzés hazai bevezetésének tanulságait rögzítették, egyes területek társadalmi és munkaerő-piaci helyzetét tárták fel. Sokan intézményi tájékoztatókat, elemzéseket is összegyűjtöttek és figyelembe vettek. Ez a gazdag anyag ugyanakkor még mindig elégtelennek bizonyult ahhoz az előzmények nélküli, újszerű feladathoz, amit egy képzési terület kimeneti fókuszú, tanulási eredmények segítségével történő jellemzése, leírása jelentett.

3.2 A képzési területi kimeneti leírások kidolgozásának szakaszai

A képzési területi leírások kidolgozása több munkaszakaszban történt. Az első szakaszt a felkészülés és az első vázlatok, próbaváltozatok elkészítése jellemezte. Ennek a szakasznak a végén az elkészült leírásokat a munkacsoportok egymás számára véleményezték, értékelték. Így egy-egy munkacsoport tagjai nemcsak azt ismerték meg, hogy a sajátjukkal összevetésben egy másik munkacsoport egy másik képzési terület kimeneti leírásának készítése

5 Lásd a 4. lábjegyzetet.

6 Temesi József (szerk. 2011.) Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. <http://www.ofi.hu/kiadvany/az-orszagos-kepesitesi-keretrendszer-kialakitasa-magyarorszagon>

során milyen megoldásokat, szempontokat követett, hanem közvetlen értékelő visszajelzést kaptak saját munkájukról más képzési területen működő kollégáiktól. Ez a kölcsönös értékelés, amelyet a „kritikus barát” attitűd jellemzett, nagy jelentőségűnek bizonyult mind az egyes leírások további kidolgozása során, mind a leírások konzisztenssé válásában.

A második munkaszakaszban a kimeneti leírások továbbfejlesztése történt a kölcsönös értékelések tanulságai alapján. Ekkor már a munkacsoportok az általuk felvetett megoldási nehézségek megoldására koordinált együttműködésben közös egyeztetéseket folytattak. Mivel egy-egy munkacsoport több (jellemzően két) területi leíráson dolgozott, az előrehaladás és a tapasztalatok belső megosztása is intenzívebbé vált. E munkaszakasz végére előállított újabb, teljesebb változatokat külső szakértők értékelték, különösen a tanulási eredmények megfelelő formai alkalmazása, a szintek közötti hierarchikus egymásra épülés megvalósulása, és egy-egy szinten a leíró kategóriák közötti kapcsolatok koherenciája szempontjából.

A harmadik munkaszakaszban a külső szakértői értékelések figyelembevételével a munkacsoportok a képzési területi leírások újabb változatát dolgozták ki. Közben már sor került először egy közös, majd a későbbiekben képzési területenként külön megszervezett nyitott konzultációkra, amelyeken a MAB, az FTT, az MRK meghívott képviselőivel, továbbá külső szakmai szervezetek, munkaadók, civil szervezetek képviselőivel nyílt alkalom egyeztetni a leírásokat. Ahogyan a munkacsoportokba meghívott hallgatói és szakmai szervezeti képviselők aktivitása, bevonódása és hozzájárulása, úgy a nyitott egyeztetéseken megjelenő képviselők száma, érdeklődése, aktivitása és hozzájárulása is változatos volt. Egyes képzési területeken sok érintett folytatott intenzív egyeztetést, míg más esetekben alacsony érdeklődés vagy lanya aktivitás volt jellemző. A visszajelzések, az érintettek észrevételei, ajánlásai alapján került sor aztán a képzési területi leírások véglegesítésére és közzétételre előkészítésére.

3.3 A képzési területi kimeneti leírások státusa

A fejlesztési folyamat szakaszait és történéseit azért mutattuk be, mert ezzel is jelezni szeretnénk, hogy az itt közölt képzési területi leírások nem lezárt dokumentumok: a projekt eredménye, saját határidőinek kényszerével számolva a fejlesztés egy adott pontjáig elért állapot rögzítése. Ahogy magunk is tapasztaltuk, egy ilyen fejlesztést nem lehet befejezni, legfeljebb csak felfüggeszteni: mindig lesznek újabb szereplők és érintettek, akik újabb és újabb szempontjaikkal újabb vitákat, egyeztetéseket generálnak a leírásokban szereplő megfogalmazásokkal, azok egyes fordulataival, részleteivel kapcsolatban. Az idő előrehaladtával a társadalmi, szakmai és munkaerő-piaci folyamatok is változnak, ezekre a felsőoktatási szabályozó eszközöknek is nyitottnak kell lenniük. Valószínűleg éppen az lehet a létrejött képzési területi leírásoknak a legfontosabb szerepük, hogy ráirányítsák a figyelmet egy-egy képzési területre, annak jellemzőire, és arról újra- és újrainduló diskussziót keltsenek. Ezek az egyezkedő, az álláspontokat tisztázó folyamatok segíthetik a felsőoktatás képzési programokért, képesítésekért felelős szereplőit saját pozícióik és szempontjaik minél pontosabb megfogalmazására, képzéseik jellemzőinek, eredményelvárásainak folyamatos fejlesztésére.

Ahogy a képzési területek kimeneti leírásai újszerű, eddig ismeretlen dokumentumok a hazai felsőoktatásban, úgy azok szerkezete, bemutatásuk mikéntje is kihívást jelentett a fejlesztés vezetői számára. A cél az volt, hogy a várható célcsoport, elsősorban a

képesítések, a KKK-k kidolgozásában, felülvizsgálatában részt vevő szereplők, az MKKR rövid, általános tanulási eredményállításai helyett egy, az adott képzési terület gondolkodásához közel álló, releváns, részletesebb és így konkrétabb leírásokat, értelmező kifejtéseket kapjanak segítségül. A képzési terület szintje alkalmas lehet arra, hogy a területbe sorolt képesítések leírásai, a KKK-k – követve és tovább specifikálva a képzési területi leírásokat – egymással koherensebb, ugyanakkor egymástól jól érzékelhetően elkülönítettek, az egyes képzési szinteken egymásra építkezésük pedig tudatosabb és következetesebb legyen. Ehhez a képzési területi leírások referenciaként szolgálhatnak és orientálhatják a fejlesztő munkát. Az oktatói fejlesztő munkacsoportok előkészítették a munkát, a képzési terület gondolkodásmódja felől „elő-emésztették” az MKKR elvonságában idegenebb, nehezebben befogadható szintleírásait.

3.4 Tanulási eredmények

Ahogy a fenti leírásokból is kiderül, a képesítési keretrendszerek megjelenése, az MKKR bevezetése számos olyan új elem megjelenésével jár együtt, amelyek kevéssé vagy egyáltalán nem ismertek, nincsenek használatban a napi képzési, tanítási, tanulászervezési tevékenységek során. Az egyik legfontosabb ezek közül a tanulási eredmények alkalmazása.

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”⁷ Ez a felsőoktatás által az egyik leggyakrabban idézett, a tanulási eredmény fogalmának tisztázására irányuló definíciók közül. A tanulási eredmények alkalmazása azért nagy jelentőségű, mert ez biztosítja a kimenet felőli nézőpontot. A tanulási eredmények kellő rugalmassággal alkalmazhatóak olyan általános, absztrakt szinten, mint egy országos, sőt nemzetközi keretrendszer, amely képesítések ezreit fogja át; és olyan elemi, konkrét szinten is, mint egy kurzus vagy akár egy tanóra kimeneti jellemzői-



4. ábra. A kimeneti leírások kapcsolódásai és az egyes dokumentumok legitimálói

7 Declan Kennedy (2007) Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. WatermansPrinters, University College Cork; magyarul: http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/lo_handbook_declan_kennedy.pdf

nek meghatározása. A tanulási eredmények használata mára világszerte elterjedt nemcsak az oktatási alágazatokban, hanem más szektorok képzéseinek definiálásakor, a kimeneti követelménystandardok meghatározásakor. E széles körű használatból az is látszik, hogy a tanulási eredmények megfogalmazása és alkalmazása a képzési területek szerint eltérő sajátosságokkal rendelkezhet, és jelentősen különbözhet. Ez a képzési területi szintű kimeneti leírások esetén is tetten érhető. Másféle tanulási eredményekkel dolgozik a bölcsészettudományi képzési terület, mint a természettudományi vagy éppen az egészségügyi. A tanulási eredmények használata – különbözőségük ellenére – mégis ráirányítja a figyelmet arra, hogy a tanuló a képesítések (csoportjainak) fő jellemzőjeként meghatározott kompetenciák birtokába juthat. Az a nézőpontváltás, amely a bemeneti vagy éppen a folyamatra irányuló korábbi szabályozásokhoz képest a kimeneti szabályozást jelenti, jelentős elmozdulás a képesítésekről, azok minőségéről, a képesítéshez vezető tanulási és tanítási, tanulástámogatási folyamatokról való gondolkodásban.

Se szeri, se száma az interneten elérhető útmutatóknak, kézikönyveknek⁸, amelyek a tanulási eredmények leírásába vezetnek be. Többségük a tantárgyak, kurzusok kimeneti leírásait célozzák meg. Egy jó tanulási eredményállítás létrehozása kis gyakorlással viszonylag gyorsan elsajátítható. Ugyanakkor a fejlesztés során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy sokat segít, különösen az elején, ha a kollégák, a gyakorlottabb társak megosztják tudásukat, és kritikai támogatást nyújtanak a megfelelő forrás fellelésében és felhasználásában.

Az országos képesítési keretrendszerekben és a képzési területi kimeneti leírásokban a tanulási eredmények inkább célként, referenciaként érvényesülnek. Szerepük támogatni az alájuk tartozó képesítések kimeneti jellemzőiről, tanulási eredményeiről való gondolkodást és orientálni a tervező-fejlesztő munkát (lásd 6. melléklet). Ennek jelentősége a képesítésekhez vezető tanulási és tanítási folyamat megvalósítása során, illetve annak végén, a képesítések odaítélésekor válik nyilvánvalóvá, vagyis amikor meg kell győződjön az oktató, a képző intézmény arról, hogy a tanuló elérte-e a tanulási eredményeket. Ez nemcsak azt feltételezi, hogy megfelelő értékelési eljárások működnek a képző intézményben, hanem azt is, hogy a tanulási eredmények azzal a részletettséggel és konkrétsággal vannak kibontva, leírva, hogy mérhetőek, értékelhetőek legyenek. Egyes tanulási eredmények esetében (például a szakspecifikus kompetenciákat leírók esetében) a megfelelő értékelés megvalósítása valószínűleg nem jelent nagyobb problémát. Más esetekben (pl. az általános, szak(ma)független kompetenciák esetében) azonban árnyaltabban jelenik meg az értékelhetőség szempontja. Bár vannak kezdeményezések a felsőoktatási hallgatók általános kompetenciáinak mérésére, ezek jóval átfogóbb mérés-értékelési fejlesztést igényelnek, mint a felsőoktatás hagyományos értékelési eljárásai (vö. OECD

8 Magyarul például Declan Kennedy (2007), lásd 3. lábjegyzet; vagy Derényi András (2006) Tanulási eredmények kidolgozása és használata. Társadalom és Gazdaság, 28 (2), 183–202.; angolul például Robin Beaumont (2005) Learning Outcomes. A practical Guide. Newcastle, University of Newcastle http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/Learning_Outcomes_Handbook.pdf; vagy LTSN/HEA (2003) Guide for Busy Academics: Using Learning Outcomes to design a course and assess learning http://pcwww.liv.ac.uk/~nbunyan/Concept_maps/HEA%20los%20for%20busy%20academics.pdf

AHELO programja⁹). Ugyanakkor az általános kompetenciákat megjelenítő tanulási eredmények (gondoljunk csak az idegennyelv-tudásra vagy az informatikai képességekre) megjelennek és nyomon követhetők szakmai feladatok elvégzésekor is, azaz nem feltétlen értékelendők elkülönítve.

3.5 Kompetenciák

A képzési területi kimeneti leírások szerkezetileg és tartalmában is követik az MKKR szintleírásait, és a felsőoktatás által kiadott képesítéseknek megfelelő 5., 6., 7. és 8. szintre tanulási eredmények segítségével határozzák meg a fejlesztendő kompetenciákat. A kompetencia fogalmát is abban az értelemben használják, ahogy azt az MKKR is tette. Eszerint a kompetencia „pszichikus képződmények olyan rendszere, amely alkalmassá tesz valakit arra, hogy egy adott területen eredményesen tudjon tevékenykedni. A kompetencia belső összetevőiként a tudást, az attitűdöket/nézeteket/diszpozíciókat, illetve a képességeket különbözteti meg. A kompetenciát jellemzi a tevékenység során érvényesülő autonómia, illetve a felelősségvállalás szintje”¹⁰. A képzési területi leírások a tanulási eredményeket két, egymással összefüggő, de logikailag elkülöníthető egységre bontják attól függően, hogy szakterület-specifikus vagy általános kompetenciák fejlesztését fogalmazzák-e meg. Ennek a különbségtételnek az a magyarázata, hogy a felsőoktatásban végzettekkel szemben az az elvárás fogalmazódik meg, hogy az adott szakmában, szakterületen az adott szintnek megfelelő elméleti és gyakorlati kompetenciákkal rendelkezzenek, ugyanakkor képesek legyenek változó kontextusban olyan szakmai feladatok ellátására, problémák kezelésére, amelyek nem láthatók előre, vagy amelyek esetében nem adottak a megoldás feltételei. Továbbá, hogy képesek legyenek a folyamatosan változó kihívásokra reagálni.

Mivel a kompetencia pszichikus képződmények rendszere, ezért a szintleíró jellemzők egymással összefonódó entitásokból állnak. (Érdemesebb lenne nem kompetencialistákról, hanem kompetenciahálókról beszélni.) Az MKKR-ben megfogalmazott kompetencia-összetevők, illetve az általános és szakterület-specifikus jellemzők ebből a bonyolult pszichikus képződményrendszerből tárgyiasított tartalmak. A leírások azonban nem merítik ki a belső összetevők teljes és bonyolult rendszerét. Sok olyasmiról van még, amely egy adott kompetencia működését egy adott pillanatban befolyásolja, köztük kétségtelenül vannak olyanok is, amelyekhez a tudományos megismerés még nem ért hozzá.

⁹ AHELO = Assessment of Higher Education Learning Outcomes.

A project weblapja: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdahelo.htm>

¹⁰ Falus Iván (2010): Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító).

In: <http://tamop413.ofi.hu/okkr-orszagos-kepessitesi-keretrendszer/javaslat-falus-1-21-v3>.

3.6 Általános kompetenciák

A képzési területi leírások mellett megjelenő általános kompetenciák a fejlesztési munkálatok során mintegy „nem várt”, nem tervezett eredményként születtek meg. Újdonság a magyar felsőoktatásban, abban az értelemben, hogy nem kötődik explicit hazai előzményhez. Az általános kompetenciák meghatározásának munkálatait több tényező hajtotta előre:

- (a) a feltételezés, hogy a kompetenciák elsajátíthatóak formális tanulási környezetben;
- (b) a felismerés, hogy az életben a legtöbb tevékenység sokféle szociális és szakmai kontextusban történik, és ezeknek a sikeres elvégzésekor ún. nem specifikus tudásra támaszkodunk;
- (c) az a megegyezés, hogy a szakmai kompetenciákkal együtt az általános kompetenciák is fejlesztendők a felsőoktatásban;
- (d) az abban való meggyőződés erősödése, hogy a felsőoktatási képzés megszerzéséhez folyamatos fejlődés és felelős értelmiségi lét kapcsolódik.

A felsőoktatásban szükséges általános kompetenciák definiálásának és összegyűjtésének feladatával foglalkozók közül a korábban már említett, nemzetközi Tuning program a legismertebb. Ennek kezdetén abba ütköztek a résztvevők, hogy az általános kompetenciáknak sokszor nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a hallgatók és a munkáltatók, mint a szakmai képességeknek. A képző intézmények viszont inkább a szakmai kompetenciák prioritását vallják. Közös értelmezésre ad lehetőséget, ha elfogadjuk, hogy az általános (generikus) és szak-specifikus kompetenciák szorosan együtt járnak: lehetetlen a generikus kompetenciák fejlesztése speciális kontextus és tartalom nélkül, és fordítva: a szak-specifikus kompetenciák fejlesztése fejleszti az általános kompetenciákat. A generikus és a szak-specifikus kompetenciák ugyanakkor nem csereszabatosak, vagyis, ha az egyikből több van, az nem jelenti, hogy a másiból elég a kevesebb.

A projektben részt vevőknek is arra kellett rádőbenniük, hogy az általános és a szak-specifikus kompetenciák sokszor nehezen különböztethetők meg. A fejlesztő munka elején a képzési területi tanulási eredmények szak-specifikus kompetenciái közé általános kompetenciák is bekerültek. Ez olyan mértékű átfedést eredményezett az egyes leírások között, hogy nem, vagy nehezen lehetett a szakterületi képzések szakmai kimeneti leírásait egymástól elválasztani. A továbblépést az jelentette, hogy sikerült a képzési területi kimeneti leírásokból kigyűjteni a leggyakoribb általános kompetenciákat, majd a nemzetközi gyakorlatra is kitekintéssel ezeket rendszerezni. Két főcsoport jött létre: (a) a szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató kompetenciák; (b) személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció. Az első főcsoportban négy, a második csoportban öt kompetencia megnevezése, illetve kibontása, leírása található. Az így csoportosított kompetenciákat aztán sikerült részletezni – a szintek kumulatív jellegét szem előtt tartva.

- (a) A szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató kompetenciák alcsoportjai
- (b) Személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció főcsoport alcsoportjai

Az általános kompetenciák leírásában nem használtunk a tanulási eredmények kapcsán korábban jelzett leíró kategóriákat, deskriptorokat, ami arra utal, hogy e kompetenciák képlékenyek, rugalmasak. Az általános kompetenciákat – mivel azok az egész felsőokta-



(a) A szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató kompetenciák alcsoportjai

(b) Személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció fűcsoportja alcsoportjai

5. ábra. Az általános kompetenciák két fűcsoportja és alcsoportjai

tás számára szólnak és minden egyes képzési területen azonosak – csak egyszer közöljük a táblázatban (lásd 7. melléklet), de természetesen bármely képzési területről legyen is szó, annak szakterület-specifikus kimeneti leírásaival és azok szintjével együtt olvasandók.

Az általános kompetenciák 2015 elejére kialakult leírása egy adott ponthoz – a fejlesztő folyamatot koordináló projekt zárásához – kötődő, az adott pillanatban elérhető legjobb megoldásnak tekinthető, amely ugyanakkor nem teljes körű (mert szelektált) és nem végleges (mert érvényessége időről időre felülvizsgálandó). Az ebben a pillanatban érvényes szövegváltozat a fejlesztést vezető szakértők, a projektben résztvevők, a munkacsoportok tagjai, külső szakértők, szakmai, szakmapolitikai szereplők kritikai véleményét tükrözi. Az általános kompetenciák lényegéből fakad változékonyságuk és adaptivitásuk; tartós működőképességüket a felsőoktatásban a további folyamatos szakmai diskurzus biztosíthatja.

3.7 A képzési területek szakmai, szakterület-specifikus kompetenciái

A képzési területi leírások a szakmai, szakterület-specifikus kompetenciákat az általános kompetenciáktól elkülönítve közlik az MKKR 5., 6., 7. és 8. szintjére vonatkozóan, ami megfelel a felsőoktatási szakképzés, az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés ciklusainak. Mindegyiket külön lapon adjuk közre (lásd 8. melléklet). Minden egyes lapon egy-egy képzési terület egy-egy szintjére (bolognai képzési szerkezet szerint fogalmazva: ciklusára) vonatkozó szakterület-specifikus leírások szerepelnek. A kimeneti leírások minden területen és szinten azonos szerkezetűek, tagolásuk a könnyebb eligazodást szolgálja.

A lap tetején, a címben olvasható a képzési terület neve, alatta a képzési területet egy kinagyított piktogram is jelzi. Ez alatt, a narancsszínű sávban megjelenik a felsőoktatási ciklus száma és neve, az MKKR szint száma, valamint ismételt a képzési terület neve.

A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KÉPZÉSI TERÜLET TANULÁSI EREDMÉNY ALAPÚ, SZINTLEÍRÓ KIMENETI JELLEMZŐ



FELSŐOKTATÁSI 1. CIKLUS (RÖVID IDEJŰ FELSŐOKTATÁSI SZAKKÉPZÉSEK) 5. SZINT / TÁRSADALOMTUDOMÁNY



- A rendelkezésben foglalt követelményeket az alábbiakban is meg lehet nézni a szakképzési program, illetve a képzési terület leírásában.
- Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.
- Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.
- Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.
- Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.
- Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.

TUDÁS	KÉPESÉGEK	ATTITŰDŐK	AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG
<p>Akkori tapasztalatok a tudás megismerésére, a tanulásra, a tanulásra, a tanulásra.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>	<p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>	<p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>	<p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>
<p>A KÉPZÉSI TERÜLET KÉPESÍTÉS ANNAK ADOMÁNYÁBA...</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>	<p>A KÉPZÉSI TERÜLET KÉPESÍTÉS ANNAK ADOMÁNYÁBA...</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>	<p>A KÉPZÉSI TERÜLET KÉPESÍTÉS ANNAK ADOMÁNYÁBA...</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>	<p>A KÉPZÉSI TERÜLET KÉPESÍTÉS ANNAK ADOMÁNYÁBA...</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p> <p>Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.</p>

ÁLTALÁNOS LEÍRÁS

A képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.

Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.

Az alábbiakban a képzési terület tanulási eredményeinek leírása, megnevezése, megismerése.

6. ábra. Egy képzési terület kimeneti leírásának szerkezete

A bal oldalon a könnyű azonosítás érdekében kiemelve is szerepel a leírás MKKR szintjének száma. A narancsszínű sáv alatt a képzési terület jellemzése, profiljának leírása olvasható. Vannak olyan területek, ahol ez szintenként némileg különböző, ahogy magasabb szintekre lépve a profil, a képzések jellege megváltozik. Ugyanakkor sok terület esetében úgy tűnt, nincs szintenként lényegileg elkülöníthető jellemzője a szakterületnek.

A profil alatt következnek táblázatos megjelenítésben a szakterület-specifikus kompetenciákat leíró tanulási eredmények. Ezeket az MKKR szerkezetét követő struktúrában közöljük: külön oszlopban szerepelnek a tudás, a képesség, az attitűd, illetve az autonómia és felelősségvállalás tanulási eredményei. Fontos, hogy – a balról jobbra történő szövegolvasási hagyományból következő interpretációs megszokás ellenére – az oszlopok elrendezése sem olvasási, sem sorrendi prioritást nem jelez; mindez csupán a kényeszerű kétdimenziós ábrázolás kötöttsége. Bizonyos szinteken egyes szakmákban lehet, hogy a tudás a legfontosabb dimenzió, míg más szinteken és szakmáknál a képesség, megint máshol pedig az attitűd vagy éppen az autonómia és felelősségvállalás jelentősége növekedhet meg. Ennek az értelmezésnek a jegyében a táblázat oszlopaiban vízszintesen

nem különítjük el, nem választjuk szét e csoportokat, ezzel is jelezve, hogy a kategóriák közötti kapcsolatok rugalmasak, képlékenyek. Ezt próbáltuk kifejezni az oszlopok közötti szaggatott vonalakkal is.

A táblázat címsorában olvasható kategórianevek alatt halványkék háttérrel minden lapon feltüntettük a leírásokat vezérlő szempontokat (a tudás esetében pl. ezek a tudás mélysége, szervezethez, kiterjedtséghez, rugalmassághoz formálhatósághoz), illetve azt, hogy az adott szinten milyen általános szerveződés jellemzi az adott kompetenciadimenziót. Ugyanezek az előzetesen kidolgozott szempontok vezérelték annak idején az MKKR egyes deskriptor kategóriáinak és szintjeink kidolgozását is.¹¹

A táblázat következő részében – még halványabb háttérrel elkülönítve – sorakoznak a tanulási eredmények. Egy adott szinten az egyes dimenziók tanulási eredményei között – vízszintesen – kapcsolat van. E horizontális kapcsolatok az egyes dimenziókban megjelenő tanulási eredmények között hol szorosabbak, hol gyengébbek, de semmi esetre sem közvetlen megfelelésük. Egy tudáselemhez például kapcsolódhat több képességlelem is, és fordítva; egy attitűdelem akár sok tudás- és képességlelemhez is kapcsolódhat. Az egymáshoz közelebb álló tanulási eredményeket elrendezésükkel, csoportosításukkal igyekeztünk jelezni. Amennyiben egy szintleíráson belül elválasztó vonalak jelennek meg a tanulási eredményállítások között, ott ez valamilyen háttérben meghúzódó szakmai szempontú csoportosításra utal, amelyet a leírásokat kidolgozó oktatói munkacsoport fontosnak gondolt meghatározni és alkalmazni. A KKK-k, képzési programok kimeneti jellemzőire ható kötöttségek elkerülése érdekében azonban a területi leírások nem tüntetik fel a csoportosítás szempontjait, legfeljebb a képzési terület jellemzésében, profiljában jelenítik meg azokat.

Érdekes a különböző szinteket tartalmazó lapokat is összehasonlítani. Az egyes dimenziókban szereplő tanulási eredmények a magasabb szinteken egyre komplexebb, magasabb szinten szervezett tanulási eredményeket írnak le, mint az alacsonyabb szinteken. Ugyanakkor a leírások kumulatív természete miatt az alacsonyabb szinten szereplő tanulási eredmények nem jelennek meg ismét a magasabb szinten: azok beleértendők a magasabb szint leírásaiba.

Minden egyes lap alján, a sötétkék sávban, egy egységes tájékoztató szöveg olvasható azokkal a legfontosabb információkkal, amelyek a kimeneti leírások olvasása, értelmezése és további felhasználása során mindvégig szem előtt tartandók.

Az első bekezdés a képzési területi leírás szerkezeti helyét és jellemzőit adja meg, tömören összefoglalva e füzet elején részletesen kifejtett rendszert: „A képzési terület szintleíró jellemzői a Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) országos hatókörű, valamint az Európai felsőoktatási térség (EFT) képesítési keretrendszerének nemzetközi, az EFT-be tartozó országok felsőoktatására vonatkozó általános szintleíró jellemzőit bontja ki és értelmezi a képzési terület hazai sajátosságainak megjelenítésével.”

11 Az egyes dimenziókról, azok természetéről, leírásuk szempontjairól és szintenként felépülő szerveződésükről részletes háttéranyagok érhetők el az MKKR fejlesztés első szakaszának szakmai anyagai között a <http://www.ofi.hu/tamop-413-felsooktatasi-szolgalattasok-rendszer-szintu-fejlesztese> oldalon, a szerzők: Falus Iván, Pajkossy Péter, Golnhofer Erzsébet és Gaskó Krisztina.

A következő bekezdés a képzési területi leírások célját foglalja össze (fentebb ezekről is részletesen volt szó): „A szintleíró jellemzők a szakterületi sajátosságok megjelenítésével orientálják a képzési területbe sorolt felsőoktatási képesítések kimeneti követelményeinek meghatározását és leírását, biztosítva mind az MKKR-nek, mind az EFT-KKR-nek való megfelelésüket.”

A harmadik bekezdés pedig a szintenkénti építkezésre vonatkozó kumulációs elvet mutatja be a konkrét szintekre vonatkozóan. „A képzési terület szintleíró jellemzőinek kidolgozásakor érvényesült az az elv, hogy a magasabb szint leírása már tartalmazza az alacsonyabb szinten megfogalmazott tartalmakat.” Az ezt követő mondat szintenként értelemszerűen változik, a 7. szintű leírások esetén pl. így: „Ezért a 7. szint leírása az MKKR 6. szintjét jellemző tanulási eredményeket is tartalmazza.”

Jelen kiadvány minden képzési terület kimeneti leírásait tartalmazza (a művészeti és művészetközvetítői területeket összevontan). Bár feltehető, hogy az olvasót, a fejlesztőt elsősorban saját képesítése, szakja képzési területének kimeneti leírása érdekli, ott is leginkább annak a szintnek a tanulási eredményei, amelyik szinten saját szakja, képesítése áll, az alacsonyabb, illetve magasabb szintek megismerése segít a kimeneti standardok (eredménykövetelmények) pontosabb megfogalmazásában. Más képzési területek kimeneti leírásainak megismerése nem csak érdekességként szolgál. Mint fentebb utaltunk rá, a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulási eredmények területenként eltérő sajátosságokkal rendelkezhetnek és akár jelentősen különbözhetnek is. Ezért egy másik képzési terület kimeneti leírásaiban alkalmazott szempontok, megoldások megtermékenyíthetik a gondolkodást a saját képesítés vagy szak kimeneteiről; interdiszciplináris képzések esetében pedig egyenesen szükséges is más képzési területek tanulási eredményeinek felderítése és megismerése. Az együttes közzététel ezt segítheti elő.

3.8 A képzési területi kimeneti leírások továbbfejlesztése

Mint korábban már többször utaltunk rá, a projekt eredményeként megszületett képzési területi leírásokat semmiképpen sem tekintjük véglegesnek, befejezettnek, lezártak. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy ezt a fejlesztő munkát társas tanulásként értelmeztük; úgy véltük, hogy a tapasztalok, tudások sokfélék és megosztandók. Most is azt kívánjuk, hogy a jelen összegzésben bemutatott eredmények továbbgondolása, megvitatása nagyon különböző színtereken és módokon folyjék majd tovább. Ezek egyikeként arra invitálunk minden olvasót, felhasználót, oktatót és szakembert, hogy véleményüket, észrevételeiket, javaslataikat osszák meg velünk és rajtunk keresztül sokakkal, a http://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekthirek/kepeseitesek_minosegfejlesztese webfelületen, illetve a 413info@oh.gov.hu e-mail címen.

A képzési területek kimeneti leírásainak kidolgozásában közreműködtek:

80 fő oktató, oktatásszervező különböző szakterületekről és intézményekből, 7 munkacsoportban, valamint hallgatók és munkáltatók képviselői.

A munkacsoportok vezetői: Betlehem József (PTE); Kraiciné Szokoly Mária (ELTE), László Gyula (PTE), Nagy Tamás (SZE), Podráczky Judit (KE), Szabad Attila (LFZE), Varga Zsuzsa (SZTE).

100 fő oktató, oktatásszervező, valamint hallgatók és munkáltatók képviselői 5 felsőoktatási intézményben folyó kísérleti fejlesztésekben.

A kísérleti fejlesztő csoportok vezetői: Ádány Róza (DE-NK), Király Zoltán (DUF), Medvéne Szabad Katalin (BGF), Mészáros György (ELTE-PPK), Weiszbürg Tamás (ELTE TTK).

12 fő fejlesztéstámogató szakértő. Vezető: Lukács István (ELTE-PPK).

8 fő külső alkalmi szakértő: Falus Iván, Gaskó Krisztina, Golnhofer Erzsébet (ELTE), Pajkossy Péter (BME), Szebeni Kinga (NMH), Szlamka Erzsébet (OH), Temesi József (BCE), Ütöné Visi Judit (EKF).

5 fő külső értékelő: Gönczi Éva (CEU), Hollós Sándor (SE), Mándics Dezső (ELTE – Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium), Modláné Görgényi Ildikó (NMH), Zachár László (ZsKF).

5 fő vezető (kulcs)szakértő: Bókay Antal (PTE), Fehérvári Anikó (OFI), Sediviné Balassa Ildikó (SZÁMALK-Szalézi Szakközépiskola), Tót Éva (független tanuláskutató), Vámos Ágnes (ELTE).

5 fő projektvezetés: Derényi András szakmai vezető, Fábián Péter projektmenedzser, Jarmaczki Enikő projekt asszisztens, Kondár Gergely pénzügyi vezető, Zombory Júlia szakmai asszisztens.