

A KKK-rendszer és az OKKR viszonya

A magyar felsőoktatásban az ezredfordulót követően már történtek nagy áttörések: a képzés rendszerében akkor, amikor áttért a bolognai struktúrára, az oktatás szabályozásában pedig akkor, amikor a korábbi bemenet- és folyamatszabályozásról áttért a képzési és kimeneti követelmények (KKK) formájú szabályozásra. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) most egy újabb nagy kihívást jelent: az eddigi, valóban áttörést jelentő, mégis csak felemás fordulatot – az alapvetően input jellegű szabályozás kiegészítését output jellegű elemekkel – az EKKR teljessé akarja tenni azzal, hogy kizárólag kimeneti jellemzőkkel kívánja beazonosítani, definiálni az egyes képzési szinteket.

Bevezetés

Ennek első lépcsője az EKKR hazai megfelelője, az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakítása, amelyet majd értelemszerűen folytatni kell a felsőoktatáshoz tartozó egyes képzési ciklusok, majd az ezen belüli képzési ágak és szakok hasonló keretrendszereinek megfogalmazásával. Ennek megoldásához – részben legalább – már van mire támaszkodni, hiszen léteznek a KKK-k, de kérdés, hogy egy lényegesen eltérő környezetben és másfajta filozófia alapján összeállított szabályozás, illetve egy részben konzervatív, részben megújuló felsőoktatási rendszer mennyire jelent ehhez megfelelő alapot.

A következőkben ezért azt vizsgáljuk, hogy

- a KKK-k mennyire feleltethetők meg az EKKR/OKKR-nek: alapvető jellemzőik alapján mennyire alkalmasak arra, hogy az OKKR részei legyenek, vagy legalábbis ilyenre alakítsuk át ezeket;

- hogyan lehet a felsőoktatásban egy EKKR-szemléletű, az OKKR szintleírásaihoz illeszkedő képesítési keretrendszert kialakítani, ideértve a szintek horizontális illesztését és azon belül a ciklus, képzési terület, szak egymásba kapaszkodó és differenciált, specifikus jellemzőinek megfogalmazását;

- amennyiben ezt – szakértői szinten, tervezetként – sikerül megoldani, hogyan, milyen eszközökkel lehet a képesítési kereteket társadalmasítani, elfogadtatni és befogadtatni a közvéleménnyel, a munkaerőpiac és a felsőoktatás szereplőivel, hogyan lehet ennek alkalmazására áttérni, az új rendszert „hétköznapi” használatú szabályozási-információs rendszerré emelni.

Ebből a célból kiindulva nem a jelenlegi KKK-k részleteinek elemzése és kritikája a fontos, hanem ezen túllépve a tapasztalatok összefoglalása, a buktatók beazonosítása, azért, hogy a következőkben, az OKKR kialakítása során ezek már ne ismétlődjenek meg. Ugyanezért a kritikai megjegyzések megjelenési helyének „beazonosítását”, az adott ágazatok, szakok kiemelését sem tartjuk fontosnak, mert nem az az érdekes, hogy

melyik szakra vonatkozóan jelent meg valamilyen (pozitív vagy negatív) megállapítás, a lényeg az építkezés lehetősége.

Ezek megfogalmazására már számos résztanulmány készült, a következőkben ezek összegzésére törekszem. Kiemelten két projekt tanulmányaira támaszkodom:

– 2006-ban *A felsőoktatási és a munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában* címmel folyt átfogó kutatás,

– 2009-ben pedig a TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 elemi projektben (*A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése*) került sor az OKKR felsőoktatási szintjei leírásának előkészítésére, az egyes szakok KKK-inak OKKR-szemléletű elemzésére.

A szöveg közben ezekre külön, tételesen nem hivatkozom, de az irodalomjegyzékben részletesen felsorolom ezeket a tanulmányokat. Továbbá az „összegzés” szándékából következően inkább tézisszerű lesz a megfogalmazás, a részletesebb kifejtés, indoklás, magyarázatok mellőzésével.

Az EKKR/OKKR felsőoktatási „következményei”

Az EKKR/OKKR nem egyszerűen egy új európai kezdeményezés és annak hazai adaptációja. Számunkra nem is magának a szabályozásnak ténye a fontos. A különös jelentőségét ennek az adja meg, hogy egy teljes szemléletbeli, szerkezetbeli, tartalombeli, igazodásbeli váltást igényel a felsőoktatás egészétől, összes érintettjétől (a munkaerőpiac szereplőitől a felsőoktatási intézményeken át az oktatáspolitikai kormányzatig).

A következőkben – természetesen a teljesség igénye nélkül – érdemes megfogalmazni néhány fontosabb (de alapvető) változási/változtatási követelményt:

Tanulási eredményeken alapuló szintleírás

A felsőoktatás sok évtizedes-százados autonómiaigénye és joga volt meghatározni azt, hogy mit tanítson. Az Universitas maga és a tanítási-tanulási folyamat állt a középpontban. Aki végig tudott haladni ezen a folyamaton, az kapott diplomát. Az EKKR viszont nem a tanulási folyamat abszolválása, hanem annak eredménye alapján minősíti a képzettséget. Be kell látni, hogy formálisán ebben az esetben is a felsőoktatási intézmény ítéli oda, állítja ki a diplomát, de ezt az EKKR csak akkor fogadja el, ha a diplomázó a külső minősítés, a kimenet, a képesítési előírások alapján (is) megfelelőnek minősül. A felsőoktatásnak – miközben változatlanul autonóm, és a kutatásnak is fellegvára – kifelé is kell fordulnia.

A kimeneti elvű szabályozás a kompetenciákat fogalmazza meg. Ezzel a célt, a követelményeket rögzíti, a „terméket” definiálja, külső/piaci orientációt közvetít, miközben az ehhez elvezető utak és eszközök meghatározását szabadon hagyja. A korábbi, folyamat jellegű szabályozással szemben a képesítés során megkövetelt jellemzők előírásával erősebben korlátozza, míg a képzési program kialakítását tekintve egyértelműen növeli a felsőoktatási intézmények önállóságát. Ez egy teljesen más szituáció: ezért a felsőoktatás egészétől egyfajta paradigmaváltást követel meg.

Kettős kimeneti követelmény

A végzést követően a hallgató útja két irányba vezethet: vagy el akar helyezkedni a munkaerőpiacon, vagy folytatni akarja a tanulmányait. Ezt az alternatívát – a bolognai elvekből következően – minden képzési szinten és formában biztosítani kell a végzettek számára, ezért egyszerre kell minden képzési ciklusban piacképességet is kialakítani, és azt a tudást is biztosítani, amelyet a magasabb ciklus támaszt bemeneti feltételként. Két, lényegesen eltérő szempontrendszernek kell (kellene) egyszerre megfelelnie minden

felsőoktatási intézménynek, mert a képesítési keretfeltételek mindkét irányt meg fogják követelni. (Ez már ma is látható nehézséget jelent a bolognai struktúra bírálói alapvetően jogosan hivatkoznak például az egyik oldalon az elvi-módszertani alapozás gyengeségére, a másik oldalon viszont a gyakorlati képességek hiányára.)

A bolognai alapszakos és mesterképzések beindításával a felsőoktatás már tett lépéseket ebben az irányban, de ez minden bizonnyal még nem lesz elegendő. Most még a bemeneti elvű akkreditáció során, illetve a munkaerő-piaci visszajelzések gyengesége miatt ki lehet térni ezek elől, egy egységes európai mérce esetén már nem biztos.

(1.3) Külső rendszerekhez illeszkedés

A globalizációs trendvonal, vagy akár csak az Európai Felsőoktatási Térség megjelenése azt is jelenti, hogy minden (nemzeti, lokális) felsőoktatási intézmény egyúttal egy nagy (globális, nemzetközi, európai) rendszer része. A követelményeket, játékszabályokat nem határozhatja meg önmaga, hanem a külső feltételekhez (is) kell igazodnia.

Elég általános az a szakértői vélemény, hogy az európai munkaerőpiacnak – összevetve például az amerikaival – a hatékonyság szempontjából érezhető hátránya származik a munkaerő gyenge mobilitásából, ami – többek között – a képzési rendszerek eltéréséből és a képzettségek nehézkes összehasonlíthatóságából is adódik. Alapvetően ezeknek a hátrányoknak a képzés oldaláról történő oldását szolgálja az európai harmonizációs rendszer. (Az oktatási rendszer rugalmassága előfeltétele a gazdaság rugalmasságának, ez pedig a versenyképesség alapja.)

Ettől ideig-óráig elzárkozhat egy felsőoktatás, de hosszú távon ezzel egészen biztosan a saját, és áttételesen a gazdaság, az ország versenyképességének elvesztését veszélyezteti, kizárja magát és érintettjeit a hazai és nemzetközi mobilitás lehetőségéből, akár (még) hallgatóként vagy oktatóként, akár (már) diplomásként vagy kutatóként.

Kompetencia-központúság

Az EKKR/OKKR a képesítési követelményeket nem a tanulmányi szakaszok teljesítésével, hanem a megszerzendő kompetenciák megfogalmazásával határozza meg. Nem az a fontos, hogy valaki mennyit/mit tanult, hanem az, hogy megszerezte-e az elvárt tudást, alkalmazási képességet, kialakultak-e az elvárt attitűdök stb. Ezért egy felsőoktatási intézménynek nem azt/úgy kell tanítania, amit saját képzési filozófiája alapján szükségesnek/jónak gondol, hanem azt/úgy, hogy ezeket a kompetenciákat kialakítsa a hallgatóiban.

A felsőoktatásnak el kell fogadnia, hogy a jövőben erősebb külső elvárás és kontroll érvényesül:

- a társadalom (a hallgatók, a szülők stb.) számára könnyebben érthető az „eredmény”, mérlegelheti azt, hogy egy szak mire képesít, és azzal mi érhető el a jövő munkaerőpiacán;
- a munkáltatók számára ismertek a „termék” tulajdonságai, könnyebb a kiválasztás;
- a magasabb képzési ciklusok számára is egyértelműbb lehet, hogy mire építhetik a programjaikat;
- nemzetközileg könnyebben összehasonlíthatók az egyes fokozatok (végzettségek, szakképzettségek).

Új típusú program- és tárgyfejlesztés

Mindezek szükségszerű következménye, hogy a felsőoktatásban olyan képzési programokat, és ezen belül olyan tantárgyakat, kurzusokat, foglalkozásokat kell kialakítani, amelyek figyelembe veszik az előző szempontokat. Egy képzési program szükségességét alapvetően a jövőbeli piaci igényeknek való megfelelés igazolja (ami mellett persze

lehetnek még társadalmi igényeket kielégítő kis létszámú szakok, de nem ez a meghatározó). Egy tárgy szükségességét egy képzési programban nem a hagyomány vagy szakmai rang, akadémiai elismertség, hanem a szükséges kompetenciák kifejlesztéséhez való hozzájárulás határozza meg, (ismét csak nem kérdőjelezve meg, hogy a közvetlen kompetenciafejlesztő kurzusok háttérében kellene olyan alapozó tárgyak, amelyeknél ez közvetlen nem, csak közvetve értelmezhető).

Ez ugyanakkor nem jelenthet egyoldalúságot, sem az akadémiai jelleg, sem a szűk „szakmai sovinizmus” irányában. A képzésben meg kell, hogy jelenjenek:

- általános célok: tudásteremtés, a munkaerőpiacra való felkészülés, hogyan lesz valaki aktív polgár egy demokráciában, személyes fejlődés/kiteljesedés, az élethosszig tartó tanulásra felkészítés, európai értékek közvetítése;

- szakspecifikus célok: a szak elvei és módszertana, a hallgatók szabadabb ismeretszerzési folyamata, a könnyebb átjárhatóság, a mobilitási készség növelése és mindenekelőtt a munkaerőpiacon is hasznosítható szakismeret elsajátítása;

- kell, fontos (de hangsúlyozottan „csak” az előzőeken túl) az olyan minőség és egyediség, akadémiai színvonal és/vagy gazdasági/munkaerő-piaci partnerség, amely kiemeli az adott szegmensben belül az adott intézményt, nemzetközileg is láthatóvá teszi.

(1.6) Új típusú oktatási és számonkérési módszertan

Ugyanezen szempontok alapján át kell gondolni és értékelni az oktatási módszereket is. A képzés központi szereplője ebben a felfogásban nem a tanár, aki tanít (valakit valami olyanra, amit ő fontosnak tart), hanem a hallgató, akiben új kompetenciák kell, hogy kifejlődjenek. Az egyoldalú ismeretközlés (előadás) mellett-helyett felértékelődik a csoport- és egyéni munka, a készségfejlesztés, alkalmazás. Fontos a hallgatók folyamatos részvétele, bevonása, együttműködése a közös tanulási folyamatban, a probléma-megoldás, az egyéni felkészülés (könyvtár), az önálló munka (esszéírás, esetmegoldás), az eredmények bemutatása és megvitatása (prezentáció).

A számonkérésben ugyanígy határozottabban előtérbe kell, hogy kerüljenek az egyéni beszámolók, kiselőadások, esetmegoldások. Oldódik a szorgalmi- és vizsgaidőszak korábbiakban éles kettéválása, mert a vizsgát egyre több területen váltja ki a folyamatos, „félévközi” munka és kreditszerzés.

Az életen át tartó tanulás kiszolgálása

A felsőoktatási intézmények többsége egy-egy adott képzési szinten (vagy egymáshoz kapcsolódó szinteken) határozza meg saját tevékenységi körét, és azt tekinti feladatának, hogy ezekben jól felkészített diplomásokat bocsásson ki. Bár mindenki „visszavárja” végzett hallgatóit, ez eddig többnyire inkább volt formalitás, mint gyakori kapcsolat. Az EKRR viszont az életen át tartó tanulás rendszerébe illeszkedik. Nem lezárt tanulmányokat (programokat) és „kész” diplomásokat vár el, hanem programok sorozatát, amelyekbe „életen át” visszatérhetnek a diplomások, és amelyek a folyamatosan jelentkező képzési igények kiszolgálására szerveződnek.

A felsőoktatásnak hivatásbeli kötelessége (és vele szemben európai elvárás), hogy a graduális képzés világán túl is elősegítse a felsőoktatás-beli tanulmányok folytatását. Ez egyrészt olyan képzési kínálat kialakítását igényli, amely a munka mellett is elérhető (részidős képzés, rövid ciklusú, szakirányú továbbképzés), és speciális szakterületeken is biztosítja az ismeretek megszerzését, bővítését, folyamatos aktualizálását. Másrészt, másik oldalról ugyancsak paradigmaváltást jelent az, hogy validálja a graduális iskola-rendszeren kívüli, nem formális és informális tanulás keretében szerzett tanulási eredményeket, és ezt fogadja el belépési feltételként vagy kreditálható teljesítményként.

Minőségbiztosítás

A korábbi kritériumok meghatározása során a bemeneti/formális szabályok jelentették a minőség elsődleges mércéit. Ha – főleg a rendszerváltás előtt – nehéz volt bejutni az egyetemre, akkor többé-kevésbé joggal feltételezhetjük azt, hogy akinek ez sikerült, az biztosan magas szintű felkészültséggel rendelkezik. A felsőoktatási tanulmányok során sok nehéz vizsgát kellett letenni, tehát aki levizsgázott, az biztosan sokat is tud. Az output rendszer viszont – ezzel szemben – a kimeneti helyzetet nézi: nem azt vizsgálja, hogy ki mennyit tanult, miből vizsgázott, hanem azt, hogy ténylegesen mit tud, mire alkalmas.

Mivel ezek gyakran jóval kevésbé egzaktak és mérhetőek, mint a formális bemeneti jellemzők, ezért sokkal fontosabbá válnak a minőségbiztosítási rendszerek, amelyek átveszik a bemeneti szabályozók szelektációs szerepét, folyamatosan mérik, monitorozzák a képzőintézményeket, azok folyamatait, hallgatóit. Minőségbiztosítás nélkül csak ígéret lenne a felsőoktatási intézmény képzési programja; vagy csak sok év múlva derülne ki annak valódi értéke, a munkaerő-piaci visszajelzések alapján.

A kidolgozandó/megerősítendő minőségbiztosítási rendszerekben egyaránt fontosak lesznek az intézményi (belső) és a munkaerő-piaci, irányítási, igazgatási (külső) rendszerek.

Munkaerő-piaci kapcsolatok

Mivel a képesítés alapvető feltétele a kimeneti követelményeknek való megfelelés, (ami kettős, az akadémiai mellett munkaerőpiaci mércét is jelent), felértékelődik a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiac kapcsolata. A felsőoktatási intézményekkel szemben alapvető jelentőségű elvárásként jelenik meg az „employability”, a foglalkoztathatóság biztosítása. Ezt pedig csak akkor lehet képes biztosítani, ha a munkaerő-piaci igényekhez (legalábbis a trendekhez) igazodik.

A munkaerőpiac (mint megrendelő, leendő foglalkoztató) eddig hiányzó, de a jövőben nélkülözhetetlen, kiemelt fontosságú szerepet kell, hogy kapjon a kimeneti követelmények meghatározásában. (Látni fogjuk, hogy ez nem is olyan egyszerű feladat, mert két teljesen eltérő értékrendet, szemléletmódot kell közös nevezőre hozni.) A munkaerőpiac jelenti majd a képzés folyamatában és végeredményében is az állandó kontrollt, a külső értékelőt, amely méri/megítéli a kibocsátás színvonalát, és visszajelzi az értékelés eredményeit.

Ez utóbbi azért is fontos, mert ha a munkaerőpiac valódi, komoly értékítéletet mond, ez a minősítés nemcsak az alkalmazási esélyeket, hanem már a jelentkezéseket is orientálja majd, vagyis a versenyképesség nagyon is kritikus meghatározó elemét jelenti majd.

Oktatásirányítási eszközök

Az oktatáspolitikai szerepe, mozgástera, eszközrendszere lényegesen átalakul a kimeneti szabályozással. A felsőoktatási intézménynek nem(csak) egy hazai szabályozási környezetbe kell illeszkednie, hanem a tágabb nemzetközi felsőoktatási rendszerbe. Ezért a hazai szabályozásnak is a nemzetközi trendekhez, elvekhez és eszközökhöz kell idomulnia. Akár tetszik, akár nem, tudomásul kell venni, hogy csökken a központi irányítás mozgástera, mert a követelményeket (tartalom, folyamat, személyi feltételek stb.) nem a kormány, a jogszabály, hanem a kimeneti követelmények előírásai határozzák meg.

A kormánynak ezért – amilyen mértékben veszt szabályozási/input oldalon beavatkozási lehetőségeket – új eszközöket, esetleg intézményeket kell kialakítania. Ebben a helyzetben minden bizonnyal fontosabbá válik kormányzati oldalról is a minőségbiztosítás, a szelekció. Felértékelődnek talán a pénzügyi eszközök is.

Újra át kell gondolni a jelenlegi kormányzati és kormányzaton kívüli intézmények és fórumok rendszerét, azok feladatát, mozgásterét és eszközrendszerét is.

Az eddigiekben felsoroltak persze nem abszolútizálhatóak, nem homogén és nem kizárólagos követelmények. Ráadásul – adott esetekben, változatos módokon – ezek önmagukban is ellentmondásokat hordoznak. Mérlegelésük viszont azért elengedhetetlen, mert komoly eséllyel váltanak ki puhább vagy keményebb ellenállást azokból, akiknek érdekeit mindezek – potenciálisan vagy ténylegesen – sérthetik. Nehéz átállást jelentenek/igényelnek elsősorban morális-filozófiai síkon (pl. a poroszos oktatási mentalitás, amelyhez képest határozott paradigmatváltás kell) és a személyes érdekek, érintettségek okán (rutinok elvesztése, átértékelődés, új tárgyak, új ismeretek, készségek és módszerek kellenek az oktatóktól is), illetve nem könnyű szakmai feladat az új program, módszertan, piaci kapcsolatrendszer kialakítása...

A KKK-k jellemzői

A következő részben a felsőoktatás KKK-inak legfontosabb jellemzőit tekintjük át. Mint a bevezetőben is említettük, a célunk nem önmagában a KKK-k részletes elemzése. Azokat az alapvető jellemzőket kívánjuk összefoglalni, amelyek fontosak lehetnek a KKK-k szellemiségének, struktúrájának megértéséhez, illetve a KKK rendszerének (és konkrét szakos megfogalmazásainak) az OKKR rendszerébe illesztéséhez.

Kialakulás

Mint Derényi András írja, a történeti áttekintés talán közelebb hozza az olvasót egy keretrendszer kialakulásának folyamatához, egyben rávilágít arra, hogy a ténylegesen megvalósult keretrendszer csak „maradványa” lett egy tervezett komplex struktúrának. A magyar felsőoktatásban a kimeneti szabályozás elve először a Magyar Universitas Programot előkészítő Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CSEFT) szakmai háttér tanulmányai és ajánlásai között jelent meg. A CSEFT fejlesztési koncepciója a képzési szerkezetváltással együtt a képzések szabályozási környezetének átalakítását is javasolta: az addigi, a törvényi előírásokon túl a képesítési követelményekben testet öltő tartalmi és folyamatszabályozás felváltását a kimenet felőli, tanulási eredményekre építő szabályozási felfogással.

Az ezt követő egyeztetések és viták nyomán végül a kimenet felőli szabályozás szemléletmódjának egyes – de csak egyes – elemei megjelenhettek a ciklusos szerkezet szabályozási környezetében. A korábbi képesítési követelmények mint köztes szabályozó-eszköz funkciójának megtartása mellett az új képzési és kimeneti követelményekben (KKK) már megjelenhetett néhány kimenet jellegű elem is. Egyik oldalról valóban már kompetenciák megfogalmazásával rögzítette a szabályozás azt, hogy milyen felkészültségi szinten lehet (diplomával) kilépni a felsőoktatásból, de másik oldalról megmaradtak a „hagyományos” tartalomszabályozási elemek is: milyen legyen a kreditmennyiség belső felosztása, milyen tárgykörökkel kell azok keretei között oktatni stb..

Az eredeti javaslat szerint a ciklusok szintleírásait központilag kellett volna kialakítani, és törvényben rögzíteni. A területi szint jellemzőit a közvetlenül érintett szereplők közösen alakították volna ki, ezek alsóbb szintű szabályozásban jelentek volna meg. Az egyes képzési programok (szakok) kimeneteit pedig már a programot fejlesztő és indító intézmények saját hatáskörben alakíthatták volna ki – nyilvánvalóan figyelembe véve a szakterületi leíró jellemzőket. A viták, egyeztetések nyomán azonban a képzési ág – bár programszervező kategóriaként tovább élt – már nem kapott kimeneti szabályozó szerepet: helyette a képzési program szintjére (a szakra) helyeződött ez a funkció. Így a jelen-

legi felsőoktatási képesítési keretrendszer két szinten határozza meg a kimeneti jellemzőket: a ciklus és a szak szintjén.

A ciklusjellemző leírásokat – a dublini szintleírásokra támaszkodó szakértői háttéranyagok alapján – végül a Nemzeti Bologna Bizottság határozta meg. Ezek közül az alapciklusra és a mesterciklusra vonatkozóak kerültek be végül a 15/2006. sz. oktatási miniszteri rendelet 1. mellékletébe. A felsőfokú szakképzésekre és a doktori képzésekre vonatkozó leírások közzététele – egyeztetési nehézségek miatt – a mai napig várat magára.

A szabályozás „fejlődése” során tehát egyrészt elvázott a cikluson belül a képzési terület, másrészt két fontos szint, az FSZ és a PhD. Ennek számunkra most nem az okai fontosak, hanem az, hogy ezeket most, „utólag” feltétlenül pótolni kell.

Az eredeti elképzelések és az utóbb megszülető szabályozás szerint is a magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer (FKKR) regulatív erővel bírt volna (és a hatályos jog szerint máig így is van). A rendszer bevezetése során azonban a keret soha sem fejtett ki de facto szabályozóerőt: a képzési programok létrehozására irányuló hatása érzékelhetetlenül gyenge maradt. Ehhez minden valószínűség szerint az is hozzájárult, hogy a KKK szerkezetét előíró kormányrendelet végül megtartotta a tartalmi és folyamat-jellegű szabályozóelemeket is, ahol pedig kimeneti szabályozók kerültek előírásra, ott azokat sok esetben a MAB programlétesítési akkreditációs elvárásai, útmutatói értelmezték át (pl. az ismeretköröket tantárgyaknak tekintve). Egy 2006 tavaszán zajló értékelő program – lásd az irodalomjegyzékben – az alapképzési ciklus több területén súlyos inkoherenciákat mutatott ki a ciklusjellemzők, a képzési program-szintű jellemzők és a program tartalmi elemei között – már a szabályozás (KKK) szintjén is.

Az új (alapszakokra vonatkozó) KKK-k tartalmi és formai követelményrendszerének általános, minden képzési területre kiterjedő megfogalmazása 2002–2003-ban történt. Az időpont a jelenlegi elemzés szempontjából azért fontos, mert a hivatkozott miniszteri rendelet 2006-ban, az EKKR és ennek következtében az OKKR pedig csak az utóbbi időben, illetve napjainkban jelentek meg, azaz a KKK-k, illetve ezt megelőzően az egyes szaklétesítési kérelmek egyáltalán nem vehették még figyelembe sem az EKKR, sem az OKKR szintleírásait és azok deskriptorait.

Egyrészt tehát ne várjuk el a 2005–2006-os köztes szabályozástól, hogy az szinte teljesen megfeleljen az újnak, vagy legalábbis könnyen át lehessen konvertálni egy új modellbe. Ne várjuk el a felsőoktatási intézményektől sem, hogy úgy viselkedjenek, mintha nem a képzési és kimeneti követelményeknek, hanem egy annál korszerűbb (de egyébként többnyire ismeretlen) Képesítési követelményeknek kellene megfelelniük. Másrészt ez a dokumentum megmaradt egy olyan előírásnak, amelynek háttéréből hiányzott a társadalmisítás, közös szakmai értelmezés és konszenzus. Szakmai relevanciáját pedig korlátozta az a – később még újra megemlítendő – tény, hogy a szakalapításnak és -indításnak nem ez jelentette a kizárólagos feltételét.

Mindez a mesterszakokra azzal a kiegészítéssel vonatkozik, hogy a mester-szakos KKK-k kidolgozása időben a vonatkozó kormányrendelet megjelenését követően történt, ezért ennek bizonyos jelei megtalálhatók a kompetenciák szerkezetében, illetve megfogalmazásában. Az alapvető – szemléletmódbeli és strukturális – problémák viszont változatlanul érvényesek.

Vagyis tanulságként azt kell megfogalmazni, hogy az FKKR teljes értékű bevezetéséhez most már egyértelmű szakmapolitikai elkötelezettség és következetes, komplex végrehajtás szükséges, amely átfogja az összes ciklust és ezen belüli képzési területet.

Jogi szabályozás

A két szinten kidolgozott KKK-k szabályozási háttérét három előzetes dokumentum-csomag, „rendeletkomplexum” szabályozta. Ezek – időrendi sorrendben – a 289/2005.

(XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről, a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, és harmadikként idesorolható a MAB szakalapítási kérelmeket meghatározó űrlapja is.

Az egyes rendeletekben elvárt sémák, formulák meglehetősen ellentmondásosak. A gyakorlatot elsősorban a korábbi, 289/2005-ös rendeletben megadott leírási séma vezérelte, amellyel – mint említettük – megjelent ugyan a kimeneti elv, de csak részben. A későbbi, 15/2006-os rendelet már egy más szellemiségű, olyan kompetenciaalapú elvárásleírást tartalmaz, amelyek az OKKR szempontjainak is megfelelnek, ezt viszont a tényleges szakalapítási dokumentumok és KKK-k nem, vagy csak nagyon mellékesen veszik figyelembe.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy tisztán a jogszabályok szintjén történt ugyan előrelépés, de a korábbit – legalábbis a mi szempontunkból – „meghaladó” szabályozás nem volt képes felülírni sem a régebbi szabályozást, sem a szakleírási gyakorlatot, megmaradt a formalitás szintjén.

Vagyis: mindenképpen új jogi szabályozásra van szükség, amelyben már letisztultan jelenhetnek meg az EKKR szempontjai és az OKKR előírásai, és amely teljesen felülírja a korábbi szabályozást, valamint képes ténylegesen szabályozni a felsőoktatás képesítési kereteit.

Kettős követelmény

A korábbiak különböző szempontokból már érintették, most pedig érdemes külön is kiemelni azt, hogy milyen sajátos kettősség uralja a szaklétesítés → KKK-megfogalmazás → programkészítés folyamatát.

A kettősség egyik pólusát a KKK-ban új elemként megjelenő kompetenciakövetelmények, illetve az időközben kiadott OM-rendelet jelenti, az „egységes” szint-leírásokkal. Az a már említett tény, hogy ez nem vált meghatározó erejűvé – szemben azzal, ami a rendeleti jellegéből következett volna – egyrészt abból adódhat, hogy nincs a központi szintleírásoknak olyan „lebontási” (végrehajtási) útmutatója, amely egységes eligazítást adott volna arra vonatkozóan, hogy a központi (országos) szintleírásból hogyan, milyen elemek standardizálásával vagy milyen tényezők konkretizálásával készüljenek az egyes szakok kritériumrendszerei. Így váltak egyedivé, nem koordináltakká és értelemszerűen különbözőekké a KKK-k. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a felsőoktatási konzorciumok „csak” a szaklétesítési dokumentumokat készítették el, a KKK-kat nem ők, hanem az OM által felkért szakértők állították össze.

A rendelet erejét eliminálta az is, hogy a szintleírások alkalmazásának vagy kihagyásának – sem pozitív, sem negatív irányban – nem volt semmilyen következménye az érintettek számára. Így felértékelődtek a KKK-k másik vonulatában szereplő bemeneti, folyamat-szabályozási elemek, már csak azért is, mert az irányítás másik – és közvetlenebbnek, fontosabbnak, meghatározónak érzett – szereplője, a MAB egyértelműen ez utóbbiakra helyezte a hangsúlyt. Gyakorlatilag így vált kettőssé a követelményrendszer.

Az OM kiadta a maga rendeletét, de a szaklétesítés és szakindítás elbírálásában az elsődleges véleményező és minősítő nem az OM volt, hanem a MAB. Egyszerűen fogalmazva: a felsőoktatás képviselői – a közvetlen érintettség és hatáskör alapján minden bizonnyal jogosan – úgy mérlegeltek, hogy elsősorban a MAB elvárásainak kell megfelelniük, és nem az (egyébként is távoli) OM-rendeletnek. A tanterv, a tárgystruktúra, az oktatói háttér ezért fontosabbnak bizonyulhatott, mint a központi szintleírásokhoz igazodás. Ráadásul ez utóbbiak nem is eléggé „fogható”, „operacionalizálható” kategóriák, míg a MAB akkreditációs eljárásában szereplő tárgyak, a tárgyfelelős oktatók minősítettsége, az akkreditációs erők megléte igen.

Része lehetett végül mindebben annak a ténynek is, hogy a felsőoktatás oktatói számára a tanterv, a tantárgy (vagy témakör) az ismerős kategória, ebben a felsőoktatás szakértői (tervezőként is, bírálóként is) otthonosan mozognak, míg a képesítési-kimeneti követelmények inkább egyfajta külsődleges mércét jelentenek, külső rálátást igényelnek. Márpedig az akkreditációs folyamatban „csak” a felsőoktatás oktatói és szakértői vettek részt, míg az a szféra, amely ezt a kimeneti szemléletmódot erőteljesen képviselhette volna (pl. a munkaerő-piaci szervezetek), ebből kimaradtak.

Ezek után a képzési program alatti szintekre (tanulmányi egységek, modulok, tantárgyak) már egyáltalán nem, vagy csak alig, esetlegesen tudott „leszivárogni” a kimeneti megközelítés, a tanulási eredmények használata.

Vagyis: fontos tanulság lehet a jövőre, az OKKR működtetésére vonatkozóan is, hogy egységes kimeneti szemlélet és szabályozás kell, amely nem engedi meg a mérce különböző dimenziói közötti lavírozást. Ugyanakkor a kormánynak is, és a MAB-nak is ebben a keretben kell megtalálnia a maga szabályozási, akkreditációs, minőség-ellenőrzési eszközeit.

Szerkezet

Az előzőekben már többször utaltunk a KKK-k ellentmondásos, ugyancsak kettős felépítésére. Az alap- és mesterszakos KKK-k egyértelműen standardizáltak, egységes sémát, szerkezeti mintát követnek. Az alapszakok „szokásos” struktúrája pl. a következő:

1. Az alapképzési szak megnevezése
 2. Az alapképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése
 3. Képzési terület
 4. Képzési ág
 5. A képzési idő félévekben
 6. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma
 7. Az alapképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák
- Az alapfokozat birtokában a... szakon végzetek ismerik...
Az alapfokozat birtokában a... szakon végzetek alkalmasak...
- Rendelkeznek meghatározott készségekkel (ez a címszó nem mindegyik szaknál szerepel)
8. A törzsanyag (a szakképzettség szempontjából meghatározó) ismeretkörök
 9. Szakmai gyakorlat
 10. Nyelvi követelmények

Látható, hogy a szakok leírásában a majdani OKKR-hez tartozó kimeneti jellemzők csak egyetlen (a fenti mintában a hetedik) pontban fogalmazódnak meg. A krediteknek a 6. pont szerinti beosztása vagy a 8. pontban meghatározott ismeretkörök az alapszakos képzésnek ismét csak tartalom-, struktúrameghatározó részei. (Bár azt is hozzá kell tenni, hogy ez sem bizonyult túl szigorú szabályozásnak, még mindig kellő teret engedett sajátos intézményi értelmezéseknek és egyedi megoldásoknak.)

A mesterképzési szak alapítása és indítása is ugyanezt a logikát követi. Megfogalmazza a kimeneti elvárásokat (szükséges kompetenciákat), de rögtön másodlagossá is teszi azáltal, hogy ennél részletesebb és egzaktabb, számon kérhetőbb követelményeket ír elő a bemeneti és tanulmányi dimenzióban. (Példákat bármelyik képzési területről lehetne hozni, ezek a megállapítások gyakorlatilag egyaránt érvényesek a felsőoktatás egészére.)

Vagyis: az OKKR modelljébe a „rég” KKK-kból csak egyes részek emelhetők át – még tovább tárgyalandó korrekciókkal. Nem elég a régi KKK-ban a 7. pontot az OKKR-hez igazítani, hanem egy teljesen új szerkezet, séma kell.

Fordított sorrendet követő építkezés – formai teljesítés

Az előzőekből sajnos elég törvényszerűen következik az, hogy a kimenet jellegű szabályozások megjelennek ugyan, de inkább formailag, formálisan érvényesülnek, és nem képesek tartalmilag alakítani a képzési programokat. A szakértői értékelések is gyakran – nyíltabb vagy óvatosabb formában – azt fogalmazzák meg, hogy a képzési programok felépítése is többnyire egy fordított logikai sorrendet követ. Nem a képesítési követelményekből vezettük/vezetjük le az ahhoz elvezető képzési programot, hanem – némi túlzással – először megmondjuk, mit akarunk tanítani, és utána magyarázzuk meg (próbáljuk megmagyarázni), hogy miért.

Mindez már eleve következhet a korábbiakban bemutatott történeti fejlődésből, mert a 2006-os rendelet – a BA-szakok alapításához, létesítéséhez képest – mindenképpen elkésve jelent meg. Az pedig már a rendszer – ugyancsak említett – gyengeségéből, illetve megosztottságából következik, hogy a helyzet érdemben az MA-szakok alapításánál, indításánál sem változott.

A BA-rendszer megalkotása ugyanis (pl. a természettudományi, de más területeken is) nem annak a meghatározásával kezdődött, hogy mi a funkciója a 3 éves képzésnek, milyen képességeket és készségeket kívánunk/kell ennek keretében átadni, hanem minden intézmény a közösen megfogalmazott BA-szerkezetnek az órákat jelentő leképzésére és annak szakmaiságára összpontosított. A kompetenciákat pótlólagosan illesztették az alapítási és indítási anyagokhoz, és inkább azt mutatják be, hogy a szakmai ismeretekkel milyen képességeket lehetne a hallgatók oldaláról elvárni. Vagy például az üzleti szakoknál is kialakult egy közös, szakági szintű alapkompenciákat és -képzést leíró rész, de az egyeztetés, építkezés időközben megakadt, és ez már nem került be a szaklétesítésbe; adottságnak tekintették, innen „indították” a szakok leírását.

A többciklusú képzés bevezetésekor minden képzési területen egyaránt problémát jelentett, hogy a mesterképzések kialakítása az alapképzések KKK-inak elkészülte – sőt, sok esetben az alapképzések elindulása – után kezdődött. Így az építkezés, a ciklusok közötti tartalmi iteráció nem mehetett végbe. Több egymásra épülő szak esetében is célszerű lesz a KKK-kat az első mesterképzésben tanulmányait megkezdett évfolyam végzése után értékelni, és a szükséges módosításokat elvégezni. Különös gonddal kell vizsgálni az azonos részterületen szereplő ismeretek és készségek megosztását az alapképzésben, majd az ezt követő mesterképzésben elsajátítandó, illetve megszerzendő részekre. Sok képzési terület veti fel problémaként azt is, hogy az elméleti megalapozásra csak a mesterképzésben kerül(het) sor.

Vagyis: tudomásul kell venni, hogy a bolognai struktúra és a KKK-k bevezetésekor még sok minden nem volt kész, szorított az idő is, ezért nem lehetett logikusan építkezni. Most, az FKRR kialakításakor ezt biztosan nem szabad megengedni. Egy itinert és időtervet kell felállítani, a technológiai lépések egymásutánjait, egyeztetési feladatait egy nagy Gantt-diagramban lefektetve, ezáltal biztosítva a rendszer logikai felépítését.

Ehhez persze kormányzati szándék és jóváhagyás, szükség esetén EU-egyeztetés és egyetértés is szükséges.

A kompetenciák meghatározásának „gyermekbetegségei”

A kompetenciák meghatározását is sokféle kritika érte. Előre kell bocsátani, hogy ezek jellemzően nem szakspecifikusak, hanem többnyire általánosan érvényesek (akkor is, ha a következőkben a példa egy adott, konkrét képzési területről szól).

Nem koherens

A KKK módszertanilag nem koherens, miközben megad néhány nagyon általános kompetenciát (például „értelmezni a szóbeli és írásbeli kommunikáció nyelvi és irodalmi sajátosságait”), a képzési területek leírása hagyományos tantárgyak szemszögéből történik.

A KKK-ban felsoroltak nem (vagy legalábbis nem mindenütt és nem konzekvensen) különülnek el a készségek és képességek kategóriákra. Az egyes csoportok gyakran mindkét kategóriából tartalmaznak elemeket, de túlnyomó hányadát a képességek felsorolása jelenti. Hiányzik egy egységes szempontrendszer, értelmezés és alkalmazás. Nem volt széles körű vita, felkészítés és konszenzus az egyes kompetenciaelemek tartalmát, kifejtési módját illetően.

Nem egyforma részletezettségű

A KKK-k önmagukban sem teljesen „egyenszilárdak”. A bölcsészképzési területen például a KKK-k a tudáselemek felsorolására koncentrálnak, a képességek, attitűdök csak formálisan jelennek meg. Az üzleti képzési ágon van olyan szak, amelyiknél a tudás elemeit 4 „halszálka” (8 sorban) fogalmazza meg, és van olyan is, ahol ezt 16 „halszálka” (18 sorban) részletezi.

Ez huszadrangú formai dolognak tűnik, mégis azt jelzi, hogy a KKK szakértői sem teljesen azonosan fogták fel feladatukat (mert nem valószínű, hogy a szakok minőségéből adódik a 8 és 18 sor különbsége).

További különbség, hogy az „ismerik” és „alkalmasak” kategóriák mellett vannak olyan szakok, ahol van még egy bekezdés („rendelkeznek”), amelyik többnyire készségeket sorol fel, de ez egyrészt nem általános, másrészt még így sem ugyanaz a hármastagolás, mint amit a szaklétesítési dokumentumok követnek.

Nem konkrét; túl általános

Általános panasz, hogy a kompetenciák megfogalmazása alapvetően sematikus, esetleges, és hiányzik a konkrét tartalom. Emiatt (például a bölcsészterületen) nem jelennek meg a szak-specifikus különbségek. Vagy (például a gépészmérnök alapszak esetében) mit jelent a „környezetvédelmi feladatok műszaki irányítása”. Ennek eleget lehet tenni azzal, hogy egy használt elem gyűjtésére alkalmas doboz kihelyezését irányítja valaki.

Különösen a „szakképzettség gyakorlásához szükséges személyes adottságok és készségek” pontban sok olyan előírás szerepel, amely nem mérhető, túlságosan általános, nagyon eltérő módon teljesíthető. Ilyen például a „széles műveltség”, „információfeldolgozási képesség”, „környezettel szembeni érzékenység”, „elkötelezettség és igény a minőségi munkára” stb.

A differenciálás hiánya is gondot okoz, mert a szakon belüli szakirányokhoz tartozó speciális tanulási eredmények ömlesztve kerültek be a KKK-kba. Ennek hatására egyes szakoknál gyakorlattá vált, hogy a diploma kiadásakor nem kell minden, a KKK-ban szereplő ismerettel és készséggel rendelkezni – anélkül, hogy definiált lenne, mi az, ami viszont a specializációtól függetlenül mindenképpen szükséges.

Vannak olyan szakok, amelyek inkább általános kompetenciákat fogalmaznak meg, (nem véletlenül azok, amelyek magukat inkább generalista szaknak tekintik, mint például a gazdálkodási és menedzsment szak), és olyanok, amelyek szinte kizárólag, vagy legalábbis döntő mértékben szakspecifikus kompetenciákat írnak le (például turizmus és vendéglátás). Ez alól általános kivétel a készségek csoportja, ahol viszont például az üzleti képzéseknél csak általános tényezők szerepelnek.

A konkrétságon túl külön kérdés minden esetben az értelmezés és a mérhetőség bizonytalansága.

Nem munkaerő-piaci

A KKK – elvontsága és bemeneti-akadémikus orientáltsága miatt – eleve nem vagy csak korlátozottan alkalmas a munkaerő-piaci, „employability” szempontú értelmezésre. A kompetenciák ezen túl is a felsőoktatási szempontokat, véleményeket tükrözik, hiányzik az alkalmazók véleménye.

Nem reális

Tipikus jelenségnek tartjuk azt is, hogy a kompetenciakövetelmények megfogalmazói gyakran igencsak túlzó elvárásokat fogalmaztak meg, főleg az alapszakon végzőkkel szemben. Ez nyilvánvalóan annak a törekvésnek „köszönhető”, hogy az alap- és mesterzakok kidolgozása nem egy időben, egymásra épülve történt, és ezért a konzorciumok szinte mindent „belezsúfoltak” az alapszakokba. Ez egyaránt igaz a szaktárgyak beépítésére és a hallgatók jövőbeli alkalmazhatóságára vonatkozóan.

A szakmai sovinizmus (hiányzik az értelmiségi személyiség képe a kompetenciák megfogalmazása során) és a szakmai maximalizmus (sokszor irreális, teljesíthetetlen elvárásokat írnak le) egyformán megtalálható a kompetenciák leírásában.

Vagyis: ne becsljük le, ne dobjuk el azt a teljesítményt, tudást, amelyet a jelenlegi kompetencialeírások jelentenek, mert nagyon sok fontos ismeretet tartalmaznak. Ugyanakkor láthatóak az első ilyen jellegű kísérlet „gyermekbetegségei” is. Tehát lehet ezekre építeni, de összességében egyértelműen újra kell fogalmazni a KKK-k kompetenciáit, a tapasztalatok alapján is, és az OKKR új szempontjaira való tekintettel is.

A kompetenciák és programok kapcsolata

Az alapszak képzési követelményei kapcsán a legnagyobb gond az, hogy a szakindítási dokumentumok és a tantervek nemhogy nem ezekből a kritériumokból vezetődnek le, hanem nem is hivatkoznak rájuk, és bemeneti logikával, megfelelő szakmai háttérű oktatók megadásával tanítandó tárgyakat sorolnak fel. A szakindítási tervezetekben megtörtént a KKK lebontása tényleges tantervekre, de – többek között az input követelmények nagyobb szabályozóereje miatt – ezek még nagyon messze állnak a tanulási eredmény felől történő tervezés elvétől, és a hagyományos óra/kredit beosztású tantervek formáját vették fel. Ezért a látszólag adekvát kimeneti kritériumok sem működnek a rendszerben, a képzés célja, kompetenciái és tanterve nem kapcsolódnak egymásba.

A jelenlegi KKK-k fontos gyakorlati tapasztalata az, hogy a két oldalt, vagyis a kompetenciaelvárásokat és a tantervi programokat – nagy valószínűséggel, tisztelet a kivételnek – tételesen és részletesen még senki sem vetette egybe. A képzés témaköreit a tantervszerkesztők szempontjai alapján állították össze, ügyelve arra, hogy minden olyan tárgykör szerepeljen abban, amelyet az adott szakmai kollektíva – adott esetben akár szakmai, akár egzisztenciális szempontok alapján – fontosnak ítélt. A kompetenciák pedig általában úgy fogalmazódtak meg, hogy ugyancsak szakértői csoportok végiggondolták, megfogalmazták azt, hogy megítélésük szerint mire kellene hogy képes legyen az adott szakon végzett hallgató. Az az összevetés viszont elmaradt, hogy hogyan is történik/történjen az elvárt tudás, képességek és készségek kifejlesztése, az adott témakörök (és a szakindításban nevesített tárgyak) külön-külön és összességükben milyen kompetenciákat teremtenek, illetve ahhoz, hogy az elvileg megfogalmazott kimeneti jellemzők a gyakorlatban is érvényesüljenek, mire kellene még (vagy már nem) felkészíteni a hallgatót.

Az intézmények és az oktatók – melyek és akik nem mindig látták be a bevezetendő rendszer előnyeit, nem is alkalmazták azokat – többnyire, alapvetően egzisztenciális szempontokat figyelembe véve álltak hozzá a BA- (és hasonlóképpen az MA-) képzések kialakításához, azaz jó részük főként a megfelelő számú óra/kredit megszerzésére törekedett. Ez elvonta a figyelmet arról, hogy az új rendszerben teljesen más feladatok, módszerek és célok jelennének meg. Az intézmények másik része – bízva tartós vonzerejében – tudatosan a jelenlegi rendszer átmentését célozta meg. Ilyen körülmények között kellett az intézményeknek egy közös rendszert kidolgozniuk és akkreditáltatniuk. Ebből ered az alapképzések kurzusainak felaprózása 1–2 kredites, csak előadást vagy gyakorlatot tartalmazó kurzusokra, és a gyakorlatban is használható, általános célú látókörbővítő, kommunikációs, informatikai stb. ismeretek alábecsülése és háttérbe szorítása.

Összességében nagy feladatot oldottak meg az egyes szakterületek vezetői, de még nagyobb előtt állnak azok az intézmények, amelyek következetesen és komolyan gondolkodják a kétféleképp rendszer szándékait, és azok megvalósítását.

Hiányzik a képzési terület, képzési ág szintje

A jogszabályban rögzített leírás nemcsak vertikális irányban hiányos (FSZ, PhD), hanem horizontálisan sem következetes. Nem foglalkozik ugyanis az adott képzési terület/ágazat átfogó, közös kimeneti jellemzőivel, ezeket egyszerűen adottnak és köztudottnak tekinti. Pontosabban: az, hogy a képzési terület jellemzőit a miniszteri rendelet már nem definiálja, egyrészt hiányt, másrészt – az erre való reagálástól függően – nagyon eltérő megoldásokat indukált.

Van, ahol a szak jellemzőin belül fogalmazzák meg az ágazati követelményeket

Ebben az esetben (például a tanárképzésben) a kompetenciák leírása differenciált, megjelennek az általános, minden (vagy legalábbis több) szakképzettség megszerzésére egyaránt érvényes, illetve a különböző szakképzésekre jellemző sajátos kompetenciák. (Ez ugyanakkor a tanárképzésben sem teljesen egységes. A sajátos szaktanári kompetenciák az általános követelmények kiegészítéseként jelennek meg, de igencsak eltérő kidolgozottsággal. Van, ahol teljesen hiányzik ez az elem, vagy csak felületes és formális a sajátos kompetenciák megfogalmazása.)

Az agrárképzési területen is jelentős mértékben tartalmaznak a KKK-k nem szakspecifikus követelményeket, azaz a képzési területre, képzési ágra vonatkozó általános követelmények keverednek az adott alap- vagy mesterszakra jellemző speciális követelményekkel.

Van, ahol elfelejtik, adottnak veszik az ágazati szintet

A gazdaságtudományi KKK-k például alapvetően a szakspecifikus jellemzőkre koncentrálnak. Vagyis hiányoznak a képzési terület, képzési ág közös jellemzői.

Van, ahol az ágazat (részben) kerül be a szakos kompetenciákba

Elsősorban a nézetek, attitűdök, autonómia, felelősségvállalás kategóriákra vonatkozóan jellemző több szakra is az, hogy teljesen vagy többnyire egyöntetűen minden KKK-ban ugyanaz az egy mondat vagy egynéhány jellemző szerepel, vagyis az ágazat közös jellemzői jelennek meg, szakos differenciálás nélkül. (Például a munkavégzéshez szükséges szemléletekről, nézetekről, attitűdökről egy mondat található az agrárképzési terü-

let minden KKK-jában: rendelkeznek együttműködő képességgel, szakmai kommunikációs készséggel, idegennyelv-tudással, felelősségtudattal.)

Ezt a hiányt két szempontból érzem fontosnak. Egyrészt az ágazati szint definiálása nélkül túl nagy a távolság az adott képzési ciklus rendeletbeli (OKKR-) leírása és annak szakos konkretizálása között. Kell valami eligazítás, etalon, egységes értelmezés az adott ágazathoz tartozó szakok számára. Másrészt a szintleírásban foglalt jellemzőket az adott szakot végzett diplomás viszi magával az életpályája során. Ha például Turizmus szakon végzett és ezen a szakterületen helyezkedik el, a KKK viszonylag pontos képet ad a munkáltatónak arról, hogy milyen jellemzőkre számíthat. Viszont ha ugyanez a személy, mondjuk, egy termelő nagyvállalat karrierprogramjába lép be, akkor aktivizálni tudja az összes alapozó- és szakmai törzsismereteit, miközben erről a szintleírás a munkáltatónak semmit sem árul el.

Vagyis: az FKKR-nél már biztosan kell képzési terület/ág szintű leírás. Vannak máris biztató kísérletek, amelyek azt jelzik, hogy ez minden bizonnyal megoldható. Van mire építeni.

Az egyeztetés, visszacsatolás hiánya

Az adott szakot megalapítók (intézmények, többnyire konzorciumok) által benyújtott képzési célok, kompetenciajavaslatok, ha át is mentek a MAB szűrőjén, az OM szintjén kapták meg végleges és hivatalos formájukat. Ennek során lehet, hogy alapvetően megváltozott ezek megfogalmazása, de úgy, hogy abban a szaklétesítést kezdeményezőkkel – és MAB-os bírálóikkal – tudomásunk szerint sehol sem volt egyeztetés (konzultáció, magyarázat a változtatásra). Például az üzleti képzések közül a pénzügy és számvitel szaknál a képzés céljainak, az ismereteknek és az alkalmasságnak a megfogalmazása a szaklétesítésben és a KKK-ban teljesen azonos. A gazdálkodási és menedzsment szakon a képzés célja teljesen más lett, az ismeretek és alkalmasság meghatározása részben azonos. A kereskedelem és marketing szaknál viszont a célok és az alkalmasság megfogalmazásában már alig van azonososság.

Vagyis: a felsőoktatási képesítési keretrendszerekben világosan és nemzeti/szakmai egyetértéssel megfogalmazott célkitűzéseket kell megjelölni. Ezt az elvet értelemszerűen az ágazati és szakos jellemzők megfogalmazásánál is alkalmazni kell majd, mert enélkül nem lesz egyeztetés, azonosulás, elfogadás.

A BA-MA kapcsolat hiánya; nem a szintnek megfelelő elvárások megfogalmazása

A történeti folyamattal ugyancsak részben indokolható, de jelenleg még mindenképpen feszültségforrást jelent az egyes képzési ciklusok követelményeinek elválasztása, illetve összehangolása, egymásra építése (illetve ezek hiánya).

Több szaknál is érvényes tapasztalat, hogy az alapképzés kimeneti követelményei erősen mesterképzésiek, a mesterképzés követelményei pedig számos doktori követelményt tartalmaznak. Van ugyanakkor fordított előjelű felvetés is (például az üzleti BA-kra vonatkozóan), amikor az adott szak annyira a gyakorlati készségekre koncentrálna, hogy az MA igénye nem nagyon jelenik meg a BA követelményrendszerében. Vagyis a KKK-k kialakításakor nem történt meg annak elkülönítése, hogy mi az alapképzés és mi a mesterképzés sajátos arca.

Más esetekben az jelent problémát, hogy nincsenek kellőképp „szintezve” a szakleírások: igen gyakran nem derül ki az azokból egyértelműen, hogy egy adott kompetenciaelemnél meddig terjedjen egy szakközépiskola, az FSZ-, a BA- és az MA-képzés követelményszintje. Megjelennek olyan elvárások, amelyek nem feltétlenül az eredetileg meghatározott szintre jellemzők, vagy az adott kompetenciának meg kellene határoznia az alapszakos és masterszintű tartalmát. Például alkalmas: elemzések, jelentések, felmé-

rések elkészítésére, önálló és csoportmunka végzésére; az információszerezési, tárgyalási és meggyőzési technikák alkalmazására (?). Rendelkezik információfeldolgozási képességgel, tanulási készséggel és jó memóriával (?). Mit jelent az idegennyelv-tudás, motíváltság, nyitottság, rugalmasság?

Vagyis: az OKKR kellő megalapozásához és az FKRR kialakításához minden képzési területen és szakon következetesen meg kell vizsgálni, illetve ki kell alakítani az egyes képzési ciklusok adekvát követelményrendszerét, a jellemzők egymásra épülését, illetve szintek szerinti megkülönböztetését, differenciálását.

Az ellenőrzés hiánya

A KKK-k szabályozó szerepének alapvető problémája lett az, hogy egyik oldalról tartalmaz olyan elemeket, amelyek mérhetőek, beazonosíthatóak, ellenőrizhetőek. Könnyű kontrollálni – és a MAB ezt meg is teszi –, hogy a kreditszámok és -arányok megfelelőek-e, a meghatározott tárgykörök megjelennek-e a tantervben, rendelkeznek-e megfelelő minősítéssel és publikációkkal a tárgyfelelősök. A másik oldalon, a kompetenciák viszont nem így, nem könnyen mérhetőek, ellenőrizhetőek.

Máig sem világos, hogy kinek, mikor, hogyan kell ellenőriznie a KKK-ban szereplő előírásokat. Hiányoznak a mérőszámok, hiányzik a kontroll, monitoring, beszámoltatás rendszere.

Vagyis: az FKRR elfogadhatóságának és működtetésének (kompletté tételének) alapvető feltétele lesz a jelenleg még hiányzó ellenőrzési rendszer megteremtése.

Munkaadók nélkül

Ugyancsak megfogalmaztuk már a korábbiakban is a KKK-k készítésével kapcsolatban azt a kritikát, hogy az többnyire a szakma „belső” produktuma volt, és miközben az alapszakos képzésnek a munkaerő-piaci, gyakorlati munkára kell felkészítenie a hallgatókat, a kimeneti követelmények megfogalmazásában nem vettek részt a munkaerőpiac képviselői. Ezt a hiányt most mindenképpen pótolni kell. A munkaadók bevonása nélkül lett gyakran „belterjes”, „nem reális”, a gyakorlati szempontokat nélkülöző a KKK, kerülhetnek bele olyan kompetenciák és/vagy tárgykörök, amelyekkel adott esetben az évtizedeken keresztül jól bevált szakmai ismereteket nyújtjuk, noha lehet, hogy ez a piacot nem érdekli, nem így, nem ezt kellene, illetve más képességek is kellenének stb. Mindez biztosan hozzájárult ahhoz is, hogy a munkaerőpiac máig sem igazán fogadta be a bolognai képzési struktúrát.

Vagyis: az FKRR kialakításába kezdettől fogva intenzíven be kell vonni a gazdasági-és intézményi szféra, a munkaadói oldal meghatározó képviselőit.

Az FKRR kialakítása

Az EKKR/OKKR-be szervesen illeszkedő hazai, országos felsőoktatási képesítési keretrendszer (FKRR) kialakítására vonatkozóan a szakértői elemzések gyakorlatilag egybehangzóan két fontos tézist fogalmaznak meg. Egyik oldalról a 2006-os miniszteri rendelettel, a KKK-k rendszerével (és az ezt követően végzett szakértői elemzésekkel, projektekkel) kialakult az az alap, amelyre építve létre lehet hozni a hazai FKRR-t. Másik oldalról a KKK-k nem jelentenek automatikus megoldást, szövegvázatot az FKRR-hez, azokhoz képest még jelentős, érdemi fejlesztőmunkára van/lesz szükség. Erre irányulnak az előző fejezetben megfogalmazott következtetések. Azokat mind figyelembe kell venni az új FKRR kidolgozásakor. A továbbiakban ehhez még néhány új szempontot, feladatot fogalmazunk meg.

A ciklusok és szintjellemzők definiálása, tartalmi tisztázása

Az OKKR-ben értelemszerűen az EKKR minden ciklusa meg kell, hogy jelenjen, illetve a hazai képzési rendszer minden szintjének meg kell találni a helyét ebben a rendszerezésben. Ezen belül bennünket természetesen és értelemszerűen az 5–6–7–8. szint érdekel:

– Az 5. és 6. szint, mert ebben kell elhelyezni és egymáshoz is viszonyítva értelmezni a középiskolai képzést és a felsőoktatás alsó lépcsőit és azok viszonyát, itt kell meghatározni nemcsak a hazai bolognai alapszakos képzés szintjét (minden bizonnyal a 6. szinten), hanem a közép- és felsőfok határmezsgyéjén szerveződő, mindkét szint által elfoglalt felsőfokú szakképzések pozícióját is fontos lenne egyértelműen és véglegesen eldönteni.

– A 7. és 8. a mester- és doktori programok szintje, amiből a mesterképzések elhelyezése viszonylag egyértelmű, de a PhD-képzések – állam az államban – eddig még erőteljesen őrizték saját autoritásukat, és nem kívántak belépni valamilyen közös képzési ernyő alá. Ha egységes keretrendszert akarunk létrehozni, abba a doktori képzést is biztosan integrálni kell.

A ciklusok/szintek egymásra épülő, vertikális rendszere mellett ugyancsak tisztázásra váró kérdés a horizontális struktúra, a kompetenciák („oszlopok”) kialakítása és megfogalmazása. Európa szerete problémát jelent jelenleg is a kompetenciák eltérő rendszerezése. Csak a hazai viszonyoknál maradvá: elegendő utalni a szakképzés ágazati kompetencia rendszere és a felsőoktatási (hiányos) szintleírások jelenlegi összeegyeztethetlenségére, ami az átjárhatóság egyik akadálya. Az egységes OKKR lehet az a híd, amely a kettő közötti transzfer egy sarokeleme lehet.

A KKK és a miniszeri rendeleti szintleírások, illetve ez utóbbi és az EKKR 5–8. szintjei nem fedik le egymást teljesen. Már említettük, hogy ennek időrendi okai is vannak, vagyis az eltérés érthető, de a szinkronit mindenképpen meg kell teremteni.

Különbség van a EKKR és az OKKR kompetencia-felosztásában is, amit ugyancsak tisztázni, egyeztetni és véglegesíteni kell. Konzenzust kell teremteni a kompetenciák nevezéktanában, csoportosításában, el kell dönteni az „oszlopokat”, és pontosítani, értelmezni kell azokat, hogy használható legyen, egységesen, mindenki számára. A terminológiai tisztázás mellett a három rendszer tartalmi megfeleltetésének lehetővé tétele a legfontosabb feladat.

Ebből is az következik, hogy nem a jelenlegi KKK-k pontosítását, hanem annak teljes újraértelmezését, újrastrukturálását kellene majd – ezt követően – elvégezni. A KKK-t oly módon kell majd korrigálni, hogy az alkalmas legyen az OKKR valamely szintjéhez való megfeleltetéshez. A KKK-k önálló életet élhetnek mindaddig, amíg nem volt egy fölöttes rendszer, amelybe azt el kell helyezni. (Már említettük, hogy később lett ilyen, de mégis úgy kell tekinteni, mintha nem lett volna.) Az EKKR/OKKR kialakításától, elfogadásától kezdve viszont csak olyan KKK létezhet, amelyik elfogadja ezek felsőbb szintű, meghatározó keretrendszer jellegét.

Továbbá egészen más megközelítést kell/lehet alkalmazni a felsőoktatás képesítéseinek egy országos LLL keretrendszerbe való illesztésére, ha tudatában vagyunk a keretrendszer létének, mint ha nem. Ha tudjuk, hogy a képzési program szintjét szabályozó KKK felett van egy azt vezérlő ciklusdeskriptorsor, akkor elegendő ezt a ciklusszintet megfeleltetni az országos keretrendszer valamely szintjének, hiszen az alatta álló programszintű jellemzők meg kell, hogy feleljenek (elvben) a ciklus-jellemzőknek.

Az EKKR/OKKR megfelelő mélységű prezentálása

Már a korábbiakban is láttuk az abból adódó problémákat, hogy nem voltak kellőképpen tisztázottak (tartalmilag, módszertanilag stb.), egyértelműen meghatározottak, konkretizáltak az egyes elvárt kompetenciák. Egy más szakmai/nyelvi közegben meghatározott EKKR esetén pedig az értelmezés tisztázása a megfogalmazás lazasága és a fordítás problémái miatt külön is fontos feladat. Ehhez azonban a fogalmak tisztázása és egységes használata szükséges. Továbbá egy olyan guideline, mely standardizálja azt, hogy a KKK-kban valóban minden kompetenciacsoport megjelenjen.

Enélkül nem lehet egységes tartalmú szintleontásokat, szakleontásokat készíteni. Erre kell építkezni, csakis ez lehet a „kályha”, a kiindulópont minden további munkálat során. A kompetenciák részletes, deskriptív megjelenítése egyúttal a minőségbiztosításnak is nélkülözhetetlen feltétele. Az indirekt, külön értelmezést igénylő megjelenítés esetlegessé teszi a minőséget, a nem szakemberek számára nem átlátható, a munkaadók nem fogják érteni és értékelni, a hallgató sem lesz tisztában saját kompetenciáival, vagyis azzal, hogy mire alkalmas. Mindez egyértelműen rontja a felsőoktatás átláthatóságát, mobilitási képességét, hatékonyságát, piacképességét, nemzetközi összehasonlíthatóságát.

Ezért miután szakmapolitikai szinten – elsődlegesen – tisztázódott (lásd a fenti a) pont) az OKKR horizontális és vertikális struktúrája, az egyes cellák üzenete és tartalma, ezt a szakmai anyagot a széles szakmai/társadalmi/munkaerő-piaci közvélemény számára is megismerhetővé, érthetővé kell tenni, világos, értelmezhető és alkalmazható formába kell önteni. Ennek fontosabb elemei lehetnek:

- Az EKKR/OKKR céljának szerkezetének, tartalmának egyértelmű bemutatása, értelmezése (elemzése): miért jött létre az EKKR, miért fontos ennek alkalmazása; milyen az OKKR szerkezete, milyen szinteket tartalmaz, és azok leírásához milyen jellemzőket használ.

- Fogalomtár: egyrészt egy új struktúrával kell megismerkedni, új fogalmakkal, amelyeknél fontos, hogy mindenki egyformán értse és értelmezze azokat, másrészt vannak/lehetnek olyan fogalmak, amelyek a szűkebb szakmai közeg számára egyértelműek és azonos tartalommal használatosak, de ezeket is pontosan meg kell határozni, hogy a más szakmabeli, a laikus közvélemény is ugyanúgy tudja érteni és használni azokat.

- Az egyes jellemzők értelmezése példákkal: annak érdekében, hogy mindenki azonos tartalmat értsen az egyes fogalmak, jellemzők mögé, lehetőleg több példát is meg kellene fogalmazni ezekhez. A felsőoktatás szakmaszerkezete és a munkaerő-piac a maga sokszínűségével külön-külön is nagyon sok sajátos esetet produkál: kellene a példák, amelyek segítik a fogalmak értelmezését, és elantot jelenthetnek a sajátos helyzetek értelmezéséhez.

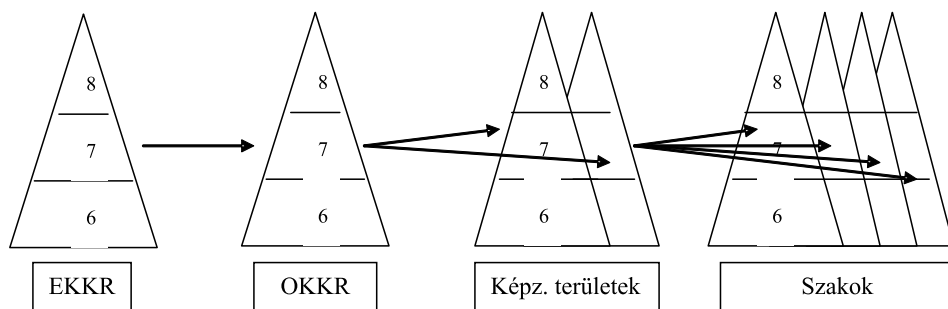
Az FKKR módszertani megalapozása

Az EKKR kellő mélységű kidolgozása és prezentálása után következhet a számunkra alapvető lépés, az FKKR kialakítása. Talán túlzottan is bürokratikusnak tűnik, mégis – a jelenlegi KKK-k kialakulásának folyamatát is figyelembe véve – elengedhetetlen annak pontos módszertani tisztázása és leírása, hogy hogyan, milyen lépéseken keresztül jutunk majd el az FKKR megfogalmazásához. (Talán maga a módszer is európai best practice-ok alkalmazását és nemzetközi validálást igényel.) Erre azért is szükség lehet, mert elég bonyolult egyeztetési eljárás végigkövetésére van/lesz szükség ahhoz, hogy koherens és működőképes eredményre jussunk (lásd a későbbi 1-4. ábrákat).

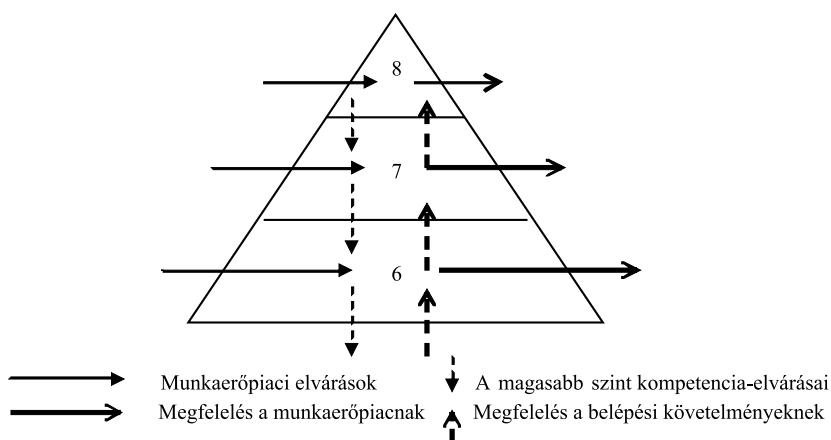
a) Egy „folyamatábra” kell, az FKKR felépítésének sémája: ki és hogyan fogja elvégezni az egyeztetést

- „horizontálisan” az EKKR – OKKR azonos szintjeivel, a felsőoktatás egészére vonatkozóan és a képzési területen belül; és

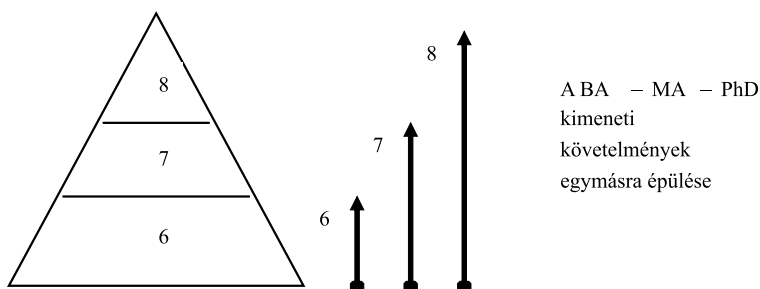
– „vertikálisan” az adott szakterület FSZ – BA – MA – PhD szintjei között. (Ld. 1–2–3. ábra.)



1. ábra. Az egyes képzési szintek jellemzőit az EKKR/OKKR/szakterület adott szint-jellemzőiből kell levezetni, ahhoz kell igazítani



2. ábra. Minden szinten biztosítani kell a piacképes kilépés és a magasabb szintre való belépés lehetőségét (az ehhez szükséges kompetenciákat)



3. ábra. Az egyes szintek követelményei egymásra épülnek; az adott szint kimeneti jellemzőibe automatikusan beleértjük az előző szintek teljesítését

b) A KKK-k mindegyikét át, illetve újra kell majd fogalmazni az új összefüggésrendszerhez illesztve. Ehhez célszerű lenne – az átláthatóság és az összehasonlíthatóság, egy közös tanulási folyamat és a minőségbiztosítás érdekében – egy konszenzuson alapuló

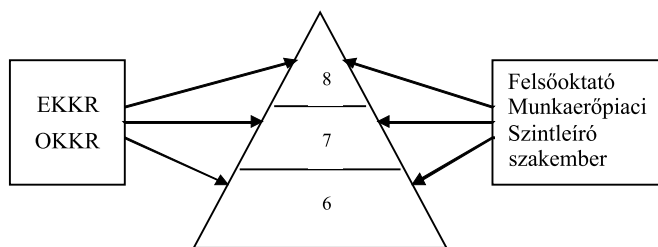
mintát kidolgozni. Ez a minta lehet majd az etalon, mérce az egyes szakok képesítési jellemzőinek megfogalmazásakor.

c) A mi tapasztalatunk és ajánlásunk is az, hogy kell egy ezzel megbízott (felelős és felhatalmazott) szervezet, amely elvégzi a szükséges szakértői, szervezési munkákat. Ebben a szervezetben egyszerre, együtt kell, hogy megjelenjen a felsőoktatásra vonatkozó szakmai-módszertani tudás (amely képes tanácsot adni, szakmai kontrollt gyakorolni) és a projektmenedzselési tudás és kapacitás, amelyik képes összefogni az összes szint és szak képesítési kereteinek kialakítási munkáját. Az OKKR képviselőjében alkalmas kell, hogy legyen egy felelős „supervisor” munkára, mielőtt az társadalmi vitára, illetve miniszteri/jogszabályi elfogadásra kerülne.

d) „Mátrix-szervezetek”. A felsőoktatási képesítési keretek kidolgozását olyan team-ekre kellene bízni, amelyekben jelen van minimum három szakterület legalább egy-egy képviselője (lásd a 4. ábrát). A három terület:

- az adott felsőoktatási képzési terület/ág szakértői (esetleg – az ismert okok miatt – külön az egyetemi és a főiskolai körből),
- az adott szakterület munkaerőpiacát, a munkahelyi követelményeket jól ismerő szakértő, aki a „belső” indíttatású szintleírást ütközteti a maga munkaerő-piaci elvárásaival és tapasztalataival (gazdasági, szakmai kamara, munkaadói szövetségek képviselői),
- OKKR-módszertani (szintleírás-) szakértő, aki ismeri és közvetíti az EKKR szellemiségét, erről az oldalról nyújt támogatást és kontrollt.

Az ilyen munkacsoportok működése oldhatná azt a ma még egyértelmű problémát, hogy az egyes KKK-k között több legyen a közös rész, ne legyen szakmailag hullámzó a KKK-k színvonala, heterogén azok mélysége, tagoltsága, ne keveredjenek a tudás-képesség-készség elemek, egységes legyen az értelmezés az egyes kompetenciaelemek tartalmát, kifejtési módját illetően. Ebben az összetételben most már – túl a szakindítás előkészítésének, lebonyolításának stresszes és erőpróbáló periódusán – közösen és nyugodtabban lehetne megvizsgálni azt, hogy ténylegesen megfelelnek-e az adott szakok annak a kettős mércének, amit a munkaerő-piaci elvárásoknak és MA/PhD-szintű belépési kritériumoknak való párhuzamos és együttes megfelelés követelménye jelent.



4. ábra. Minden szintet és szakot a EKKR/OKKR dimenziói mentén, a három funkciócsoportot képviselő teamnek kell leírnia

e) Társadalmi-szakmai egyeztetés. A c) pontban említett menedzsmentszervezetnek azért is felelősnek kell lennie, hogy:

- Egyrészt kialakuljon a szakértők körében egy – nemcsak a felsőoktatást, hanem mind a 8 szintet átfogó – egységes szemléletmód, mert sokszereplős a folyamat. Egyetlen személy vagy szakértői team nem képes minden szintet és minden szakot átfogni, ezért

többek azonos hullámhosszon kell hogy legyenek. Az új keretrendszernek csak van értelme, ha a teljes vertikumot azonos szellemiséggel fogja át;

– Másrészt megtörténjen a keretrendszerek tervezetének vitája, egyeztetése minden érintett és érdekelt, a felsőoktatás rendszerén kívülről és belülről érkező szereplő között. Ez alapvető igény ahhoz, hogy a keretrendszerek széles körben ismertté és elfogadottá, hatékonyan alkalmazhatóvá váljanak.

A ciklus (szint) lebontása, konkretizálása képzési területekre, szakokra

Az FSZ- és PhD-szint kimeneti jellemzőinek leírása

A felsőoktatás képzési követelményeinek meghatározásában az első lépés az OKKR felső szintjeinek kitöltése. Ebben különösen az FSZ és a PhD szintje a kritikus, mert ezeken a szinteken még addig sem jutottunk el, mint a BA és MA esetében, ahol legalább a 2006-os miniszteri rendelet már jelent egyfajta kiinduló pontot. Az FSZ-nél ráadásul „szintezési” probléma is jelentkezik: meg kell határozni, hogy inkább a középfokhoz tartozó felső szintnek, vagy a felsőfokhoz tartozó alsó szintnek tartjuk.

A képzési területek/ágak kimeneti jellemzőinek konkretizálása minden képzési szinten

Az OKKR „komplettírozását”, a felsőoktatás összes ciklusára vonatkozó kimeneti követelmények (FKKR) meghatározását követő feladat ugyancsak hiánypótlás, mert az eddigi fejlesztésekből kimaradt a szint (ciklus) és a szak közötti fázis, a képzési terület (vagy képzési ág). Az ágazati lenne az a standard rész, amely meg kell, hogy jelenjen minden képzési ciklusban, minden, az adott ágazathoz tartozó szaknál. Ebben kellene megjelölni azokat, hogy mely pontok alkotják a közös részt (amelynek minden szak meg kell hogy feleljen), és melyek alkalmasak szakspecifikus tartalmak megfogalmazására. Az OM-rendelet általános kompetenciákat fogalmaz meg a BA- és MA-ciklusra vonatkozóan, a szakok KKK-i vizsont elsősorban a kifejezetten szakspecifikus kompetenciákra koncentráltak: így ténylegesen kimaradt az ágazat egészére jellemző szintleírás, ezáltal nem válik elvárásá az oktatással szemben, nem jelenik meg lehetőségként a tanulmányi döntések meghozatalánál, és joggal hiányolja azokat a munkaadói érdekképviselet.

Az már egy külön eldöntendő kérdés, hogy a képzési ciklus és a szak közötti jelenleg betöltetlen sávban hol határozzuk meg a köztes szabályozási pontot. A bolognai képzési struktúra tervezésekor, kialakításakor – minden bizonnyal a könnyebb áttekinthetőség, rendszerezhetőség érdekében – még mindkét kategória egyaránt fontosnak látszott, de ma már egyre többen elégednének meg csak az egyikkel. A képzési terület kiemelése látszik egyszerűbbnek, mert abból értelemszerűen jóval kevesebb van, mint képzési ágból. Markánsabb szakterületi különbségek határozhatók meg minden oszlopban, könnyebben kezelhető struktúrát kellene alkotni. A képzési ágak meghatározásakor nem egyforma lenne az ágak egymáshoz mért távolsága, eltérése (értelemszerűen egy területen belül több lenne az azonosság, kevesebb az eltérés, mint két olyan ágazat esetén, amelyek eleve más képzési területhez tartoznak). Viszont az is tény, hogy nehezebben megfogalmazhatóan ugyan, de az egyes szakok kimeneti jellemzőinek megfogalmazásához több, erőteljesebb szakmai irányutatást és támogatást jelentene, mint a sokkal átfogóbb képzési terület jellemzői.

Az egyes szakok szintjére konkretizált képzési követelmények kidolgozása

A következő lépés az egyes képzési szinteken, majd területeken/ágakon belül a konkrét szakok képzési követelményrendszerének (FSKKR) leírása. Ezzel válna „sűrű

szövésűvé” a teljes felsőoktatást kimeneti jellemzőkkel leíró háló, mert már valóban konkrét, szakspecifikus jellemzőkkel tudná definiálni az egyes képesítéseket.

A háló-hasonlatot nem véletlenül említettük, mert itt is pontosan illeszkednie kell, egymásba kell kapcsolódnia minden résznek. Erre az előző, módszertani pontnál már utaltunk, de még egyszer kiemeljük – nem tekintve ezt fontossági sorrendnek – a legfontosabb egyeztetési követelményeket.

A KKK-k rendszerére lehet ugyan építeni, de számolni kell a korábbiakban megfogalmazott kritikai észrevételekkel. Ezért biztosan nem a jelenlegi KKK-leírásokból kell szintetizálni az OKKR szintleírásait, nem lenne szerencsés az OKKR-t a KKK-khoz illeszteni. Sokkal inkább az OKKR szellemében kellene átdolgozni minden KKK-t (nem kizárva az iterációt, visszacsatolást a rendszereket megfogalmazó szakértői csoportok között).

Az alapszak kompetenciáit szükségesnek és meglévőnek tételezi fel a befogadó mesterszak, ezért az itt megfogalmazottak szintén az adott mesterszak kompetenciáihoz tartoznak (2–3. ábra).

Az alapszakok pontos leírásával jól láthatóvá válna, hogy milyen alapszakok jelenthetnek egyenes ági belépést egy adott mesterszakra, hiszen az alapszakok kompetencia alapú kimenetei alapján láthatóvá válnának azok a kompetenciák, amelyek egy mesterszak bemenetéhez adóttak, vagy hiányoznak (milyen kompetenciákra lehet építeni, illetve melyek a pótolandó kompetenciák, ismeretek) (2. ábra).

Az összes szak meg kell hogy feleljen a képzési terület/ág átfogó követelményeinek, illetve azok értelemszerűen benne vannak minden szak jellemzőiben (anélkül, hogy azt ki kellene emelni) (1. ábra).

Az egyes szintek között értelemszerűen hierarchikus viszony létezik, vagyis az alacsonyabb szint a maga szintleírását a magasabb szintből kell, hogy levezesse. A magasabb ciklusban értelemszerűen adótnak, teljesítettnek vesszük azokat a követelményeket, amelyek egy alacsonyabb lépcső kimeneti követelményeként már megfogalmazódtak (2–3. ábra).

Fontos lesz annak egyértelmű jelölése, hogy a kompetenciák tekintetében az azonos szakképzések különböző képzési szintjei között milyen különbségek vannak.

Említettük, tapasztaljuk, hogy a BA- (B. Sc.-) képzéseket úgy kellett megalkotni, hogy még nem lehetett látni az MA (M. Sc.) folytatásukat. Ezért értelemszerűen keletkeztek átfedések és aszinkronitások, túl sok mindent zsúfoltunk bele az alapszakos képzésbe (nem szakmai, hanem „csak” létbiztonsági szempontokból), míg esetleg más fontos dolgok ugyanezen okokból kimaradtak. Ma már viszont gyakorlatilag készen állnak a masterprogramok is. Ezt a tényt fontos alapul venni mindkét szint jellemzőinek újragondolása során.

Ugyanennek másik irányát, az FSZ- és BA-képzések szinkronját annak idején kevesebbet emlegettük, bár ugyanilyen fontos egyeztetési feladat jelenik meg ezek között is. A bázisszint azóta itt is kialakult, megjelentek a legújabb FSZ- képzési programok, szakmai és vizsgáztatási követelmények.

A programok felülvizsgálata

Ezzel a képesítési követelmények teljes rendszere összeállhat a felsőoktatásban. A következő nagy lépés az lesz, hogy ezeket érvényesíteni is kell az egyes (futó) felsőoktatási képzési programokban (szakindítási anyagokban, tantervekben, oktatási módszertanokban). Vagyis egy nagyon jól átgondolt és időzített, de nagyon intenzív kampányt kell majd indítani, amelynek nyomán az FSKKR figyelembevételével megújulnak a képzési programok, az FSZ-től a PhD-ig minden szinten és minden szakon, intézményben. Ez nagyon nagy, nagyon nehéz munka lesz (ide értve a felpuhító szándékok és erők

viSSzaszorítását is), ami ugyanakkor elkerülhetetlen és minden szempontból nagyon komoly haszonnal járhat.

A munkaadók bevonása

A bolognai képzési modell alapvető különbsége a korábbiakkal szemben az, hogy minden képzési szinttől egyértelműen elvárja egyrészt azt, hogy készítsen fel a következő ciklusba való továbblépésre, ugyanakkor legyen önmagában is egész, és készítsen fel a munkaerő-piaci kilépésre. Ebből pedig értelemszerűen következik az, hogy a képzésnek minden esetben meg kell felelnie az adott szintre vonatkozó munkaerő-piaci elvárásoknak (2. ábra).

A munkaerő-piaci szereplők bevonására, a munkaerőpiaci igények figyelembevételére voltak kezdeményezések és kísérletek már a BA-szakok alapításának időszakában, majd a szakindítási „kampányt” követően egy külön projekt keretében is, ezzel együtt is azt kell látnunk, hogy ez a kapcsolat nem intézményesült, nem vált gyakorlattá.

Az egymásra utaltságot elvileg mind a két oldal nagyon jól ismeri, de gyakorlatilag mind a két oldal a másik féltől várja az érdemi lépést. Az egyik oldalról a felsőoktatás (az akadémiai szemlélet és egyébként létező követelményrendszer) nem tudja/akarja befogadni a gazdaság csak praktikus szempontjait, a másik oldalról pedig a gazdaság (ugyancsak létező követelményrendszer alapján) nem tud a felsőoktatás képzési nézőpontja alapján gondolkodni. A felsőoktatás arra hivatkozik, hogy az ő megrendelője a társadalom (a felvételire jelentkező hallgatók), a gazdaság pedig arra, hogy valójában ő a megrendelő, mert ő jelenti azt a munkaerő-piaci keresletet, amelyhez az oktatásnak a saját outputjával igazodnia kell(ene).

A különbség a „normál” piaci mechanizmusokkal szemben abban is megnyilvánul, hogy alapesetben a termék előállítási folyamata a vevőt sosem érdekli, csak maga a termék. Ezzel szemben itt fontosnak tartjuk a folyamatot is. A felsőoktatás ebben arra hivatkozik, hogy ha ezt nem néznénk, a vevő irreális elvárásokat fogalmazhatna meg (egy 3 éves érlelési idejű pezsgővel szemben nem követelhet annyit, mint egy 5 évestől), vagy csak a fogyasztás (az alkalmazás) során derülne ki, hogy a kiválasztott termék (pályakezdő diplomás) kívülről szép, de belül üres, mert funkciói nincsenek megfelelően felépítve. Az is baj, hogy nincsenek még elég jó output indikátoraink a „termék” jellemzésére. Továbbá a bolognai folyamatban nemcsak a munkaerő-piaci megfelelés a cél, hanem a következő lépcsőre való felkészítés is, ami a munkaerőpiacot kevésbé érdekli. (Mindebben persze van sok igazság is, öngazolási szándék is.)

Mindezek végeredménye viszont az lett, hogy a munkaerő-piaci szereplők felé sok esetben elmaradt az új oktatási rendszer kommunikációja, a KKK-k jóváhagyásában a munkaerőpiac szereplői és szervezetei nem kaptak érdemi szerepet. A kimenetek megfogalmazásánál sem érvényesültek a munkaerő-piaci „üzenetek”, a tudásra és készségekre vonatkozó felhasználói igények.

Egy új képesítési szintleírási rendszer kialakításánál ezt a hibát még egyszer nem lenne szabad elkövetni. Ugyanakkor úgy vélem, hogy nagyon kellenek ide „hidászok”, akik hidat vernek a két szféra közé, mert egyelőre nem tudunk egymás fejével gondolkodni, márpedig itt közös „termékfejlesztésre” lenne szükség! Kellenek továbbá „építészek”, akik felépítik a közös részt, és érdekeltséget teremtenek arra, hogy a felsőoktatás szakszerkezete idomuljon a munkaerő-piaci igényekhez, a gazdaság pedig elősegíti ennek megvalósítását a képzésben való részvétellel, szakmai támogatással és – nem utolsó sorban – gyakorlati helyek rendelkezésre bocsátásával és a pályakezdők támogatásával.

A KKR szellemében a várható távlati szakmai (munkáltatói, munkaerő-piaci) igények szerint meghatározható, hogy mely kompetenciára milyen szinten van szükség, s ezek összessége adja meg azt, hogy milyen szintű képzési programot kell fejleszteni.

Fontos lehet ez a munkáltatói szempont (nézőpont) a szakemberek piacképességének értelmezése szempontjából, s egyúttal maguknak a végzett szakembereknek is segítheti annak megértését, hogy mit ér a diploma, milyen konkrét kompetenciákkal rendelkeznek.

Minőségbiztosítás, -ellenőrzés

Ahhoz, hogy a KKK-k átállíthatók legyenek az OKKR struktúrájára (annak megfelelően fogalmazzák meg a szakos képesítési követelményeket), lehetővé kell tenni a tartalom- és folyamatszabályozási elemek feltétlen szükséges (minimális) szintre való visszahozását (illetve a szűkebben értelmezett OKKR-en belül azok teljes mellőzését, más dimenziókba áthelyezését). Megítélésünk szerint ez csak a minőségszabályozás, minőségbiztosítás lényeges előrelépése esetén fogadtatható el.

A kellenél kevesebbet beszélünk arról, hogy a kimeneti/képesítési követelmények rendszerére épülő szabályozás működőképességének alapvető feltétele a jól működő minőségbiztosítási rendszer. Ez lehet egy intézményi szintű minőségbiztosítás, amely kiszűri azokat a hallgatókat, szakokat és intézményeket, amelyek nem a megfelelő minőségű produktumot (hallgatót, diplomát) bocsátja ki. Vagy/és lehet egy „külső”, oktatás- és munkaerő-piaci minőségbiztosítás, amelyik gyorsan és hatékonyan jelzi vissza, ha a kibocsátott hallgatók nem felelnek meg a képesítési elvárásoknak, és van egy olyan szervezet, amely ki is vonja a piacról a nem megfelelő terméket/intézményt.

Azt a következtetést ebből mindenképpen le kell vonni, hogy az OKKR kialakítása és működtetése valamilyen módon mindenképp feltételezi és igényli a minőségbiztosítás megerősítését. Itt és most ez azért is különösen kritikus kérdés, mert a piacra, a piaci visszajelzésekre csak korlátozottan számíthatunk, a „társadalmi igény” és a lobbierő pedig adott esetben épp kontrasztelekciós mechanizmusként is működhet.

Sok múlik magán a képesítési keretrendszeren, annak megfogalmazásán is. A módszertan kialakítása és a megvalósítás során fontos szempont és feladat lehet az elvárások pontos megfogalmazása, lehetőleg egy olyan „végrehajtási, alkalmazási útmutatóval” kiegészítve, amelyik a lehetőségek körén belül operacionalizálja az adott jellemzőt, bemutatja annak, mérési, számbavételi, ellenőrzési lehetőségét is. A „mit kell tudnia a szakon végzettnek” megfogalmazás csak az „ezt hogyan kell ellenőrizni” megadásával válik egyértelművé.

Átvezető megoldást jelenthet az, ha a KKK-ban szereplő kvázi kényszerítő jellegű témakörlistát egy ajánlás váltja fel. Ne a szabályozás mondja meg, hogy milyen tárgykörök szerepeljenek a képzésben, hanem fordítva, a szakindítás (majd később a szak- és intézményakkreditáció) során az adott szak feladata legyen azt bizonyítani, hogy az általa a tantervbe, oktatási módszertanba beillesztett témakörökön, tárgyakon, módszereken, gyakorlatokon stb. keresztül valóban átadja a képesítési követelményekben lefektetett tudást, ismeretanyagot, kialakítja a hallgatóiban az ott leírt képességeket, készségeket, felelősség tudatot stb. A szakindítási kérelemben legyen kötelező azt bemutatni, hogy mely tantárgyak milyen foglalkozásai adnak „széles műveltséget”, javítják az „információfeldolgozási képességet”, fejlesztik a „környezettel szembeni érzékenységet”, és növelik az „elkötelezettséget és igényt a minőségi munkára”.

Az áttérés feltételrendszere

Az előző fejezetben azokat az alapvetően szakmai feladatokat foglaltuk meg, amelyek megoldása révén eljuthatunk egy hazai FKRR-, illetve FSKRR-leíráshoz. Ennek alapvető jellemzésére még egyszer azt kell mondanunk, hogy ennek a munkának megvannak már az alapjai, mert részeiben legalább felhasználhatók ehhez a miniszteri rendeletben megjelölt szintleírások, KKK-k. Nem állítjuk, hogy egyszerű, de szakmailag

biztosan megoldható, nem is túl hosszú időtávon a felsőoktatás képesítési leírásainak megfogalmazása. (Legalábbis első, szakértői szinten.) Ez „csak” politikai elhatározást, a szakmai erőket tekintve megfelelő koncentrációt és koordinációt, valamint körültekintő szervező-támogató munkát igényel.

Ezen túl – súlyát tekintve – legalább ilyen, ha nem nagyobb feladatot jelent majd azt elérni, hogy egy ilyen képesítési keretrendszert elfogadjon és befogadjon a felsőoktatás és a közvélemény, és ennek eredményeként ténylegesen át lehessen térni erre a megoldásra. A következőkben ezek közül emelünk ki néhány legfontosabbnak tekintett tényezőt.

Szemléletváltás

Az előzőekben is azt próbáltuk érzékeltetni, hogy a képesítési keretrendszerek, a kimeneti szabályozás egy alapvető paradigmaváltást, kultúra- és értékrendváltást jelenít meg. Ezt viszonylag egyszerűnek látszik megfogalmazni, ha arra az egyébként is a cél iránt elkötelezett szakértők kapnak megbízást. Még egy alapvetően új szellemiségű európai szabályozás hazai átültetését is viszonylag könnyen meg lehet oldani, ha erre megvan a politikai akarat. Egy évtizedeken át kialakult oktatási-nevelési paradigmarendszert és ennek megfelelő követelményrendszert, értékrendet viszont biztosan nem lehet ilyen egyszerűen megváltoztatni. Ennek megvan a maga (lassú, sok ellenállással megküzdő) folyamata és (hosszú, nehézkes) érlelődési fázisa. (Vagyis ebben biztosan kérni kell majd a szakmai és társadalmi/politikai kultúra alakításában jártas szakemberek tanácsát és közreműködését.)

A szemléletváltást, az új kritériumrendszer – legalább logikai – megértését, elfogadását először is az irányítás (a politika, oktatáspolitikai, kormányzati) szintjén kellene elérni. Jó lenne, ha nem ismétlődne meg az a korábbi folyamat, amely felemássá tette a kimeneti szabályozás bevezetését. Ráadásul a felsőoktatás nem csupán az oktatási tárcán keresztül kapcsolódik a kormányzati szinthez. (Lásd például a felsőfokú szakképzést, amely több tárca szakmai felügyelete alatt áll, és igencsak különbözően fogalmazzák meg a szakmai és vizsgakövetelményeket.) A kimeneti elvű szabályozásra ezeknek a tárcáknak külön-külön és együttesen is át kell állniuk. Ugyanilyen (szintén paradigmaticus) váltást vár el az átállás a felsőoktatás nemzeti szintű szervezeteitől (MAB, NBB, OFI stb.).

A szemléletváltás természetesen át kell, hogy hassa majd a felsőoktatás egészét, annak rektori irányításától az oktatáson át a tanulmányi adminisztrációig. Erre majd a következőkben még részletesebben is kitérünk.

A harmadik – és legalább ilyen mértékben kritikus területnek – tekintem a média egészét. Intő példa, hogy még ma is hány olyan cikk, híradás jelenik meg, amelyből nemcsak a szimpátia, hanem elemi tények ismerete, a folyamatok alapvető megértése is hiányzik.

Nemzeti konszenzus (a parciális érdekek, lobbierők kiszorítása)

Az első lépés tehát a politikai akarat megfogalmazása és a kormányzati támogatás, ráhatás megnyerése. Ezt követően kerülhet véglegesítésre és jelenhet meg az OKM koncepciója és szabályozástervezete az OKKR-ről, majd ennek tovább-bontása a képzési területekre és az egyes szakokra.

Biztosan számítani lehet arra, hogy lesznek egyet nem értők, szembehelyezkedők, elutasítók. Ezekre különböző indítványokból kerülhet sor: lesznek olyanok, akik

- nem értenek egyet a kimeneti elvvel, mert abban a felsőoktatás autonómiájának megsértését, csorbítását látják; a hagyományok felrúgását érzik benne; ragaszkodnának a korábbi (porosz) status quo-hoz és elvekhez;

- az elvvel még talán egyetértenének, de nem tartják kivitelezhetőnek, működőképesnek a kimeneti szabályozást, attól a felsőoktatás színvonalának csökkenését várják, a

munkaerő-piaci szereplőket pedig nem tartják alkalmasnak a követelmények pontos megfogalmazására;

– félnek attól, hogy az erősebb kimeneti kontroll, az oktatás módszertani és tartalmi megújításának kényszere veszélyezteti a megszokott rendet, módszereket, fenyegeti az állását és/vagy az intézménye létét, pozícióját, illetve

– különböző erők, mozgalmak (lokális lobbierők, civil szervezetek stb.) mögé bújva próbálnak majd ellennyomást kifejteni.

Ezzel együtt is a képzési keretrendszer elfogadásának, alkalmazásának sikere alapvetően attól függ, hogy mennyire sikerül a fenti ellenállást nyílt vitákban eloszlatni, és ezekben a keretrendszerekben (az országostól a szakokig) világosan és minél szélesebb nemzeti/szakmai egyetértéssel megfogalmazott célkitűzéseket megjelölni.

A közvélemény tájékoztatása, láthatóság

Muszáj a közvéleménynek a bolognai struktúrával kapcsolatos tájékoztatatlanságára gondolnunk, és ebből következően leszögezni a tájékoztatás szükségességét. Fontos tapasztalat az is, hogy a keretrendszereknek, ahhoz, hogy – újszerűségük ellenére – jól betölthessék funkcióikat, lassan elterjedjenek, és az általuk hordozott szemléletet átadhassák, láthatónak kell lenniük. Rendelkezniünk kell a közvélemény előtt a láthatóság minden elemével, amelyek között fontos szerepet játszik a keretrendszer leírása, lényegének megértetése, a kialakítás folyamatának nyomon követése, továbbá az abban zajló megfeleltetési és korrekciós tevékenységek, azok eredményeinek nyilvánossá tétele. Gyakorlatilag minden érdekeltet (márpedig közvetve-közvetlenül idetartozik minden szülő, tanuló, munkavállaló stb.) meg kellene tanítanunk az OKKR értelmezésére, „használatára”.

A hazai felsőoktatási keretrendszerrel kapcsolatban ilyen láthatósági elem szinte egyáltalán nem található. A láthatóság, a nyilvánosság, az ismertség a keretrendszerrel szembeni bizalom kialakulásának és fennmaradásának is alapfeltétele és hordozója.

A felsőoktatás felkészítése (oktatók, menedzsment/adminisztráció, hallgatók)

A képzési szabályozás elvét szakmailag bármennyire is korszerűbbnek tartjuk, és bármennyire mögötte tudhatjuk az egész Európai Felsőoktatási Térséget az Európai Unióval és további államok oktatási kormányzataival, azt nem fogja spontán és automatikusan elfogadni és alkalmazni a hazai felsőoktatás.

Az előbbiekben említett, elmúlt időszak abból a szempontból is tanulságos volt, hogy végül is a felsőoktatás (ha nem is egyöntetű lelkesedéssel és nem is minden oktatójával) elfogadta a bolognai struktúrát, és fontos vonatkoztatási pontként kezeli a KKK-t is. A felsőoktatási intézmények többségükben maguk is egyre inkább érzékelik a versenyt, fogékonyabbá váltak a kihívások iránt, és igyekeznek megfogalmazni a maguk stratégiai választát. Az alapvető célok szintjén elfogadják a munkaerőpiachoz való illeszkedés szempontját és a bolognai képzési struktúra dichotómiáját, amely szerint a képzés output pontjain meg kell felelniük a munkaerő-piaci elvárásoknak is, és a következő ciklus bemeneti követelményeinek is. Van tehát egy tehetetlenségi erő és nyomatók is, amely nyomán lesz/lehet fogadókézség a felsőoktatási intézmények részéről a képzési követelmények rendszerére való áttérés iránt.

Az igazi vízváltó majd az lesz, amikor elkészülnek a szakos szintleírások (FSKKR), és az adott intézmény (kar, tanszék, oktató) szembesül azzal, hogy az adott képzési programja mennyire felel meg ennek, miben és milyen mértékben kell váltani, változtatni a képzés szerkezetén, tantervén, oktatási módszertánán stb. Aki ebből „jól jön ki”, mert eddig is megfelelő volt az oktatás, és/vagy időben felkészült a módosításra, jók a piaci és akadémiai referenciái,

mindezt örömmel fogadja majd, mert ebből versenyelőnyt kovácsolhat a maga számára. Mások pedig biztosan ellenállnak, mert az új megoldás érdekeket sért, mert felborít, váltásra kényszerít berögzött, megszokott struktúrákat (szervezeteket, oktatókat, tananyagokat, oktatási módszereket, külső és belső kapcsolatrendszereket). Ha sikert akarunk elérni, ennek a váltásnak, illetve az ellenállás leszerelésének külön ki kell alakítani a megfelelő forgatókönyvét, megvalósítási rendszerét, készítő (kényszerítő és ösztönző) mechanizmusait.

Ha el akarjuk fogadtatni a képesítési keretrendszer elvét és alkalmazását a felsőoktatással (nemcsak az intézmények vezetőivel, hanem az oktatók ezreivel is), akkor azt először is széles körű szakmai és PR-kampánnyal kell megalapozni. Azt kell tudomásul venni, hogy egy magasabban művelt értelmiségi réteg természetesen kényszerűségből végrehajtja azt, ami törvényi előírás, de azonosulni csak akkor fog (tud és akar) vele, ha megérti/meglátja annak lényegét és értelmét, és ha maga is részt tud venni annak alakításában, vagyis megtalálja magát benne.

A Bologna-képzések viszonylag gyors bevezetésének időszakában ez jórészt – vagy legalábbis sokszor, sok helyen – elmaradt, háttérbe szorult. Épp ezért egy új OKKR-t (és annak folytatásaként az ágazati és szakos képesítési követelményeket) sokkal szélesebb társadalmatisítással, szakmai vitákkal kell megalapozni. Ezek a viták egyúttal megérlelhetik a belső (szervezeti és egyéni) kultúraváltást, paradigmaváltást is, amely majd elvezet/het/ olyan, ma még nem kellően befogadott új elvek érvényesüléséhez, mint az employability, a tanulás-központúság, csoportmunka stb., illetve lehetővé teszi a régi rutinok (tárgyak, oktatási módszerek) szerves-fokozatos felváltását az újakkal.

Az eddigieknél sokkal nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a leendő és jelenlegi hallgatók, tájékoztatása érdekében. Ami a BA-diploma használhatóságát, társadalmi, munkaerőpiaci elfogadottságát illeti, még jelenleg is nagy kiforratlanság, a bizonytalanság. Mind a jelentkezők, mind a hallgatók körében meg kell ismertetni a keretrendszerek lényegét, alkalmazhatóságát, tanulásbeli és munkaerőpiaci előnyeit.

A munkaerőpiac bevonása

A felsőoktatás mellett a képesítési keretek másik kritikus befogadó/alkalmazó közege természetesen a munkaerőpiac, a munkáltatói szféra. Felesleges most újra megismételni az előzőeket abban a tekintetben, hogy mennyire elégtelen volt a korábbi, és miért kiemelkedő fontosságú a mostani tájékoztatás és megnyerés.

Egyik oldalról jó lenne megértetni, elfogadtatni velük, hogy a kimeneti szabályozásra való áttérésnek milyen jelentős mértékben lehetnek a nyertesei a munkáltatók azzal, hogy az ő elvárásait (is) rögzítő jellemzőknek megfelelő szakembereket kapnak a felsőoktatástól. Másik oldalról azt is el kell fogadtatni velük, hogy ez egy olyan „üzlet”, amelynek „ára” is van, vagyis a felsőoktatás komoly részvételt és támogatást vár a gazdasági-intézményi szféra képviselőitől:

- aktív részvétel a kimeneti követelmények megfogalmazása, karbantartása során,
- folyamatos ellenőrzés, visszacsatolás, az eredmények és problémák folyamatos jelzése, egyrészt a munkaerő-piaci, másrészt a felsőoktatási szereplők felé,
- az egyes szakok és intézmények munkaerő-piaci értékelése, ennek megfelelő differenciálás (munkaerő-piaci nyomás a váltásra).

Szervezőerő és controlling

Az oktatási irányítás intézményrendszerében kell, hogy legyen egy elkötelezett, de nem a minisztérium intézményrendszerébe tagolt ágens (testület, szervezet, ügynökség), amelyiknek feladata és küldetése is a keretrendszerrel kapcsolatos minden feladat és folyamat, szereplő támogatása:

- a keretrendszer kialakítása, a korábban is említett szakértői támogatás biztosítása, egyeztetések szervezése,
- a keretrendszerek működtetése, „karbantartása”, folyamatos fejlesztése,
- ennek érdekében folyamatos kapcsolattartás az oktatási és munkaerő-piaci szervezetekkel, szövetségekkel, illetve
- az ehhez szükséges uniós (nemzetközi) és hazai szabályozások, tapasztalatok, eredmények folyamatos gyűjtése, feldolgozása, publikálása,
- a minőségbiztosítási rendszerek működtetése (külső és belső), munkaerő-piaci viszszejelzések gyűjtése és közzététele.

Pénz

A legnagyobb extra költségvetési igényt egyrészt a fenti ügynökség működtetése jelenti. Másrészt – de ezt különösen fontosnak tartom – muszáj lenne jelentős összeget fordítani a jelen fejezetben említett PR-ra, elfogadtatásra, kommunikációs kampányra, mert ez nagyon hiányzott a bolognai struktúra bevezetésekor.

Irodalom

A) *TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 elemi projekt (2009) A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése – Az OKKR felsőoktatási szintjei leírásának előkészítése.* <http://tamop413.ofi.hu>

Bóky Antal: A képesítési és kimeneti követelmények (KKK) elemzése – bölcsészettudományi ágazat.

Derényi András: A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése.

Dóka Ottó: Az agrár képzési terület képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) elemzése az OKKR szintkövetelményeinek és deskriptorainak szempontjából.

Hollós Sándor: Orvos- és egészségtudományi képzési terület képzési és kimeneti követelményeinek az áttekintése és elemzése az Európai Képesítési Keretrendszer és a készülő Országos Képesítési Keretrendszernek történő megfeleltetés szempontjából.

Jobbágy Ákos: A műszaki képzési terület képzési és kimeneti követelményeinek elemzése.

Gábor András: Az Informatika képzési terület ágazati képesítési követelmények vizsgálata.

Kotschy Beáta: A tanárképzéshez kapcsolódó képesítési és kimeneti követelmények (összefoglaló elemzés).

László Gyula: Az OKKR és a KKK-k összevetése a gazdaságtudományi képzési területen.

Mezősi Gábor: A természettudományi képesítési követelmények elemzése.

B) *A felsőoktatási és a munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában* c. projekt (2006) tanulmányai (forrás: <http://www.kreditlap.hu/kkk/>).

Bóky Antal: Magyar alapképzés KKK és elemzése.

Boros László: Politológia alapképzési szak – Nemzetközi tanulmányok alapképzési szak.

Borsa Judit - Halász Gábor - Jobbágy Ákos: A műszaki alapképzések képzési és kimeneti követelményeinek áttekintése.

Derényi András: Tanulási eredmények kidolgozása és használata (elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások).

Dóka Ottó: A kidolgozott alapszakok kritikai elemzése, a felhalmozott tapasztalatok összegzése - Agrár képzési terület.

Erostyák János: Fizika alapképzés KKK és elemzése.

Kiss Ferenc: A Környezettan alapszintű KKK elemzése.

László Gyula: Általános megjegyzések a Képzési és Kimeneti Követelmények kialakításáról és működéséről.

László Gyula: Az üzleti képzési ág Képzési és Kimeneti Követelményeinek kialakulása.

Szenyey Judit: Az üzleti képzési ág kompetencia követelményeinek kérdőjelei.

Szilágyi János: Az alapszakok képzési és kimeneti követelményei a felhasználói szféra szemszögéből.

Temesi József: Mesterszakok képzési és kimeneti követelményei (ajánlások a munkabizottságok számára).