

## A FELSŐOKTATÁSI KREDITRENDSZER, A KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER ÉS AZ EKVIVALENCIA ÖSSZEFÜGGÉSEI

**A**Z EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉR MEGALKOTÁSA során olyan mechanizmusok kialakítására is szükség van, amelyek a sokféleképpen elképzelt mobilitás elősegítését szolgálják. Az egyre több ország csatlakozásával bővülő folyamat, amely – némiképp pontatlanul – bolognai folyamatként rögzült a magyar közvéleményben, elsőrendű prioritásként fogalmazta meg a hallgatói mozgások ösztönzését hallgatócserék, közös tanulmányi programok segítségével. A kezdetek óta legalább ilyen erősen hangsúlyos volt a munkaerő mobilitásának elősegítése azáltal, hogy a képzési programok, az oklevelek, a minősítések kölcsönös elismerése megtörténjen: nem csak az élő személyek, hanem a dokumentumok is bátran átléphetik a határokat, fogadtatásuk mindenütt hasonló lesz.

Ha ezek a mozgások létrejönnek, akkor megfelelő átszámítási eszközökre, az értelmezést segítő közös nyelvre, mindenütt elfogadott transzformációs sémákra van szükség. Tanulmányomban az ebből a szempontból két legfontosabb kezdeményezéssel foglalkozom. Az egyik a jól ismert, „öreg” kreditrendszer. A másik – amely a kreditrendszer egyik legfőbb felhasználója – a képesítési keretrendszer. Míg a kreditrendszert általában a felsőoktatáshoz kötjük, a keretrendszer az oktatási alágazatok egészét kívánja átfogni. A vizsgálandó kérdés az lesz, vajon a kreditrendszer teljesíteni tudja-e mindazokat az elvárásokat, amelyeket vele szemben megfogalmaztak, s a közeljövőben milyen fejlemények várhatók a kreditrendszer és az ekvivalencia viszonylatában.

### Kreditrendszer: az elmélet

Többször fogunk hivatkozni a Tuning projektre (*González & Wagenaar 2003*), amely 2001-ben európai közösségi kezdeményezésként indulva először a kompetencia alapú oktatási programok elméleti háttérét kívánta megvizsgálni, majd tudományágankénti ajánlásokat fogalmazott meg arról, hogyan kell output szemléletű oktatási programokat kialakítani. A 15 ország felsőoktatási intézményeit magában foglaló munkacsoportok egyik első feladata egy „értelmező szótár” összeállítása volt, ahol a kredit fogalmát a következőképpen határozták meg: „a kredit a hallga-



tói munkaterhelést azzal az eszmei időráfordítással méri, amely meghatározott tanulási eredmények eléréséhez szükséges”.

Mielőtt továbbhaladnánk, érdemes megállni ennek a rövid meghatározásnak a három fő eleménél. A kredit „hallgatói munkaterhelést” mér. Egyéb, máshol (pl. az USA-ban) létező kreditfogalmaktól eltérően tehát nem a hallgatónak az osztályteremben eltöltött idejével (kontakt óra) arányos, hanem az irányított foglalkozásokon kívül magában foglalja az „átlagos” hallgatónak a tananyag elsajátításához szükséges tanórán kívüli időráfordítását is. Ez kellemetlen mérési problémákat vet fel, azonban elvileg nem kifogásolható.

A másik kiemelt fogalom az „eszmei időráfordítás”, ami már előzőleg is megjelent egyrészt az átlagos hallgató említése révén, másrészt pedig azért, hogy meg kell határozni és órákra lefordítva mérni kell azokat a tevékenységeket, amelyek a tanulási folyamatban előfordulnak.

Végül pedig a munkaráfordításnak „megfelelő tanulási eredmény” eléréséhez kell kötődnie. Ezáltal eredmény-orientált (ha nincs igazolt tanulási eredmény, nincs kredit), másrészt pedig tanulmányi programhoz kötött: ha az adott tanulmányi program tanulási eredménye egy másik programban is megkövetelt, akkor a kredit ott is elismerhető, egyébként azonban nem hordozható. Látható tehát, hogy a kredit szerepe sokrétű:

A kredit egy adott tanulmányi programban elért tanulási eredmény elérését számszerűen kifejező érték. A kompetenciák és a tanulási eredmények könnyebben összehasonlíthatóak, ha kreditek kapcsolódnak hozzájuk. Az elvárt tanulási eredmények „értékét” teszik világosabbá az azokat hordozó kreditek. (*Számszerűsítési tulajdonság – quantification.*)

Egy tanulmányi program összességét kreditben kifejezve a részegységek (tantárgyak, modulok) aránya is kifejezhető kreditben. A viszonyítási alap tehát a tanulmányi program. (*Hozzárendelési tulajdonság – allocation.*)

Kreditben mérhető egy tanulmányi programban történő előrehaladás. A kreditszámítás Európában abból az alapállásból történik, hogy 60 kredit felel meg egy átlagos európai teljes tanulmányi évnnek. Itt tehát a kredit időráfordítás oldala domborodik ki. Mivel az egész életen át történő tanulás koncepciójában egyre nő a jelentősége az iskolarendszeren kívüli (munka-alapú) és az informális (élettapasztalati) tanulásnak, ezért ezekben az esetekben a kredit kompetencia alapú megközelítése kerül előtérbe. (*Előrehaladási, illetve akkumulációs tulajdonság – progress and accumulation.*)

A kredit egyik első alkalmazási területe a hallgatói mozgáshoz kapcsolódott: az ECTS „T” betűje a transzfert, a kreditek hordozhatóságát volt hivatva jelölni. Mivel a tanulási eredmények egyrészt tantárgyi kötődésűek, másrészt olyan „általános” kompetenciákat fejeznek ki, amelyek más területeken is kamatoztathatóak, ezért a hasonló programokban történő mozgás során nem engedik „elveszni” a munkaráfordítást. Ugyanakkor bár az egyik intézmény által adott krediteket elismerheti egy másik, de a döntést mindig az a fogadó intézmény vagy nemzeti hatóság hozza,

amely felkérést kap a kreditek elismerésére befogadás, saját tanulmányi programjai vagy azok egy része alóli felmentés céljából. (*Hordozhatósági és elismerési tulajdonság – transfer and recognition.*)

Lényeges a kreditek és a minőségbiztosítási mechanizmusok összekapcsolása. Mivel a kredit a tanulás elvárt eredményéhez köthető, ezért az oktatási/tanulási módszerekre vonatkozó értékelési kritériumok pontos meghatározásának rendkívüli jelentősége van bármely kreditrendszerben. A minőség megőrzésének szempontjából igen fontos e két elem összefüggésének vizsgálata és kifejezésre juttatása (ez egyben a kreditelismerés alapja). A kreditek tehát ilyen értelemben nem csupán a tanulás mennyiségének pusztá megállapítására szolgálnak. A kreditek minősége iránti nemzetközi bizalom csak akkor erősödhet, ha a nemzeti minőségbiztosítási mechanizmusok szigorúak, nyitottak, átláthatóak és hatékonyak. (*Minőségi tulajdonság – quality.*)

A Tuning-program még creditszintekről beszélt. Egyre nyilvánvalóbbá vált azonban, hogy a két- majd háromciklusú Bologna-típusú felsőoktatási rendszerben a ciklusok veszik át a szintek szerepét, újabb dimenziót adva a krediteknek: azt is tudnunk kell, hogy egy adott kreditmennyiség a képzés melyik ciklusából származik. A „creditszintek” a tanulás összetettségéről, kreativitásáról, főbb jellemzőiről és mélységéről nyújtanak információt. A szint-leírások általános útmutatást adnak a tanulás azon jellemzőiről, amelyek számbavételre kerülnek. (*Szintezési tulajdonság – level.*)

Látható tehát, hogy a kreditfogalom egyre mélyül, egyre több jelentést hordoz, egyre általánosabb. Nem véletlen tehát, hogy az oktatás folyamatában és szabályozásában már nem egyszerűen csak kreditről beszélünk, hanem *kreditrendszerről*, amely a kredit eddig felsorolt mindegyik aspektusát figyelembe veszi. Ha ehhez még hozzátesszük azt, hogy a kreditfogalom a felsőoktatáson kívüli egyéb oktatási ágazatokra (közoktatás, szakképzés, továbbképzés, felnőttképzés) is kiterjeszhető, akkor érthetővé válik, hogy miért lesz a kredit a nemzeti képesítési keretrendszereknek is egy fontos eleme. Erről a következő részben szólnunk.

Itt most már csak annyit kell az eddigiekhez hozzátennünk, hogy az elmondottak tökéletesen értelmezhetők akár intézményi, akár nemzeti szinten: akár minden intézmény, jobb esetben egy ország kialakíthatja a saját kreditrendszerét. Az európai kreditrendszer alapjául szolgáló ECTS (European Credit Transfer System) megszületésével teremtődött meg a lehetőség a kreditek nemzetközi színű felhasználására. Ma már a bolognai rendszer magától értetődőnek tekinti az ECTS használatát – függetlenül attól, hogy az intézményi vagy nemzeti rendszer ECTS-alapú vagy attól eltérő. Ekkor az ECTS egyértelműen az átszámítás technikai eszközeül szolgál.

## Képesítési keretrendszer: az elmélet

A tanulmányi programok képesítésekhez vezetnek. Az előzőekben egy-egy ilyen képesítés megszerzésének egyik technikai elemét emeltük ki, ez volt a kreditrend-



szer. Mint láttuk, ha nemzetközi megvilágításba helyezzük a nemzeti kreditrendszereket, akkor felmerül az európai kreditrendszer szükségessége – ez meg is valósult. A nemzeti képesítési rendszereknél hasonló a helyzet: itt is szükség van arra, hogy az átjárhatóság, az értelmezhetőség valamiféle transzformációs eszköz segítségével megvalósuljon. Ez az Európai Képesítési Keretrendszer.

Itt azonban még nem tekinthetünk vissza olyan hosszú múltra, mint a kreditrendszereknél. Az EKKR első hivatalos változata több éves előkészítő szakaszt követően 2005-ben jelent meg (*Towards... 2005*), és 2006 végéig egy konzultációs folyamat zajlott le. A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül – részletesebb elemzésünket lásd a szakértői tanulmányban (*Temesi 2007*), – némi betekintést nyújtunk a felmerült problémákról és eredményekről.

Az európai konzultációk nem zárultak még le véglegesen, a hivatalos dokumentumoknak sem mindegyike jelent meg, s végül, de nem utolsó sorban, nem születtek visszafordíthatatlan döntések sem. A 2005–2006-os évek azonban a keretrendszerek témakörében hallatlanul intenzív munkákat hoztak. E tanulmány megírásának időpontjában az várható, hogy a 2007 májusi londoni miniszteri értekezlet a némileg szerteágazó munkákat „egybetereli” és egyértelmű útmutatásokat és dátumokat ad meg a közeljövőre vonatkozóan – szokás szerint meghagyva az aláíró országok szuverenitását a részletek eldöntésében és folytatva a konzultációkat egyes kulcskérdésekben.

A 2005-ben publikált első EKKR ajánlás-tervezet több terület ilyen irányú munkáját vette figyelembe. Hosszú ideje folytak a szakképzésekre (VET) vonatkozó európai szintű munkálatok. A felsőoktatás bolognai folyamata természetesen foglalkozott hasonló kérdésekkel. Az Európa Tanács és Parlament, az Európai Egyetemek Szövetsége, az OECD és a szakmai szervezetek tucatjai dolgoztak ki ajánlásokat az európai mobilitás, harmonizáció vagy egyszerűen az átláthatóság növelésének igényével. Ezen munkálatok kikristályosodási pontja egy új szemléleten alapuló megközelítés lett, nevezetesen a *tanulási eredményekkel fémjelzett kimeneti szemlélet*. Nemzeti és nemzetközi munkacsoportok foglalkoztak hosszú időn keresztül azzal, hogy a tanulási eredmények koncepcióját elfogadtassák, s azt elméletileg olyan mértékben kidolgozzák, hogy arra rendszereket lehessen építeni.

A 2006 februárjában Budapesten rendezett EKKR konferencia összefoglalója (*The development... 2006*) pontosításra törekszik a nemzeti képesítési rendszerek (systems) és a nemzeti képesítési keretek (frameworks) fogalmának használatában. Ugyanezt teszi az EKKR-dokumentumok magyarázó része is. Míg a képesítési rendszerek minden olyan lépést átfognak (legyen az stratégiai, szabályozási, technikai), amely egy adott fokozat adott országbeli odaítéléséhez vezet, a képesítési keret egyszerűen a képesítések közötti viszony leképezésére szolgál, felhasználva erre a képesítési szintek és képesítési profilok fogalmát. A *képesítési keret* tartalmi megközelítésben a tanulási eredményeket (learning outcomes) állítja a középpontba, vagyis az egyes szinteket a tudás, készségek és kompetenciák (knowledge, skills and competencies) dimenzióiban értelmezett tanulási eredményekkel, output-szemlé-

letben írja le. Ha tehát abban lehetnek is „technikai” eltérések az egyes nemzeti keretrendszerekben, hogy azok hány szintet állapítanak meg, általános szabályként kell elfogadnunk a tanulási eredményeken alapuló megközelítést.

A képzési keretrendszerek jelenleg általában két dimenziót igyekeznek átfogni: az oktatási rendszereket, illetve az ágazati rendszereket. Az oktatási rendszerek alrendszereiként általában a közoktatást, a szakképzést, a felsőoktatást és a felnőttoktatást tekintik. Ezek további részekre osztása, felbontása országonként változó, amint az is, hogy az egyes alrendszerekben mire helyezik a hangsúlyt. Az ágazati rendszer (sectoral framework) értelmezése már kevésbé egységes. Egyes esetekben a szektor szót újfent az oktatási rendszer alrendszereire használják (pl. felsőoktatási szektor), más esetekben a gazdaság vertikális (pl. vegyipar, gépipar, turizmus, erdőgazdálkodás – „gazdasági szektor”) vagy horizontális szektorait (pl. információs rendszerek, marketing, pénzügyek – „foglalkozási szektor”) értik alatta. Az „ágazati képzési rendszer” tehát például lehet a turizmus szektorra kidolgozva, vagy az informatika területére kidolgozva – árnyalva ezt azzal, hogy elkülönülnek bennük az „állami” és „magán” (nem állami forrásokból finanszírozott, azaz vállalati vagy alapítványi és egyéb) képzések. Akármelyik felosztásban is gondolkodunk, újabb dimenziót jelent az, hogy a képzés formális (iskolarendszerű) oktatásban, nem-formális oktatásban vagy informális, a végzett munka elsajátítása közben szerzett kompetenciák révén elismert-e?

Egyes értelmezésekben tehát a nemzeti és az ágazati rendszerek elvál(hat)nak egymástól. Ha egy országban mindkét rendszer létezik, akkor egy olyan séma van érvényben, ahol bizonyos területeken (elsősorban a szakképzésben és a felsőoktatásban) nem csak az egyik irányban, hanem a másik irányban is lehetséges a felosztás, és ezáltal minden képzés elhelyezhető az egyik vagy a másik sémában is. Például a hites könyvvizsgáló vagy a képezített aktuárius a pénzügyi foglalkozási séma csúcán helyezkedik el – ha viszont az oktatási alrendszerek szerinti sémában helyezük el őket, nem biztos, hogy ott a „legmagasabb” kategóriába kerülnek. Ha egyetlen keretrendszer van, akkor annak olyan általánosnak kell lennie, hogy ezen professzionális képzések is besorolhatók legyenek.

Ennek a különbségnek az oka a kompetenciákban rejlik. Ha a tudás, készségek, kompetenciák hármában elrejtett általános kompetenciák (kulcskompetenciák) és szakmai kompetenciák közül az utóbbinak nagyobb súlyt adunk, akkor más felosztás jöhet létre, mintha kiegyensúlyozottan és azonos súllyal tekintjük azokat.

Az EKRR az európai hivatalos dokumentumokban deklarált referencia séma, amely azt a feladatot látja el, hogy a nemzeti rendszereket egységes, azonosan értelmezett európai szintű keretbe ágyazza be és fordítsa át. Ilyen értelemben tehát az EKRR-t technikai eszköznek tekintjük, itt és most nem foglalkozván azzal a kérdéssel, hogy vajon a technikai szerepen túlmenően tekinthetjük-e az EKRR kezdeményezést egy fejlesztésre, modernizálásra ösztönző hajtóerőnek is. Ez a szemlélet merült fel például az európai egyetemeknek a keretrendszerről szóló konzultációs dokumentumainak vitájában (*Raffe 2005*), erőteljes érvelést olvashatunk az



EKKR „driving force”-ként való kezeléséről az OECD munkaanyagaiban (*Moving... 2006*) is és végül, de nem utolsó sorban a 2007 májusi londoni miniszteri értekezletre felkészítő anyagban is a változások, változtatások igénye vált hangsúlyossá (*From Bergen... 2006*).

Gondot okoz azonban az, hogy amilyen kényelmesnek és egyben hasznosnak látszik a tanulási eredmény használata a képesítési keretrendszerek leírásaiban, olyan nehéz ezek operacionalizálása. Minél „szebben” és minél absztraktabb módon írunk le egy-egy szintet a képesítési keretrendszerben, annál nagyobb gondot jelenthet az, hogy a konkrét esetekben, a konkrét képesítések viszonylatában hogyan alkalmazható a besorolás. Alapvető probléma a N(emzeti)KKR és az E(urópai)KKR közötti translációs viszony, ám ennek megoldása jóval könnyebb lehet, mint az NKKR mindennapi használatra való felkészítése. Meg kell teremteni azt az eszközrendszert (beszámítás, vizsgáztatás, kreditálás, szintek közötti átmenet stb.), amelyek révén a rendszer élővé válik.

Az országok többsége a nemzeti képesítési keretrendszert egy komplex szabályozó mechanizmusként fogja fel. Az OECD ezzel összhangban az NKKR-t az egész életen át tartó tanulás eszközeként tekinti. Ezért, amikor az egész életen át tartó tanulásra vonatkozóan fogalmaz meg stratégiai elemeket és szabályozási elemeket, akkor ezen pontok többsége egyben a nemzeti képesítési keretrendszerre is vonatkozik. A stratégiai elemek közé sorolja

- a különböző képességekkel rendelkező egyének keresletének kielégíthetőségét és a rugalmasságot, amelyet leginkább a modularizáció révén lehet elérni,
- a fiatalok tanulásra ösztönzését, ahol kiemelt jelentősége van a szakképzési elemek iskolai szintű megjelenésének,
- az oktatás és a munka világának összekapcsolását, megfelelő szakképzési programok révén,
- a képesítésekhez való hozzáférés elősegítését egyrészt bizonyos csoportok előtt álló akadályok elhárításával, másrészt pedig nem-akkreditált programok nyújtása révén,
- sokszínű értékelési módszerek bevezetését, amelyek képesek elismerni a nem formális úton szerzett ismereteket is,
- az előrehaladás lehetőségének biztosítását,
- a képesítések rendszerének átláthatóságát,
- a finanszírozási források bemutatását és a hatékonyság növelését,
- a képesítési rendszer működtetését.

Felfogásunkban, megegyezően az EKKR indoklási részében foglaltakkal, az NKKR egyrészt azonos elvi alapon foglalkozik mindegyik országos vagy ágazati rendszerrel, másrészt pedig egyéb feladatokat is felvállal, nevezetesen azt, hogy világossá teszi a tanulók, a szülők, az oktatást nyújtók, a munkáltatók és a stratégiák készítői számára, hogy

- milyen útvonalon lehet egy adott képesítéshez eljutni (progress),
- hogyan történik az előrehaladás értékelése és mérése (assessment and accumulation),

- milyen módon lehet a más utakon szerzett (részleges vagy teljes) tudást beszámítani (transfer),
- hogyan történik a képesítés elismerése (recognition).

Az NKKR-t világos módon össze kell kapcsolni a minőségbiztosítás rendszerével (quality).

A figyelmes olvasónak bizonyára feltűnik, hogy a keretrendszer fő tulajdonságai megegyeznek a kreditrendszer fő tulajdonságaival! Ez nem véletlen. Az európai oktatásban mindkettő – más általánosságai szinten – transzformációs eszközként funkcionál. *A kreditfogalom felhasználása a képesítési keretrendszerekben a kredit új tulajdonságának tekinthető.* Egy olyan általános mércét (measure) jelent, amely az egész életen át tartó tanulásban az egyén oktatásában szerzett kompetenciáinak számszerű kifejezését megoldhatja.

## Kreditrendszer: a gyakorlat

Egy 1997-ben írt cikkemben (*Temesi 1999*) még a kreditrendszer bevezetésének különböző szakaszairól értekeztem. Volt néhány ország, ahol nemzeti kreditrendszer működött, kötelező jelleggel. Más országokban ajánlás-jellegű központi kreditrendszert dolgoztak ki. Az országok többségében nem volt egységes kreditrendszer, hanem intézményi kreditrendszerek működtek – ám ezek is kisebbségben voltak és elsősorban az intézményen belül azokra a tanulmányi programokra korlátozódtak, ahol erős nemzetközi cserekapcsolatok folytak. Egy adott intézményen belül tehát voltak kredittel és kredit nélkül működő programok.

Ez a helyzet a felsőoktatásban – elsősorban persze a Bologna-folyamatnak köszönhetően – gyökeresen megváltozott. 1999 és 2007 között a kreditrendszer a felsőoktatás törvénybe iktatott kötelező részévé vált – vagy legalábbis olyan eszközzé, amely nélkül az európai klubba való belépés szinte lehetetlen. Az Európai Unió pályázati kiírásai most már többnyire magától értetődő formai elemnek tekintik a kredit használatát, ha a pályázat hallgatói mozgásról, közös programok kidolgozásáról, tananyagfejlesztésről, vagy általában egyetemi hálózatok kiépítéséről szól. Figyelemre méltó, hogy az Erasmus Strategic Plan (ESP) kötelező eleme a kreditrendszer megléte és a kreditrendszeren keresztül történő elismerés. Nem kötelező persze az Unió által elfogadott EPS-szel rendelkezni – aki viszont kimarad, azt is vállalnia kell, hogy az Erasmus-tevékenységekből is kimarad, s ezáltal az egyik fő felsőoktatási fejlesztési-mobilitási áramlatból (és támogatásból) rekeszti ki magát. Nem véletlen, hogy Európában mintegy 6000 intézmény rendelkezik elfogadott Erasmus stratégiai tervvel, s annak részeként kreditrendszer működtetését is vállalta. A bolognai folyamatot értékelő jelzőrendszerben a legnagyobb mértékben teljesített elem a kredithasználat és annak törvénybe iktatása.

Magyarországon a 200/2000 (XI. 29.) Korm. rendelet a felsőfokú tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi kreditrendszerek egységes nyilvántartásáról rendezte a felsőoktatásban a kreditek bevezetését, amely a 90/1998 (V. 8.) azonos című Korm. rendelet átdolgozása, A kreditek ECTS-kom-



patibilisek és a rendelet részletesen leírja a kreditátvitel, a kredit-egyenértékűség, kreditakkumuláció fogalmait, alkalmazását. A véglegesen érvényes jogi kereteket a 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról adja meg.

Lényeges, hogy a magyar kreditfogalom is hallgatói tanulmányi munkaidőn alapul, amely a tanórákat és az egyéni hallgatói munkaráfördítést egyaránt tartalmazza. Országos szinten az Országos Kredittanács foglalkozik tanácsadási és elemzési feladatokkal, az intézményekben pedig kreditátviteli bizottságok működnek. Az új felsőoktatási törvény tervezett módosítása ezen bizottságok hatáskörébe utalja a korábbi tanulmányok és munkatapasztalatok tanulmányi követelmény teljesítéskénti elismerését is.

A magyar felsőoktatásban tehát a kreditrendszer meghonosodott, él, gyakorlatában és nyilvántartási rendszereiben azonban természetesen még vannak hiányosságok. Érdemes megemlíteni az Oktatási Minisztérium által 2005-ben elindított és az Országos Kredittanács által koordinált kreditmonitoring programot.<sup>1</sup> A program célkitűzése szerint az állami felsőoktatási intézmények kreditrendszerre vonatkozó tevékenységeinek rendszeres monitorozásához jöjjön létre egy módszertan és útmutató, alakuljanak ki standard eszközök, eljárások, legyenek ütemezett tevékenységek és ezáltal a résztvevők és közreműködők számára jelenjenek meg az éves tevékenységi tervbe illeszthetően a kreditrendszer tökéletesítését, a képzési rendszerrel kapcsolatos döntések előkészítését szolgáló rutinszerű feladatok. Az egyes részcélok az alábbiak voltak:

- a kreditrendszer működése sikerességének mérése (ezen belül: elégedettségvizsgálat – oktatók, hallgatók, dolgozók körében),
- a működési hibák felmutatása,
- a szükséges/lehetséges beavatkozási pontok felkutatása,
- a kreditallokáció tartalmának felmérése, vizsgálata (mit írtak elő a tanszékek, mit terveztek a kreditekre vonatkozóan stb.), reprezentatív felméréssel és/vagy önkitöltős, önértékelő módszerek alkalmazásával,
- a kreditek mögötti idő-, és munkaráfördítés (időmérleg) kvalitatív és kvantitatív mérése statisztikailag korrekt, súlyozott (reprezentatív) mintavétel alapján,
- szakmai/pénzügyi segítségnyújtás tervezése és végrehajtása,
- kredit-indikátorok kidolgozása (beleértve a technikai kivitelezés lehetőségeinek vizsgálatát is).

Ezeket az elveket 2006-ban egy munkacsoport vitte át a gyakorlatba, azzal a konkrét mandátummal, hogy tevékenységük nyomán a kreditmonitoring kétféle funkciót töltsön be: egyrészt a kreditrendszer működésének megfelelőségét vizsgálja (a vonatkozó jogszabályokban meghatározott paraméterek mentén), másrészt a kreditrendszer működéséből eredő, az intézmény(rendszer) működését részben jellemző mutatók kialakításához adjon adatokat: tegye lehetővé az összehasonlítást a rendszer fejlődése, változása során, miközben mutatói folyamatosan is lekér-

<sup>1</sup> <http://www.kreditiroda.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.as>



dezhető. A monitoring során különüljön el a helyzetfelmérésre alkalmas rész és az elégedettségvizsgálati rész. Az előbbi legyen tényszerű, a nyilvántartási rendszerből kinyerhető objektív adatokra alapozva, míg az utóbbi elsősorban a hallgatók szubjektív véleményét tükrözze.

A Gallup Intézet az első felméréseket elvégezte. A kérdőíves elégedettségmérésen kívül a monitoring rendszer olyan mutatószámokat alakított ki, amelyek bizonyos hipotéziseket tudnak tesztelni. Az első felmérések az alábbi problémákra koncentráltak:

- a hallgatók és oktatók tájékozottsága a kreditrendszerről hiányos,
- a tanterveknek a kreditek révén kialakítható rugalmassága nem mindenütt valósult meg,
- a szakos tantervekben dominálnak a kis kreditértékű tárgyak,
- a kredit a kontaktórához kötődik,
- a kreditrendszer rövidítési lehetőségét kihasználók aránya csekély,
- a hallgatók a várható munkaterhelési következményekre nem gondolva veszik fel a tárgyakat,
- a hallgatók külföldi tanulmányainak kreditek révén történő elismerése sok helyen nem történik meg,
- nem valósul meg konzekvensen az alacsonyabb képzési szintekről, más szakterületen végzett tanulmányokból hozott kreditek beszámítása,
- a nyilvántartási rendszerek hiányosak,
- a finanszírozás és a kreditrendszer összekapcsolása csak deklarált cél maradt.

A folyamatos követési vizsgálatokat a hallgatói nyilvántartási rendszerekhez kötvé lehet megszervezni. Kérdéses, hogy az oktatási tárca mennyire tudja ezt a jó kezdeményezést következetesen lefolytatni.

## Képesítési keretrendszer: a gyakorlat

A nemzeti képesítési keretrendszerekről több nemzetközi összeállítás is készült (lásd pl. *Development... 2006*), s ezekből jól látható, hogy a rendszerek készültségi foka erősen eltérő. A legelőrehaladottabb állapotot Anglia, Észak-Írország, Wales együttes keretrendszere mellett Írország, Skócia, Franciaország megvalósítási gyakorlata mutatja. A legtöbb európai ország viszont egyelőre a tervezés szakaszában van.

Meg kell jegyeznünk, hogy bár a koncepció most már széles körben elfogadottá vált, még most is vannak szakmaterületi, pedagógiai és rendszertervezői értelmezésselbeli különbségek, amelyek áthidalására komoly erőfeszítések történnek. A különböző területeken (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) használt tanulási eredmény fogalmak egymáshoz közel kerültek és nagyjából megegyezés mutatkozik abban is, hogy a tanulási eredmény leírása mely dimenziók mentén a legcélszerűbb.

A már megvalósult rendszerekről részletesebb elemzés található (*Temesi 2007*). Itt most illusztráció céljából kiemeljük Anglia, Írország és Wales rendszerét. Az Egyesült Királyság e három részében kialakított rendszer jelenleg 9 szintet foglal



magába.<sup>2</sup> 2004 és 2006 között folyt egy átalakítási folyamat, amikor az addigi 5 szintből álló rendszert kibővítették. Az első 3 szint változatlan maradt, és a közoktatás, valamint az alsó szintű szakképzés képesítéseit fogja össze. A további szintek szétbontása gyakorlatilag az addig külön létező egyetemi-felsőoktatási képesítési rendszer beolvasztását jelentette, azaz a szakképzési szektorral való összekötésben a rendszer felső szintjeire helyezését. Ezáltal az oktatás teljes spektrumát átfogó, a bolognai rendszerre is reagáló, az EKKR-rel jobban összehasonlítható rendszer jött létre. Az egyes szinteket leíró kategóriák:

– *Intellektuális képességek és tulajdonságok*: ide tartoznak a tudás és megértés, az alkalmazás, a szintézis/kreativitás és az értékelés összetevői. Szintén ebbe a kategóriába értendőek bele a pszichomotorikus képességek, a gyakorlati önismeret/önreflexió, a tanulás megtervezése és szervezése, a problémamegoldás, a kommunikáció és előadásmód, az interaktív és csoportban használt képességek.

– *Folyamatok*: ezek a tanulási környezetre reflektálnak és a megkövetelt feladatokat és eljárásokat is tartalmazzák.

– *Felelősség (elszámoltathatóság)*: az autonómia, a felelősség és az etikai dimenziók kombinációja.

A 2006–2008-as időszakra tűzték ki azt a munkát, amely – egyelőre kísérleti jelleggel – a szintek kreditekkel való ellátását próbálja ki.

Terjedelmi okokból nem közlünk angol szintleírásokat, viszont némileg egyszerűbb az új-zélandi 10-szintű rendszer (*The New Zealand... 2005*), ahonnan kiemeljük a Bachelors Degree leírását, ezzel illusztrálva a fő pontokat, nem utolsó sorban arra is rámutatva, hogyan történik ezekben a leírásokban a kreditek megjelenése. A Bachelors Degree a rendszer 7. szintjéhez tartozik.

*Belépés*: A Bachelors Degreehez vezető tanulmányok vagy megelőző kurzusmunkán, vagy munkatapasztalaton alapulnak és a fokozat megszerzése mindenki számára nyitva áll, aki az előírt felvételi követelményeknek eleget tesz.

*Kimenet*: A fokozat birtokában a végzett

- képes arra, hogy bemutassa valamely elismert fő oktatási terület (vagy, kettős fokozat megszerzés esetén területek) ismereteire, elméleteire, koncepcióira, fő kutatási módszereire és probléma megoldási technikáira vonatkozó tudását és képességeit,
- több forrásból származó információ megszerzésére, megértésére és értékelésére képes,
- önálló és kritikai gondolkodásra képes és megfelelő elemző készséggel rendelkezik,
- önálló tanulásra képes,
- kommunikációs és együttműködő képességeket mutat fel.

*Kredit követelmény*: Minimum 360 kreditet kell szerezni a 4–7 szintekről. Egyes Bachelors Degree programokban, nevezetesen a mérnöki, az orvosi és a jogi

<sup>2</sup> <http://www.qca.org.uk>

tanulmányokban többletkreditekre és hosszabb tanulmányi időre lehet szükség. Egy 8-szemeszteres program például 480 kredittel lehet egyenértékű.

A kreditekből minimum 72-t a 7-es szinten kell megszerezni. Maximum 20 kredit származhat a 4-es szintről. Egyéb, szintenkénti megszorítások is alkalmazhatók, az adott témakörtől függően.

*Más képzésekkel való kapcsolat:* A Bachelors Degree-vel rendelkező személy beiratkozhat posztgraduális vagy mesterképzésbe.

Elkészült a képzési keretrendszerek európai szintű ajánlásának végleges szövege (*Proposal... 2006*). Miután ezáltal körvonalazódóban van egyfajta megegyezés az EKKR ügyében, most már minden ország a saját nemzeti képzési rendszerére összpontosít. Megjegyezzük, hogy egy ilyen rendszer kialakítása és/vagy törvényerőre emelése egyáltalán nem evidencia. A nemzeti konzultációk során bebizonyosodott, hogy az országok többsége a nemzeti vagy regionális hagyományokon alapuló sokszínű oktatási formák híve, s ellenáll a harmonizálási törekvéseknek. Belátják azonban azt, hogy a globalizálódó világban és a politikailag egységesülő Európában minden területen, így az oktatásban is szükség van az átláthatóságra és a nemzetközi mobilitás elé gördülő akadályok leküzdésére. Elvileg ezt szolgálja tehát az EKKR.

A rendelkezésre álló dokumentumokban azonban feltűnő, hogy nincs egységes értelmezése az NKKR fogalmának sem. Egyes országok az oktatási és ágazati rendszerek egységes rendszerét szeretnék megvalósítani, a már létező, elkülönülten működő rendszerek azonos alapokra helyezésével. Máshol csak a létező rendszerek „egybetolásának” szándéka látszik, nem különösebben törődve – egyelőre? – a koncepcionális tisztasággal. Ahol eddig semmilyen képzési részrendszer nem működött, ott hajlamosak az EKKR-t tekinteni kiinduló alapnak és „visszafejtve” megtervezni a kialakítandó rendszert.

A képzési keretrendszer magyarországi bevezetésének előkészületei felgyorsultak (*Az Országos... 2006*). Az országos képzési keretrendszer kialakítására és törvénybe iktatására minisztériumi tisztviselőkből és felkért szakértőkből álló munkacsoportok alakultak, amelyek 2007 decemberéig ajánlásokat fogalmaznak meg a képzési szintekre, azok tartalmára és leírási módjára vonatkozóan, valamint kidolgozzák a szabályozás intézményi és mechanizmusbeli hátterét is.

Ez a munka az egyes oktatási alágazatokat különböző módon érinti. Legkevésbé talán a felsőoktatásnak kell az eddig kialakított szabályokon, intézményeken, vizsgarendszereken változtatnia. Óriási feladat lesz azonban minden alágazat számára az informális módon és a munkatapasztalat során szerzett kompetenciák rendszerbe iktatása (és kreditálása!).

Utolsó megjegyzésünk azt az illúziót oszlatja szét, mintha a két vizsgált területen történő előrehaladás minden téren az egységesség irányába vitt volna. Ám az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) 2007 elején megjelent kemény hangvételű anyaga (*EUA policy... 2006*) éppen arra figyelmeztet, hogy a nemzeti képzési keretek két fontos szereplője, a felsőoktatási és a szakképzési szektor elképzelései nincse-



nek összehangolva, s ha mindkét szektor önállóan megy előre, akkor olyan inkonzisztenciák jöhetnek létre, mint például a két rendszerben használt kredit-fogalom különbözősége. Az EUA természetesen a Bologna-folyamat előrehaladott voltára és az ECTS eddigi sikereire hivatkozva azt kéri (követeli), hogy a szakképzési szektor alkalmazkodjon a felsőoktatásban már bevezetett folyamatokhoz és a felsőoktatásban meghonosított eszmei hallgatói időráfordításra alapozott kreditfogalmat használják a szakképzésben is.

## Ekvivalencia célokra történő felhasználás: lehetőségek és problémák

A kredit egyre több funkciót hordozó, egyre sokrétűbb fogalommá vált. Egyik alap tulajdonságának a kreditek hordozhatóságából fakadó elismerési, egyenértékűségi vonását tekinthetjük. Ez is több dimenzióban szemléltethető, s az időben előre haladva változó jegyeket mutat fel.

A kredittől és a kreditrendszerrel a kezdetektől elvárt volt az, hogy a hallgatói tanulmányok egyenértékűségének megállapításában nyújtson segítséget. Erről az első pillanattól kezdve éles viták zajlottak, éppen a kredit technikai szerepe miatt. A vitában erős érvek hangzottak el amellet, hogy mivel a kredit nem képes az egyes tantárgyak, modulok, programok tartalmát megragadni, ezért az egyenértékűség vizsgálatában más eszközökre is támaszkodni kell. Ha például egy hallgató valamely tantárgy sikeres elvégzését igazolja, ez még nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy másik intézményben (programban) a hasonló elnevezésű tárgy egyenértékűnek kell azt tekinteni, s a krediteket automatikusan beszámítani.

A magyar kreditrendelet legelső változata már ezt a szemléletet tükrözte, kimondva, hogy két tárgy csak akkor tekinthető egyenértékűnek (s kreditje akkor vihető át), ha tartalmi egyezésük meghaladja a 70 százalékot. Ez a megközelítés azonban a gyakorlatban kimondottan restriktívnek bizonyult, hiszen minden egyes esetben szakértő tanárnak (az érintett tanszéknek) kellett megvizsgálnia a tartalmi egyezést, ehhez bekérve a szóban forgó tárgy leírását, kötelező irodalmát, vizsgafeltételeit. Nagy hallgatói csereforgalmat lebonyolító intézményeknél ez lassította az elismerési eljárást (amelyet a Kreditátviteli Bizottság irányít).

Felmerült – és a rendeletben meg is jelent – az a megoldás, amely szerint az állandó partnerekkel kötendő kreditegyezmény oldhatja meg ezt a helyzetet. Egyes iskolák egy bizonyos időpontban elvégzik programjaik tartalmi összehasonlítását, megegyeznek a tárgyi vagy moduláris ekvivalenciában, s a hallgatói cserékben ettől kezdve automatikus elfogadás (ekvivalencia) érvényesül. Természetesen egy megállapodás szerinti időtáv leteltével a megállapodás felülvizsgálendő. A magyar gyakorlatban a kreditegyezmények megkötése nem terjedt el sem két magyar intézmény között, sem a nemzetközi szinten.

A kreditmonitoring vizsgálat egyértelműen azt igazolta, hogy a magyar kreditátviteli gyakorlatban a tanszékek diktálnak, s az ekvivalenciák megadása elé sokféle tartalmi és technikai akadály gördül.

Egy más helyzetet mutat, ha nem egy-egy tárgyat, modult vagy szemeszternyi programrészt vizsgálunk, hanem befejezett (rész)tanulmányokat. A kreditrendelet arra ösztönöz, hogy az alsóbb szintű tanulmányokat, vagy azok egy részét – bizonyos körülmények között – vizsgálat nélkül fogadjuk be, például akkor, ha egy felvételi folyamatban tekintjük azokat. A felsőfokú szakképzési kreditek beszámításának szabályozása például erre az elvre épült, de a bolognai rendszer egymásra épülő ciklusai is ezt sugallják. A magyar gyakorlatban a felsőfokú szakképzés kreditbeszámítása erősen iskolafüggővé vált (saját szakképzésemet beszámítom, a másét megvizsgálom). Nagyfokú szemléletváltásra (és valószínűleg a tananyagok cseréjére is) lenne szükség, hogy a helyzet megváltozzon.

Érdekesebb képet mutat az alapképzés-mesterképzés egymásra épülése. Abban aránylag könnyen megegyezés született, hogy a szakterületen belüli továbbtanulás (linearitás) esetén a tanulmányok összességét be kell fogadni függetlenül attól, hogy az melyik intézmény programjából származik – ha a hallgató valamely felvételi eljárásban a küszöb felettinek bizonyult. Ha viszont az előzetes tanulmányok oldalirányban, vagy más területen történtek, akkor az ekvivalencia megállapítása már itt is bonyolult eljárást jelent. A még nem bejártott gyakorlat (a mesterképzések akkreditációs anyagai alapján előrevetítve) bizonyos témaköröket fog alaposabban megvizsgálni: például legyen természettudományos előtanulmány, vagy matematikai képzettség, vagy társadalomtudományi alapozás. Ezen ismeretek tartalmi összevetése azonban nem történik meg, hanem a tanult ismeretek diszciplináris elismerése révén abból bizonyos számú részkreditet ismernek el a hallgatónak, míg egy meghatározott számú kreditmennyiséget az adott területen esetleg pótolnia kell.

Ez a gondolkodásmód átvezet bennünket a képesítési keretrendszerekhez. A keretrendszer kifejlett formájában az egyes szintekhez tartozó képesítéseket kreditmennyiségekkel is ellátja, azt mondván, hogy ez a kredit az adott szinthez kötődik. Egy illetőnek tehát valamely képesítés révén pl. a 6. szinten lehet 180 kreditje – a kérdés az, hogy ebből, mennyit tud átvinni a 7. szintre? Témánk szemszögéből fogalmazva: hány kredit lesz ekvivalens a 7. szintbeli tanulmányokkal? Ez újra tartalmi kérdéseket vet fel.

S itt a kör bezárul: a kredit sem önmagában, sem a szinthez kapcsolva nem képes arra, hogy bármilyen ekvivalencia-kérdésre egyértelmű választ adjon. Úgy tűnik, mintha kizárólag a tanulmányi program tartalmát megvizsgálva tudnánk feleletet adni arra, hogy egy másik program tartalmával hány kreditnyi tudást tekintünk egyenértékűnek. Ez a szemlélet erősen a formális tanulmányi programokhoz köthetne bennünket – ha nem született volna meg az a nagy lépés, amely a tanulmányi programokat nem tantárgyak összességével (a tantervvel) azonosítja, hanem a tanulmányi program outputjaként megfogalmazható tanulási eredményekkel. Ha sikeresen meg tudjuk fogalmazni és megfelelő vizsgaformákkal mérni tudjuk a tanulási eredményt, akkor a kreditek már nem a tanulmányi programhoz, hanem az akár más formában (informális tanulásban vagy munkatapasztalat útján) megszerzett kompetenciákhoz kötődnek, és a kreditek az illető „tanulmányi életrészeire” írhatók.



Kérdés, hogy valódi áttörést hoz-e a tanulási eredmény-szemlélet az ekvivalencia meghatározásában? Elvileg igen, azonban a megvalósítás során ezernyi akadályt kell legyőzni. Mind nemzetközi téren, mind a magyar OKKR előkészületek során megfelelő figyelmet fordítanak erre a kérdésre, s egy biztos: a kredit mérőeszközként továbbra is részt fog vállalni az ekvivalencia formális mechanizmusainak kialakításakor.

TEMESI JÓZSEF

## IRODALOM

- Development of National Qualifications Framework (2006) A survey of the Rectors' Conference of the Swiss Universities. 21.06. [www.crus.ch]
- EUA policy position on the European Commission's proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission staff working document on a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) (2006) [www.eua.be].
- From Bergen to London (2006) The EU Contribution. Brussels, European Commission, 22 December [www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf]
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (ed) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. Groningen, University of Deusto.
- MOVING MOUNTAINS (2006) *Shaping Qualifications Systems to Promote Lifelong Learning*. OECD, EDU/EC 14, 23 March.
- Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2006) Brussels, Commission of the EU, 5.9., COM(2006) 479 final, SEC(2006) 1093 és 1094.
- RADÓ PÉTER (ed) (2006) *Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) megalkotásának koncepciója*. OM-OKKR Munkacsoport.
- RAFFE, DAVID (2005) *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across boundaries*. Report of the Glasgow Conference, 22–23 September. Scottish Executive [www.scotland.gov.uk]
- TEMESI JÓZSEF (1999) A kreditrendszer felsőoktatásunkban. *Magyar Felsőoktatás*, No. 10.
- TEMESI JÓZSEF (2007) *Nemzetközi kitekintés a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek szintjeinek és szintleírásainak megvalósítási módjairól. Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakítását előkészítő tanulmány*. OKM.
- The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process (2006) Information note. Budapest February 27/28, EQF Conference.
- The New Zealand National Qualifications Framework (2005) Revised paper. New Zealand National Qualifications Authority.
- Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2005) Brussels, Commission Staff Working Document, 8.7.2005, SEC 957.