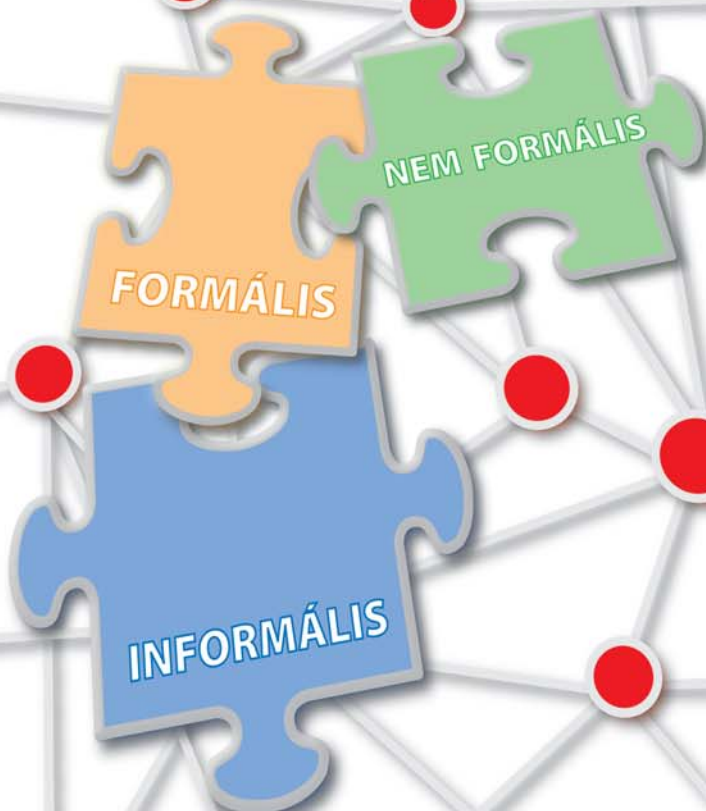


# A NEM FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS ELISMERÉSE MAGYARORSZÁGON



EGY OECD-PROJEKT TANULSÁGAI



OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS MINISZTERIUM

# **A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon**

Egy OECD-projekt tanulságai



# **A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon**

*Egy OECD-projekt tanulságai*

Írták:  
Derényi András  
Milotay Nóra  
Tót Éva  
Török Balázs

ISBN 978-963-87399-3-3

Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Uniós Kapcsolatok Főosztálya

Felelős kiadó: Loboda Zoltán

Olvasószerkesztő: Schüttler Tamás

Borítóterv, tipográfia: Aula.info

Nyomdai kivitelezés: Pátria Nyomda Zrt., felelős vezető: Fodor István

# Tartalom

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Bevezető (Tót Éva)                                                                                                        | 7  |
| 2. Az OECD projektje a nem formális és informális tanulás elismeréséről (Milotay Nóra)                                       | 11 |
| 3. A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon – az OECD RNFIL projekt keretében készült háttér tanulmány | 17 |
| 3.1. Környezeti tényezők                                                                                                     | 18 |
| 3.1.1. Demográfiai összefüggések                                                                                             | 18 |
| 3.1.2. Nemzetköziesedés                                                                                                      | 22 |
| 3.1.3. Az új infokommunikációs eszközök szerepe                                                                              | 26 |
| 3.1.4. Gazdasági változások és munkaerő-piaci deficit                                                                        | 29 |
| 3.1.5. Egyéb, országspecifikus szempontok és tények                                                                          | 37 |
| 3.2. Az intézményi környezet leírása                                                                                         | 38 |
| 3.2.1. Jogszabályi és politikai környezet                                                                                    | 38 |
| 3.2.2. Irányítás és a kormányzat szerepe                                                                                     | 47 |
| 3.2.3. Erőforrások finanszírozása                                                                                            | 48 |
| 3.2.4. Egyéb országspecifikus szempontok és tények                                                                           | 49 |
| 3.3. A megvalósítás eszközrendszere                                                                                          | 49 |
| 3.3.1. Képesítések, képzési rendszerek, kvalifikációs keretrendszer                                                          | 49 |
| 3.3.2. Kreditakkumuláció és kredittranszfer                                                                                  | 55 |
| 3.3.3. Értékelési módszerek és eljárások                                                                                     | 60 |
| 3.3.4. Egyéb, országspecifikus szempontok és tények                                                                          | 63 |
| 3.4. Az érdekelt szereplők viszonya az elismeréshez                                                                          | 64 |
| 3.4.1. Az érdekelt szereplők jellemzői                                                                                       | 64 |
| 3.4.2. Hozzáférés                                                                                                            | 64 |
| 3.4.3. Részvétel                                                                                                             | 65 |
| 3.4.4. Ösztönzők és akadályok                                                                                                | 66 |
| 3.4.5. Egyéb, országspecifikus szempontok és tények                                                                          | 66 |
| 3.5. Következtetések                                                                                                         | 67 |
| 4. Az elismerés európai alapelvei                                                                                            | 70 |
| 5. A további tájékozódáshoz                                                                                                  | 75 |



# 1. Bevezető

A kötet célja, hogy a téma iránt érdeklődők számára hozzáférhetővé tegye a nem formális és informális tanulás elismerésével foglalkozó projekt keretében végzett munka eredményeit, és ennek révén hozzájáruljon a tanulságok hazai megfogalmazásához, illetve azok szélesebb körben történő megismertetéséhez.

Az OECD 2006-ban indult RNFIL (Recognition of Non-formal and Informal Learning) elnevezésű projektje 21 ország – köztük Magyarország – részvételével a már működő és még csak most formálódó nemzeti validálási (elismerési) rendszerek elemzésére vállalkozott.

A nem formális és még inkább az informális tanulás kifejezések használata viszonylag új keletű. Alig néhány évtizede alkalmazzák ezeket a műszavakat, noha a nem formalizált keretek között történő tanulás a tanulás leginkább hagyományos alapformájának nevezhető. Az utóbbi években egyre szélesebb körben használják mindkét kifejezést, értelmezésüket illetően azonban korántsem beszélhetünk igazi közmegegyezésről.

Alapvetően nem tudományos fogalmakról van szó, sokan kétségbe vonják azt is, hogy lehetséges-e egyáltalán pontosan definiálni ezeket a kifejezéseket. Sőt akad olyan vélemény is, amely szerint ezek csupán metaforák, amelyek általános képzéspolitikai törekvések azonosítására szolgálnak. Olyan, a képzéspolitikai szakzsargonban használt kifejezésekről van szó, amelyekről a számtalan definíciós kísérlet ellenére sem mondható, hogy egységes értelmezésen alapulnának. A jelenleg „hivatalosnak” tekintett meghatározás is több ponton kritizálható. Az Európai Bizottság által 2001-ben megfogalmazott – és azóta a témával foglalkozó legtöbb írásban hivatkozott, általában kiindulópontként használt – meghatározás szerint a formális tanulás (*formal learning*) tipikusan képzőintézményekhez kapcsolódik, és a tanulás célját, idejét, és a tanuló támogatásának módját illetően strukturált, valamint végzettség megszerzéséhez vezet. Emellett az is jellemzi, hogy a tanuló nézőpontjából szándékolt tevékenységről van szó. A nem formális tanulás ezzel szemben nem kötődik képzőintézményhez, és rendszerint nem eredményezi végzettség megszerzését. Az informális tanulás – az idézett meghatározás szerint – a munkához, a családi élethez és a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódik, nem strukturált tevékenység, és nem vezet valamilyen elismert végzettség megszerzéséhez. Lehet szándékolt és nem szándékolt, az esetek többségében azonban nem az, hanem véletlenszerű (Communication, 2001). Ez utóbbi megengedő megfogalmazás is jelzi a definíciós kísérletek egyik gyenge pontját, azt, hogy az egyes, tudásgyarapodást eredményező tevékenységek adott kontextusukból kiszakítva többféleképpen is osztályozhatók.

Az empirikus adatgyűjtés – és a nemzetközi összehasonlítás – nézőpontjából is történt kísérlet a különféle tanulási tevékenységek osztályozására. Az Eurostat (az Unió statisztikai ügynöksége) által készített terjedelmes elemzés<sup>1</sup> a tanulásra irányuló szán-

---

<sup>1</sup> Classification of learning activities – Manual, Eurostat, 2006, Luxemburg.

dékot nevezi meg döntő kritériumként a különféle tanulási formák és a tanulásnak nem minősíthető tevékenységek elkülönítéséhez.

Történetileg a hagyományos iskolázás elégtelenségének felismerése és a lehetséges eredményesebb megoldások keresése irányította a figyelmet a nem formális tanulási tevékenységek felé. Az 1940-es évek második felében az UNESCO a fejlődő országok oktatási helyzetének elemzése kapcsán, az iskolai képzés alternatívájaként, mint a tanulás kevésbé költséges, ezért az iskolázásból kiszorulóknak számára elérhető módját keresve fogalmazta meg az iskolán kívüli tanulás lehetőségeit, amit akkoriban a nem formális képzés (*non-formal education*) kifejezéssel jelöltek.

Ettől némiképp eltérő értelmezésben használták a fenti kifejezést azok a társadalmi mozgalmak, amelyek az állami iskoláztatás dominanciájával szemben a képzés és tanulás feletti civil kontroll visszaszerzését helyezték előtérbe, és keresték a számukra leginkább megfelelő formákat.

A '80-as években szintén a formális oktatás alapvető kritikájaként fogalmazódott meg, hogy az iskolai oktatás csak az iskolai környezetben releváns tudások elismerésére és értékelésére alapoz, ami nem ad eszközöket az iskolán kívüli további tudásszerzéshez. E kritikai megközelítés egyik gyakorlati megvalósulása volt az angol nemzeti kvalifikációs rendszer kidolgozása, amely az iskolai oktatáson kívül megszerzett szakismereteket is elismerhetővé tette.

Csak az ezredfordulón került – legalábbis Európában – ismét a figyelem középpontjába a téma, szorosan kapcsolódva az élethosszig tartó tanulás eszméjéhez. Ekkor már nemcsak a formális képzésen kívüli, praktikusán az iskolán kívüli tanulás ösztönzése, hanem az ilyen módon tanultak láthatóvá tétele, értékelése és elismerésének szükségessége is napirendre került.<sup>2</sup>

Jelenleg az uniós törekvések két témára összpontosulnak. Egyfelől a társadalmi kohézió erősítését másfelől a gazdasági versenyképességet helyezik előtérbe, mint olyan célt, amit a hatékonyabb képzéssel és tanulással lehet elérni. A tanulás elsődleges céljaként a munkaerőpiacon elismertethető képességek kialakítása és fejlesztése jelenik meg. A nem formális tanulás európai uniós megközelítése tehát döntően munkaerőpiac-orientált, ahol a tanulás fő célja a versenyképesség szempontjából jelentős mértékű képzettségi deficit felszámolása. Ez még akkor is így van, ha a dokumentumok egy jelentős része kifejezetten hangsúlyozza a civil tudások, vagy az időskori tanulás jelentőségét, általában a tanulásnak a társadalmi kohéziót erősítő és az életminőség javítását szolgáló megközelítését. Az uniós dokumentumok azonban elsősorban a politikai célok megfogalmazására vállalkoznak, és csak ritkán bocsátkoznak annak kifejtésébe, mit is értenek tanuláson, értékelésen és elismerésen.

A '90-es évektől mindezekhez hozzáadódott a civil szervezetek működéséhez kapcsolódó tanulási formák felértékelődése is. Több európai országban – így például Finnországban, Hollandiában vagy Dániában – egyre erőteljesebb hangsúlyt kap az ún. NGO, vagy civil szektorban megszerzett tudások elismertetése.

E sokféle törekvés közös elemeként megállapítható, hogy erősödik a két, egymástól korábban élesen elkülönült szektor – az iskolarendszerű oktatás és az iskolától függetlenül működő számtalan tanulási forma – kapcsolódásainak a megteremtésére irányuló szándék. Tehát egyfelől érzékelhető a nem formális és informális tanulási folyamatok

<sup>2</sup> Bjornavold, J.: Making learning visible. CEDEFOP, 2000.

eredményének formalizálása, kodifikálása, megfeleltetése a már létező követelmény-rendszereknek. Másfelől jelen van a formális képzés megszabadítása a szükséges tartalmi megújulást akadályozó kötöttségektől, rugalmatlanságtól.

A fogalmaknak tehát már van saját „történelmük”, így értelmezésük sem pusztán a logikai vagy tudományos normák szerinti megközelítés kérdése. Ez a tény azonban nem teszi megkerülhetővé, hogy akik használják e fogalmakat, világossá tegyék, mit értenek az általuk alkalmazott kifejezések alatt.

A három alaptípusként kezelt tanulási formának, a formális, nem formális és informális tanulásnak a különbségeket hangsúlyozó definiálása helyett a szakértők azt javasolják, hogy a tanulást eredményező tevékenységeket egy olyan tengely mentén lehet elhelyezni, amely a formalitás és informalitás kritériumainak jelenléte, mértéke szerint jellemzi az egyes, tanulást eredményező tevékenységeket. Mindenképpen fontos azonban szem előtt tartani, hogy a gyakorlatban ezek a tanulási formák egymásba ágyazódnak, egyértelmű szétválasztásuk sokszor alig lehetséges.

A témával először találkozók számára néhány életszerű példa minden definíciónál világosabban képes érzékelhetővé tenni, miről is van szó, és mi lehet az elismerés módja, célja. A nem formális keretek között megszerzett tudás elismerésének egyik fontos funkciója, hogy megkönnyítse a szervezett képzési programokba történő be- vagy visszalépést. Elsősorban azzal, hogy a már megszerzett gyakorlati tudást az erre szolgáló többféle eszközzel azonosítják és értékelik, és a képzési programot úgy alakítják, hogy elkerüljék a már megszerzett ismeretek újbóli oktatását. Tény, hogy a gyakorlati tapasztalatok szerint a képzés ilyen módon történő megszervezése nemcsak körülményeként igényel, de komoly előkészületeket és az ezzel járó költségek biztosítását is szükségessé teszi. Az erre alkalmas módszereket a második világháborút követően Kanadában és az Egyesült Államokban azért fejlesztették ki, hogy a képzésből a háborús évek miatt kimaradt nagy létszámú csoportokat visszavezessék a szervezett képzésbe. Az adott képzést megelőzően szerzett ismeretek és készségek értékelésére azért lehet szükség, hogy a képzési programba belépni kívánó egyén a képzésben való részvétel időtartamának lerövidítése révén hamarabb, s így kevesebb költséggel, pl. egyes képzési modulok kihagyásával, a felesleges ismétlések elkerülésével szerezhesse meg a kívánt képesítést, illetve az újabb ismereteket.

Az elismerés másik fontos területe a munka világát érinti. Ebben a közegben újabb kifejezések bukkannak fel, amelyek a tudás megszerzésének sajátos környezetére utalnak, olyanok, mint például a tapasztalati úton vagy munkatapasztalatok révén megszerzett tudás. Munkahelyi környezetben számos, egymással összekapcsolódó célja lehet a nem formális módon megszerzett tudás értékelésének és elismerésének. Ilyen célok lehetnek például, hogy az adott cég képet kapjon alkalmazottai tényleges felkészültségéről, megalapozzon egy szervezeti átalakítást, hatékonyabbá tegye képzési rendszerét, megfeleljen a nemzetközi minőségbiztosítási elvárásoknak, s nem utolsósorban a szellemi kapacitások felmérésével megalapozza stratégiai terveit. A munkavállalók számára az eljárás alkalmazásának célja lehet, hogy új álláshoz jussanak a külső munkaerőpiacon, hogy dokumentálják a munkahelyi elvárásoknak való megfelelést, továbbá hogy kihasználják a cégen belüli karrierlehetőségeket, hogy növeljék a saját tudásukkal kapcsolatos ismereteiket, és tudatosabbá váljanak saját képességeik fejlesztésének lehetőségeit illetően, vagy hogy könnyebbé váljon a belépésük egy formális képzési programba. Az eljárások szabályozása meghatározza a részvétel jogcímét (pl. a jelentkezéshez szükséges,

munkával töltött évek számát), az eljáráshoz szükséges dokumentumok jellegét, vagy a tudás igazolásának módját (önéletrajzok, ajánlások, munkadarabok, vizsgák stb.), az értékelésre jogosultak körét (tanácsadók, vizsgálbizottság, egyéb független testületek).

A nem formális módon szerzett kompetenciák értékelése ma már nem csak a gazdasági szektorban sikeres. Európa-szerte egyre nagyobb figyelem irányul az ún. harmadik szektorban, azaz a nonprofit szervezetek által végzett önkéntes munka során megszerzett különféle tudások társadalmi hasznosítására, értékelésére, elismertetésére. Az önkéntes szervezetekben végzett munka során számos olyan tudásra tehet szert valaki (pl. fiatalok vagy hátrányos helyzetű gyerekek számára szervezett projekt vezetése, ifjúsági csoportok munkájának irányítása révén), amelyeket az adott szervezet más posztjain, vagy a munkaerőpiacon is hasznosítani tud. Az önkéntes munka során szerzett tudások elismerésének sok évre visszanyúló előzményei vannak.

Számos formája és funkciója van tehát a nem formális keretek között szerzet tudás elismerésének, és az azonosítására, mérésére szolgáló eszközök is sokfélék. Ahhoz, hogy egy országban mód legyen az eljárás alkalmazásában rejlő lehetőségek kihasználására, az első lépés a már működő rendszerek megismerése, a hazai adottságok és törekvések azonosítása. Ezt a folyamatot kívánja szolgálni az itt egybegyűjtött anyagok közreadása.

\*

A kötet további része négy fejezetre tagolódik. Először részletesebben is ismertetjük a nemzetközi projekt célkitűzéseit és munkamenetét. A második fejezet arra is kitér, hogy a projekt milyen más, magyar szempontból jelentős és folyamatban lévő fejlesztési projektekkel kapcsolódik össze. A harmadik fejezet rövidített formában tartalmazza a nem formális tanulás hazai helyzetéről szóló ország-háttértanulmányt. A kötet negyedik fejezetében bemutatjuk azt a dokumentumot, amely 2004-ben megfogalmazta a nem formális és informális tanulás elismerésével kapcsolatos közös európai alapelveket. Végül az ötödik fejezet egy olyan válogatást tartalmaz a téma irodalmából, amely a további tájékozódást szolgálhatja.

## 2. Az OECD projektje a nem formális és informális tanulás elismeréséről

A tudás alapú társadalom formálásában fontos eszköznek tartott gyakorlat, a nem formális és informális tanulás elismerése az utóbbi évtizedben, sok országban a szakmapolitikai gondolkodás lényeges eleme lett. Számos nemzetközi felmérés és munka mutatott rá a téma fontosságára, így az Európai Unió, az ILO, az ECOTEC, az UNESCO Institute for Lifelong Learning, illetve az ASEM különböző projektjei.<sup>3</sup> A sokféle szempontból megközelített témáról számos különböző adatot publikáltak, azonban nem készült egy olyan rendszerező munka, amely feltérképezné a nem formális tanulás keretében szerzett tudás lehetséges elismerési módzatait és elemezné azokat. A nem formális és informális tanulás elismeréséről szóló tudás tehát nem strukturált. Ez a megállapítás volt az egyik fő kiindulópontja a következőkben bemutatandó OECD-projekt létrejöttének.

Az OECD a témát az elmúlt években már két projekt kapcsán érintette: az egyik a felnőttképzés vizsgálatát célozta (*Beyond Rhetoric* [2003], *Promoting Adult Learning* [2005]), a másik a képzési keretrendszerek egész életen át tartó tanulást ösztönző hatását elemezte (*Qualification Systems: Bridges to Lifelong Learning* [2007]). Az első tanulmány hangsúlyozta a tanulási motiváció ismeretszerzési folyamatban betöltött fontosságát, amelynek meghatározó tényezője az egyén rendelkezésére álló tanulásra fordítható idő és pénz, illetve az, hogy az egyén hogyan látja a tanulásba fektetett erőforrások megtérülését. A képzési keretrendszerekről szóló tanulmány olyan mechanizmusokat térképezett fel, amelyek segítik az egész életen át tartó tanulást. A tanulmány kitért a kreditátvitel kérdéseire, a képzési keretrendszerek fontosságára, és az érintett partnerek szerepére a keretrendszerek megvalósításban. Az elemzés kiemelte, hogy nagy tömegek a képzettségük elismerését bizonyító okmányokért tanulnak, illetve, hogy a tudás és a képzettségek elismerése a további tanulás, a képzés fontos motiváló eszköze. Így merült fel az a felvetés, hogy az élethosszig tartó tanulás ösztönzői között nemcsak a formális, hanem a nem formális és az informális tanulás elismerését is fontos elemnek kell tekinteni. A képzettségek elismerése segít a munkához, illetve a további tanulási lehetőségekhez való hozzáféréshez, valamint segíti az oktatás különböző területei közötti átjárást. Végül, de nem utolsósorban a tanulóknak egyértelműbb visszajelzésekre van szükségük ahhoz, hogy jobban ki tudják aknázni a tanulási lehetőségeket, és a nem formális és informális tanulás elismerése ehhez is hatékony eszköznek bizonyulhat.

---

<sup>3</sup> Európai Unió: A tanulási kimenetekről szóló tematikus munkacsoport tevékenysége; International Labour Organisation: Recognition, Validation and Certification of Informal and Non-Formal Learning projekt (projekt az informális és nem formális tanulás elismeréséről, értékeléséről és bizonyítványok kiállításáról); ECOTEC: European Inventory – validation on non-formal and informal learning (inventórium az informális és nem formális tanulás értékeléséről); ASEM (Asia Europe Meeting) egész életen át tartó tanulás hálózatának egyik munkacsoportja az alapképességek és kompetenciák fejlesztésére fókuszált és ezen belül, hogy hogyan hasznosítható a formális oktatási rendszerekben az informális és nem formális módon szerzett tudás.

Amennyiben azt hangsúlyozzuk, hogy az élethosszig tartó tanulás elsősorban a munkaerő-piaci és társadalmi szempontból lényeges személyes kompetenciák hasznosítását hivatott elősegíteni, úgy a nem formális és informális tanulás elismerése az élethosszig tartó tanulás koherens rendszerének kiépítésében fontos eszköz. A versenygazdasággal rendelkező országokban megnő a humán tőke értéke, elsősorban felértékelődik az ember tanulási kapacitása, rugalmassága, azaz munkaerő-piaci potenciálja. A foglalkoztatathatóság javításához szükséges, hogy a kompetenciák jól körülírhatóak legyenek. A kompetenciák elsajátítása formális, nem formális és informális módon történik és az elsajátított kompetenciák elismerésére egyaránt szükség van, bármilyen módon is történt elsajátításuk.

### *A projekt célja*

Az OECD-projekt legfőbb célja, hogy bemutassa a szakmapolitikusok számára a jól működő rendszereket – és mindezt alátámassza egy kutatással igazolt, tényeken alapuló (ún. *evidence-based*) és a kockázatokat is erősen mérlegelő megközelítés segítségével. A projekt hosszú távú célja, hogy mindenki számára elérhetővé váljék az élethosszig tartó tanulás lehetősége. A téma megközelítésének középpontjában az intézményi és technikai háttér pontos leírása, az indikátorfejlesztés, a már meglévő rendszerek, illetve azok működésének elemzése, valamint a hatékony, megtérülő és egyben méltányos modellek feltérképezése áll.

Felmerül a kérdés, hogy mivel az egyes országok nagyon eltérő módon értelmezik a nem formális és informális tanulás elismerésének funkcióját és lehetséges módjait, miért készül erről mégis egy tematikus vizsgálat az OECD keretén belül? A projekt elindító számos körülményre hivatkoznak. Azt hangsúlyozzák, hogy részben a demográfiai trendeknek köszönhetően, manapság már nincsenek egész életre szóló állások, valamint hogy nagyon szembetűnőek az eltérések a munkavégzés szempontjából szükséges készségek és képességek kereslete és kínálata között. Számos tényezőnek köszönhetően nagyon nagyok a társadalmi és munkaerő-piaci egyenlőtlenségek. A diákok és dolgozók mobilitási lehetőségei, valamint a második esély programok némileg ellensúlyozhatják ezeket az egyenlőtlenségeket. Az újonnan – elsősorban az EU kezdeményezésre létrejövő – referenciakeretek (pl. az Európai Képesítési Keretrendszer, vagy a szakképzési keretrendszer), amelyek a képzettségek transzparenciáját, összemérhetőségét és átjárhatóságát hivatottak elősegíteni, olyan eszközök, amelyek a tagállamok szintjén új szempontú, kimenetorientált megközelítéseket vezetnek be a képzettségekre és azok elismerésének módjára vonatkozóan. A projekt vezetői szerint ezeknek a körülményeknek az összjátéka teszi fontossá azt, hogy az olyan tudás is elismerésre kerüljön, amelyet az egyén nem formális keretek között szerzett meg, és adott esetben még nincs is tudatában annak, hogy rendelkezik ezzel a tudással.

### *A projekt működése*

A 2006 januárjában induló projektben különböző opciók szerint vehetnek részt az érdeklődő országok: (1) készítenek – az OECD által kidolgozott szempontrendszer szerint – egy országtanulmányt a nem formális és informális tanulás elismerésével kapcsolatos nemzeti gyakorlatokról; (2) adott esetben ehhez kérnek az OECD-szakértőktől egy

országlátogatást is, amelynek a végén a kérdésre vonatkozóan országspecifikus szakmapolitikai ajánlásokat kap a részt vevő ország; (3) vagy a fenti két tevékenység mellett interaktív módon egy mikroszintű esettanulmányt is bemutatnak az OECD szakértőinek. Ez utóbbi esetben a bemutatott kezdeményezés makroszintre emeléséhez várnak szakmapolitikai tanácsokat az OECD szakértőitől. Magyarország a második opcióban vesz részt.<sup>4</sup> Az elkészült országtanulmány rövidített szövege e kötetben olvasható. Az OECD-szakértők látogatására 2007 júniusában kerül sor. A projekt 2007 végére tervezett befejezésekor tematikus elemzés készül a különböző országok nem formális és informális képzettségek elismerése terén kialakult gyakorlatáról, továbbá globális szakmapolitika üzeneteket fogalmaznak meg a szakértők, amelyek szükség esetén olyan indikátorokkal egészülnek ki, amelyek az egyes rendszereket összehasonlíthatóvá teszik. A projektben való részvétel az egyes országok szakmapolitikusai számára arra is lehetőséget nyújt, hogy egymás gyakorlatát közelről megismerjék, és szakmapolitikai szempontból közös kapacitásokat építsenek. Tehát egy olyan tanulási folyamatról van szó, amelyben természetesen előre nem látható eredmények is szülehetnek. Ahhoz, hogy a projekt tanulságai az oktatáspolitikai formálásba is bekerüljenek, fontos, hogy a politikai döntéshozók is minél inkább bevonódjanak a projekt egész folyamatába, ne csak a végeredményről értesüljenek.

### *A projekt hazai szerepe*

Magyarország 2006 tavaszán csatlakozott a projekthez, azzal a megfontolással, hogy a nem formális és informális tanulás keretében szerzett tudás elismerése terén kialakult hazai helyzet feltérképezése a fentiek értelmében tovább segítheti a kompetencia alapú oktatás rendszerének meghonosítását, valamint az új tanulási kultúra elterjesztését. A szakmapolitikusok kifejezett törekvése, hogy a projektben való részvétel minél szélesebb körök számára tanulási folyamattá váljék, és hogy a felmerülő eredmények nagy része közvetlenül hasznosuljon a fejlesztéspolitikában. A projekt irányítóbizottsága egy szélesebb szakmai kör közreműködésével megfogalmazta a projektben való részvétel központi feladatait a hazai szintén. E feladatok a következők: a szektorok közötti kommunikáció megalapozása a politika koordinációban; eredményekben való gondolkodás; a megszerzett tudás elismerési gyakorlatának hatása a meglévő képzési rendszerekre; más országokkal közös tanulás (tudásimportálás és -exportálás); kutatás a feltáratlan területeken; valamint hogy a projektben való részvétel csatlakozzon más, folyamatban lévő hazai fejlesztésekhez (egész életen át tartó tanulás, országos képzési keretrendszer, Nemzeti Fejlesztési Terv II.).

### *A projekt eddigi eredményei*

Az országtanulmányok első változatának elkészülte után 2007 januárjában találkoztak a tagországok nemzeti koordinátorai és a tanulmányok szerzői. A találkozó egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy a nem formális és informális tanulás elismerésének gyakorlata minden oktatási rendszerben más-más módon, eltérő szakmapolitikai, illet-

<sup>4</sup> További résztvevő országok: Ausztrália, Ausztria, Belgium (Fl), Csehország, Németország, Görögország, Írország, Olaszország, Korea, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Spanyolország, Svédország, Svájc, Nagy-Britannia, Chile, Szlovénia, Málta, Dél-Afrika.

ve gazdasági és társadalompolitikai céllal jött létre, és igen sokféle konkrét funkciót tölt be az adott ország oktatási és képzési rendszerében. Megemlítsre kerültek azok a párhuzamosan folyó nemzetközi projektek, amelyek ugyancsak a formális képzésen kívül megszerzett tudás elismerésére összpontosítanak. Olyan projektek ezek, mint például a tanulási kimenetek, az új szemléletű képzést megalapozó tanárképzés, valamint a képzési standardok kidolgozásának folyamata. A találkozón számos tematikus csomóponti kérdés merült fel, amelyek segítik a rendszereket az optimális elismerési gyakorlatok kifejlesztésében és elterjesztésében. A hozzászólások egy része a formális és nem formális rendszer viszonyát taglalta. A találkozó résztvevői hangsúlyozták, hogy szükséges odafigyelni arra, hogy egyik elismerési mód se oltsa ki a másikat, a nem formális és informális tanulás eredményének elismerése ne gyengítse a formális rendszereket, és ne a formális rendszerben meghonosodott elismerési módokkal ismerjük el a nem formális és informális úton szerzett tudást. Ugyanebben az összefüggésben szükséges elemezni azt is, hogy egyenértékű-e a gazdasági és társadalmi fogadtatása az informálisnak, illetve nem formálisnak és a formálisan szerzett tudás elismerésének. Fontos továbbá azonosítani azokat a szereplőket, akik érdekeltek az elismerésben. Ezen a ponton meg kell erősíteni azt az álláspontot, hogy nem formális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárások csak akkor működnek, ha a szereplők, mindenekelőtt az érintett állampolgárok, rendelkeznek saját pályaelképzelésekkel. Ezen a ponton felmerült néhány potenciálisan érdekelt célcsoport, amelyeknek azonban gyökeresen eltérnek egymástól az igényeik. Ilyenek az alacsony képzettségűek és bevándorlók, a felsőoktatáshoz vezető nem hagyományos út követői, az önkéntes munkát végzők és a magas képzettségűek. Ebben az összefüggésben felmerült az a kérdés is, hogy kik a „tulajdonosai” (*ownership*) az elismerési gyakorlatnak, illetve hogy kik finanszírozzák az eljárásokat, és mi az érintett partnerek szerepe. Ebből is látszik, hogy nincsenek követendő modellrendszerek, hanem az országoknak a saját viszonyaiknak leginkább megfelelően kell értelmezniük az előbbi kérdéseket ahhoz, hogy az elismerés gyakorlata a lehető leghatékonyabban működjön, és lehetőség szerint a gazdasági célok mellett segítse a jóléti, társadalmi célok elérését is.

A magyar országtanulmány elkészülését követően az Oktatási és Kulturális Minisztérium egy szélesebb szakmai kör meghívásával szemináriumot szervezett 2007 májusában, hogy megszólítsa azokat a hazai szereplőket (minisztériumok, tervezők, regionális átképző központok, munkaadók szervezetei), akik számára fontos feladat lehet a nem formális és informális tanulás elismerése, hazai gyakorlatának kiépítése. (A szeminárium egyben a szakértői országlátogatás előkészítését is szolgálta.) A szeminárium résztvevői a vita során azt elemezték, hogy mennyire releváns az elismerési eljárás a hazai szereplők számára; kik és mennyire érdekeltek az elismerés rendszerének hazai meghonosításában; kik lehetnek az esetleges kivitelezői a folyamatnak. Leghangsúlyosabb feladatként az fogalmazódott meg, hogyan azonosíthatók és tehetők érdekeltté az elismerésben azok a társadalmi csoportok, akik a legtöbbet profitálhatnának belőle, így például az alacsony képzettségűek. Mindez azt jelzi, hogy megindult az arról való gondolkodás, hogyan értelmezhető a nem formális és informális tanulás elismerése a hazai viszonyok között, valamint, hogy az így szerzett tudás elismerése hogyan válhatna egy gazdasági és társadalmi, jóléti szempontból fontos rendszerépítő eszközzé.

Az országlátogatást és az országspecifikus szakmapolitikai ajánlások megfogalmazását követően az Oktatási és Kulturális Minisztérium egy konferencia keretében

még szélesebb körrel (beleértve a munkaadók és munkavállalók szervezeteit is) kívánja a nem formális és informális tanulás elismerésével kapcsolatos hazai problémákat megvitatni. A minisztérium e kötet kiadását követően, egy második kötetben kívánja megfogalmazni az országlátogatás, valamint a projekt többi résztvevője által készített országtanulmányok elemzéséből levonható hazai tanulságokat.

### *A nem formális és informális tanulás elismerése és a hazai fejlesztések*

A nem formális és informális tanulás elismerésének kérdése Magyarországon számos nagyobb fejlesztés, illetve oktatáspolitikai koncepció kapcsán megjelenik, ilyen a kormány által kidolgozott, az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó stratégiája és az abból következő fejlesztések, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozása körüli munkálatok. Az élethosszig tartó tanulás stratégiája, amit a kormány 2005 szeptemberében fogadott el, hangsúlyozza, hogy miután mindennapi életünkben a tanulás felértékelődik, különösen fontos, hogy a tanulási lehetőségek kínálata lépést tartson a tanulási szükségletek növekedésével. A dokumentum továbbá kiemeli, hogy a tanulási lehetőségek bővülésében fontos szerepe van mind a nem formális, mind az informális tanulásnak, hogy az iskola építhet az iskolán kívül megszerezhető, azaz a nem formálisan és informálisan szerzett tudásra is, és végül, hogy az ilyen módon megszerzett tudás elismerése alapvető az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának erősítésében.

Az említett stratégia fontos elve az oktatási zsákutcák megszüntetése, amit egy ilyen, a tanulás minden formájára kiterjedő elismerési rendszer segíthet. Ennek fontos eleme az alapfokú, a szakképzés és a felső-középfok közötti; a felsőközépfokú szakképzés és felsőoktatás közötti; valamint az egyetemi és nem egyetemi felsőoktatás és képzés közötti szorosabb kapcsolat megteremtése. A nem formális és informális tanulás elismerésének másik fontos célja, hogy a hatékonyabb információszolgáltatás és tanácsadás megkönnyíti a diákok számára a képzés és a munka világa közötti átjárást, amiről a kormánystratégia ugyancsak szól. Fontos, hogy olyan emberek működtessék a karrier-tanácsadást, akik kezelni tudják az újonnan felmerülő információs és technológiai kihívásokat. A stratégia szól annak fontosságáról is, hogy a mérési technikák létrehozásához, az elismerési technikák kidolgozásához, a kreditek átviteléhez olyan fejlesztésekre van szükség, amely számos érintett szereplő bevonását igényli a munkáltatóktól, a szakszervezetektől az oktatási rendszer legkülönbözőbb területeiig. Ez ugyancsak összecseng az informális és nem formális tanulás egységesebb gyakorlatának hazai kiépítésével.

A nem formális és informális tanulás elismerése csökkentheti a tanulás költségeit azáltal, hogy lerövidíti a tanulási időt, és egyben növeli gazdasági szempontból annak megtérülését. Az elismeréshez elengedhetetlen a standardok és a tanulási kimenetek meghatározása, amelyhez képest a képzettségek elismerhetők. Hazánkban elindultak az ezzel kapcsolatos fejlesztések, mivel Magyarország aktívan részt vesz az Európai Képesítési Keretrendszer körüli szakmapolitikai eszmecserében, és az Oktatási és Kulturális Minisztérium egy szakértői csoport segítségével kidolgozta és társadalmi vitára bocsátotta az Országos Képzési Keretrendszer koncepcióját.

A különböző folyamatban lévő fejlesztések – amelyekből itt csak kettőt említettünk röviden: az élethosszig tartó tanulás stratégiájából következő feladatok megvalósítása, valamint az Országos Képzési Keretrendszer kidolgozása körüli munkálatok – lehetőséget nyújtanak, és egyben fel is vázolják a nem formális és informális tanulás elisme-

rési gyakorlatát célzó fejlesztések helyét és szükségességét a magyar oktatáspolitikai erőterben.

A nem formális és informális tanulás elismeréséről szóló OECD-projektben való részvétel és ezzel kapcsolatos hazai gondolkodás össze szeretné hozni azokat a szereplőket, akik a stratégiai gondolatokat el tudják helyezni a gyakorlat világában is. A projekt kapcsán kialakuló hazai gondolkodás szereplői és struktúrái fontos lépéseket tesznek afelé, hogy hatékonyabb kapcsolat alakuljon ki a kutatási eredmények, a stratégiai gondolkodás és a gyakorlati megvalósítás között. A szereplők újfajta kapcsolódásai és együttműködési módjai lehetőséget nyitnak esetlegesen olyan új és hatékony utak felé, amelyek lehetővé teszik, hogy a kutatási eredmények, a szakmapolitikai megállapítások jobban érvényesüljenek a fejlesztéspolitikában. Mindez történhet egy olyan eszköz – a nem formális és informális tanulás elismerésének – rendszerszintű fejlesztésében, amely messzemenően segítheti a tanuláshoz való motiváltabb viszonyt, és emelheti a foglalkoztathatósági szintet olyan társadalmi csoportok körében, akik jelenleg a gazdaság és a társadalom periferiájára szorultak.

### **3. A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon – az OECD RNFIL projekt keretében készült háttér tanulmány**

Az itt olvasható szöveg<sup>5</sup> az OECD RNFIL projekt<sup>6</sup> keretében készült magyar ország-jelentés némileg rövidített, átszerkesztett verziója. A rövidítés során két szempontot követtünk. Mivel a magyar nyelvű közlés célja az elemzés tartalmi mondanivalójának bemutatása a hazai érdeklődőknek, kihagytuk azokat a részeket, melyek a külföldi szakemberek számára elemi információkat közöltek Magyarországról, a magyar intézményekről, az oktatási rendszerről. Emellett az eredeti vázlatot, amely műfajilag egy terjedelmes kérdőív volt, több ponton összevontuk, és az összevont kérdésekből fejezetcímeket alakítottunk ki. Így az írás alapstruktúrája megmaradt, de belső tagolása jelentősen megváltozott. A jelentés tematikus összeállításában alapvetően a projekt szervezőinek érdeklődése tükröződik, a hasonló szerkezetű országjelentések alapvetően az összehasonlíthatóságot, a közpolitikai tanulságok megfogalmazásának megkönnyítését szolgálják. Valamennyi szerkezeti egység végén mód volt azoknak az összefüggéseknek a kifejtésére, amelyeket az adott ország szakértői kívántak kiemelni, vagy amelyekre az előzetesen megfogalmazott kérdések nem tértek ki. (Ilyenek voltak a kifejezetten országspecifikus szempontok.) Az angol nyelvű anyaghoz terjedelmes mellékletet csatoltunk, a jelen anyagban azonban csak azokat az ábrákat és táblázatokat tartottuk meg, amelyek feltétlenül szükségesek a mondandó alátámasztására vagy illusztrálására.

A jelentés angol nyelvű változata várhatóan 2007 végéig a többi dokumentummal együtt olvasható lesz az OECD-projekt honlapján.

\*

A kelet-közép-európai országokhoz hasonlóan Magyarország történelmi léptékkel mérve is intenzív és jelentős átalakuláson ment át az elmúlt másfél évtized alatt. Az átalakulás párhuzamosan zajlott a gazdaságban, a politikai intézményrendszerben, az oktatásban, a jogrendszerben és a társadalom hétköznapi életének szinte minden színterén. Ez a jelentős átalakulás intenzív és kiterjedt tanulás révén volt lehetséges, amely más és más módon, de lényegében a lakosság egészét érintette. A formális képzés jelentős expanziója mellett az új intézmények létrehozása, megismerése, használatba vétele, vagy az új technikákkal való megismerkedés a nem formális és informális tanulás terén egyaránt komoly kihívást jelentett a magyar társadalom tagjai számára.

Mindezek ellenére nem készült még átfogó elemzés a nem formális és informális tanulás társadalmi összefüggéseiről, az érintett intézmények működéséről, a megkezdett kísérleti lépések eredményéről. Ugyancsak nem áll rendelkezésre olyan kritikai elemzés, amely a nem formális módon megszerzett tudás elismerését, illetve a felnőttkori tanulás ösztönzését szolgáló politika eszközrendszerét venné górcső alá. Ebben

---

<sup>5</sup> Az országtanulmányt Tót Éva (PH-FKI), Derényi András (PH – Országos Kredittanács Irodája), Török Balázs (PH-FKI) készítette.

<sup>6</sup> Recognition of Non-formal and Informal Learning (a projekt ismertetését lásd a kötet 2. fejezetében).

az értelemben az alábbi áttekintés olyan első kísérletnek tekinthető, amely csak igen szerény mértékben támaszkodhatott a témához kapcsolódó forrásokra, illetve előzményekre.

Az anyag könnyebb érthetősége érdekében előre bocsátjuk azt az általános összegző értékelést, hogy Magyarország esetében egyelőre nem beszélhetünk a nem formális és informális tanulás révén szerzett tudás elismerésének egységes elveken és eljárásokon alapuló, működő nemzeti rendszeréről. Jelenleg – részben uniós ösztönzésre, a lifelong learning programokhoz kapcsoltan – több policy dokumentum is beemelte a célok közé a nem formális tanulás révén szerzett tudás elismerését. A gyakorlati kezdeményezések azonban még igen szerény léptékűek, a megvalósítás első fázisában vannak, vagy csak igen leszűkítve alkalmazzák az eljárást (az előzetes tudás értékeléséhez például nem kapcsolódik elismerés). Mindemellett vannak olyan, nemzetközi standardokra épülő eljárások (pl. az ECDL-vizsgarendszer, vagy az idegen nyelvi vizsgák), amelyek ha némiképp elszigetelten is, a nem formális keretek között szerzett tudás elismerésének sikeres megvalósítását képviselik. Tehát a nem formális tudás elismerésének rendszerénél Magyarország esetében nem egy egységes gyakorlat érvényesül, hanem a többféle megközelítés és megoldás mellett élése a jellemző. Ezt a helyzetet tükrözi vissza a leírás bizonyos fokú töredezettsége is.

A magyar képzési rendszert a formális képzés hagyományainak túlsúlya és a formális képzésben szerezhető képzettségek dominanciája jellemzi. A nem formális módon megszerzett tudás elismerése a rendszer nyitottabbá és rugalmasabbá tételének egyik lehetséges eszköze. Ugyanakkor a korábbi képzési hagyományok és a hozzájuk kapcsolódó szemlélet megváltoztatása nem ígérkezik könnyű vagy gyors folyamatnak. Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy minden olyan kezdeményezést áttekintsünk, amely törekvéseit, illetve tartalmát tekintve az OECD RNFIL-projektben alkalmazott megközelítés megvalósításaként értelmezhető.

Az OECD RNFIL projekt magyarországi felelőseinek és a közreműködő szakembereknek egyaránt az a szándéka, hogy a projekt keretében készülő elemzéseket és a projekt során szerzett tapasztalatokat megkíséreljék felhasználni a nem formális keretek között szerzett tudás szerepéről és elismeréséről folytatandó hazai szakmai vita kezdeményezéséhez, illetve kiszélesítéséhez, elsősorban a megkezdett kísérletek továbbfejlesztése érdekében.

### 3.1. Környezeti tényezők

#### 3.1.1. Demográfiai összefüggések

Magyarország népessége az 1980-as évek óta fogy. Az évtizedek alatt kialakult demográfiai helyzet sok vonatkozásban hasonlít a fejlett európai országokban megfigyelhető népesedési jelenségekhez, de néhány jellemzője a kelet-közép-európai sajátosságokhoz áll közelebb.

A népességfogyás folyamata mára már elért abba a szakaszba, amely közép- és hosszú távon a foglalkoztatási és munkaerő-piaci, illetve a nagy ellátórendszereket, elsősorban a nyugdíjrendszert érintő következményekkel fenyeget.

Felmérések tanúsága szerint az ezredforduló tájékán a középiskolában végzeteknek mindössze 60%-a kezdte meg tanulmányait az érettségi évében. A továbbtanulás vagy a tanulásból a munka világába történő átmenet ideje meghosszabbodott, s jellemzően 8-10 éves időszakot jelent a felnövő korosztályok életében. A felsőoktatásban sok hallgatónál elhúzódnak a főiskolai-egyetemi évek. A kutatók szerint ennek egyik oka, hogy egyre többen dolgoznak is a tanulás mellett. A 25–29 évesek kétharmada kapcsolja össze a tanulást valamilyen kereső tevékenységgel, s ugyanígy tesz a 20–24 évesek 10 százaléka. Megnőtt a jelentősége a tanulmányok megszakításának, a munkaerőpiacról az oktatásba való visszatérésnek és a (főállású) munka melletti tanulásnak is. A felsőoktatásban tanuló hallgatók életkor szerinti megoszlására vonatkozó 2005-ös adatok szerint a felsőfokú szakképzésre (azaz a felsőoktatás keretei között zajló, de felsőfokú diplomát nem adó szakképzésre) új belépőként számba vett hallgatók 12 százaléka 25 éves vagy idősebb, akik többnyire valamiféle munkaviszony után kezdik meg tanulmányaikat. A főiskolai képzésben az új belépők egyharmada 25 éves vagy idősebb, miközben az egyetemi szintű képzések esetében 12 százalékról mondható el ugyanez. A szakirányú továbbképzéseken részt vevők 64,7 százaléka tartozik a 25–39 év közötti korosztályba és 26,4 százalékuk 40 éves vagy idősebb.

A felsőoktatás expanziójának fő oka a korábbi létszámkorlátozások eltörlése volt. A növekedés mértéke azonban Európában nem tekinthető extrémnek: 1990/91 és 2001/02 között a teljes hallgatólétszám 232%-kal nőtt, ezen belül a nappali hallgatók száma 187%-kal, az esti, a levelező és az időközben bevezetett távoktatásban tanulóké 210%-kal nőtt. A legnagyobb mértékben – több mint hat és félszeresen – a szakirányú továbbképzésben részt vevők száma nőtt.

Ugyanakkor a felsőoktatási létszámbővülés – bizonyos szegmenseiben – független volt a munkapiaci igényektől, ezért néhány év után a diplomás munkanélküliek létszámának hirtelen emelkedése volt tapasztalható. Noha a diplomás munkanélküliség az európai országokhoz viszonyítva Magyarországon még mindig csekély mértékűnek mondható, a kormányzat gyorsan reagált, és a munkapiaci szempontokra hivatkozva hozott létszámkorlátozó intézkedéseket. A kormányzati intézkedések 2007-től közel 10 százalékkal csökkentik az államilag finanszírozott felsőoktatási képzési helyek számát. (2006-ban 62 000 államilag támogatott hallgatói férőhely volt a felsőoktatásban; 2007-re 56 000 támogatott férőhelyre szűkülnek a keretszámok) és átrendezik a szakterületek közötti arányokat a bölcsész, a társadalomtudományi és az agrár képzések létszámának csökkentése révén. Ami a felsőoktatás szerkezetét illeti, nemzetközi összevetésben a főiskolai és az egyetemi képzések túlsúlya figyelhető meg a posztsekunder, valamint a tudományos (PhD-) képzéssel szemben.

A felsőoktatásban is erőteljesen érvényesül a magyar képzési rendszer szelektivitása, a felsőoktatásba jelentkezők és az ott tanulók aránytalanul tükrözik a társadalom összetételét.

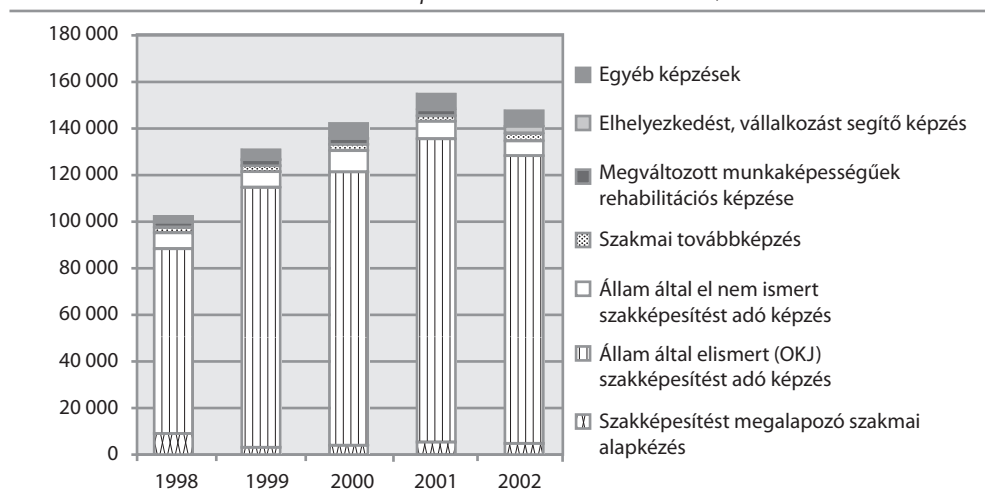
A felsőoktatás expanziója a 18–24 éves korosztály létszámának csökkenése mellett zajlott. Ugyanakkor ez az expanzió önmagában nem eredményezte a felsőfokú tanulmányokhoz való hozzáférés jelentős bővülését, a továbbtanulási esélyek kiegyenlítését. A felsőoktatás bővülése a legalább középfokú végzettségű szülők gyermekeinek kedvezett, ők jutottak be egyre nagyobb arányban a felsőoktatásba. Ahol a szülők iskolázottsága alacsony, ott a továbbtanulást ma is a szakmunkásképzőbe való jelentkezés

jelenti. A csak általános iskolát végzett szülők gyerekeinek mindössze 3 százaléka jár felsőoktatási intézménybe.

A foglalkoztatottak arányának növelése a foglalkoztatáspolitikai mellett egyre hangsúlyosabb policy-céllá válik a magyar oktatáspolitikában is. A kormányzat egyre kevésbé kívánja támogatni az olyan képzést, amely elhelyezkedési nehézségeket eredményez. A képzési rendszer átalakítását annak tömegesedése is indokoltá teszi. Egyes szakértők szerint a Bologna-rendszerre áttérve, az első ciklusban folyó képzések a jövőben megoldást kínálnak a tömegesedésből eredő nehézségekre is, hiszen általánosan hasznosítható – „előszakképzés” jellegű – tudást biztosítanak. Ezáltal elkerülhető, hogy a hallgatók a munkaerő-piaci szempontból kevésbé hasznosítható speciális szakismeretekkel lépjenek ki az oktatásból. A speciális szakismeretek később a mester szakokon, szakirányú továbbképzéseken, vagy egyéb nem formális tanulás révén válhatnak megszerezhetővé. Ez utóbbi minden valószínűség szerint együtt jár majd az iskolarendszeren kívüli képzési szektor megerősödésével.

1. ábra

A nem iskolarendszerű képzésben részt vevők létszáma, 1999–2002



Forrás: <http://www.szmm.gov.hu>, Statisztikai adatok

Egyes népesedési előrejelzések szerint várhatóan tovább csökken a közép- és felső rétegekbe tartozók gyermekvállalási hajlandósága, miközben az iskolázatlanabb, szegényebb társadalmi rétegekbe tartozó lakosság körében a termékenység viszonylag magas szinten stabilizálódik vagy akár emelkedik. A roma népesség várható számára, illetve arányára vonatkozóan készültek demográfiai előrejelzések. (A személyiségi jogokra való hivatkozás alapján jelenleg nem létezik nyilvántartás a roma lakosságra vonatkozóan, ami a támogatásukat szolgáló közpolitikák kiformálását is megnehezíti.) A becslések 450-600 ezer főre teszik a roma lakosság számát, ami a teljes népesség 4,5-6%-a, de ennél magasabb arányú becslések is léteznek. A folyamat az oktatási és képzési rendszerbe belépők összetételének változását idézi elő, ami jövőbeli hatásait tekintve a rendszer egészét – így a felsőfokú szakképzést és a felsőoktatást is – érinteni fogja.

Az idősebb népesség, a 40 éven felüliek, alig vannak jelen a szervezett (intézményszerű) oktatási és képzési programokban. Némileg feljebb tolódott az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevők életkora. A középfokú szakmai képzésben hosszú idő óta jellemző jelentős arányú lemorzsolódás potenciálisan növeli a felnőttkori, második esélyt adó képzések iránti keresletet.

Magyarországon a bevándorlóknak a népesség egészéhez, illetve az aktív népességhez viszonyított aránya nemzetközi összehasonlításban alacsonynak nevezhető, mindössze 1,5%. A bevándorlás – bár lassú növekedést mutat – mindmáig nem vált a képzési vagy képesítési rendszerrel szembeni kihívássá. A bevándorlók túlnyomó része Európából, főleg Romániából, Ukrajnából, Jugoszlávia utódállamaiból és az EU-tagországok közül Németországból érkezett, de egy mintegy 10-15 ezer fős, főleg kereskedőkből álló kínai kolónia is jelen van. A bevándorlás elsődleges forrását Európa legnagyobb kisebbsége, a közel 1,5 milliós romániai magyar népcsoport jelenti, ezért a migráció kísérő szokványos nyelvi és kulturális különbségekből adódó nehézségek részben elkerülhetők. Alkalmi (és fekete) munkavállalóként bizonyos szektorokban (pl. a mezőgazdaságban és az építőiparban) jelentős számban foglalkoztatnak külföldi munkaerőt, akiknek a képzése vagy kompetenciáik szervezett formában történő elismerése azonban még nem fogalmazódott meg explicit igényként. Általános várakozásnak nevezhető, hogy a határon túl élő magyarok az EU kibővülésének következtében jelentős számban jönnek Magyarországra, és potenciális munkaerő-tartalékot jelentenek majd.

#### *A felsőoktatási felvételi átalakulása*

A felsőoktatási felvételi eljárás, összefüggésben a közoktatást lezáró érettségi vizsga változásával, elmúlt években jelentősen átalakult. Az érettségi vizsga szerkezete, funkciója és vizsgakövetelményei egy tételsor alapú, egyedi értékelésű ismeretközpontú méréstől egy általános (és kétszintű) képességmérés irányába mozdultak el, amelynek nyomán a felsőoktatásba való bejutás feltételei gyökeresen megváltoztak. A korábbi felvételi versenyvizsgára és a közoktatás 11–12. évfolyamán elért eredményekre építő bekerülési teljesítményérték-számítás helyett csak a közoktatási eredményekre és az új érettségi vizsga-eredményekre építő eredményszámítás alapozza meg a bekerülési küszöbértéket. A felsőoktatási intézmények által szervezett, általában írásbeli és szóbeli részekből álló felvételi versenyvizsga (amelynek lebonyolítása az eltömegesedés nyomán egyre nagyobb nehézségekbe ütközött) eltörlésével megnőtt a jelentősége a középiskolában elért eredményeknek.

A felvételi eljárás előnyben részesítési kritériumokat is meghatároz, többlet pontszámot rendelve olyan ismeretekhez, mint pl. az idegennyelv-ismeret (ismeretszintenként eltérő többletponttal); korábban megszerzett emelt szintű vagy felsőfokú szakirányú szakképzettség; Országos Ifjúsági Tudományos Innovációs Versenyen, Középiskolai Tudományos Diákkörök Országos Konferenciája versenyein, illetve Országos Művészeti Tanulmányi Versenyeken elért legalább 3. helyezés; olimpiai sportágban világ- és Európa-bajnokságon, illetve országos bajnokságon elért legalább 3. helyezés stb. Mindezeket azonban a többletpontok megszerzése érdekében (államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, oklevéllel, tanúsítvánnyal) formálisan igazolni szükséges.

Bizonyos területeken a felvételi eljárás keretében értékelik a jelentkezők nem formális vagy informális tanulással szerzett kompetenciáit. A művészeti képzés vagy az azzal

részben összefüggő képzési területeken a felvételi során ún. alkalmassági vizsgálatokat – gyakorlati készségmérést – alkalmaznak az intézmények. A felvételi eljárások során portfólió és/vagy vizsgahelyzet alapú kompetenciaértékelés történik. Hasonló a helyzet a szakirányú továbbképzésekre jelentkezők esetében is, akik számára bizonyos szakokon felvételi követelmény a meglévő szakmai gyakorlat és a szakmai kompetenciák igazolása. Az építészmérnökök szakirányú továbbképzésén például a felvételizők szakmai munkásságukat reprezentáló portfóliót és egy az intézmény által meghatározott tervezési feladatra megoldást nyújtanak be, emellett helyben megoldandó tervezési feladatot kapnak.

A felsőoktatási rendszert illetően a felsőfokú szakképzésből (amely részben középfokú intézményekben zajlik) van mód átlépni az alapképzésbe (bachelor képzésbe). A jelenlegi szabályozás értelmében felsőfokú szakképzésből a felsőoktatási alapképzésbe lépők számára el kell ismerni 30-60 kreditet<sup>7</sup>, és ilyen jellegű elismerés látszik megjeleni az alapszakról a mesterszakra, továbbá a mesterszaktól a doktori képzésbe történő belépés állami szabályozásában is. Azokon a területeken, ahol ún. szakmai alkalmassági (gyakorlati készség) vizsgálatok vannak (alapvetően a művészeti és a sporttudományi terület képzéseinél), ott ennek keretében régóta működik a készségek elismerése az adott felsőoktatási intézmény által szervezett, feladatsorok elvégzését tartalmazó vizsgák keretében. Mindezekon túl azonban a felsőoktatási intézményeknek nincs módjuk az informális és nem formális tanulás során szerzett ismeretek figyelembevételére.

Eddig az intézmények számára jelentős bevételi forrást jelentett annak az idősebb (23 évnél idősebb) korosztálynak a költségterítés fejében történő képzése, amelyik felsőfokú végzettséghez kívánt jutni, de nem nappali, államilag finanszírozott képzés keretében, hanem munka mellett (levelező képzésben). Ez a tömeg – amelyet a korábban fel nem vettek, illetve a továbbtanulni nem szándékozók alkottak – azonban mára elolvadni látszik az állami és nem állami felsőoktatási intézmények számukra meghirdetett képzései nyomán. Emiatt az intézményeknek új piacok után kell nézniük. Ez a kényszer már a közeljövőben felerősítheti a nem formális és informális tanulással szerzett ismeretek értékelésének és elismerésének a gyakorlatát, mert ennek az eljárásnak az alkalmazásával lesz képes beiskolázni egy-egy intézmény formális tanulási eredményekkel nem rendelkező hallgatókat.

### 3.1.2. Nemzetköziesedés

A Magyarországra érkező bevándorlók és letelepedők száma relatíve alacsony. A bevándorlási és a letelepedési engedéllyel rendelkezők állampolgárság szerinti összetétele a Romániából származó magyarul beszélők dominanciáját mutatja. A körükből Magyarországra települők kulturálisan közel állnak a magyarországi népességhez, nyelvi nehézségeik nincsenek. Továbbtanulás esetén meglévő iskolai végzettségük elismertetése, beszámítása a két ország között meglévő kétoldalú egyezmények alapján, illetve a felsőoktatási intézmények döntése alapján valósulhat meg.

A *harmadfokú képzésben* – valamennyi képzési formát figyelembe véve – folyamatos emelkedést mutat a külföldi hallgatók száma. Az emelkedés üteme 2001-től lassuló tendenciát mutat.

<sup>7</sup> 1 kredit 30 tanulmányi munkaóra.

Az egyetemi, főiskolai képzésben és a felsőfokú szakképzésben nappali tagozaton tanulmányaikat megkezdő (új belépő) hallgatók körében 2000 óta rendszeresen 3-4 százalék körül mozog azok aránya, akik előzetes végzettségüket külföldön szerzett okmánnyal igazolják. A külföldi hallgatók mintegy 60%-a a környező országokból jön, magyar anyanyelvű. Magyarországi tanulmányaik jelentős részüknél letelepedést is eredményez. A költségtérítéses képzésben részt vevő külföldi hallgatók tanulmányait általában idegen nyelven folytathatják, a legtöbben az orvostudományi, a műszaki, valamint gazdasági területeken tanulnak.

A magyar felsőoktatás-irányítás és az intézmények csak vonakodva és ellenérzésekkel kapcsolódnak be a Bologna folyamat indukálta fejlesztések megvalósításába. Ennek jellemzője az innováció alacsony szintje. Az oktatásirányítás nem dolgozott ki implementációs tervet az általa törvényi kényszerrel is szorgalmazott változások megvalósítására. Ezért a felsőoktatás nemzetköziesedése nem szisztematikussá, tervezetten felépülő folyamat, hanem véletlenszerű, intézményi (egyéni, személyes ambíciók impulzusai segítségével induló) akciók és irányultságok összessége. A kifelé és befelé irányuló nemzetközi hallgatói mobilitás szintje alacsonyabb az EU-átlagnál. (A 2004/2005-ös tanévben a hazai összes hallgatólétszám 0,52%-a vett részt európai mobilitásban; az összes európai hallgatói mobilitásban Magyarország részesedése 1,6%, míg a hazai hallgatói összlétszám 2,5%-a az EU hallgatói összlétszámának. A beutazó Erasmus-hallgatók száma – bár az utóbbi 5 évben megháromszorozódott – csak 1305 fő, ami az összes hallgatólétszám 0,31%-a).<sup>8</sup>

Integrált képzések, közös diplomák csak szóróányosan jelentek meg, leginkább a közgazdasági és a műszaki területen. Közös fejlesztési, kutatási projektek, kisebb jelentőségű oktatási tapasztalatcserék gyakrabban fordulnak elő. Jelentősebb nemzetközi tevékenysége a fizetős, idegen nyelven folyó képzésekkel az orvosi egyetemeknek, illetve a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemnek van. Mindezekről eltérő a Közép-európai Egyetem, illetőleg a CEU (Central European University) Business School, amelyek magánintézményekként megalakulásuk óta nemzetközi képzéseket indítanak és folytatnak. Rajtuk kívül Magyarországon jelentősebb nemzetközi jelenlét elsősorban a külföldi felsőoktatási intézmények hazai „leányvállalatai”, magyar felsőoktatási intézménybe kihelyezett képzései révén van.

Az Oktatási Minisztérium 2006 kora nyarán a szakértői munkacsoportot állított fel egy országos képesítési keretrendszer koncepciójának megalkotására, amely kapcsolódni fog az EQF-hez<sup>9</sup>. A koncepció elkészült, jelenleg társadalmi és szakmai egyeztetésen van. Az oktatási tárca – munkaügyi tárccával egyeztetett – tervei szerint 2008 elejétől megkezdődik az OKKR (Országos Képesítési Keretrendszer) részletes kidolgozása majd bevezetése. Ezt a célt a Nemzeti Fejlesztési Terv több, most véglegesülő intézkedése is támogatja.

Az ECTS<sup>10</sup> kumulatív és transzfer funkcióval, egy 1998-ban kihirdetett kormányrendelet alapján, teljeskörűen bevezetésre került a hazai felsőoktatási intézményekben, amely

<sup>8</sup> Az adatok forrása: Tempus Közalapítvány 2005. évi jelentése. TKA, Budapest 2006. június, <http://www.tka.hu>

<sup>9</sup> Európai Képesítési Keretrendszer.

<sup>10</sup> European Credit Transfer System (Európai Kreditátviteli Rendszer). A tanulmányok és oklevelek kölcsönös elismerése előfeltétele egy nyitott európai oktatási és képzési tér létrehozásának, amelyen belül a hallgatók és tanárok korlátozás nélkül mozoghatnak. Ezért dolgozták ki az Európai Kreditátviteli Rendszert (ECTS), mint egy eszközt a külföldön folytatott tanulmányok felsőoktatásbeli elismerésének javítására.

4 év ütemezett felkészülési időt írt elő az intézményeknek a rendeletben meghatározott (és az ECTS-ével megegyező) paraméterekkel rendelkező intézményi kreditrendszer bevezetésére. 2002 szeptemberében az intézmények mintegy 50%-ában felmenő rendszerben meg is kezdődött a kreditrendszer bevezetése, a többi intézmény 2003 őszén kezdte meg a bevezetést. Mára a hazai felsőoktatásban tanuló hallgatók túlnyomó többsége már a kreditrendszer keretei között tanul. A kormányzat több alkalommal is monitorozta a kreditrendszer működését, illetve hatását, legutóbb 2005-ben történt országos átfogó és reprezentatív adatfelvétel. Ennek eredményei azt mutatják, hogy a kreditrendszer nem tudta érdemileg támogatni a hallgatói mobilitást, sem belföldi kar-, illetve intézményközi viszonylatban, sem a nemzetközi keretek között. Nemcsak a nemzetközi, hanem a hazai hallgatói mobilitás is alacsony mértékű, a mobilitás során a kreditrendszer alkalmazása pedig esetleges. A hallgatók bevallására építő felmérés<sup>11</sup> eredménye szerint a külföldi részképzésen részt vett hallgatók mindössze 26%-a kívánta elismertetni külföldön megszerzett kreditjeit anyaintézményében, és közülük is mindössze 21%-nak sikerült ez teljes mértékben. További 36%-nak részben, további 36%-uknak azonban egyáltalán nem sikerült elismertetni külföldi tanulmányaikat. Azok közül, akik tervezik, hogy külföldön folytatnak tanulmányokat, ugyanakkor 82% szeretné elismertetni kreditjeit hazatérésekor (Országos Kreditmonitoring Vizsgálat 2005).

Az Erasmus Intézményi Koordinátorok számára a magyar nemzeti ügynökség szerepét betöltő Tempus Közalapítvány által rendszeresen szervezett konzultációk és konferenciák visszajelzései alapján az ECTS keretében előírt Tanulmányi Megállapodás és Eredményközlő Lap használata nem teljes körű, elfogadása pedig esetleges. A hazai felsőoktatás oktatóinak egy jelentős része nem szívesen fogadja el a máshol megszerzett ismereteket igazoló krediteket, hanem ragaszkodik ahhoz, hogy a hallgató saját óráin részt véve, és az általa megszabott követelményeket teljesítve szerezzék meg a kreditet. Emiatt rendszeresen előfordul, hogy a részképzésről hazatérő hallgatónak szinte meg kell ismételnie tanulmányait.

Az intézményeknek az alap- (BSc, BA) és mesterszakok (MSc, MA) létrehozását a Magyar Akkreditációs Bizottságnál kell véleményeztetniük, és az oktatási miniszterrel engedélyeztetniük. Az alapképzés újdonsága, hogy a korábbi főiskolai képzésnél több elméleti, a korábbi egyetemi képzésnél több gyakorlati ismeretet nyújt. Az alapképzések egy részénél például egyhuzamban féléves időtartamú gyakorlatot kötelező teljesíteni. A képzések jellemzően 6, esetleg 8 félévesek, mely idő alatt legalább 180-240 kreditet kell összegyűjteni. A mesterszakokra (MSc, MA) az alapszakon megszerzett kreditekkel lehet továbblépni, kreditkülönbözettel, többlet kreditekkel más mesterszak is választható. (A szakváltásról még nincsenek tapasztalatok, a BSc/BA képzések 2004-ben indultak, de 2006-ban váltak általánossá.) A mesterszakot indító felsőoktatási intézmény felvételt írhathat elő, de ettől a jelentkező meghatározott tanulmányi teljesítménye, eredménye esetén el is tekinthet. A szabályok kidolgozása az intézményi kompetenciák körébe tartozik.

A Bologna-folyamat keretében megvalósuló felsőoktatási reformok egyik jellemzője, hogy módosultak az egyetemekre vonatkozó gazdasági szabályozók, amelynek következtében várható, hogy a korábbinál fokozottabban érvényesülnek a gazdaságossági

<sup>11</sup> Országos Kreditmonitoring Vizsgálat 2005., Oktatási Minisztérium, Magyar Gallup Intézet  
<http://www.kreditlap.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.asp>

szempontok. Ez, valamint a demográfiai hullámvölgy várhatóan arra készíti az intézményeket, hogy új „piacokat” találjanak. Ennek egyik lehetséges módja nemzetközi kapcsolataik szélesítése, illetve, hogy a nem formális és informális módon szerzett kompetenciák elismerése révén újabb célcsoportokat próbálnak meg elérni.

A külföldi bizonyítványok és oklevelek esetében a továbbtanulási célú elismerés és a tudományos fokozatok honosítása a felsőoktatási intézmények kizárólagos hatáskörébe tartozik az elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény értelmében. A befejezetlen tanulmányok (végzettségek) beszámításának kérdésében is teljes egészében az az intézmény jogosult dönteni, ahova az érintett továbbtanulási kérelmét benyújtja. A Bologna-folyamat keretében az ágazati döntéshozók részéről jelenleg ennek a gyakorlatnak a vizsgálata folyik.

A kimenet felől szabályozott (kompetenciákban megfogalmazott), tanulási eredményekre épülő képzési programfejlesztés, illetve képzésszervezés koncepciója teljesen idegen a magyar felsőoktatás humboldtianus elvekre építő, alapvetően folyamatokban és tartalmakban gondolkodó tradíciójától. Az új koncepcióval történő találkozás (pl. az oktatásért felelős miniszterek által a Bologna-folyamat keretében 2005 nyarán Bergenben megtartott találkozón elfogadott Európai Felsőoktatási Térség számára kialakított Képesítési Keretrendszerrel, illetve ennek első hazai, szabályozási elemeivel való első találkozás), megrökönyödést és értetlenséget vált ki mind az oktatókból, mind a szakmai testületek tagjaiból. A hazai gyakorlat az összehasonlíthatóság/megfeleltethetőség, átláthatóság és átvihetőség elveinek gyakorlati megvalósítását egyöntetűen a tantervek tantárgyainak, kontakt óraszámainak és szakmai tartalmi egységeinek összehasonlításával, egymásnak való formai megfeleltetésével igyekszik elérni. Ebbe a szemléletmódba nehezen fér bele a tantárgyak elnevezésében, szakmai tematikájában és tartalmában, olvasmánylistájában és oktatási módszereiben esetleg mutatkozó nem teljes körű azonosság/átfedés esetén történő elismerés gondolata és gyakorlata. Ezt erősíti a hazai programakkreditációs eljárás hasonlóan procedurális és tartalmi orientáltsága. Ez a szemléleti irányultság végképp nem tudja kezelni a nem formális, illetve informális keretek között folytatott tanulás koncepcióját, továbbá a tanulás eredményeinek értékelésére és elismerésére vonatkozó szabályokat, így azt a jogszabályban megjelenő, megengedő típusú szabályt sem, mely szerint „nem kell teljesíteni a tantervben előírt követelményeket, ha a hallgató azokat korábban már elsajátította és hitelt érdemlő módon igazolja. A munkatapasztalatok alapján teljesített követelmények elismeréséhez az intézménynek szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számon kérés formájában meg kell bizonyosodnia az ismeretek elsajátításáról”<sup>12</sup>, ez ugyanis a korábbi munkatapasztalatok elismerését is lehetővé teszi. Ez az értetlenség jól tetten érhető azokban az Országos Kreditiroda tanácsadó szolgálatához érkező tisztázó igényű kérdésekben, konzultatív megjegyzésekben is, amelyek a kreditelismerés lehetőségeinek határait firtatják.

A nemzetközi képzési piac kínálatának egy része már jelen van Magyarországon, ezek révén a külföldi képzésszolgáltatók programjai keretében alkalmazott PLA-eljárás is „importálásra” kerül. Ilyennek tekinthető például a CNAM Magyarországi Regionális Pólus.<sup>13</sup> Kompetenciakurzusokat kínálnak moduláris szerkezetben, s ennek során „Minden képzést előzetes tudás, illetve kompetenciaszint-felmérés előz meg: szükség

<sup>12</sup> A felsőoktatási törvény végrehajtásáról szóló 79/2006. (IV. 5.) Kormányrendelet 23. § (9) bekezdése.

<sup>13</sup> A CNAM nagy hagyományokkal rendelkező, francia felnőttképzési intézmény. Forrás: <http://www.cnam.hu>

esetén „felzárkóztató” képzést szerveznek. Akinek már van szakmai tapasztalata, lehetősége van arra, hogy bizonyos képzési elemek újratanulása alól felmentést kapjon. Képzési területek: minőségmenedzsment, logisztika és szállítás, kis- és középvállalati menedzsment, kontrolling, környezeti helyekhez kapcsolódó egészségi kockázatok értékelése, nyitott és távoktatási rendszerek tervezése és követése. Több nagy múltú magyar felsőoktatási intézmény résztvevője a rendszernek. 2000–2006 között kb. 700 hallgató vett részt a CNAM magyarországi felnőttképzési kurzusain és kapta meg a francia kompetenciabizonyítványt. Ez a gyakorlat azonban elszigeteltnek tekinthető, nincsen hatása a többi intézményre.

### 3.1.3. Az új infokommunikációs eszközök szerepe

Magyarországon az IKT-fejlesztést egy kezdeti lendületes start után a fokozatos visszacsúszás jellemzi. Az 1990-es évek közepén a magyar kormányzat úgy vélte, hogy az informatikai tudásterület fejlesztése révén országunk a régió vezető informatikai tényezőjévé válhat. Ennek jegyében ambiciózus és költséges kormányzati programokat indultak. Az oktatás terén ennek részeként indult a Sulinet-program, amely kampányszerűen az internet bevezetését, az informatikai eszközök biztosítását és modernizálását, valamint használatuknak az oktatás folyamatába integrálását tűzte ki célul a közoktatás egészében. A 2004-ben létrejött önálló Informatikai és Hírközlési Minisztérium projektet indított a tanárok kedvezményes árú informatikai eszközökkel történő ellátására, és egészen az óvodáig vitte le az eszközök használatát elősegítő programot.<sup>14</sup> Költségvetési forrásokból, adókedvezmények formájában viszonylag népes társadalmi csoportok eszközvásárlását is igyekezett támogatni a kormányzat. Ugyancsak támogatást kapott a teleházmozgalom<sup>15</sup> is. Mindezek ellenére a programokat ambivalens fogadtatás kísérte, sok kritika érte a megvalósítást. Egy idő után lelassultak vagy elakadtak az IKT elterjesztését szolgáló programok, és mára Magyarország a statisztikai adatok tanúsága szerint a PC-elterjedtség, a lakosság internethasználatát, valamint az informatikai kompetenciákat tekintve (és még sok más IKT-hez kapcsolódó mutatót illetően) a régió belül is sereghajtóvá vált.

A magyar lakosság 60-70 százaléka jelenleg nem képes és nem motivált arra, hogy on-line eszközöket használjon. Magyarországon az internethasználók aránya nemzetközi összehasonlításban alacsony, és viszonylag lassan növekszik. A 2005-ös WIP-felmérés (World Internet Project) szerint a legalább hetente internetezők aránya 22%. A 14 év feletti lakosság körében a használók aránya 33%. A háztartásoknak csak 19%-a rendelkezik valamilyen interneteléréssel, 13%-uk széles sávú hozzáféréssel. Ennek egyik oka, hogy az internet-hozzáférés havi díja európai összehasonlításban még mindig magas. Emellett az internetre épülő elektronikus szolgáltatások, és az IKT-eszközökre épülő tanulás vagy azzal összefüggő tevékenységekkel kapcsolatban meghatározó körülmény a magyar lakosság alacsony szintű IKT írás-olvasás tudása. Jelentős méretű az ún. digitális szakadék a városi és falusi népesség, különösen Budapest és az ország többi része

<sup>14</sup> Az óvodák 10%-ában használnak számítógépet, de az összes óvodáskorú gyereknek csak 5%-át érinti a közvetlen hozzáférés.

<sup>15</sup> A civil kezdeményezés 1995-ben jött létre, célja a digitális esélyegyenlőség megteremtése a vidéki Magyarországon, közösségi hozzáférési pontok kialakításával. A helyi közösségekbe ágyazódó nonprofit szervezetek, kistérségeken jelenleg 540 teleházat működtetnek, a hálózatot egy szövetség fogja össze. Ez nemzetközi mércével is jelentős szám, és a kelet-európai régióban követendő modellnek tekintik a magyar gyakorlatot. <http://www.telehaz.hu>

között. (Ebben több ok mellett elsődleges szerepet játszanak az infrastrukturális egyenlőtlenségek.) Emellett meglehetősen korlátozott az ingyen vagy olcsón hozzáférhető tanulási, kifejezetten oktatási célú tartalmak köre, illetve az e-learning formában megszerezhető végzettségek köre.

A felsőoktatásban időről időre „divathullámként” megjelennek a kurrens infokommunikációs eszközök használatbavételére irányuló mozgalmak, jelentős presztízs-beruházások (pl. távoktatási tananyagfejlesztő labor, e-learning fejlesztések, tananyag-digitalizálás), amelyek azután fel- és kihasználatlanul maradnak. A korszerű IKT-eszközök és a használatukat igénylő oktatási módszerek elterjesztése azonban többnyire nem történik meg. A felsőoktatási intézmények esetében az informatikai fejlesztések többnyire az intézmények számára éppen elérhető pályázati forrásoktól függenek, aminek következtében szembetűnő a fejlesztések kampányszerűsége. Az 1998 és 2004 közötti időszakban a tananyagfejlesztés (digitalizálás) volt, újabban, pedig az e-learning rendszerek kiépítése van napirenden. A fejlesztések kampányszerűségéből következik az az ad hoc jellege, illetve, hogy kipróbálásukhoz, bevezetésükhöz nem kapcsolódik hatásvizsgálat és gazdasági elemzés.

Az iskolarendszeren kívüli képzést nyújtó cégek egy része digitális tananyagokra és e-learning keretrendszerekre építve kínál tanulási lehetőséget. Várakozásaik szerint ezzel az eszközzel jelentős létszámú tanuló képezhető, ami az oktatás „fajlagos költségét” csökkentené. E törekvések sikertelensége azonban arra utal, hogy nem lehetséges csak a technikára építeni a felnőttek képzését, csak megfelelő tutori támogatás vagy mentorálás mellett válhatnak sikeressé az e-learning kurzusok. A kormányzat az elmúlt évtizedben igen jelentős fejlesztési forrásokat fordított az e-learning programok kidolgozására, illetve az informatikára épülő távmunkahely-teremtést szolgáló programokra, amelyek azonban igen szerény mértékű eredményeket hoztak.

Az IKT hasznosítására épülő kormányzati célkitűzésként fogalmazódott meg 2005–2006-ban az Egységes Oktatási Azonosítóra épülő regisztrációs rendszer kidolgozása. A személyek egyedi ágazati azonosítására és a rájuk vonatkozó adatok digitális adatbázisokban történő tárolására és kezelésére épülő rendszer lehetővé tenné a tanulási/képzési folyamat élethosszig tartó nyomon követését, egyszerűsítene a megszerzett képzettségek tanúsítását (pl. Diploma Supplement; Europass), elismertetését (kredittranszfer), a karrier-tanácsadást, valamint az oktatásirányításhoz, teljesítményértékeléshez szükséges kutatások és vizsgálatok lebonyolítását, egyúttal ellenőrizhetővé tenné a közpénzek felhasználását. A rendszer előnyeként fogalmazódik meg annak költséghatékonysága, ügyfélközpontú működése, valamint hogy helyettesítheti a jelenlegi heterogén, redundáns és ezért infrastruktúra- és munkaigényes adatrögzítési, adatkezelési gyakorlatot. A jelenlegi ágazati költségvetési megszorítások következtében azonban a végrehajtás lassulása várható.

A modularizáció elsősorban a szakmai képzést, az Országos Képzési Jegyzéket érintette. A modulrendszerű képzési szerkezet elvileg kedvez az előzetesen szerzett tudás elismerésének. A rendszer azonban új, bevezetés előtt áll, ezért a gyakorlatban történő bevalásáról még nincs elegendő információ.

A felsőoktatási intézmények hallgatói számára a kredittranszfer az intézmények Kredit Átviteli Bizottságaihoz írásban benyújtott kérelem alapján lehetséges. A bizottságok meghatározott szabályok szerint mérlegelnek<sup>16</sup>, a folyamat jelenleg nem technolo-

<sup>16</sup> Ha a két tananyag tartalmilag 75 százalékban azonos, akkor el kell ismerni.

gizált és nem informatizált. Az intézmények között esetlegesen meglévő megállapodás alapján a kreditek elismerése (automatikusan) biztosított, ez azonban egyelőre ritka. A tapasztalatok szerint az intézmények saját érdekük ellen valónak tekintik a máshol szerzett kreditek elismerését, hiszen ezzel „versenytársaiknak” kedveznek és bevételüket is csökkentik. A kreditrendszer bevezetése ezért nem idézett elő alapvető változást a hallgatók mobilitásában, nem változtatta meg radikálisan a rendszer átjárhatóságát.

Az Országos Képzési Jegyzék 2006-ban korszerűsített változata az informatika szakmacsoporthoz kapcsolódóan 15 szakképzést különít el. Ezek nagyobb része korábban is létezett, de az új név alatt tartalmuk is korszerűsítésre került.

Az informatikai képzés területén működő néhány felsőoktatási intézmény együttműködési megállapodás keretében kompetencia-központokat hozott létre az IKT-szektorban működő, nagy tőkeerővel rendelkező világcégekkel (pl.: Cisco, HP, Intel, Microsoft, Nokia, Oracle, SAP és Symantec) közösen. A központok célja, hogy a mindenkori legkorszerűbb technológiák válhassanak az elméleti és gyakorlati képzés részévé. A képzést igénybe vevő hallgatók olyan, a munkaerőpiacon értékes professzionális tanúsítványokat szerezhetnek, mint például a Cisco Certified Network Associate/Professional vagy a Microsoft Certified System Engineer/Developer. A jelentős tőkeerővel rendelkező cégek hosszú távú üzleti céljaiknak megfelelően sokoldalú támogatást (szoftverlicenck, ösztöndíjak, kutatási lehetőségek, tanácsadás, kedvezményes vagy ingyenes kurzusvégzési lehetőség) biztosítanak a képzésben részt vevő oktatóknak, hallgatóknak. További nemzetközi programként említhető a Magyarországon 1997 óta működő Cisco Hálózati Akadémia. A 2006/2007-es tanévben az ország 48 településén (87 helyszínen) összesen több mint 3000 fő kezdte meg tanulmányait különböző csoportokban és tanfolyamokon. 2006 szeptemberéig összesen 1661 hallgató szerzett Cisco Certified Networking Associate végzettséget.

A dániai EPICT (European Pedagogical ICT Licence, <http://www.epict.org>) magyarországi adaptációja egy akkreditált pedagógus-továbbképzési program (<http://www.epict.hu>), amelyben 2006-ig mintegy 300 pedagógus vett részt. Az „Európai Pedagógus IKT Jogosítvány” megszerzése jellemzően a munkatapasztalatra épül, így a képzés során a már meglévő tudás és kompetenciák elismertetése is megtörténik. Az EPICT az IKT-használatnak a tanári munkára jellemző sajátosságai miatt fontos speciális képzés és végzettség. Korábban többnyire általános jellegű vizsgarendszere alaposan képezték a pedagógusokat.

Az oktatási rendszerek várható jövőbeli fejlődését elemző scenáriómodell („OECD Future scenarios” project)<sup>17</sup> alapján a magyar oktatási rendszer a robusztus-bürokratikus rendszerek közé sorolható a jelenben, és várhatóan ebbe a típusba tartozik a jövőben is. A bürokratikus jelleg természetes velejárója annak a policy-elképzelés érvényre jutásának, miszerint a rendszer sikeres irányításának alapja a minél teljesebb körű regisztráció és adatnyilvántartás. Az oktatási ágazati irányításnak több éve valóban megfigyelhető jellemzője az átfogó adatbázisok létrehozására irányuló törekvés. A cél, hogy informatikai rendszerekbe ágyazott adatbázisok (és az azokra épülő metaadatbázisok) révén átláthatóbbá és irányíthatóbbá lehessen tenni az oktatási rendszer egészét és annak változásait. Ebben a folyamatba illeszkedik a tanulók és pedagógusok egyedi oktatási azonosítószáma, a digitális adatkezelést lehetővé tevő kompetenciakártya, az Europass

<sup>17</sup> OECD: What Schools for the Future? (2001)

dokumentumok, a diákigazolvány vagy a javaslatként megfogalmazódott felnőtt tanulási kártya, a személyes tanulói számla és az e-portfólió. A fejlesztéseket sok esetben egyszerűen a modernizáció eszméje vezérli, így ritkán készülnek utólag is ellenőrizhető gazdaságossági számítások az újítások megtérülésére.

Érdemes megemlíteni azt a Leonardo da Vinci-program keretében zajlott kísérleti projektet (2004), amely az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés – a post-secondary képzés egy speciális formájának – tartalmi és metodikai megújítására vállalkozott nemzetközi együttműködés keretében. A portfólióértékelési módszert az informatika és informatikai szakmai angol-tanítás folyamatába építve három-három tanulócsoportban próbálták ki egy felsőfokú szakképzés (informatikai statisztikus és gazdasági tervező) I. évfolyamán. Az értékelési módszert az egyik partnerintézménytől, a YALE College of Wrexhamtól (Wales) vették át. A rendszer a GNVQ (General National Vocational Qualification) része, melyet konkrét szakokra, képzési típusokra kidolgozva alkalmaznak. A projekt világossá tette a résztvevők számára, hogy a portfólió nem csupán értékelési mód, hanem egy új szemlélet és gyakorlat is a tanítási-tanulási folyamat megvalósításában, folyamatos együttműködésen alapuló, eredményes tudásbővítés. A diákok egyértelműen pozitív véleményt fogalmaztak meg erről az értékelési módszerrel. Ám azokra a tanárookra jóval több munka vár, akik ezt előkészítik, a curriculumot módosítják, a feladatokat megalkotják, azokat kiértékelik.

### 3.1.4. Gazdasági változások és munkaerő-piaci deficit

Magyarországon a foglalkoztatás szintje nemzetközi összehasonlításban is rendkívül alacsony, különösen az alacsony iskolai végzettségűek, a nők és az idősebb munkavállalók körében. Ugyanakkor a munkanélküliség jelentősen az EU 15-ök átlaga alatt marad. Ennek magyarázata, hogy jelentős a munkaképes korú inaktív népesség. Jelentősek a munkaerő-piaci egyenlőtlenségek a „korszerű gazdaságot” összpontosító központi és nyugati régiók, illetve az ország északkeleti része között. A térségek és az ágazatok közötti mobilitás alacsony, az egyes szakmákban megnyilvánuló munkaerőhiány a szakképzett munkaerő hiányára, illetőleg az oktatási és képzési rendszereknek a munkapiaci igények iránti reagálóképességének elégtelenségére utal.

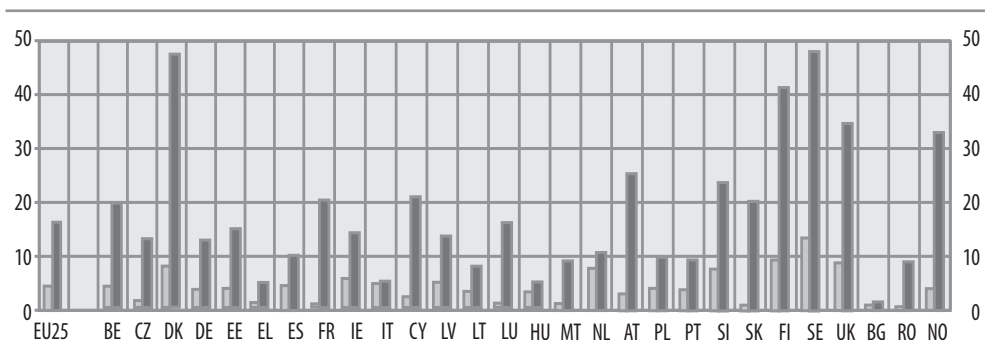
Jelentős képzettségi deficitet jeleznek a nemzetközi összehasonlítások. 2002-ben a munkapiaci szempontból legfontosabb 25–64 éves magyar népesség 29%-a legfeljebb általános iskolai (ISCED\_2) végzettséggel rendelkezett<sup>18</sup>, ami lényegesen rosszabb, mint a hasonló helyzetben lévő kelet-közép-európai országok adatai: Csehországban 11%; Szlovákiában 13%; Lengyelországban 18% a legfeljebb alsó középfokú (ISCED\_2) vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 éves populációban.

Európai uniós összehasonlításban Magyarországnak nemcsak a felsőfokú végzettségűek arányát tekintve kedvezőtlen a helyzete, hanem a felnőttképzésben részt vevők arányát tekintve is. 100 aktív korú (25–64 éves) személy közül kevesebb mint öt vesz részt valamilyen képzésben, míg az EU-átlag ennek csaknem kétszerese, 9%.

<sup>18</sup> További 57%-a középfokú és 14%-a főiskolai, egyetemi végzettséggel rendelkezett. (OECD Education at a Glance 2004.)

## 2. ábra

A 25–64 éves népesség részvétele a formális és nem formális képzésben (2003)  
– nemzetközi összehasonlítás (%)



Megjegyzés: A világos (első oszlop) jelöli a formális képzést, a sötétebb (második) a nem formális képzést. Az adatok a képzéssel megelőző 12 hónapra vonatkoznak.

Forrás: Eurostat LFS, ad-hoc module on Lifelong Learning 2003.

Ugyanakkor a felnőttképzésben részt vevő közel 800 ezer fő nagyobb része a magasabb végzettségűek köréből kerül ki, sőt az OECD adatai szerint Magyarországon kiemelkedően nagy az esélykülönbség a felnőttképzésben való részvételben az iskolai előképzettség szerint. A felnőttkori képzés tehát nem csökkenti, hanem tovább növeli a meglévő képzettségi különbségeket. Az utóbbi évek során több kormányzati program indult, amely e trend fékezésére irányult, és az alacsony képzettségűek tanulását ösztönzését célozza. Ilyen a felnőttképzésben részt vevők keresetpótló juttatásának növelése. Emellett 2006. januártól 2007 végéig „Lépj egyet előre” elnevezéssel a kormány új képzési programot indított, amely az alacsony iskolai végzettségűeket, illetve szakképzetleneket célozza, és a résztvevők körében egy havi minimálbérrel (kb. 240 eurós egyszeri prémiummal) kísérli meg ösztönözni a sikeres részvételt.

A felnőttkori tanulási lehetőségek kihasználása sok egyéb tényező mellett minden bizonnyal függ az egyének munkaterhelésétől, vagyis a rendelkezésre álló szabadidő mértékétől is. Az elmúlt 10 év adatai szerint Magyarországon a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje jóval az OECD-átlag felett van (évi 1740 munkaóra 2004-ben, ami a kb. 40 órás munkahétnek felel meg). Az európai középmezőnybe sorolható Portugália, az Egyesült Királyság és Írország munkavállalói évente átlagosan mintegy 256 órával dolgoznak kevesebbet a magyaroknál, míg a legelőnyösebb helyzetű országok foglalkoztatottai esetében (Olaszország, Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország) ez a különbség eléri a 400 órát.

Az európai uniós CVTS- (1999) felmérés<sup>19</sup> adatai szerint az alkalmazottaiknak legnagyobb arányban képzést nyújtó vállalkozások az olyan szektorokból kerültek ki, melyek gyors ütemű technológiai és szervezeti változásokon mentek keresztül az utóbbi években, ezért a meglévő alkalmazottak képzésére és átképzésére nagy szükség volt. Más iparágakban a változtatás kényszere kevésbé érzékelhető, és ezért a munkavállalók

<sup>19</sup> European Community – Continuing Vocational Training Survey.

számára elegendőnek bizonyul, ha döntően a már korábban megszerzett ismeretekre hagyatkoznak. A gazdaság bizonyos szegmenseiben ma is jelentős arányban vannak olyanok, akik alacsony képzésigényű munkapozícióban dolgoznak. Az ezredforduló táján a gazdasági szervezetek több mint fele (54,2%) nem támogatta dolgozóinak szakmai képzését. Egy e témában készült 2005-ös magyar felmérés szerint a válaszadók 81,9%-a állította, hogy az alkalmazottak meglévő képességei kielégítőek, a betanításkor megszerzett ismereteik elegendőek a teljes értékű munkavégzéshez.

Fontos eleme a munkaerőképzés átalakításának az Országos Képzési Jegyzék megújítása, amely 2006-ban érkezett a befejezés szakaszába. A korábbi OKJ nem kapcsolódott a foglalkoztatási szervezethez. Az új OKJ létrehozásakor az elsődleges szempont a munkaerő-piaci igényekhez való alkalmazkodás és az átláthatóság mellett a rugalmasabb szerkezet kialakítása volt. A fejlesztési folyamat során a gazdaságban létező munkaköröket vették alapul, és munkakörelemzés segítségével a foglalkozás gyakorlásához, a munkakör ellátásához szükséges feladatokat, tevékenységeket, személyiségjegyeket határozták meg.

A megújított szakképzési rendszerben azok is esélyt kapnak, akik nem rendelkeznek az alapfokú iskolai végzettséggel sem. Az ő esetükben ugyanis nem az alapfokú végzettség igazolásához kötik a részvételt, hanem úgynevezett „bemeneti kompetenciákhoz”. A tanárok felkészíthetik erre a szintre a képzésből korábban lemorzsolódottakat, akik ezeknek a kompetenciáknak a birtokában már bekapcsolódhatnak a szakképzésbe.

2005-ben európai uniós és kormányzati támogatással a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézetének irányításával pilot-jellegű komplex képzési program szerveződött a romák felzárkóztatásáért<sup>20</sup>. A foglalkoztatási lehetőségek feltárását célzó projektben mintegy 350 jelentkező előzetes tudásszintjét, képességeit, megszerzett kompetenciáit, munkatapasztalatait, irányultságát, személyes tulajdonságait és motivációját mérték fel a Nemzeti Felnőttképzési Intézet által az előzetes tudás mérése céljából kidolgozott tesztekkel. (Matematikai és természettudományos gondolkodást felmérő számítógépes tesztsomag; kommunikációs képességeket, az írás- és szövegértési készséget felmérő számítógépes tesztsomag.) A projekt mérési szakemberei – a francia minta adaptációja alapján – kidolgozták a hátrányos helyzetűek körében alkalmazható kompetenciakártya elkészítésének koncepcióját és módszertanát, mely lehetővé tette egyéni karrierterv és egyéni tanulástérkép elkészítését. Nincs tudomásunk arról, hogy a kidolgozott módszereket és eszközöket szélesebb körben is alkalmazták volna. Azok igen jelentős költségigénye nem is teszi reálissá az országos rendszerré építést. Az alacsony végzettségű és marginalizálódott csoportok társadalmi reintegrációja érdekében azonban hasonló jellegű komplex programok indítása és ezeknek a módszereknek az alkalmazása hozhat eredményt.

Az élethosszig tartó tanulás és ehhez kapcsolódóan a formális, nem formális és informális tanulás elismerésére vonatkozó kormányzati tervezőmunka jelenleg kialakulóban van. A szakértői anyagokat jellemző fogalmi inkoherenca és az értelmezések sokfélesége akadályozza a célkitűzések konkrét feladatokká formálását és implementációját. A 2006-ban elkészült kormányzati koncepcióban kiemelt fontosságú célként jelent meg az előzetesen megszerzett tudás mérésének általánossá tétele, és annak jogszerű – szakmailag standardizált – elismerése, beszámítása és a képzési program ennek megfelelő folytatása.

<sup>20</sup> [http://www.socio.mta.hu/kutatasok/NKFP\\_Szlovak/2.hirlevel.htm](http://www.socio.mta.hu/kutatasok/NKFP_Szlovak/2.hirlevel.htm)

Magyar résztvevője is volt az ORACLE-Skills elnevezésű, a Leonardo da Vinci-program keretében támogatott projektnek. A projekt irányítója a portugál COIMBRA egyetem, magyar résztvevője pedig a Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség. A projekt keretében a fejlesztők olyan módszertan kidolgozásán fáradoztak, amely lehetővé tenné az informális tanulás azonosítását és feltárását, továbbá amely képes az informális tudás-, készség- és képességekészleteket mérni és számszerűsíteni, lehetővé téve ezek bekapcsolását a munkaerőpiac rekrutációs szempontjaiba és működési mechanizmusaiiba. Az 5 ország részvételével szervezett projekt első fázisában a résztvevők az Európai Kód és Klasszifikációs Rendszer módszertanának kidolgozását, valamint az Informális Tanulás Európai Bizonyítványának kialakítására vonatkozó javaslatétel elkészítését vállalták. Nincs tudomásunk róla, hogy a projekt eredményinek hazai disszeminációja megtörtént volna. A hivatalos projektbeszámoló alapján úgy tűnik, a fejlesztők a közös munka során saját célkitűzéseikhez mérten is viszonylag szerény sikereket értek el.

Az elmúlt években Magyarországon is megjelent a diplomás munkanélküliség. A jelenséget vizsgáló kutatók egy része szerint a humán tőke eloszlásában már 1995-ben megfigyelhető tendencia volt, hogy a diplomás munkaerő mintegy kizorította a munkahelyekről az alacsonyabb képzettségűeket. Az ezredfordulón 20%-ra volt becsülhető a „túlképzettek”, azaz a végzettségüknél alacsonyabb munkakörben dolgozó diplomások aránya. A helyzet megoldását kereső oktatáspolitikai az államilag finanszírozott felsőoktatási képzési helyek tudatosabbnak, tervszerűbbnek vélt elosztásával, illetve a felsőfokú szakképzés bővítésével reagál a helyzetre. Ugyanakkor empirikus kutatások kimutatták, hogy a tanulási igényekre figyelemmel nem lévő beiskolázási létszámkorlátozásra válaszul sajátos tanulási stratégiák jelentek meg. E stratégiák úgy írhatók le, hogy az érintettek olyan szakot választanak, amelyre a leginkább esélyesnek tűnik bekerülésük a felsőoktatásba, majd az első diploma megszerzése után, a munkaerő-piaci igényektől teljesen függetlenül, olyan átképzési programot választanak, amely eredeti szándékaiknak és személyes érdeklődésüknek megfelel. Ez azonban jelentős társadalmi és egyéni pluszkiadásokkal jár.

Magyarországon kiugróan magas az egészségügyi okokból megváltozott munkaképességű inaktív aránya. Körükben nyilvánvalóan jelentős azok aránya, akik a munkaerő-piaci kudarcok elől „menekültek” rokkantsági nyugellátásba. Megoldásként a Szociális és Munkaügyi Minisztérium az Egészségügyi Világszervezet (WHO) ajánlását követve jogszabályi úton kívánja modernizálni a hazai orvosszakmai minősítő rendszert. Ennek fontos jellemzője lesz, hogy a munkavállaló egészségkárosodottsága mellett kiter annak foglalkoztathatóságára is. Az új minősítő eljárásban a fogyatékoság jellegének és súlyosságának megállapítása mellett a megmaradt, a fejleszthető munkaképesség, valamint az egyéb képességváltozások megállapítására is sor kerül. Ennek módszerei még nem ismertek.

Általánosságban elmondható, hogy a magyar közoktatás nem kellően gyakorlatorientált, nem fordít elegendő figyelmet a foglalkoztatáshoz kapcsolódó, aktív tanulási és kommunikációs készségek, valamint az életviteli kompetenciák elsajátítására. Emellett ma 2 millió ember, a munkavállalói korban lévők 40 százaléka nem rendelkezik szakképesítéssel. Miközben a szakképzettséggel nem rendelkezők kizorúlnak a munkaerő-piacról, a munkaügyi miniszter 2005-ös nyilatkozata szerint a vállalkozások 15 százaléka nem talál az igényeinek megfelelő szakembert. Jelenleg több mint 30 ezer állás betöltetlen, mert a cégek nem találnak megfelelően képzett munkavállalót.

Régóta létező kompetenciadeficit az idegennyelv-tudás<sup>21</sup>, közismert, hogy Magyarország ezen a téren európai összehasonlításban igen kedvezőtlen helyzetben van. Még a felsőoktatásban tanulók körében sem elhanyagolható azoknak a száma, akik azért nem kaphatják meg a diplomájukat, mert nem tették le a kötelezően előírt nyelvvizsgát. Ezzel is összefügg, hogy szinte iparszerűen folyik a „nyelvvizsgabűnözés” (vagyis sokan pénzért vásárolnak nyelvvizsga-bizonyítványt, vagy előfordul, hogy hamis személyi azonosító iratokkal mások helyett vizsgáznak). A sajtó számos esetről adott hírt. Mindez arra utal, hogy az igazolt nyelvtudás egyre inkább nélkülözhetetlen, a piacon elismert, sőt magasra értékelt kompetencia, mégis nehezen megszerezhető tudás. A nyelvi kompetenciák fejlesztésének ösztönzését szolgáló szabályozás ellentmondásos, az oktatási tárca „Világnyelv” elnevezéssel programot indított a közoktatásban, egy intenzív nyelvi képzésre fókuszáló tanévet iktattak a középiskolai képzés elé, és számos egyéb program – például intenzív nyelvtanárképzés – indult. Ugyanakkor megszüntették, illetve szűkítették a munkahelyek többségénél a nyelvpótlékok rendszerét, amely speciális ösztönző juttatás volt a nyelvvizsgával rendelkező alkalmazottaknak.

További, kormányzati intézkedések történtek a különböző készséghiányok kezelése érdekében. Ezek közül az alábbi konkrét szakmák esetében végrehajtott intézkedéseket tartjuk a legjelentősebbnek. 2001/2002 folyamán, a bíróságokon alkalmazott köztisztviselők és adminisztrátorok körében IKT-alapképzés valósult meg e-learning keretrendszer felhasználásával. Eszközvásárlási támogatással segített ECDL-képzésben vehettek részt pedagógusok a 2001–2004 közötti időszakban. Az európai uniós csatlakozás előtt támogatott nyelvi képzésen vehettek részt a köztisztviselői kar tagjai. Végül, de nem utolsósorban a korábban említett Világnyelv program keretében nyelvtanár továbbképzések indultak, s az ezt támogató ösztöndíjak váltak hozzáférhetővé.

Nehéz összehasonlító adatokat találni, de szakértők szerint a magyar munkavállalók igen jelentős hányada dolgozik ma olyan munkahelyi környezetben, amely nem ösztönöz sem a tanulásra, sem fontos képességek karbantartására. Az erre irányuló nemzetközi vizsgálatokból (IALS) mindenképpen levonható az a következtetés, hogy a felnőtt magyar lakosság szövegértési teljesítménye gyenge, nemcsak más országokhoz mérten, hanem ami ennél fontosabb: a modern munkamegosztásban való hatékony részvétel szempontjából is. Egy 2006-ban lezárult felmérés szerint a teljes munkaidőben foglalkoztatottaknak 48,4%-a azt állította, hogy a kérdést megelőző 12 hónapban munkája végzése során nem tanult semmit. Ez az adat azonban megítélésünk szerint legalább olyan mértékben jellemzi a tanulásról alkotott képzeteket, mint a munkahelyeken zajló tényleges folyamatokat.

Az iskolarendszer meghatározó szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek létrejöttében és fenntartásában. A rendszer hatékonysági problémái (erős szelektivitás, szegregáció, területi egyenlőtlenségek, a gazdaságtól és a hétköznapi gyakorlattól való távolság) szerepet játszanak a nehezen vagy egyáltalán nem kompenzálható hátrányok létrejöttében és fennmaradásában. Az iskolarendszerből befejezett végzettség nélkül kikerülő fiatalok egy részének hiányos tudása nem teszi lehetővé később sem a sikeres tanulást, pl. piacképes szakmák elsajátítását. Hiányoznak a gyakorlatorientált képzési programok és fejletlenek az iskolából a munka világába történő átmenetet segítő szol-

<sup>21</sup> A 2000-es népszámlálás során a felnőtt magyar lakosság 19%-a állította, hogy rendelkezik valamilyen idegennyelv-ismerettel (bár ez is önértékelésen alapuló adat, a hétköznapi tapasztalatok szerint a tényleges helyzet még rosszabb). Az Európai Unióban ez az arány 53%.

gáltatások. Az esélyegyenlőség megteremtésére irányuló kormányzati és civil törekvések összességében elégtelenek.

Településtípusok szerint markáns különbségek figyelhetők meg bizonyos képzési szintekhez és típusokhoz, valamint az oktatási, pedagógiai szolgáltatásokhoz történő hozzájutásban, továbbá az oktatás eszközellátottságában és a tanulók tanulmányi teljesítményében. A területi különbségek másik vetületét a felsőoktatási intézmények egyenletlen regionális megoszlása adja.

### *Jövedelmi különbségek*

Magyarországon a jövedelmi egyenlőtlenségek nagysága a rendszerváltás óta 2003-ban volt a legmagasabb. A Társadalomkutató Intézet (Tárki) által rendszeresen végzett Háztartás Monitor adatai szerint 2005-ben a legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelmi tized átlagjövedelmének aránya körülbelül 7,5-szeres, ami nagyjából a kilencvenes évek második felében jellemző szintnek felel meg. Az átlagjövedelem felét tekintve küszöbértéknek, a szegények száma Magyarországon 900 ezer és 1 millió 70 ezer között van, ami közelítőleg a lakosság 10 százalékát teszi ki. A jövedelmi egyenlőtlenségek alakulása – a népesség egy főre jutó jövedelmeire vonatkozóan – azt mutatja, hogy 1987 és 1992 között, illetve az azután következő négy évben egy jelentős növekedési periódus következett be, döntően a foglalkoztatási átrendeződés, illetve a gazdaság szerkezeti és tulajdonosi átrendeződésének következtében. Ezt követően a kilencvenes évek második felében lényegében az egyenlőtlenségek stagnálása jellemző, majd a 2003-as kiugrást követően 2005-ben a kilencvenes évek végének szintjére való visszaesés figyelhető meg.

A munkajövedelmek egyenlőtlensége 2000 és 2003 között jelentősen csökkent, azóta lényegében nem változott. A 2003–2005 között eltelt időben a jövedelmek egyenlőtlenségének csökkenése a keresővel (foglalkoztatottal) rendelkező háztartások számának növekedése és az állami újraelosztásból származó jövedelmek részarányának növekedése közepette valósult meg. A folyamat egyik velejárója a nemzetközi mércével mérve is kiugróan magassá vált költségvetési hiány.

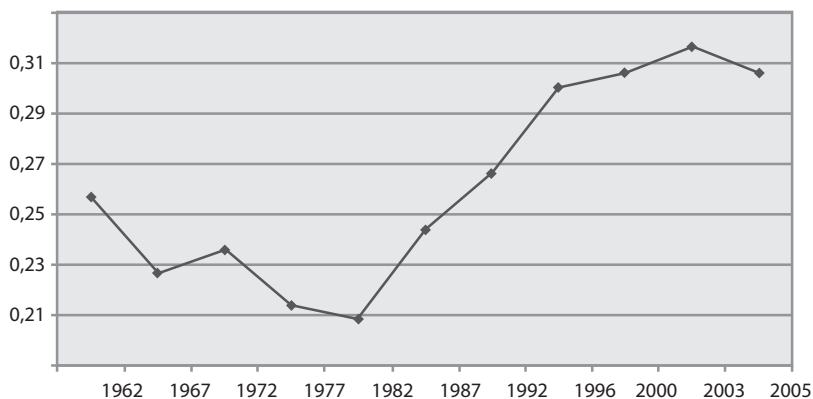
A cigány népesség körében különösen szembetűnő a szegénység, a háztartások 82 százalékának jövedelme nem éri el a KSH által kiszámított létminimumot. A cigány háztartások 56 százaléka a lakosság alsó jövedelmi tizedéhez tartozik. E családoknak még a táplálkozása sem kielégítő.

A jövedelmi viszonyok szorosan követik az iskolázottság szintjét. A képzési befektetés nemzetközi összehasonlításban is jó megtérülést mutat, különösen a felsőfokú végzettség (OECD Education at a Glance 2005). Számítások szerint minden iskolázással töltött év 8 százalékos növekedést eredményez az összkeresetben.

A jövedelemeloszlást jellemző Gini-koefficiens Magyarországot a kelet-közép-európai térség mérsékelt társadalmi egyenlőtlenségekkel jellemezhető országának mutatja. A rendszerváltás (1989) előtti időszakhoz viszonyítva 19 százalékos változás volt regisztrálható a 2001–2002-es időszakig, miközben ugyanez a mutató 28 százalékos változást jelzett Lengyelország, és 38 százalékos változást a szomszédos Szlovákia esetében. A 2006–2013 közötti időszakra vonatkozó második Nemzeti Fejlesztési Terv jelentős európai források bevonásával törekszik mérsékelni a területi egyenlőtlenségeket. Az oktatási tárca több olyan programot dolgozott ki, amelyeknek célja a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók esélyeinek növelése a továbbtanulás terén.

3. ábra

*Az egy főre jutó háztartási jövedelmek személyek közötti eloszlása alapján számított Gini-együttható alakulása 1962 és 2005 között*



Forrás: 1962–1987: KSH jövedelem-adatfelvételek alapján Atkinson–Micklewright [1992] táblázat; 1992–1996: Magyar Háztartás Panel I–VI. hullámai, 2000–2005: Társi Háztartás Monitor.

Mindmáig igen jelentős arányú a tanulók lemorzsolódása, különösen a középfokú szakmai képzésben. A képzésből kihullóknak csak egy része folytatja később tanulmányait, igen jelentős hányaduk teljes mértékben eltűnik a munkaügyi ellátó rendszer „szeme elől”, azaz az informális gazdaságban keresi megélhetését, és alacsony iskolai végzettsége miatt kiszorul a legális munkaerőpiacról. Számukra a megkezdett, de félbemaradt tanulmányok elismerése önmagában aligha jelentene elegendő motivációt a szervezett képzésbe történő visszakapcsolódásra. Olyan komplex programok vezethetnének csak sikerre, amelyek egyszerre lennének képesek kezelni az érintettek szociális problémáit, a számukra hatékony képzési módszerek megtalálását és az egyéni támogató szolgáltatások együttes megteremtését.

Egy 2005 végén szervezett felmérés (Török, 2006) szerint a továbbtanuláshoz szükséges előképzettség hiányát a felnőttek 19,4 százaléka jelezte tanulási akadályként. A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulást vizsgáló, 2005-ben szervezett empirikus kutatás (Tót, 2006) szerint, a munkanélküliek sok esetben jelentős „fel nem tárt” tudással, kompetenciával vesznek részt a számukra biztosított képzésekben. A kutatás során életútinterjúk készültek 30 év feletti, a munkaerőpiacról kiszorult felnőttekkel. Az általuk rendszeresen végzett munkatevékenységeket, illetve az informális módon megszerzett tudásukat a kutatás megkísérelte csoportosítani. A saját háztartásban önellátás céljából és megélhetés céljából más háztartások, illetve vállalkozók részére pénzért, de nem legális keretek között végzett tevékenységek szinte kivétel nélkül kapcsolatba hozhatók a szakmai képzési rendszerben is jelenlévő és a munkaerőképzésben szervezett képzésekkel, foglalkozásokkal. Ez is azt jelzi, hogy a munkaerőpiacra visszavezető út egyik lehetősége lenne az érintettek számára informálisan meglévő tudásuk továbbfejlesztése és formális elismerése. Azt is fontos azonban megjegyezni, hogy azokban a depressziós térségekben, ahol az érintettek jelentős része él, nincs fizetőképes kereslet az adott szolgáltatásokra, illetve nincs legális munkaalkalom, ezért a tudás formális elismerése rövid távon és önmagában nem hozna változást az érintettek munkapiaci helyzetében.

A munkaügyi ellátó rendszer jelenleg csak elemi információkat, adatokat rögzít a meglévő tudásra, kompetenciákra, munkatapasztalatra vonatkozóan, és ezek az információk sem szolgálják minden esetben az érintett munkakereső helyzetének javítását. A lényegét illetően nem annyira adatok, mint inkább tapasztalatok vannak arra vonatkozóan, hogyan negligálja a munkaügyi ellátórendszer az előzetes munkatapasztalatok révén szerzett tudás elismerésének szempontját. Mindezzel együtt is meggyőződésünk, hogy a munkatapasztalatokkal rendelkező munkanélküliek lennének leginkább érdekelték az RNFIL működésében.

### *Szürke- és feketegazdaság*

Magyarországon a szürke- és feketegazdaság nemzetközi mércével is igen kiterjedt, becslések alapján 20-25 százalék körüli, de létezik magasabb arányú becslés is. Részen a járulékok, a legális foglalkoztatáshoz kapcsolódó terhek előli menekülés, illetve a munkaerőpiacról kiszorultak megélhetési stratégiája áll a jelenség mögött. Az utóbbi két évben a kormányzat különféle intézkedésekkel (például az alkalmi munkavállalók kiskönyvének bevezetésével, kedvezményes társadalombiztosításuk biztosításával stb.) igyekszik „kifehéríteni” a munkaerőpiacot. Ezek az intézkedések azonban nem terjedtek ki sem a képzésre, sem az előzetesen megszerzett tudás elismerésére.

A szürke- és feketegazdasági tevékenység sokszínű. Legjellemzőbb formája a szezonális mezőgazdasági idénymunka, illetve a háztartások részére végzett sokféle szolgáltatás (ezek többnyire nem szakképzettséget igénylő tevékenységek), továbbá az építőiparban, illetve a szintén szezonális, az idegenforgalomhoz kapcsolódó vendéglátásban. Megítélésünk szerint a munkatapasztalat-szerzés szempontjából a fekete és szürke szektorban végzett tevékenység egyenrangú a legális foglalkoztatás során szerezhető munkatapasztalatokkal. Ehhez kapcsolódik az az adat, amely szerint 2005 végén egy országos reprezentatív mintán mérve 18,2 százalék volt azok aránya, akik azt állítják, hogy „nem érdemes tanulnom, mert képzettség nélkül is tudok pénzt szerezni”.

Magyarországon több százra tehető a szabályozott szakmák száma<sup>22</sup>, melyek gyakorlásához külföldiek részére a képesítést igazoló hatósági engedély szükséges. A diploma-, a bizonyítvány- vagy az oklevél-elismertetést rendszerint az egyes szakminisztériumok erre kijelölt egységei végzik. Az elismertetési procedura során a hatóság szakmai gyakorlatnak fogadhatja el a képzettség megszerzése utáni szakmai képzést, gyakorlatot és munkatapasztalatot, bizonyos értelemben tehát informális tanulást ismer el. A szolgáltatások és a munkaerő szabad mozgását támogató európai uniós politika eredményeként jelenleg hét szakmaterületen (általános orvos, fogorvos, gyógyszerész, ápoló, szülésznő, állatorvos és építészmérnök) megvalósult az oklevelek, bizonyítványok kölcsönös és automatikus elismertetése a tagállamok körében, így Magyarországon is.

A felsőoktatás felől érintett szabályozott szakma a mérnök (azon belül az építész), az orvos (állatorvos, fogorvos is) és a gyógyszerész, valamint a (szak)jogász (ügyvéd, bíró, ügyész, közjegyző).

<sup>22</sup> A szabályozott szakmák felsorolása valamint az elismertetésre jogosult hatóságok megnevezése megtalálható a [http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/meik/szabalyozottszakmak\\_jegyzek\\_e\\_s\\_az\\_elismeresre\\_illetkes\\_hatosagok.hu.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/meik/szabalyozottszakmak_jegyzek_e_s_az_elismeresre_illetkes_hatosagok.hu.pdf) internetcímen egy 48 oldalas dokumentumban. (Egyes minisztériumok elnevezése időközben változott.)

### 3.1.5. Egyéb, országspecifikus szempontok és tények

A magyar oktatásügyet a 19. század végétől növekvő elismerés kísérte, a magyar oktatás tekintélyét a 20. század vége fele elsősorban a magyar származású Nobel-díjasok nagy száma és a középiskolás diákok számos diákolimpiai sikere növelte. Az oktatási rendszer az elmúlt fél évszázad alatt jelentős expanzió ment át, jórészt úgy, hogy a magas színvonalú képzés volumene alig változott, s a nagy tömegeket gyorsan kiszélesedő, de alacsonyabb színvonalú képzés fogadta be. Az utóbbi másfél évtizedben egyre több kritika éri a nemzeti oktatási rendszer teljesítményét, és ezt alátámasztja, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján a rendszer teljesítőképessége alacsony szintűnek minősül. A PISA 2000 vizsgálat például azt mutatta, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar diákok természettudományos ismeretei átlagosak, matematikából átlag alattiak, a szövegértésben pedig nagyon gyengék.

Számos vizsgálat támasztja alá, hogy a magyar oktatási rendszert az erős szelektivitás és a szegregáció jellemzi. A magyar tanulók eredményei a családi háttér és a lakóhely szerint szélsőségesen különböznek, s ezeket a különbségeket a közoktatás nem, hogy nem tudja ellensúlyozni, hanem inkább felerősíti. Az OECD PISA-vizsgálatok is azt mutatják, hogy a részt vevő országok közül Magyarországon hat a legerősebben a család kulturális tőkéje – a szülők iskolai végzettsége, a családi könyvtár jellege, nagysága, a család kulturális fogyasztása stb. – a diákok tanulmányi teljesítményére, készség szintjére. Magyar vizsgálatok (pl. Liskó, 2004) is igazolták, hogy a magyar oktatási rendszer erősíti a társadalmi helyzetből adódó különbségeket – s esetenként szegregációt alakít ki – az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező társadalmi csoportok között.

A munkapiaci környezetet illetően Magyarországon az egyik legmeghatározóbb körülmény a hosszú ideje drámaian alacsony munkaerő-piaci aktivitási szint. 2005-ben a 15–64 éves aktív korú népesség 56,9%-a (férfiak 63,1, nők 51%-a) volt foglalkoztatott.

Ebből a helyzetből adódóan a kormányzati programokban kezdettől fogva a képzésnek, az élethosszig tartó tanulásnak, a foglalkoztatásnak, sőt a szociális politikának is központi eleme a munkapiaci aktivitás növelése, a munkapiacra történő reintegráció. Ez jelentősen leszűkíti a tanulás társadalmi hasznáról alkotott képet. Az állampolgári tudás, a személyiségfejlődést szolgáló képzések, az általános kulturális irányultságú képzések, illetve az idősebbek tanulása – a verbális deklarációk ellenére – a gyakorlatban szinte mindig háttérbe szorul. A nem közvetlenül a munkapiaci elvárásokhoz kapcsolódó kompetenciák, készségek, képességek leértékelődően vannak, és azok az intézmények is marginalizálódnak (p. művelődési és kulturális intézményhálózat, könyvtárak), amelyeknek az ilyen, nem közvetlenül a munkapiaccal kapcsolatos tudások fejlesztésében van szerepük.

Ugyanakkor feltételezhető, hogy a nem formális módon megszerzett tudás elismerési rendszerének létrehozásában a munkapiacra visszavezető tanúsítványok megszerzése hatékony ösztönző lehetne mind egyéni, mind kormányzati szempontból.

A képzéspolitikai és a képzés iránti gazdasági elvárások abba az irányba gyakorolnak erős nyomást az iskolarendszerre, illetve a képzési rendszer egészére, hogy az oktatás és képzés a direkt, rövid távú munkapiaci szempontokat helyezze előtérbe. A képzés teljesítményét többnyire a munkapiaci elhelyezkedési statisztikák mutatóival közelítik meg. Ez a jövőben is erősödni látszik, mivel a 2001-ben alkotott felnőttképzési törvény 2006-os módosításában az szerepel, hogy a felnőttképzést szolgáltató szervezetek akkor

kaphatnak állami támogatást, ha a képzésbe bevont egyének további foglalkoztatására vagy elhelyezkedésére vonatkozó garanciákat tudnak bemutatni.

A II. Nemzeti Fejlesztési Terv (2007–2013) meghatározó jelentőségű az oktatási és felnőttképzési fejlesztések szempontjából, mivel szinte minden korábbinál jelentősebb forrásokat rendel a tervek mellé.

Magyarország a német rendszerhez erősen hasonló, ún. duális szakképzési rendszert működtet. Azaz a formális, iskolarendszerű szakmai képzésen belül is – elvileg – igen fontos szerep jut a munkahelyi környezetben történő tanulásnak. A valóságban a '90-es évek közepén a cégek szerepe csökkent, és a gyakorlati szakképzés jelentős részben az iskola falai közé szorult vissza, és csak lassú folyamat eredményeként történt ebben változás.

## 3.2. Az intézményi környezet leírása

### 3.2.1. Jogszabályi és politikai környezet

A magyar kormány – az Európai Unió többszöri sürgetése mellett, némi késlekedés után – 2005 szeptemberében készítette el a nemzeti „lifelong learning” stratégiát. A dokumentum jól tükrözi az uniós elvárásokat. Megfogalmazása azonban meglehetősen szűk körben történt, a társadalmi partnerek és más szereplők bevonása, a velük folytatott folyamatos párbeszéd nélkül.

A 64 oldalas dokumentum két helyen is explicit módon érinti az előzetes tudás értékelését, illetve elismerését.

A 7. oldalon „Az oktatási-képzési rendszer hozzáigazítása a gazdaság igényeihez” c. fejezetben történik utalás a képzettségek egy speciális körének elismerésére az Europass rendszerhez kapcsolva, illetve a kompetenciakártya rendszer kidolgozására, mint a nem formális képzésben megszerzett tudás elismerésének eszközére. *„Meg kell teremteni az állam által el nem ismert szakképesítések hazai elismerési és egyenértékű beszámítási rendszerét, összehangolva az Europass rendszerrel; ki kell dolgozni a nem formális tanulás útján szerzett – jogszerűen nem dokumentált – tudás, szakmai képzettség elismerési rendszerét, az ún. kompetenciakártya rendszer bevezetését (1.2.2. pont, Stratégia 2005).*

Az 50. oldalon „A munkavállalási korban lévő népesség képzettségi szintjének javítása” c. fejezetben a szöveg általános összefüggésben említi az előzetes tudásmérést a következő módon:

*„A felnőttképzési piacon túlkínálat van, ezért a rendszer hangsúlyait fontos lenne a kereslet, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportok keresletének ösztönzése felé eltolni. Ezeknél a csoportoknál azonban a kereslet megteremtése mellett a hozzáférés feltételeinek javítása is legalább annyira fontos, rugalmas képzési formákkal, az előzetes tudás beszámításával kell a képzések elérhetőségét javítani.”* – Azaz a stratégia szövege az előzetes tudás értékelését mint a képzéshez való hozzáférés javításának eszközét jelöli meg.

A kormány „lifelong learning” stratégiájához kapcsolódó, 2005 októberében megjelent kormányhatározat szintén konkrétan, nevesítve utal egy kompetenciakártya rendszer kidolgozásának szükségességére. *„A különböző képzések közötti rugalmasabb átjárás, az egymásra épülés elősegítése érdekében szakmai intézkedési tervet kell készíteni a szakképe-*

*sítések modularizációs rendszere, a kreditrendszer, illetve az Europass rendszerhez kapcsolódó kompetenciakártya-rendszer kialakítására és folyamatos fejlesztésére. Felelős: oktatási miniszter, foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter, szakképesítésért felelős miniszterek. Határidő: 2006. március 31.”*

A másik meghatározó jelentőségű dokumentum a két évvel korábban, 2003-ban kialakított, a 2004–2006 közötti időszakra szóló Nemzeti Fejlesztési Terv I. Humán Erőforrás Operatív Programja. Ez a program az egyik általános prioritásként fogalmazta meg az élethosszig tartó tanulás támogatását, és az alkalmazkodóképesség javítását. A prioritáshoz kapcsolódó fejlesztési programok egyik kitüntetett területe a szakképzés modernizálása, a képzés moduláris szerkezetének kialakítása. A szöveg csak utal arra, hogy a moduláris képzési szerkezet kialakítása („összhangban a koppenhágai folyamattal”) megkönnyíti a tudás előzetes értékelését is.

A 2006 végén társadalmi vitára bocsátott Nemzeti Fejlesztési Terv II. a 2007–2013 közötti időszakra jelöli ki az átfogó fejlesztési feladatokat. A dokumentum több helyen említi a formális, nem formális és informális tanulás összekapcsolásának szükségességét, például a munkaerő-piaci rugalmasság megteremtésének eszközeként (67. old.). A közoktatási rendszer hatékonyságának javítása és újszerű megoldások alkalmazása kapcsán így fogalmaz: „Ki kell alakítani az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) létrehozásának folyamatába illeszkedő nemzeti képesítési keretrendszert, amely biztosítja a nem formális és informális úton szerzett kompetenciák elismertetését a formális tanulás rendszerében és a munkaerőpiacon. Fejleszteni kell annak kimeneti mérési eszközrendszerét (74. oldal). A felsőoktatás minőségi fejlesztésének feladata kapcsán a validációs rendszerek és eljárások kialakítását jelöli meg feladatként.

A kormány 2005–2013 közötti időszakra készített szakképzés-fejlesztési stratégiája egyértelműen kimondja: „A szakképzés minden szintjén meg kell teremteni az előzetesen (formális, informális és nem formális úton) megszerzett tudás beszámításának lehetőségét. A modulrendszer kiterjesztésével egyidejűleg javaslatot kell kidolgozni a szakmai képzés során megszerzett tudás felsőfokú tanulmányokba történő beszámítására is, különös tekintettel a technikus és a közösségi jog hatálya alá tartozó szabályozott szakképesítésekre. A feladat felelőse az oktatási miniszter, a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter, a szakképesítésért felelős miniszterek. A megvalósításra kijelölt határidő: 2010. december 31. (Szakképzés-fejlesztési stratégia, 2004).

Mind a nemzeti „lifelong learning” stratégia kidolgozása, mind a Nemzeti Fejlesztési Terv megfogalmazása és az I. fázis megvalósítása során felszínre került a tárcaközi együttműködés Magyarországon régóta jellemző gyengesége. A stratégia részletesebb elemzése, és a Nemzeti Fejlesztési Tervek megszületésének körülményeiről készült szakértői elemzések alapján azonosítható, hogy a programok megfogalmazása sokkal inkább az ágazati részpolitikák egymás mellé rendezése, mint olyan integrált szemléletű megközelítés, amely az állampolgárok sokféle tanulási tevékenységét a maga szerteágazó társadalmi és ágazati összefüggésében kísérelné meg támogatni. A magyar nemzeti „lifelong learning” stratégia másik jellemzője, hogy erőteljesen a munkaerő-piaci képzésekre koncentrál, illetve mindenfajta oktatás és képzés munkaerő-piaci kapcsolódását helyezi előtérbe. Ennek döntő oka, hogy a rendkívül alacsony munkapiaci részvétel javítása minden mást megelőző feladatként szerepel a kormányzat napirendjén.

A „Nemzeti akcióprogram a növekedésért és a foglalkoztatásért 2005–2008” c. dokumentum a foglalkoztatási tárca feladataként jelöli meg egy új eszköz, a Munkavállalói

Képzési Kártya kidolgozását. A dokumentum szerint a Munkavállalói Képzési Kártya bevezetésével lehetőség nyílik a különféle képesítések, így a nem formális tanulás útján szerzett ismeretek nyilvántartására. Ennek eredményeként az át- és továbbképzéseknél figyelembe lehet venni a már korábban megszerzett kompetenciákat, ami a képzési idő és költségek csökkenését, a munkaerő-piaci igényekhez történő gyors és rugalmas alkalmazkodást teszi lehetővé. A finanszírozás forrása a munkapiaci alapból történik. 2006 során (az időközben átszervezett foglalkoztatáspolitikai tárca, amely ma szociális és munkaügyi tárcaként működik) kidolgozta, és szűkebb körben szakmai vitára bocsátotta a Munkavállalói Képzési Kártyára vonatkozó elképzeléseket. Ez a kártya regisztrációs célokat szolgál, és nem tartalmaz a képzési források újraelosztására irányuló megközelítést. A javaslat döntően a felnőtteket érintő képzési tevékenységek nyomon követhetőségének megteremtésére irányul, és a közoktatásban, illetve felsőoktatásban használandó, illetve kialakítandó kártyarendszertől független, de annak folytatásaként működő eszközt vázolt fel. Az elemzés feltárja a jelenleg szétaggolt nyilvántartási rendszerek összekapcsolásának szerteágazó problémáit.

A 2001. év januárjától hatályos Felnőttképzési Törvény 17. §-a értelmében „a képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni”.

Sem a jogszabály (sem más, kapcsolódó végrehajtási dokumentum) nem tartalmazza azonban annak kifejtését, hogy milyen módon, kinek a költségére történik az értékelési eljárás, mit jelent a figyelembevétel, és mi történik akkor, ha a képzőintézmény egyáltalán nem végez ilyen tevékenységet. (A jogszabály 2006-os módosítása az előzetes tudás értékelését is érintő módon szigorítást tartalmaz.)

Az 1993-as Szakképzési törvény már tartalmazott a vizsgára jelentkezés feltételei között arra történő utalást, hogy a korábban megszerzett végzettséget, illetve ismeretet be kell számítani.

2006. szeptember 1-jétől kormányrendelet [71/1998. (IV. 8.)] tette államilag elismerté az Európa Tanács Közös Európai Referenciakeretben ajánlott hatfokozatú nyelvi szintjeit. Itt kell megemlíteni még, hogy a külföldön szerzett képesítések elismerését önálló törvény szabályozza. Az erre vonatkozó jogszabály kimondja, hogy a befejezetlen tanulmányok (végzettségek) beszámításának kérdésében teljes egészében az az intézmény jogosult dönteni, ahova az érintett továbbtanulási kérelmét benyújtja.

A közoktatást érintően is létezik olyan szabály<sup>23</sup>, a magántanulói státusz, amely lehetővé teszi, hogy a képzésben való részvétel nélkül, egyéni felkészüléssel és vizsgák révén szerezzon valaki iskolai végzettséget. A Közoktatási törvény értelmében a szülő joga dönteni arról, hogy a gyerek iskolába járással vagy magántanulóként teljesíti tankötelezettségét. (Ezt a szülői döntést csak rendkívüli esetben a gyermekvédelmi szakhatóság bírálhatja felül.) Mindezzel együtt igen alacsony a magántanulók aránya, a közoktatási létszám 0,46%-a. Ezen belül is igen kevesen választják önként ezt az utat, az érintettek zöme valamilyen fogyatékoság, külföldi tartózkodás vagy egyéb rendkívüli körülmény miatt válik magántanulóvá.

A felnőttképzési törvény 17. paragrafusához elvi indoklás, illetve magyarázat nem kapcsolódik, a törvény egyetlen, különálló rövid passzusa vonatkozik az előzetes tudás mérésére.

<sup>23</sup> Közoktatási törvény 7. §-ának végrehajtási rendelete: 11/1994. MKM rendelet 23. § (1) bekezdés.

A felnőttképzési törvény révén a kormányzat a képzési tevékenység szerves részévé kívánta tenni a felnőttképzési szolgáltatásokat. Az előzetes tudásértékelés, amely korábban is ismert módszer volt a felnőttképzésben, lényegében a képzési program indulásához szervesen kapcsolódó szakasz, amelynek elsődleges célja a képzést végző szakemberek tájékoztatása arról, hogy milyen felkészültségű résztvevőkkel kell megvalósítaniuk az adott képzési programot. Emellett célja a képzésnek az egyéni igényekhez történő közelítése, a felesleges ismétlések elkerülése, ezáltal a képzés vonzóbbá tétele mind a résztvevők, mind a képzést finanszírozók (pl. a munkaadók) számára.

Hangsúlyozni kell, hogy a jogszabály mint egyéni jogosítványt fogalmazza meg az előzetes tudás mérését, és feltételes módon fogalmaz (az egyén kérheti a mérést).

Ami az előzményeket illeti, a képzési szektorban már régóta alkalmazzák a képzési programba belépést megelőzően megszerzett ismeretek felmérésének, illetve beszámításának azt a módját, amelyet a 2001-es törvényi szabályozás leír. Az 1990-es évekig Magyarországon a felnőttképzésben, illetve a nem formális képzésben döntően az állami tulajdonban lévő képzőcégek, többnyire az egyes minisztériumok saját továbbképző intézetei játszották a főszerepet. Szakemberek szerint ezekben az intézményekben széles körben elterjedt gyakorlat volt már az 1980-as években is, hogy amennyiben a képzésbe belépő felnőttek rendelkeztek olyan igazolható ismeretekkel, amelyeket más képzés során szereztek, akkor az adott képzési program meghatározott tantárgyainak hallgatása alól felmentést kaptak. Ha például egy külkereskedelmi ügyintéző végzettséggel rendelkező személyt a munkahelye vámügyintéző tanfolyamra küldött, a tantárgyak egy részének hallgatása, és a tantárgyi vizsga alól is felmentést kaphatott. Az eljárást a képzést végző szervezetek írott szabályzatban egységesítették, és felmentési rendszernek nevezték.

Emellett bizonyos típusú képzések esetében, ilyen pl. az idegen nyelvi képzés, évtizedek óta használják ezt a módszert a különböző tudásszintű tanulók szétválogatására, a tudásszintnek megfelelő csoportok kialakítása céljából.

Az eljárásban leginkább alkalmazott eszköz, a tudás, pontosabban az ismeretek szintjét felmérő teszt, a formális (iskolai) képzésben is jól ismert és széles körben alkalmazott.

Magyarországon a '90-es években, nagyrészt az akkori jelentős arányú munkanélküliség kezelése céljából, a munkaügyi ellátórendszer részeként, nemzetközi támogatással kiépült egy 9 egységből álló regionális képzőközpont hálózat. A központok a felnőttképzés új típusú intézményeiként számos új képzési módszert honosítottak meg, és a képzést összekapcsolták a felnőttképzési szolgáltatásokkal (pl. tanácsadás, munkapiaci tréning). Az új képzőközpontok munkatársai, illetve vezetői a felkészítési program részeként külföldi tanulmányutakon vettek részt, és ismerkedtek a kanadai, francia, ír, rendszerekkel, az azokban alkalmazott eljárásokkal, módszerekkel. Külföldi szakértők a regionális képzőközpontok felállításában és azok munkatársainak szakmai felkészítésében is részt vettek, és sok olyan módszertani ismereteket közvetítettek, amelyek akkor Magyarországon újak számítottak (pl. a portfóliókészítés). A magyar szakemberek a PLA<sup>24</sup>-módszert elsősorban kanadai szakértő közvetítésével ismerték meg.

<sup>24</sup> Az előzetes tudás felmérését szolgáló módszer, amelynek jelentősége a felnőttoktatásban éppen abban van, hogy az eltérő életkorú és tapasztalatokkal rendelkező tanulók, hallgatók számára a ténylegesen elsajátítandó ismeretek körét képes meghatározni.

A '90-es évek végén felülről indított kezdeményezésként indult egy szerény léptékű kísérlet a PLA „bevezetésére”. A munkaügyi kormányzat két vezető munkatársa külföldi tanulmányúton járt, és hazatérése után úti beszámolójában javasolta a Kanadában látott módszer kísérleti alkalmazását, és modellé fejlesztését. Az egyik, amúgy is módszertani referencia-központ szerepet betöltő regionális képzőközpont (Székesfehérvár – SZRMKK), amelyet a PLA leendő országos rendszergazdájának szántak, megkapta a feladatot. Elindult egy intézményi szintű kísérlet, amely azonban nem kapott jelentős „erőforrást”, és igen rövid időn belül szembesülnie kellett azzal, hogy a környezeti feltételek nem kedveznek a módszer alkalmazásának. A képzőközpont munkatársai által kidolgozott program elsősorban a régió munkaadóit vette célba. A PLA alkalmazása révén a képzési programok rövidebbé tételét mint erőforrás-kímélő megoldást ajánlották. A munkaadók zöme azonban úgy vélte, és többnyire ma is úgy véli, hogy az előzetes tudás beszámítása segítségével lerövidített képzés értékteletlenebb az eredeti, vagyis a hosszabb képzési idejű programnál. A képzésben részt vevő munkanélküliek szintén nem voltak érdekeltek a lehetőség kihasználásában, mivel az akkori szabályozás szerint addig kaptak a munkanélküli-segélyt, amíg a képzési programban voltak, tehát inkább a hosszabb képzési időt preferálták.<sup>25</sup>

Emellett rövid idő alatt az is nyilvánvalóvá vált, hogy a PLA korántsem olcsó eljárás. A szakmai referenciák kidolgozása jelentős apparátust igényel, egyetlen képzőintézmény által nem megvalósítható. A PLA eljárás szélesebb körű elterjedésének komoly akadálya, hogy az elvárásokkal ellentétben maga az eljárás ugyan – különösen, ha tesztekre épül – viszonylag olcsó, de a szakmai standardok kidolgozása, karbantartása idő- és munkaigényes.

A 2001-es Felnőttképzési Törvény előkészítő munkálatai olyan viszonylag szűk szakmai műhelyekben zajlottak, amelyekben a nemzetközi PLA/VPL eljárásoknak legalábbis egy részét ismerő szakemberek is helyet kaptak. Minden bizonnyal az ő javaslatukra került az előzetes tudásszint felmérésére vonatkozó paragrafus a törvénybe.

Ami a jogi szabályozás változását illeti, 2006 októberében készült egy törvénymódosítási javaslat. A módosítást a kormányzati struktúra átalakítása, vagyis a szakképzéssel kapcsolatos tárcaszintű irányítási illetékesség megváltozása tette indokolttá, illetve esedékkéssé. Három, egymáshoz kapcsolódó jogszabály együttes módosításáról szól a dokumentum, az 1991-es foglalkoztatási és a munkanélküliek ellátására vonatkozó törvény, a szakképzési törvény és a 2001-es Felnőttképzési Törvény egyes részeinek kisebb-nagyob módosításairól. A Felnőttképzési Törvény egyes részeinek módosítását – sok más ok mellett – az motiválta, hogy a képzésszolgáltató cégek teljes körű regisztrálására irányuló korábbi szabályozás csak részeredményt hozott. A felnőttképzést folytató szervezetek egy része (elsősorban azok, amelyeknek tevékenysége független az állami megrendelésektől) mindmáig nem regisztráltatta magát. Emellett a módosítást indokolta az is, hogy sem a regisztráció elmulasztása, sem az előzetes tudásszint felmérésére vonatkozó korábbi szabályozás negligálása nem vont maga után érdemi szankciót. Elsősorban a felnőttképzést folytató szervezetek tevékenységének áttekinthetősége iránti igény áll az adott törvényrész módosítása mögött – ami nevezhető kormányzati szempontnak, de közvetve felhasználói/fogyasztói érdekeket is szolgál.

<sup>25</sup> A történethez tartozik, hogy a képzőközpont által kidolgozott eszközöket – az eredeti céloktól eltávolodva – sikerrel alkalmazták egy közeli középiskola informatikai képzésébe integrálva.

Az előzetes tudás értékelésével kapcsolatos (a felnőttképzési törvény 17. paragrafusára vonatkozó) módosítási javaslat lényege: a felnőttképzési tevékenységet folytató szervezetek ellenőrzésére felhatalmazott megyei munkaügyi központok ellenőrzik, hogy az adott szervezet tevékenysége megfelel-e a jogszabályi feltételeknek, és ennek részeként biztosítja-e az előzetesen megszerzett tudás mérését, és ennek eredményét figyelembe veszi-e a képzés tartalmának, illetve folyamatának egyénre szabott alakításában. Amennyiben a képzésszolgáltató tevékenysége nem felel meg a törvényben leírt kritériumoknak (köztük az értékelésre vonatkozó előírásnak), a korábbinál jóval nagyobb (500 ezer forint, kb. 2000 eurós) pénzbüntetéssel sújtható, illetve akár ki is zárható a felnőttképzési tevékenységből.

A felsőoktatást érintő jogszabályokba az innovációk részben követő típusú magatartásként szűrődnek be nyugati minták nyomán, erősen korlátozott módon (pl. idegen nyelvet nem ismerő közigazgatási munkatársak az új fogalmakat, folyamatokat a maguk számára is értelmezik és „átdefiniálják” az ismert fogalmakra, eljárásokra, majd ez jelenik meg az általuk előkészített jogszabályokban). A felnőttképzési törvényben szabályozott előzetes tudásértékelés az Európa néhány országában működő eljárás átvétele. A hazai EKKR konzultációs folyamata a konzultációba bevont társtárca képviselőivel történt előzetes egyeztetéseket követően az Oktatási Minisztérium 2005. szeptember 6-i miniszteri értekezletén elfogadott program szerint zajlott. A konzultációban az oktatási alágazatok szervezetei, intézményei (a közoktatás, szakképzés, felsőoktatás szakértői, érdekképviselői, pedagógusszervezetek, fejlesztők stb.) és az ágazati partnerek (az egyes szakképzésekért felelős minisztériumok, azok partnerszervezetei, munkáltatók, munkavállalók szervezetei, civil szervezetek, informális és nem formális tanulással foglalkozó szervezetek) vettek részt. Az írásbeli egyeztetéseken túl számos intézmény szakmai fórumán is megtárgyalták az EKKR-t. A szervezetek a szaktárcáknak és az OM szakterületeinek küldték meg írásbeli észrevételeiket. Az ágazati egyeztetéseket követően tíz szaktárca készítette el az adott ágazat véleményének összefoglalóját a konzultációt koordináló Oktatási Minisztérium részére. Továbbá az egyes oktatási alágazatok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) harmincöt (intézményi szintű) szereplőjével konzultáltak. Továbbá az egyes oktatási alágazatok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) harmincöt intézményi szintű szereplőjével került sor konzultációra az előre kialakított terv (21726/2005) alapján.

Bizonyos fókig az IKT tekinthető olyan preferált kompetencterületnek, amelyre vonatkozóan az utóbbi időszakban több ösztönző is kidolgozásra került. Ezek egyike, hogy az informális vagy nem formális módon szerzett informatikai jártasság elismerésére szolgáló ECDL-vizsga több ponton összekapcsolódik a formális képzési programokkal.

A felnőttképzési törvény 17. paragrafusa egyéni jogosítványként fogalmazott meg egy speciális képzési szolgáltatáshoz való jogot. A törvény a képzésszolgáltatókat kötelezte arra, hogy a képzésre jelentkezők tudását értékeljék, de a megvalósítás módja nem került szabályozásra. Nincs érvényben egységesen szabályozott eljárás, a képzésszolgáltatók saját képzési profiljuk, hagyományaik és lehetőségeik szerint végzik az előzetes tudás mérését. A beszámítás módjára vonatkozóan sincsen szabályozás. Annak érdekében azonban, hogy a képzésszolgáltatók szakmai orientációt kapjanak, egy külön projekt keretében került sor az eszközök kidolgozására. Az oktatási tárca felkérésére a Nemzeti Felnőttképzési Intézet 2003-ban megkezdte egy módszertani csomag kidolgo-

zását. Pályázat útján 53 képzésszolgáltató intézmény csatlakozott a projekthez (köztük a 9 regionális képzőközpont). A csatlakozó intézmények támogatást kaptak informatikai infrastruktúrájuk fejlesztésére (hozzávetőleg 10 ezer eurót intézményenként), és 3 évre elkötelezték magukat, hogy részt vesznek az eszközök kipróbálásában. Szakértői csoportok az előzetes tudás méréséhez tesztek és értékelési útmutatókat dolgoztak ki a következő területeken: angol nyelv, matematika, marketing, üzleti kommunikáció és faipari ismeretek. A Nemzeti Felnőttképzési Intézet kidolgoztatott egy speciális szoftvert, amely a tesztek megírását és értékelését segíti, és adatokat szolgáltat a projekt saját közös adatbázisába.

A fenti szabályozástól lényegében függetlenül más, elkülönült értékelési és elismerési program is működik Magyarországon. Az informatikai jártasság elismerése és igazolása (pl. az ECDL-program keretében) igen széles körben folyik.<sup>26</sup> A bármilyen módon (azaz formális, nem formális vagy informális tanulással) megszerzett informatikai jártasságot igazoló ECDL- (Európai Számítógép-használói Jogosítvány) vizsga nemzetközi szabvány alapján működik Magyarországon is 1997 óta. Más hasonló rendszerek is megjelentek, de ez vált igazán széles körűvé. Az ECDL-vizsgarendszer koordinációját egy 1968-ban alapított civil egyesület, szakmai érdekvédelmi szervezet, a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság (John von Neumann Computer Society, magyar rövidítése NJSZT) végzi. Az NJSZT Magyarország képviselőjében 1997 júniusában csatlakozott a mozgalomhoz, és jelenleg a vizsgarendszer országos felelőse és jogtulajdonosa. Az NJSZT kulcsszerepet játszik az informatikai írástudás társadalmi elterjesztésében. 1997 óta négyszáznál is több akkreditált vizsgaközpontot alakítottak ki országszerte, és kb. 230 ezren váltottak ECDL-vizsgakártyát, azaz regisztráltatták magukat a programban. Az ECDL a Felnőttképzési Akkreditációs Testület által akkreditált program, amelyet országos szinten az NJSZT akkreditált felnőttképzési intézményként, a nemzetközi ECDL Alapítvánnyal érvényben lévő szerződése értelmében, a nemzetközi szabályok alapján felügyel és koordinál.

Az egyéni kompetenciák átláthatóvá tételét szolgáló Europass-portfólió használatához Magyarország a közelmúltban kezdett hozzá. A 2005. decemberében elfogadott és 2006. március 1-jétől hatályos új felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról) a felsőoktatási intézmények számára kötelező jelleggel írja elő, hogy „az alapképzésben és mesterképzésben szerzett oklevél mellé ki kell adni az Európai Bizottság és az Európa Tanács által meghatározott oklevélmellékletet magyar és angol nyelven, valamint nemzeti vagy etnikai kisebbségi képzés esetében – a hallgató kérésére – az érintett kisebbség nyelvén. Az oklevélmelléklet közokirat, amelyet a törvény 63. § (2) bekezdése értelmében az intézményeknek azt ingyenesen ki kell állítani a hallgatók számára. Központi program készült a felsőoktatási intézményekben működő hallgatói tanulmányi nyilvántartó programok számára annak érdekében, hogy a diplomamelléklet egységes formátumban és szerkezetben készüljön el minden hallgató számára. Az egységes szerkezet kialakítása során tartott egyeztetésekkor többször is felmerült a külföldön végzett tanulmányok és megszerzett kreditek feltüntetésének és kezelésének problémája. Ugyancsak kezeletlennek tűnik a nem formális és informális tanulás révén megszerzett ismeretekre adott kreditek feltüntetésének módja az oklevélmellékletben. A tervek szerint az oklevélmelléklet teljes tartalma – adatkonverzió révén – bekerül az Országos Felsőoktatási Információs Adattárba, amelyet egy országos szervezet (OFIK) kezel.

<sup>26</sup> <http://www.ecdl.hu/english/index.php?cim=home>

A felsőoktatásban mind a formális végzettségek és szakképzettségek kialakításának, mind az erre való képzések indításának jogszabályilag kialakított folyamata és feltételrendszere van, amelyhez – szintén jogszabályi keretek között – a működtető intézmények is kialakultak. Azaz a felsőoktatási intézményeken túl akkreditációs bizottság (minőségértékelés), regisztrációs központ (hatóság; hitelesítés), minisztérium (állami elismerés) működik közre a folyamatban (szintén szabályozott módon). A szabályozást legfelső szinten a törvény biztosítja, van két-három kormányrendelet ennek végrehajtására, és miniszteri rendelet a tartalmi/kimeneti részletekre.

Magyarországon az előzetes tudás értékelése valójában nem nevezhető egységes rendszernek, vagy országosan azonos módon működő eljárásnak. Sokkal inkább jogszabály által előírt, de részleteiben nem szabályozott, intézményi szintű gyakorlatról van csak szó.

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet (NFI) által vezetett projektben részt vevő 53 képzésszolgáltató intézmény gyakorlat a vegyes képet mutat. A projektben részt vevő képzőintézmények mint egyfajta licencet használnak a projekt keretében kifejlesztett teszteket, illetve a közös informatikai hátteret, de nincs egységes, részleteiben szabályozott eljárás. Információink szerint mindeddig igen kevesen használták a kifejlesztett rendszert. A projekt vezetőjétől kapott információ arra utal, hogy a rendszerben olyan kevés teszt-eredmény gyűlt össze (összesen 100 körüli), amely nem tette lehetővé az érdemi statisztikai feldolgozást. Hozzá kell tenni, hogy a mérőeszközök fejlesztésére irányuló projekt 2006-ban lezárult, és az eredményesség értékelésére sem kaptak további támogatást. Időközben a Nemzeti Felnőttképzési Intézetet is érintette a kormányzati háttérintézmények átszervezése, így 2007-től a Nemzeti Szakképzési Intézettel (NSZI) összevonva, egy integrált háttérintézmény keretében folytatja tevékenységét. Az intézet által megkezdett országos felnőttképzési adatbázis-építés feladatát az ugyancsak a munkaügyi tárcához tartozó Foglalkoztatási Szolgálat vette át. A tudásértékelő teszteket is tartalmazó adatbázis a Nemzeti Fejlesztési terv II. keretei között folytatódik, más funkciókkal is kibővíthető.

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet fejlesztési projektjében részt vett 53 intézmény körében gyűjtött információink szerint igen sokféle módon használják a kifejlesztett módszertani csomagot, több olyan intézmény van azonban, ahol inkább saját fejlesztésű tesztekkel dolgoznak. Problémát jelent az intézmények szintjén, hogy a szélesebb körű alkalmazáshoz szükség lenne egy olyan munkatársra, aki munkaideje zömében az értékeléssel foglalkozna. A képzőcégek egy része úgy nyilatkozott, hogy a projekt során kifejlesztett szoftver alkalmas további tesztfeladatok kidolgozására. A szoftver korlátozott jogtulajdona azonban akadályt jelent a további használatához.

Különálló tudáselismerési programnak tekinthető Magyarországon az ECDL-vizsga. Bár az európai országok zömében több hasonló rendszer működik egymás mellett, Magyarországon – részben a jó menedzselés eredményeként – ez a program vált meghatározó szerepkörűvé. Az ECDL-képvisellettől kapott adatok szerint 2006 októberéig a vizsgára több mint 245 ezer fő regisztráltatta magát.<sup>27</sup> Közülük eddig összesen 117 ezer fő szerezte meg a bizonyítványt.<sup>28</sup> Ezzel Magyarország a tíz legsikeresebb ECDL-ország közé tartozik.

Az ECDL-vizsga ismert és széles körű elismerést élvez a munkaadók részéről is. Természetesen megfogalmazódtak kritikai észrevételek is a gyakorlatot illetően. A szakemberek

<sup>27</sup> Nem áll rendelkezésre információ arra vonatkozóan, hogy a vizsgára jelentkezők mekkora hányada készül fel egyénileg, és hányan vesznek részt valamilyen szervezett felkészítő tanfolyamon.

<sup>28</sup> A viszonyításhoz: Magyarország népessége kb. 10 millió fő, az aktív munkaerő létszáma kb. 3,8 millió fő.

szerint szűkíti a lehetőségeket, hogy a vizsgák még mindig csak Microsoft szoftverekre épülnek, hogy a tesztek értékelésében olyan akkreditált szakemberek vesznek részt, akiknek joguk és lehetőségük van felkészítő tanfolyamokon is tanítani. Sok iskola az informatikai képzésben az ECDL-vizsgakövetelményekre koncentrált, ami némileg beszűkíti a képzés spektrumát. Sokan úgy vélik, hogy az ECDL-vizsga által mért tudás idővel elavul, és a vizsgára elsajátított tudás frissítésének kérdése nem része az eljárásnak.

Az ECDL-vizsgarendszer (és ennek révén a nem formális és informális módon szerzett tudás elismerésének egy adott módja) összekapcsolása a formális és nem formális képzéssel fokozatosan megkezdődött. Az Oktatási Minisztériummal való megállapodás értelmében, a 2005-ben bevezetett kétszintű informatika érettségien jelesen vizsgázók további ECDL-vizsga nélkül, a mindenkor legnagyobb árkedvezménnyel kérhetik az ECDL-bizonyítvány kiállítását. Az ECDL-vizsga integrálásra került a nemzeti pedagógus-továbbképzési programba, a köztisztviselők képzési programjába, valamint a kulturális szakemberek továbbképzési programjába is, és integrálásra kerül a most készülő új, modulrendszerű szakképzési rendszerbe is.

Az Európai Unió határozatával létrejött Europass öt dokumentumból (EP-életrajz, nyelvi útlevél, oklevélmelléklet, bizonyítványkiegészítő és mobilitási igazolvány) álló leírórendszere 2006-ban on-line szolgáltatásként is elérhetővé vált Magyarországon. 2006. szeptember 1-jétől kormányrendelet<sup>29</sup> alapján a Magyarországon államilag elismert akkreditált nyelvvizsgafokokozatok megfeleltethetővé váltak a nyelvi útlevél alapját képező, az Európa Tanács által a Közös Európai Referenciakeretben ajánlott hatfokozatú nyelvi szintjeinek.

Az oklevélmellékletet kiadását a felsőoktatásról szóló törvény szabályozza, mely szerint a dokumentumot ingyenesen magyar és angol nyelven is ki kell adni valamennyi hallgatónak<sup>30</sup>. Visszajelzésekből tudható, hogy adminisztratív nehézségek miatt a tényleges végrehajtás késésben van, és az intézmények egy része csak a hallgató külön kérésére állítja ki a mellékletet. Egyes szakértők észrevételezik, hogy diplomamellékletek a képzés minőségéről nem sokat árulnak el, így munkapiaci hasznosíthatóságuk korlátozott. Egy közelmúltban lezárult kutatás szerint a jövőben az Europasshoz kapcsolódóan konkrét terjesztési célok meghatározására van szükség; ki kell jelölni a stratégiaileg fontos csoportokat (multinacionális nagyvállalati kör, állás- és munkaközvetítő cégek, Állami Foglalkoztatási Szolgálat, képző intézmények); egységes informatikai felület létrehozása szükséges az öt dokumentumtípus számára; indokoltnak tűnik a dokumentumok tartalmi egyszerűsítése; és az önéletrajz és a nyelvi útlevél kitöltésének és használatának módját célszerű lenne bevonni a középiskolai és a felsőoktatási képzésbe. Hasonlóan az uniós országok gyakorlatához, egy nemzeti központ végzi a dokumentumokkal kapcsolatos teendőket. Az Oktatási Minisztérium 2004 közepén az egyik 2000-ben létrehozott háttérintézményét (Educatio Közhasznú Társaságot) jelölte ki a magyarországi Nemzeti Europass Központ feladatainak ellátására. A társaság fő feladata az oktatásügyhöz kapcsolódó információs rendszerek fejlesztése és üzemeltetése, valamint a kapcsolódó tájékoztatási és koordinációs teendők ellátása. A Nemzeti Europass Központ (NEK) feladatai közé tartozik az Europass portfólió központi információs rendszerének létrehozása, a magyar nyelvű internetes honlap működtetése, a dokumentumok promóció-

<sup>29</sup> 71/1998. (IV. 8).

<sup>30</sup> Az Egységes Oktatási Azonosító rendszer teljes körű megvalósulása esetén az Europass igazolások kiállítására automatikussá válna.

ja, tájékoztatás és tanácsadás, a dokumentumok kiállítását végző szakmai szervezetek munkájának koordinálása, kapcsolattartás, együttműködés az európai szintű hálózattal. A NEK munkájában közreműködik – szintén az Oktatási Minisztérium döntése alapján – a Tempus Közalapítvány, a Nemzeti Szakképzési Intézet, az Országos Kreditiroda, valamint az Oktatási Minisztérium érintett ügyosztályai, a magyarországi munka- és tanácsadó, valamint az Unióról tájékoztatást nyújtó szervezetek.

A 2001-es felnőttképzési törvényben megfogalmazott „új jogosítvány”, az előzetes tudás értékelésének lehetősége szélesebb körben való megismertetéséről, a potenciális érintettek körében erre irányuló tevékenységről nincs tudomásunk.

Az információgyűjtés során találkoztunk olyan képzésszolgáltató intézménnyel, amelyben az előzetes tudás értékelése olyanok is jelentkeznek, akik nem az adott képzőintézményben kívánnak később tanulni, és a mérés eredményét saját céljukra kívánják használni. Ők azzal a lehetőséggel élnek, hogy az értékelés a képzési programtól függetlenül is igénybe vehető felnőttképzési szolgáltatás, amely segít felmérni, hogy milyen szinten áll idegennyelv-tudásuk, és ez alapján milyen szintű tanfolyamon érdemes tovább tanulniuk (pl. egy nyelvvizsga megszerzéséhez). Az intézmények azonban azt jelezték, hogy nagyobb tömegű ilyen igényt nem tudnának kielégíteni (mert arra külön munkatársat kellene alkalmazniuk). Ugyanakkor az általunk megkeresett képzésszolgáltatók azt is elmondták, hogy hosszabb távon látnának fantáziát abban, ha a felnőttek tudásának ilyen eszközökkel történő értékelése, azaz a tudásszint diagnózisa egyfajta „fizetős szolgáltatással” válik (azaz az egyének által megvásárolható szolgáltatásként működik).

### 3.2.2. Irányítás és a kormányzat szerepe

A '90-es években végbement átalakulás során a korábbiakhoz képest is meggyengült a társadalmi partnerek befolyása a tervezés, döntéshozás terén, a kormányzat vált a modernizációs programok fő aktorává, és ez a helyzet ma is jellemzőnek mondható. Viszonylag gyenge a civil szektor is (a finanszírozás szempontjából még mindig erősen függ a kormányzattól). A helyi kezdeményezések (döntően projekt alapú lokális fejlesztések) sokszínűek, és igyekeznek követni az általuk (sokszor csak töredékesen) ismert európai trendeket. A fenntarthatóság azonban ezeknél a projekteknel többnyire nem valósul meg. Eredményeik sem válnak ismertté szélesebb körben, mivel igen gyenge a projektek disszeminációs tevékenysége. Ráadásul a kormányzati szintű kezdeményezések és a helyi szintű innovációk nem találkoznak össze egymást erősítő módon. A felnőttképzési törvénynek az előzetes tudás értékelésére vonatkozó 17. paragrafusa is annak példája, hogy a kormányzat elindít egy olyan kezdeményezést, amely a rendszer korszerűsítésének eszköze lehetne, de nem kapcsolódnak hozzá olyan elemek, amelyek a megvalósítást széles körűvé tehetnék (vagy csak későn, és igen kis léptékű, időleges támogatást kap a program, mint a Nemzeti Felnőttképzési Intézettől rendelt eszközrendszer-fejlesztési projekt). Ilyen támogató eszközök híján a kormányzat – még ha tényleges szándékok állnának a kezdeményezés mögött – sem képes kibővíteni a kezdeményezés tényleges hatását. A felsőoktatást érintő fejlesztések terén nagyon hasonló a helyzet.

Az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó 2005-ös kormányhatározat megvalósítása céljából 2006 elején létrejött a megvalósítást szolgáló minisztériumközi munkacsoport. Ennek feladata, hogy a kormányhatározatban megjelölt részterületekre vonatkozó ja-

vaslatokat dolgozzon ki, illetve koordinálja az egyes minisztériumok felelősségeként megfogalmazott feladatok végrehajtását. A munka során felszínre kerültek a korábbi tárcaszintű együttműködés már ismert problémái. A jelenlegi együttműködési struktúrában az egyik társmisztérium feladatköre a javaslatok kidolgozásának vezetése, amely az egyenrangú részvétel elvét a felelősségmegosztás miatt nem mindig képes követni. Attól függően, hogy az elmúlt évek során melyik tárca kapta meg a nemzeti „lifelong learning” koncepció kidolgozásának és képviselésének feladatát, változtak a koncepció hangsúlyai (a közoktatáson belüli korai képességfejlesztés, illetve a munkaerő-piaci részvétel növelését célzó felnőttképzés mint fő hangsúly között).

### 3.2.3. Erőforrások finanszírozása

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet által végzett eszközfejlesztést az Oktatási Minisztérium finanszírozta. Ez egyszeri alkalommal történt projektfinanszírozás volt (hozzávetőleg 140 millió forint, kb. 530 ezer euró), amelynek keretében 53 képzőintézmény kapott támogatást az értékeléshez szükséges infrastruktúrafejlesztésre, elsősorban munkaállomások telepítésére. Ebből finanszírozták a speciális szoftver fejlesztését – amely azonban a fejlesztést végző cég tulajdonában maradt –, és a mérési eszközök (tesztek) kidolgozását.

Nincs arra vonatkozó számítás, hogy mennyibe kerül egy személy előzetes tudásának felmérése. A programban részt vevő képzőintézmények véleménye szerint az értékelés költsége attól is függ, hogy hány személyt vonnak be, illetve mennyire működhet „üzemszerűen” az értékelés. A törvény nem rendelt forrást az eljárásához. A képzőcégek az eljárást többnyire a képzés részévé (első szakaszává) teszik.

Külföldi tanulmányok vagy külföldi munkavállalás esetén szükséges, végzettséget igazoló hatósági bizonyítványok kiállítását költségtérítés ellenében a Magyar Ekvivalencia- és Információs Központ<sup>31</sup> végzi. (Szakképzettség elismertetése kb. 180 euró; végzettségi szint és szakképzettség elismertetése kb. 240 euró.) Mivel az eljárásnak nincs költségvetési háttere, erre vonatkozó adatok nem állnak rendelkezésre.

A 2001-es felnőttképzési törvény a képzőintézmények feladataként jelöli meg az eljárás elvégzését, külön finanszírozási rendszerről nem beszélhetünk. A költségeket a képzőcégek viselik, illetve az értékelés költségeit belekalkulálják a képzési díjakba olyan módon, hogy az értékelésre szánt idő része a képzési programnak. Rendszerint az első egy vagy két foglalkozást (órát) szánják erre. Amennyiben az állam által finanszírozott vagy támogatott képzésről van szó, amit a munkaügyi központok rendelnek meg a képzőcégtől, ilyen módon az állam finanszírozza az eljárás elvégzését, de költségszámításokat nem végeznek, és adatgyűjtés sem folyik e tárgyban.

Az ECDL-eljárás költségeit többnyire maguk a résztvevők fizetik, de a munkaadók is szerveznek és finanszíroznak ECDL-felkészítést alkalmazottaiknak (amelyet módjuk van elszámolni a kötelező szakképzési hozzájárulás, azaz a szakképzési adójuk terhére). A regisztrációs költség hozzávetőleg 30-40 euró, az összköltség a megszerzett modulok számától is függ (egy modul kb. 4000 Ft, 15 euró). Nappali tagozatos diákok számára kb. 20% árkedvezményt adnak.

A felsőoktatáson belül a kreditelismerés intézményi költségeinek megosztásáról nincs jogszabály, azt általában az intézmények – mint nem explicit költséget – „lenyelik”.

<sup>31</sup> Magyar Ekvivalencia- és Információs Központ az ENIC-NARIC hálózat magyarországi képviselője is.

A felnőttképzési törvényben előírt előzetes ismeretek felmérésének kötelezettsége minden felnőttképzést végző cégre (képzésszolgáltatóra) vonatkozik, tehát gyakorlatilag több ezer hely van, ahol elvileg kérheti egy felnőtt az értékelés elvégzését. A gyakorlatban a nagyobb cégeknél van ennek realitása (pontos információ azonban erről nem áll rendelkezésre).

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet által vezetett fejlesztési projektben 53 képzőintézmény vett részt, ők 2004 óta használják a projektben kidolgozott teszteket. Az értékelésben részt vevők számára a projekt futamideje alatt szerveztek egy felkészítő tréninget.

Potenciálisan és hosszú távon, egy fejlesztési koncepcióban gondolkodva a szakképzési rendszer új területi intézményei, a térségi integrált szakképző központok (TISZK-ek), illetve a regionális képzőközpontok országos hálózata (9 intézmény a különböző régiókban) lehetne a bázisa egy olyan országos hálózatnak, amely egységes alapelvek és eljárásrend alapján, azonos módszerekkel, a területi elérhetőséget biztosítva működhetne mint az előzetes tudás értékelésének és elismerésének országos bázisa.

A felsőoktatási szektorban egyetlen ekvivalencia-központ működik. Ugyanakkor minden egyes felsőoktatási intézmény, illetve sokszor annak egyes karai külön-külön értékelő (köz)pontként értelmezhetők.

### 3.2.4. Egyéb országspecifikus szempontok és tények

A nem formális módon megszerzett tudás értékeléséhez és elismeréséhez kapcsolódik a szakmai képzési rendszer részét képező mestervizsga szabályozása. A mestervizsgára vonatkozó szabályozásnak része a másutt megszerzett végzettség elismerése. A mestervizsga-bizottság elnöke a szakirányú egyetemi, főiskolai, felső- és középfokú technikai, illetve akkreditált felsőfokú végzettséggel rendelkező jelöltnek a képesítésének megfelelő szakmában a szakmai elméleti vizsga szóbeli része alól – amennyiben a szakmai vizsgakövetelmények másképp nem rendelkeznek – kérelmére felmentést adhat. Emellett mentesül a pedagógiai ismeretek és a vállalkozási ismeretek vizsgarész letétele alól az a jelölt, aki ezeket magába foglaló felsőfokú szakirányú végzettséggel rendelkezik, vagy aki más szakmából olyan sikeres mestervizsgát tett, amely a pedagógiai, illetve vállalkozási ismereteket tartalmazta. A mentesség iránti kérelmet a jelentkezéssel egyidejűleg kell benyújtani és azt a mestervizsga-bizottság elnöke hagyja jóvá.

## 3.3. A megvalósítás eszközrendszere

### 3.3.1. Képesítések, képesítési rendszerek, kvalifikációs keretrendszer

A magyar gyakorlatban használt kifejezések közül először (a '90-es évek második felében) az „előzetes tudás értékelése”, az angol prior „learning assessment” kifejezés tükörfordításaként kezdett terjedni szűk szakmai körökben.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Magát az előzetes tudás (prior knowledge) kifejezést az ún. konstruktív pedagógia kapcsán pedagógiai szakemberek is használják.

Az egyik regionális képzőközpont a '90-es évek végén kezdett bele egy intézményi szintű kísérletbe kanadai szakértő segítségével, honlapjukon azóta is szerepel egy menüpont, amely az eljárást ajánlja. Ebben a leírásban PLA/ETFE az előzetes tudás felmérése és elismerése szerepel. Ezt a megnevezést csak ez az intézmény használja, másutt azonban ez nem ismert és nem használatos.<sup>33</sup> A kifejezés rendkívüli hosszúsága miatt sokszor csonkítva használják az eredetit, és előzetes tudás elismeréséről beszélnek.

Hozzávetőleg 2000-től – az Európai Bizottság a nem formális és informális tanulás elismerésére vonatkozó anyagának megszületését követően – egyre többen használják a nem formális és informális tanulás elismerése kifejezést. Ez ugyancsak tükörfordítás, betűszóval való rövidítése magyarul nem létezik, és következetes használata igen nehézkes. Nemegyszer szakemberek is „informális tudás”-ról beszélnek, ami tulajdonképpen tartalmi félreértés, hiszen az informális kifejezés a megszerzés módjára utal, maga a megszerzett tudás nem különbözik a más módon megszerzett tudásoktól.

A 2001-es felnőttképzési törvényben megfogalmazott eljárás „tudásszintfelmérésről” szól (azaz a gyakorlatban a képzési programnak megfelelő, előzetesen megszerzett, és mérhető ismeretekről). Elismerés (recognition) helyett, pedig beszámításról (set-off) van szó, szűkebben abban az értelemben, hogy a képzési program megvalósítása során valamilyen (egységesen nem szabályozott) módon a képzőintézmény tekintetbe veszi az egyén meglévő ismereteit, korábbi tapasztalatait. A gyakorlatban azonban a problémát az jelenti, hogy a képzés nem individuálisan, hanem csoportosan szerveződik, és egy csoporton belül igen eltérő előzetes ismereteket kellene „számításba venniük” a képzésszolgáltatóknak.

Magyarországon az államilag elismert szakképesítéseket 1993 óta rendelet foglalja egységes rendszerbe. Az Országos Képzés Jegyzék (magyar rövidítése OKJ – National Register of Vocational Qualifications – NRVQ) a szakképzésben megszerezhető képesítéseket tartalmazza. A jegyzék évenként történő kiadása és szükség szerinti módosítása kezdetben az oktatási miniszter kompetenciája volt, ez azonban többször változott az elmúlt évtized során, jelenleg ismét a munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozik, együttműködésben az érintett többi tárccal. Az új szakképesítések létrehozására vagy a régiek megszüntetésére vonatkozó döntések meghozatalában részt vesznek a gazdaság képviselői (munkaadók, kamarák, munkavállalói érdekképviselések). Az OKJ-ban meghatározott szakképesítések megszerzésére a szakmai vizsgát a szakmai vizsgaszabályzat rendelkezései szerint szervezik a vizsgáztatásra kijelölt intézményekben. Az OKJ-ban felsorolt egyes szakmák követelményrendszerét az adott szakmáért felelős miniszterek külön jogszabályban adják közre. A szakmai vizsgát független vizsgabizottság előtt kell letenni, melynek munkájában részt vesz a szakképesítésért felelős miniszter által megbízott elnök, a szakmai vizsgát szervező intézmény, továbbá a szakképesítés szerint illetékes területi gazdasági kamara képviselője. Az OKJ a '90-es évek közepén kb. ezer kvalifikációt tartalmazott, 2005-ig ez a szám 800-ra csökkent. Az elmúlt években több nagy projekt keretében zajlott a szakmai képesítések és a képzés modul rendszerűvé tételének összekapcsolása. Az új, átdolgozott jegyzék, amely 2006 közepére készült el, 417 szakmai képesítést tartalmaz, egymásra épülő modulok és részképesítések formájában.

Már az 1993-as szakképzési törvény is beszámíthatóvá tette a másutt megszerzett, és formális végzettséggel igazolható ismereteket. A jogszabály értelmében a szakképző in-

<sup>33</sup> Lásd: a képzőközpont weboldalán: <http://www.szrmkk.hu>

tézményben, illetőleg a felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányokat a szakképesítési – megegyező tartalmú – követelmények teljesítésébe be kell számítani. A beszámítás iránti kérelmet az előzetes tanulmányok és a követelmények teljesítésének egyidejű igazolásával a szakképzést folytató intézmény vezetőjéhez kell benyújtani. A beszámítás mértékéről a szakképzést folytató intézmény vezetője dönt. A szakképzést folytató intézmény vezetőjének döntése ellen a vizsgaközponthoz lehet fellebbezni. Ugyanígy a szakképző intézményben vagy felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok során tett eredményes vizsga alapján a szakmai vizsga részei, tantárgyai, illetve a tananyagegységek (modulok) követelményeinek ismételt teljesítése alól felmentést kell adni. A felmentésről – a szakmai vizsgát szervező intézmény vezetőjének javaslatára – a szakmai vizsga megkezdése előtt a vizsgabizottság dönt. A vizsgabizottság a kérelmet csak abban az esetben utasíthatja el, ha a felmentés jogszabályban előírt feltételei nem állnak fenn. A vizsgarész vagy tantárgy osztályzatát, illetőleg érdemjegyét a másik vizsgán elért eredmény alapján a vizsgabizottság állapítja meg. (Egy képzésszolgáltató által adott példa: ha egy olyan felnőtt, aki az egészségügyi főiskolán csak két évet végzett, és nem szerzett diplomát, a felnőttképzésben győgymasször képesítést kíván szerezni, az anatómiavizsga alól felmentést kaphat, ha a vizsgabizottság elnöke a dokumentumok megvizsgálása alapján (ez esetben a felsőoktatási index tanúsága szerint a főiskolán sikeres anatómiavizsga) alapján úgy dönt. Más szakértő véleménye szerint az index nem számít képesítésnek, ezért eleve nem lehet azt a felmentésre vonatkozó jogszabály keretében értelmezni.)

Az új, 2006-tól fokozatosan életbe lépő, moduláris rendszerű Országos Képesítési Jegyzékben szereplő szakképesítések beszámíthatóvá teszik az ECDL egyes moduljait. Az ECDL-nek a formális képzéssel való összekapcsolása az informális módon szerzett tudás elismerését tekintve egyfajta közvetett alkalmazásnak minősíthető. Az Oktatási Minisztérium és az ECDL-vizsgarendszer szakmai koordinációját ellátó Neumann János Számítógép-tudományi Társaság (NJSZT) közötti megállapodás értelmében a 2004/2005-ös tanévtől kezdve a középszintű vagy emelt szintű informatikai érettségi vizsgát jelesen teljesítők további vizsga nélkül, a mindenkor legkedvezményesebb regisztrációs díj befizetése ellenében igényelhetik az ECDL-bizonyítványt. Az ECDL-bizonyítvány igénylésére az érettségi bizonyítvány megszerzésétől számított két éven belül van lehetőség. Egyre több felsőoktatási intézmény is beszámítja a tantárgyi követelményekbe az ECDL-vizsgát, így a hallgatók ECDL-bizonyítványukért teljes vagy részleges felmentést kaphatnak. Ez a megoldás a PLA egyfajta kiszervezéseként is értelmezhető.

Ugyancsak az Országos Képzési Jegyzék és az ECDL közötti átjárhatóságot biztosítja az Oktatási Minisztérium és a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság (NJSZT) között létrejött megállapodás. Ennek értelmében az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő bizonyos informatikai szakképesítésekkel rendelkezők (pl. gazdasági informatikus I., információrendszer-szervező, informatikus, számítástechnikai programozó stb.) vizsgamentességet élveznek, ha a felsorolt szakképesítések valamelyikét 1994-ben vagy azóta szereztek meg. Feltételes vizsgamentesség adható más felsorolt szakmai képesítéssel rendelkezőknek is, ha 2001 előtt már megkezdtek a képzést. Ha az érintettek regisztrálnak egy ECDL-központban, és befizetik a regisztrációs díjat (kb. 40 eurót), valamint igazolják a megjelölt képzettség megszerzését, az ECDL-jogosítványt postán küldik ki részükre.

Az idegennyelv-vizsga megszerzése lényegében független attól (és elvileg mindenkor független volt), hol szerezte meg valaki az adott nyelvi ismeretet (pl. hosszabb külföldi

tartózkodás, önképzés vagy magántanár segítségével, anyanyelvű rokonai segítségével, informális tanulással, vagy a közoktatási rendszeren belül). A vizsga évtizedek óta nyitott, ilyen értelemben a nyelvvizsga – bár a vizsgakövetelmények kötöttek – szintén a nem formális és informális módon szerzett tudás elismerése egyik elkülönült eljárásának tekinthető.

Nem véletlen, hogy a nyelv és informatika az a két terület, ahol az RNFIL jól működik. E két területnek szoros a kapcsolódása a privát tevékenységek, illetve a munka világával (tehát azokkal a helyszínekkel, ahol az informális tanulás jelentős része zajlik), ráadásul maguk az ismeretek is igen alkalmasak a modularizálásra (modulokra, részismeretekre bontásra).

### 1. táblázat

#### *Résztétel az informális tanulásban Magyarországon*

| <b>„Milyen jellegű önálló (informális) tanulóssal bővítette ismereteit Ön az elmúlt egy évben?”</b>                                                                | <b>Fő</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|
| Szakkönyvet, szakfolyóiratot, egyéb nyomdaipari terméket olvasott, tanulmányozott azért, hogy egyénileg képezze magát                                              | 458 610   | 35,2     |
| Számítógépen internetes hozzáféréssel, egyénileg képezte magát                                                                                                     | 274 307   | 21,0     |
| Számítógépen internetes hozzáférés nélkül, CD-ROM-ok használatával, televízió valamint egyéb audio- és videoberendezések igénybevételével, egyénileg képezte magát | 294 865   | 22,6     |
| Könyvtárat, videotékát, egyéb, oktatási anyagot kölcsönző intézményt keresett fel azért, hogy egyénileg képezze magát                                              | 237 507   | 18,2     |
| Önképzés céljából ismereteket közvetítő intézményeket (múzeumot, képtárat stb.) keresett fel                                                                       | 112 290   | 8,6      |
| Egyéb                                                                                                                                                              | 37 838    | 2,9      |

*Forrás:* KSH, Munkaerő-felmérés ad hoc modulja az élethosszig tartó tanulásról, 2003.

Vannak olyan szakmák, illetve tevékenységek, amelyekben képesítés nélkül nem lehet gyakorlatot, munkatapasztalatot szerezni (ilyen az egészségügyi szakmák egy része, a gépkocsivezetés, hatósági előírásokhoz kötött tevékenységek). Megfordítva: azokban a szakmákban várható az FNFIL alkalmazása, ahol képesítéstől függetlenül is lehet munkatapasztalatokat szerezni.

A szakmai képesítések megszerzésének az RNFIL-eljáráshoz illesztésében a legfőbb nehézséget az jelenti, hogy a szakmai elméleti ismeretek ugyan viszonylag könnyen részelemekre bonthatók és teszttel mérhetővé tehetőek, de a gyakorlati részismereteket, és azok elismerésének módja az adott szakma egészét érintő konszenzus kimunkálását igényelné, ráadásul igen nagy volumenű fejlesztőmunkát tesz szükségessé, tekintettel arra, hogy több száz képesítést kellene felbontani, standardizálni e célból.

A felsőoktatás – intézményi és akkreditációs bizottsági szinten egyaránt – erőteljesen ellenáll az RNFIL-nek, mert egyelőre még az oktató által leadott és ellenőrzött ismeretek kultúrája hat át mindent, rendkívül formális keretek között, régi, hagyományos módszerek mentén.<sup>34</sup> Ebbe nem illik bele a nem formális módon megszerzett tudás elismerésének szemlélete, ezért értetlenkedést, majd ennek nyomán elutasítást vált ki, hiszen megkérdőjelezi az egyetemi professzor tudományos ismeretek birtoklására és közvetítésére szóló mindenhatóságáról és exkluzivitásáról szóló ön- és közvélekedést. Egy olyan, egyesek szerint némi túlzással „posztfeudálisnak” minősített társadalomban, mint a magyar, a pozíciók betöltése, birtoklása rendkívül nagy jelentőségű, a pozíció ruhazza fel szakmai autoritással is az azt betöltő személyt. Minden törekvés, ami e pozíció „megkerülésével” érne célba, eleve támadásnak van kitéve a pozíciórend részéről, hiszen annak gyöngítését jelenti azáltal, hogy bemutatja, a pozícióban lévő személy nélkül is el lehet érni a célt.

A szakmai képesítések új rendszere, a 2006-ra megújított OKJ a fejlesztők szerint tudatosan számol a nem formális módon szerzett tudás beszámításának lehetőségeivel. Ami a szakmai kvalifikációs rendszert illeti, az Országos Képzési Jegyzék már 1994 óta létezik. A 2006-ra elkészült modernizálása, modul rendszerű átalakítása a rendszer kidolgozóinak véleménye szerint kedvez az RNFIL-eljárások szempontjából, de nem ez képezte az átalakítás legfőbb hajtóerejét.

Az EKKR koncepciója Magyarországon értetlenségbe és elutasításba ütközött, egyrészt azért, mert nemcsak az oktatásban, de az élet számos területén idegen a kimenetorientált szemlélet. Ugyanakkor az Európai Képesítési Keretrendszerrel (European Qualification Framework) kapcsolatos európai folyamat hatására az Oktatási Minisztérium kezdeményezte a nemzeti (országos) képesítési keret kialakítására irányuló koncepció elkészítését, amely jelenleg társadalmi és szakmai egyeztetés alatt áll. A munkaügyi és az oktatási tárca egyetértése alapján a koncepció elfogadását követően, 2007-től indul el az OKKR kialakítása és bevezetése. Az OKKR-ról elkészült koncepció azt javasolja, hogy tekintsük a keretrendszert olyan stratégiai eszköznek, amely alkalmas arra, hogy egyrészt támogassa az egyén tanulás- és életpálya-tervezését, másrészt igazodási pontként segítse a képzésszolgáltatók programfejlesztéseit, ezáltal elősegítve az egyes ágazatok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás), valamint a különböző szektorok közötti képzési kimenetek összehangolódását, amely eddig sikertelen volt. Az OKKR kialakítása és bevezetése egyben alkalmat teremthet a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerésére irányuló gyakorlat kiszélesítésére és tudatosabbá tételére, többek között az ezt is támogató intézményrendszer létrehozása révén. Ezt a tevékenységet a második Nemzeti Fejlesztési Terv több prioritása és intézkedése is támogatja. Az EKKR-rel kapcsolatos elutasítást jelezték a nemzeti konzultáció során megfogalmazott észrevételek is. Azt lehet mondani, hogy a nemzeti képesítési keretrendszer kialakítása minisztériumi iniciativa, mindenfajta társadalmi támogatottság nélkül.

A magyar felsőoktatás jelentős változáson megy keresztül ezekben az években, de ezalatt nem a Bologna-folyamat modernizációs hatását értjük, hanem a hagyományos

<sup>34</sup> A magyar felsőoktatásra is jellemző humboldtíanus hagyomány nem tekinti a képzésre, kutatásra nézve relevánsnak az adott felsőoktatási intézmény társadalmi-gazdasági környezetét, így nem is veszi figyelembe azt. Ez is hozzájárul az akadémiai szféra elzárkózó, elutasító szemléletéhez, amely az igazság keresésében zavaró tényezőnek tekinti a kívülről érkező impulzusokat. E tekintetben jelentős a különbség pl. amerikai modelltől, amely az egyetemet a társadalomba szervesen beágyazott intézménynek tartja.

oktatási piacok átalakulásának hatását. A felsőoktatás egyelőre a tradicionális iránnyal a 18–25 éves korosztály nappali tagozaton, állami finanszírozással történő alapképzését tekinti fő feladatának. Az idősebb korosztályok, illetve a nem nappali tagozaton tanulni kívánók számára csak az állami finanszírozás szűkülésével növekvő arányú, úgynevezett költségtérítéssel levelező tagozatos képzések nyújtanak lehetőséget. A távoktatásos és egyéb part-time képzési formák volumene elhanyagolható. A demográfiai hullámvölgy a 18–20 éves korosztállyal elérte a felsőoktatás hagyományos beiskolázási piacát, ugyanakkor az elmúlt évek egyre intenzívebb levelező tagozatos képzései nyomán a felsőoktatás feldolgozta a korábbi évek szűkebb beiskolázási lehetőségei miatt kiszorultakból, illetőleg más okból továbbtanulni nem szándékozók-ból álló tömeget, akik később mégis diplomát kívántak szerezni, munka mellett. Az alulról építkező hagyományos full-time képzési piac és az idősebb, kimaradókból feltöltődő piac egyidejű beszűkülése drámai mértékű létszámvisszaesésben mutatkozik meg mind a képzésekre jelentkezők, mind az azokra beiskolázottak körében. Ráadásul a kormányzat is erőteljesen csökkenti azoknak a hallgatóknak a számát, akik képzését hajlandó finanszírozni. Emiatt nemcsak hallgatókat, de állami és piaci bevételeket is veszítenek a felsőoktatási intézmények, akiknek a szűkülő piacon egyre több, kis, piacérzékeny magánintézménnyel kell versenyezniük. A magánintézmények felismerték azt a regionális piaci lehetőséget, amely a magyar lakosság rendkívül alacsony mobilitási hajlandóságából fakad, és nagy intézmények által lefedetlen vidéki közép- városokban indulnak alapszintű és felsőfokú szakképzésekből álló kínálattal, elszívva a közvetlen környezetben lakókat az 50–100 km-rel távolabb lévő nagyobb állami intézmények elől. Mindezen folyamatok együttes hatásaként több intézmény jelentős forráshiánnyal küszködik. Rendkívül kiéleződött a hallgatókért folyó verseny. A felsőoktatási intézmények ezért elleneznek olyan hevesen minden olyan lépést, amely újabb potenciális hallgatók elvesztését jelenthetné. Az iskolarendszeren kívül, a nem formális és informális tanulással megszerzett ismeretek és készségek elismerése révén felsőfokú végzettséget és szakképzettséget igazoló eljárás és intézményrendszer felállítása és működése ugyanis alapvetően sértene érdekeiket. Ugyanakkor elfogadhatóvá válhat számukra egy, a felsőoktatáson belül működő elismerési gyakorlat, mivel „felsőoktatás-képessé”, azaz beiskolázhatóvá tenné mindazokat, akiknek nincs formális középszintű vagy felsőfokú végzettségük, de rendelkeznek a szükséges kompetenciával, és így növelhetnék képzéseiken a hallgatók létszámát. Ugyanakkor számolni kell azzal, hogy a rendkívül formális, állam által garantált és hitelesített végzettséghez és szakképzettséghez vezető képzések folytatásának, valamint az ezeket tanúsító pecsétes, szigorú számadású közokiratnak számító oklevelek kiadásának jogát birtokló felsőoktatási intézmények és az ebben az intézményi és működési környezetben szocializálódott oktatói gárda rendkívül nehezen és lassan fogja elfogadni a formális folyamatokon kívül megszerzett kompetenciát, annak elismerését, történjék annak validációja, elismerése akár formális eljárás keretében. Mint korábban már jeleztük, még a más –, szintén akkreditált, netán szakmai együttműködést is fenntartó – felsőoktatási intézményben megszerzett krediteket sem szívesen ismerik el. Ha az elismerési, validációs folyamatokban ők közreműködnek – és időközben felismerik ennek piacnövelő hatását is –, akkor a szemléletmód átalakulása, a megszerzett kompetencia ilyen módon történő validálásának elfogadása könnyebben megtörténhet, bár még ez esetben is hosszú éveket vehet igénybe.

### 3.3.2. Kreditakkumuláció és kredittranszfer

A kreditrendszer Magyarországon a '90-es évek elejétől, a rendszerváltást követő spontán intézményi reformok keretében jelent meg először, és mindenekelőtt a curriculumok korszerűsítésének, az oktatásszervezés modernizációjának eszközeként tekintettek rá. Eleinte a reformokba belevágó intézmények (vagy intézmények egyes karai) önálló módon fejlesztettek kreditrendszereket. Egy 1996-ban végzett átfogó vizsgálat<sup>35</sup> megállapította, hogy mindegyik rendszer bevezetésében hasonló jellemző volt, hogy a tantervek átalakításával járt együtt, és egy-egy agilis intézményi felső vezető (dékán, rektor vagy rektorhelyettes) javaslatára és elképzelései szerint alakultak ki. Többek között sikerüket is a felülről irányítottágnak köszönheték: azokban az intézményekben, ahol – bár kezdeményezések történtek – a felső vezetés személyi összetétele megváltozott, általában leállt a tantervi átalakítás és a kreditrendszer kidolgozása. Jellemző volt továbbá, hogy ezek a kreditrendszerek más-más alapfilozófia mentén – többnyire eltérő külföldi tapasztalatokkal rendelkező oktatók, oktatásadminisztrációs vezetők segítségével, egymástól meglehetősen eltérően épültek fel, nem volt lehetséges az átjárás köztük. Azaz kicsiben, néhány intézményt érintve Magyarországon is megismétlődtek az egy évtizeddel korábbi angliai események, amelynek hatására ott megkezdődött a regionális kreditkonzorciumok létrehozása, majd a régiós kreditrendszerek közötti átjárást elősegítő CATS rendszer (Credit Accumulation and Transfer System) kialakítása.

Ebben az időben zajlott a Felsőoktatás-fejlesztési Reformprogram kialakítása és világbanki kölcsönből történő finanszírozásának előkészítése a Világbank szakembereivel. A reformprogramban hangsúlyosan jelent meg a kreditrendszer bevezetése, mint a szükséges tantervi reformok véghezvitelének egyik eszköze.

Az 1993. évi felsőoktatási törvény 1996 során jelentős módosuláson esett át, és a módosított szövegben több helyen is megjelent a kreditrendszer fogalma. A törvény felhatalmazta a kormányt a kreditrendszerrel kapcsolatos részletszabályok rendelettel való meghozatalára.

Egyéves előkészítő munka után 1998 tavaszán született meg a kreditrendszer bevezetéséről szóló kormányrendelet. A rendelet minden állami és államilag elismert felsőoktatási intézmény számára kötelezővé tette a kreditrendszer bevezetését 2002 szeptemberétől, a felkészülésre hagyott négy évre pedig irányelveket fogalmazott meg az intézményi kreditrendszerek kialakítására. Cél volt, hogy olyan rendszerek alakuljanak ki, amelyek vagy megfelelnek egy, a rendeletben meghatározott országos rendszernek, vagy könnyen átszámíthatók legyenek abba, ezzel segítendő a hallgatói mobilitást. A rendelet által meghatározott paraméterek egyébként egybeestek az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) főbb jellemzőivel. A rendelet a munka szakmai segítésére létrehozott egy szakmai testületet (Országos Kredittanács) és egy koordináló, szakmai szolgáltatásokat nyújtó irodát is.

<sup>35</sup> A kreditrendszer magyarországi bevezethetőségének vizsgálata. Tempus-CME 01219-95 projekt, MKM, 1996. (A Magyar Országgyűlés 1995-ben határozatot hozott a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről. A határozat számos területen komoly átalakításokat, reformlépéseket tartott szükségesnek. A határozatban foglaltak megvalósíthatóságának vizsgálatára 1995 végén a magyar felsőoktatási egyesületek, az Oktatáskutató Intézet, valamint a Művelődési és Köznevelési Minisztérium indította a TEMPUS-CME által finanszírozott közös kutatási projektet, amelyik három, tematikusan elkülönülő, alprojektjének egyike volt a tantervi modularizáció és a kreditrendszer bevezethetőségének vizsgálata. 1996–97 folyamán számos vizsgálat, felmérés készült, dokumentumelemzések, interjúk születtek, több háttér tanulmány íródott, amelyek eredményeképp egy összefoglaló tanulmány és egy ajánlóssor született a kormányzat számára.

2000 végén módosult a kreditrendszer bevezetését előíró kormányrendelet, amely „szorosabbra húzta” az országos rendszert annyiban, hogy nem engedte meg az intézményi eltéréseket az országos paraméterektől. 2002 szeptemberében az intézmények mintegy fele, 2003 szeptemberétől, pedig a teljes magyar felsőoktatási intézményrendszer megkezdte nappali tagozatokon a kreditrendszerben folyó képzést. Általában felmenő rendszerben, az első évfolyamokra lépett életbe a kreditrendszer. A továbbképzésekre, nem nappali képzésekre, illetve a doktorképzésre 2004 szeptemberétől kellett alkalmazni a kreditrendszert.

Az elmúlt években több felmérés is monitorozta kreditrendszer bevezetésére való felkészülést, majd a bevezetés és működés alakulását. Legutóbb 2005 tavaszán folyt átfogó monitoringvizsgálat.<sup>36</sup> Ennek alapján úgy tűnik, hogy a kreditrendszer megvalósulása végül is formálisan történt meg, vagyis nem tudta elérni a hozzá kötött korábbi modernizációs reményeket: sem a tantervszervezésben, sem az oktatási módszerekben, sem a tanulási eredmények értékelésben nem jelentek meg korszerű módszerek, friss megoldások az intézményekben, mint ahogy a hallgatói mobilitás támogatásában sem ért el áttörést. Bár a 2005 végén elfogadott új felsőoktatási törvénybe, illetve végrehajtási utasításába átemelt kreditszabályozás nyitott egy rést a nem formális és informális tanulással szerzett ismeretek kreditekkel történő elismerése felé, ennek akadémiai fogadtatására az értetlenség lehet a legmegfelelőbb kifejezés.

A magyarországi kreditrendszer ismérveiben azonos az Európai Kreditakkumulációs és -átviteli Rendszerrel (Credit Accumulation and Transfer System, ECTS). Azaz a kreditszámítás alapja az összes hallgatói munkaórán számított mértéke, amelynek része a kontaktórákon túl az egyéni hallgatói munka is. Ez utóbbi komponens tehát épít a nem formális és informális módon végzett hallgatói munkára, ugyanakkor éppen ez okozza Európa-szerte és Magyarországon is a legtöbb alkalmazási nehézséget is, amennyiben nincs egységes és elfogadott eljárás az egyéni hallgatói munka mérésére, másrészt az átlagos képességű hallgató számára becsült szükséges munkaráfordítást veszi alapul minden hallgató esetében. A kredit tehát mennyiségi mérőszám. Értékét jogszabály rögzíti Magyarországon, így minden magyar felsőoktatási intézményben, minden felsőoktatási képzési ciklusban, minden képzési formában ez a kreditszámítás alapja. Ez azt is jelenti, hogy a kreditek átvitele és elismerése a hazai és – az ECTS révén a nemzetközi – intézmények, programok és szintek között elvileg akadálytalan. A jogszabály az átvitel és elismerés elősegítése érdekében elismerési kötelezettségeket is rendel az intézményekhez: „a kredittel elismert tanulmányi teljesítményt – ha annak előfeltétele fennáll – bármelyik felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok során el kell ismerni, függetlenül attól, hogy milyen felsőoktatási intézményben, milyen képzési szinten folytatott tanulmányok során szerezték azt. Az elismerés – tantárgyi program alapján – kizárólag a kredit megállapításának alapjául szolgáló ismeretek összevetésével történik. El kell ismerni a kreditet, ha az összevetett ismeretek legalább hetvenöt százalékban megegyeznek.”<sup>37</sup> Ez meglehetősen formális előírás, és az ismeretek azonosságán alapul. A felsőoktatási törvény végrehajtási utasítása ugyanakkor lehetőséget ad infor-

<sup>36</sup> Az Oktatási Minisztérium által indított Országos Kreditmonitoring Projekt, amelynek adatfelvételét a Magyar Gallup Intézet végezte, szakmai felügyeletét az Országos Kredittanács tagjaiból felálló szakértői testület látta el. A monitoringról és annak eredményeiről részletesen: <http://www.kreditlap.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.asp>

<sup>37</sup> Felsőoktatási törvény. 58. § (7) bekezdés.

mális tanulással szerzett ismeretek kredittel történő elismerésére: „nem kell teljesíteni a tantervben előírt követelményeket, ha a hallgató azokat korábban már elsajátította és ezt hitelt érdemlő módon igazolja. A munkatapasztalatok alapján teljesített követelmények elismeréséhez az intézménynek szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számonkérés formájában meg kell bizonyosodnia az ismeretek elsajátításáról.”<sup>38</sup> Azonban ez a passzus is elsősorban „ismeretekről” beszél, és nem kompetenciáról, azaz tradicionális nézetet közvetít az intézmények felé. Ráadásul ez a 2006 tavasza óta hatályos jogszabály előzményeként hatályban lévő, a kreditrendszer működését szabályozó kormányrendelet<sup>39</sup> szigorú jogszabály-értelmezés szerint még nem tette lehetővé az intézmények számára a felsőoktatáson kívül szerzett ismeretek elismerését: „A felsőoktatási intézmény a vele hallgatói jogviszonyban állók más hazai vagy külföldi felsőoktatási intézményben szerzett kreditjeit (...) ismerheti el” [2. § (1) bekezdés]. Tehát az a lehetőség, hogy nem formális vagy informális tanulással szerzett ismeretek elismerhetőek, kreditálhatóak és beszámíthatóak a felsőoktatási képzésbe, meglehetősen újnak tekinthető a hazai felsőoktatás számára.

Egy 2006 végén szervezett, a felsőoktatási intézmények oktatásszervezési vezetői (tanulmányi osztályok, hivatalok vezetői) között folytatott kérdőíves vizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy az előzetesen megszerzett ismeretek elismerése túlnyomórészt a felsőoktatásban megszerzett és már kredittel elismert ismeretek elfogadására irányul, de még ez a gyakorlat sem általános, a nem formális és informális tanulással megszerzett ismeretek elismerését többségük egyáltalán nem vagy csak kismértékben támogatja. A vizsgálat alapján a hallgatók sem ismerik még a lehetőségeiket, az intézmények válaszai alapján nem formális és informális ismeretek elismerését alig-alig kezdeményezik a hallgatók, ahol igen, ott is elsősorban a szakmai gyakorlat elismerése érdekében. Felsőoktatási oktatók körében folytatott interjúk eredményei azt mutatják, hogy az oktatók túlnyomó része nem is hallott még a lehetőségről, ugyanakkor örültek annak, hogy találkoztak a kérdéssel. Ennek ellenére többségük elutasítja, vagy csak elvi alapon tartja meggondolandónak, saját szakterületén pedig már nem alkalmazná a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerését. Azok, akik megengedőbbek, elsősorban a felsőfokú szakképzésben, még inkább a szakirányú továbbképzésekben látják megengedhetőnek az elismerési eljárást, főként a szakmai gyakorlatok terén. Érdekes felvetésként jelent meg a válaszadók körében, hogy véleményük szerint számos olyan, kreditet eredményező rövid idejű képzést, tanfolyamot kellene szervezni, amely elismeri valamilyen módon a nem formális és informális tanulási eredményeket, és amelyek kreditjei aztán – a kreditelismerés szabályai szerint – elismerhetők lennének a graduális képzésben. Ez az álláspont azért figyelemre méltó, mert árulkodik az oktatói attitűdöket illetően: a már bevált, elfogadott eljárások mentén óvatosan elfogadnak újdonságokat, a szokatlan, nem formalizált megoldásokat azonban elutasítják.

A kreditrendszert minden magyar felsőoktatási intézmény alkalmazza, és szinte minden a felsőoktatási rendszerben bent lévő hallgatóra kiterjed, még ha számos helyen csak formálisan is. A kreditben foglalt egyéni hallgatói munka érdemi figyelembevételével kapcsolatban sok még a gyermekbetegség. A már idézett 2005-ös kreditmonitoring

<sup>38</sup> 79/2006. sz. Kormányrendelet 23. § (9) bekezdés.

<sup>39</sup> 200/2000. sz. Kormányrendelet a kreditrendszer bevezetéséről és a tanulmányok kreditek alapján történő nyilvántartásáról.

során kiderült, hogy nagyon alacsony a magyar intézményekben a kontaktórához társított egyéni hallgatói munka aránya (nem éri el a kontaktóraszám dupláját). A hallgatók körében végzett felmérésekből, pedig kiderült, hogy az esetek kétharmadában ez az alacsony mérték is túlbecsült (felerészben jelentősen) a tényleges egyéni munkaráfordításhoz képest. A kreditek tantervi allokációjának tényleges gyakorlata az, hogy nem a lehetséges vagy elvárt egyéni munkaráfordítás becslése történik meg, hanem a kontaktórák bizonyos szorzataként – 1, esetleg 1,5-szeres szorzót alkalmazva – határozzák meg az egyéni munkaráfordítást. Elsősorban a kontaktórákra koncentrálnak, és a tanévenkénti 60 kreditből a kontaktórákra kiosztott mennyiség után fennmaradt lekötetlen kreditet terítik ilyen módon a tantárgyak között. Azaz még ott sem működik érdemi módon az egyéni, informális tanulás figyelembevétele, ahol pedig erre jogszabályi előírás, illetve intézményi kötelezettségvállalás (pl. Erasmus University Charter) és nemzetközi egyezmények (pl. Learning Agreement) léteznek.

A felsőoktatást követően, a megszerzett képesítés birtokában több szakmai szervezet, illetve néhány esetben jogszabály a képesítés gyakorlásához rendszeres továbbképzési kötelezettséget határoz meg, ezekre azonban a kreditrendszer csak részlegesen és esetlegesen terjed ki. A pedagógusoknak 7 évente 120 órányi továbbképzésen kell részt venniük, és ennek során kizárólag a kontaktórák részvételt veszik figyelembe. Az egészségügyi dolgozóknak, az orvosoknak 5 évente 100, illetve 250 kreditet kell teljesíteniük, amelyből 75, illetve 100 kredit teljesíthető meghatározott szakmai gyakorlattal (az informális tanulást elismerve), a többit azonban elméleti kontaktórákon való részvétellel kell teljesíteni (bár ebben konferencia-részvétel is szerepelhet, ami tekinthető kontaktóráktól független nem formális tanulásnak). A jogi, igazgatási szakmákban előírt továbbképzések (amelyekben viszont jelentősebb mennyiségű munkavégzési kötelezettség is megjelenik) egyáltalán nincsenek beillesztve a kreditrendszerbe.

Az intézmények között elvileg létrejöhetnek kreditekvivalencia-egyezmények egymás kreditjeinek kölcsönös elfogadásáról, ilyen létezéséről azonban nincs tudomásunk.

A kreditrendszer végül is formálisan valósult meg, nem tudta behozni sem a tantervszervezésbe, sem az oktatási módszerekbe, sem az értékelésbe a korszerű módszereket, friss megoldásokat (pedig ez lett volna az eredeti cél, és kevésbé a nemzetközi mobilitás támogatása). Bár nyitott egy rést a PLA felé.

A keret jogszabályilag rendezett, alapját az ECTS protokollja képezi. Az egész felsőoktatásra, annak minden képzési szintjére kiterjed. A PLA-ra, mint lehetőségre, egy-két jogszabályhely vonatkozik. Minden felsőoktatási intézmény alkalmazza formálisan, érdemi használatával kapcsolatban azonban sok még a gyerekbetegség. Még a más hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben (formális keretek között) szerzett, kredittel elismert eredményt is nehezen, vonakodva ismerik el.

A kreditrendszer működtetését kötelezően elrendelő jogszabályok (felsőoktatási törvény és végrehajtási utasítását tartalmazó kormányrendelet) szerint az egyes intézmények által felállítandó intézményi Kreditátviteli Bizottság felelős mind a formális, mind a nem formális és informális úton megszerzett ismeretek és az értük járó kreditek elismeréséért. Ugyanezt jelzik vissza az országjelentés elkészítése során szervezett felmérés keretében az intézményeknek feltett kérdésekre beérkező válaszok, amelyekben kivétel nélkül minden válaszoló intézmény ezt a testületet jelölte meg felelősként. Az intézményeknek belső szabályzatban kell rendelkezniük a Kreditátviteli Bizottság hatásköréről,

működéséről. Az elismerésre vonatkozó felelősség tekintetében tehát nincs különbség a formális és a nem formális, informális tanulás révén megszerzett ismeretek között.

Az intézményeknek belső szabályzatban kell rendelkezniük a Kreditátviteli Bizottság hatásköréről, működéséről.

Az egyéni hallgatói munka mérése nem megoldott, ezért a becslült érték meghatározása egy átlagos képességű hallgató számára szükségesnek vélt munkaráfordítás alapján történik. Ugyanakkor a hazai gyakorlatban – a rendkívül részletezett és kontaktóraszámokkal és kreditekkel is szabályozott képzési követelmények miatt – a krediteket az intézmények a kontaktóraszámokhoz rendelik hozzá, sok esetben alig számítva a kontaktórákon felül érdemi egyéni hallgatói munkaidőt.

Egy kurzus átlagosan 30 kontaktórából áll – ami 14-15 héten át heti  $2 \times 40$ -45 percet jelent a gyakorlatban –, és ehhez 2 kreditet rendelnek hozzá. (A kontaktórák kreditértéke 1, a hozzá számított egyéni tanulmányi munka kreditértéke szintén 1.) Ez a hagyományosan rendkívül extenzív és formális oktatás szinte teljes mértékben általános a hazai felsőoktatásban. Kivételt ez alól egy-két – főleg külföldi alapítású – magánintézmény (pl. a CEU) gyakorlata jelent.

A hallgatók körében két ellentétes hatóerő működik: egyrészt többeknek a gyorsabb diplomaszerezés lehetősége a hajtóerő, illetve az egyszer már kredittel elismert tudást nyújtó tantárgyak ismételt elvégzésének az elkerülése. Hajtóerő továbbá a flexibilisebbé váló tantervekben a nehezen megszerezhető kreditek (nehezebb követelményeket tartalmazó tárgyak vagy oktatók) elkerülése, és alternatív módokon való megszerzése, azaz egyfajta „vadászat” az olcsó kreditekre. Ugyanakkor a tanulmányokban való lassabb előrehaladás, az adminisztrációs értelemben is könnyebbé váló halasztás ugyan csak jelentős hajtóerő, mert ezáltal könnyebbé válik a tanulás melletti munkavégzés, egyéb személyes érdeklődés kielégítése vagy a szociális háttérből fakadó élethelyzetek kezelése. A hallgatók ugyanakkor erőteljesen sérelmezik, hogy azonos munkaráfordításért sok esetben nem azonos értékű kredit jár számukra, illetve, hogy meglehetősen egyenetlen a munkaterhelésük a tantervben való előrehaladás során.

Az intézmények egy jelentős része számára nem jelent érdemi hajtóerőt a kreditrendszer, azt inkább jogszabályi kényszerként élik meg. A magasabb hallgatólétszámmal rendelkező intézmények közül néhányban felismerik, hogy a kredit az egyéni hallgatói érdeklődések és tanulási útvonalak összerendezésének eszközeként hatékonyabb oktatásszervezési és tevékenységmérő eszköz lehet. A már megszerzett ismeretek elismerése, az ennek nyomán megtakarítható oktatási munkaráfordítás mint szempont sehol sem jelenik meg.

A rendszer bevezetése körüli kölcsönös bizalmatlanságból fakad, hogy az oktatók attól féltek, a kreditrendszerrel együtt a lecsökkenő óraszámok miatt elbocsátásokra kerül sor, míg a kormányzat attól félt, hogy az intézmények – élve az egyéni hallgatói munka beszámításának lehetőségével – lecsökkentik az oktatási tevékenységeket, ezért jogszabályban alulról szabályozta (minimumot írva elő) a kontaktóraszámokat és kreditmennységeket. Ezzel szemben az intézmények inkább még növelni is igyekeznek az oktatási munkaráfordítást – engedve az oktatók egzisztenciális bizonytalanságtól való félelméből eredő, az óraszám megtartására irányuló nyomásnak.

A német mintát követő duális szakképzési modell keretében a gyakorlati szakmai képzés lényegében szervezett munkahelyi tapasztalatszerzés, ehhez hasonlóan ilyen jellegűnek tekinthető az iskolai tanműhelyekben szerzett tapasztalat, amelynek arányát

(százalékban megadva) az OKJ tartalmazza (a kreditrendszer fogalmainak és eljárásainak használata nélkül). A gyakorlati képzés szerves része az iskolarendszerű szakképzésnek, formáját tekintve nem kreditrendszer jelleggel működik.

A nem iskolarendszerű szakképzésben (miután mindkettőt az OKJ szabályozza) ugyanez érvényes. A '90-es években, a gyakorlatban, a nagyvállalati környezet összeomlása miatt maga ez a képzési modell is megrendült, a gyakorlati képzés is bekényszerült a szakképző iskolák falai közé, a tanműhelyekbe.

A korábbi és a jelenlegi új felsőoktatási törvény is szabályozza a szakképzésből (amennyiben a felsőfokú szakképzés) a felsőoktatási alapképzésbe való átmenetet, és ebben a szakképzésben megszerezett ismeretek elismerését. Felsőoktatási intézmények ugyanis csak abban az esetben indíthatnak el egy felsőfokú szakképzési programot, ha annak szakirányú alapképzési „folytatásaként” értelmezhető képzési programja is folyik az intézményben. A szakképzésből az alapképzésbe átlépő hallgató számára pedig a szakképzésben megszerzett ismereteiből 30-60 kredit értéknnyit köteles elismerni az intézmény az alapképzés terhére.

Az eddigi nem teljes körű, illetve alkalmi felmérések azt jelzik, hogy alig-alig van gyakorlat a felsőoktatásban a nem formális és informális tanulással szerzett ismeretek kredittel történő elismerésére. Két jellemző terület van, ahol előfordul – elsősorban magánfőiskolákon – ilyen gyakorlat: az egyik a számítógépes ismeretek, amennyiben a hallgató erről standardizált vizsgán tett tanúbizonyságot, és bemutatja az ezt tanúsító oklevelet (pl. ECDL-vizsga), a másik az idegennyelv-ismeret, amelyet szintén nyelvvizsga-bizonyítvány alapján ismernek el. Ugyanakkor nagyon sok intézmény úgynevezett kritériumkövetelményként kezeli ezeket az ismereteket, azaz az oklevél kiadásához feltételként előírja, de kreditet nem ad érte. Ezért a korábban vagy máshol (intézményen kívül) a hallgató által megszerzett számítógépes felhasználói, illetve idegennyelv-ismeret valójában csak a tanulási folyamatban az előírt végső határidőnél korábban történő teljesítésként jelenik meg.

Számos intézmény a képzési programok követelményei között előír külső (vállalatnál, intézménynél) eltöltendő szakmai gyakorlatot, ezt azonban a formális tanulás részeként, tantervben előírt kötelezettségként kezelik. A legtöbb intézmény ezekre a szakmai gyakorlatokra nem ad kreditet, hanem a diploma kritériumkövetelményeként kezeli, az idegennyelv-ismerethez hasonlóan. A munka mellett végzett levelező (part-time) képzések esetén több intézmény elismeri a hallgató számára szakmai gyakorlatként a hallgató saját munkahelyén történő munkavégzését (és megadja érte a tantervben meghatározott számú kreditet), amennyiben a munkakör többé-kevésbé megfelel a képzés szakmai irányainak. Az intézmény részéről azonban ezt sokkal inkább a szakmai gyakorlati hely biztosításával kapcsolatos szervezési problémák és feladatok megkönnyítésének tekintik, mintsem a munkavégzés közbeni tanulás kredittel való elismerésének.

### 3.3.3. Értékelési módszerek és eljárások

A 2001-es felnőttképzési törvény 17. paragrafusa az előzetes tudásfelmérést mint értékelési eljárást a felnőttképzés keretében a szervezett képzésbe történő belépés esetére szűkíti. Az eljárásnak a képzőintézményekhez, illetve a képzési programokhoz kapcsolása erősen behatárolja a potenciális érintettek körét. Az ország-háttérjelentés (country back-

ground report) írásakor kiegészítő információgyűjtésbe kezdtünk, amely azt igazolta, hogy a képzésszolgáltatók gyakorlata igen sokszínű.

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet által szervezett projektben 53 képzőintézmény vett részt. Ez a projekt a teszt módszer mellett kötelezte el magát, döntően azért, mert ez tűnt a legolcsóbb eljárásnak. A részt vevő intézmények eltérő módon használják a projekt keretében kidolgozott teszteket. Az általunk megkeresett intézmények a képzésre jelentkezőkkel tesztet íratnak, amelyet néhol szóbeli tudásmérés egészít ki.

A nyelviskolák már évtizedek óta alkalmazzák az előzetes tudásszintmérést (aminek alapján szintek szerint szelektálják a hallgatóikat). A 2001-es törvény lényegében ezt az eljárást tette kötelezővé minden képzésszolgáltató számára. Az 1992 óta működő Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (NYESZE, amely a nyelvvoktatást végző képzési vállalkozások országos, de önkéntes tagságon alapuló szakmai érdekvédelmi szervezete) irányelveket dolgozott ki az előzetes tudás mérésének mint kötelező eljárásnak az alkalmazására. Ennek az a lényege, hogy mivel a nyelvvoktatásban a kommunikációs képességet helyezik előtérbe, az előzetes ismeretek felmérésekor is a szóbeli vizsgára helyezik a hangsúlyt, és nem is kívánják automatizálni, számítógépekkel megoldani az értékelésnek ezt a fázisát. Vannak olyan képzésszolgáltatók, amelyek saját módszereikkel kombinálják az NFI által kidolgozott eszközöket. A nyelviskolák némelyike mind szóbeli, mind írásbeli felmérést végez, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet által kidolgozott nyelvi tesztet nem használják, mert a konkrét kérdéssorokkal nem voltak megelégedve.

Az egyik regionális képzőközpont (Székesfehérvár) a '90-es évek vége óta hirdeti az eljárás igénybevehetőségét. Az eljárás általuk vázolt menete a következő: jelentkezés – a képzési program áttekintése – a modul kiválasztása – teszt írása – a teszt értékelése, és az értékelés alapján döntés arról, hogy a jelöltet felmentik-e a képzési modul elvégzése alól, vagy sem. Az eljárást elsőként a számítástechnikai képzésre dolgozták ki. Később a gyakorlati alkalmazás megkezdte.

Egy másik regionális képzőközpont (Pécs) némileg eltérő hangsúllyal a felnőttképzési szolgáltatások részeként tárgyalja és találja potenciális klienseinek az eljárást. Honlapjukon – <http://www.prkk.hu> – az olvasható, hogy „az előzetes tudás felmérése és beszámítása (ők a PLAR elnevezésre utalnak) annak elismerése, hogy az élettapasztalattal szerzett mindennemű tudás, szakértelem, attitűd az iskolarendszerű képzéssel azonos értékű lehet: ugyanúgy mérhető, értékelhető és beszámítható valamely képzési programba. A PLAR megbízható és erre alkalmas eszközökkel, kvalifikált szakértők által végrehajtott felmérése annak, amit a személy nem formális szakképzés, tréning vagy tapasztalati úton megtanult, ami beszámítható a felnőttképzési intézmény által kínált képzési programokba. A PLAR a jelenleg elterjedt formában az élettapasztalat, munkavégzés és tanulás során szerzett tudás, szakértelem és attitűd összességének felmérését jelenti. Rendeltetése: segíteni a tanulási szándékukban eltökélt személyeknek azonosítani, dokumentálni és bemutatni azt a tudást, tapasztalatot és képességeket, amelyeket a munkavégzésük során élettapasztalatként szereztek.”

A felsőoktatásban nincs egységes eljárás, a vonatkozó jogszabály „igazolt” ismeretről beszél, az erről való meggyőződés módjai az intézmény hatáskörébe tartoznak.

A felsőoktatási intézmények körében végzett gyorsfelmérésünk szerint nagyon különböző az értékelési eljárások alkalmazása. Többségben vannak azok, akik a kérelmezőknek az előzetesen szerzett tudásukat igazoló „bizonyítékait” (tanúsítvány, írásbeli munkák, egyéb korábbi alkotások) tekintik át és értékelik, de vannak olyan intézmé-

nyek, amelyek írásbeli, szóbeli vizsgát szerveznek és még az evidenciák vizsgálatát is elvégzik, de olyan is akad, amelyik úgy nyilatkozott, hogy semmilyen értékelési eljárást nem folytat. A felsőoktatásban korábban szerzett ismeretek és kreditek elismerésének értékelési eljárásaival kapcsolatos korábbi visszajelzésekből tudni, hogy az oktatók elsősorban a korábban elvégzett tantárgy oktatójának minősítetttsége, szakmai ismertsége és elfogadottsága, illetve a kreditet kiadó intézmény megítélése, presztízse alapján fogadják vagy utasítják el a már megszerzett krediteket, azaz nem folytatnak le tényleges értékelő eljárást, hanem „heurisztikus” elvek mentén alakítják ki álláspontjukat.

1. A teszt mint módszer dominánsnak nevezhető. Részben, mert ennek van mintája, a képzők ezt ismerik, és ezt ítélik objektív módszernek, részben azért, mert azt vallják, hogy „egyszer kell kifejleszteni, utána olcsó”. Fontos szempont, hogy az informatikai eszközök alkalmazása révén automatizálható, tehát az élőmunkával takarékoskodni lehet.

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet által szervezett projekt vezetője szerint a teszt-módszer választásában egyértelműen a költségtakarékosság szempontja dominált. A projekt keretében a tesztek kidolgozásának módszertanáról és az értékelési eljárásokról egy önálló kézikönyvet írtak a tesztmódszer egyik szakértőjével.

2. Volt kísérlet a '90-es években más megközelítésre is. A '90-es évek végén a munkaügyi szervezetrendszerben néhányan kaptak kiképzést a portfóliókészítésre (néhányan a francia „bilan de compétence” rendszerrel ismerkedtek meg). Külföldi szakemberek érkeztek felkészítést tartani, illetve az akkor alakuló regionális képzőközpontok szakemberei mentek rövid külföldi tanulmányutakra (pl. Írországba). Ez a tudás azonban végül is nem hasznosult, nem épült be a szervezetek mindennapos tevékenységébe.

A portfólió módszer, illetve a formatív megközelítés általában igen kevésbé ismert, és még kevésbé elterjedt Magyarországon, és igen távol áll a formális képzés dominanciájából fakadó általános szemlélettől. A képzésnek és a tanulásnak olyan individualizált megközelítését képviseli, amely ma még nem jellemző a magyar képzési szektorban. A munkaügyi ellátórendszerben, a tanácsadási szolgáltatásokban részben jelen van ugyan, de inkább csak ritka kivételként alkalmazzák (pl. a problémás esetek kezelésében). Inkább a civil szervezetek egy részének tevékenységében jelenik meg ez a megközelítés (pl. a hátrányos helyzetű célcsoportokra irányuló felnőttképzési programok esetében találni példát ilyenre).

3. A szakképzési rendszerben a kvalifikáció kiadásához szükséges vizsga részeként a „gyakorlati próbatétel” széles körben elterjedt gyakorlatnak tekinthető. A vizsga az elméleti ismereteket mérő írásbeli számonkérés mellett egy ún. gyakorlati részből is áll, amely pl. egy munkadarab elkészítését vagy egy szakmai szituáció megoldását jelenti. Az informatikai jártasságot értékelő és elismerő ECDL-vizsga is gyakorlati feladatok megoldására épül.

4. A deklaratív értékelésre magyar elnevezés nincs, bár a gyakorlatban az életrajzokban (CV-kben) leírt saját kompetenciák megjelölése tekinthető ilyennek. Az Europass és az ahhoz hasonló eszközök használatát is ez a módszer jellemzi.

Az OKJ követelményrendszerének kidolgozására van egy jogszabályban rögzített eljárásrend. Az OKJ megjelentetésének felelőse jelenleg a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, korábban az oktatási tárca volt. A szakmák mindegyike esetében kijelölt, hogy melyik tárca illetékességébe tartozik.

A szabályozott szakmák és a többi között jelentős különbségek vannak. A szabályozott szakmák esetén a szakmai kamarák gondozzák, azaz „tulajdonolják” a szakmai és foglalkozási standardokat, ezeket ellenőrzik is (sőt jogi területen ők maguk szervezik és felügyelik az erre való felkészítést, pl. a szakjogászképzés esetében). A felsőoktatásban érvényes – akadémiai és részben szakmai – képzési standardokat az akkreditációs bizottság útján az oktatási tárca ellenőrzi. A többi esetében nem különül el a három szempont szerinti standard. A standardokat az oktatási minisztérium „tulajdonolja”, és az akkreditációs bizottság útján ellenőrzi. A szakmaterületenként illetékes társtárcaknak gyengülő, enyhe és közvetett befolyása van a standardok alakulására.

A felnőttképzési törvényben megfogalmazott, minden képzésszolgáltatóra kötelező eljárás egyéni (a felnőttekre vonatkozó állampolgári) jogként került megfogalmazásra – vitákról nincs tudomásunk.

A felnőttképzési törvény az intézmény akkreditáció feltételeit is tartalmazza. Tehát a minőségbiztosítást nem az előzetes tudás értékeléséhez, hanem általában a képző-intézmények működéséhez kapcsolja. Értelmezhető úgy is, hogy a minőségbiztosítási rendszer részét alkotják a hallgatók számára nyújtott szolgáltatások, köztük az előzetes tudás értékelése.

### 3.3.4. Egyéb, országspecifikus szempontok és tények

A magyar rendszer jelen leírásában egyoldalúság érvényesül annyiban, amennyiben az RNFIL két, egymástól alapvetően elkülönülő területe közül (a munka és a képzés világa) alapvetően csak a képzéshez kapcsolódó eljárásokra vonatkozóan rendelkezünk megbízható információval, és a jogszabályok, illetve a kísérleti projektek is ezt a szektort érintik. A gazdasági szektorban érvényesülő gyakorlatról igen kevés információ áll rendelkezésre, töredékes ismereteink (például a hazai multinacionális cégek körében készült néhány esettanulmány) alapján úgy tűnik, hogy elsősorban a nagyvállalati szektor munkaerő-fejlesztési (HR) politikájának, illetve a cégek tudásmenedzsment gyakorlatának szerves része a nem formális, illetve az informális tanulás integrálása és ösztönzése. Az ilyen módon szerzett tudás elismerésének sokféle lehetséges módjáról csak azt tudjuk, hogy sokféle néven sokféle rész eljárás alakult ki és működik. A Magyarországon működő multinacionális cégek számos innovatív eljárást adaptáltak anyacégeiktől, és a szervezetek belső előmeneteli rendszerében egyre tudatosabban alkalmazzák az informális tanulás ösztönzését és eredményének speciális elismerését. Ezeknek a kialakult intézményi szintű eljárásoknak a feltárása csak kiterjedt, szisztematikus kutatással lenne felderíthető. Tapasztalatok alapján sokakban alakult ki az a benyomás, hogy a nagyvállalati szektor jóval előbbre tart az informális tanulás természetének és szerepének felismerésében, sőt általában a képzés individualizálásában, a képzési kultúra eszközrendszerét tekintve, mint az iskolarendszerű, illetve a felnőttképzési szektor. A cégek gyakorlatára azonban az is egyre inkább jellemző, hogy a HRM-stratégia a cég általános üzleti stratégiájának része, amelyet a versenyképesség zálogának tekintenek, és ezért igen kevésbé engedik mások számára a hozzáférést (a részletekbe való betekintést). Ugyanebből az okból fakadóan nem osztják meg a képzéssel kapcsolatos innovációikat sem más cégekkel, sem a formális képzési szektor képviselőivel.

A cégek belső képzési gyakorlatára vonatkozóan csak a munkaügyi, foglalkoztatási szabályok jelentenek korlátot. A munkavállalói érdekképviselések szerepe mind a for-

mális, mind a munkahelyi képzést (és a hozzá kapcsolódó egyéb eljárásokat, ezen belül az RNFIL-t) illetően minimális, nem rendelkeznek erre vonatkozó képviselhető elképzelésekkel.

A magyar képzési hagyományokból, a formális megközelítés általános dominanciájából következően az informális tudás elismerésének megközelítésében a formatív szemlélet helyett a szummatív megközelítés túlsúlya következik. A formatív megközelítés, a portfólió módszer, általában az individualitásra, az egyén élettörténetére koncentráló megközelítés elsősorban a segítő jellegű civil szervezetek kultúrájában, célcsoportokhoz való viszonyában, illetve egy-egy célcsoportra koncentráló intenzív kísérleti projektben jelenik meg. A civil szektor Magyarországon az utóbbi évtizedben dinamikus fejlődött, de még erősen függ a kormányzati támogatásoktól, és egyelőre csekély szerepet játszik az iskolarendszeren kívüli képzésben, illetve a munkatapasztalat-szerzésben (lásd a harmadik szektornak a felértékelődését az európai országokban), mind a civil értékek (és tudások) képviselőit. Biztató jelnek tekinthető, hogy egy 2005 végén a lifelong learning témában lezajlott felmérés szerint (Török, 2006) a 18–65 év közötti magyar lakosság 5,3 százaléka állította, hogy tanult valamit az elmúlt 12 hónapban olyan társadalmi vagy politikai munka keretében, mint például az egyházi élet, pártélet, civil szervezetekben végzett tevékenység. Ugyanakkor rendkívül jellemző, hogy a kérdezettek sokszor nem tekintik, illetve nem nevezik tanulásnak az informális tanulás sokféle formáját.

### 3.4. Az érdekelt szereplők viszonya az elismeréshez

#### 3.4.1. Az érdekelt szereplők jellemzői

Az elmúlt másfél évtized során az iskolarendszerű képzésen (közoktatás és felsőoktatás) kívül egy négy pilléren nyugvó kiterjedt képzési szektor jött létre. Ennek elemei:

1. az állami fenntartású képzőintézmények (elsősorban a szakmai képzést végző iskolák és 9 regionális képzőközpont),
2. a képzésszolgáltató magánvállalkozások (számuk 700-1000 körül mozog),
3. a nonprofit képzőszervezetek, illetve a civil szektor,
4. és a munkaszervezetek, a munkaadók (a munkahelyeken folyó ún. belső képzés).

#### 3.4.2. Hozzáférés

Abban a szűkebb értelemben, amelyet a felnőttképzési törvény előír, elvileg minden képzésszolgáltató fel kell hogy mérje a jelentkezők előzetes tudását. A gyakorlatban ez jóval szűkebb kör. Adatok nem állnak rendelkezésre.

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet projektjének léte még képzési szakemberek körében sem általánosan ismert. Adatbázisuk, amelyben a tesztek és a tesztteredmények vannak, webes felületen működik, de csak a részt vevő intézmények számára hozzáférhető.

Az eljárást alkalmazni kívánó képzőcégek egy kisebb része honlapján egy rövid ismertetőben jelzi, hogy van ilyen eljárásra lehetőség (pl. a regionális képzőközpontok).

### 3.4.3. Részvétel

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet projektje keretében kialakított adatbázis azt a célt is szolgálta, hogy adatokat gyűjtsön a tesztek használóiról. Az 53 részt vevő intézménynek csak egy kisebb része használta a rendszert, kb. 15 intézmény esetében vannak adatok (a résztvevők életkora, neme, teszteredménye). Egészében véve azonban olyan kevesen használták a rendszert, hogy a projekt vezetője szerint a kapott adatok mennyisége nem teszi lehetővé a statisztikai elemzést.

Az ECDL-vizsgarendszer működtetője rendelkezik a résztvevőkre vonatkozó, hozzáférhető statisztikai adatokkal. Az ECDL-vizsgára jelentkező fele diák. A nők aránya 61,8%. A vizsgázók életkorát tekintve a túlnyomó többség azok köréből kerül ki, akik az iskolát már befejezték (bár a korcsoportok bontása ennek biztos megítélését nem teszi lehetővé).

Nincs számszerű információnk arra vonatkozóan, hogy hányan tesznek úgy nyelvvizsgát, hogy előtte nem vesznek részt képzésben (azaz informális módon megszerzett nyelvtudásukról kívánnak igazolást szerezni), illetve hányan járnak tanfolyamra (nem formális képzésre) a vizsgát megelőzően.

Az alacsony iskolázottságú csoportok, a munkanélküliek és romák tekinthetők elsődlegesen olyan célcsoportnak, ahol az RNFIL-eljárás célja a munkapiacra visszavezetés illetve a tanulásra való motiváltság megteremtése lehetne.

Ennek a potenciális, de nem artikulált igénynek a meglétét jelezte egy 2005-ben szervezett kutatás (Tót, 2006). A kutatás keretében 60 életútinterjú készült alacsony végzettségű munkanélküliek informális tanulásáról, és ezek révén rengeteg olyan informális módon megszerzett tudás volt azonosítható, amelyeket az érintettek a szürke gazdaságban hasznosítottak (idősgondozó, illetve ápoló, házvezető, varrónő, kézműipari bedolgozó stb.). Ezekre alapozva – potenciálisan – egy értékelési eljárás segítségével, és esetenként némi további képzéssel akár egy OKJ szakma megszerzése is lehetséges lenne. Az egyik vizsgált terepen, a szociális gondozók képzésében a felvételi szelekcionál volt ugyan némi szerepe az olyan tényezőknek, hogy valaki korábban képzetlenként dolgozott hasonló terepen – pl. ebédet hordott időseknek, közben helyettese lett a munkából kieső ottani szociális gondozónak, sőt olyan is akadt, akinek 3 gyermeke közül az egyik sérült volt, ezért a felvételin megfogalmazódott, hogy van tapasztalata a gondozásban-ápolásban –, amit a szelektáló zsűri tekintetbe vett. A képzés során a tanárok és a résztvevők is sokat merítettek az ő tapasztalataikból (bár a felnőttképzési módszertannak ez általában is részét képezi). Intézményesített formában azonban nem alkalmazták az RNFIL-eljárást, és az érintettek nem élveztek formális előnyt a képzés során. Jelenlétük a csoportban tartalmilag gazdagította a képzést, mert behoztak számos életszerű problémás helyzetet (pl. speciális konfliktusok a gondozottakkal, az érzelmi azonosulás profi kezelése stb.), és azokat a csoportban megvitatták. De az fel sem merült, hogy ők valamelyik modult elhagyhatnák, sőt épp maguk (meglehetősen önbizalom-hiányos emberek, akik a képzés idejére minimálbért kapnak) fogalmaztak úgy, hogy ők maguk sem akarnák rövidíteni a képzésüket, így is túl sűrűnek, gyorsalpalósnak érzik, inkább megnyújtánák annak idejét, hogy legyen idejük az új dolgok alapos megtanulására. Ez a példa szemléletes módon jelzi, hogy a nem formális képzésben hasznosulhatnak az előzetes munka- és élettapasztalatok, de a RNFIL intézményesülésére nincs erős, artikulált igény a képzésben részt vevők részéről (legalábbis az alacsony képzettségűek körében).

### 3.4.4. Ösztönzők és akadályok

A cégek/munkáltatók munkaerő-toborzási gyakorlatában igen erősen jelen van a korábban szerzett ismeretek és munkatapasztalatok „nem formális elismerése”. Kis túlzással úgy lehetne fogalmazni, hogy nem intézményesített módon, hanem „informálisan” ismerik el a nem formális és informális módon szerzett tudást. Általában véve kiterjedtnek mondható ez a gyakorlati megközelítés, amit a nem formális módon megszerzett tudások „társadalmi elismerésének” lehetne nevezni, az ebből kialakult, erre is épülő „formalizált” vagy „bürokratikus” elismerési eljárásokkal szembeállítva.

Jellemző mozzanat, hogy az új, 2006-ra kidolgozott OKJ-ben szerepel a maximális óraszám megjelölése. Az OKJ fejlesztésében közreműködő szakember elmondta, hogy ilyen esetekben logikusan ugyan a minimum óraszám megjelölése lenne indokolt, de a helyzet épp az ellenkezőjét indokolja. A képzésszolgáltatókat korlátozni kell, mert a képzés minél hosszabbá (és így drágábbá) tételében érdekeltek (különösen az államilag finanszírozott programok esetében. A cégek részére nyújtott adókedvezmény és az RNFIL nem kapcsolódik össze.

A 2005-ös kormányzati „lifelong learning” stratégia szorgalmazza azt, hogy a hátrányos helyzetű csoportok az előzetes tudás elismerése révén is könnyebben férhessenek hozzá a képzési lehetőségekhez.

### 3.4.5. Egyéb, országspecifikus szempontok és tények

Magyarország részt vett abban az európai projektben, amely 25 ország RNFIL-gyakorlatát írta le, és értékelte.<sup>40</sup>

A közelmúltban az egyik magyar felsőoktatási intézményben 400 fős felmérés készült a levelező képzésben részt vevők körében, annak feltárására, hogy mennyire tartják alkalmazhatónak az előzetes tudás elismerésének eljárását a felvételinél, illetve szakmai képzésük során. A válaszokból az derült ki, hogy a hallgatók általában az elméleti ismeretekre összpontosítanak, amikor tanulásról van szó, és a felvételi során kevésbé tartják alkalmazhatónak az eljárást, mint a képzés során (Varró, 2004).

Az RNFIL-eljárás explicit és szabályozott módon nincs jelen a munka világában (csak a cégek egyéni, nem központilag szabályozott gyakorlatáról beszélhetünk). A kollektív szerződések, amelyek egyébként a munkavállalók alig felét érintik, nem foglalkoznak ilyen témákkal.

Egy sajátos egyedi példát idéznénk. A közelmúltban jogszabály-módosítás történt az autózvezetői jogosítvány megszerzésének feltételeit illetően. Korábban jogosítványt akkor kaphatott valaki, illetve jelentkezhetett képzésre és vizsgára, ha rendelkezett az általános iskola 8 évfolyamának elvégzését igazoló bizonyítvánnyal. (Ez önmagában is komoly ösztönzőként működött bizonyos társadalmi csoportok körében, hogy legalább a jogosítvány megszerzése miatt befejezzék az alapképzést). Az új szabályozás szerint a gépkocsivezetői jogosítvány megszerzésére jelentkezők írni, olvasni tudásának meglétét a vizsgáztatónak kell ellenőriznie. Hogy ez milyen módon történjen, arról nincs szó a rendelkezésben. Telefonon több érintett szervezetnél informálódtunk, és azt a választ kaptuk, hogy a képzésre jelentkezők olyan módon „igazolják” írni-olvasni

<sup>40</sup> A European Inventory on validation of non-formal and informal learning Hungary.

tudásukat, hogy kitöltik a jelentkezési lapot, illetve aláírnak egy erre vonatkozó rövid nyilatkozatot.

A képzésszolgáltatók szerint a moduláris képzési rendszer egyik alapvető problémája, amely egyelőre még nem került felszínre, a vizsgák megszervezésével kapcsolatos. Egy képzési program végén a vizsgabizottság tagjait jelenleg egyszer hívják össze. Egy több modulból álló képzésben, ha a képzési modulok esetében külön vizsgáztatásra kerül sor (márpedig képzési szakemberek szerint csak így biztosítható a képzés színvonala) az megsokszorozza a szervezési feladatokat és a költségeket is. Ezeket a költségeket pedig a jelenlegi képzések során a hallgatókra kell hogy hárítsák, vagy az államilag finanszírozott képzések esetén a megnövekedett költségeket meg kell téríttetni az állammal.

### 3.5. Következtetések

Az előzetes tudás értékelésére irányuló eljárás jogszabályba foglalása része a képzési és felnőttképzési rendszer modernizálására irányuló kormányzati törekvéseknek, de lényegében csupán egy ma korszerűnek tekintett eljárás részleges átvétele történt meg, ami nem járt együtt teljes egészében az adott néven ismert eljárás mögött álló szemlélet meghonosításával. Magyarországon egyetlen területen van explicit, a PLA névre hivatkozó, önálló jogszabályra (felnőttképzési törvényre) alapulóan működő, értékelési és elismerési eljárás, amely a már többször említett 53 kísérleti képzőintézményben létezik. Emellett önálló, egymástól függetlenül létrejött rendszernek tekinthető a nyelvvizsga, az ECDL-jogosítvány megszerzése. Néhány kísérleti projekt folyik még ezeken kívül.

Ezek elsősorban a formális képzési utak közötti átjárók megteremtésére szolgálnak, az érdekes benne az, hogy az ECDL-ben jelen van a nem formális módon szerzett tudás elismerése, és ezen az „áttételes” módon így kapcsolódik be a formális képzési rendszerbe a nem formális tanulás elismerése.

Több más területen is azonosítható a nem formális és informális módon szerzett tudás hasznosításának valamilyen módja, de ezek többnyire intézményesülés előtti állapotban, látens módon létező gyakorlatok, amelyek többnyire nem ebben a fogalomrendszerben leírható módon működnek. Tehát egyfajta intézményesülés előtti állapotot mutatnak.

Az oktatási és képzési rendszer egészéről elmondható, hogy nem érdekelt olyan tanulási aktivitások elismerésében, amelyek a rendszeren kívül folynak. A képzési rendszer és a szereplők fentiekben leírt jellemzőiből fakadóan az várható, hogy az informális és nem formális tanulás elismertetésének gyakorlata a formális képzési rendszerbe integrálódva vagy ahhoz szorosan kapcsolódva alakul ki. Ismeretes, hogy az európai országok gyakorlata eltérő abban a tekintetben, hogy az elismertetés megoldási módja milyen mértékben függ a formális oktatási és képzési rendszertől. Egyes országokban az elismertetési rendszer szorosan kapcsolódik a formális képzési rendszerhez, noha bizonyos autonómiával is rendelkezik.

Az RNFIL-eljárások és -technikák, a szabályozás módjai csak igen szűk körben ismertek. A képzési szektorban a szakemberek zöme nem, vagy csak felületesen, féloldalasán ismeri az előzetes tudás mérésének és elismerésének azokat az alapelveit és megkö-

zelítéseit, amelyeket az európai vagy tengerentúli gyakorlatban a különböző országok alkalmaznak. Részben használják a fogalmakat, de nem ugyanazt értik alatta.

Nagyon gyenge a szereplők érdekeltségének az artikulációja. A formális képzés dominanciája párosul azzal, hogy a képzőintézmények elutasítják azokat a megoldásokat, amelyekben konkurenciát, vagy intézményi autonómiájuk és piaci pozíciójuk fenyegetését látják.

Verbálisan létezik ez a kapcsolódás – a képzés rugalmasabbá tétele, és képzési szektorok közötti átjárások megkönnyítése, a képzés hozzáférhetőbbé tétele. Szakemberek a nemzeti (országos) képzési keretrendszer kidolgozásához kapcsolódóan tartják időszerrűnek ezeknek a kérdéseknek a felvetését.

Általánosnak mondható az akadémikus tudás túlértékelése a gyakorlatias ismeretekkel szemben. A felnőttkori tanulásról és a nem formális tanulásról kialakult kép is követi ezt, csak egy viszonylag kis társadalmi csoport körében tudatosodott a tanulásnak a klasszikus „lifelong learning” megközelítéshez illeszkedő értelmezése, és a nem direkten munkapiaci relevanciájú képzések hosszabb távon érvényesülő értéke, illetve a felnőttkori általános személyiségfejlesztés fontossága. A korábbi korszak kulturális és művelődési intézményrendszere, illetve az azokhoz kapcsolódó tevékenységek őrzik ezeket a hagyományokat. Viszonylag szűk körű, és társadalmi eloszlását tekintve az ismert egyenlőtlenségek mentén alakul az új tanulási (e célra is használható) eszközök integrálódása a tanulási formák közé. Az internetelterjedtség adatai egyben a korlátait is jelzik annak, hogy ezt az eszközt ilyen intenzitással, milyen körben lehet tudásszerzésre, illetve az elismerési eljárásokban alkalmazni.

Még nem alakult ki az oktatás és képzés, a formális és az informális tanulás különböző formáit és szintjeit egységes rendszerként kezelő szakpolitikai szemlélet és gyakorlat. Fontos akadály az információs technológiák alkalmazásában tapasztalható szűk fizikai és humán keresztmetszet, továbbá a távoktatás különböző formáinak korlátozott elterjedése.

A hazai civil szektor nagyrészt feltáratlan terület e tekintetben – mind az elismerés iránti igények, mind az ott megszerezhető tipikus ismeretek szempontjából.

A magyar felnőttkorú népesség a különböző forrásokból származó statisztikai adatok szerint (KSH LFS, OECD Education at a Glance CET indikátorok, CVTS-adatok) igen alacsony arányban vesz részt a szervezett felnőttkori (azaz a kötelező oktatást követő) képzésben. Ennek ellenére számos jele van, hogy kiterjedt és sokszor intenzív tanulási folyamatok zajlanak mind a munkahelyi, mind a privát közegben. Ezekről igen keveset tudunk, a jelenleg használt adatgyűjtési rendszerek még a szervezett képzési programokban részt vevő felnőttekről sem képesek teljes körű képet adni.

A magyar kormányzati „lifelong learning” stratégia nem belső nyomásra (azaz az érdekelt szereplők által képviselt törekvések érvényesítésével) született meg, hanem az Unió elvárásainak való megfelelés és az ilyen célokra rendelkezésre álló finanszírozási források elérhetővé tétele volt a legerősebb motívum a kormányzat számára a stratégiai dokumentum elkészítésében és a hozzá kapcsolódó kormányhatározat megszületésében.

A felnőttkori tanulás ösztönzési eszközrendszerét tekintve több olyan lépés is történt az elmúlt években, amelyek már meglévő ösztönzők visszavételét jelentették. Megszűnt a munkahelyeken a nyelvpótlék (annak ellenére, hogy a tényadatok szerint Magyarország az Unión belül a lista végén áll a használható idegennyelv-tudás tekintve), és

megszűnt az állampolgárokat érintő adójóváírások között érvényesíthető százalékos képzésköltség-elszámolás.

Ugyanakkor jelentős új finanszírozási források nyílnak meg a II. Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP és ROP keretében, amelyet a meglévő felnőttképzési intézményekre, illetve ezek módszertani korszerűsítésére, továbbá speciális nagyprojektek indítására terveznek fordítani. (Legalábbis az elérhető dokumentumok alapján ezek a tervek ismertek).

Azonosítani kellene azokat a szereplőket, akiktől érdekalapú kezdeményezések várhatók.

Szükség lenne olyan szakmai centrum kialakítására, amely képes lenne a nem formális keretek között megszerzett tudás feltárásához és nemzeti szintű hasznosításához kapcsolódó tudások összegyűjtésére és terjesztésére. A külföldi tapasztalatok azt jelzik, hogy ilyenek mozdították meg az állóvizet (Hollandiában pl. a gazdasági szereplők artikulálták érdekeiket, és létrehoztak egy tudásközpontot, a Kenniscentrumot). A kormányzat szabályozó, koordináló szerepet játszott például Norvégiában, és olyan intézmények kaptak kulcsszerepet, amelyek az eljárással kapcsolatos tapasztalati tudást terjesztették, illetve szakmai kísérletekbe kezdtek. Ezek magyarországi hiánya jelenleg komoly akadálnak tűnik. A kormányzat a gyakorlatban nem tekinti kulcskérdésnek a lifelong learning szemlélet érvényesülését.

A munkaadók nem valamilyen „eurokonform” nagyrendszert vagy annak átvételét igényelnék, hanem saját gazdasági szempontjaik, érdekeik elismerését. A munkavállalói képviselői szervezetek pozíciója nagyon gyenge a képzési és hasonló kérdésekben, de fontos lenne ezen változtatni, pl. a jelenleg formálódó meginduló ágazati érdek-képviselői szerveződések körében. Ezen a két területen sincsenek jól artikulált álláspontok.

A felnőttkori tanulás sokféle formájának és az RNFIL előnyeinek széles körben való megismertetése mindenképp előzetes szemléletformáló célzatú feladat.

Mindenekelőtt a munkaadói szektor igényeinek feltárása és a kis- és középméretű vállalkozások (SMEs) igényeinek megfelelő eljárások kidolgozása lenne előremutató.

Ami a magyar RNFIL rendszerré építését illeti, egy „központi” egységes rendszer helyett sok szempontból kívánatosabbnak tűnik egy egységes alapelveken és szabályokon nyugvó, intézménytípusok, ágazatok, szektorok szerinti kísérletezés, akár eltérő gyakorlat kialakításának ösztönzése, és a kísérletek eredményének rendszeres értékelése.

## 4. Az elismerés európai alapelvei

Az alábbiakban magyarul tesszük közzé a nem formális téma egyik fontos európai dokumentumát.

A Európai Unió Tanácsa által jegyzett dokumentum a 2003 elején megkezdett előkészítő munkának az eredményeire támaszkodik. A feladattal megbízott munkacsoport, amely a lisszaboni stratégiai célkitűzésekkel kapcsolatos munkafolyamat részeként működött<sup>41</sup>, széles körű konzultációt folytatott az érintettekkel, mindenekelőtt a 31 ország delegált szakértőivel, a társadalmi partnerek európai szintű képviselőivel, és számos civil szerveződéssel.

A szöveg a bevezetőben utal arra, hogy az Európai Unió Tanácsa az elismerésnek döntően három területét tartja kiemelkedően fontosnak: a formális képzéshez, a munkahelyhez és a civil szervezetek tevékenységéhez kapcsolódó értékelést és elismerést.

A dokumentum hivatalos eljárási szabályoknak megfelelően felsorolja, hogy mely lépéseket, határozatokat és állásfoglalásokat tekinti előzménynek az alapelvek megfogalmazásában.

Hangsúlyozza, hogy az elismerés alapvetően az egyén érdekeit kell hogy szolgálja. Ez azt jelenti, hogy világosan meg kell fogalmazni az értékelésre való jogosultságot, és átláthatóvá kell tenni, hogy az eljárás során tiszteletben tartják a személyiségi jogokat, illetve az értékelési eljárás eredménye az egyén „tulajdona”, azzal szabadon rendelkezhet.

Ugyancsak nagy hangsúlyt kap, hogy bár tagállamonként igen eltérő gyakorlat alakult ki, illetve van formálódóban, a nemzeti rendszerek kialakítása továbbra is az adott ország törekvéseit tükrözi. Ugyanakkor az elismert tudások európai szintű hasznosulásának törekvése teszi kívánsággá, hogy a nemzeti rendszerek működése megfeleljen a közösen kialakított alapelveknek.

---

<sup>41</sup> A 2010-re elérendő célkitűzések nyomán követésével megbízott munkacsoportok közül alapvetően a H, azaz a tanulás vonzóvá tételével, a munka világa, a képzés és a társadalom közötti kapcsolatok erősítésével foglalkozó csoport működött közre az alapelvek megfogalmazásában.

## **A Tanács és a tagállamok kormányai Tanácson belül tanácskozó képviselőinek következtetése a nem formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó közös európai elvekről**

Brüsszel, 2004. május 18.

### **A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanácson belül tanácskozó képviselői tudatában vannak, hogy**

az egész életen át való tanulás elvéhez kapcsolódóan a nem formális és az informális tanulás azonosításának és elismerésének célja az, hogy láthatóvá tegye és értékelje az egyén ismereteinek és képességeinek teljes körét, függetlenül attól, hogy azokat hol és hogyan szerezte meg. A nem formális és az informális tanulás azonosítása és elismerése történhet a formális oktatáson és képzésen belül vagy azon kívül, a munkahelyen és a civil életben.

Az azonosítás és elismerés kulcsfontosságú eszköz ahhoz, hogy a tanulás eredményei átvihetők legyenek a különböző oktatási környezetek között, és e különböző környezetekben fogadják el azokat. Az azonosítás révén megtörténik az egyén tanulási eredményeinek dokumentálása és kimutatása. Ez önmagában nem ad hivatalos igazolást vagy oklevelet, de alapjául szolgálhat a formális elismerésnek. Az elismerés az egyén tanulási eredményeinek értékelésén alapul, és bizonyítványhoz, illetve oklevélhez vezethet.<sup>42</sup>

Az Európai Tanács 2000. márciusi lisszaboni ülése kinyilvánította, hogy az oktatás, képzés és a foglalkoztathatóság szerves része azoknak a gazdasági és szociális politikáknak, amelyek szükségesek annak a stratégiai célnak az eléréséhez, hogy 2010-re Európa legyen a világ legdinamikusabb tudásalapú gazdasága.

Az európai oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni céljairól szóló jelentés (2001. március) nyomán a Tanács által elfogadott részletes munkaprogram (2002. június 14.) felszólít a nem formális tanulás hivatalos elismerésére szolgáló módszerek kidolgozására.

A Bizottság *„Új lendület az európai ifjúság számára”* c. fehér könyve (2001. november 21.), mely létrehozta az európai ifjúságügyi együttműködés új kereteit, hangsúlyozta a nem formális tanulás és oktatás fontosságát.

A Tanács élethosszig tartó tanulásról szóló állásfoglalása (2002. június 27.) felkéri a tagállamokat arra, hogy ösztönözzék a tanulás eredményeinek elismerésére vonatkozó együttműködést és hatékony intézkedéseket.

Az európai társadalmi partnerek által kiadott *„A kompetenciák és képesítések élethosszig tartó fejlesztésével kapcsolatos fellépés keretei”* (2002. március 14.) hangsúlyozza, hogy a kompetenciák és képesítések elismerése és érvényesítése közös célkitűzés és első számú prioritás az európai szintű közös fellépésben.

A Koppenhágai Nyilatkozat (2002. november 30.) és a Tanács szakképzés terén folyó európai együttműködés fokozásáról szóló állásfoglalása (2002. december 19.) elismerte, hogy prioritásként kell kezelni egy közös elvrendszer kialakítását a nem formális és

<sup>42</sup> Az „elismerés” kifejezést a fenti szöveg egy igen pontosan körülhatárolt értelemben használja, de annak használata eltér az egyes tagállamokban. Egyes tagállamok tág értelemben beleértik a nem formális és az informális tanulás azonosítását, értékelését és elismerését is.

informális tanulás elismerése terén, melynek célja a különböző országokban és a különböző szinteken használt megközelítések jobb összevethetőségének biztosítása.

A Tanács és a Bizottság által az Európai Tanács 2004. évi tavaszi ülésére készült, „*Oktatás és képzés, 2010*” című közös időközi jelentése (2004. február 26.) kijelenti, hogy a közös európai referenciák és elvek kidolgozása hasznos eszköz lehet a nemzeti politikák alátámasztásához. Bár a közös elvek nem jelentenek kötelezettséget a tagállamokra nézve, de hozzájárulnak a legfontosabb szereplők közötti bizalomépítéshez és a reformok ösztönzéséhez. A közös időközi jelentés konkrét felhívást tartalmaz a nem formális és informális tanulás elismerését szolgáló közös európai elvek kidolgozására.

### **A tagállamok elismerik, hogy**

a Bizottság, az EGT–EFTA és a csatlakozó országok, valamint az európai szintű társadalmi partnerek a Koppenhágai Nyilatkozat, a Tanács állásfoglalása és a jövőre vonatkozó célkitűzésekkel kapcsolatos munkaprogram nyomán végzett munka során előrelépést tettek a nem formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó közös európai elvek kidolgozása terén.

A nem formális és az informális tanulás azonosítása és elismerése az egyes tanulók igényeit szolgálja. Elősegíti a társadalmi beilleszkedést, a foglalkoztathatóságot és az emberi erőforrások fejlesztését és felhasználását a civil, társadalmi és gazdasági környezetben. Biztosítja azok sajátos igényeinek teljesülését is, akik szeretnének beilleszkedni vagy újra beilleszkedni az oktatásba és képzésbe, a munkaerőpiacra és a társadalomba.

Európában a nemzeti, regionális és helyi szinteken az azonosítás és elismerés sok különféle megközelítése és módszere létezik, illetve van kialakulóban.

Az érintettek is igen különbözőek: többek között a szolgáltatók és illetékes hatóságok a formális oktatásban és képzésben, a társadalmi partnerek a munkahelyen és a nem kormányzati szervezetek a civil társadalomban. Míg az azonosítás az egyénen túl, minden érintett és minden egyén ügye, a tagállamok egy részében az érvényesítéssel a nemzeti törvények értelmében csak az illetékes hatóságok foglalkoznak.

### **A tagállamok hangsúlyozzák, hogy**

a nem állami formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó színvonalas és megbízható megközelítések és rendszerek kifejlesztésének az ösztönzéséhez és irányításához közös európai elvekre van szükség, elsősorban annak biztosításához, hogy a tagállamokban alkalmazott különböző megközelítések és rendszerek összehasonlíthatók és széles körben elfogadhatók legyenek. Emellett lehetővé teszik, hogy minden tanulási eredmény átvihető és a különböző oktatási környezetekben elfogadható legyen. Kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy az egyénnek milyen igényei vannak, és mire jogosult.

Az alábbi közös európai elvek címzettjei a tagállamok, a Bizottság és mindazok, akik a nem formális és informális tanulás azonosításában és elismerésében érintettek. Az elvek alkalmazása önkéntes alapon történik. Teljes egészében tiszteletben tartják a tagállamok és az érintettek jogait, feladatait és hatáskörét. Tájékoztatásul szolgálnak az azonosítással és elismeréssel kapcsolatos megközelítések és rendszerek kidolgozásához, és nem írnak elő valamely meghatározott megközelítést vagy rendszert.

A közös európai elvek a Koppenhágai Nyilatkozat, a Tanács 2002. december 19-i állásfoglalása és a jövőre vonatkozó célkitűzésekkel kapcsolatos munkaprogramok, különösen a 2004. februári „Oktatás és képzés, 2010” c. közös időközi jelentés nyomán végzett európai szintű közös munkát tükrözik.

Az elvek az alábbi fő címszavak alatt sorolhatók fel:

- *Egyéni jogosultságok*

Az egyén elvileg önkéntes alapon azonosíthatja, illetve ismertetheti el a nem formális és informális tanulást. Mindenki számára biztosítani kell az egyenlő hozzáférést, valamint az egyenlő és igazságos bánásmódot. Tiszteletben kell tartani az egyén magánéletét és jogait.

- *Az érintettek kötelezettségei*

Az érintetteknek jogaikkal, feladataikkal és hatáskörükkel összhangban létre kell hozniuk a nem formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó megközelítéseket és rendszereket. Ezeknek megfelelő minőségbiztosítási mechanizmusokat kell tartalmazniuk. Az érintetteknek útmutatást, tanácsadást és tájékoztatást kell nyújtaniuk a megközelítésekről és rendszerekről az egyének számára.

- *Bizalom*

A nem formális és az informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó folyamatoknak, eljárásoknak és szempontoknak igazságosnak és átláthatónak kell lenniük, és minőségbiztosítási mechanizmusokkal kell őket alátámasztani.

- *Hitelesség és legitimitás*

A nem formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó rendszereknek és megközelítéseknek tiszteletben kell tartaniuk a jogos érdekeket, és biztosítaniuk kell a témában érintett szereplők kiegyensúlyozott bevonását.

Az értékelési eljárásnak pártatlannak kell lennie, és megfelelő mechanizmusokat kell alkalmazni az összeférhetetlenség kizárására. Biztosítani kell az értékelést végzők szakmai hozzáértését.

A nem formális és informális tanulás azonosításával és elismerésével kapcsolatban felkéri a tagállamokat és a Bizottságot, hogy saját hatáskörükön belül:

Terjesszék a közös európai elveket, és támogassák azok alkalmazását.

A társadalmi párbeszéd keretében ösztönözzék az európai társadalmi partnereket a közös európai elvek alkalmazására és azoknak a munkahely speciális igényeihez való adaptálására.

Ösztönözzék az élethosszig tartó tanulási lehetőségeket kínáló nem kormányzati szervezeteket a közös európai elvek alkalmazására és megfelelő adaptálására.

Támogassák a tapasztalatcserét és a kölcsönös tanulást, ideértve egy európai szaknévsor létrehozását az informális tanulás azonosítása és elismerése terén.

Erősítsék a nemzetközi szervezetekkel folytatott együttműködést annak érdekében, hogy szinergikus hatást érjenek el ezen a területen.

Dolgozzanak ki és támogassanak olyan módszereket, melyekkel a nem formális és az informális tanulás azonosítása és elismerése terén elért eredmények egységesen és összehasonlíthatóan mutathatók be európai szinten, és vizsgálják meg, hogyan lehet a képesítések és kompetenciák átláthatóságát szolgáló Europass rendszer meglévő eszközeit erre a célra felhasználni.

Vizsgálják meg, hogy a közös európai elvek hogyan tudnák segíteni a kreditátvitel és kreditgyűjtés, valamint a minőségbiztosítás és iránymutatás terén jelenleg folyó munkát, és általánosságban hogyan tudnának hozzájárulni annak az európai képesítési keretnek a kidolgozásához, melynek létrehozására a Bizottság és a Tanács 2004. februári közös időközi jelentése szólított fel.

Támogassák a minőségbiztosítási mechanizmusok kidolgozását, és különösen, hogy vizsgálják meg, hogyan lehet növelni az értékelést végzők szakmai hozzáértését, például olyan támogató hálózatok révén, melyek célja a jó gyakorlat kidolgozása és terjesztése.

## 5. A további tájékozódáshoz

Az alábbi dokumentumok és az interneten elérhető honlapok a téma iránt érdeklődők további tájékozódását szolgálják. Elsősorban a nem formális tanulás folyamatával és eredményeinek elismerésével kapcsolatos írásokat, állásfoglalásokat, illetve kutatási eredményeket igyekeztünk összegyűjteni. A rövid ismertető a választáshoz igyekezik segítséget nyújtani. Nem törekedtünk a téma minden vonatkozásának bemutatására, pl. az egész életen át tartó tanulás különféle megközelítéseinek vagy a tanulási elméletek irodalmának feldolgozására. Szűkebbre vonva a kört, a nem formális és informális tanulás mint eljárás működésére, működési feltételeire vonatkozó írásokat gyűjtöttünk egybe. Ezen a szűkebbre vont megközelítésen belül is elsősorban az írások hozzáférhetőségét tartottuk szem előtt.

### **ALL – Adult Literacy and Life Skill Survey**

Az Adult Literacy and Life Skills Survey (az angol név alapján rövidítve: ALL) a felnőtt lakosság általános alapkészségeit mérő nemzetközi felmérés. A programhoz Magyarország 2004-ben csatlakozott, a program hazai partnere az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatóságához kapcsolt Nemzeti Observatory Iroda. A kutatási beszámoló önálló fejezete foglalkozik az informális tanulásban való részvétellel, megkülönböztetve a tanulás aktív és passzív módját. Emellett vizsgálja az iskolai végzettség és az informális tanuláshoz való viszony kérdését. A kutatás keretében elemzett alapkészségek az olvasás-szövegértés, dokumentumértelmezés, számolási és problémamegoldó készség, valamint közvetetten az informatikai eszközök használata.

Bővebben: <http://www.oma.hu/main.php?folderID=691&articleID=1215>

### **Björnåvold, Jens (szerk.) (2000) Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP, 2000**

A témával foglalkozó szakirodalom egyik első, máig sokszor hivatkozott darabja. Az elemzés a nem formális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárások kidolgozottsága és működésük jellege szerint típusokba sorolta ez európai országokat. Átfogóan elemzi az elismerés kapcsolódását az európai munkaerő-piaci politikákhoz.

Rövidített formában: [www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/117/22\\_en\\_bjornavold.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_bjornavold.pdf)

### **Csapó Benő (2005) Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Kutatási zárótanulmány. Felnőttképzési Kutatási Füzetek No – 16. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest**

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet 2003–2006 között önálló projekt keretében, a 2001-es felnőttképzési törvényben foglalt jogosítványhoz kapcsolódóan a képzési programokba

belépő felnőttek számára előzetes ismereteik mérésének eszközeként néhány ismeretkörben tesztekkel dolgozott ki. Ehhez a projekthez kapcsolódott egy áttekintés, amely a tudás mérésének és a tesztkészítésnek a módszertani alapkérdéseit tárgyalja.

**Duvekot, Ruud–Schoor, Kees–Paulusse, Jos (szerk.) (2005)**

**The unfinished story of VPL – Valuation and Validation of Prior Learning in Europe’s Learning Cultures. Foundation EC-VPL and Kenniscentrum, Utrecht**

Az egyik legátfogóbb és legalaposabb áttekintés az európai országok elismerési rendszereiről. Az elemzés kísérletet tesz a nem formális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárások, és az eljáráshoz való viszony szerinti típusok kialakítására. Az áttekintés az adott országok képzési kultúrájába illeszkedve értelmezi a kialakult értékelési és elismerési gyakorlatot. Bemutatja az eljárás kidolgozásában és alkalmazásában sajátos megoldásokkal kísérletező országok intézményeit, például Franciaország, Norvégia, Hollandia és Svájc példáján.

**Jó példák a nem formális és informális tanulás területéről.**

**HOPPÁ – Disszeminációs Füzetek – 4, Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Iroda, Budapest.**

A kiadvány 10 olyan kezdeményezés rövid ismertetésére vállalkozik, amelyek a nem formális és informális tanulás hazai környezetben megvalósult és módszertani ötletekkel szolgáló példáit képviselik. A kiadvány letölthető a TKA honlapjáról.

[http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page\\_id=622](http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=622)

**KSH (2004) Az élethosszig tartó tanulás. Lifelong Learning**

2003-ban az ún. Munkaerő-felvétel keretében az Eurostat által kidolgozott módszertan szerint került sor egy olyan átfogó, ad hoc statisztikai adatfelvételre, amely a 15–74 éves lakosság körében vizsgálta a különféle tanulási formákban, köztük az informális tanulásban való részvételt.

[portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong\\_learning.pdf](portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf)

**Lifelong learning: citizens’s views – CEDEFOP, 2003**

A CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) empirikus adatfelvétele, amely azt vizsgálta, hogyan vélekednek az európai polgárok az élethosszig tartó tanulásról, illetve milyen tanulási környezetben szereznek új ismereteket. Egyike a témával foglalkozó extenzív empirikus megközelítéseknek.

[http://www.trainingvillage.gr/eto/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=368](http://www.trainingvillage.gr/eto/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=368)

**ORACLE SKILLS projekt (2004) Az Európai Bizottság számára készített Időközi Jelentés és Módszertani Útmutató munkaanyagai alapján összeállított magyar jelentés**

A Leonardo-program keretében az Oracle Skills elnevezésű, öt ország, köztük Magyarország részvételével szervezett nemzetközi projekt az informális tanulás elemzése mellett kísérleti jellegű foglalkoztatási projektként szerveződött. Az általuk alkalmazott

megközelítést jellemzi, hogy a módszertani alapozás keretében az élethosszig tartó tanulás helyett az élettapasztalati tanulás (*learning from life*), és a munkatapasztalati tanulás (*learning from work*) kifejezés használatát javasolták. Kísérletet tettek az informális tanulás európai bizonyítványának felépítésére vonatkozó javaslat megfogalmazása is.

**Straka, Gerald A. (2004) Informal learning: genealogy, concepts antagonisms and questions, ITB-Forschungsberichte 15/2004, Universitat Bremen**

A szerző áttekinti az informális tanulás kifejezés használatának előtörténetét, az egymásnak ellentmondó értelmezéseket, a tudományos igényű definíálás kudarcait, és a különféle kutatók által alkalmazott megközelítéseket hasonlítja össze.

**The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning**

Az azonos című OECD-projekt disszeminációs honlapja. Hozzáférhetővé teszi a részt vevő országok által készített ismertetőket, amelyben összefoglalják saját nemzeti kvalifikációs rendszerük jellemzőit. Ugyancsak tartalmazza a zárókonferencia anyagait. Mindezek a dokumentumok alapos betekintést adnak az informális tanuláshoz szorosan kapcsolódó témakör megismeréséhez.

[http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_32165840\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_201185_32165840_1_1_1_1,00.html)

**Tót Éva (2006) A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. Kutatás Közben No 273, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest**

A 2005-ben szervezett, rövid futamidejű kutatás az empirikus adatgyűjtés eszközeire támaszkodva tett kísérletet arra, hogy hazai környezetben értelmezze az informális tanulás fogalmát, elsősorban a munkavégzéshez közvetlenül vagy közvetve kapcsolódó tevékenységek és tudások elemzésével. Az összefoglaló 60 életútinterjú alapján mutatja be az alacsony iskolai végzettségű csoportok körében jellemzőnek tekinthető informális tanulási formákat, és az ilyen módon megszerzett tudások hasznosíthatóságát.

[http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas\\_kozben.php](http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php)

**Tót Éva (2006) A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése – Az európai gyakorlat tanulságai. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.**

A „Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzési rendszerek állapotáról, működéséről és fejlesztéséről” c. projekt kiadványa.

A téma angol nyelvű szakirodalmára támaszkodó áttekintés azokat a kísérleteket, illetve intézményi megoldásokat ismerteti, amelyek az elmúlt néhány évben Európában születtek. A működőképes európai gyakorlat elemzésének célja a nem formális és informális módon szerzett tudás elismerésnek a hazai képzéspolitikai nézőpontjából való értelmezése, az adaptáció feltételeinek (lehetőségeinek és korlátainak) megfogalmazása.

**Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján. FKI, Dokumentáció. Kézirat**

A nem formális és informális tanulásban való részvétel mérésére néhány statisztikai, illetve kérdőíves adatfelvétel is kísérletet tett. A Cedefop adatfelvételének (Lifelong learn-

ing, citizens' views 2004 – lásd ott) magyarországi adaptálása az önképzési és egyéb tanulási módszerek, illetve technikák elterjedtségének mérésére vállalkozott.

**Varró Ferencné: A jövő márkajegye: a gyors változás. Egy lépés a nem formális képzés elismerése felé. Felnőttképzés, 2004. 2/4. p. 33–41.**

Magyar levelező tagozatos hallgatók körében készült kérdőíves felmérés arról, mennyire ismerik az előzetes tudás felmérésének fogalmát, európai eljárásait, és azokat mennyire tartják alkalmazhatónak saját képzésük során.

**Zoon, Cohen (2005) Validation of Non-formal and Informal Learning – Hungary**

Rövid szakértői összefoglaló a magyarországi helyzetről.

[http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro\\_inv\\_hungary.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_hungary.pdf)

*Néhány, a témához kapcsolódó webhely*

**EUROPEAN INVENTORY – Validation of non-formal and informal learning**

A honlap azzal a szándékkal jött létre, hogy az európai lifelong learning politika formálását támogassa, elsősorban a tudásértékelés ún. jó példáinak összegyűjtése és elemzése révén. Ma már 30 ország elismerési gyakorlatáról közöl időszakonként frissített rövid összefoglalókat, és számos egyéb dokumentumot és elemzést. A téma feltárásának megkerülhetetlenül fontos tudásforrása.

<http://www.ecotec.com/europeaninventory>

**INFED**

Az informális képzés és tanulás enciklopédiája 1995-ben jött létre, mint nyitott, független, nonprofit szakmai honlap, néhány lelkes oktatási szakember kezdeményezésére. Ma már évente mintegy hatmilliós látogatottságával egyike a legnépszerűbb angol nyelvű webhelyeknek. A betűrendes on-line enciklopédia mellett olyan szövegarchívum is megtalálható itt, amely lehetővé teszi az egész életen át tartó tanulás, a felnőttképzés, az ifjúsági és más civil tevékenységek gyakorlatának és elméleti alapvetésének megismerését, ismerteti a fő teoretikusok életművét, rövid összefoglalókat közölve azok legfontosabb munkáiból.

<http://www.infed.org>

**NALL – New approaches to Lifelong Learning**

Egy kutatói hálózat honlapja, amely a mögötte álló 50 kutató szándékai szerint dokumentálni kívánja az informális tanulás és a formális képzés integrációját hátráltató társadalmi tényezőket, illetve mindazokat a kezdeményezéseket, amelyek ezeknek az akadályoknak a lebontását szolgálják. Három további tematikus honlapra mutat, amelyek egyike az előzetes tudás elismerésének kérdéseivel foglalkozik.

<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/>

### **CEDEFOP Virtual Community nemzetközi szakértői vitafórum**

A CEDEFOP 2003-ban létrejött virtuális közössége a nem formális és informális képzéssel foglalkozó döntéshozók, kutatók és gyakorlati szakemberek számára kínál vitafórumot. Az érdeklődőknek regisztrálniuk kell a European Training Village-nél, és kérniük a virtuális közösség ún. animátorától a csatlakozási lehetőséget. A további részletekről:

*[http://communities.trainingvillage.gr/cobrand/cb2716/images/User\\_Guidelines.htm](http://communities.trainingvillage.gr/cobrand/cb2716/images/User_Guidelines.htm)*

### **Az OECD RNFIL projekt honlapja**

Az RNFIL a Recognition of non-formal and informal learning rövidítése.

A jelenleg futó projekt eredményei – ország-háttér tanulmányok, összefoglalók, konferenciabeszámolók – ezen a honlapon lesznek olvashatók.

*[http://www.oecd.org/document/41/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_37137833\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/41/0,2340,en_2649_201185_37137833_1_1_1_1,00.html)*