



Borszéki Judit

Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban

Training and output requirements, learning outcomes-based
curriculum development and 21st century competences in law
enforcement higher education

*„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni,
hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét,
megízlelje az alkotás izgalmát, és megtalálja a munkát, amit szeretni fog.”*
Szent-Györgyi Albert

Absztrakt

A Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Karán az új tantervben oktatott valamennyi tantárgy leírását a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendeletben, valamint az államtudományi területen oktatott szakok és szakirányok 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendeletben megfogalmazott képzési és kimeneti követelményeinek megfelelően kell elkészíteni. A közlemény áttekintést ad ezek történeti előzményeiről, az európai és hazai felsőoktatást érintő egységesítési törekvésekről. Ismerteti a tanulási eredmény alapú tantárgyfejlesztés lényegi elemeit, majd azt vizsgálja, hogy ezek hogyan függnek össze a korszerű pedagógiai taxonómiákkal (rendszeranokkal), továbbá az úgynevezett „4C” (creativity, critical thinking, communication, collaboration: kreativitás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció) és a „21. századi” készségek fejlesztésével. Végül néhány példán keresztül bemutatja, hogy ez hogyan valósítható meg a rendészeti felsőoktatás gyakorlatában.

Kulcsszavak: tanulási eredmények, Bloom taxonómiája, kompetenciák, Európai Képesítési Keretrendszer, Magyar Képesítési Keretrendszer



Abstract

At the Faculty of Law Enforcement of the University of Public Service the descriptions of all the subjects of the new curriculum must be complied according to the training and output requirements of the 18/2016 Decree of the minister of human resources and of the 222/2019 Government Decree. The paper gives an overview of their historical background and the standardisation efforts concerning higher education in Europe and Hungary. It discusses the key elements of learning outcome-based subject development and investigates how they are related to modern pedagogical taxonomies and to the development of the so-called “4C” (creativity, critical thinking, communication and collaboration) and “21st century” skills. Finally, through few examples, it presents how it can be implemented in law enforcement higher education.

Keywords: learning outcomes, Bloom’s taxonomy, competences, European Qualifications Framework, Hungarian Qualifications Framework

Bevezetés

Tapasztalataim szerint a Nemzeti Közszerzői Egyetem Rendészettudományi Karán (NKE RTK) a tantárgyleírások megfogalmazására kötelezett, de a felsőoktatási minőségbiztosításban és a pedagógia fejlődés irányai terén nem nagyon járatos kollégák nem ismerik a képzési és kimeneti követelmények bevezetésének előzményeit és pontos célját. Igaz, hogy már a jogelőd Rendőrtiszti Főiskola idejében (Molnár, 2001, 2007; Amberg & Molnár, 2004; Krémer & Molnár, 2010, 2011) és az utóbbi években is születtek a témával (Hegedűs, 2019; Molnár, 2019, 2019a), valamint a Z generáció és a rendészeti alapkompenciák összefüggéseivel kapcsolatos (Magasvári, 2019; Erdős, Magasvári & Szabó, 2019; Ürmösné & Barnucz, 2020; Ürmösné, Banucz & Faddi, 2020), igen hasznos közlemények. A Nemzeti Közszerzői Egyetem is már korábban megkezdte a képzésfejlesztést (Kovács, 2016), erre kiváló példaként szolgál az évente megrendezésre kerülő Közös Közszerzői Gyakorlat is, melynek célja, hogy a hallgatók valós problémák megoldásán keresztül végezzék el a saját hivatásukból adódó feladataikat (Kovács, 2018). A rendészeti (szak) nyelvoktatás során pedig mindig is kompetenciákat fejlesztettünk (Borszéki, 2017; Ürmösné & Barnucz, 2020). A kompetencia fogalmának megértéséhez, a rendészeti felsőoktatásban betöltött szerepének meghatározásához, a képzési és kimeneti követelmények (KKK) korszerű oktatási módszerekhez kapcsolódó funkciójának megértéséhez azonban – véleményem szerint – szükséges ismerni

a téma elméleti hátterét, a kompetenciák fejlesztésének a korszerű oktatási trendekben elfoglalt helyét.

A felsőoktatásban az új KKK-k megfogalmazásának követelménye általában a minőségbiztosításhoz, az intézményi akkreditációhoz, a bolognai folyamat-hoz, Magyarországon pedig sajátságosan az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszeréhez (European Qualifications Framework – EQF) és az Országos, majd Magyar Képesítési Keretrendszerhez, az ezek ajánlásait megfogalmazó rendeletekhez kapcsolódik (Patyi & Barnucz, 2020). A képesítési keretrendszerek 20. századi európai megjelenése ahhoz a szemléletváltáshoz köthető, amelynek értelmében a képzés bemeneti jellemzői és folyamata, tartama helyett annak kimeneti eredményeire kell összpontosítani, a bemenet-orientált modellt fel kell váltsa a kimenetorientált szemlélet. Más szóval az oktatás-képzésről, a tanítási folyamat elemeiről a hallgatók tanulására, annak fejlesztésére, szervezésére és eredményeire, a tanuló által megszerzendő ismeretekre, készségekre, kompetenciákra került át a hangsúly. Az új paradigma érvényesítésének eszköze a tanulási eredmények (learning outcomes – LO) koncepciójának alkalmazása (Tót, 2017; Temesi, 2011, 2016). A témával foglalkozó szakértők nem győzik elégszer hangsúlyozni, milyen rendkívüli jelentőséggel bír ez a szemléletváltás: a tanulási folyamat előtérbe helyezése a tanítással szemben, a tanulók nézőpontjának fokozott figyelembevétele azt eredményezi, hogy a tanterv, tanmenet tervezéskor a fő kérdés az, hogy a tanulónak a tanulási folyamat végére hová kell eljutni, hogyan kell őt ebben támogatni. Így a képzés szerkezete nem a tanítás, hanem a tanulás logikája mentén fog felépülni, azt az elérendő tanulási eredmények fogják meghatározni. Ez pedig természetesen magával vonja azt is, hogy a képesítések felhasználói erőteljesebben jeleníthetik meg a saját szempontjaikat, igényeiket (Derényi, 2015, 5.).

A felsőoktatást (is) érintő európai és hazai egységesítési folyamatok 1980-tól napjainkig

A felsőoktatási minőségbiztosítás akár a 18. századi Amerikáig is visszavezethető (URL1), azonban területi korlátok miatt úgy vélem, elegendő röviden, időrendben vázolni annak a 20. század végén kezdődött történetét, valamint az ettől el nem választható, oktatás-képzéssel kapcsolatos általános európai keretrendszerek kialakulását.

1980-as, 1990-es évek: Az Egyesült Királyságban, majd több európai országban (Norvégia, Dánia, Svédország, Írország, Franciaország) megjelennek

a kutatási eredményekre alapozott, a tanulási eredmények alkalmazásával elkészített képesítési keretrendszerek a szakképzéseknek a munkaerőpiaccal való jobb kapcsolódásának elősegítésére, először (az állami) szakképzés egyes területein, majd ezek egyre szélesebb körben terjednek el (Temesi, 2011).

- 1990-es évek: A kelet-európai országokban – főleg az állami oktatásirányítás intézményeiként – megalakulnak a nemzeti felsőoktatási minőségbiztosítási, akkreditációs szervezetek, Magyarországon a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB).
- 1999: Az EU-tagállamok oktatási miniszterei Bolognában megfogalmazzák a Bolognai Nyilatkozatot, amelynek célja a közös Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakítása (Kennedy, 2007).
- 2001: Maastrichtban, a közel azonos minőségbiztosítási rendszerekkel rendelkező 12 ország részvételével a bachelor és master fokozatok akkreditációjának egyeztetése céljából megkezdődik egy közös keretrendszer kidolgozása, Közös Minőségi Kezdeményezés (Joint Quality Initiative) néven (Derényi, 2010; Temesi, 2011, 64–65.).
- 2002: Az uniós lisszaboni elvek szellemében megszületik a Koppenhágai Nyilatkozat, mely kiemelt célként fogalmazza meg a munkaerő mobilitásának elősegítését, és ennek érdekében az egyes tagállamokban megszerezhető képesítések könnyebb összehasonlítását. A foglalkoztathatóság és a versenyképesség javításának érdekében hangsúlyozza az egész életen át tartó tanulás alapvető fontosságát, valamint meghatározza a nem formális és informális tanulás fokozottabb előmozdítása érdekében szükséges feladatokat (koppenhágai folyamat) (Temesi, 2011; Derényi, 2010).
- 2003: A bolognai folyamat reformelképzeléseinek szellemében a felsőoktatásért felelős miniszterek megállapodnak Berlinben egy, az aláíró 46 országon átívelő képesítési keretrendszer kialakításában és a fokozatok és képzési idők kölcsönös elismerésének rendszerében.
- 2004: Egy Dublinban tartott konferencia nyomán dublini szintleírások (dublin descriptors) néven a további fejlesztés kiindulópontjává válik a bachelor és master szintek kimenetét leíró (BAMA jellemzők), a tanulási eredményeket alkalmazó általános keretrendszer. A 2000-ben induló Tuning program generikus kompetenciák meghatározásával biztosít közös referenciapontokat, majd 15–20 ország felsőoktatási intézményeinek együttműködése révén, módszertanának felhasználásával számos szakterületi specifikáció születik meg (Temesi, 2011, 64; Derényi, 2010).
- 2005: A felsőoktatásért felelős miniszterek bergeni értekezlete elfogadja az Európai Felsőoktatási Térség számára kidolgozott keretrendszert (Standards

- and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area – ESG). (A dokumentumot 2015-ben újítják meg.) A bolognai folyamat célkitűzései között nem csak az aláíró országok felsőoktatási képzési szerkezetének többciklusúvá tétele, ezáltal az átjárható, egymás képzéseit, okleveleit kölcsönösen elismerő, az európai átfogó keretekkel összeegyeztethető nemzeti képesítési kereteket magában foglaló felsőoktatási térség megteremtése szerepel. (Az egymásra épülő képzési ciklusokat és a bolognai kreditrendszer hazánkban ugyanebben az évben a felsőoktatásról szóló CXXXIX. törvény kodifikálja.) Emellett nagy fontossággal bír az új európai képesítések főbb jellemzőinek meghatározása, a szükséges fogalomrendszer kialakítása. Az aláírók elkötelezik magukat, hogy 2010-re Európa-szerte minden felsőfokú intézményben folyó képzési programot és ezek minden jelentősebb alkotóelemét tanulási eredmények és kompetenciák formájában írják le (Kennedy, 2007, 11.; Temesi, 2011; URL2).
- 2006: A 15/2006. OM rendelet 1. számú melléklete megfogalmazza az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit. Ez a már említett dublini szintleírásokat veszi alapul, és egységes szerkezetben szabályozza valamennyi szakon az elsajátítandó általános és szakmai kompetenciákat (Nagyné & Gubán, 2018).
- 2008: Az Európai Parlament elfogadja az Európai Képesítési Keretrendszert (EKKR), melynek kidolgozása még 2000-ben kezdődött el. Legfontosabb szakpolitikai céljai a mobilitás és az egész életen át tartó tanulás elősegítése. A képesítéseket tanulási eredményekben (tudás, képességek, egyéb kompetenciák) határozza meg, megfogalmazza azok szintjellemzőit, ezáltal egyfajta fordítóeszközként funkcionál a nemzeti keretrendszerekben szereplő képesítések értelmezéséhez. Szintleíró jellemzőit nyolc referenciaszinten fogalmazza meg, ezek közül a 6–8. szintet olyan módon írja le, hogy azok a felsőoktatásban elfogadott leírásmód legfőbb elemeit is magukban foglalják. A 2069/2008. kormányhatározat rögzíti az EKKR-hez való csatlakozás és az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) létrehozásának szükségességét (Tót, 2017; Temesi, 2011, 22.).
- 2011: Megszületik az 1004/2011. kormányhatározat az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről.
- 2012: Az 1229/2012. kormányhatározat intézkedik arról, hogy a fejlesztések TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program) forrásokból folytatódjanak, és az OKKR helyett a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) elnevezést vezeti be. Az MKKR egyes szintjeit leíró jellemzőit tartalmazó táblázat az 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat 1. számú mellékletében jelenik meg (Farkas, 2017b).

- 2013: Az 1791/2013. kormányhatározat arról rendelkezik, hogy készüljön javaslat a magyar képesítések besorolásáról az MKKR szintjeinek megfelelően, valamint az MKKR-nek az EKKR szintjeivel történő megfeleltetés előkészítéséről.
- 2015: Brüsszelben elfogadják a magyar keretrendszer Európai Képesítési Keretrendszerhez való megfeleltetési jelentését. A felsőoktatásban megszerzhető szakképzettségek MKKR szintjeit tartalmazó 139/2015. (VI. 9). Korm. rendelet megjelenése után szinte azonnal megkezdődik a bolognai folyamat során kialakított felsőoktatási KKK-k tanulási eredmény alapú átalakítása. A TÁMOP-4.1.3 projekt keretében szintenként definiálják a képzési területtől független, általános kompetenciákat, valamint a 12 felsőoktatási képzési területen mind a négy szintre (felsőoktatási szakképzés, alapképzés, mesterképzés és doktori képzés) meghatározzák a szakmai, szakterület-specifikus kompetenciákat (Farkas, 2017b).
- 2016: A 18/2016. EMMI rendelet a felsőoktatásban megszerzhető végzettségi szinteket leíró általános jellemzőket, kompetenciákat már az MKKR négy deskriptora, szintleíró jellemzője (tudás, képesség, attitűd, illetve autonómia és felelősség) alapján megfogalmazott tanulási eredmények szerint határozza meg (URL3; Tót, 2017).
- 2019: A 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendelet meghatározza az államtudományi képzési területen szerezhető képesítéseket és a képzések képzési és kimeneti követelményeit.

A hazai felsőoktatást érintő keretrendszerek jelentősége

A fentieket összefoglalva: európai szinten tehát alapvetően két képesítési keretrendszerrel beszélünk. Az egyik a Bolognai Keretrendszer, azaz a 2005-ben elfogadott Európai Felsőoktatási Térség Képesítéseinek Keretrendszere (EFT-KKR). Ez a formális felsőoktatáshoz kapcsolódik, és a felsőoktatási szakképzés (rövid ciklus), valamint a három felsőoktatási ciklus (alap-, mester- és doktori képzés) tanulási eredményeit írja le. A másik a 2008-ban létrehozott EKKR, azaz az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere. Ez magában foglalja a közoktatás, szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás, valamint a nem formális képzési programok képesítéseit, és azokat nyolc szinten rendezi el (Tót, 2017). Látható, hogy a két keretrendszer hangsúlyaiban jelentősen különbözik. Az EFT-KKR a felsőoktatásra fókuszál, célja az EFT képzési szerkezetének harmonizálása, itt a konkrét képesítéseket kell a keretrendszerben meghatározott ciklusokhoz besorolni. Az EKKR az egész életen át tartó

tanulásra összpontosít, és fordítóeszközként a nemzeti rendszerek egymáshoz viszonyítását van hivatva elősegíteni. Ezért az EKKR szintjeihez nem a képesítéseket, hanem a nemzeti képesítési keretrendszerek szintjeit kell megfeleltetni (Derényi, 2010).

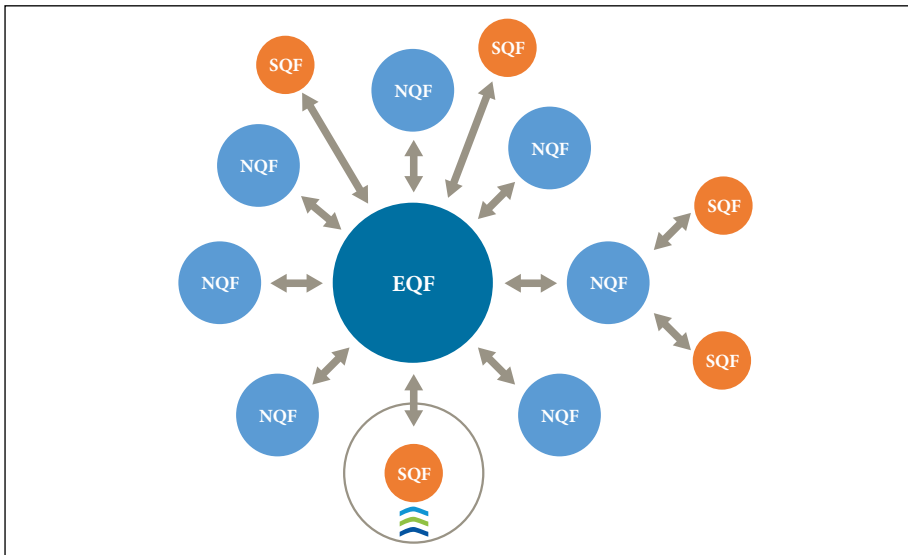
Az EKKR főbb funkciói tehát:

- a láthatóság és érthetőség biztosítása;
- a formális, nem formális és informális tanulás eredményeinek összekapcsolása;
- a tanulási utak könnyebb tervezésével, a képesítések elismerésével a mobilitás javítása;
- a képzési rendszerek működésében érintett szereplők, társadalmi csoportok közötti kommunikáció elősegítése, a munkaadók jobb informálása;
- a munkaerő országok közötti áramlásának, így végső soron
- a foglalkoztatás elősegítése, az unió versenyképességének növelése.

Az EKKR természetesen csak úgy tudja betölteni ezt a fontos szerepet, ha a tagországok társadalmi konszenzus alapján megalkotják a maguk nemzeti képesítési keretrendszereit, ez pedig az elmúlt évtizedben megtörtént. A képzés kimeneteire koncentráló megközelítés az oktatási-képzési reformokra is ösztönzően hat. Lengyelországban például a folyamatnak köszönhetően a teljes oktatási ágazat megújult (Derényi, 2015). Hazai érdekesség, hogy bár a magyar felsőoktatás mindkét európai keretrendszerhez (EFT-KKR és EKKR) kapcsolódik, a KKK-k 2015-ben indult újrafogalmazása óta a tantervek és tantárgyleírások készítése során a felsőoktatásban is az MKKR formai iránymutatásait, deskriptorait kell követnünk (Tót, 2017). Rendészeti vonatkozásként meg kell említeni, hogy Európában egyre több szektor is nemzeteken átnyúló közös keretrendszert hoz létre. Ezt a törekvést láthattuk már az európai bűnüldözési képzési rendszer (Law Enforcement Training Scheme) létrehozásában is (Borszéki, 2020). Az ágazati/szektorális képesítési keretrendszer ugyanazt a funkciót tölti be, mint az EKKR, de kifejezetten az ágazatok valamelyikéhez tartozó tanulást igyekszik leképezni. Az „ágazat” ebben a kontextusban a fő gazdasági funkció, termék, szolgáltatás vagy technológia alapján egy csoportba sorolt szakmai tevékenységeket jelenti. Az ágazati keretrendszer lehet nemzeti vagy európai, és az ágazatra jellemző tanulási eredményekben kifejezett hivatkozási pontként vagy normaként funkcionál (lásd 1. számú ábra). Így például a Frontex (Európai Határőrizeti Ügynökség, 2016-tól Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) 2012-ben alkotta meg a határőr ágazati/szektorális képesítési keretrendszert (Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding) (Peres & Norris, 2015; Kiss, 2015). Ez magában foglalja az EU egész

területén a határigazgatás terén folytatott tanulmányok teljes körét lefedő tanulási eredményeket és szakmai kompetenciákat a 4–8. EKKR szintig. Közös, átfogó hivatkozási keretet kínál a határbiztonság és határigazgatás terén folyó szakmai és tudományos oktatáshoz és képzéshez. A nemzeti képzési rendszerek közötti eltéréseket ellensúlyozandó, ez a keretrendszer is egyfajta „fordítóeszközül” szolgál a nemzeti képesítésekhez, mivel az oktatás és képzés tekintetében biztosítja az összehasonlíthatóságot és a közös nyelvezetet. 2017-ben az Egységes alaptanterv a határőrök és parti őrök alapképzéséhez az EU-ban (Common Core Curriculum for Border and Coast Guard Basic Training in the EU, CCC) átdolgozott változatát (Frontex, 2017), majd a 2019-ben közzétett középszintű képzés alaptantervét (Common Core Curriculum for Border and Coast Guard Mid-level Management Training in the EU, CCC Mid-level) már ehhez igazították (Kiss, 2016). A Frontex tantervek az oktatóndó témaköröket egyenként kapcsolják a megfelelő szakmai kompetenciákhoz, és a tanulási eredményeket a tudás, képességek és kompetenciák (felelősség és autonómia) kategóriáiban fogalmazzák meg. Az EU vámügyi kompetencia keretrendszerét (EU Customs Competency Framework) 2018-ban tették közzé (Csaba, Dézsi & Szabó, 2020).

1. számú ábra: *A határőr ágazati/szektorális keretrendszer elhelyezkedése az európai keretrendszerek között*



Jelmagyarázat: EQF: EKKR; NQF: nemzeti képesítési keretrendszer;
 SQF: ágazati/szektorális képesítési keretrendszer
Forrás: Frontex, 2017, 28.

Tanulási eredmények, kompetenciák

A tanulási eredmény az MKKR értelmezésében „*a tanulással – a tanulási szakasz (tanítási óra, egy tantárgy, egy modul, a gyakorlati képzési rész, a teljes képzés) végére – elérhető kimeneti követelmények leírását jelenti, kontextusba helyezett, az MKKR-hez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + felelősség/autonómia terminológiájában meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírás*” (Farkas, 2017b, 13.). A végzettségi szinteket leíró általános jellemzőket, kompetenciákat a különböző, korábban említett magyar rendeletekben egyszerű felsorolásként találjuk meg, pedig célszerűbb ezeket egy olyan rendszer elemeinek tekinteni, amelyben az egyes leíró kategóriák, deskriptorok alatt megjelenő tanulási eredmények horizontálisan összefüggenek egymással, egymást kiegészítik, a különböző szintek pedig vertikálisan elkülönülnek egymástól (lásd 2. számú ábra). Ugyanakkor pedig minden kompetenciaelem leírásában (például a „Képesség” oszlopába tartozó KKK-k/tanulási eredmények) meg kell jeleníteni, hogyan építkeznek fokozatosan a magasabb szintek, amelyek magukban foglalják az alsóbb szinteken már elért tanulási eredményeket (Tót, 2017, 14.).

2. számú ábra: Az MKKR felsőoktatásra vonatkozó szintjei és kompetenciái rendszerszerűen ábrázolva

	Tudás	Képesség	Attitűd	Autonómia és Felelősség
8. szint				
7. szint				
6. szint				
5. szint				

Forrás: Tót, 2017, 15.

Az EKKR három deskriptort használ: tudás (knowledge), képesség (skills) és kompetencia, ez utóbbit az autonómia és felelősségvállalás (autonomy and responsibility) címszó alatt megfogalmazva (A Tanács ajánlása, 2017). Az MKKR

értelmezésében a kompetencia összetevői a tudás, a képesség és az attitűd, ezek egészülnek ki egy negyedik elemmel, a kompetenciákat az adott szituációkban jellemző „autonómia és felelősségvállalás” kategóriával (Tót, 2017; Derényi & Vámos, 2015, 7.). Meg kell jegyezni, hogy az NKE tantárgyleírásaihoz a „képesség” kategória kötelezően megadott angol megfelelőjéül tévesen választották a „capabilities” megfelelőt, ugyanis az eredeti uniós angol terminus, a „skills” szó fejezi ki leginkább a tanulás útján szerzett képességeket. Az újrafogalmazott képzési és kimeneti követelmények alkalmazása számos feladatot jelentett a felsőoktatási szakok tanterveinek megújítása, a tantárgyak követelményeinek tanulási eredmény alapú megfogalmazása során. Szükségsszerűvé vált a korábbi tanításmódszertani eszköztár átgondolása, a mérés-értékelés formáinak és módszereinek fejlesztése, a korábbi rutinok és a tanulásról való gondolkodás megváltoztatása is (Farkas, 2017b, 3.). A képzési és kimeneti követelmények újszerű, a dublini deskriptorokhoz alkalmazkodó megfogalmazását 2005-ben és 2006-ban rendeletek írták elő, de szakértők szerint ez a jogtechnikai eszközzel elindított gyakorlati megvalósítás nem volt igazán eredményes. Még egy 2014 eleji felmérés is azt mutatta, hogy *„az oktatók mindössze 19 százaléka van tisztában a tanulási eredmények fogalmával. Sem az országos, sem az európai kimeneti standardok (eredménykövetelmények) nem tudtak érdemi elmozdulást kiváltani a képzések és a képzési programok (szakok) tradicionális bemenet-és folyamatorientáltságában”* (Derényi & Vámos, 2015, 4.).

Vélhetően 2020-ban már jobb a helyzet, azonban lehet olyan oktató, aki nem ismeri teljesen azt, hogy az új tantervek és tantárgyleírások esetében miért is van szükség a tanulási eredmények újrafogalmazására. Úgy gondolom, célszerű röviden összefoglalnom az MKKR-ben alkalmazott négy deskriptor tartalmát, a 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendeletben megfogalmazott, a rendészeti oktatáshoz kapcsolódó példákkal illusztrálva.

A tudás kategóriába az adott (szak)területre vonatkozó egyszerű és magasabb szintű, lexikális ismeretek, ezek magasabb egységekbe szerveződésének szabályai, a fogalmak közötti összefüggésekkel kapcsolatos elvárások tartoznak, valamint a szakmával kapcsolatos fogalmak, tények, definíciók, szabályok, leírások, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések. Az eredmények mérhetősége érdekében az ismeretek kiterjedését (milyen széles a terület) és mélységét is meg kell határozni (Farkas, 2017b). A hagyományosan ismeretcentrikus megközelítés miatt a hazai szakemberek számára ennek a kompetenciaelemnek a leírása jelenti általában a legkisebb kihívást (Tót, 2017, 13.).

A képesség a tudáselemeket, ismereteket a gyakorlatban alkalmazó tudást jelenti, annak formáit írja le. Ide sorolható a készség, amelyet az MKKR automatizált tevékenységnek tekint, és a képesség, amely a feladat megoldásakor

jelentkező sokféle ismeret és készség összekapcsolása. Az MKKR kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség, valamint módszerek, anyagok, eszközök, műszerek használata, fizikai teljesítőképesség) készségeket is szerepeltet (Farkas, 2017a, 14.; Tót, 2017, 13.).

Az attitűd az érzelmi, viselkedésbeli összetevő, elkötelezettség, a szakmával, a munkával és a tanulással összefüggő felfogásbeli kérdések, értékelő viszonyulások (például szakmai etika) összessége. Olyan viselkedési- és magatartásformák, gondolkodási és cselekvési mintázatok tartoznak ide, amelyek befolyásolják a munkavégzés minőségét és a munkateljesítményt.

A már említett autonómia és felelősség az MKKR-ben az egyik legfontosabb kategóriának tekintett, sajátos magyar elem. Nem tartalmi kategória, hanem az adott kompetenciát, tevékenységet jellemzi, azt, hogy egy adott személy milyen önállósággal, milyen mértékű felelősségvállalással tudja azt végrehajtani. Miben képes autonóm munkavégzésre, mennyiben képes felmérni saját szakmai korlátait, felelősséget vállalni a saját és mások munkavégzéséért, annak következményeiért (Farkas, 2017a, 14.; Tót, 2017, 13.).

Lássunk néhány példát a kompetencia összetevőinek összefüggésére a 222/2019. Korm. rendeletben megfogalmazott, az államtudományi alapképzésben a rendészeti igazgatásszervezői szak határrendészeti szakirányán elsajátítandó speciális kompetenciák esetében. A táblázatból az is világossá válik, hogy nem minden kompetencia esetében fogalmazható meg mind a négy összetevő. (Érdemes megvizsgálni és összevetni a kompetenciák komponenseinek viszonyát más szakok és szakirányok esetében is.)

1. számú táblázat: A kompetenciák összetevői az MKKR szerint, példák a határrendészeti szakirányon szerezhető sajátos kompetenciákra

Tudás	Képesség	Attitűd	Autonómia és Felelősség
Rendszer-szemléletű ismeretekkel rendelkezik a rendőrség határrendészeti szolgálati ágának szervezeti felépítéséről, a működését és irányítását átfogó vezetési és szervezéselméleti ismeretekről.	Képes a rendőrség határrendészeti szolgálati ágának helyi szintű szervezeti elemeinél szakmai munkakörök ellátására. Képes az alosztályszintű szervezet vezetésére, irányítására.	Törekszik a határellenőrzéssel szemben támasztott követelmények maradéktalan gyakorlati érvényesítésére Alosztály szinten hitelesen képviseli a határrendészeti szakmai érdekeket. Támogatja a beosztott állomány szakmai fejlődését és előmenetelét. Elismeri a beosztott állomány teljesítményét.	Felelősséget érez és vállal a vezetése és irányítása alá tartozó állomány vonatkozásában.
Ismeri a határellenőrzés során alkalmazandó szakrendszereket.	Képes a határrendészeti prognózis elkészítéséhez szükséges elemző, értékelő tevékenység végrehajtására.		
Birtokában van az európai integrált határigazgatási modell európai uniós, illetve schengeni normatív szabályozásának, a szervezetekre és stratégiákra vonatkozó határrendészeti szakmai ismereteknek. Birtokában van a határellenőrzés módszereinek, összefüggéseiben értelmezi az okmányismeret helyét és szerepét az ellenőrzés rendszerében. Tisztában van az államhatár rendjének fenntartását biztosító normatív szabályozás rendszerével és a rendkívüli események elhárítására vonatkozó ismeretekkel.	Megtervezi az európai integrált határigazgatási modell nemzeti vonatkozású, helyi szintű határrendészeti elemeinek működtetését. Alkalmazza a határellenőrzést támogató szakrendszereket. Elkészíti a végrehajtó állomány szolgálattervezetét. Alosztály szinten együttműködik a határellenőrzésben érintett szervezeti elemekkel.	Nyitott a modern technológiák határrendészeti célú alkalmazására.	Vezetői iránymutatás alapján érvényesíti a határrendészeti szolgálati ággal szemben megfogalmazott követelményeket. Képes az általa foganatosított intézkedések önellenőrzés keretében történő felülvizsgálatára.
Ismeri a rendszeresített kényszerítő eszközök határrendészetben történő alkalmazására vonatkozó speciális normatív szabályozást és gyakorlatot.		Szem előtt tartja a határforgalom-ellenőrzésben résztvevő személyekkel szembeni intézkedési kultúra magas színvonalú érvényesítését. Empatikus az eljárás alá vont személyekkel szemben.	
Tudomása van a végrehajtó állomány korrupciós veszélyeztetettségéről, korrupcióra utaló jelekről, ismeri az intézkedési protokollt.		Kezdeményezi a jogsértő cselekményt elkövető, hivatásos állománnyal szembeni eljárás megindítását.	

Forrás: A szerző saját szerkesztése a 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendelet alapján.

20. századi pedagógiai taxonómiák

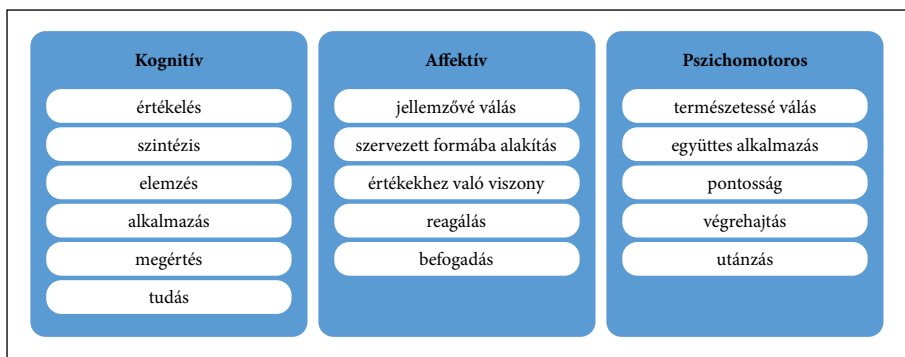
Bár szakértők nem javasolják, hogy a tanulási eredmények megfogalmazásához, illetve a kompetenciaszintek meghatározásánál kizárólag Benjamin Bloom tudásszerveződési taxonómiáját tekintsük útmutatónak (Farkas, 2017b, 120.), a témával foglalkozó szakirodalom mégis legtöbbször ezt nevezi meg a tanulási eredményalapú megközelítés forrásaként és a kompetenciák leírásához használható segédeszközként (Kennedy, 2007, 9, 26–40.; Lukács & Derényi, 2017, 142–143.; Temesi, 2011, 11.). Nem véletlen, hogy a Frontex már említett tanterveiben is ezen a közérthető, az oktatási anyagok értékelésének segédanyagaként is széles körben használt osztályozó rendszeren alapulnak a kompetencialeírások. Bloom és munkatársai fejlesztették ki az 1960-as évektől kezdődően az első és legjelentősebb, gyakorta TKA modellnek (tudás, képességek, attitűdök) is nevezett TKK (tudás, képesség, kompetencia) tipológiát (Bloom et al., 1956), amely jelentős hatást gyakorolt az oktatás minden területére. A taxonómia a tanulási eredményalapú szemlélet megalapozásához is hozzájárult, mivel azt igyekezett meghatározni, hogy egy adott képzési folyamat végére a tanulónak mit kell elsajátítania tudás, képességek és attitűdök formájában (Falus, 2009, 11.). Az utóbbi évtizedekben természetesen számos más pedagógiai taxonómia is született, például a Marzano és Kendall-féle Új taxonómia (lásd Kovács, 2020), azonban terjedelmi korlátok miatt itt ezekre nem térek ki.

A tanulási eredményeknek azt is tükrözniük kell, milyen változások zajlanak le a tanulás során a tanulók gondolkodásában, milyen gondolkodási folyamatok vezetnek a tanulási eredményekhez (Barnucz & Uricska, 2020). Bloom és társai a tanulási folyamat során megjelenő gondolati szintek rendszerét dolgozták ki 1956-ban. Abból indultak ki, hogy a tanulási folyamat során a tevékenységek három tartományát különböztethetjük meg, ezek a következők:

- 1.) kognitív terület (mentális készségek, tudás, intellektuális képességek);
 - 2.) affektív terület (érzelmi összetevők fejlődése, értékek, vö. az MKKR „attitűd” kategóriájával);
 - 3.) pszichomotoros terület (manuális, fizikai képességek, agyi koordinációk).
- A három terület mindegyike egyformán fontos.

Az egyes tartományokon belül egymásra épülő, hierarchikus szinteket, amelyeken a tanuló a tanulási folyamat során végighalad, a 3. számúhoz hasonló ábrákon szokták megjeleníteni.

3. számú ábra: A Bloom-féle taxonómia szintjei



Forrás: Lukács & Derényi, 2017, 143.

Jelen közlemény szempontjából az első tartomány a legfontosabb, ezért ennek a szintjeit részletesebben is megjelenítem. A 2. számú táblázat a tanulási eredmények részletesebb, pontosabb leírásához használható igéket is tartalmazza. Bloom a három felső szintet (elemzés, szintézis, értékelés) magasabb értelmi műveleti (gondolkodási) szinteknek tekinti, amelyen az élettapasztalat szintjére kellene emelkedniük a tényeknek, összefüggéseknek és fogalmaknak (Érsek, 2018, 92.). (A másik két tartomány részletezését lásd Kennedy, 2007, 26–40.)

2. számú táblázat: A Bloom-féle taxonómia kognitív tartományának részletezése

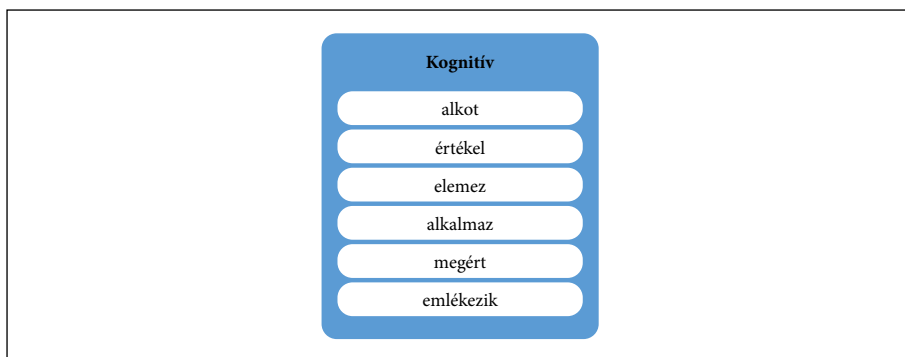
Szint	A tanuló képességei	Igék (a tanuló tevékenységei ezen a szinten)
6. értékelés	A különböző nézetek összevetése, elemzése, azaz önálló véleményalkotás és ítékezés (egy kijelentés értelemszerű-e, igaz-e, elegendők-e az adatok a megoldásra, vannak-e fölösleges, illetve ellentmondó adatok a megoldás megfelel-e a feltételeknek). Az a képesség, hogy egy adott dolog értékét képesek vagyunk annak egy bizonyos célra történő felhasználása viszonylatában meghatározni.	Értékel, megbecsül, érvel, felbecsül, hozzászól, kiválaszt, összehasonlít, következtet, ellentétbe állít, meggyőz, kritikával illet, eldönt, álláspontját megvédi, megkülönböztet, elmagyaráz, értékel, osztályoz, értelmez, bírál, indokol, lemér, előre jelez, osztályba sorol, ajánl, összekapcsol, megold, átnéz, pontoz, összefoglal, támogat, jóváhagy
5. szintézis	Új eredmény létrehozása, amelynek összetevői a tervezés, kivitelezés és az eredmények értékelése. Az a képesség, hogy a részeket (például egy új elv alapján) összeillesztjük.	Érvel, elrendez, alkotóelemeire bont, besorol, összegyűjt, összekapcsol, összerendez, megalkot, megépít, felépít, megtervez, kifejleszt, kiötöl, kialakít, megmagyaráz, megfogalmaz, általánosít, létrehoz, kiegészít, feltalál, megvalósít, kezel, megváltoztat, rendszerbe szervez, megteremt, eltervez, előkészít, javasol, újra-rendez, újjászervez, kapcsolatba hoz, újra meg-szervez, áttekint, újraír, kitalál, összefoglal.

4. elemzés (analízis)	Az elemző gondolkodáson kívül magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő részei is vannak. Az analízis szintjének feladatai három részre oszthatók: fel kell térni, hogy egy komplex folyamat vagy jelenség elemei hogyan állnak össze egységes egészzé, meg kell ítélni, hogy az elemek együttműködése logikusan következik-e a folyamat vagy jelenség struktúrájából (ok-okozati vagy más összefüggések alapján), illetve meg kell fogalmazni a cselekmény, tartalom és más természetű összefüggések mögött álló motivációkat. Az a képesség, hogy az információt alkotórészeire tudjuk lebontani és meg tudjuk érteni a kölcsönös viszonyokat és a háttérben nyugvó elveket.	Elemez, felbecsül, elrendez, lebont, kiszámol, besorol, rangsorol, összehasonlít, összeköt, összevet, véleményez, megvitát, következtet, meghatároz, különbséget tesz, elkülönít, megkülönböztet, feloszt, megvizsgál, kikísérletez, azonosít, szemléltet, következtet, kivizsgál, sorrendbe rak, felvázol, rámutat, megkérdőjelez, összefüggésbe hoz, elválaszt, csoportokra oszt, kipróbál.
3. alkalmazás	A probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása (terminológiák, szimbólumok használata, feladatok megoldása). Annak a képessége, hogy a megtanult tudanyagot új helyzetekben is használni tudjuk.	Alkalmaz, felmér, kiszámol, megváltoztat, kiválaszt, elvégez, összeszámol, megalkot, bemutat, fejleszt, felfedez, eljátszsa, használ, megvizsgál, kísérletez, kitalál, bemutat, értelmez, végrehajt, működtet, megszervez, gyakorol, előre jelez, elkészít, előállít, hozzákapcsol, megtervez, kiválaszt, megmutat, felvázol, megold, átvizs, felhasznál.
2. megértés	Összefüggések értelmezését, a saját szavakkal történő leírást jelenti (összefoglalás készítése, rendezése, tételhez példák keresése, szabályok saját szavakkal való leírása, bizonyos jelenségek definiálása). Annak a képessége, hogy a megtanult információt megértjük és értelmezzük.	Összekapcsol, megváltoztat, világossá tesz, besorol, felépít, összehasonlít, átalakít, megold, álláspontját megvédi, leír, megkülönböztet, elkülönít, kifejt, különbséget tesz, megbecsül, elmagyaráz, kifejez, kiterjeszt, általánosít, azonosít, példát hoz fel, megjelenít, kikövetkeztet, értelmez, megjelöl, átfogalmaz, megjósol, felismer, beszámol, átfogalmaz, átír, áttekint, kiválaszt, megold, megmagyaráz.
1. tudás (ismeret)	Az emlékezésre, felismerésre, felidézésre építő tények, információk, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek ismerete, annak a képessége, hogy tényeket felidézzünk vagy azokra emlékezzünk akár anélkül, hogy feltétlenül értenénk is ezeket.	Elrendez, összegyűjt, meghatároz, leír, felidéz, elmagyaráz, megvizsgál, gondol, azonosít, megnevez, felsorol, emlékeztetbe vés, néven nevez, sorba rendez, felvázol, bemutat, idéz, előhív, felismer, visszaemlékezik, feljegyez, újra felidéz, összekapcsol, elismétel, reprodukál, megmutat, állít, rendszerbe foglal, elmond.

Forrás: Kennedy, 2007, 26–34.; URL4.

Az 1990-es években Bloom eredeti kutatócsoportjának egyik tagja, David R. Krathwohl vezetésével, az oktatás gyakorlatát is figyelembe véve felülvizsgálták és módosították a Bloom-taxonómia kognitív tartományát (Krathwohl, 2002). Egyebek között az eredeti hat szint főneveit némileg módosították, és igékként jelenítették meg, valamint a felső két szint sorrendjét felcserélték (4. számú ábra). Így az „értékel” szintet az „alkot” szóval jelölt legfelsőbb szint (kreativitás) követi (Vass, 2017, 39.). Az újragondolt változatban megtartották az eredeti szintek egymásra épülő hierarchiáját, de elismerték, hogy a kategóriák között elképzelhetők átfedések (Baksa-Haskó, 2014, 21–22., Érsek, 2018, 92.).

4. számú ábra: *A Bloom-féle taxonómia újragondolt kognitív tartománya*



Forrás: A szerző saját szerkesztése, Lukács & Derényi, 2017, 143. alapján.

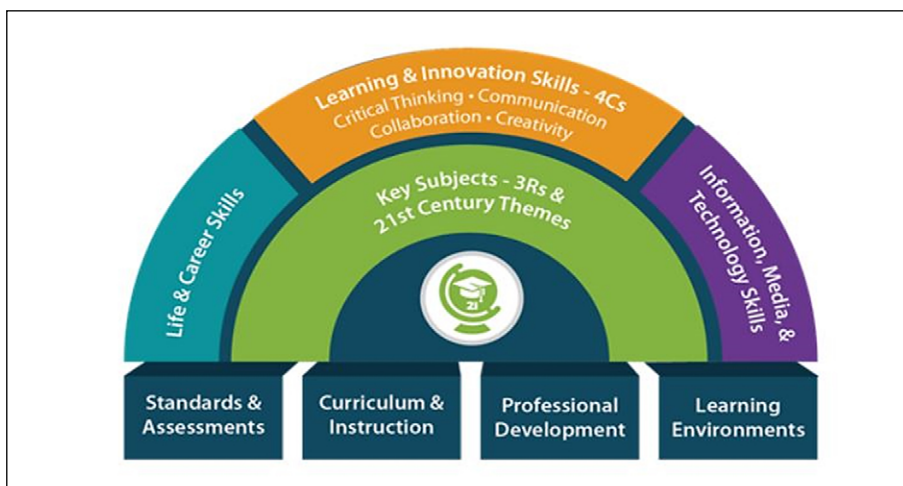
21. századi képességek és a 4C modell

Az oktatás fő feladatának világszerte változatlanul a kompetenciafejlesztést tekintik. A témával foglalkozó kortárs szakirodalom legtöbbször a 21. századi képességeket, ezen belül a 4C modellt emlegeti, főleg az alap- és középfokú oktatásban fejlesztendő kompetenciákra összpontosít, de az itt ismertetendő megállapítások sok szempontból a felnőtt- és felsőoktatásra is igazak (URL5).

Az itt ismertetendő keretrendszerek nem feltétlenül a tanulási eredmények, hanem a megváltozott képesítési szükségletek felől közelítenek a témához. Sok szakértő (közülük talán Sir Ken Robinson a legismertebb) abból indul ki, hogy a 21. században az ipari társadalomhoz igazított oktatás szerkezetének, kultúrájának szükségszerűen meg kell változnia. Mivel a mai oktatási rendszerek létrehozásának a 19. században az volt a fő célja, hogy az ipar számára biztosítsák az egyre nagyobb számú munkaerőt, a közoktatás is ipari jellegűvé vált. Valójában az ipari termelést leképező oktatási tömegtermelés folyik, amelynek főbb összetevői az átlaghoz igazított egységes követelményrendszer, a tanítási napok felbontása órákra, a szaktanári rendszer segítségével érvényesülő munkamegosztás, a szaktantervek kialakítása, a lineáris felépítésű tanulási folyamat, amelyben az egyik szakasz teljesítése a feltétele a következőnek. A 21. században a digitális forradalom nyomán létrejövő információs társadalom azonban más igényeket támaszt. Századunk oktatásának lehetővé kellene tennie, hogy a tanulók anyagilag független, felelős, a körülöttük lévő világot értő, a saját tehetségüket felfedező, kiteljesedett személyiségű, aktív, a kulturális sokszínűséget tisztelő, érzékeny polgárokká váljanak (Bodnár et al., 2015, 48–49., Robinson & Aronica, 2019).

A környezeti változások, az információs és kommunikációs technológiák gyors terjedése, a társadalmi-gazdasági rendszerek átstrukturálódása hatással van az oktatási rendszerekre, intézményekre, környezetre és módszerekre is. A humántőke a versenyképesség zálogává, a gazdasági fejlődés kulcstényezőjévé vált. A technikai fejlesztések csak a képzett munkaerő megléte esetén integrálhatók hatékonyan a termelési folyamatokba. A 21. század emberének kreatívnak, képesnek kell lennie a rugalmas alkalmazkodásra, a gyakori munkakörváltásra, a kapott információk megfelelő értelmezésére. A korszak sajátossága, hogy a szakképzési igényeket – főleg hosszú távon – nehéz prognosztizálni. Mire a tanuló kikerül az iskolapadból, a munkaerőpiac igényei már megváltoztak (Uricska, 2020). Mindebből következik, hogy az adatok memorizálásának szükségességével, pusztán a tényanyag ismeretével szemben megnő a kompetenciák elsajátításának fontossága (Bodnár et al., 2015). Az USA-ban már a múlt század nyolcvanas éveitől kezdve intenzív kutatás és diskurzus folyik a jövő generáció számára az élethez elengedhetetlenül szükséges kompetenciákról. A Partnerség a 21. századi készségekért (URL6), a 19 államot és 33 vállalatot felölelő konzorcium az alábbiak szerint alkotta meg keretrendszerét:

5. számú ábra: A P21 keretrendszere



Forrás: URL6.

Jelmagyarázat (balról jobbra, felülről lefelé haladva):

Felső körív

Életrevalóság és karrierképességek

- (Rugalmasság és alkalmazkodóképesség, kezdeményezőképeség és ön-irányítás, társadalmi és kultúraközi kommunikációs képességek, vezetés és felelősség stb.)

Tanulási és innovációs képességek – A 4C (4K) ¹

- Kritikai gondolkodás (problémamegoldás) és kommunikáció
- Kollaboráció (együttműködés) és kreativitás

Információs, média és technikai képességek

- (Információs és média műveltség/ismeretek)

Középső körív

Alaptantárgyak – 3 R2 és 21. századi témák

- Alaptantárgyak, amelyek a következő, 21. századi interdiszciplináris témákat ölelik fel:
 - Globális érzékenység.
 - Pénzügyi, gazdasági és üzleti műveltség/ismeretek.
 - Állampolgári műveltség/ismeretek.
 - Egészségügyi ismeretek.
 - Környezeti műveltség/ismeretek.

Alsó (belső) körív

21. századi tanulói kompetenciák

Az alsó körív alatti oszlopok

A 21. századi kompetenciák elsajátítását támogató rendszerek

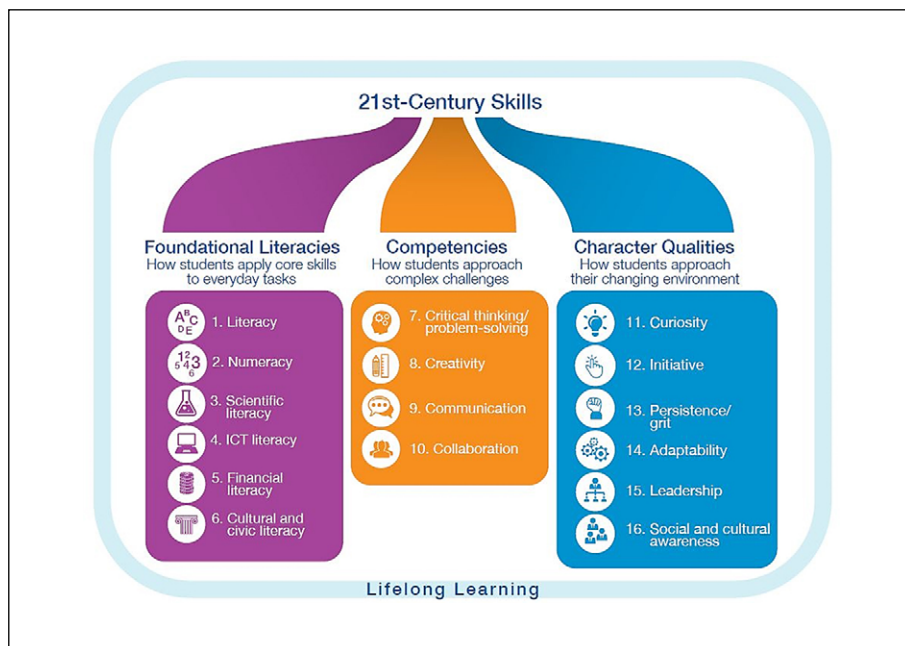
- 21. századi standardok és értékelési formák.
- Tanterv és módszertan.
- A tanulók szakmai képességeinek fejlesztése.
- Tanulási környezetek.

A 4C modell a Világgazdasági Fórum 2015-ben közzétett jelentésében is fontos szerepet kap. Az új oktatási vízió (New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology) így összegezte a 21. századi képességeket:

1 A magyar nyelvű szakirodalom már kezdi „4K”-ként emlegetni ezeket a készségeket (kreativitás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció). Más, főleg angolszász források „az oktatás 6C”-jéről beszélnek, amelyben ez a négy készség kiegészül a személyiségfejlesztéssel (character education) és az állampolgári ismeretekkel (citizenship).

2 A „3Rs” a hagyományos alaptantárgyakra utal: reading, [w]riting and, arithmetic, azaz olvasás, írás, számolás.

6. számú ábra: 21. századi képességek a VF 2015-ös jelentése szerint



Forrás: URL7, URL8.

Az ábra oszlopai
(balról jobbra)

Alapvető műveltség/ismeretek:

1. Írás – olvasás
2. Számolás
3. Tudományos műveltség/ismeretek
4. ITK műveltség/ismeretek
5. Pénzügyi műveltség/ismeretek
6. Kulturális és állampolgári műveltség/ismeretek

Kompetenciák (4 K):

7. Kritikai gondolkodás és problémamegoldás
8. Kreativitás
9. Kommunikáció
10. Kollaboráció/együttműködés

Személyiségjegyek:

11. Kíváncsiság
12. Kezdeményezőképeség
13. Állhatatosság
14. Adaptációs képesség
15. Vezetési képesség
16. Társadalmi és kulturális érzékenység

Látható, milyen sok átfedés van a fenti két keretrendszer elemei között. Ezek jelennek meg az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) oktatással és a foglalkoztatáshoz szükséges készségekkel foglalkozó kiadványaiban, valamint az utóbbi évek uniós dokumentumaiban is (URL9; A Bizottság közleménye, 2017; A Tanács ajánlása, 2018).

A fent említett 21. századi készségek közül a továbbiakban a tanuláshoz közvetlenül kapcsolódó 4K készségekre összpontosítok. Mindenekelőtt vizsgáljuk meg, hogy ezek összekapcsolhatók-e a korábban említett Bloom-féle taxonómiával. A szakirodalomban mindenképpen fellelhető ilyen kapcsolat, bár az értelmezések sok esetben különböznek. A 4K készségek közül a kritikai gondolkodás és a kreativitás közvetlenül köthető a Bloom-féle kognitív tartományhoz, és valóban, hagyományos értelmezésben ennek a felső három szintjét sorolják az úgynevezett magasabb rendű gondolkodási készségekhez (higher order thinking – HOT), míg az alsó három szintet az alacsonyabb rendűekhez (lower order thinking – LOT) (Scully, 2017; URL10, URL11, URL12).

Más interpretáció szerint a kritikai gondolkodás „*olyan kifinomult gondolkodás, amely következetes a sémák gyakorlati alkalmazásában; ragaszkodik a bizonyítékokhoz és a következtetések szigorú szabályaihoz*” (Érsek, 2018, 92.). A különféle meghatározások megegyeznek abban, hogy a kritikai gondolkodás alapvető elemei olyan készségek, mint az értelmezés, elemzés, értékelés, következtetés és a magyarázat (Pásztor, 2019). Ha a fentieket összevetjük a Bloom-taxonómiát részletező (2. számú) táblázattal, könnyen fellelhető az egyezés a 3–6. szinteket leíró igékkel. Az is könnyen belátható, hogy a kritikai gondolkodás és a kreatív gondolkodás egyaránt feltétele a sikeres problémamegoldásnak. Fejlesztésüknek feltétlenül helye van a rendészeti felkészítésben is, hiszen ez egy olyan terület számára képez szakembereket, amelyben fontos szerepet kap például az elemző-értékelő munka. Nem utolsó sorban pedig napjainkban, amikor a tanulókra azelőtt soha nem tapasztalt mennyiségű információ özönlik, különösen fontos, hogy ebből ki tudják szűrni a fontos, releváns tudnivalókat, hogy a tényeket és a logikus érvelést meg tudják különböztetni az álhírektől és a vélemény kifejtéstől (Ur, 2020, 9.).

A 4C (4K) és a magasabb rendű gondolkodási készségek a rendészeti szaknyelvoktatás gyakorlatában

A 222/2019-es Korm. rendeletben a határrendészeti és a bevándorlási szakirány kimeneti követelményei között például az alábbi, a kritikai gondolkodásra,

szemléletre, valamint a kreativitásra és együttműködésre utaló kompetenciák jelennek meg, amelyek fejlesztése/használata a (későbbiekben példákkal is bemutatandó) rendészeti szaknyelvi tanulásnak is elengedhetetlen részét képezi. (Terjedelmi korlátok miatt itt csak néhányat mutatok be.)

Tudás

- Ismeri a szakterületéhez kötődő legfontosabb összefüggéseket, elméleteket és az ezeket felépítő fogalomrendszert.
- Beható tájékozódási és geoinformációs ismeretekkel rendelkezik.
- Részletesen ismeri a migrációt kiváltó legfontosabb tényezők rendszerét, a migráció kutatásának alapfogalmait, illetve az ezzel összefüggő migráció-kutatási elméleteket.
- Rendszerszerű és alapos ismeretekkel rendelkezik a hazai menekültügyi szabályozás fejlődéséről és az aktuális jogszabályi környezetről.

Képesség

- Képes eligazodni a mind gyorsabban változó világ politikai folyamataiban.
- Felkészült arra, hogy későbbi munkavégzése során képes legyen a közszolgálat más szakterületein dolgozókkal is a hatékony együttműködésre.
- Szakterülete eljárásrendjét, legfontosabb elméleteit és az azokkal összefüggő terminológiát feladatai végrehajtásakor alkalmazza.
- Megérti és használja szakterületének jellemző online és nyomtatott szakirodalmát magyar és idegen nyelven, rendelkezik a hatékony információkeresés és -feldolgozás ismereteivel a szakterülete vonatkozásában.
- Megért, illetve értelmez összefüggő szövegeket, valamint vizuális jelekkel, tipográfiai eszközökkel, ikonokkal tagolt szövegeket, táblázatokat, adatso-rokat, vizuális szövegeket, mozgó- és állóképeket, térképeket, diagramokat.
- Képes a rendvédelmi munka operatív irányítására, koordinálására, a hazai és a nemzetközi szervezetek közötti együttműködés megvalósítására.
- Képes a probléma felismerésére és megoldására.
- Képes az általa tanult idegen nyelven szóbeli és írásbeli kommunikációra.
- Együttműködik a külföldiekkel összefüggő hatósági jogalkalmazói tevékenységet ellátó rendvédelmi és civil szervezetekkel.

Attitűd

- Vállalja és hitelesen képviseli szakmája társadalmi szerepét, alapvető viszonyát a világhoz.
- Nyitott szakmája átfogó gondolkodásmódjának és gyakorlati működése alapvető jellemzőinek hiteles közvetítésére, átadására.

- Nyitott a szakterületén zajló szakmai, technológiai fejlesztés és innováció megismerésére, elfogadására, hiteles közvetítésére.
- Törekszik arra, hogy a problémákat lehetőleg másokkal együttműködésben oldja meg.
- Nyitott az egyetemes és a nemzeti értékek megbecsülésére.
- Megfelelő önkontroll, tolerancia, előítéletektől mentes gondolkodás és viselkedés jellemzi.
- A vallási, etnikai és kulturális különbségeket tiszteli, toleráns magatartást tanúsít.
- Vállalja és hitelesen képviseli a rendőrség társadalmi szerepét, alapvető viszonyát a világhoz.
- A felmerült problémák megoldása során együttműködik saját és a társszervek munkatársaival.

Autonómia és felelősség

- Önállóan végzi munkáját tevékenysége kritikus értékelése és folyamatos korrekciója mellett.
- Felelősséggel részt vállal szakmai nézetek kialakításában, indoklásában.
- A szakterülete megalapozó nézeteit felelősséggel vállalja.
- Ismereteit magabiztosan, kreatívan és önállóan alkalmazza.
- A helyzetnek megfelelően – szükség esetén idegen nyelven – kommunikál.
- Alkalmas a problémacentrikus tárgyalási módszer kialakításának megvalósítására.
- Munkájában jellemző a pártatlanság.
- Együttműködik a társszervek képviselőivel.
- Részt vesz a menekültügyért és a bevándorlásügyért felelős szerv szakmai tevékenységével kapcsolatos, szervezeten kívüli szakmai fórumok munkájában.

Az alábbiakban pedig bemutatok néhány technikát, amelyeket az utóbbi években e kompetenciák fejlesztésére használtam angol határrendészeti és migrációs szaknyelvi órákon, és amelyeket véleményem szerint más (szakmai) tantárgyak oktatásában is fel lehet használni.

A) Technika: Feladatalapú tanulás (Task-Based Learning)

1. A feladat előkészítése

A hallgatók eddigi, a témával kapcsolatos ismereteinek rövid felmérése, érzékenyítés (szaknyelvi órán: alapszókincs átisméltése is!).

2. A feladat megoldása

2.1. A hallgatók kis csoportokban kapnak egy, a megtanulandó tananyaghoz kapcsolódó, megoldandó, többnyire komplex feladatot, megoldásához segítő kérdéseket, útmutatót. A tanár tudatosítja a hallgatókban, melyek a 4K készségek, valamint, hogy a feladat megoldásának egyik célja ezek fejlesztése.

1. példa: A tananyag témája az EU bevándorlási politikája.

A hallgatók egy képzeletbeli ország politikusai/migrációs szakemberei, akiknek ki kell dolgozniuk az ország bevándorlási stratégiáját. Röviden határozzák meg országuk földrajzi, gazdasági adottságait, kulturális alapjait. (Ehhez színes képeket is válogassanak a tanár által rendelkezésre bocsátottak közül.) Foglalják össze, miért lenne szükségük bevándorlókra, az országuk miért lehet vonzó a bevándorlók számára? Milyen bevándorlókat látnának szívesen, hogyan akadályoznák meg az országukra veszélyt jelentő személyek (például bűnözők) bejutását? Hogyan biztosítanák, hogy a lakosság elfogadja a bevándorlókat stb.

2. példa: A tananyag témája az integrált határigazgatás, ezen belül a négylépcsős belépés-ellenőrzési modell.

Esettanulmány/Alaphelyzet: Egy iraki állampolgár legálisan, például turista vízummal kíván eljutni egy adott schengeni államba, míg egy afganisztáni állampolgár illegális úton. A hallgatók párokban dolgoznak, össze kell hasonlítaniuk a két útvonalat, és fel kell sorolniuk azokat a lépéseket/intézkedéseket a két személy útja során, amelyekkel a hatóságok ellenőrizhetik a jogszerűséget, illetve megakadályozhatják a jogellenes belépést és tartózkodást.

3. példa: A tananyag témája az EU-ba irányuló embercsempészség.

A hallgatók 2–3 fős csoportokban, szerepjáték formájában adják elő egy irreguláris migráns meghallgatását. A migráns szerepét játszó hallgatók szerepkártyán megkapják utazásuk (valós eseteken alapuló) történetét, ezt meg kell jegyezniük, majd elmesélniük a meghallgatás során. A meghallgatást végző Frontex szakértők (debriefing experts) szerepét játszó hallgatóknak ki kell kérdezniük a migránst (a kiindulási és célországról, az útvonalról, az embercsempészekkel való kapcsolatáról, a kifizetett pénz mennyiségéről, felhasznált hamis/hamisított okmányokról stb.), majd a kapott úrlapon rögzíteni ezeket az adatokat.

2.2. A hallgatók csoportonként röviden bemutatják, hogyan oldották meg a feladatot, kérdéseket tehetnek fel egymásnak. Elemezhetik, összehasonlíthatják a megoldásokat, rámutathatnak a megoldás során felmerült nehézségekre stb. A tanár a folyamatban megfigyelőként és segítőként működik közre. A szaknyelvi órán ezt a lépést követi magának a tananyagnak, azaz az új szaklexikai egységeknek a bemutatása (írott vagy hallott szöveg kontextusában), ezek irányított gyakorlása, majd önálló használata.

Ez a technika más, a magasabb rendű gondolkodási képességeket alkalmazó/fejlesztő, egyszerűbb feladatokkal (kategorizálás, párosítás, sorba rendezés, rangsorolás, összehasonlítás, SWOT-analízis, GYELV elemzés stb.) is alkalmazható.

B) Technika: Szimulált konferencia

Célja, hogy a tanulók szerepjáték keretében dolgozzanak fel egy aktuális szakmai témát, jelenséget (például migrációs válság Európában, az európai határőrizeti rendszer, EUROSUR stb.). Egy-egy tanuló vagy kisebb tanulói csoportok a jelenségben eltérő módon érintett, különböző érdekekkel rendelkező országok és szervezetek képviselőjeként vesznek részt egy elképzelt vitában. Erre a csoportok a tanár által kiosztott, az adott szerepet röviden ismertető kártyák és kérdések (Mi az Önök számára a fő probléma? Mi lenne a megoldás? Ehhez milyen lépések vezetnek? Milyen eszközökhöz van szükség ennek eléréséhez?) és/vagy a témában végzett internetes kutatás segítségével készülnek fel, valamint a tanár vezetésével átismétlik a vita folytatásához szükséges eddigi szakmai ismereteiket (szaknyelvi órán a nyelvi eszközöket is). A vitát egy kijelölt hallgató (esetleg a tanár) vezeti. A cél a nézőpontok ismertetése és az azokra való reflektálás után megállapodás egy közös álláspontban, cselekvési tervben.

C) Technika: Véleményvonal

A feladat előkészítéseként a szaknyelvi órán célszerű átismételni a véleménykifejtés, eszmecsere során használt nyelvi eszközöket, tisztázni a mások véleményét tiszteletben tartó vita kommunikációs szabályait. A tanár kiválaszt egy szakmai témához kapcsolódó, aktuális (esetleg a lakosságot, szakmai közösséget megosztó) problémáról alkotott két végletes állítást. Például „Mindenkinek joga van megválasztani az országot, ahol élni kíván, akkor is, ha ehhez nem rendelkezik hivatalos okmányokkal.” vs. „Az illegális migránsok belépését minden erővel meg kell akadályozni.” A tanulócsoportnak a tanár az osztályteremben kijelöl egy képzeletbeli vonalat, amelynek két végpont-

ja ez a két ellentétes állítás. (Kivetített dián ábrázolni is lehet ezt a vonalat. Variáció: Egy állítás, a vonal két vége a „nagyon egyetértek” és a „nagyon nem értek egyet”). A tanulók felsorakoznak a vonalon, a saját véleményüknek megfelelő távolságban a két végponttól, majd egymás után ismertetik a véleményüket, érveket is felsorakoztatva, egymásra is reflektálva. Az eszmecsere után a tanár lehetőséget ad rá, hogy akinek a vita hatására megváltozott a véleménye, másik pozíciót vegyen fel.

D) Technika: Valódi vagy álhírek?

A hallgatók rövid híreket olvasnak, kis csoportokban vagy a teljes csoportban, véleményüket megindokolva megvitatják, hogy ezek valóságosak-e. A szövegeket egy applikációként is letölthető számítógépes program/játék (például Facticious) mutatja be, amely lassan rávezeti a felhasználókat, milyen adatokat (hírforrás webcíme, megbízhatósága, gyanús elemek a szövegben stb.) kell ellenőrizni ahhoz, hogy eldönthessük, valódi információról van-e szó.

Összefoglalás

Úgy gondolom, aki követte jelen tanulmány gondolatmenetét és megértette a különböző rendeletekben megjelenő, kötelezően alkalmazandó képzési és kimeneti követelmények kialakulásának hátterét, bevezetésük célját, azt, hogy ezek miként kapcsolódnak a korszerű pedagógiai elméletekhez, az a jövőben a tantervfejlesztések során már tudatosabban fogja megfogalmazni egy-egy tantárgy tanulási céljait, a fejlesztendő kompetenciákat. Remélem, sikerült átfogó képet adnom az úgynevezett 21. századi készségekről, a fejlesztésükkel kapcsolatos trendekről, példákkal illusztrálni, hogyan jelennek meg a 4C készségek a rendszeti felsőoktatás során kialakítandó kompetenciák leírásaiban, illetve ezek elsajátíttatásához a gyakorlatban is alkalmazható (talán más kollégák által már régóta alkalmazott) technikákat bemutatni. A Nemzeti Közszerzői Egyetem 2020-ban a korszerű pedagógiai megközelítések meghonosítása érdekében meghirdette a Kreatív Tanulás Programot. Ennek keretében folyik a képességfejlesztés és -értékelés, az alkotói szakmai közösségek erősítését célzó jó gyakorlatok összegyűjtése és közzététele, amely minden bizonnyal az itt leírtak továbbgondolásához és kibővítéséhez is hozzá fog járulni, amelyre ezúton is biztatom és kérem a tisztelt kollégákat.

Felhasznált irodalom

- Amberg E. & Molnár K. (2004). Személyiségfejlesztő módszerek felhasználása a kommunikációban. *Magyar Rendészet*, 4(4), 133–147.
- Baksa-Haskó G. (2014). *Informatikaoktatás a gazdálkodástani felsőoktatásban*. PhD Értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástani Doktori Iskola
- Barnucz N. & Uricska E. (2020). Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9-10), 53-63.
- Bloom, B. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans
- Bodnár É., Csillik O., Csuvár F., Daruka M., Könczöl T., Mihályi K. & Sass J. (2015). *Iránytű helyett: Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák: a Nemzeti Köznevelési Portál és a digitális nemzedék módszertani támogatásának lehetősége*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Borszéki J. (2017). A határrendészeti tisztképzés negyedszázada egy nyelvtanár szemével (pp. 87-99). In Varga J. (Szerk.), *A határrendészeti tisztképzés negyedszázada*. Dialóg Campus Kiadó
- Borszéki J. (2020). Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvszaki szakemberek szerepe. In Porta Lingua 2020. *Szaknyelvoktatás és –kutatás nemzetközi kontextusban*. SZOKOE. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.19>
- Csaba Z., Dézsi Zs. & Szabó A. (2020). Kompetenciaalapú vámügyi felsőoktatás az EU tagállamokban. In *Közös kihívások – Egykor és most* (pp. 35-52). Tanulmánykötet: Magyar Rendészet-tudományi Társaság, Vám-és Pénzügyőri Tagozat. <https://doi.org/10.37372/mrtyvpt.2020.1.2>
- Derényi A. & Vámos Á. (2015). *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Ajánlások*. Oktatási Hivatal
- Derényi A. (2010). Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel. *Felsőoktatási Műhely*, 4(1), 47–62.
- Derényi A. (2015). Az EKKR és az MKKR lényege és jelentősége a szak- és felnőttképzésben. *Szakképzési Szemle*, 31(1), 4-16.
- Erdős Á., Magasvári A. & Szabó A. (2019). Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In Gaál Gy. & Hautzinger Z. (Szerk.), *Gondolatok a rendésztudományról* (pp. 89-102). Magyar Rendésztudományi Társaság
- Érsek A. (2018). A történelmi kritikai gondolkodás kognitív elemeinek fejlesztési, tesztelési lehetőségei értelmező képelemzés segítségével web 2.0-ás tanulási környezetben. In Nádasi A. et al. (Szerk.), *Agria Média 2017 - „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”* (pp. 93-99). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.17048/AM.2018.91>
- Falus I. (2009). A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek* (pp. 7-16). Tempus Közalapítvány, 11.
- Farkas É. (2017a). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára*. Oktatási Hivatal

- Farkas É. (2017b). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- Frontex (2017). *Common Core Curriculum for Border and Coast Guard Basic Training in the EU*. Frontex
- Hegedűs J. (2019): Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In Hegedűs J. (Szerk.), *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 5-18). Nemzeti Közszerzői Egyetem
- Kennedy D. (2007). *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. Watermans Printers, University College
- Kiss L. (2015). *A határrendészeti képzés fejlődési vonalai a schengeni térségben*. Doktori (PhD) értekezés. Nemzeti Közszerzői Egyetem
- Kiss L. (2016). Hova indultunk és hova jutottunk? A schengeni eszmétől a Frontexig. In Hautzinger Z. & Gaál Gy. (Szerk.), *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények, XVII.* (pp. 127-132). Magyar Hadtudományi Társaság
- Kovács É. (2020). The experiences of running ,’Advanced Technical English’’ courses for engineering students at Donát Bánki Faculty of Mechanical and Safety Engineering, Óbuda University. *Biztonságtudományi Szemle*, 3(1), 65-78.
- Kovács G. (2016). A Nemzeti Közszerzői Egyetem alapképzésben végzett rendőrtisztekkel szemben támasztott követelmények változásai. In Hautzinger Z. & Gaál Gy. (Szerk.), *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények XVII.* (pp. 263–268). Magyar Hadtudományi Társaság
- Kovács G. (2018). Az egyetemi közös közszolgálati gyakorlat, mint a gyakorlati felkészítés egyik fő színtere. *Belügyi Szemle*, 66(11), 39–53. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2018.11.4>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. *Theory into practice, Autumn*, 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krémer F. & Molnár K. (2010). A szociális kompetenciák szerepe a mester szintű rendészeti képzésben. *Rendvédelmi Füzetek*, 2, 21–32.
- Krémer F. & Molnár K. (2011). A szociális kompetenciák szerepe a rendészeti szakmai gondolkodás formálásában. In Gaál Gy. & Hautzinger Z. (Szerk.), *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények XII.* (pp. 229-241). Magyar Hadtudományi Társaság
- Lukács I. & Derényi A. (Szerk.) (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal
- Magasvári A. (2019). Felkészült, elkötelezett, elhivatott... A Nemzeti Adó- és Vámhivatal pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárásai. *Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 6(1), 92–109.
- Molnár K. (2001). Az RTF nappali tagozatos hallgatóinak motiváltsága a kommunikációs készségek fejlesztésében. In Molnár K. & Valcsicsák I. (Szerk.), *Társadalomtudományi Kutatások – rendvédelmi képzés* (pp. 117-126). Rendőrtiszti Főiskola
- Molnár K. (2007). *Rendészeti kommunikáció vezetőknél*. Rendőrtiszti Főiskola
- Molnár K. (2019). A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In Hegedűs J. (Szerk.), *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 102-114). Nemzeti Közszerzői Egyetem

- Molnár K. (2019a). A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In Hegedűs J. (Szerk.), *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 89-101). Nemzeti Közszerológiai Egyetem
- Nagné Halász Zs. & Gubán M. (2018). IT szakmák és kompetenciák a felsőoktatás szövegéből. *Logisztika - Informatika - Menedzsment*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/10.29177/LIM.2018.1.102>
- Pásztor É. (2019). A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán – a változó pedagógia jegyében. In Kaposi J. & Szőke-Milinte E. (Szerk.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* (pp. 215-226). Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Patyi A. & Barnucz N. (2020). A közszolgálati és rendészeti felsőoktatás néhány időszerű kihívása. *Új Magyar Közigazgatás*, 13(4), 1-12.
- Peres, A., Norris, J. (2015). Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding. *Frontex*, 40(1), 145-158.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2019). *Kreatív iskolák: Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. HVG Kiadó Zrt.
- Scully, D. (2017). Constructing Multiple-Choice Items to Measure Higher-Order Thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 22(4), 1-13.
- Temesi J. (2016). Az ESG kapcsolódása az európai támogató folyamatokhoz, eszközökhöz. In Derényi A. (Szerk.), *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja* (pp. 45-51). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Temesi J. (Szerk.) (2011). *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Tót É. (2017). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Oktatói Hivatal
- Uricska E. (2020). Közösségi rendészet-közösségi média, Elméleti háttér és a rendészeti digitális fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, 20(2), 153–168. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.2.8>
- Ur, P. (2020). Critical Thinking. In Mavridi, S. & Xerri, D. (Eds.), *English for 21st Century Skills* (pp. 9-16). Newbury: Express Publishing
- Ürmösné Simon G., Barnucz N. & Faddi N. (2020). Transzdiszciplináris sokszínű kar konferencia. *Magyar Rendészet*, 20(2), 183-195. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.2.10>
- Ürmösné Simon G. & Barnucz N. (2020). Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája. In *Porta Lingua 2020. Szaknyelvroktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban*. SZOKOE. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.24>
- Vass V. (2017). *Kompetenciafejlesztés a 21. században: Értéktanteremtés és megújulás*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Alkalmazott jogszabályok

- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
- 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendelet az államtudományi képzési területen szerorzhető képesítések jegyzékéről és a képzések képzési és kimeneti követelményeiről
- A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről) (2017/C 189/03), II. sz. melléklet.
- A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának Az iskolák és az oktatás minőségének fejlesztése a fiatalok életkezdesi esélyeinek javítása érdekében {SWD(2017) 165 final}
- A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01)

A cikkben található online hivatkozások

- URL1: *A bolognai folyamat előzményei*. <https://tka.hu/nemzetkozi/6363/a-bolognai-folyamat-elozmenyei>
- URL2: *A felsőoktatási minőségbiztosítás kialakulása*. <https://tka.hu/nemzetkozi/6377/a-felsooktatasi-minosegbiztositas-kialakulasa>
- URL3: *Az MKKR kidolgozásának története*. https://www.oktatas.hu/kepiteseknyito/kepitesek/mkkr_tortenete
- URL4: *Nádasi A: A céltaxonómiák, operacionalizált pedagógiai célok*. http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/1_tananyag7.html
- URL5: *Preparing 21st Century Students for a Global Society (NEA)*. <http://www.projectkidsadventures.com/fourcs/>
- URL6: *P21 Framework and Resources*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- URL7: *World Economic Forum: 'New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology'* http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- URL8: Molnár P.: *Hálózatosodás és tanulás hálózati környezetben*. <https://ttk.elte.hu/dstore/document/867/book.pdf>
- URL9: *OECD skills outlook*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015/designing-a-comprehensive-strategy-to-foster-young-people-s-skills-and-employability_9789264234178-4-en#page6

URL10: Béres J.: *A Nevelési Tudásdepó projekt helye a közoktatás-fejlesztési stratégiában, különös tekintettel az innovációs potenciál fejlesztésének lehetőségei a nem formális és informális képzés területén.* https://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/434/media/altamira_kritikaigondolkodas.pdf

URL11: *Higher Order Thinking: Bloom's Taxonomy.* <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/higher-order-thinking/>

URL12: *Critical thinking in language learning.* https://rise.articulate.com/share/f4LLL1-nTcCZfljj33l7cLflgthyNnaFc#/lessons/vN_NggVzVRF7o3vK6a7NH_mYIC0Y4D98

A cikk APA szabály szerinti hivatkozása

Borszéki J. (2021). Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban. *Beltügyi Szemle*, 69(5), 751-780. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.5.3>