

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

KOVÁCS ANETT JOLÁN

**A NEM FORMÁLIS KÖRNYEZETBEN MEGSZERZETT TANULÁSI
EREDMÉNYEK VALIDÁLÁSA A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN**

PhD-értekezés

Témavezető:

Habil. Dr. Farkas Éva



Szeged

2021

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	6
1.1. A disszertáció felépítése	7
1.2. A téma aktualitása	8
1.3. A témaválasztás indoklása.....	10
1.4. A téma kutatási előzményei, menete	10
2. A téma szakirodalmi háttere	13
2.1. A tanulás felértékelődése - a tanulási szinterek kiszélesedése	13
2.2. A formális, a nemformális és az informális tanulás meghatározásai	17
2.3. A tanulási eredmények, AZ EKKR és a validáció kapcsolata	20
2.3.1. Az Európai Képesítési Keretrendszer.....	21
2.3.2. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer	23
2.4. A validáció fogalmi keretei	24
2.4.1. A validáció fogalomrendszerének értelmezése	25
2.4.2. A validáció relevanciája Magyarországon	28
2.4.3. Validáció célja és feltételei.....	30
3. A validációval kapcsolatos gondolkodásmód formálódása és validációs gyakorlatok Európában.....	32
3.1. A validáció megjelenése az európai uniós oktatáspolitikai diskurzusban.....	32
3.1.1. A validáció alakulása Európában az Európai Leltár tükrében	33
3.1.2. A validációs eljárással összefüggő gondolkodásmód alakulása Európában 2009 és 2015 között az Európai Útmutatók alapján	39
3.2. A Validációról való gondolkodásmód alakulása 2012 után	44
3.3. Validációs gyakorlatok Európában.....	45
3.3.1. Hollandia, Románia és Norvégia validációs gyakorlata	48
4. A validáció keretei Magyarországon	55
4.1. Az előzetes tudás felmérésére és beszámítására vonatkozó jogszabályi háttér.....	55
4.1.1. Validáció megjelenése a stratégiákban.....	55
4.1.2. Validáció megjelenése az oktatási jogszabályokban.....	56
4.2. A validáció témában eddig megvalósult kutatások	57
4.2.1. A szak- és felnőttképzés területén megvalósult kutatások	57
4.2.2. A felsőoktatás területén megvalósult kutatások	60
4.3. A hazai szigetszerűen működő validációs gyakorlatok.....	61
4.4. Az előzetes tudás validációjára irányuló fejlesztések Magyarországon.....	63

4.5.	A validáció működéséhez szükséges feltételrendszer Magyarországon	65
5.	Validáció a magyar felsőoktatásban	70
5.1.	A felsőoktatási validáció fogalomrendszere	70
5.2.	A felsőoktatási validáció feltételei	71
5.3.	A validáció, mint a tanulási eredmények értékelése.....	72
6.	A kutatás célja, várható hatása, a kutatás során alkalmazott módszerek, a minta jellemzői, kutatási kérdések és hipotézisek.....	76
6.1.	A kutatás célja	76
6.2.	A kutatás várható hatásai	77
6.3.	Alkalmazott kutatási módszerek.....	77
6.3.1.	Szekunder kutatási módszerek	78
6.3.1.1.	Jogszabályelemzés	78
6.3.1.2.	Nemzetközi kitekintés.....	78
6.3.1.3.	Hazai szigetszerű képződmények gyakorlatai	79
6.3.1.4.	Intézményi dokumentumok elemzése.....	79
6.3.2.	Primer kutatási módszerek	79
6.3.2.1.	Félig strukturált interjú	80
6.3.2.2.	Félig strukturált interjú a felsőoktatási intézmények validációs eljárás képviselőivel	80
6.3.2.3.	Félig strukturált interjú azon szakértőkkel, akik a felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésének alapköveit letették	81
6.3.2.4.	Online kérdőíves felmérés	81
6.3.2.5.	A saját fejlesztésű kérdőív kidolgozásának és a lekérdezés előkészítésének folyamata.....	83
6.4.	Az empirikus kutatás mintájának bemutatása	86
6.5.	A kutatási kérdések és hipotézisek	88
7.	Előzetes helyzetkép a felsőoktatási validációról.....	91
7.1.	Előzetes terepfelmérés 1. – Tanulmányi és Vizsgaszabályzatok másodelemzése	91
7.1.1.	A kutatás célja	91
7.1.2.	A kutatási kérdés	91
7.1.3.	A kutatás módszere és a minta	91
7.1.4.	A kutatás eredménye	92

7.2. Előzetes terepfelmérés 2. – Adott felsőoktatási intézményben a validáció kérdéskörében legkompetensebb személyekkel történt félig strukturált kérdőíves interjúk tartalomelemzése	95
7.2.1. A kutatás célja	95
7.2.2. A kutatási kérdés	95
7.2.3. A kutatás módszere és a minta	95
7.2.4. A kutatás eredménye	95
7.3. Előzetes terepfelmérés 3. – A felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésében kulcsszerepet vállaló szakértőkkel felvett félig strukturált kérdőíves interjúk tartalomelemzése	100
7.3.1. A kutatás célja	100
7.3.2. A kutatási kérdés	100
7.3.3. A kutatás módszere és a minta	100
7.3.4. A kutatás eredménye	101
8. Validációs helyzetkép az oktatók szemszögéből – az empirikus kutatás eredményei....	105
8.1. A kutatás célja	105
8.2. A kutatási kérdések.....	105
8.3. A kutatás módszere és a minta	105
8.4. A kutatás eredményei	105
8.4.1. Az első részegység – az általános adatokból származó eredmények	105
8.4.2. A tanítási módszerekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei	107
8.4.3. Az értékelési módszerekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei	112
8.4.4. A tanulási eredményekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei ..	118
8.4.5. A validációval összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei.....	129
8.4.5.1. A validációhoz való oktatói viszonyulás és a felsőoktatási intézmények validációs gyakorlatai	130
8.4.5.2. A szabályozott módon és a nem szabályozott módon működő, azaz az oktatók és hallgatók közötti megállapodás alapján működő validációs gyakorlatok összehasonlítása	154
8.4.5.3. A felsőoktatási validációt támogató és akadályozó tényezők.....	159
9. Következtetések	163
9.1. A kutatási eredmények összegzése.....	163
9.2. Az eredmények tükrében megfogalmazható javaslatok	167
9.3. A kutatás korlátai, utólagos tapasztalatok	169
10. Összefoglalás	171

11. Irodalomjegyzék	174
12. Rövidítések jegyzéke	185
13. Ábrák jegyzéke	186
14. Táblázatok jegyzéke.....	188
15. Mellékletek jegyzéke	191

1. BEVEZETÉS

„A jó pap is holtig tanul” szól az ismert közmondás. Megalapozott állítás, hiszen életünk végéig nagyon sok tudást szerzünk meg, melyek forrása és formája nagyon változatos lehet. Nem csak az iskolapadban tanulunk. Tudást szerzünk miközben az új laptopot, okos telefont, tabletet kezdjük használni, amikor egy új hobbit választunk magunknak, vagy amikor önkéntes munka keretében vakok és gyengén látókkal együtt közös programok keretében töltjük a szabadidőnket, hátrányos helyzetű gyerekekkel együtt utazunk a fehér-tavi madárlesre, vagy tárlatvezetések, gyerekprogramokat tartunk a múzeumba látogatók számára. Előfordulhat, hogy még önmagunk számára sem tudatosul mennyi tudással, ismerettel gazdagodunk egy – egy említett vagy hasonló tevékenység közben. Az életünk során így megszerzett tapasztalatokat, tudáselemeket, kompetenciákat a későbbiekben még hasznosíthatjuk, akár formális keretek között történő tanulás során is.

Az utóbbi évtizedekben az egész életen át tartó tanulás jelentős mértékben felértékelődött. *Harangi* (2009) szerint az egész életen át tartó tanulás olyan kognitív folyamat, amely a kisgyermekkorától az öregkorig tart, és felöleli a formális (iskolai oktatás), a nemformális¹ (kötetlen, bizonyítványt nem adó, de szervezett keretek között történő) és az informális (családi, munkahelyi környezetben, önkéntes munka során történő) tanulást. *Farkas* (2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy jelen korunk és társadalmunk egyik legfontosabb közügye az oktatás és a képzés. „Kulcsfontosságú gazdasági, szociális és egyéni boldogulás szempontjából. Jelentős szerepe van a munkaerőpiac alakulásában, a szegénység elleni küzdelemben. Ma már a felnövekvő nemzedék egyre nyilvánvalóbban nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, ugyanis a társadalom, a gazdaság, a tudomány, a világ folyamatosan és gyorsan fejlődik” (*Kovács*, 2016a, p. 229.). A formális tanulási környezeten kívül megszerzett tudás elismerésének aktualitását jelzi, hogy az egyre gyorsabban változó társadalmi-gazdasági viszonyok között az emberek számos, az iskolarendszerű oktatás környezetétől eltérő helyről is tájékozódhatnak. Forrásaik nem feltétlen egyeznek meg a formális tanulási környezetben elérhető forrásokkal. Ezért a nem formális környezetben elsajátított kompetenciák felmérése és elismerése nagymértékben meghatározóvá válik. A nem formális képzésben szerzett tudás értékelése elősegítheti az egyének egész életen át tartó tanulásra való ösztönzését, aminek köszönhetően növekedhet a foglalkoztathatóságuk. *Csapó* (2005) szerint a napjainkban egyre inkább szükséges az új tudás, új képzettségek megszerzése, viszont az újonnan megjelenő szakmák átfedésben lehetnek a korábbi szakmákkal, vagy olyan kompetencia szükségeltetik hozzájuk, amelyek informálisan is megszerezhetők.

„A tanulási színterek sokféleségéből adódóan az emberek az élet számos területéről tehetnek szert tudáselemekre, amelyek alapot jelenthetnek a formális oktatási/képzési rendszerbe történő belépésre vagy a munkaerő-piaci érvényesüléshez. Míg az iskolarendszerben szerzett tudásainkat hivatalos dokumentummal (bizonyítvánnyal, oklevéllel) tudjuk igazolni, addig az iskolarendszeren kívüli környezetben (pl. fizetett vagy önkéntes

¹ A nemformális írásmód a tanulási környezetre utal (formális, nemformális, informális). A nem formális, a formális tanulási környezeten kívüli szinonimájaként értelmezendő.

munkavégzés, közművelődési- vagy szabadidős tevékenység során) fejlesztett kompetenciák bizonyítása rendkívül nehéz. Ugyanakkor egyre inkább igényé és szükségletté válik a dokumentummal nem igazolható kompetenciák felmérése, és tanulási vagy munkavállalási célú elismerése és beszámítása” (Kovács, 2016a, p. 229.). Ezt a folyamatot nevezzük – a már Magyarországon is elterjed terminológiával – validációnak.

A validáció elméleti hátterének és nemzetközi gyakorlatának megismerését követően célom volt, hogy egy világos, tényekre, illetve empirikus adatokra épülő helyzetképet kapjak arról, hogyan viszonyulnak a felsőoktatási oktatók a validációhoz, hogyan működik (ha működik) a validáció a felsőoktatási intézményekben, milyen gyakorlatok vannak? Szintén cél volt annak feltárása, hogy az utóbbi években történt-e előrelépés ezen a területen? Milyen tényezők támogatják, illetve gátolják a felsőoktatási validáció intézményi vagy rendszerszintű működését a gyakorlatban? Hogyan függ össze a tanításmódszertani és értékelési kultúra a validációval szembeni attitűddel?

1.1. A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE

A disszertáció tematikáját tekintve kettő nagy részből áll, az első a hazai és külföldi szakirodalom másodelemzése (1-6 fejezet), a második az empirikus kutatás és az eredmények leírása (6-10 fejezet). A disszertáció tíz fejezetből áll. Az első fejezetben kifejtem a téma aktualitását és kitérek a témaválasztás indoklására. A második fejezet a disszertációban használt terminológiák tisztázását, fogalmi definícióit, értelmezését tartalmazza. Különösen fontos ez a fejezet abból a szempontból, hogy a validáció témakörében rendkívül nagy még mindig a fogalmi zűrzavar mind az európai szintű, mind a magyar szakmai diskurzusban. Ebben a fejezetben foglalkozom a formális, nemformális és informális tanulás, illetve a validáció fogalomrendszerével, összehasonlítom a különböző terminológiákat. Bemutatom a validáció célját, hasznát és az eljárás lehetséges lépéseit. Ezt követően, a harmadik fejezetben az oktatáspolitikák harmonizálását elősegítő oktatáspolitikai dokumentumok elemzésén keresztül bemutatom a validációval kapcsolatos gondolkodásmód formálódását Európában, illetve elemzem néhány ország validációs gyakorlatát. A negyedik fejezetben a magyarországi vonatkozásban ismertetem az előzetes tudás felmérésére és beszámítására vonatkozó jogszabályi hátteret. Kitérek a témában már megvalósult magyarországi kutatásokra és a rendszerszerűen, illetve szigetszerűen működő gyakorlatok bemutatására. Részletesen ismertetem a validációs eljárás működéséhez szükséges feltételeket. Az ötödik fejezet a felsőoktatási validáció céljára, indoklására fókuszál, melyben röviden bemutatom a magyar felsőoktatás helyzetét, célcsoportját. Ismertetek külföldi példákat, ahol a felsőoktatási validáció működik. A hatodik fejezetben írom le a kutatás célját, hatását, alkalmazott módszereket, a kutatási kérdéseket és hipotéziseket. A hetedik fejezetben kapnak helyet a nagymintás kérdőíves lekérdezést megelőző dokumentumelemzés és a terepkutatás (interjú kutatás) eredményei. A nyolcadik részében a megvalósított kutatás részleteire térek ki. Bemutatom a kutatásom célját, kérdéseit. Átfogó képet nyújtok a lefolytatott vizsgálatok módszereiről és a mintáról. Ez a fejezet tartalmazza a kérdőíves vizsgálat eredményeit és azok megvitatását. A 9. fejezet a kutatás következtetéseit, a kutatási kérdések megválaszolását, a javaslatokat foglalja magába. A disszertációt az összegzés fejezet zárja le.

A disszertáció bizonyos részeiben felhasználásra kerültek a kutatáshoz kapcsolódó, korábban már megjelent tanulmányaim (Kovács, 2016a; 2017a; 2018a; 2018b; 2018c; 2020a; 2021a; 2021b; 2021c) valamint publikált konferenciaelőadásaim anyagai (Kovács, 2016b; 2017b; 2017c; 2017d; 2018d; 2018e; 2018f; 2018g; 2018h; 2020b) is.

1.2. A TÉMA AKTUALITÁSA

Derényi és munkatársai (2007) a nemformális és informális tanulás magyarországi elismerésével kapcsolatos kutatásukban kiemelték, hogy az egész életen át tartó tanulás munkaerő-piaci és társadalmi aspektusból jelentős személyes kompetenciák fejlesztésére irányul. Ebből a szemszögből a nemformális és informális tanulás elismerése fontos eszköze a lifelong learningnek. Ráműtattak arra, hogy azokban az országokban, ahol versenygazdaság működik a humán tőke értéke is növekszik, jelentősebbé válik az ember tanulási kapacitása, rugalmassága. Kutatásuk során hangsúlyozták, hogy a foglalkoztathatóság javítása érdekében a kompetenciákat jól körül kell írni. Ezen kompetenciák megszerzése történhet formális, nemformális és informális módon egyaránt, amelyek felmérhetőek, értékelhetőek és elismerhetőek, függetlenül attól, hogy elsajátításuk hogyan, hol, mikor történt (*Derényi, Milotay, Tót, & Török, 2007*). *Móré* (2012) még azt is kiemeli, hogy nem szabad rangsort képezni a különböző tanulási módok között, mert mindegyiknek megvan a saját funkciója az ismeretek megszerzésében. Hogy az ember a három tanulási úton milyen kompetenciák és azok milyen szintű elsajátítására képes, függ attól, hogy milyen előzetes tudással rendelkezik, mert a további tanulás a már meglévő tudáson alapul. *Csapó* (2006) rámutat arra, hogy egyre jellemzőbbé válik az emberek számára a life-long learning, az egész életet átfogó és a life-wide learning, az élet minden részét felölelő tanulás. Így egy egészként kell kezelni az iskolán kívül és az iskolán belül megszerzett tudást.

A téma aktualitását jelzi az is, hogy az elmúlt két évtizedben az európai oktatásfejlesztés egyik kiemelt témája lett a nemformális és informális úton megszerzett kompetenciák elismerésének kérdése – amely lehetőséget nyújthat a polgároknak arra, hogy a formális képzés keretein kívül megszerzett ismereteik, készségeik és kompetenciáik által teljeskörű vagy rész minősítést szerezzenek. Az utóbbi években az Európai Unió, az OECD² és a CEDEFOP³ több fejlesztési javaslatot, eszközt biztosított (lásd. *Európai Unió Tanácsa, 2012; European guidelines for validation of non-formal and informal learning, 2009, 2015 European inventory on validation 2004, 2005, 2008, 2010, 2014, 2016, 2018*) és projektet indított (lásd. *Validation for inclusion of new citizens in Europe, 2017*), melyben az elismertetés, a validáció központi szerepet töltött be, ezzel segítve a tagállamokat a saját nemzeti validációs rendszerük vagy eljárásuk kialakításában.

2012-ben az Európai Tanács *A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről* című ajánlásban is rögzítette, hogy az ajánlást elfogadó tagállamok tegyék lehetővé legkésőbb 2018-ra, hogy állampolgáraik a nemformális és az

2 OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development - Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet

3 CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training- Európai Szakképzésfejlesztési Központ

informális tanulás útján szerzett kompetenciákat elismertethessék a nemzeti validációs rendszeren belül (*Európai Unió Tanácsa*, 2012). 2018-ban az Európai Tanács újabb – a téma szempontjából releváns – dokumentumot fogadott el. *A Tanács ajánlása a felsőfokú és a felső középfokú oklevelek, valamint a külföldi tanulmányi időszakok eredményeinek automatikus kölcsönös elismerésének ösztönzéséről* című szakpolitikai dokumentum a nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredmények érvényesítését az európai képesítések és a külföldi tanulmányi szemeszterek elért eredményeinek azonnali kölcsönös elismerésének egyik építőelemeként definiálja az Európai Képesítési Keretrendszer, az Europass, a minőségbiztosítási eljárások, a szakképzési európai minőségbiztosítási referenciakeret (EQAVET⁴) és a szakoktatási és szakképzési kreditrendszer (ECVET⁵) mellett (*Európai Unió Tanácsa*, 2018).

Magyarország az Európai Unióhoz való 2004. évi csatlakozásával kötelezettséget vállalt az európai szintű gazdasági-, társadalmi-, oktatáspolitikai stratégiai célok elérésére, így a nemformális és informális tanulási eredmények validálására vonatkozóan is (*Farkas*, 2014). Magyarországon is több kezdeményezés született az elmúlt másfél évtizedben az előzetes tudásmérés módszerének és eljárásának kidolgozására, azonban máig nem sikerült kialakítani egy átfogó, a gyakorlatban megfelelően működő rendszert. A 2005-ben megjelent *Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* című dokumentum második prioritása is tartalmazza a nem formális tudás előtérbe helyezését. Szükséges az oktatás, képzés és a gazdaság közötti kapcsolatokat erősebbre fűzni, ezért egyrészt „... országos, regionális és helyi szinten teljeskörűen ki kell építeni a formális, nemformális oktatási, képzési rendszerek és a munkaügyi szolgálatok közötti együttműködés intézményes kereteit, s szisztematikusan össze kell kapcsolni az oktatás, képzés és a foglalkoztatáspolitikai alapvető folyamatait figyelemmel követő jelzőrendszereket. Másfelől biztosítani kell a nemformális tanulás keretei között megszerzett ismeretek és készségek elismerését és beszámítását” (*Magyar Köztársaság Kormánya*, 2005, p. 31). A 2014-ben kiadott *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra* című dokumentum negyedik specifikus célja, hogy javuljanak a nemformális és informális keretek közötti tanulás lehetőségei és elérhetőségei. Ennek érdekében a dokumentum három beavatkozási – fejlesztési irányt fogalmaz meg. Az első irány, hogy a nemformális és informális tanulás fejlesztése a kulturális intézményrendszeren keresztül történjen meg. A második beavatkozási – fejlesztési irány az e-tanulás és távoktatás fejlesztésére irányul. A harmadik terület a munkahelyi tanulás támogatása és fejlesztése (*Magyar Köztársaság Kormánya*, 2014). A 2012. évi Tanácsi Ajánlással összhangban hazánk is vállalta a nemzeti validációs rendszer kiépítését 2018-ra. Valamennyi oktatási jogszabály is tartalmazza az előzetesen megszerzett kompetenciák felmérésének, értékelésének és formális képzésben való elismerésének lehetőségét. Ugyanakkor nemzeti szintű, egységes alapelveken és eljárásokon nyugvó validációs rendszer még nem működik Magyarországon (*Tóti*, 2019).

⁴ EQAVET - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training - Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer

⁵ ECVET - European Credit System for Vocational Education and Training - Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer

1.3. A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

A felsőoktatási validáció vizsgálatát az indokolta, hogy egy eddig feltáratlan területről van szó, mellyel kapcsolatban ezidáig kevés kutatás született. A nem formális úton megszerzett kompetenciák validációja egyaránt jelentős a szakképzés, a felnőttképzés területén. Ugyanakkor a felsőoktatás területén az elmúlt évtizedekben több olyan rendszerszintű strukturális átalakítás történt – kreditrendszer bevezetése kapcsolódva a bolognai folyamathoz, a képesítési keretrendszerek létrehozása, a tanulási eredmények alapú oktatási szemlélet bevezetése – amely elősegíti a validációs rendszer fejlesztését (*Benkei-Kovács & Vámos, 2015*).

2019-ben, az empirikus kutatás lefolytatásának időpontjában „...a felsőoktatás volt az egyetlen oktatási szektor⁶, ahol jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társult a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) és a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazásához. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert a nem formális úton megszerzett tudás validációjának alapfeltétele, hogy a képesítések kimeneti követelményei tanulási eredmény alapúak legyenek és a képesítések besorolásra kerüljenek a nemzeti képesítési keretrendszerbe. Azáltal, hogy a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményei 2017-től tanulási eredményekben vannak meghatározva (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) lehetővé válik az, hogy a cselekvésekben megfogalmazott, nem formális környezetben szerzett kompetenciák (pl. az önkéntes vagy fizetett munka során szerzett tapasztalat) elismerése és beszámítása a formális rendszerbe megtörténjen, hiszen az előzetesen megszerzett tudás így könnyebben összehasonlíthatóvá válik a képesítések tanulási eredményeivel” (*Kovács, 2018a, p. 13.*). A nemformális és informális környezetben szerzett tudás elismerésére egyre nagyobb igény jelentkezhet a hallgatók és a munkaerő-piac részéről is, hiszen felgyorsult világban élünk, amely megköveteli az emberektől a folyamatos fejlődést, a gyors alkalmazkodást. A hallgatók egyre nagyobb hányada tanul munka mellett már a nappali tagozaton is, vagy már munkatapasztalattal lép be a felsőoktatásba. A kritikussá váló munkaerőhiány felerősítheti az igényt és szükségletet arra, hogy a hallgatók felsőoktatási tanulmányaiban – a minél gyorsabb munkaerőpiacra való belépés érdekében – felmérésre és beszámításra kerüljenek a máshol szerzett kompetenciák. A más – más szintéren megszerzett tudás elismerése szükséges, annak hivatalossá tétele pedig jelentőséggel bír. A ma elsajátított tudás holnapra könnyen elavulttá válhat, nem beszélve az iskolában megszerzett tudásról, melyet csak évek múltával hasznosíthatunk a munkaerőpiacon. Éppen ezért fontos a nem formális úton megszerzett ismeretek, kompetenciák felmérése és elismerése, amelynek szabályozott módon történő működtetése versenyképesség növelő hatással járhat a felsőoktatási intézmény számára.

1.4. A TÉMA KUTATÁSI ELŐZMÉNYEI, MENETE

Disszertációm elkészítését megelőzően a témához kapcsolódó teljes körű szakirodalmat dolgoztam fel és másodlagos kutatást folytattam le. A téma szakirodalmi feldolgozásán túl a

⁶ 2020-tól a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvénnyel szabályozott középfokú szakmai oktatás és szakmai képzés is kimenetszabályozású lett, a tantervi szabályozó dokumentumok (képzési és kimeneti követelmények és programkövetelmények) tanulási eredményekben határozzák meg az adott szakma, illetve szakképesítés kimeneti követelményeit. Az új tanterveket 2020. szeptemberétől felmenő rendszerben kell alkalmazni a szakképzésben.

kutatás anyagát többek közt a magyar Központi Statisztikai Hivatal, az OSAP⁷, az OECD, az EUROSTAT⁸, az EURYDICE⁹, a CEDEFOP által publikált oktatáspolitikai dokumentumok, kiadványok, háttéranyagok, szakértői tanulmányok és interneten elérhető európai adatbázisok képezték. Munkám feltáró és magyarázó jellegű kutatás, amely során deduktív kutatási logikát alkalmaztam, azaz a meglévő általános elvekből, törvényszerűségekből, nemzetközi tapasztalatokból kiindulva vizsgáltam a tanulási eredmények elismerését a felsőoktatási szektorban Magyarországon. Kutatásom akciókutatás, azaz egy adott komplex gyakorlati probléma megoldása a kutatás alapja. Munkám másodelemzésekre, illetve saját empirikus kutatásokra épül. Az empirikus kutatásom módszerei: primer adatgyűjtés, strukturális kérdőíves lekérdezés, félig strukturált személyes interjú.

Az empirikus kutatás során dokumentumelemzést végeztem a magyar felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsgaszabályzatát (továbbiakban: TVSZ) (28 állami és 37 nem állami felsőoktatási intézmény) kétszer, egymástól eltérő időben, a 2018-as céldátum előtt és után, 2017 augusztusában és 2019 januárjában elemeztem és hasonlítottam össze, hogyan változott a validációval kapcsolatos szabályozás (Kovács, 2018c).

Fő kutatási módszerem a kérdőíves lekérdezés volt. Ugyanakkor a kérdőíves kutatást megelőzte egy kvalitatív interjú kutatás annak érdekében, hogy ne én konstruáljam a valóságot a kérdőív kérdéseiben, hanem azt előzetesen feltárjam az interjúk alapján. Ezért első lépésként tájékozódás és problémafeltárás céljából sztenderdizált vázlat alapján, félig strukturált kérdőíves interjú keretében terepfelmérést végeztem azon felsőoktatási intézmények képviselőinek körében, ahol a TVSZ vizsgálat alapján a jogszabályi előírásokon túli szabályozás van a validációra. Megkérdeztem azokat a szakértőket is, akik a 2015-ben lezáródó „TÁMOP¹⁰ 4.1.3.: *Validáció, a hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*” című projekt kulcsszereplői voltak. A szakértőkkel az interjúkat 2017.10.15. és 2018.01.15. között vettem fel. Majd 2018.05.15-én, az Emberi Erőforrások Minisztériuma által szervezett, *Az informális és nem formális úton szerzett tudás elismerése a felsőoktatásban* című workshopon részt vett felsőoktatási intézmények képviselői által bemutatott validációs gyakorlatokat tartomelemzés módszerével vizsgáltam.

A második lépésként az interjú során kirajzolódott kutatási irányokra koncentrálni fejlesztettem a kérdőívet. Az online kérdőíves lekérdezést a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében folytattam le a nem formális úton megszerzett tudás felsőoktatásban történő elismeréséről. A kérdezés önkitöltős módon, online formában valósult meg. A kérdőívet jellemzően kvantitatív módszerre építve alapoztam, hogy az adatok a későbbiekben számszerűsíthetők legyenek. A kérdőívből kinyert adatokat kódoltam, feldolgoztam és SPSS statisztikai programmal elemeztem, többek közt gyakorisági megoszlásokat és kereszttábla elemzéseket és összefüggés vizsgálatokat végeztem. A hazai empirikus kutatás lebonyolítása

⁷ OSAP – Országos Statisztikai Adatfelvételi Program

⁸ EUROSTAT - Statistical Office of the European Union – Az Európai Unió Statisztikai Hivatala

⁹ Eurydice - The European Information Network - Az Eurydice Hálózat támogatja és elősegíti az európai együttműködést az élethosszig tartó tanulás területén. 38 ország oktatási rendszeréről nyújt információt, tanulmányokat ad közre az európai oktatási rendszereket érintő közös témákban.

¹⁰ TÁMOP – Társadalmi Megújulás Operatív Program

2017 és 2019 között valósult meg több lépcsőben. (A kutatássorozat eredményeinek részletes bemutatását a dolgozat 7. fejezete tartalmazza.)

Kutatásomat a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény „49. § (6) pontja alapozta meg, miszerint a kreditátviteli bizottság az előzetesen nemformális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot - az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint - tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti” (*Felsőoktatási törvény*, 2011. 49 §). A validáció lehetőségét már a 2011. évi törvényt megelőző 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény is tartalmazta. A jogszabályi lehetőség azonban nem vált tudatos, szabályozott módon működő napi praxissá. Néhány intézmény jó gyakorlatától eltekintve, a korábbi kutatási eredmények azt mutatják, hogy nincs rendszerszintű felsőoktatási validációs eljárás rendszer annak ellenére sem, hogy a TÁMOP 4.1.3: Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése (1. ütem és 2. ütem) (2009 és 2015 között) lebonyolított projekt egyik fő célja a felsőoktatási validációs rendszer modelljének a kidolgozása volt (lásd.: *Derényi & Tót*, 2011; *Tót*, 2014). Ugyanakkor a felsőoktatási közbeszéd tapasztalatai azt mutatják, hogy informális módon, az oktató és a hallgató között történő egyéni megállapodások mentén sokszor mégis működik a validáció (*Kovács*, 2018a).

2. A TÉMA SZAKIRODALMI HÁTTERE

2.1. A TANULÁS FELÉRTÉKELŐDÉSE - A TANULÁSI SZÍNTEREK KISZÉLESEDÉSE

Az oktatás és a képzés korunk egyik legfontosabb közügye, kulcsfontosságú gazdasági, szociális nézőpontból, az egyén fejlődése, a munkaerőpiac alakulása, a szegénység elleni küzdelem szempontjából. Az egész életen át tartó tanulás most már valóban valós jelenség, hiszen a XXI. század változásai, mint például a digitalizáció, a robottechnika fejlődése által részesei lettünk a 4. ipari forradalomnak. Az általa hozott információs technológia, az automatizálás egyaránt hatással van a társadalomra és a gazdaságra is. Átalakul, megváltozik a munkaerőpiac, a munkahelyek és a munkakörök, azok tartalma is, ami azt eredményezi, hogy a munkavállalóknak más képességekre lesz szükségük munkájuk elvégzéséhez. Ez a változás nemcsak az alacsony, hanem a magas képzettséget igénylő munkakörökben dolgozókat is érinti, így szükség van a kompetenciák folyamatos megújítására, melynek egyetlen eszköze a tanulás (Farkas, 2019).

Az oktatás és képzés felértékelődése nemcsak oktatáspolitikai, hanem szociális- és foglalkoztatáspolitikai kérdés is. Az Európai Unió a szociális és foglalkoztatási problémákat az oktatás és képzés előtérbe helyezésével, kiterjesztésével szeretné megoldani. A szervezett és hatékony oktatási és képzési programok kidolgozásának és lebonyolításának jelentős szerepe van a munkaerő-piaci és munkanélküliségi problémák megoldásában, a társadalmi kohézió erősítésében. Az Európai Bizottság a következő célokat sorakoztatta fel, melyek megoldásában eszköz lehet az oktatás és képzés: az európai polgártudat megeremtése, a szociális különbségek enyhítése, az egyén és Európa versenyképességének növelése, az információs társadalom elvárásaihoz való gazdasági és társadalmi átalakulás (Alfonz, 2009).

A szociális különbségek csökkentése miatt az európai oktatáspolitikai két elvet tart szem előtt: az egyik elv az oktatás demokratizmusa, amely azt jelenti, hogy mindenki számára elérhetőnek és ingyenesnek kell lennie az oktatásnak. Ha mégis fizetni kell az oktatásért, akkor az legyen megfizethető. A másik elv az esélyegyenlőség biztosítása, hogy ne legyen a tanulásnak gátja a szociális helyzet. Mindenki számára nyitottnak, elérhetőnek kell lennie az oktatásnak (Alfonz, 2009). Loboda (2005) is Alfonz (2009) gondolatához hasonlóak vélekedik, vagyis fontos, hogy az egyén számára a tanulás vonzó és bármikor elérhető legyen.

Az egész életen át tartó tanulás európai stratégia az ember aktív szerepét hangsúlyozza a tanulási folyamatban, melynek megvalósításában nemcsak az állam, de a gazdasági és társadalmi partnerek szerepét is kiemeli. Az Európai Bizottság a lifelong learning fogalmát 2001-ben definiálta. A meghatározás szerint a lifelong learning (az egész életen át tartó tanulás), olyan tanulási tevékenységek összessége, melyet életünk folyamán ismeret és kompetenciafejlesztés céljával végzünk, melynek lehet egyéni, állampolgári, civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási aspektusa is (European Commission, 2001). Napjainkban az oktatáspolitikai az egész életen át tartó tanulást olyan szakmapolitikai eszközként határozza meg, amely a legtágabb módon értelmezi az oktatást, mint társadalmi alrendszer. „Az egész életen át tartó tanulás abból indul ki, hogy a tanulás az egyén egész életén átívelő, megszakítás nélküli, folyamatos tevékenység, amelynek nélkülözhetetlen fundamentuma a korai

gyerekkortól a mindenki számára biztosított alapoktatás, majd alapképzés” (Loboda, 2005, p. 141).

Farkas (2006) szerint az Európai Unió felnőttképzést, az emberi erőforrás fejlesztést érintő döntései szorosan összefüggenek az egész életen át tartó tanulással. Farkas vallja, hogy a tanulás fontossága a tudás alapú társadalmakban egyre fontosabb, és akik a tanulásból kimaradnak, azok a társadalom szélére kerülhetnek. Ma már nem lehet megtanítani mindazt, amire a fiataloknak életük végéig szükségük van, mert a világ, s így a társadalom, a gazdaság, a tudomány is egyre gyorsabban változik, és ez a változás folyamatos tudás megújítást igényel az emberek részéről. Ezzel összefüggésben az oktatás is állandóan változik, így ma már az egész élet a tanulás ideje.

Az Eurostat 2019-ben frissített adatai szerint 2016-ban a 37 vizsgált ország közül a tanulásban való részvétel tekintetében a nők esetében a vizsgált országok több mint felében (20 ország) magasabb a nemformális és informális képzésben való részvétel az EU 28 átlagához képest (45%). A férfiak megoszlását tekintve pedig a vizsgált országok kevesebb mint felében (17 ország) magasabb a nemformális és informális képzésben való részvétel az EU 28 átlagához képest. Ebből arra következtethetünk, hogy a nők esetében magasabb a tanulási hajlandóság. Amennyiben az országokon belül a nők és a férfiak tanulásban való részvételét hasonlítjuk össze, arra következtetésre jutunk, hogy azokban az államokban, ahol a nők részvétele magasabb az átlaghoz képest, ott jellemzően a férfiak részvételi aránya is magas és ez fordítva is igaz. Legalacsonyabb a részvételi arány Romániában, Bosznia-Hercegovinában, Albániában és Észak Macedóniában. A legmagasabb részvételi arány Norvégiában, Hollandiában, Svájcban és Svédországban van, hozzájuk képest Magyarország mind a nők, mind a férfiak megoszlása terén a vizsgált országok között középúton – az EU átlagnál magasabb arányt mutatva – helyezkedik el (1. táblázat). Az Eurostat által végzett vizsgálat a 25-64 év közötti állampolgárok körében zajlott le, mely során a formális, a nemformális és az informális keretek között történő tanulásban való részvétel adatait publikálták.

1. táblázat. *Részvétel a formális és nemformális oktatási és képzési tevékenységekben 2016-ban (Forrás: Eurostat, 2020)*

országok	nők (%)	férfiak (%)
Európai Unió - 27 tagországa (2020)	44,5	44,3
Európai Unió - 28 tagországa (2013-2020)	45,5	45
Albánia	9,5	8,8
Ausztria	58,8	61,1
Belgium	46,2	44,2
Bosznia-Hercegovina	8,5	8,9
Bulgária	24,7	24,5
Ciprus	40,4	56,6
Csehország	42,6	49,5
Dánia	52,6	48,3
Egyesült Királyság	53,9	50,2
Észak Macedónia	11,9	13,5
Észtország	50,7	37

országok	nők (%)	férfiak (%)
Finnország	60,2	48
Franciaország	53,8	48,7
Görögország	17,5	15,9
Hollandia	63,5	64,7
Horvátország	31,1	32,5
Írország	54,1	53,6
Lengyelország	25,7	25,2
Lettország	51,9	42,7
Litvánia	31,9	23,5
Luxemburg	48,1	48,1
Magyarország	52,7	58,7
Málta	35,7	36,7
Németország	52,2	51,8
Norvégia	60,4	59,6
Olaszország	39,1	44
Portugália	44,7	47,6
Románia	7,5	6,4
Spanyolország	42,9	44
Svájc	67,7	70,4
Svédország	68,2	59,5
Szerbia	21,4	18
Szlovákia	45,3	46,8
Szlovénia	48,3	44,1
Törökország	17	24,8

Az egész életen át tartó tanulás szellemiségének elterjedésében jelentős szerepet játszottak a 12 évente szervezett UNESCO felnőttoktatási világkonferenciák. Az egész életen át tartó, permanens nevelés/tanulás eszméjét 1960-ban Montreálban megrendezett II. Felnőttoktatási Világkonferencia, A felnőttek nevelése egy átalakuló világban című konferencián deklarálta az UNESCO, ettől kezdve a felnőttoktatást nem tekintették többé az iskola utáni folyamatosságnak (Csoma, é. n.). Majd Nairobian 1976-ban az UNESCO 19. ülészakán meghatározták a felnőttoktatás és a permanens nevelés fogalmát. A felnőttoktatás fogalmába beletartozik a formális vagy nemformális, szervezett nevelési folyamat, amely során a felnőtt fejleszti képességeit, bővíti ismereteit vagy új területen képzi magát. Teszik ezt a teljes kibontakoztatás és a kiegyensúlyozott, független gazdasági, kulturális és társadalmi fejlődés érdekében (Farkas, 2013a).

A 2009-ben, Belebenben megszervezett VI. CONFINTEA Felnőttoktatási Világkonferencia célkitűzései között szerepelt a felnőttkori tanulás és oktatás elismerésének előmozdítása, ami fontos része az élethosszig tartó tanulásnak, és melynek alapját a műveltség képzi. További cél volt a figyelemfelhívás a felnőttkori tanulás és oktatás döntő fontosságú aktuális nemzetközi oktatási és fejlesztési napirendjeinek megvalósítására. A politikai lépések és állásfoglalások megújítása, a végrehajtáshoz szükséges eszközök fejlesztése azzal a céllal, hogy az ékesszólást tettek kövessék (UNESCO, 2010).

A CONFINTEA VI. elő-rendezvénye, a Pán-Európai Confintea Előkészítő Konferencia, a *Pán-Európai nyilatkozat a méltányosság és befogadás, a mobilitás és a verseny érdekében megvalósuló felnőtt tanulásról* Budapesten került megrendezésre 2008 telén. A konferencia kitüntetett témája volt a fenntartható fejlődés és a felnőttoktatás és -tanulás kapcsolata. A tanácskozás során a téma társadalmi, gazdasági, ökológiai és kulturális szempontból is megvilágításba került (UNESCO, 2010). A konferencia végén a tagországok képviselői kinyilvánították elkötelezettségüket a tanulás és oktatás megerősítése mellett. A felnőttkorban történő tanulás több okból is fontos az emberek számára, könnyebben tudják kezelni a gazdasági és társadalmi változásokat, aktív tagjai lehetnek a civil társadalomnak, a kulturális tevékenységeik által színesíthetik életüket (VI. Pán-Európai CONFINTEA Előkészítő Konferencia, 2008). A konferencián javaslatok születtek arra, hogy a formális, nemformális és informális felnőttképzési formákra is terjedjenek ki a szakpolitikai keretek. Szempont legyen a felnőtt tanulás személyes, társadalmi, egészségügyi, gazdasági, kulturális és nemzedékek közötti haszna, a tanulók igényeire épülő programokat indítsanak. Az élethosszig tartó tanulási stratégiák erősítsék a kisgyerekkortól kezdődő gondozás és oktatás kapcsolatát és együttműködését, s mindezen javaslatok horizontálisan, koordinált és befogadó megközelítéssel kerüljenek kialakításra és megvalósításra (VI. Pán-Európai CONFINTEA Előkészítő Konferencia, 2008). A VI. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA) jelentősége abban állt, hogy egészen eddig az időpontig nem történt meg formális keretek között a tagállamok felnőttoktatás politikájának ellenőrzése, az ajánlásokban megfogalmazott előrehaladások teljesülése. A tagállamok monitorozásának célja a minél több tudás, tény összegyűjtése nemzetközi viszonylatban, mely révén a felnőttoktatás is láthatóbbá válik (Loboda, 2017).

2017-ben volt a korábbi VI. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA) időközi beszámolója Dél-Koreában. A korábban megszerzett tudás, kompetenciák elismerése, validációja és akkreditációja területén pozitív irányú változások történtek. 32 ország kezdte meg a munkát, hogy a nemzeti képesítési keretrendszerét az Európai Képesítési Keretrendszernek megfeleltesse. A konferencián megállapították, hogy a felnőttoktatásnak reagálnia kell a migráció okozta problémákra. Egyre fontosabbá válik az önálló tanulás a digitalizáció révén, ugyanakkor nem tisztázottak a benne rejlő kockázatok és lehetőségek, nagyobb figyelmet kellene fordítani a médiaműveltség vizsgálatára (Bajka, 2017).

Az utóbbi évtizedekben a tanulási folyamat nagyobb része a gyermekkorról a felnőttkorra tevődik át. Az oktatás olyan befektetés, amely nemcsak az egyén számára, hanem a munkáltató, a társadalom és a gazdaság számára is megtérül. Polónyi (2002) három szereplő oktatási ráfordításainak motivációit vizsgálta. Az első szereplő az egyén, aki azért fektet be maga vagy családtagja képzésébe, oktatásába pénzt, mert a ráfordítás megtérül. Az egyén motivációja, hogy életpályája során a munkaerőpiacon növekedjen a keresete. Az egyén a pénzbeli haszon mellett a nem pénzbeli haszon maximalizálásra is törekszik. Azon munkaadók számára is, akik a profitmaximalizálásra törekszenek, megtérül az oktatásba történő befektetés.

Polónyi (2002) szerint a munkáltatók képzési ráfordításai lehetnek általánosak és speciálisak. Az általánosak más vállalatokra is kiterjedhetnek, míg a speciálisak csak az adott vállalatnál térülnek meg. Az állam számára is megtérülő befektetés az oktatás. Polónyi (2002)

írja, hogy az oktatás mérsékelheti a szegénységet, mivel egyszeri befektetésről van szó, ami hosszú időre megváltoztatja a jövedelemeloszlást. Továbbá a társadalom számára is hasznos, ha jól képzett emberek alkotják a társadalmat. Az állampolgárok tájékozottsági szintje által a demokratikus intézmények működőképesebbek lehetnek. Az oktatás által megnő az alkalmazkodóképesség a technikai változásokhoz. Alacsonyabb lesz a bűnözés, következésképpen a büntetés-végrehajtási rendszerek fenntartási költsége csökkenhet. Alacsonyabbak lesznek a szociális és egészségügyi kiadások. Általa több közösségileg szervezett közszolgáltatás alakulhat ki (pl.: önkéntes szolgáltatások: idősgondozás, családsegítés) (Polónyi, 2002).

A digitális forradalom és a technikai eszközök állandó használata azt eredményezi, hogy a tanulási szintek kitágulnak, megváltoznak az információszerzési csatornák. A tanulási folyamat – és ezáltal a releváns tudás megszerzése – történhet formális, nemformális és informális keretek között. Míg a formális tanulás esetében a legegyszerűbb és legegységesebb a fogalom meghatározása, addig a nemformális és az informális tanulás esetében már nem ennyire egyértelmű.

2.2. A FORMÁLIS, A NEMFORMÁLIS ÉS AZ INFORMÁLIS TANULÁS MEGHATÁROZÁSAI

A nemformális oktatásra vonatkozó első definíció a 1970-es évekre tehető. *Coombs* és munkatársai (1974) szerint a nemformális oktatás is szervezett oktatási tevékenység, de az a formális képzési rendszeren kívül helyezhető el, és a tanulni vágyó célcsoport igényeire épít a képzési célok kialakításakor (*ETENIM KFT*, 2006). Magyarországi vonatkozásban *Durkó* (1999) a formális nevelést úgy határozza meg, hogy mindazon nevelés, amely szándékos, nevelési célú intézmények által szervezett, jellemzően hosszabb időtartamú, norma-, követelmény-, valamint teljesítményértékelési rendszerrel rendelkezik. Nonformális nevelésnek hívja, amikor részben nevelő hatású céllal szervezett keretek között nyitott személyiségfejlesztés történik. *Durkó* (1999) e kettő egységet nevezi a céltudatos nevelés, művelés és a regeneratív szórakozó művelődés kategóriáinak. A permanens nevelés harmadik részeként nevelésnek határoz meg minden nem céltudatosan szervezett, véletlenszerű személyiségformálást (informális nevelés). Ezt a folyamatot nevezi spontán formálódásnak (*Durkó*, 1999). *Tót* (2006) hasonlóképpen a formális tanulás alatt azt a tevékenységet írta le, amelyben életkor szerint a tanulócsoporthoz képzett oktatók irányítása mellett részletesen meghatározott a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja. Ugyanakkor a nemformális tanulás körébe sorolta a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszeren kívül megszervezett tanfolyamokat, szemináriumokat, melyek elsődleges célja az információk átadása, a képességek és a személyiség fejlesztése. Mindazonáltal a formális és nemformális képzésekre is jellemző a szervezettség és irányítottság (*ETENIM KFT*, 2006).

Az Európai Unió a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című dokumentumban a fogalmak meghatározásakor más szempontból közelített. Míg a formális tanulás az oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, addig a nemformális tanulás ezen intézmények mellett zajlik. A formális tanulás elismert bizonyítvánnyal/oklevéllel igazolt

képesítéssel zárul. A nemformális tanulás jellemzően nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nemformális tanulásnak számos színtere lehet, amely megvalósulhat munkahely, civil csoportok tevékenysége során (pl. ifjúsági- vagy szakszervezetek, politikai jellegű pártok), szervezetek vagy szolgáltatások révén, amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából alapítottak (pl. művészeti (képző, zenei) oktatás, sportoktatás, vagy vizsgára felkészítő magánóra). Az *Európai Bizottság* az informális tanulást pedig úgy határozta meg, hogy a mindennapi életünk természetes hozadéka, hiszen nem feltétlenül tudatosan az egyénben, hogy tevékenysége során tudása, készségei fejlődnek (*Európai Bizottság, 2000*).

Komenczi (2006) által használt meghatározások hasonlóságot mutatnak a Memorandumban olvasottakhoz. A tanulási formák közötti különbség abban fogható meg, hogy *Komenczi* részletesen leírja, hogy a formális tanulást jellemzi még a pontosan meghatározott időkeret, a tanulási tartalmak, a belépési, kilépési és továbbhaladási feltételek. A nemformális tanulás esetében *Komenczi* azt hangsúlyozza, hogy a formális tanulással szemben itt nem feltétlen jellemző, hogy a részvételért végbizonyítványt kapjanak a résztvevők (*ETENIM KFT, 2006*).

Cserné (2015) meghatározásában az informális tanulás esetében "olyan, sokszor teljesen észrevétlen mindennapos tevékenységek sorolhatók ide, amelyeknek elsődleges célja nem a tanulás, vagy önmagunk képzése, hanem ezek a tanulási folyamatok más tevékenységek kísérőjeként jönnek létre. Ide tartozhatnak a munkatársainkkal folytatott szakmai témájú beszélgetéseink, éppúgy, mint a televízióban látott, érdeklődésünkhöz kapcsolódó filmek, vagy egy új számítógépes keresőprogram, esetleg a wifi használatának a megtanulása, akkor, amikor információra van szükségünk, vagy kapcsolatot keresünk másokkal" (*Cserné, 2015, p. 57*).

Az informális tanulás egyik legrészletesebb meghatározása *Benedektől* (é.n.) származik. „Tanulásra, tudásra ismeretek szerzésére és alkalmazására irányuló nem intézményi szervezeti keretekben megvalósuló tevékenység. A családban és kortárs csoportokban, valamint info-kommunikációs eszközök segítségével egyéni módon is megvalósuló informális tanulás a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek (szocializáció) alapvető feltétele, eszköze. Az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem jellegéből adódóan rugalmasságot feltételez. Jellemzője a tanulásban résztvevők életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciáltsága, a különböző információs források igénybevétele, az élet különböző színterein szerzett tapasztalatok felhasználása. A résztvevők életkorát tekintve az informális tanulás egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre idősebb korig tart. Az informális tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a szélessávú internet és mobil hálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul. A számítógép segítségével megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil telekommunikációs eszközökkel, s a vizualitás új technológiáival (vizualitás az oktatásban) történő kognitív megismerés” (*Benedek, é.n.*).

Köpeczi-Bócz (2006) által alkalmazott definíciók is a tanulási színterek szervezettségében ragadják meg a három tanulási szintér különbségét. „A nemformális tanulás az államilag vagy szektorálisan elismert képesítés, bizonyítvány megszerzését célzó képzésektől függetlenül történik. Jellemzője a szervezettség, és a képzési tartalom iránt a résztvevők magas

motiváltsága. A nemformális tanulás, tehát valamilyen képzési gyakorlattal rendelkező szervezet (pl.: oktatási intézmény, képzési vállalkozás, civil szervezet, társadalmi és pártszervezetek, kamarák, szektorális szövetségek, vállalati humánrészlegek) igényorientált képzési formája, melyet bevételszerzés, tájékoztatás, ismeretbővítés, karrier- és pályatanácsadás, gyors munkaerő-piaci hasznosítás, további tanulmányok megalapozása céljából szerveznek” (*ETENIM KFT*, 2006, p. 58).

A nemformális tanulás fogalmát mindeddig egyetlen jogszabály tartalmazta, a 2002 és 2013 között hatályos 2001. évi *CI. Felnőttképzési Törvény* szerint „nem formális tanulásnak minősül a munkahely, a társadalmi és egyéb szervezetek által szervezett olyan rendszerezett oktatás-tanulás, amely oktatási, képzési intézményeken kívül az egyén igényei és kezdeményezése alapján valósul meg, és amely közvetlenül nem kapcsolódik képesítés megszerzését tanúsító okirat megszerzéséhez” (*Felnőttképzési Törvény*, 2001. 29. § 14. pont). A jelenleg érvényben lévő jogszabályok nem tartalmazzák a nemformális tanulásra vonatkozó definíciót.

Az Európai Bizottság megfogalmazásában a nemformális tanulás ismérve, hogy konkrét képzési, oktatási intézményhez nem köthető és a résztvevő jellemzően nem kap elismert végzettséget, viszont a tanulás eredménye dokumentálható. A tanuló részéről szándékolt tevékenységről van szó (*Európai Bizottság*, 2000). A nemformális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről szóló 2012-es tanácsi ajánlás a formális tanulás alatt azt a tanulást érti, melyre jellemző, hogy „...szervezett és strukturált, kifejezetten tanulási célokra kialakított környezetben zajlik, és rendszerint valamilyen képesítés megszerzésével zárul, általában bizonyítvány vagy diploma formájában” (*Európai Unió Tanácsa*, 2012, p. 5). Ebbe a csoportba tartozik az általános képzés, a szakmai célú alapképzés és a felsőoktatás rendszere. „A nemformális tanulás olyan tanulást jelent, amely (a tanulási célkitűzések és a tanulási idő tekintetében) tervezett tevékenységeken keresztül valósul meg, továbbá ahol jelen van valamilyen formájú tanulástámogatás (pl. tanár–diák kapcsolat). Ide tartozhatnak olyan programok, amelyek munkahelyi készségeket, felnőttkori írni-olvasni tudást és az iskolából kimaradók számára alapoktatást kínálnak. A nemformális tanulásra közkeletű példa a vállalatban belüli képzés, amely során a vállalatok naprakésszé teszik és fejlesztik munkavállalóik készségeit, például az információs és kommunikációs technológiákra vonatkozó (IKT) ismereteiket, a strukturált online tanulás (pl. nyitott oktatási segédanyagok felhasználásával), valamint civil társadalmi szervezetek által tagjaik, valamely célcsoport vagy a nagyközönség számára szervezett képzések” (*Európai Unió Tanácsa*, 2012, p. 5). Az ajánlás az informális tanulást a következőképpen definiálja „... olyan tanulás, amely a munkával, családdal, illetve pihenéssel kapcsolatos mindennapi tevékenységek eredménye és amely célkitűzések, az idő vagy a tanulástámogatás szempontjából nem szervezett vagy strukturált tevékenység; a tanuló szempontjából lehet szándékolatlan is. Az informális tanuláson keresztül elsajátított tanulási eredmény például az élet- és munkatapasztalaton keresztül megszerzett készség, a munkahelyen elsajátított projektmenedzseri vagy IKT-készségek, egy másik országban való tartózkodás során tanult nyelvek és elsajátított interkulturális ismeretek, továbbá a munkahelyen kívül elsajátított informatikai ismeretek, önkéntes munka, kulturális tevékenységek, sport, ifjúsági

munka vagy otthon végzett tevékenységek (pl. gyermekfelügyelet) közben megszerzett készségek” (Európai Unió Tanácsa, 2012, p. 5).

Összeségében, a fentebb részletezett definíciók között leginkább hangsúlybeli eltéréseket tapasztalhatunk, de a lényegi elemek mindegyiknél azonosak. Munkám során a 2. táblázatban összefoglaltak szerint fogom használni és érteni a formális, a nemformális és az informális szintéren történő tanulás meghatározásait.

Fontos kiemelni, hogy egy adott tanulási eredmény vizsgálatakor nehéz egyértelműen azonosítani a tanulási szintereket, hiszen azok egymással szorosan összefonódnak. Munkámban a hangsúly a nem formális keretek között szerzett, dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredményeken van.

2. táblázat. A formális, a nemformális és az informális szintéren történő tanulás meghatározásai (saját szerkesztés)

formális tanulás	nemformális tanulás	informális tanulás
magában foglalja az iskolarendszerű oktatást (az alap- közép- és felsőfokú oktatást) és az iskolarendszeren kívül megvalósuló, (szak)képzettséget eredményező képzéseket; oktatási/képzési intézményekhez kötött	nem feltétlenül köthető oktatási/képzési célú intézményhez	mindennapi életünk (munka, család, szabadidő) folyása közben végzett, tudattalan, spontán tanulás
a résztvevők dokumentált végzettséget/szakképesítést kapnak, melyet államilag elismert bizonyítvány, oklevél igazol	nem eredményez elismert végzettséget, de az eredménye lehet dokumentált (tanúsítvány, igazolás, referencia, portfólió stb.); eredménye mérhető, értékelhető, elismerhető, transzferálható, munkaerő-piaci értékkel (is) bír	nem eredményez végzettséget és nem igazolt vagy dokumentált az eredménye
szervezettség jellemzi tanulási cél, idő, támogatás szempontjából	valamilyen fokú szervezettség jellemzi tanulási idő, cél vagy támogatás szempontjából	nem jellemzi szervezettség
tanuló részéről szándékolt tevékenység	a tanuló részéről szándékolt tevékenységről	a tanuló részéről lehet szándékolt, de lehet véletlenszerű

2.3. A TANULÁSI EREDMÉNYEK, AZ EKCR ÉS A VALIDÁCIÓ KAPCSOLATA

Azért, hogy a különböző tanulási szintereken megszerzett tudás egymással összevethető és elismertethető legyen, szükséges, hogy a képzési és foglalkoztatási sztenderdek tanulási eredményeken alapuljanak. A tanulási eredmények meghatározására *Kennedy* (2007) számos definíciót gyűjtött össze, melyekből az tűnik ki, hogy nincs éles különbség, mindegyikben megtalálhatók a közös pontok, minthogy a tanulási eredmények a hallgató által elért tudásokra vonatkoznak és a középpontban az a tudás áll, melyet a hallgató a tevékenység végén felmutat (*Kennedy*, 2007). *Kennedy* a tanulási eredményeket a következőképpen határozza meg: „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.” (*Kennedy*, 2007, p. 20). *Kennedy* (2007) és az *Európai parlament és a Tanács* (2006) ajánlása szerinti tanulási eredmények meghatározásai egybecsengenek, miszerint „tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra

vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni” (Európai parlament és a Tanács, 2006).

Derényi azt írja, hogy a tanulási eredményeket szintekhez köthetjük, melyek értékelésre kerülnek, ezért úgy kell őket megfogalmazni, hogy egyértelmű legyen, milyen mértékben kell azt teljesíteni (Derényi, 2006). Derényi és Vámos (2015) szerint „a tanulási eredmények alkalmazása azért nagy jelentőségű, mert ez biztosítja a kimenet felőli nézőpontot. A tanulási eredmények kellő rugalmassággal alkalmazhatóak olyan általános, absztrakt szinten, mint egy országos, sőt nemzetközi keretrendszer, amely képesítések ezreit fogja át; és olyan elemi, konkrét szinten is, mint egy kurzus vagy akár egy tanóra kimeneti jellemzőinek meghatározása. A tanulási eredmények használata mára világszerte elterjedt nemcsak az oktatási alágazatokban, hanem más szektorok képzéseinek definiálásakor, a kimeneti követelménystandardok meghatározásakor” (Derényi & Vámos, 2015, pp. 12-13).

Míg Európában egyértelmű elmozdulás mutatkozik a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés és a validáció irányába, Magyarországon még csak most kezdjük szélesebb körben megismerni a témát. Farkas (2015) álláspontja, hogy a tanulási eredmények megközelítés egyrészt az európai oktatási reform legfontosabb eleme, másrészt a legnagyobb hatású fejlesztő eszköz. Ugyanis a tanulási eredmények megközelítés kulcsfontosságú a lifelong learning szempontjából, és az azt segítő mobilitási eszközök szempontjából is, mint például az ECVET (Európai Szakképzési és Szakoktatási Kreditrendszer), EQAVET (Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer), EKKR (Európai Képesítési Keretrendszer), MKKR (Magyar Képesítési Keretrendszer), EUROPASS portfólió, hiszen ezen eszközök mindegyike a tanulási eredmények szemléletén alapul. Ez a megközelítés lehetővé teszi azt is, hogy mind a hazai, mind az európai szinten megszerzett képesítések elismertethetők, összehasonlíthatókká és átláthatókká váljanak (Farkas, 2015.).

2.3.1. Az Európai Képesítési Keretrendszer

Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) bevezetésének jelentős szerepe van a tanulási eredmény alapú gondolkodás és a validáció elterjedésében. Az Európai Parlament és Tanács 2008-ban ajánlást adott ki az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról, annak érdekében, hogy közös viszonyítási keretrendszer alakuljon ki Európában, ami megfeleltetési eszköz az oktatási szektor (közoktatás, felsőoktatás, szakképzés, felnőttképzés) eltérő képesítési rendszerei és szintjei között. „Az EKKR olyan közös európai referencia-keretrendszer, amely összekapcsolja egymással a különböző országok képesítési rendszereit, és olyan fordítási eszközként működik, amely kölcsönösen könnyebben olvashatóvá és érthetővé teszi Európa különböző országaiban és oktatási, képzési rendszereiben megszerezhető képesítéseket” (Európai Közösségek, 2009, p. 3). A keretrendszerhez fűzött remény, hogy javítja az állampolgárok különböző tagállamokban megszerzett képesítéseinek átláthatóságát, összehasonlíthatóságát és átvihetőségét. Ezáltal az ajánlás kettős célt is szolgált, az egyik, hogy ösztönözze az egész életen át tartó tanulásban való részvételt és hogy növelje a munkavállalók és a tanulók foglalkoztathatóságát, mobilitását és társadalmi integrációját.

Az Európai Tanács (2008) ajánlásában szerepelt, hogy a tagországok 2010-ig alakítsák ki a nemzeti képesítési rendszereiket és feleltessék azt meg az EKKR-nek. Magyarországon ez

2015-ben történt meg. További elvárás volt, hogy a kormányok tegyék meg a szükséges intézkedéseket annak érdekében, hogy 2012-ig minden, újonnan kiadott bizonyítvány, oklevél és Europass okmányon kerüljön feltüntetésre az EKKR megfelelő szintjére való hivatkozás. Magyarországon ez 2017-re valósult meg.

A *Tanács* azt is javasolta a tagállamok számára, hogy a képesítések meghatározásakor és leírásakor a tanulási eredményeken alapuló megközelítést használják. Ennek következtében hozzájárultak a nemformális és informális tanulás elismeréséhez, különös tekintettel a munkanélküliség veszélyének kitett vagy a bizonytalan foglalkoztatású polgárokra nézve, akiknél ez a fajta szemlélet eredményezheti az egész életen át tartó tanulásban való részvétel növekedését és a munkaerőpiacon való elhelyezkedést (*Európai Tanács*, 2008).

Az EKKR nyolc egymásra épülő referenciaszintből áll. A referenciaszintek azt írják le, amit az egyén tud, amit megért, amire képes lesz a tanulási folyamat befejezését követően (függetlenül attól, hogy egy adott képesítést milyen rendszerben kapott meg). Ezek segítségével történik az összehasonlítás, mely a teljes oktatási, képzési szintekre vonatkozik. Az EKKR magába foglalja az összes képesítést, legyen az általános, szakmai, tudományos oktatás és képzés bármely szintjén megszerzett képesítés, illetve a továbbképzésben megszerzhető képesítések csoportjára is kiterjed. Összességében megállapítható, hogy az EKKR az egyén tanulás eredményeit hangsúlyozza, függetlenül attól, hol szerezte meg azt az egyén, tehát a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények is besorolhatóak az EKKR-be. A fókusz nem a tanulási bemenetre vagy a folyamat szabályozására (például a tanulási idő hossza) összpontosít. A tanulási eredményeket a 2008-as EKKR ajánlás három kategória szerint definiálta: tudás, készségek és kompetencia (*Európai Tanács*, 2008.).

Az EKKR Ajánlás 2017-es felülvizsgálata az alábbiak szerint pontosította a tanulási eredmények fogalmát: „az ismeretek, készségek, felelősség és autonómia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni.” (*Európai Tanácsa*, 2017, p. 20). Azért, hogy minden európai uniós tagállam összehangolhassa az EKKR-t saját nemzeti képesítési rendszerével, fontos, hogy a tagországok is rendelkezzenek nemzeti képesítési rendszerrel vagy meglévő rendszerüket az összehangolás sikeresebb, eredményesebb létrejötte érdekében korrigálják, kiegészítsék.

Derényi és Vámos (2015) úgy véli, hogy a képesítési keretrendszerek legfőbb innovációja, hogy a képesítéseket az ISCED¹¹ rendszertől eltérően, nem a képesítéseket kiadó iskolatípusok vagy a képzési idő tartama szerint csoportosítja, hanem a különböző képzési szinteken elérni kívánt tudások, képességek, kompetenciák megfogalmazása által, melyek a megszerezni kívánt képesítések kiadásához szükségesek. Ez a megközelítés már nem a bemenetre összpontosít, hanem a kimenetre, és azt írja le, hogy a tanulási folyamat végén ezeknek milyen szintje, szervezettsége alakul ki.

Győrpál és Szegedi (2015) munkájuk során arra jutottak, hogy a tanulási eredményekben való gondolkodásnak számos előnye van, többek között rendszerszintű eligazodást nyújt,

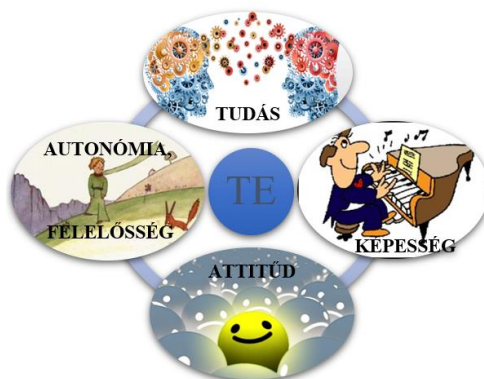
¹¹ ISCED – International Standard Classification of Education – az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere

melynek révén átláthatóbbá válnak, hogy az oktatási intézményekben szerzett végzettségek milyen tudást, kompetenciákat adnak. Egy másik fontos előnye, hogy a tanuló számára már a tanulási folyamat megkezdésekor egyértelmű, hogy mire számíthat a tanulási folyamat során (mit fog tudni, mire lesz képes).

Annak érdekében, hogy Magyarországon a validációnak működő gyakorlata lehessen, szükséges lenne, hogy szemléletváltás történjen a pedagógiai/andragógiai és értékelési kultúra terén. A „tanárközpontú” megközelítés helyett az „eredményalapú” megközelítésre szükséges áttérni (Kennedy, 2007). Már nem önmagában az oktatási, tanítási folyamat a lényeges, hanem a tanulás eredménye, amit a tanuló a tanítási folyamat végére tudni, alkalmazni fog. Farkas (2015) összefoglalja, hogy a bemeneti alapú megközelítésről (óraszám, időtartam, erőforrások) át kell térni a kimenet, azaz a tevékenység alapú megközelítésre (tanulási eredmények, tanulás-támogatása, módszertani eszköztár). Az értékelés terén is szükséges változtatni, a minősítő értékelés mellett a jelenleginél nagyobb mértékben meg kell jelennie a diagnosztikus és a fejlesztő értékelésnek is (előrehaladásról való visszajelzés vagy tanulási eredmények birtoklásának bizonyítása) (Farkas, 2015).

2.3.2. A Nemzeti Képesítési Keretrendszer

A nemzeti keretek elkészítése önkéntes alapon történik. Nincs egységes minta a képesítési keretrendszer kialakítására sem. A létrehozott szintek száma különböző, de általában 8 és 10 között van meghatározva. A szintek száma összefügg az EKKR nyolc szintjével. Az EKKR Ajánlást megelőző időszakban is voltak olyan országok (mint például Írországból 10 szintű, Skóciában 12 szintű keretrendszer működik), ahol már létezett nemzeti keretrendszer. A tagállamok számára nagy kihívást jelentett a nemzeti képesítési keretrendszerek megteremtése (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011a). A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) mindegyik szintjéhez tanulási eredmények formájában meghatározott követelmények tartoznak, melyeket szintenként a tudás, a képességek, az attitűdök és az autonómia-felelősség mentén írják le. A jellemzőket úgy határozták meg, hogy egyértelműek legyenek a különbségek a szintek között és érzékelhető legyen a fejlődés a korábbi szintekhez képest. A magyar képesítések leírása 4 deskriptor mentén, a tudás, a képesség, az attitűd és az autonómia-felelősség révén történik (lásd 1. ábra).



1. ábra. A tanulási eredmények deskriptorai. (saját szerkesztés)

A MKKR tanulási eredmény alapú szintleíró jellemzőit összefoglaló táblázatot az 1229/2012. kormányhatározat melléklete tartalmazza. Az MKKR fejlesztését célzó munka

eredménye alapján a köznevelési kimeneteket az MKKR alsó 4 szintjébe, a felsőoktatási kimeneteket az MKKR felső 4 szintjébe¹² sorolták be¹³ (lásd 2. ábra).

8	•Doktori képzés (PhD, DLA)
7	•Felsőoktatási mesterképzés: MA, MSc, osztatlan képzés
6	•Felsőoktatási alapképzés: BA, BSc
5	•Felsőoktatási szakképzés (FOSZ)
4	•Érettségi (közép- és emelt szintű)
3	•Középiskola 10. osztály, szakiskolai végzettség
2	•Általános iskola 8. osztály
1	•Általános iskola 6. osztály

2. ábra. A képzési kimenetek MKKR szint besorolása (Forrás: Educational Authority, 2015, p. 115)

A MKKR közel tíz éves fejlesztő munkájának mérföldköve 2015. február 3-án következett be, amikor Brüsszelben elfogadták a hazai keretrendszer EKKR-nek való megfeleltetési jelentést¹⁴. Az MKKR által elindított fejlesztések gyakorlatban való haszna számos aspektusból jelentős. A diákok szempontjából egyértelművé válik, hogy a megszerzett tudást mire tudják használni és ennek következtében könnyebben meg tudják határozni azt is, hogy mit érdemes még elsajátítaniuk ahhoz, hogy elérni kívánt céljaikat megvalósíthassák. Az oktatók számára azért lehet fontos, mert módosíthatják az átadásra váró ismeretanyagot és kompetenciakészletet, annak tükrében, hogy a későbbi elhelyezkedés szempontjából hasznos legyen a tanulóknak. A munkavállalók nézőpontjából pedig egyértelművé válik, hogy mit kell tudniuk, ha el akarnak nyerni egy állást. A munkáltatók számára pedig az válik világossá, hogy az állásra jelentkezők közül kik rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyekre az adott munkakör betöltéséhez, illetve a munka elvégzéséhez szükség van (Győrpál & Szegedi, 2015.). Az MKKR megalkotásának átfogó célja, hogy egyrészt az oktatás és a képzés terület szintjei és formái egységes rendszerbe történő besorolása megtörténjen, másrészt létrehozza az egész életen át tartó tanulás gyakorlati megvalósításához szükséges feltételeket (Oktatási Hivatal, é.n.).

2.4. A VALIDÁCIÓ FOGALMI KERETEI

Kutatási témám fő fókuszja a nemformális és informális tanulási környezetben szerzett kompetenciák validációja. Ezen fejezet célja, hogy bemutassam a nemformális és informális tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények validációjának fogalmát, folyamatát, célját és előnyeit.

¹² A felsőoktatásban megszerezhető szakképzettségek MKKR szintekbe történő besorolását a 139/2015. kormányrendelet tartalmazza.

¹³ A MKKR kialakításának folyamatáról, a képzési kimenetek besorolásáról bővebben a TÁMOP 4.1.3 projekt honlapján lehet olvasni: <http://413.hu/index.php/hu/home>

¹⁴ Referencing and Self-certification Report of the Hungarian Qualifications Framework to the EQF and to the QF-EHEA https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/HuQF/HuQF_referencing_report.pdf

Napjainkban az oktatásfejlesztés egyik leghangsúlyosabb témája az iskolán kívül szerzett tanulási eredmények elismerésének ügye, amely biztosítja a lehetőséget a polgárok számára, hogy a formális képzésen kívül szerzett ismereteik, készségeik és kompetenciáik alapján teljes körű vagy részleges minősítést kapjanak. A validáció relevanciáját jelzi, hogy a kérdéskör az elmúlt évtizedekben az európai diskurzus központi témájává vált. 2000-ben jelent meg az első olyan dokumentum (*Bjornavold, 2000*), amely a validáció kiépítettségét vizsgálta Európában. Jelentősége abban rejlik, hogy az európai országokat aszerint sorolta csoportokba, hogy milyen fokú kidolgozottság, illetve működés jellemzi a tagországokban a nemformális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárásokat. Ezen dokumentum megjelenését követően számos EU, OECD, CEDEFOP tanulmány, dokumentum került publikálásra a témában.

A nemformális és informális tanulás elismertetésének szükségességét több európai szakpolitikai dokumentum már megfogalmazta. Az *Európai Unió Tanácsa* 2004-ben jelentette meg a validálásra vonatkozó közös európai alapelveket (Council Conclusion on Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning) majd 2012 végén ajánlást is elfogadott a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (*Európai Unió Tanácsa, 2012*). Az ajánlást elfogadó országok vállalták, hogy 2018-ra kiépítik saját nemzeti validációs rendszerüket. Mivel Magyarország is vállalta az ajánlásban foglaltakat, ezért Magyarországnak is mihamarabb ki kell alakítani egy nemzeti validációs rendszert (2021 elején ennek még nincsenek látható elemei). A magyar kormány az ajánlásban elfogadottak alapján, vállalta elköteleződését, melyet stratégiai dokumentumaiban is rögzített. Magyarország további vállalást is tett, melynek értelmében „...az EU 2020 célok teljesítéseként elköteleződünk azon célok mellett, hogy 2020-ra a 20–64 évesek körében a foglalkoztatottság aránya elérje a 75%-ot. Illetve, hogy legalább 5 %-kal csökkentjük azok számát, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent. Mindezen célok teljesítésében a validáció hatékony eszköz lehet (*Kovács, 2018a, p. 231*).

2.4.1. A validáció fogalomrendszerének értelmezése

A validáció fogalmára több terminológia terjedt el Európában. A legjellemzőbben alkalmazott elnevezések a validációra az angol *recognition* (magyarul: elismerés) kifejezésből, illetve annak módosulásaiból származnak. A *prior learning* (magyarul: előzetes tudás) kifejezés inkább a szervezett képzési programokhoz kapcsolódott, melyek megkezdését az előzően megszerzett tudás értékelése előzte meg. Ugyanakkor az elmúlt két évtizedben folyamatos szemléletváltás tapasztalható a fogalom használatában és alkalmazásában. 2005 és 2006 között 22 ország együttműködésével lebonyolított OECD-projekt még Recognition of Non-formal and Informal Learning (RNFIL), azaz a nemformális és informális tanulás elismerése kifejezést használta. A projekt végére már inkább a tanulási eredmények elismerése (*recognition of learning outcomes*) kifejezést alkalmazták szívesebben.

Más eltérések is tapasztalhatók az elnevezésekben, például Hollandiában a Valuation of Prior Learning kifejezést (VPL – az előzetes tanulás/tudás értékelése), angol nyelvterületeken először az Accreditation of Prior Learning kifejezést (APL – az előzetes tanulás/tudás akkreditációja), később már a Prior Learning Assessment and Recognition kifejezést (PLAR –

az előzetes tanulás/tudás értékelése és elismerése) használták. Az angol és ír területeken az Accreditation of Prior and Experiential Learning kifejezés terjedt el (APEL – tapasztalati tanulás során megszerzett tudás akkreditálása). Az ír, dél-afrikai és ausztrál területeken a Recognition of Prior Learning (RPL – az előzetes tudás akkreditálása) kifejezés honosodott meg. S legújabban a Recognition of Prior Learning Outcomes (RPLO – előzetesen megszerzett tanulási eredmények elismerése) kifejezés nyert teret (*Derényi & Tót, 2011*) (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. A validációval kapcsolatos fogalomhasználat nemzetközi viszonylatban (Forrás: *Werquin, 2010 és Singh, 2011 alapján*)

a validáció rövidítései és elnevezései	országok
APEL – Accreditation of Prior and Experiential Learning	UK, Írország, USA
APL – Accreditation of Prior Learning	UK, USA
Annerkennung von führer erworbenen Kompetenzen	Németország
PLAR – Prior Learning Assessment and Recognition	Kanada
RPL – Recognition of Prior Learning	Írország, Ausztrália, Skócia, Dél-Afrika
Acquisition of academic degrees through self-education	Korea
VPL – Valuation of Prior Learning	Hollandia
EVC – Erkennen van verworven competenties	Hollandia
Realkompetanse valuation/validation	Norvégia
VAE – Validation de acquis de l'expérience d	Franciaország
RNFL – Recognition of Non formal and Informal Learning	OECD
RPLO – Recognition of Prior Learning Outcomes	EU

Tót (2009) a validálás fogalmát úgy írja le, hogy bármely tanulási környezetben megszerzett tanulási eredményeket egy kompetens testület deklaráll az előre meghatározott értékelési kritériumok összevetésével, s amennyiben azok összhangban állnak a sztenderd követelményekkel, úgy elismerésre kerülnek a megszerzett tanulási eredmények. A folyamat jellemzően igazolással/tanúsítással, hivatalos dokumentum kiadásával végződik, ami azt jelenti, hogy az egyén a sztenderd értékelési eljárás keretében milyen eredményt ért el (*Tót, 2009*). *Tót* (2008) korábbi munkája során azt hangsúlyozta, hogy az elismerési/validációs eljárások működésének alapfeltétele a különböző tanulási módok egyenrangúságának általános társadalmi elfogadottsága. *Móré* (2014) viszont azt emeli ki, hogy a validációs eljárásban az előzetes tudásnak kettős szerepe van, az egyik, hogy eszközként jelenik meg, mert a már meglévő tudás alapként szolgál az újabb ismereteknek, lehetőséget adva a fejlődésre, a másik pedig, hogy célként tekintünk rá, mert a már meglévő ismeret birtokában annál kevesebb új ismeretet kell megtanulni.

Kraiciné (2010) validáció megfogalmazása is egybeesik a *Tót* (2009) által alkotott meghatározással. Ugyanakkor *Kraiciné* (2010) a megszerzett tanulási eredmények lehetséges vizsgálati útjait is leírja, úgymint a deklaratív módszerek használatakor a dokumentumokat összevetik a különböző képzési programok tartalmával, példaként a felsőoktatás területét említi meg. A második lehetséges út, amit elsősorban a szakképzés területén alkalmaznak, az, amikor a megfigyelés, teszt vagy vizsga, az az a tevékenység közben győződik meg a bizottság a tanulási eredmények meglétéről. A harmadik vizsgálati eljárás a kompetencia portfólió elkészítése, amelyet az egyén készít el és munkája, illetve képzései során megszerzett kompetenciáit gyűjti össze ezzel bizonyítva a kompetenciák meglétét (*Kraiciné, 2010*).

Farkas (2014) validáció leírása során részletesen magyarázza és hangsúlyozza, hogy a validáció „...során nincs ismeretátadás, csak mérés és értékelés. A tanulási eredmények mérése és értékelése önállósodik, azaz az ismeretátadás és a mérés-értékelés elkülönül egymástól. [...] Nem a tanulás folyamata, hanem a tanulás eredménye (a tanulás során megszerzett tudás, képesség, kompetencia) kerül vizsgálat alá. A vizsgálat nem terjed ki a tanulási környezetre, a tanulás időtartamára, módszerére, a tanulás során segítségül hívott személyekre, könyvekre, eszközökre stb. A mérhető, explicitté tehető tanulási eredmény a lényeges” (*Farkas*, 2014, p. 29).

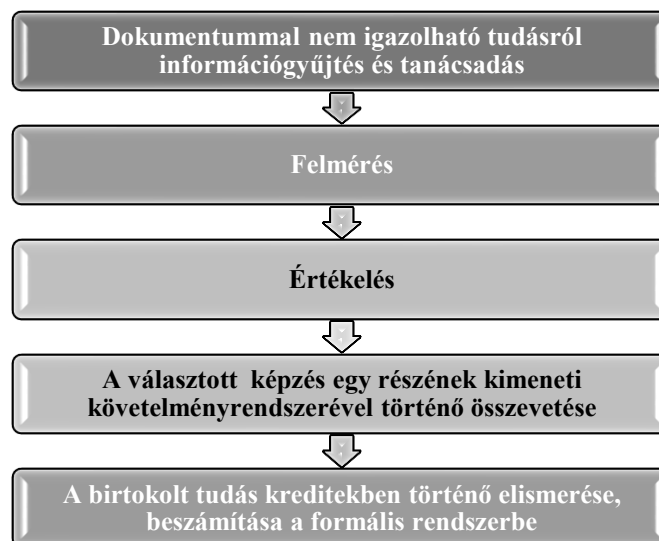
A tanulási eredmények elismerése kettő folyamatra épül, az egyik az önértékelés, a másik a külső értékelés. A validáció folyamatában a fókusz azon a tényen áll, hogy az egyén bárhol, bármikor, bármilyen szintéren megszerzett tanulási eredményét az elismerésre felhatalmazott szerv felméri, értékeli, összeveti az előzetesen meghatározott képzési vagy foglalkozási követelményrendszerrel, azt követően a megfelelő mértékben elismeri azokat. Lényegében a validálás során megtörténik a már megszerzett tanulási eredmények „hivatalos státuszba” emelése (*Farkas*, 2015a).

Az Európai Tanács által megfogalmazott definíció szerint: „A validáció/érvényesítés az a folyamat, amely során egy arra feljogosított testület megerősíti, hogy az egyén elsajátította a vonatkozó szabvány alapján mért tanulási eredményt és amely a következő négy szakaszból áll: (1) az egyén vonatkozó tapasztalatainak meghatározása párbeszéd során, (2) a dokumentáció elkészítése az egyéni tapasztalat megjelenítése érdekében, (3) az összegyűjtött tapasztalatok formális értékelése, (4) az értékelés eredményeinek – adott esetben részleges vagy teljes képesítéshez vezető – tanúsítása.” (*Európai Tanács*, 2012, p. 5).

A validációnak Magyarországon sincs egységes definíciója. Hazánkban az előzetes tudás mérése kifejezés honosodott meg, melyet a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről úgy határoz meg, hogy „az előzetes tudásmérés: annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni” (*Felnőttképzési törvény* 2013, 2. §. 3. pontja). Az előzetes tudásmérés fogalmi szinten is kifejezi, hogy elsősorban a képzési tevékenységhez kötődik. Az oktatással összefüggő jogszabályok, stratégiák nem tartalmaznak definíciót, magyarázatot a validációra vonatkozóan, amely nem kiemelt témája a hazai kutatásoknak vagy szakmódszertani kiadványoknak.

Dolgozatomban a validáció fogalma alatt a következő meghatározást értem. A validáció egy olyan folyamat, amely önértékelésből és külső értékelésből áll, mely eljárás révén bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett – bizonyítvánnyal/oklevéllel nem igazolható – tanulási eredményeket a felsőoktatási intézmény megbízható mérőeszkővel felméri és értékeli, majd az értékelt tanulási eredményeket összeveti az adott képzés vagy annak egy részének (pl. gyakorlati képzés vagy modul vagy tantárgy egy részének) kimeneti követelményrendszerével. Meghatározott megfelelés esetén az intézmény elismeri az egyén által birtokolt tanulási eredményeket a formális keretek között. A validáció nem egy egyszeri

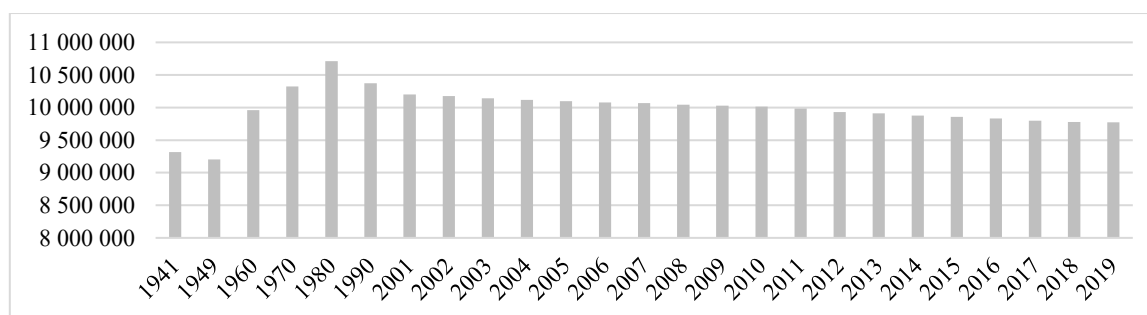
tevékenység, hanem egy folyamat, amely során a nem formális úton megszerzett tudást a formális keretek között ismerjük el (lásd 3. ábra).



3. ábra. A validációs eljárás lépései. (saját szerkesztés)

2.4.2. A validáció relevanciája Magyarországon

A validáció megoldást jelenthet az alacsony foglalkoztatottság, a magas iskolai lemorzsolódás problémájára is. Attól, hogy valakinek alacsony iskolai végzettsége van, joggal feltételezhetjük, hogy életük során hozzájutottak olyan kompetenciákhoz, melyeket elismertetve, akár képzettséget vagy végzettséget szerezhettek egy elismertetési folyamat során. Az így megszerzett képzettség vagy végzettség növelheti a munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyeket is. A munkaerőpiac oldaláról is megjelenik az igény, mert egyre kevesebb a munkaképes korú lakos Magyarországon. A 4. ábra adataiból leolvasható, hogy 1980 óta folyamatosan csökken a magyar népesség száma, a magyar társadalom előregedő tendenciát mutat, ami növeli a munkaerőhiány kockázatát.



4. ábra. Magyarország népesség számának alakulása 1941 és 2019 között (fő) (Forrás: KSH, 2019a)

A validáció minél előbbi kialakítása a gazdasági folyamatokat is elősegíti, már most vannak olyan szakmák, területek, ahol munkaerőhiány tapasztalható. A mindennapjainkban saját bőrünkön érezzük a szakmunkás munkaerőhiányt, viszont rövid időn belül a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben is tapasztalható lesz a szakember hiánya. Már ma is

tudunk olyan felsőfokú végzettséghez köthető területeket felsorolni, ahol jelentkezik a szakember hiány, ilyen terület pl. az egészségügy területén a diplomás ápoló, az informatika területén az informatikus, az oktatás területén a logopédus vagy a pedagógus.

A 6. mellékletben található 62. táblázat KSH negyedéves adatai szerint 2015. III. negyedévében kezdett növekedni a betöltetlen, üres állás helyek száma és 2018. III. negyedévében érte el az eddig legmagasabb számot, 63.226 üres állás helyel. Majd ismét csökkenésnek indult a betöltetlen állás helyek száma. 2020. I. negyedévéből kezdődően növekedésnek indult (41 586-ról 47 589-re) a betöltetlen állások száma, feltételezhetően ennek első számú oka lehet a COVID-19 járvány okozta korlátozások, melyek következtében egyre több állás üresedett meg. A táblázat statisztikai adatai azt is jól jelzik, hogy évek óta nő a betöltetlen állás helyek száma. A KSH negyedéves adatai alapján 2019. I. negyedéve alapján (és azóta is) a humán-egészségügyi, szociális ellátás területe a második (az első helyen a feldolgozóipar szerepel), ahol a legmagasabb a munkaerőhiány. (KSH, 2021). Amennyiben a táblázatban az elmúlt éveket is megvizsgáljuk azt tapasztalhatjuk, hogy szinte minden eddig mért negyedéves adat tekintetében a legmagasabb munkaerőhiány a feldolgozóipar területén jelentkezik, a második legmagasabb számban jelennek meg a szabad pozíciók a humán-egészségügyi, szociális ellátás területén. Az adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység területe, illetve a közigazgatás, védelem területe pedig vetekszik a harmadik helyért, ahol a legmagasabb az üres pozíciók száma. Ezekből az adatokból arra tudunk következtetni, hogy Magyarországon jelentős mértékű munkaerőhiány van. Az egyéni túl, a munkaerőpiacnak is az az érdeke, hogy minél hamarabb jó szakember álljon rendelkezésére. A validáció mind gazdasági, mind társadalmi szempontból lehetőséget teremthet arra, hogy az egyének felmért és értékelt kompetenciáik alapján is lehetőséget kaphassanak munkakör betöltésére.

A különböző szerzőktől való validációs meghatározások sokszínűsége (ld. *Derényi* 2011; *Tót* 2011; *Móré* 2012; *Farkas* 2014) a bizonyítéka annak, hogy a validáció kérdésköre Magyarországon még mindig problematikus, nem kiforrott eljárásról van szó, holott számos európai dokumentum, hazai jogszabály került már elfogadásra, annak érdekében, hogy működő rendszer jöhessen létre. Az EU jelentős pénzügyi forrásokkal is támogatta a tagországokat – így Magyarországot is – a validációs rendszerük fejlesztésében.

Magyarország már a csatlakozást követő első európai költségvetési ciklusban (2007-2013) is több milliárd forintot tudott lehívni a validációs rendszer fejlesztése céljából. A TÁMOP-4.1.3. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése” című projekt lebonyolítására 1,5 milliárd Ft-ot, a TÁMOP 2.2.1. A szakképzés és a felnőttképzés minőségének és tartalmának fejlesztése című kiemelt projektre 5,414 milliárd Ft-ot kapott Magyarország az Európai Uniótól. Mindkét projektben szerepelt az MKKR fejlesztése és a validációs rendszer kiépítése. Magyarországnak a legutóbbi, 2014-2020-as programozási időszakban is volt lehetősége további forrásokat lehívni, ugyanis az MKKR fejlesztése és a validáció is kiemelt célként jelenik meg az EFOP (Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program) és GINOP (Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program) programokban. Az EFOP keretében kiemelt prioritást élvez az egész életen át tartó tanulás és annak eszközrendszerének fejlesztése. Az EFOP-ban foglalt célok megvalósítására felhasználható

összeg 36,6%-a az oktatásba való beruházásokra, a készségekre és az egész életen át tartó tanulásra fordítódik (ld. 1037/2016. (II. 9.) Korm. határozat). A GINOP Foglalkoztatás ösztönzése és a vállalati alkalmazkodó készség fejlesztése programban beruházási prioritásként jelenik meg „Az egész életen át tartó tanulás lehetőségeihez való hozzáférés ösztönzése” (5. prioritás: a foglalkoztatás területe, 6. prioritás: a versenyképes munkaerőről szól) (ld. 1006/2016. (I. 18.) Korm. határozat).

2.4.3. Validáció célja és feltételei

A validáció célját többen többféleképpen határozták meg az elmúlt években. *Móré* (2012) a validáció alapelvét abban látja, hogy egyenrangúnak fogadjuk el a különböző tanulási módokat, s ennek eredményeképpen a megszerzett tanulási eredményeket is, függetlenül attól, hogy azokat formális (iskolarendszerű) képzés során vagy nem formális (iskolarendszeren kívüli), de szervezeten megvalósított képzésben vagy informális módon, azaz tapasztalati úton sajátította el az egyén (*Móré*, 2012). *Tót* (2015) a validáció célját, abban határozza meg, hogy a nem formális képzéseken megszerzett tanulási eredményeket azonosítani, értékelni és integrálni szükséges a meglévő képzési, illetve képesítési rendszerbe (*Tót*, 2015). *Farkas* (2014) szerint a validáció célja elsősorban az, hogy az eljárás az egyén érdekeit szolgálja, annak érdekében, hogy a birtokában lévő tudást hivatalossá tegye és más kontextusban is alkalmazhassa (képzés során, munkahelyen).

A nem formális tanulási eredmények felmérésének, értékelésének és elismerésének számos előnye lehet. Az elismerés nemcsak a képzésre fordított időt csökkentheti, hanem költséghatékonyabbá teheti a felnőttek képzését, akik valóban arra fordíthatják energiáikat, amit nem tudnak. Társadalmi szinten második esélyt jelenthet a hátrányos helyzetű célcsoport tagjai számára, esélyegyenlőséget teremthet az oktatás és a munka világában is. A pszichológia oldaláról tekintve a felnőttek megismerik képességeiket, önismeretük és önbizalmuk is növekedni fog. Technológiai szempontból a formális oktatás nem képes megfelelő ütemben követni a gyors technikai fejlődést, így mindenképpen szükség van olyan módszerekre, amelyek képesek mérni a jellemzően nem formális szintéren keresztül elsajátított tudást (*Farkas*, 2014). A tanulási eredmények elismerése, azaz a validáció mind tudásmenedzsment, mind közgazdasági, mind tanuláselméleti szempontból érdekes lehet. *Farkas* (2014) a validáció társadalmi és gazdasági funkciói között említi a képzésbe való bekapcsolódást, az egész életen át tartó tanulás támogatását, a foglalkoztatás növelését és a szak- és felnőttképzési rendszer minőségi fejlesztését.

Móré (2012) munkája nyomán a validációs eljárásban az egyéni tudásátvitel áll a középpontban, mivel a más és más tanulási szintekben előzetesen megszerzett tudás az alapja mindennek. A megszerzett ismeretet új kontextusban kell használni, aminek feltétele egyrészt a tanulási szintekhez való alkalmazkodás, a szintetizáló, kommunikációs képesség. Szerinte az eljárás során nagymértékben fejlődik a résztvevők önfelismerése és önértékelése is (*Móré*, 2012). *Móré* kiemeli, hogy a validáció ma egyértelműen a tanuló érdeke. Ugyanakkor arról is beszámol, hogy a validációs eljárás mind a társadalmi integrációt, mind a foglalkoztathatóságot, mind a további tanulást elősegíti. Mindezen tényezők összefüggést mutatnak azzal, hogy egyre jelentősebb a munkavállalói integráció (*Móré*, 2012). *Móré* Farkashoz hasonlóan a validáció

előnyét abban véli felfedezni, hogy a résztvevők rövidíthetik tanulmányi idejüket, csökkenthetik az azokra fordított összeget, rövidebb idő alatt szerezhettek képesítést, hamarabb használhatják a munkaerőpiacon a megszerzett képesítésüket.

Derényi és Tót (2011) szerint ahhoz, hogy a megfelelő validációs gyakorlat elterjedhessen, szükség van bizonyos feltételek előzetes kialakítására, mint például, hogy terjedjenek el azon nézetek a felsőoktatásban, amelyek a különböző tudás forrásokat egyenrangúan kezelik, valamint váljanak ismertté az intézmények kezdeményezései, tapasztalatai. Terjedjenek el egyrészt a képzési programok kimeneti követelményeinek kialakítása, másrészt a programfejlesztésben, a tematikában, a tanulásszervezés folyamatában és az értékelés eljárásában a tanulási eredmények alkalmazása. A szükséges feltételek között említik a szorosabb kapcsolatok kialakítását a munkaerőpiac szereplőivel, annak érdekében, hogy megismerjék egymás tevékenységét, célját, igényeit. Továbbá nélkülözhetetlen azon kompetenciák megszerzése, amelyek az eljárás kiépítéséhez és működtetéséhez szükségesek. Végezetül szükséges az adekvát értékelési módszerek és eszközök kifejlesztése és azok gyakorlatban való használata. Viszont ezek kialakításának folyamatában tevékenyen részt kell venniük az ágazatirányításnak, az intézményrendszernek és az egyes intézményeknek. A kutatók szerint ahhoz, hogy Magyarországon megvalósuljon a validáció, nélkülözhetetlen a képzési, illetve képesítési követelménystandardok megléte, alkalmazása, melynek alapja a tanulási eredmény alapú gondolkodás és programtervezés (*Derényi & Tót, 2011*).

Derényi (2015) egy újabb vizsgálata szerint a validáció modelljének kialakításához, illetve működéséhez több előfeltételnek kell teljesülnie, úgymint a tanuló és tanulás központi szemlélet és a tanulási eredmények alkalmazása az oktatási és képzési intézményekben. A második előfeltétel a magyar képesítési keretrendszer alkalmazása és a képesítések hozzáigazítása. A harmadik előfeltétel az értékelési kultúra fejlesztése és a korszerű értékelési eljárások és módszerek alkalmazása (*Derényi, 2015*). *Tót (2015)* a validáció létjogosultságával kapcsolatban írja, hogy világszerte az tapasztalható, hogy nő az iskolázással eltöltött idő. A tanulás többlépcsősé vált, gyakori a munka és a tanulás szakaszainak váltakozása vagy egymással párhuzamos létük. Szerinte az a tapasztalat, hogy egyre erősebb az igény arra, hogy a rugalmas képzési és tanulási utak között átjárhatóság alakuljon ki, s a validáció ennek eszköze (*Tót, 2015*).

A validáció gyakorlata egyes országokban már több mint 50 éves múltra tekint vissza, míg más európai tagországok most kezdik kialakítani saját validációs rendszerüket. Teszik ezt azért is, mert az elmúlt évtizedekben az Európai Unióban – a fentebb felsorakoztatott célok és előnyök okán – a nem formális környezetben megszerzett tudás elismerésének fontossága egyre nagyobb figyelmet kapott.

3. A VALIDÁCIÓVAL KAPCSOLATOS GONDOLKODÁSMÓD FORMÁLÓDÁSA ÉS VALIDÁCIÓS GYAKORLATOK EURÓPÁBAN

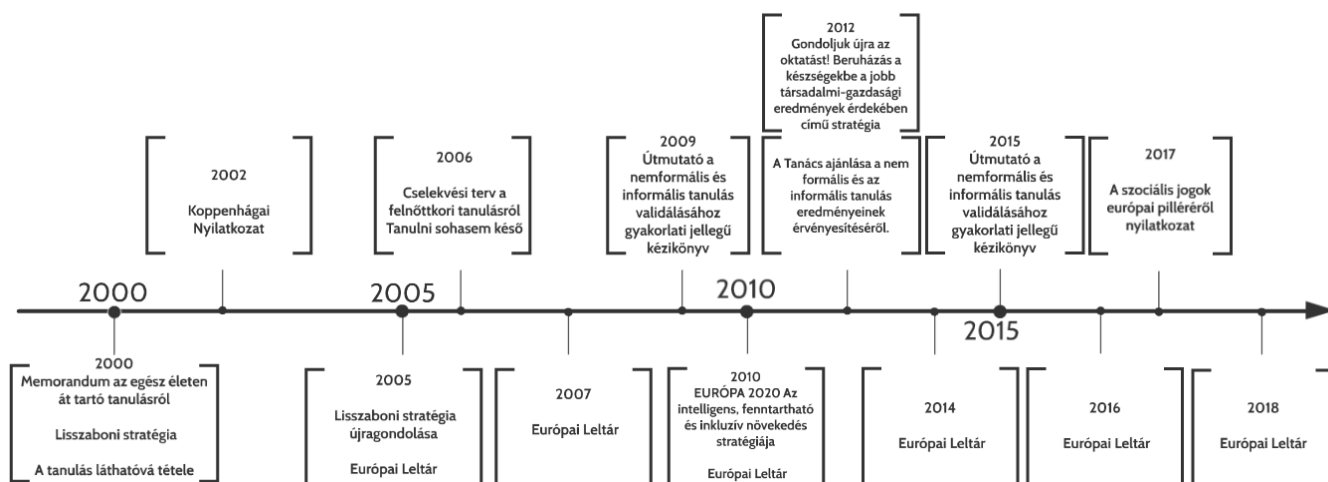
A disszertáció ezen fejezetében ismertetem azon európai uniós dokumentumokat, amelyek elősegítik az oktatáspolitikák harmonizálását, bemutatom a validációs eljárással kapcsolatos gondolkodásmód alakulását Európában, és elemzem a tagországok validációs gyakorlatait.

3.1. A VALIDÁCIÓ MEGJELENÉSE AZ EURÓPAI UNIÓS OKTATÁSPOLITIKAI DISKURZUSBAN

A validáció kérdésköre a 2000-ben megjelent Tanulás láthatóvá tétele (Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe) című kutatással (*Bjornavold, 2000*) került az európai oktatáspolitikai diskurzus középpontjába. A kötetben az európai országok csoportosításra kerültek, aszerint, hogy milyen fokú kidolgozottság, illetve működés jellemzi a tagországokban a nemformális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárásokat. A dokumentumban olvashatjuk, hogy míg a formális oktatási és képzési rendszerekben megszerzett tudás látható, addig a nem formális tudást sokkal nehezebb felismerni és értékelni. A kötet (*Bjornavold, 2000*) betekintést nyújt a nemzetközi gyakorlatokba is. A mű azért is bír rendkívüli jelentőséggel, mert általa vált a validáció európai szintű üggyé az oktatáspolitikában.

2002-ben a Koppenhágai Nyilatkozat a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének közös európai alapelveinek megfogalmazására hívta fel a tagországok figyelmét. 2004-ben sor került a négy alapelv megfogalmazására és elfogadására: (1) önkéntesség elve, amely alapján a nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredmények elismerését az egyén önkéntes módon kérheti, s mindenki számára meg kell teremteni az egyenlő bánásmódot és hozzáférés lehetőségét; (2) bizalom elve, amely arra irányul, hogy az elismerés folyamatának, eljárásának, alkalmazott módszereinek átláthatónak és minőségbiztosítottnak kell lennie; (3) az érdekelt kötelezettségeinek elve, ami azt jelenti, hogy az érdekelt feleknek a megfelelő minőségbiztosított háttérrel létre kell hoznia az elismerési rendszereket, és meg kell teremteniük a tanácsadás és az informálás lehetőségeit is az egyének számára; (4) hitelesség és legitimitás elve, amely értelmében a kialakított nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredmények elismerési rendszerének biztosítania kell az érdekelt jogos érdekeit (*Farkas, 2014*).

2005 után egyre nagyobb figyelem összpontosult a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének kérdésére. Innentől kezdődően foglalkozott az üggyel az európai oktatáspolitikai is, rendszeresen jelentek meg Európai Leltárak és Európai Útmutatók, és folyamatossá vált a tagállamok monitorozása a validációs rendszerük, folyamatuk kialakítása kapcsán (5. ábra).



5. ábra. Az európai oktatási térségen belül hatást gyakorló fontosabb mérföldkövek, dokumentumok (saját szerkesztés)

3.1.1. A validáció alakulása Európában az Európai Leltár tükrében

A CEDEFOP gondozásában rendszeresen megjelenő Európai Leltár az aktuális európai elismerési gyakorlatokról számol be és ad tájékoztatást működésükről azért, hogy segítsék a jelentkező nehézségek és gyengeségek megoldását. A dokumentumok minden tagállamra kiterjednek és mindenki számára elérhetők, továbbá rendszeresen frissülnek. Az országjelentéseken kívül szektorális elemzések olvashatók a közszféráról, a magánszféráról és a civil szféráról és részletesen kidolgozott esettanulmányok is készülnek (Halász, é.n.). Ez ideáig a CEDEFOP hat alkalommal jelentette meg az Európai Leltár (továbbiakban: Leltár) kiadványt, először 2005-ben, majd 2007-ben, 2010-ben, 2014-ben, 2016-ban és 2018-ban.

2005-ben *Souto Otero, McCoshan és Junge* (2005) 30 ország validációs gyakorlatát gyűjtötte össze. A vizsgálatot követően arra jutottak, hogy az országok nagyon különböző gyakorlatokat használnak. Az, hogy melyik tagállam milyen gyakorlatot alkalmaz az attól függ, hogy a nem formális környezetben megszerzett tudás elismerését milyen célra és milyen célcsoportra vonatkozólag használják. Megfigyelhető volt, hogy a validációt alkalmazó országokban hasonló módszerek és alapelvek jelentek meg, pl. a módszerek esetében a tesztek-vizsgák, deklaratív módszerek, portfólió módszer és a megfigyelés jelentős. Munkájukban az országokat három csoportba sorolták, attól függően, hol tart a validációs gyakorlatuk. Az első csoportot alkották azok az országok, ahol nemzeti szakpolitikai ajánlást fogadtak el és konkrét lépésekre került sor, annak érdekében, hogy a gyakorlatban is megvalósuljon az elismerés. A második csoportot azon tagországok alkották, ahol jogszabályi keretet biztosítottak az elismerésnek. A harmadik csoportba azok az országok kerültek, amelyekben csak bizonyos foglalkozások, szakmák terén adtak lehetőséget a munkatapasztalat elismerésére (ECOTEC, 2005). A 2007-es Leltár 2008-ban került publikálásra, ekkor már 32 ország gyakorlatára (kiegészülve Horvátországgal és Törökországgal) vonatkoztak az adatok. A szerzők, *Souto Otero, Hawley és Nevala* (2008) ebben a jelentésben is hasonlóképpen differenciálták a tagállamokat, mint a 2005-ös jelentésben. A 2007-es Leltár legfőbb pontja, hogy rögzítésre

kerül, hogy a validáció eljárásának kialakulását a képzési keretrendszer alkalmazása megkönnyíti, mert mind a kettő esetében a tanulási eredmények alkalmazása fontos. Az Európai Leltár arról is szól, hogy nagyon különböző mértékű a validációban résztvevők aránya. Ahol csak pilot projekteket hoztak létre a tagországok, ott alig pár száz fő, míg ahol magasabb fejlettségi szintű az eljárás kialakítása (pl.: Franciaország, Dánia) ott akár több ezer résztvevő is lehet évente. Az eljárás során alkalmazott módszerek kiegészültek a szimuláció és a bizonyítékok bemutatása (pl. önkéntes munka, munkatapasztalat) módszerekkel (ECOTEC, 2007).

A 2010-es Leltár a gazdasági világválságot követően jelent meg, és még inkább hangsúlyozta a validációs eljárás minél hatékonyabb kialakítását, mivel a válság okozta munkanélküliség és szegénység, a hátrányos helyzetű csoportok megsegítésének eszköze lehet a validáció. A dokumentum leírja, hogy az európai tagállamok még mindig nagyon eltérő módon alkalmazzák a validációs eljárást. A felmérés során a validációs eljárás gyakorlatának fejlettségbeli szintjéhez viszonyítva négy kategóriába sorolták a tagországokat: magas, közepesen magas, közepesen alacsony és alacsony. A magas fejlettségű gyakorlattal rendelkező országok azok, ahol a validációról jogszabály vagy nemzeti stratégia rendelkezik, és a gyakorlatban is működik a nem formális úton megszerzett tudás elismerése. A közepesen magas fejlettségű országok azok, ahol van nemzeti szintű keretrendszer, de a gyakorlatban akadályokkal működik, vagy csak bizonyos szektorban működik a validáció. A közepesen alacsony csoportba azok az ország sorolhatók, ahol egy vagy több szektorban működik a validáció, de nem teljeskörű. Az alacsony fejlettségű országok csoportjába azok a tagállamok kerültek, akinél folyamatban van a validációs eljárás szakpolitikai feltételeinek kialakítása és/vagy a gyakorlati feltételek megteremtése (CEDEFOP, 2010).

A 2014-es Leltár 36 országjelentést tartalmazott, és kettő fő szempont mentén tagolta az országokat. Az egyik szempont a nemzeti stratégia megléte, a másik a jogszabályi háttér kialakítottsága és kidolgozottságának foka volt. A 4. és az 5. táblázat szemlélteti, hogy 2014-ben a tagországok többségében a validáció rendszerét megágyazó validációs nemzeti stratégia és jogszabályi háttér még kialakítás alatt állt (Kovács, 2018b).

4. táblázat. A tagországok nemzeti stratégia megléte szerinti csoportosítása (Forrás: CEDEFOP, 2014, p. 2.)

van nemzeti stratégia	van nemzeti stratégia, de néhány elem hiányzik	fejlesztés alatt van a nemzeti stratégia	nincs nemzeti stratégia
FI, FR, ES	CZ, DK, EE, IT, IS, LU, LV, NO, NL, PL, RO	AT, BE-Flanders, CH, CY, DE, EL, LI, LT, MT, PT, SI, SK, TR	BE-Wallonia, BG, HR, HU, IE, SE, UK-E&NI, UK-Scotland, UK-Wales

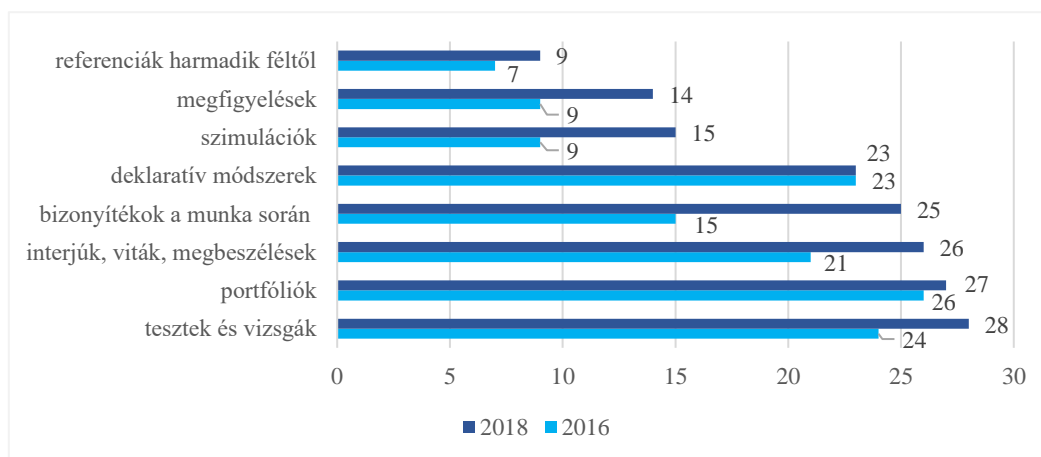
5. táblázat. A tagországok jogszabályi háttér megléte szerinti csoportosítása (Forrás: CEDEFOP, 2014, p. 3.)

van jogszabályi háttér	bizonyos szektorokban van jogszabályi háttér	van, de más kezdeményezésből adódóan	nincs jogszabályi háttér
FR, MT, TR	AT, BE (Flanders & Wallonia), BG, CH, CZ, DK, FI, ES, EE, DE, IT, LT, LV, LU, NL, NO, PL, SE, SI	IS (Adult education), IE, HU (HE, Adult education), PT (HE and non-HE), RO, SK	CY, EL, HR, LI, UK (E&NI, Wales, Scotland)

A 2014-es Leltár többször utal a 2012-es tanácsi ajánlásra és magyarázza a validáció definícióját. A Leltár részletezi a validáció elképzelhető résztvevői körét, mint a társadalmi partnereket, az egyéni/magán szektort, az önkéntes szektort és az állami foglalkoztatási szektort. A 2014-es dokumentumban olvasható, hogy a tagországok leggyakrabban alkalmazott módszerei a tradicionális módszerek csoportjába sorolhatók, amiket a formális oktatási rendszerben is használnak. A validáció eljárásban a leggyakrabban használt módszerek a portfólió, a deklaratív, a szimulációs módszerek, a tesztek, a vizsgák, a referenciák, az önéletrajz és az interjúk. A felsorolt módszerek közt a portfólió módszert kihangsúlyozza, mert az egyik legnépszerűbb módszer. A portfólió egy komplex dokumentumcsomag, melyben a validációs eljárásban résztvevő leírja, összegyűjti az élete során elsajátított tapasztalatokat, képességeket és tudáselmeket. A portfólió része lehet például a referencia, igazolás (régebbi vagy jelenlegi munkáltatótól, kollégáktól, üzleti partnerektől), fotók az elvégzett munkákról, munkadarabok. A Leltár különösen hangsúlyozza a validációs eljárással összefüggő tanácsadás és informálás fontosságát. Kiemeli, hogy 2014-ben még kevés tagországban alkalmazzák a tanulási eredmények rész- vagy teljes képesítésként való elismerését. A validáció célcsoportjában némi változás történt, 2010-ig elenyésző azon tagországok száma, akik hátrányos helyzetű csoportokat tartották potenciális célcsoportnak, ugyanakkor 12 államban speciális projektekkel segítették a célcsoportot (Kovács, 2018b). A 2014-es Leltár megfogalmazta a tagországok előtt álló kihívásokat, úgymint a validációhoz való hozzáférés biztosítása, az eljárás elfogadásának elősegítése a társadalom részéről, a pénzügyi fenntarthatóság megteremtése, jelenleg az eljárás kialakítása projektekhez kötődik, ami azt eredményezi, hogy nincs hosszú távú stratégia, fontos lenne a koherencia kialakítása, a szakmai gárda kifejlesztése és az adatgyűjtés (CEDEFOP, 2014).

A 2016-ban publikálásra kerülő Leltár 32 országról gyűjtött össze információt, arra vonatkozólag, hogyan sikerült a tagállamoknak beépíteni oktatáspolitikájukba a 2012-es tanácsi ajánlásokat a nemformális és informális tanulás terén. A kiadvány az európai térségben különösen fontos ügyként kezeli a validációt, ugyanakkor számos országban még nincs politikai elkötelezettség a validáció iránt. Annak érdekében, hogy a jövőben ez változzon nagyobb hangsúlyt szükséges fordítani erre, mert minden államban lehetnek potenciális célcsoportok (például a munkanélküliek, az alulképzettek, a korai iskolaelhagyók, a menekültek) a validációnak. Ugyanakkor a validáció elterjedésében jelentős szerepük van a tagállamoknak, az Európai Bizottságnak, a CEDEFOP-nak, az EKKR Tanácsadó Testületnek. Fontos, hogy minden érintett szereplő pl.: képző intézmények, nonprofit szervezetek és

munkáltatók között megfelelő kommunikáció alakuljon ki, de az államok felének hiányzik az erre vonatkozó stratégiája (Kovács, 2018b). A 2016-os kiadvány a validációt érintő nehézségekre is kitért. Megállapította, hogy a validáció implementációjának legfőbb akadálya a bizalomhiány az intézmények és a módszerek iránt. A validáció ellen hat, hogy alacsony a társadalmi elfogadottsága, hiányoznak a validációs szakemberek, inkább a képzéshez kötődik jobban a validáció és kevésbé a munkaerő-piachoz és az eljárásban részt vevő felnőttek száma igen csekély (CEDEFOP, 2017). A 2018-as Európai Leltár 36 ország jelentését foglalja magában. Továbbra is a validáció kezdeményezéseinek jellemző területei az oktatás és képzés, a munkaerőpiac és a harmadik szektor (önkéntes és közösségi szervezetek). Bár az információ és tanácsadás lépése nem kötelező eleme a validációs folyamatnak, mégis a tapasztalat szerint a leggyakrabban a fókusz inkább a folyamaton van – az elismerés megszerzéséhez szükséges lépéseken –, mint az értékelésen vagy a validáció előnyeiben. A validációs eljárás kimenetét vizsgálva megállapítható, hogy a különböző országokban és a validáció alkalmazási területeit tekintve más-más célok jelennek meg, melynek következtében az oktatás és képzés területén dominánsan az egyének a képesítés megszerzése, a képzésbe való belépésre, valamint a képzés egyes részeinek teljesítése alóli mentesség megszerzése miatt kezdeményezik a folyamatot. A legtöbb országban teljes vagy részleges képesítés szerezhető a validációs folyamat során a munkaerőpiaci igények mentén. A harmadik szektorban kezdeményezett validációs eljárás eredményei jellemzően nem formális képesítésekkel zárulnak. Az Európai Leltár összegzi, hogy a validációs eljárás az oktatás és képzés, illetve a munkaerőpiaci szektorban négy lépcsőből áll (azonosítás, dokumentálás, értékelés és elismerés), ugyanakkor a harmadik szektorban többnyire az első kettő lépés összefonódik. A 2018-as Európai Leltár összehasonlítja a 2016-ban és 2018-ban jellemzően alkalmazott módszereket. Az összevetés eredményeképpen megállapítható, hogy a validációs eljárás során elmozdulás történt a módszerek használatában. 2016-ban a portfólió az első helyen szerepelt a módszerek között, 2018-tól már a leggyakrabban alkalmazott módszer a tesztek és vizsgák, amelyeket a portfólió és az interjúk, viták, megbeszélések követnek (6. ábra).



6. ábra A validációs eljárás során alkalmazott módszerek 2016 és 2018 között (az országok száma szerint) (Forrás: CEDEFOP, 2019, p. 39.)

A 6. táblázatban 2005-től kezdődően tekintem át a tagállamok validációs eljárás kialakításának alakulását. A táblázat adataiból kiderül, hogy 2005 és 2014 között Dánia,

Finnország és Franciaország esetében nem volt jelentősebb szintbeli különbség, mivel az említett országokban a nem formális úton megszerzett tudás elismerését már az Európai Leltárak készítésének kezdetekor magas fokú elfogadás jellemezte, ami azt jelenti, hogy a tagállamok elfogadták a nemzeti szakpolitikai ajánlást, jogszabályi háttérrel rendelkeznek és a gyakorlatban is alkalmazzák a validáció eljárást. A vizsgált időszakban nem történt jelentősebb változás Bulgáriában, Horvátországban és Magyarországon sem, viszont esetükben alacsony a validáció kidolgozottsága, nem rendelkeznek nemzeti validációs stratégiával. A 2016-os Leltárban már a tagországokat aszerint csoportosította az EU, hogy milyen területen, szektorban tervezi alkalmazni vagy alkalmazza a validációt az adott tagállam. A 2018-os Leltárban a csoportosítási szempont a validáció tekintetében a prioritási terület volt.

6. táblázat. A tagállamok validációs eljárásának alakulása az Európai Leltárak mentén (Forrás: Otero, McCoshan és Junge (2005), Otero, Hawley és Nevala (2008), Hawley, Otero és Duchemin (2010), CEDEFOP (2014, 2016, 2019) alapján)

év	csoportosítás szempontjai	tagállamok
2005	magas fokú elfogadása a validációnak (elfogadta az ország a nemzeti szakpolitikai ajánlást és konkrét lépések is történtek a gyakorlati megvalósítás érdekében)	Dánia, Svédország, Finnország, Hollandia, Franciaország
	közepes fokú elfogadása a validációnak (biztosított a jogszabályi keret a tagállamban)	Norvégia, Németország, Egyesült Királyság, Ausztria, Írország, Olaszország
	alacsony fokú elfogadása a validációnak (csak bizonyos foglalkozások, szakmák terén adott lehetőséget a tagállam a munkatapasztalat elismeréséhez)	Luxemburg, Liechtenstein, Magyarország , Románia, Észtország, Litvánia, Csehország, Bulgária
2007/ 2008	magas fokú elfogadása a validációnak (elfogadta az ország a nemzeti szakpolitikai ajánlást és konkrét lépések is történtek a gyakorlati megvalósítás érdekében)	Dánia, Svédország, Finnország, Hollandia, Franciaország, Írország
	közepes fokú elfogadása a validációnak (biztosított a jogszabályi keret a tagállamban)	Olaszország, Luxemburg, Románia, Csehország, Szlovénia
	alacsony fokú elfogadása a validációnak (csak bizonyos foglalkozások, szakmák terén adott lehetőséget a tagállam a munkatapasztalat elismeréséhez)	Horvátország, Lettország, Málta, Szlovákia, Magyarország
2010	magas fejlettségű (van jogszabály vagy nemzeti stratégia, és a gyakorlatban is működik)	Finnország, Franciaország, Norvégia, Hollandia, Portugália
	közepesen magas (van nemzeti szintű keretrendszer, de a gyakorlatban akadályokkal, vagy csak bizonyos szektorban működik a validáció)	Dánia, Németország, Románia, Spanyolország, Svédország, Egyesült Királyság
	közepesen alacsony (egy vagy több szektorban működik a validáció, de nem teljeskörű)	Ausztria, Belgium, Csehország, Észtország, Írország, Olaszország, Izland, Liechtenstein, Litvánia, Szlovákia, Szlovénia
	alacsony (folyamatban van a validációs eljárás szakpolitikai feltételeinek kialakítása és/vagy a gyakorlati feltételek megteremtése)	Bulgária, Horvátország, Ciprus, Görögország, Magyarország , Lettország, Málta, Lengyelország, Törökország
2014	van nemzeti stratégia	Finnország, Franciaország, Spanyolország
	van nemzeti stratégia, de néhány elem hiányzik	Csehország, Dánia, Észtország, Olaszország, Izland, Luxemburg, Lettország, Norvégia, Hollandia, Lengyelország, Románia
	fejlesztés alatt van a nemzeti stratégia	Ausztria, Svájc, Ciprus, Németország, Belgium, Liechtenstein, Litvánia, Málta, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Törökország

év	csoportosítás szempontjai	tagállamok
	nincs nemzeti stratégia	Bulgária, Horvátország, Magyarország , Írország, Svédország, Egyesült Királyság
2016	Valamennyi ágazatra kiterjedő nemzeti (jogi keret, stratégia, politika) elfogadás	Dánia, Finnország, Franciaország, Olaszország, Norvégia, Lengyelország, Románia, Spanyolország,
	Fejlesztés alatt van valamennyi ágazatra kiterjedő nemzeti elfogadás	Ausztria, Belgium, Horvátország, Ciprus, Észtország, Izland, Írország, Lettország, Málta, Hollandia, Portugália, Szlovénia, Törökország
	Speciális szektorra fókuszálva hajtják végre a validációt	Bulgária, Csehország, Németország, Görögország, Liechtenstein, Luxemburg, Szlovákia, Svédország, Svájc, Észak-Írország, Egyesült Királyság
	Folyamatban a validációs fejlesztés a formális oktatási rendszer alszektorában	Magyarország , Litvánia
2018	A validáció tekintetében a prioritás az oktatás és képzés egy vagy több alszektorára vonatkozik	Belgium, Ciprus, Csehország, Dánia, Spanyolország, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Lettország, Liechtenstein, Málta, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Románia, Spanyolország, Portugália, Szlovákia, Svédország, Svájc, Törökország, Egyesült Királyság
	A validáció tekintetében a prioritás a munkaerőpiaci területre vonatkozik	Belgium, Ciprus, Csehország, Dánia, Izland, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Szlovákia, Svédország, Egyesült Királyság, Spanyolország,
	A validáció tekintetében a prioritás a harmadik szektor területére vonatkozik	Ciprus, Dánia, Izland, Olaszország, Hollandia
	A validáció tekintetében nincs prioritási terület	Ausztria, Horvátország, Írország, Magyarország , Románia, Litvánia, Luxemburg, Szlovénia, Egyesült Királyság

Amennyiben Magyarországra vonatkozólag nézzük meg az évek során kiadott Európai Leltárakat, azt tapasztalhatjuk, hogy Magyarország alig-alig fejlődött valamit a nemformális és informális tanulás útján megszerzett tanulási eredmények elismerésének folyamata terén. A 2005-ben megjelent jelentésben olvashatjuk, hogy Magyarországon a nemformális és informális tanulás elismerésének folyamata nem alakult ki. A dokumentum részletezte, hogy bár az első oktatáspolitikai dokumentumok megjelentek, amelyek utalnak az eljárás kialakítására, konkrét példa nem volt még a gyakorlatban. A kormány bizonyos szervezeteket még nem vont be a közös munkába, és hasonló volt a helyzet a harmadik vagy önkéntes szektor tekintetében is. Az tény, hogy Magyarországon érzékelhető volt az eljárás bevezetése iránti hajlandóság, nyitottak voltak a munkaadók, a munkavállalók és az ország is (*ECOTEC*, 2005). A 2 évvel később megjelent Leltár megállapította, hogy a nemformális és informális tanulás elismerésének folyamata még nem alakult ki jelentős mértékben Magyarországon. Bár elszigetelten vannak működő megoldások, mint például az ECDL vizsgarendszer, és vannak kísérleti projektek is, de nincs egységes rendszer (*ECOTEC*, 2007). A 2010-es Leltár összefoglalta, hogy Magyarországon még mindig nincs egységes elveken és eljárásokon alapuló validációs rendszer. A kiadvány megjegyzést tett arról, hogy a 2010-es évben az Új Magyarország Fejlesztési Terv projekt keretében komoly fejlesztéseket hajtott végre az ország (például az MKKR kidolgozása, a kompetencia-alapú megközelítés fejlesztése a közoktatásban, és lassú elmozdulás érzékelhető a tanulási eredmények alapú programok leírásában és a pályaorientációs rendszer kiépítésében is) (*CEDEFOP*, 2010). A 2014-es jelentésben is az

szerepelt, hogy Magyarország még mindig nem tudott felállítani egy jól működő validációs rendszert (CEDEFOP, 2014). A 2016-os Leltárban már megjelenik, hogy mind a képzési, mind a foglalkoztatási célú validációs eljárás kialakítása cél lenne, ugyanakkor érdemi fejlesztés nem történt (CEDEFOP, 2017). A 2018-as Leltár összegzi, hogy Magyarországon nincs egységes elveken és eljárásokon nyugvó nemzeti validációs rendszer. Ennek egyik oka a gazdasági és az oktatási szektor erős elkülönülése, vannak ágazatspecifikusan szabályozott folyamatok, de ezek nagyon korlátozottak. A validáció kifejezést inkább a kutatók és szakértők ismerik. Továbbra is rendszerszintű probléma, hogy ki a felelős nemzeti szinten a validációs rendszer fejlesztéséért. 2012-ben elindult egy fejlesztés, de azóta hol kisebb, hol nagyobb intenzitással történik a további fejlesztés (Tóti, 2019). Összességében megállapíthatjuk, hogy az elmúlt több mint 10 évben lényegi előrelépés a témában nem történt. Holott az EU a Leltárak mellett Európai Útmutatók formájában is iránymutatásokat, gyakorlati eszközöket és végrehajtásra vonatkozó tanácsokat adott a tagországok számára. Kettő alkalommal jelent meg Európai Útmutató a nemformális és informális tanulás validálásához, melyek tartalmát és a közöttük eltelt időben történt változásokat mutatom be a következő fejezetben.

3.1.2. *A validációs eljárással összefüggő gondolkodásmód alakulása Európában 2009 és 2015 között az Európai Útmutatók alapján*

Az Európai Útmutató (továbbiakban: Útmutató) a nemformális és informális tanulás validálásához összeállított gyakorlati jellegű kézikönyv, mely információt nyújt az országoknak a validáció eljárásának bevezetésére, a lehetséges lépésekre, szereplőkre, használható módszerekre. „A 2009-es Útmutató legfőbb üzenete, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismertetése egyaránt oktatási, gazdasági és társadalmi ügy. Tartalmazza és részletezi a 2004-ben elfogadott alapelveket (önkéntesség, pártatlanság, minőségbiztosítás, az érintettek bevonása, az értékelők szakmai kompetenciája stb.). Az Útmutató a validációs eljárást egy komplex folyamatként határozza meg, melynek első lépése az egyén orientációja, ahol a tanácsadó, a szakértő információt nyújt a validációs eljárásra jelentkező számára. A második lépés az egyénileg megszerzett tanulási eredmények meghatározása, értelmezése, a sztenderdekhez való viszonyítás. Az eljárást az ellenőrzés zárja (Kovács, 2016a, p. 232). Az első Útmutató számba vette a validációs eljárás kialakítása során esetlegesen fellépő hátráltató tényezőket, melyek többek között (1) az erőforrások hiánya, (2) az érintett csoportok és vállalatok együttműködésének hiánya, (3) a megfelelő képzettséggel, szaktudással rendelkező szakemberek hiánya, (4) a magas szintű bizalom (olykor egyetlen) a formális úton megszerezhető képesítések iránt, (5) az alacsony szintű információáramlás és tanácsadás, (6) a sokféle mérési módszer együttes alkalmazása, (7) a munkaadói félelem, jogi keret hiánya, (8) az ellenszenv a nem hagyományos úton megszerzett képzettséggel szemben (CEDEFOP, 2009).

A 2009-es Útmutató azt is kiemelte, hogy az egységes validációs rendszer kialakítása érdekében fontos egy stabil alapokon álló minőségbiztosítási rendszer kialakítása. A minőségbiztosítási politikának és rendszernek az oktatás és képzés minden szintjére ki kell terjednie. Az intézményekben szükséges a belső irányítás működése, a külső értékelő testületek alkalmazása, akik rendszeresen független felülvizsgálatot végeznek. A minőségbiztosítási

rendszernek a körülményekre, a kimeneti és bemeneti tényezőkre és a folyamatokra is ki kell térnie, úgy, hogy a hangsúly a kimeneti tanulási eredményeken legyen (CEDEFOP, 2009). Az Útmutató a minőségbiztosítás szerves tartalmi elemei közt említi a világos, mérhető célokat, normákat, az érdekelt szereplők bevonását, iránymutatások használatát, megfelelő erőforrások és értékelő módszerek alkalmazását. Kitűzött cél, hogy nemzetközi, nemzeti és regionális szinten a minőségbiztosítási rendszerek összhangban legyenek. A nemzeti és helyi validációs eljárás sikerességének kulcsa a kölcsönös bizalom függvénye (Kovács, 2016a).

A validáció egy komplex folyamat, melynek működésében több szervezeti egység, intézmény, érdekelt fél és érintett vesz részt. A 7. táblázat azt mutatja meg, hogy 2009-hez képest 2015-ben a validációs eljárásban résztvevő érintett felek köre mennyiben változott. Az információk összevetését követően megállapítható, hogy az eltelt 6 év alatt jelentős számban bővült a nemzeti és a regionális szintű szereplők száma. Felerősödött az információs és tanácsadási tevékenység az oktatási, az üzleti és a harmadik szektorban is. Az oktatási és az üzleti szektorban 2015-re a kompetenciák azonosítása, dokumentálása, az értékelése és a tanúsítása előtérbe került.

7. táblázat. A validációs eljárásban érintettek összehasonlítása a 2009-es és a 2015-ös Európai Útmutató szerint. (Forrás: CEDEFOP, 2009, p. 19., CEDEFOP, 2015, pp. 25-26. alapján)

	2009		2015	
	bevontak	főbb elérni kívánt eredmények	bevontak	fő funkcióik
Európai szintű érdekelt felek	EU Tanács és Bizottság, Ügynökségek (CEDEFOP, ETF) programok, Social Fund, társadalmi partnerintézmények, Oktatási és képzési, valamint Foglalkoztatási minisztérium	EQF rendszer; Europass; Közös európai irányelvek érvényesítése; ECVET és ECTS rendszerek fejlesztése	EU Tanács és Bizottság, Ügynökségek (CEDEFOP, ETF) programok, Social Fund, társadalmi partnerintézmények, munkaadók képvisellete, projektek, NGO-k, ifjúsági szervezetek	Útmutatás; Közös eszközök biztosítása; Az átláthatóság és a transzferálhatóság biztosítása; Közös tanulás szervezése, a jó gyakorlatok megosztása
A nemzeti szintű szereplők	Minisztériumok, oktatási, képzési és képesítési hatóságok, civil szervezetek	Nemzeti tantervi szakképesítés	Minisztériumok, oktatási, képzési és képesítési hatóságok, nemzeti fejlesztési projektek, a munkaügyi ellátó szervezetek, a szociális ellátás szereplői, társadalmi partnerek	Megfelelő jogi környezet biztosítása; A megfelelő eljárások kialakítása; A szerepek és a felelősségi körök meghatározása; Az intézményes szereplők közötti koordináció; Nemzeti szintű útmutató biztosítása; A minőségbiztosítási mechanizmusok megszervezése
Regionális és helyi szereplők	-	-	Regionális és helyi oktatási, munkaerőpiaci, szociális ellátás hatósági egységei; Regionális és helyi projektek	Segítségnyújtás az intézményeknek; Az eljárások kialakítása; Általános útmutató adaptálása a helyi körülményekhez; Regionális szereplők közötti koordináció; Információ és támogatás; A validációs lépések (azonosítás, dokumentálás, értékelés és tanúsítás) megvalósítása
Oktatási és képzési intézmények	Önkormányzati intézmények, magán képzőintézmények, iskolák, egyetemek, értékelő központok, és speciális elismerési központok,	Oktatási programok (standardok); Bizonyítványok elismertetésében való részvétel; Oklevelek;	Szakképző iskolák, egyetemek, magán képzőintézmények, értékelő központok, és speciális elismerési központok, projektek	Az értékelés és a tanúsítás megvalósítása; Támogatás biztosítása a kompetenciák azonosításához és dokumentálásához, beleértve az információs és tanácsadási tevékenységet; Támogatás a validációs eljárásban érintett egyéneknek
Az üzleti szektor	Vállalatok/vállalkozások vezetők, emberi erőforrás menedzserek, szakszervezeti képviselők	Foglalkozási standardok, Kompetencia profilok; Munkaköri leírások	Vállalatok/vállalkozások, ágazati szakmai szövetségek, munkavállalói érdekképviselletek, munkaadói szervezetek, kamarák, projektek	Információ nyújtása; Részvétel az értékelésben és a tanúsításban, valamint a kompetenciák azonosításában és dokumentálásában
Önkéntes szervezetek	NGO-k, projektek	Képesség, készség profilok	NGO-k, projektek	Információ és tanácsadás biztosítása; Részvétel a validáció egyes lépéseinek megvalósításában ¹⁵
Egyének	Jelentkezők, munkavállalók	Motiváció a tanulásra	-	-

¹⁵ Például: Ez a feladat vegyes összetételű, azaz a képzők és gyakorlati szakemberek együttműködésével funkcionáló értékelő bizottságokban való részvételt jelentheti.

A 2009-es Útmutató szerint nemzeti szinten a tanulási eredmények azonosítását, értékelését követően viszonyíthatunk a foglalkoztatási sztenderdhez vagy az oktatási/képzési sztenderdhez. A foglalkoztatási sztenderdnél az egyén által végzett munka a meghatározó. A hangsúly a mit, a hogyan, a milyen jól/szinten végzi az adott tevékenységet az egyén. Az eljárás egyfajta hidat képez a munkaerőpiac és az oktatás között. Az oktatási/képzési sztenderdnél a középpontban az értékelendő tanulás tartalma áll. Függetlenül attól, hogy melyik sztenderdhez történik a viszonyítás szükség van a felmérési és értékelési rendszer (képesítési típusoknak megfelelő), az érvényesítési (módszerek, tanácsadás, útmutatás) és a tanúsítási rendszerek (elfogadás mértékének kritériumai) felállítására. Tehát a validáció alkalmazható a munkaerőpiacon, az önkéntes szektorban és az oktatás és képzés területén. De az alkalmazás előtt, fontos tudni, mi a célja a validációs eljárásnak, a munkaerőpiacra való belépés vagy előrelépés, mint például Romániában, vagy az oktatási rendszerbe való bekerülés, mint például Belgiumban vagy esetleg mind a kettő, mint Hollandiában. A cél tisztázását követően tudjuk meghatározni a megfelelő lépéseket azok eléréséhez. Szervezeti szinten az elismerési folyamat kialakításának legfőbb szereplői az Útmutató szerint a formális oktatási intézmények, a vállalatok, a felnőttoktatási szolgáltatások és a civil szervezetek és azok közötti együttműködés. Az egyén szintjén a validációs folyamatban az egyén, a felnőtt a legfontosabb, neki kell megtenni az első lépést, ehhez pedig bárki számára hozzáférhetővé és biztosítottá kell tenni az információadást, a tanácsadást és az útmutatást (Kovács, 2016a).

2015 végén a CEDEFOP – az időközben összegyűlt tapasztalatokra és jó gyakorlatokra alapozva – megújította a validációs Útmutatót (CEDEFOP, 2015). A 2015-ös kiadvány leképezi a 2012-es uniós ajánlás szerkezetét, célja az abban foglaltak kifejtése és magyarázata. Az Útmutató összesíti a nemzeti szintű rendszerépítés legfontosabb elemeit, melyek a következők:

1. A validáció nemzeti céljainak világos megfogalmazása. Gondot kell fordítani a tájékoztatásra és a validációs eljárásban érintettek számára biztosítani kell az információs és tanácsadási szolgáltatást.
2. A validációs rendszerek építésében érintettek és feladataik azonosítása.
3. A validációs eljárás és a nemzeti képesítési keretrendszerek összekapcsolása.
4. A nemformális és informális módon megszerzett tanulási eredmények értékelése során használt követelmény-sztenderdek azonosak és egyenértékűek legyenek a formális képzésben megfogalmazott követelményekkel.
5. A validációs eljárás iránti bizalom megteremtésének eszköze a minőségbiztosítás.
6. A validációs eljárásban résztvevők szakmai hozzáértése, a tanácsadási, értékelési, illetve a folyamat menedzselési feladatokra történő speciális felkészítése, azaz a validálók professzionalizálása az eljárás egyre inkább szükséges követelménye (CEDEFOP, 2015).

„A foglalkoztatási és az oktatási/képzési sztenderdek alapján történő értékelés a 2015-ös Útmutatóban továbbra is fennmaradt. Viszont a kiadvány bővült egy új témakörrel: a nyílt oktatási források (Open Educational Resources, rövidítve OER) összekapcsolása a validációs eljárással. Erre leginkább a felsőoktatási intézmények által kínált digitális tananyagok, online kurzusok és ezek elvégzésével megszerezhető krediteknek és igazolásoknak a validációs eljárás

keretében lenne lehetőség. Ugyancsak újdonságnak számít a validáció vállalati környezetben való elfogadása, melynek során lényegében a munkatapasztalatokkal megszerzett tudást ismerik el, így a vállalatok érdekeltté válnak a rendszer működtetésében. Bár különbség tapasztalható a 2012-es uniós ajánlás és a vállalatoknál működtetett felvételi rendszer között, mivel a vállalatok egy adott munkakörre való alkalmasságot vizsgálják, nem az adott szakmára vonatkozó képesítési elvárásokat. A munkakörre való alkalmasságot a vállalatok nem feltétlenül rögzítik, előre mutató lehetne mindezt dokumentálni és a munkavállalók részére bocsátani, mely alapját képezhetné a validációnak” (Kovács, 2016a, p. 237). Amíg a 2009-ben megjelent Útmutató végén egy összegzést találunk az elvekről és iránymutatásokról és fogalommagyarázat segíti a tájékozódást a témában, addig a 2015-ös Útmutató összefoglalja azon lépéseket, amelyeket figyelembe kell venni a nemzeti validációs rendszer kialakításakor. A következő lépések betartása szükséges a rendszer kialakítása és fejlesztése kapcsán:

1. a validációs eljárás céljainak tisztázása;
2. annak meghatározása, hogy hogyan segíti a validáció az állampolgárokat;
3. az informálás és tanácsadás koordinált, célzott legyen és helyben történjen meg;
4. az érdekelt felek között együttműködés alakuljon ki és egységes szemléletet valljanak;
5. az átláthatóság és fenntarthatóság biztosítása azáltal, hogy a szabályokat, elveket összekapcsolják a nemzeti képesítési keretrendszerrel;
6. a validációs eredmények értékének megerősítése azáltal, hogy azonosak vagy egyenértékűek a formális képzésben használt követelményekkel;
7. megerősíteni a validáció iránti bizalmat és hitelességet a minőségbiztosítás által;
8. a validációban részt vevő validációs szakemberek szakmai kompetenciáinak biztosítása;
9. a validáció szerepe a különböző szektorokban, és az eltérő szektorok közötti kapcsolatok vizsgálata;
10. azon eszközök, módszerek tisztázása, amelyeket a tanulási eredmények azonosítására, dokumentálására, értékelésére használunk (CEDEFOP, 2015).

A validációs irányelvek kettő fő üzenetet közvetítenek. Az egyik, hogyan tegyük láthatóvá a nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredményeket, a másik, hogyan tulajdonítsunk megfelelő értéket a nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredményeknek.

„A 2009-es és a 2015-ös Útmutató összehasonlítása kapcsán érzékelhető, hogy időközben a validáció fogalma kitágult. Az első Útmutató megjelenésekor a hangsúly a képzés megszerzéséhez vezető úton volt. Az EU az eljárás folyamatát négy lépésben határozta meg: a tanulási eredmények azonosításában, dokumentálásában, értékelésében és tanúsításában. A második Útmutató már más kontextusban is megközelíti a témát. Itt a cél már nem a képesítési követelményeknek való megfelelés vagy tanúsítás, hanem a korábban megszerzett tudás láthatóvá tétele, annak azonosítása és dokumentálása, illeszkedve ezzel a 2012-es tanácsi ajánláshoz.

Ma már erőteljes cél a vállalati környezetben megszerzett tudás elismerése és a munkaerőpiacra történő belépés elősegítése a validáció által. Ennek viszont feltétele a tanulási eredmény alapú sztenderdek alkalmazása. Nélkülözhetetlen a vállalatok érdekeltségének megteremtése és a munkaerőpiac elismerése, ehhez viszont szükség van a CEDEFOP ajánlások,

dokumentumok révén a „kölsönös bizalom” elvének kialakítására. Jóllehet, a második Útmutatóban megjelenő validáció értelmezése jobban illeszkedik a mindennapok igényeihez, ugyanakkor egyre csak növeli az egyébként sem egységes validáció fogalmának meghatározása, értelmezése körüli problémákat, mivel mind a fogalom, mind az irányultság változik. A 2012-es tanácsi ajánlás nem csak az Útmutató terén éreztette hatását, hanem általa az európai országok validációs gyakorlatának alakulásában is (Kovács, 2016a).

3.2. A VALIDÁCIÓRÓL VALÓ GONDOLKODÁSMÓD ALAKULÁSA 2012 UTÁN

2012 után a validációról való gondolkodás még inkább felértékelődött. Ennek legfőbb oka, hogy az Európai Unió Tanácsa 2012 decemberében Ajánlást fogadott el a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (*Európai Unió Tanácsa*, 2012). Az ajánlás szerint a nemformális és az informális úton szerzett tanulási eredmények elismerése nagymértékű hatással lehetnek a foglalkoztathatóság, a mobilitás és a tanulási motiváció növekedésére. A dokumentum kihangsúlyozza azon érdekelt felek szerepvállalását, akik a nemformális és informális lehetőségek területén működnek. Az oktatási szférának szem előtt kell tartania, hogy megkönnyítse az egyének formális keretek között történő tanulásban való részvételét, azáltal, hogy a nemformális és az informális úton megszerzett tanulási eredményeik felmérésre, értékelésre és beszámításra kerülnek. Továbbá, hogy az így megszerzett kompetenciák a munkaerő-piaci elismerés céljából is meghatározásra kerülnek. Az ajánlás kiemeli, hogy az országok legkésőbb 2018-ra biztosítsák állampolgáraik számára a lehetőséget, hogy a nemformális és informális tanulás eredményeinek érvényesítése megtörténhessen. Ez a szolgáltatás egy nemzeti szintű validációs rendszer kialakítása révén biztosítható (Kovács, 2016a).

Az Ajánlásban foglaltaknak több európai ország is eleget tett. Bár a gyakorlatok különbözőek, nem mutatnak egységes képet, tehát a tapasztalat az, hogy általánosságban a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validációja nem létezik. Ugyanakkor az összehasonlításkor észrevehetőek közös pontok a működő validációs gyakorlatokban. Ezek a pontok lényegében a validáció előfeltételeinek tekinthetők, hiszen ezen jellemzők azok, amelyek alapfeltételei annak, hogy egy nemzeti szintű validációs stratégia kialakításra kerüljön és implementálódjon. Ezek például a kormányzati elkötelezettség és támogatás megléte, tanulási eredmény alapú tantervek alkalmazása, a nemzeti képesítési keretrendszer működése, a jogszabályi háttér, az intézményi keret, az eljárás menete, az értékelési gyakorlatok, módszerek és az eljárás finanszírozása. De mindenekelőtt az első és egyik legfontosabb tényező a kormányzati elkötelezettség, ami nélkül a bizalom kiépítése sem történhet meg, pedig a bizalom a társadalom, az egyén, a vállalati szféra és a kormányzat részéről rendkívül fontos. Az egész validációs rendszernek az alapja a bizalom, melynek kiépítését segítheti elő a rendszer kialakítását és működését támogató közeg, a jogszabályi háttér és az intézményi keret kialakítása. A validáció működéséhez szükséges megfelelő minőségbiztosítási rendszer alkalmazása, amely garantálja, hogy a nem formális úton megszerzett tudás beszámítása szabályozott módon történik. A megszerzett tudások tanulási eredményekben való meghatározása azt segíti elő, hogy könnyebben összevethetővé válik a választott

követelményrendszerrel. A képesítési keretrendszer alkalmazása pedig lehetővé teszi azt, hogy a megfelelő mértékben elfogadásra és beszámításra kerüljön a megszerzett tudás. Az eljárás lebonyolításához nélkülözhetetlenek a megfelelő szaktudással rendelkező validációs szakemberek, akik az eljárás teljes folyamata során rendelkezésre állnak és segítik a validációs eljárásban résztvevőt. A validációs szakemberek esetében elvárás, hogy az adott területen megfelelő gyakorlati tapasztalaton túl, a mérés és értékelés területén is rendelkezzen tapasztalattal és tudással. Az eljárásban számos érdekelt fél van, többek közt a felnőtt, a munkáltató, a munkaügyi hivatal, a képzőintézmény és az állam. Szükséges, hogy az érdekelttek köre közt kommunikáció és együttműködés alakuljon ki (*Farkas, 2014*).

Ugyanakkor vannak hátráltató tényezők, amelyek mellett nem lehet elmenni. Ilyen hátráltató tényező az, hogy a validációs eljárás időigényes, mivel az eljárás során akár több értékelési módszert is alkalmazhat a validációs szakember, különösen, ha a megszerzett tudást a gyakorlatban a legcélszerűbb felmérni és értékelni, mint például szakács vagy cukrász esetén egy étel elkészítése, megfőzése vagy megsütése akár több órát is igénybe vehet. Mindemellert költségigényes is lehet, mert a személyre szabott mérésekkor külön mérőeszközök fejlesztésére van szükség. S a finanszírozás kérdése nem megoldott, hogy az egyén, az állam vagy a vállalat legyen az, aki a költségeket fedezi.

Tény, hogy a megismert gyakorlatokat egészében nem lehet átvenni, mert minden ország saját maga társadalmának, gazdasági berendezkedésének megfelelően építette ki validációs rendszerét, de érdemes megnézni pl. a romániai vagy a norvégiai validációs gyakorlatot, mely hasznos tapasztalatokat adhat Magyarországra számára is.

3.3. VALIDÁCIÓS GYAKORLATOK EURÓPÁBAN

Ha a validációról beszélünk, akkor Franciaország úttörőnek számít, mert ott már több évtizedes tapasztalattal rendelkeznek és teljes szakképesítés megszerzésére is lehetőség van elismertetés révén. A francia validációs rendszert részletesen vizsgálta *Benkei-Kovács (2012)*, aki munkájában ismertette a francia felnőttképzési rendszert és a francia validációs eljárást. Bár a franciák példája élenjáró, 2000 óta már több európai országban történtek lépések a validációs rendszer kiépítése kapcsán. A 2016-os Leltár 36 ország gyakorlatát vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy 35 országban elsődlegesen a képzéshez kapcsolódik a validáció, 15 országban a munkaerő-piaci validációt is alkalmazzák, 22 államban a harmadik szektorhoz (önkéntes és közösségi szervezetek) kapcsolódik a validáció (lásd 8. táblázat). Validáció útján teljes- vagy részsakképesítés megszerzésére 30 államban van mód, ugyanakkor ez nem fedi le az oktatási rendszer teljes spektrumát, csak egy-egy szektorokban fordul elő (*Kovács, 2018b*).

8. táblázat. Az országok csoportosítása a validációs kezdeményezések területei alapján
(Forrás: CEDEFOP, 2016a, pp. 31-32. alapján)

elsősorban a képzéshez kapcsolódik a validáció	Ausztria, Belgium (flamand, francia), Horvátország, Csehország, Dánia, Finnország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Lettország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Románia, Szlovákia, Spanyolország, Anglia, Észak-Írország, Skócia, Portugália, Bulgária, Ciprus, Szlovénia, Liechtenstein, Svédország, Litvánia, Málta, Franciaország, Törökország,
a munkaerő-piaci validáció is működik	Belgium (flamand, francia), Izland, Írország, Olaszország, Málta, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Szlovákia, Svédország, Törökország, Anglia, Skócia, Wales
a harmadik szektorhoz kötődően működik a validáció	Ausztria, Belgium (flamand), Horvátország, Csehország, Dánia, Finnország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Lettország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Románia, Szlovákia, Spanyolország, Anglia, Észak-Írország, Skócia

A fejezet további részében néhány európai ország (N=11) nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének, jó gyakorlatának bemutatását teszem meg, azzal a céllal, hogy feltárjam nemzetközi viszonylatban a validációs gyakorlatokat, a lehetséges közös tényezőket és feltételeket (jogszabályi és intézményi keret, eljárás lépései, módszerek, kapcsolódó szolgáltatások, célcsoportok). A választott országok között szerepel a Cseh Köztársaság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Németország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Románia és Ausztria. A nemzetközi áttekintésben szereplő országok választásának oka, hogy a nemzetközi szakirodalom feldolgozásakor ezen országok elismerési gyakorlatával kapcsolatban álltak rendelkezésemre dokumentumok.

Az elemzésbe bekerült európai országok oktatási modelljük alapján csoportosíthatók kontinentális (Franciaország, Hollandia, Finnország), porosz (Németország, Románia, Ausztria, Cseh Köztársaság, Portugália, Spanyolország) illetve atlanti (Írország) típusú oktatási rendszer alapján működő országok szerint. A felsorolt tíz európai ország oktatási modelljeit körüljárva és összehasonlítva, megállapítható, hogy a kontinentális típusú országok csoportjába tartozó országokban nyitottabbak, már többéves múltra tekintenek vissza a validáció működésével kapcsolatban, szabályozottabbak a validáció keretei, míg a porosz típusú országok kapcsán kevésbé mondhatók el ugyanezek a megállapítások.

Az országok validációval kapcsolatos jellemzőit a 6. melléklet 61. táblázat foglaltam össze, a felsorolt szempontok segítenek még áttekinthetőbbé tenni a különbségeket és a hasonlóságokat. Elsősorban azon tényezőket választottam elemzési szempontnak, amelyek a validáció működéséhez szükségesek lehetnek, például van-e az adott országban jogszabályi háttere a validációnak, milyen intézményi keretek között működik a rendszer, milyen költsége van egy – egy eljárásnak, és kik az eljárás finanszírozói? Hogyan épül fel a validáció eljárásának folyamata?

A jogszabályok tekintetében minden választott országban van a validációra utaló törvény vagy rendelet (61. táblázat), amely az eljárást szabályozza, viszont egy esetben eltérést tapasztalhatunk. Hollandiában nincs törvény a validációra vonatkozólag, az országban törvényi szabályozás nélkül is jól működik az eljárás, itt a validáció nagy társadalmi elfogadottságnak örvend. Különbség az egyes országgyakorlatok között, hogy az eljárás költsége nagyon változó, az mindenképpen megállapítható, hogy a „legolcsóbb” helyen is legalább 300 eurós

ráfördítással kell kalkulálniuk az egyéneknek jelentkezéskor. Közös jellemző, hogy a validációs eljárásnak minden országban van egyfajta intézményi kerete. Csehországban ágazati tanácsok, illetve az iskolák adnak teret a validációnak, Finnországban Értékelési Tanács, Képesítési Bizottság működik, Franciaországban Validációs hivatalokat kereshetnek fel a jelentkezők. Hollandiában az EVC (Certificate of Experience)¹⁶ Tudásközpont jött létre a validációs eljárások lebonyolítására. Írországban Nemzeti szakképzési és foglalkoztatási hatóság (Foras Áiseanna Saothair - FAS), Ír nemzeti képesítési hatóság (National Qualification Authority of Ireland - NQAI) működik, sőt külön hatóság felelős a továbbképzések (Further Education and Training Awards Council - FETAC) illetve a felsőoktatási (Higher Education and Training Awards Council - HETAC) képesítések kiadásáért. Németországban a Német Szövetségi Szakképzési Intézet (Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB), kamarák és egyetemek alatt működik az eljárás. Norvégiában a VOX, a Norvég Ügynökség az Életen Át Tartó Tanulásért felelős a tájékoztatásért, webhely fenntartásért, kísérleti projektekért és minőségbiztosításért. A regionális értékelő központok a középfokú képzésre vonatkozó validációval foglalkoznak, míg a megyei szakképzési testületek a szakmai képesítések validációjára összpontosítanak. Portugáliában Nemzeti felnőttképzési ügynökséget (Agencia Nacional de Eeducación y Formación de personas Adultas - ANEFA), Nemzeti képesítési ügynökséget (National Agency for Qualification - ANQ) állítottak fel. Spanyolországban több szervezet együttesen foglalkozik a validációs eljárással: Képesítések Nemzeti Intézete (Instituto Nacional de las Cualificaciones - INCUAL), Szakképzési Tanács, Közös bizottság (Boletín Oficial del Estado - BOE), Nemzeti Referencia Központ, Kölcsönös Tanulás Intézménye, Értékelési Bizottság, Szakképzési Tanács. Romániában Nemzeti Képesítési Hatóság (korábban Nemzeti Felnőttképzési Tanács) működik. Közös tényező az eljárás folyamata. Minden vizsgált ország esetében az eljárás információadással és tanácsadással indul. A második lépés a portfólió elkészítése, melyben a jelölt összegyűjti, meghatározza a meglévő kompetenciáit. Ezután sor kerül az értékelésre, majd valamilyen követelményrendszerrel összevetik az értékelt eredményeket, végezetül megszületik a döntés az elismertetés mértékéről, tényéről. Minden ország esetében megegyezik az eljárás tárgya is, jellemzően teljes vagy részsakképesítés megszerzés érdekében történik az eljárás. Egyezőséget tapasztalhatunk az értékelési módszerek alkalmazása során. Amennyiben megvizsgáljuk a 61. táblázat adatait, egyértelműen megállapíthatjuk, hogy az egyik legfontosabb értékelési módszer a portfóliókészítés, a megfigyelés, a gyakorlati vizsga, a munkahelyzet szimulációja. Végezetül, kijelenthetjük, hogy a tájékoztatás és tanácsadás minden ország számára fontos tényező. Érdekes tapasztalat, hogy a Cseh Köztársaságban és Németországban is eredményeket tudnak felmutatni a validációs eljárás kapcsán, holott az említett kettő országban nincs országos, központi rendszer ezen funkciók ellátására.

Elgondolkodtató, hogy nem csak a népszerű, jó példával előljáró országokban működik a validáció (Hollandia, Norvégia), hanem már a szomszédos, közeli országban Romániában is, ahol hasonló társadalmi berendezkedés jellemző, mint Magyarországon.

¹⁶ EVC: Certificate of Experience <https://www.nationaal-kenniscentrum-etc.nl/> (letöltés: 2020. 10. 21.)

3.3.1. *Hollandia, Románia és Norvégia validációs gyakorlata*

A tagállamok validációs rendszerei közül – e fejezet keretei között – három ország gyakorlatát elemzem részletesebben. Az országok kiválasztásakor szempont volt, hogy példaértékű országokat emeljek ki. Így esett a választásom Norvégiára, ahol a felsőoktatási validáció is mély gyökerekkel rendelkezik. „Hollandia azon országok közé tartozik, ahol – a kormányzati elkötelezettség és a társadalmi elfogadottság okán – jogszabályi háttér nélkül is fejlett validációs mechanizmusok működnek. Romániában pedig az elmúlt időszakban jelentős előrelépések történtek a validáció terén, melyek Magyarország számára is mintául szolgálhatnak” (Kovács, 2017a, p. 162).

A 2001-ben megalakult holland Kenniscentrum EVC intézmény legfőbb feladata a nem formális úton megszerzett ismeretek, tapasztalatok elismerésének és beszámíthatóságának vizsgálata. Hollandiában a kormány 2005 és 2010 között kimagaslóan sok forrást nyújtott arra, hogy a szervezet munkatársai kidolgozzák, népszerűsítsék és elfogadtassák a társadalomban az eljárást. A kormány érdekelt volt abban, hogy minél gyorsabban és hatékonyabban kezdje meg a működését a szervezet, hiszen munkaerő-piaci szempontból a kormány jó befektetésnek vélte azt (Kovács, 2017a). Palencsárné (2013) hangsúlyozza, hogy a rendszer alapja, hogy a munkahely, a társadalomban való részvétel és az önkéntes munka során elsajátított kompetenciák összevethetőek legyenek az iskolai keretek között történő tanulás során megszerzett tudással, kompetenciákkal (Palencsárné, 2013). Az EVC-eljárást a munkaerőpiac szereplői egyaránt elfogadják, a munkáltatók, a munkavállalók, a kormány és az iskolák is, ennek eredményeképpen annak a résztvevőnek, aki már rendelkezik bizonyos kompetenciákkal, azt nem kell kivonni a munkából (Kovács, 2017a). A 2014-es országjelentésben (European Commission, 2014) már szerepelt, hogy a hollandoknál van validációs stratégia, de egyes elemei még nem működnek teljes mértékben a gyakorlatban, ugyanakkor Hollandia sajátosságát mutatja, hogy törvényi szabályozás nélkül is magas fokú társadalmi bizalom alakult ki az eljárás iránt (Kovács, 2017a). Az országban egyszerre működik a képzési célú és a foglalkoztatási célú validáció. Hollandia és Románia validációs gyakorlata közötti egyik különbség, hogy míg Romániában törvény szabályozza az eljárást, addig Hollandiában nem alkottak jogszabályt az eljárás működésének szabályozására. A finanszírozás tekintetében a szektorális képzési és fejlesztési alaphoz a munkáltatók és a munkavállalók jövedelmük egy minimális részével, a kormány adózási kedvezmények, időszakos támogatások formájában járul hozzá a validációs rendszer működéséhez. Az EVC-eljárás költsége személyenként 800–1500 € lehet. A szabályozás értelmében az 500 €-t meghaladó költség esetén a felnőtt személyi jövedelemadóját csökkentik. 2009-től a validációs eljárás ingyenes azoknak, akiket a munkaélküliség fenyeget. A validációs eljárásban teljes vagy részképesítés megszerzésére, adott modul(ok) alól való felmentésre van lehetőség. A tájékoztatás-tanácsadás során kerülnek megfogalmazásra az egyéni karriercélok és a portfólió készítése. Az eljárásban a leggyakrabban alkalmazott módszerek a kritériumorientált interjú, a direkt értékelés, a munkahelyi megfigyelés és a tesztelés. Annak érdekében, hogy a tájékoztató, tanácsadó rendszer hatékonyan működhessen országszerte 44 darab „Tanulási és munka” iroda működik, amelyek egy előzetes tájékoztatást ad a felnőtteknek az elismerésben elérhető szintről online portál szolgáltatás keretében. Továbbá EVC-szolgáltatók hivatalos adatbázisa is itt

érhető el. Hollandia a validáció speciális célcsoportjai között tartja számon a fiatal, képzéssel nem rendelkező munkanélkülieket, a munkahely elvesztésével veszélyeztetett munkavállalókat és a munkanélkülieket. A hollandoknál az előzetes tudás elismerése (RPL – Recognition of prior learning) kifejezés magába foglalja a formális, az informális és a nemformális úton szerzett tudást is.

Az elismerés folyamata négy lépésből épül fel, az első az információ és tanácsadás, itt a felnőtt bemutatkozik, képet nyújt tudásáról, munkatapasztalatairól, bemutatja meglévő bizonyítványait. A felnőtt információt kap a tanácsadótól az eljárás menetére és költségeire vonatkozólag. Ezt követően történik meg a kompetenciákat bizonyító dokumentumok összeállítása. Majd a felnőtt és az intézmény írásban megegyezik a feltételekről (költségek, betartandó határidők), ezután a felnőtt összeállítja a portfólióját (Kovács, 2017a). A portfólió tartalmazza az eljárásban résztvevő adatait, korábbi végzettségeit, munkatapasztalatait, illetve azokat a már meglévő ismerteket, tapasztalatokat és kompetenciákat, amelyek alátámasztják az adott szakma megszerzését (Palencsárné, 2013). Bár szakmánként eltérhetnek az igazoló dokumentumok, néhány dokumentum szinte biztos minden területen adott, mint például a munkáltatói és/vagy önkéntes igazolás, a marketingterv, a referenciák, a program tervezetek, az elkészült munkadarabok. A harmadik szakasz az elismerés szakasza. Egyes szakmák esetében elég lehet a portfólió alapján történő döntés a kompetenciák meglétéről, ugyanakkor más szakmák esetén – ahol nem lehet pontosan megbizonyosodni a portfólió alapján a kompetenciák meglétéről – gyakorlatban történő munkavégzésre is szükség van (pl. kozmetikus, gépi forgácsoló). A jelölt EVC-bizonyítványt kap (nem szakképesítő bizonyítványt), a bizonyítvány részét képezi az adott képzéshez tartozó kompetencialista, amelynek megléte a vizsgálatkor beigazolódott. A negyedik szakasz az érvényesítés, ahol az összevetés történik, ha a EVC-bizonyítványban szereplő kompetenciák egyezőséget mutatnak a képzés szükséges kompetenciáival, akkor az eljárásban résztvevő a kiadott igazolás alapján kérheti bármelyik képző intézménytől, hogy a megszerzett EVC-bizonyítvány alapján kerüljön kiállításra számára a szakképesítő bizonyítványt (Kovács, 2017a, Palencsárné, 2013). A validációs rendszer működésének humán erőforrását képezik a validációs szakemberek, a tanácsadók, az értékelők, fejlesztők és a képzők. Stéger (2010) hangsúlyozza, hogy különösen fontos a validációs szakemberek képzése és fejlesztése, annak érdekében, hogy a rendszer megfelelően működjön (Stéger, 2010).

Romániában is megalkotásra került a validációs stratégia, de Hollandiához hasonlóan itt sem teljes a stratégia (European Commission, 2014). A románoknál a validáció nemzeti szinten működő rendszer, ezt a kormányzati elkötelezettség tette lehetővé, amely többek között a jogi keretek megteremtésében nyilvánul meg. Az országban számos jogforrás ad keretet az eljárásnak (253/2003. törvény, 76/2004 kormányrendelet, Oktatási és Kutatási, illetve a Foglalkoztatási, Társadalmi Szolidaritás és Családügyi Minisztérium 4543/468 számú közös rendelet (módosítás: 3329/81) Nemzeti Oktatási Törvény (1/2011. törvény). A románoknál a foglalkoztatási célú validáció működik, az országban akkreditált validációs központok végzik a foglalkozási követelményrendszeren alapuló szakmai kompetenciák értékelését és validálását. Hollandiában és Romániában a validáció működéséhez intézményi keret társul, Romániában a Nemzeti Képesítési Hatóság az a szervezet, amely ellátja a koordinációs feladatokat. Működteti

a validációs központokat, biztosítja azok minőségbiztosítását és irányítja a validációs szakemberek fejlesztését (képzés, és vizsgáztatás, nemzeti nyilvántartásuk vezetése). A román Nemzeti Képesítési Hatóság az eljárás iránt érdeklődők tájékozódása érdekében rendszeresen jelentet meg tájékoztató kiadványokat, TV és internetes reklámokat. Hollandiával hasonlóan Romániában is kulcsszerepet tulajdonítanak a validációs szakemberek fejlesztésének (Kovács, 2017a). Farkas (2015b) kutatásából kiderül, hogy Romániában a validációs szakemberek tanúsítását a Nemzeti Képesítési Hatóság folytatja le ingyen, jellemzően egy hónapos időtartam alatt. Romániában jogszabály rögzíti, hogy a szakmai kompetenciák értékelését végző szakembernek rendelkeznie kell egyrészt az adott szakma terület ismeretével, másrészt valós munkatapasztalattal kell rendelkeznie az adott szakma területen, amelyben az értékelést végzi. A validációs szakemberrel szemben további feltétel, az adott foglalkozási szakterület megfelelő mértékű megértése, az értékelő szerep és feladat optimális módon történő kezelése (Farkas, 2015b).

A finanszírozás tekintetében Hollandiában és Romániában is megoszlanak a költségek az egyén és a munkáltató között, ugyanakkor többségében a munkáltató tekinthető a megrendelőnek. Farkas (2014) tapasztalatai szerint a validációs eljárás költsége (150 és 300 euró között) alacsonyabb, mint az adott munkakör betöltéséhez előírt szakképzés eléréséhez szükséges képzés költsége. A validációs eljárás időtartama közel egy hónap. Romániában is, mint Hollandiában négy lépésből áll az eljárás, viszont a hollandoknál az első az információ és tanácsadásnyújtás, ennek fontossága abban rejlik, hogy a felnőttek csak úgy tudnak megalapozottan dönteni az elérendő céljaik kapcsán, ha megfelelő információ birtokában vannak. Ezzel szemben a román validációs gyakorlat első lépése az önértékelés, melyben a felnőtt összegyűjti a meglévő kompetenciáit, melyeket birtokol a választott területen. A második lépésként egy külső személy, értékelő előre meghatározott szempontok mentén értékeli az összegyűjtött kompetenciákat. A harmadik lépés, hogy tényleges felmérés keretében írásban, szóban és gyakorlatban is felméri az eljárásban résztvevő kompetenciáit. Végül a negyedik lépésben történik meg az elismerés, amikor a felnőtt felmért, értékelt kompetenciáit összevetik az előremeghatározott foglalkoztatási szakterülettel. Ha a felnőtt kompetencia szintje elérte az elvárt szintet, kiállítható a szakmai kompetencia bizonyítvány. Sikertelen eljárás esetén az eljárásban résztvevő számára további képzési lehetőséget nyújtanak (Farkas, 2014). A validációs eljárás célja a felnőttek szakmai kompetenciáinak validálása, mely célját tekintve lehet képzési vagy foglalkoztatási. A validációs eljárásban megszerzett dokumentum egyenértékű a formális képzési keretek között megszerezhető bizonyítványokkal. Ezen a téren az ország gyakorlatokat tekintve hasonlóság fedezhető fel, mivel Hollandiában és Romániában is teljes vagy részsképzés megszerzésére nyújt lehetőséget a validáció. A legnépszerűbb módszerek között találjuk az írásbeli tesztek, a szóbeli kikérdezéseket, a gyakorlati feladatvégzéseket. Hollandiában és Romániában is azonosság, hogy az alkalmazott módszerek között kiemelt jelentőségű a munkavégzés közben történő megfigyelés. módszere. Romániában a validáció lehetséges célcsoportjai között találjuk elsődlegesen az elavult képzettséggel rendelkezők, a sajátos nevelési igényű fiatalok, a korai iskolaelhagyók, külföldről hazaérkező és alacsony iskolai végzettséggel rendelkező 40 év körüliek csoportját (Kovács, 2017a).

Az országok vizsgálatát követően megállapítható, hogy a validációt elsődlegesen foglalkoztatási céllal használják az országok. További validációs rendszert támogató tényező a változatos mérőeszközök alkalmazása, mint például a portfólió, az önéletrajz, a 3. személytől/munkáltatótól kapott referencialevél, a kompetenciák egyéni összeállítása, a deklaratív módszerek (CV), a megfigyelés, a szimulált helyzetek, a valós munkagyakorlatok, a teszt, a vizsga, a párbeszéd és a vita módszere. A leggyakrabban használt módszer – melyet mindkét vizsgált ország leginkább alkalmaz – a portfólió, egy dokumentumcsomag, mely összefoglalja, részletezi az összegyűjtött tudást, megszerzett tapasztalatokat, képességeket, ismereteket, kompetenciákat. A portfólió dokumentumcsomag tartalmazza a résztvevő személyes adatait, a már meglévő végzettségeit, (munka)tapasztalatait, igazolásokat, referenciákat (korábbi munkáltatóktól, üzleti partnerektől) önkéntes igazolásokat, elvégzett munkákról fotókat, dokumentumokat, legyártott munkadarabokat. A portfólió nagy előnye, hogy azáltal, hogy az eljárásban résztvevő maga készíti el saját portfólióját fejlődik az önértékelése is. Az eljárás alapja a kölcsönös bizalom megléte, a validációs rendszer működéséhez nélkülözhetetlen a széles körű társadalmi elfogadottság a validáció iránt (Kovács, 2017a).

Norvégiában a nemzeti képesítési keretrendszert először a felsőoktatásban vezették be, majd 2008-ban elkezdődött a munka a szakképzés és a felnőttoktatás területén is (CEDEFOP, 2010). A norvég képesítési keretrendszert (mely 7 szintből áll, az első szint nem ad képesítést) 2014-ben kapcsolták össze az EKRR-rel. A keretrendszer három legmagasabb szintje megegyezik az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének három ciklusával: Bachelor, Master és PhD. (CEDEFOP, 2015b, pp. 64-65). Norvégiában kettő dokumentum tartalmazza a fő elveket. A Strategy for Lifelong Learning 2007, melynek egyik fő prioritása volt a nemformális és informális tanulás validációja. A Government's initiative on Lifelong Learning 2009 dokumentum már azt írta le, hogy az előzetes tudás validációjának rendszerét támogatni, megerősíteni kell (Kompetanse Norge, é.n.a). Hawley és Ure (2011) országjelentéséből kiderül, hogy Norvégiában a nemformális és informális környezetben történő tanulás elismerése hosszú időre nyúlik vissza, mely együtt alakult ki a formális képzés rendszerével. Hawley és Ure (2011) szerint ez egyrészt arra vezethető vissza, hogy magas a presztízse az otthoni, a munkahelyi és a közösségben való tanulásnak, másrészt, hogy az országban valós cél, hogy mindenki számára elérhető legyen az oktatási rendszer és a különböző utakon megszerzett tudás validálása.

Norvégiában az előzetes tudás validációja 'realkompetansevurdering' néven ismert, melybe beletartozik a nemformális és az informális tanulás. Az országban átfogó törvényi szabályozás van érvényben a validációra vonatkozólag. Az első törvényi rendelkezés 1952-ben történt, a szakképzési törvény lehetővé tette a munkatapasztalat elismerését a szakmai vizsgában. 1976-ban a felnőttképzési törvény lehetőséget adott a felnőtteknek, hogy a máshol szerzett tudásukat dokumentáltathassák. 1992 óta a 23 éves vagy annál idősebb állampolgárok felvételt nyerhetnek a felsőoktatásba, amennyiben 5 év képzési és/vagy munkatapasztalattal rendelkeznek és 6 középiskolai alaptantárgy minimális szintű ismeretével rendelkeznek. 1999-ben jött létre a Kompetenciareform, melynek célja, hogy a különböző utakon megszerzett tudás dokumentálásának és validálásuk nemzeti rendszere kialakuljon. A 2001-es egyetemi törvény

lehetőséget teremtett a 25 év vagy annál idősebb felnőttek számára, hogy beléphessenek a felsőoktatásba a nemformális és informális úton megszerzett tudásuk felmérése és beszámítása révén. A 2005-ös felsőoktatási törvény biztosította a lehetőséget minden felsőoktatási intézménynek, hogy a validációt és a felvételi követelmények alóli felmentést összekössék. Amennyiben a felnőtt rendelkezik a kurzushoz szükséges, előzetes nemformális és informális úton megszerzett tudással, akkor a felsőoktatási intézmény felveheti bizonyos kurzusokra a 25 éves vagy annál idősebb felnőtteket. Továbbá a felsőoktatási intézmény a felnőtt előzetes tudása alapján felmentheti egy adott vizsga vagy teszt alól (*Hawley & Ure, 2011*). A 2011-es Az informális és a nem formális tanulás jogszabály biztosítja, hogy a 25 év vagy afeletti felnőttek végzettség nélkül jelentkezhetnek különböző felsőoktatási képzésekbe a dokumentált előzetes tudásukkal, illetve a tanulmányi programban a modulok alól a résztvevő mentességét (*Kompetanse Norge, é.n.b*).

A norvég felsőoktatási intézmények működését szabályozó törvény két pontja is érinti a nemformális és az informális tanulás validációját, melyek a felvételi eljárásra és a felmentésre vonatkoznak. Az országban a felvétel általános alapja a középfokú iskolai végzettség, az előírt tantárgyi feltételek. A felsőoktatási intézmények saját hatáskörükben eldönthetik, hogy a 25 évnél idősebb jelentkezők esetében egyes programokra való jelentkezést elfogadják, ha a jelentkező rendelkezik megfelelő szakképzettséggel és/vagy végzettséggel, igazolt ismeretekkel az előzetes tanulásuk, tanulmányaik alapján (*Németh, 2009*).

Minden felsőoktatási intézmény önálló, ennél fogva nincs egy általánosan egységes gyakorlat a kompetenciák elismerésére, az EKKR 5 szint felett az intézmények maguk döntenek a beérkező kérelmekről (*CEDEFOP, 2016*). Viszont a felsőoktatási intézmények maguk felelősek az elismerési szabályok kialakításáért és a szolgáltatás minőségének biztosításáért. A felsőoktatásban a külső minőségbiztosításért a norvég oktatási minőségbiztosítási ügynökség (NOKUT) felelős (*CEDEFOP, 2016b*).

A norvég validációs rendszerben az elismerés során az oktatási szektorok tanterveikhez vizsgálják a résztvevők tanulási eredményeit. A felsőoktatásban is tanulási eredmények által a helyi tantervhez viszonyítva végzik az eljárást az intézmények. Az eljárásban való részvétel önkéntes (*Kompetanse Norge, é.n.a*).

A norvég validáció lépései is megegyeznek az EU által javasolt lépésekkel, hasonlóan Hollandia és Románia gyakorlatához. Minden előzetes tudás validálása a 7. ábrán bemutatott folyamat alapján történik, függetlenül az oktatási szinttől. A norvég validáció négy szakaszból áll, mely az oktatás és képzés bármely szintjére alkalmazható: (1) tájékoztatás és tanácsadás; (2) azonosítás és dokumentáció; (3) értékelés; és (4) dokumentálása attól függően, hogy a cél az oktatásba való bekerülés vagy új munkahely keresése, vagy a fizetésemelés elérése (*Kompetanse Norge, é.n.a*).



7. ábra. Az előzetes tudás validálásának folyamata Norvégiában (Forrás: *Kompetanse Norge, é.n.a alapján*)

Hawley és Ure (2011) azt tapasztalták, hogy az eljárás során alkalmazott módszerek intézményenként eltérők, de elsősorban önbevallású, egyéni nyilatkozatot és portfólió módszert használnak. Gyakran csatolják a kérelmezők a munkáltatói igazolást is összegyűjtött dokumentumaikhoz. Ha további információra lenne még szükség a döntéshez, akkor személyes interjú keretében győződhetnek meg a bírálók a tudás meglétéről (Hawley & Ure, 2011). Az eljárás szereplőire vonatkozólag nincsenek egységes követelmények (CEDEFOP, 2016b). Lehetőség van a külföldön megszerzett szakképesítés és dokumentált munkatapasztalat értékelésére és elismerésére is (NOKUT- Norvég Ügynökség az Oktatás Minőségbiztosítás Hivatal által) (Németh, 2009.).

A felsőoktatás terén a felvételre és a felmentésre irányuló validációs költségeket az felsőoktatási intézmény finanszírozza. A jogosultsággal rendelkező felnőttek számára ingyenes az eljárás. A tapasztalat az, hogy az eljárás nagyon drága, akár tízszerese is lehet a validáció költsége, a formális előképzettséggel, feltételekkel rendelkező felnőttekkel szemben. A felsőoktatásban a validáció célja a második esély biztosítása, azon felnőttek számára, akik nem a hagyományos úton vagy háttérrel szereznek felsőfokú végzettséget (Hawley & Ure, 2011).

Hawley és Ure (2011) kutatása szerint több tízezer azon felnőttek száma, akik a validáció révén kapcsolódhattak be valamilyen felsőoktatási programba. Évente a felvett hallgatók 1,3 %-a validáció által kerül be a felsőoktatásba. A validáció az egészségügyi, szociális és a tanárképzés területén a legjellemzőbb. Mivel az országban fontos a nemformális és informális tanulás beszámítása és elismertetése, ezért nagy hangsúlyt fektetnek az informálásra, tanácsadásra, az oktatás, a munka és a civil terület kapcsolódására, és arra, hogy a gyakorlati tapasztalatokat korszerű módon és eljárással végezzék el (Németh, 2009). Hawley és Ure (2011) azt is rögzítik, hogy a magán szektorban a felnőttet a kompetenciakártya segíti, hogy rögzítse szakmai kompetenciáit. Két részből áll, az önéletrajzból és a kártyából, amelyen szerepel a kompetencia terület, a gyakorlati készség, képesség, társas, vezetői jártasság. A civil szektorban önbevalláson alapuló személyes kompetenciadokumentumot alkalmaznak, amiben a felnőttek számára szemmel láthatóvá válnak az önkéntesség során megszerzett kompetenciák (Hawley & Ure, 2011). Németh (2009) a norvég validáció sajátosságát, abban látja, hogy minden érintett számára értékes a dokumentálás és a validációs módszer, melyet az oktatási ágazatban, a munkaerő-piaci és az önkéntes szektorban is alkalmaznak. Az oktatási ágazatban a kompetenciákat a nemzeti tanterv és felsőoktatási tananyag célkitűzéseivel vetik össze. A munkaerőpiac terén a kompetenciákat és készségeket a szervezeti, ágazati és nemzetközi

foglalkozási sztenderdekkel vetik össze. Az önkéntes szektor területén a legfőbb cél, hogy láthatóvá váljanak az önkéntes munka során megszerzett kompetenciák és készségek. Az országban minden megyében működik legalább egy vagy több értékelő központ, ezek többnyire középiskolákban találhatók meg. Itt információt nyújtanak, tanácsot adnak és segítenek azokban a folyamatokban, amelyek az eljárás során felmerülhetnek. A központokban történik az értékelési módszerek és eszközök fejlesztése is (Németh, 2009).

Ure (2015) hét validációs jó gyakorlattal rendelkező országot (Dánia, Finnország, Hollandia, Franciaország, Norvégia, Ausztria, Egyesült Királyság) vizsgált, abból a szempontból, hogy hogyan lehet elismerni a nemformális és informális tanulást. A kutatás fókuszra öt területre irányult a jogi keretre, az eljárásokra és eszközökre, a finanszírozásra, az intézményi struktúrára és a támogatásokra. A kutatási eredmények megállapítása, hogy a nem formális és informális tudás elismerésének fontos alapelvei a következők: minden célcsoport számára legyen könnyen elérhető, a végzettségek legyenek homogének, legyenek elfogadók a vállalatok és a célcsoportok, a vállalatok legyenek elfogadók a folyamatokkal és a tanúsítással kapcsolatban is (Ure, 2015). Ugyancsak 2015-ben a norvég bizottság öt területen határozta meg a validációt befolyásoló tényezőket, melyek a következők voltak: (1) tanulási eredmények alkalmazása az összes képzés terén; (2) nagyobb átláthatóság a képzések között; (3) alkalmasabb módszerek kidolgozása, melyek támogatják a validációt; (4) fogalmak pontos meghatározása, alkalmazása; (5) általános elmozdulás a tanulási eredmények felé (CEDEFOP, 2016b).

Norvégiában a validáció gyakorlatban való alkalmazását 2015-től menekültek érkezése is még inkább ösztönözte. A norvég Oktatási és Kutatási Minisztérium többlet költséget szentelt azon intézkedésekre, amelyek révén a menekültek képességeit feltérképezhetik és érvényesíthetik, hogy mihamarabb munkába állhassanak (CEDEFOP, 2016b).

4. A VALIDÁCIÓ KERETEI MAGYARORSZÁGON

4.1. AZ ELŐZETES TUDÁS FELMÉRÉSÉRE ÉS BESZÁMÍTÁSÁRA VONATKOZÓ JOGSZABÁLYI HÁTTER

Munkám ezen fejezete a validáció magyarországi helyzetét mutatja be. A fejezet első részében a validációhoz kapcsolódó jogszabályi háttérrel tekintem át, majd a validációval kapcsolatos megvalósult kutatásokat és gyakorlatokat, valamint a szigetszerűen működő példákat gyűjtöm össze.

4.1.1. Validáció megjelenése a stratégiákban

Magyarországon a nem formális tanulás útján szerzett tudás validálásának fontosságát először a 2005-ben megjelent első lifelong learning stratégia, a *Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* tartalmazta: „Meg kell teremteni az állam által el nem ismert szakképesítések hazai elismerési és egyenértékű beszámítási rendszerét, összehangolva az EUROPASS rendszerrel; ki kell dolgozni a nem formális tanulás útján szerzett – jogszerűen nem dokumentált – tudás, szakmai képzettség elismerési rendszerét, az ún. kompetenciakártya-rendszer bevezetését, biztosítani kell a nem formális tanulás keretei között megszerzett ismeretek és készségek elismerését és beszámítását” (*Magyar Köztársaság Kormánya*, 2005, p. 7.; 2005, p. 31.). A kompetenciakártya-rendszer kidolgozására nem került sor, de a nem formális tanulás során szerzett tanulási eredmények elismerésének és beszámításának ügyét átörököltette a 2014-2020-as időszakra kidolgozott stratégia is (*Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája*¹⁷). A stratégia kiemelt célja a tanulás értékének és eredményeinek láthatósága és elismerése, „...az egész életen át tartó tanulás szempontjából egyre hangsúlyosabb szerepet kapó nem formális és informális keretek között történő tanulás eredményeinek és munkatapasztalatok elismerését szolgáló rendszerek megvalósítása [...] validációs tudásközpont létrehozása.” (*Magyar Köztársaság Kormánya*, 2014, p. 101.). Ez a stratégia már explicit módon tartalmazza a nemformális és informális úton szerzett ismeretek elismerését. Ennek eszközeként a stratégiában is megjelenik az MKKR, a validáció és az ECVET alkalmazása és elterjesztése.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiája is tárgyalja az informális és nem formális tanulás lehetőségeinek bővítését, a megszerzett tudás eredményét elismerő validációs rendszer kialakításának szükségességét (*Magyarország Kormánya*, 2016a).

A Kormány 2016-ban, a 1536/2016. (X. 13.) kormányhatározattal elfogadott *DOS - Magyarország Digitális Oktatási Stratégia* is említi a nemformális és informális úton megszerzett kompetenciák elismerését, illetve ennek támogató hazai rendszer létrehozását is, amely révén rugalmasabb belépés biztosítható a képzésekre. A stratégia célként tűzi ki azt is, hogy a nemformális és informális úton megszerzett kompetenciák felmérése, elismerése során a hagyományos vizsgáztatási folyamatokat szükséges kiterjeszteni, kiegészíteni (*Magyarország Kormánya*, 2016b).

¹⁷ 1603/2014. (XI. 4.) Kormány határozata a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról. Magyar Közlöny. 2014. évi 150. szám

A SZAKKÉPZÉS 4.0 A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira című stratégiát a magyar kormány 2019-ben tárgyalta és a 1168/2019. (III. 28.) Kormányhatározatával fogadta el. A stratégia tartalmazza azt, hogy az európai együttműködés létrehozása céljából a kialakítandó stratégiai keretrendszer alapja az egész életen át tartó tanulás alapelve, amely „...valamennyi – a formális, a nemformális és az informális – tanulási keretre és – a kisgyermekkorai neveléstől és az alapszintű oktatástól a felsőoktatásig, a szakoktatásig és szakképzésig, valamint a felnőttkori tanulásig – a tanulás valamennyi szintjére kiterjed” (ITM, 2019, p. 103.).

A témánk szempontjából legfontosabb felsőoktatási stratégiában (*Fokozatváltás a felsőoktatásban A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*) még említés szintjén sem jelenik meg a validáció témaköre. Az oktatási innovációhoz kapcsolódóan kerül rögzítésre, hogy „...mind a bemeneti oldalon, mind pedig a képzés folyamatában és kimeneti területén is alkalmazkodni kell az élethosszig tartó tanulás, illetve a munka és tanulás összeegyeztethetőségének követelményéhez. Bemeneti oldalon a felsőoktatási képzésekhez történő hozzáférést bővíteni kell olyan belépési móddal, amely munkatapasztalatra vagy más, nem formális módon megszerzett tudásra épül” (*Magyarország Kormánya*, 2015, p. 57).

Összességében azt mondhatjuk, hogy több stratégiában is (legkevésbé a felsőoktatási stratégiában) megjelenik a nem formális úton szerzett tanulási eredmények elismerésének szükségessége és igénye, ugyanakkor cselekvési terv nem határozza meg a cél eléréséhez vezető út lépéseit.

4.1.2. Validáció megjelenése az oktatási jogszabályokban

Valamennyi oktatási törvény tartalmaz rendelkezést a hivatalos dokumentumokkal igazolható és/vagy nem igazolható, előzetesen megszerzett kompetenciák beszámítására, elismerésére vonatkozóan:

- a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény (Ld. 53. §, 62. §),
- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról (Ld. 124. §, 256§),
- a 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény (Ld. 2§, 11.§, 16§),
- 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról (Ld. 21. §),
- a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Ld. 49 §),
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról (Ld.57. §),
- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (Ld. 60§, 92.§),
- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról (Ld. 12. §),

A validációra vonatkozó szabályozás joghelyei az 5. mellékletben olvashatók.

Mind egyik szabályozás tartalmazza, hogy az adott intézménytípusban kiadott bizonyítványnak, oklevélnek tartalmaznia kell az adott iskolai végzettség/szakképzettség EKKR és MKKR szerinti szintjét. Ugyanakkor egyik jogszabály sem definiálja sem a validáció,

sem a nem formális tanulás, sem a tanulási eredmény fogalmát. A felnőttképzési törvény az előzetes tudás mérése fogalommal dolgozik, ezt definiálja a törvény 2.§ 3. pontjában: „ annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni”.

A törvények keretszabályozást adnak, lehetővé teszik az adott intézményeken kívül szerzett kompetenciák felmérését, értékelését, elismerését és beszámítását a formális képzési folyamatba, de részletes útmutatást nem tartalmaznak az eljárásra vonatkozóan. A validáció felelősségét a felsőoktatásban a kreditátviteli bizottság, a többi oktatási alrendszerben az intézményvezető hatáskörébe utalja. A validációs eljárást az intézményeknek saját maguknak kell kialakítaniuk és szabályozniuk, felmérések és kutatások hiányában azonban az intézményi gyakorlatokról átfogó információval nem rendelkezünk.

4.2. A VALIDÁCIÓ TÉMÁBAN EDDIG MEGVALÓSULT KUTATÁSOK

4.2.1. A szak- és felnőttképzés területén megvalósult kutatások

A témával kapcsolatban az elmúlt két évtizedben több kutatás született a szak- és felnőttképzés (beleértve a munkahelyi tanulást is), amelyek a validáció egy-egy aspektusát vizsgálták, a következőkben ezeket a kutatásokat ismertetem röviden.

Csapó Benő (2005) *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése* című záró tanulmányában a felnőttképzés területén az előzetes tudás mérésével kapcsolatban felmerült nehézségekkel foglalkozik. Munkájában áttekinti az előzetes tudás mérésének elméleti jellegű problémáit és a nemzetközi trendeket, kialakult gyakorlatokat. Az elméleti kutatás a tudással foglalkozik, amely egyik oldalt rendkívül gyorsan el tud évülni ebben a dinamikusan változó világunkban, a másik oldalt a technikai fejlődések következtében rengeteg tudással és kompetenciával vértessük fel magunkat életünk során, amelyek sokszor nem a formális keretekhez köthetők. Az informális környezetben szerzett tudások viszont nem dokumentáltak. *Csapó* ezen birtokolt tudások, kompetenciák elismerése érdekében foglalkozik az értékelési eljárásokkal, tudásszintmérő módszerekkel. A nemformális és informális környezetben megszerzett tanulási eredmények elismerése iránt az igény megjelent, a világ folyamatos fejlődése katalizátorként hat a munkaerőpiacra, a szakmákra, a képzettségekre.

Móré Mariann (2012) a munkahelyi tanulás, a *munkahelyen megszerzett tudásanyagok validációját* vizsgálta. *Móré* a hozott tudás beszámításának módszertanát, gyakorlati megvalósítását, a munkavégzés során megszerzett tudás elismerésének módszerét, gyakorlatát kutatta. Munkájában leírja a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán a 2008/2009-es tanévben indított levelezős képzés során alkalmazott validációs tapasztalatokat. Az emberi erőforrás tanácsadó mesterképzés levelező tagozatára 191 hallgató került be, akik rendelkeztek már előzetes tudással és munkatapasztalattal az adott területre vonatkozólag, így a cél az volt, hogy az intézmény az egyetem illetékes szervezeti egységei által is elfogadott eljárásrendet fejlesszen ki. Az intézménynek figyelembe kellett vennie a mérőeszközök fejlesztése során, hogy a megszerzett tanulási eredmények elismerését a gyakorlatban

kurzusokhoz, azok tantárgyleírásában megfogalmazott kompetenciákhoz kell kötni. A karon megvalósult validációs gyakorlat tapasztalatai szerint *Móré* (2012) állítja, hogy a validáció fontos elemmé kell, hogy váljon mind az egyének tanulási folyamatának, mind a munkahelyeknek, mind a felsőoktatásnak (*Móré*, 2012), ugyanis mind a három szereplőnek előnyére válhat az eljárás. *Móré* számos példát emel ki, én a 9. táblázatban néhányat gyűjtöttem össze ezek közül.

9. táblázat. Validáció előnyei (Forrás: *Móré*, 2012. p. 13.)

előny az egyén számára	előny a szervezetek számára	előny a felsőoktatási intézmények számára
javítja az esélyegyenlőséget	csökkenthető a munkatársak képzésére szánt költség	szerepet játszik a képzés rugalmasabbá tételében
támogatja a személyre szabott képzési utak kialakítását	csökken a kieső munkaidő	szorosabbá teheti a kapcsolatot a munkaadók és az intézmény között
javíthatja a foglalkoztathatóságot	szorosabb kapcsolat a képző intézményekkel	kibővíti a tanácsadói tevékenységet
elismerhetővé válik az önkéntes munka	beépülhet a szervezet igénye a képzés tartalmába	a validációval kiváltott kurzusok helyett újakat építhet be a képzésbe
segíti az egyéni karrier alakítását	kevesebb tanulmányi szabadságot kell adni	új szemléletmód elterjedését gerjeszti

Benkei-Kovács Balázs (2012) *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata* munkája során az informális és nemformális tanulás elismerési rendszereinek nemzetközi bemutatását tette meg, komparatív módon írta le a francia és magyar felnőttképzési rendszer jellemzőit. *Benkei-Kovács* részletes leírást adott a francia validációs eljárásról, majd összegezte saját empirikus kutatásának eredményeit és javaslatokat tett a Magyarországon is adaptálható elemekre. Kutatását 2009 és 2010 között végezte, módszerei között szerepelt a felnőttképző intézmények akkreditációs dokumentációinak folyamatleírás (N=132) tartalomelemzése és a kvalitatív interjú (N=32) módszer. Az empirikus kutatás elsősorban arra irányult, hogy a pilot projektek és kísérletek keretében fejlesztett jó gyakorlatok, eszközök értelmezése és alkalmazása a magyarországi felnőttképző intézmények körében nem válik homogénné. Empirikus kutatását követően nyugtázta, hogy az előzetes tudásszint felmérés szigetszerűen, de hazánkban is működik, elsősorban a szakképző cégek körében. *Benkei-Kovács* összegyűjtötte az eljárás során alkalmazott felmentések típusait: felmentést kaphat a résztvevő a gyakorlati képzés alól, a szaknyelvi kurzus alól, a szakmai gyakorlat elvégzése alól, a teljes modul alól, valamint megtörténhet a teljes képesítés odaitélése is. A kutató arra is rávilágított, hogy az előzetes tudásszint felméréséről kialakult kép egyáltalán nem egységes Magyarországon. Állítása alapján az akkreditált felnőttképző intézmények több mint fele (66%) a formális dokumentumvizsgálatot, és bemeneti kompetenciák mérését vizsgálta, amikor előzetes tudásszintmérést folytatott. Szerinte öt fejlesztést támogató tényező létrehozására van szükség. Javasolja az együttműködést a partnerekkel annak érdekében, hogy a társadalmi elfogadottság kialakuljon. Ajánlja, hogy a jogszabályalkotás mellett az infrastruktúra kialakítására is szükséges gondot fordítani. Tanácsolja a konkrétan meghatározott referencia-dokumentumok létrehozását, amelyek a tanulási eredményeket

keretben tartják, az elismerési rendszer minőségbiztosítási rendszerének kialakítását, valamint az eljárás folyamatos értékelését, nyomon követését is (Benkei-Kovács, 2012).

Farkas és munkatársai (2012) a SZTE JGYPK Andragógiai Kutatócsoport keretében 2012-ben vizsgálatot folytattak az akkreditált felnőttképzési intézmények közt, *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőiről*. Kutatásuk során megvizsgálták az akkreditált felnőttképzési intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatásokat, ezen belül az előzetes tudás mérésének módszereit, eszközeit is. Kutatásuk eredményei azt mutatták, hogy a felnőttképzési intézmények többsége – összhangban a jogszabályi előírás minimumával – kettő felnőttképzési – jellemzően ingyenes– szolgáltatást nyújt az egyéneknek (Farkas et al., 2012). Az intézmények elsősorban az előzetes tudásszint felmérést nyújtják, második helyen áll a képzési szükséglet felmérés és képzési tanácsadás, illetve az álláskeresési tanácsadás. A jelentkezők választhatnak még a pályaválasztási, pályaaorientációs, pályakorrekciós, illetve elhelyezkedési tanácsadás szolgáltatások közül is. *Farkas és munkatársai* (2012) megállapították, hogy a felnőttképzési szolgáltatásokra eltérő kereslet mutatkozik. Jogos kérdésként vetődik fel, hogy a felnőttek mennyire jól értesültek a lehetőségeikről, ismerik-e a felnőttképzési szolgáltatások lényegét és az intézmények mennyire tájékoztatják őket ezen szolgáltatásairól. Felmérésükből kiderült, hogy az intézmények többségénél a leggyakrabban használt előzetes tudás felmérő mérőeszköz a teszt, a szóbeli feladatsor és a gyakorlati alkalmazás. Az intézmények válaszaiból arra is fény derült, hogy az előzetes tudás felmérését legtöbbször adminisztratív munkatárs és oktató végzik, jellemzően andragógiai ismeretek nélkül, viszont a differenciált kompetencia méréshez nélkülözhetetlenek andragógiai, mérésmódszertani, esetleg pszichológiai ismeretek (Farkas et al., 2012).

Az országos kutatást megelőzte egy 2010 és 2011 között lebonyolított kutatás, melyet *Farkas és munkatársai* (2011) *A Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzőiről* végeztek. Kutatásuk céljai között szerepelt, hogy megismerjék a Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzőit, az általuk biztosított képzési és felnőttképzési szolgáltatások kínálatát, az esélyegyenlőség biztosításának kérdését és a felnőttképzési jogszabályok meghatározott követelményeinek gyakorlatban történő megvalósulását. Kutatásukban kérdőíves lekérdezés módszerét használták és érintették az előzetes tudás mérésének és beszámításának kérdéskörét is. Az eredmények kiértékelését követően arra a megállapításra jutottak, hogy a vizsgált mintában a legtöbb felnőttképzési intézmény az előzetes tudás mérésének és beszámításának lehetőségét biztosítja a résztvevők számára (bár a felnőttképzési törvény kötelezővé is teszi a felnőttképzési intézmények számára ezt a szolgáltatást). A kutatók hipotézisei között szerepelt, hogy az akkreditált felnőttképzési intézmények előzetes tudás mérés terén tanúsított magatartása nem nevezhető szabályszerűnek, jogkövetőnek. A kutatási eredmények igazolták a hipotézisüket. A kutatók feltételezése, hogy az előzetes tudás felmérése és beszámítása kapcsán nincsenek meg a megfelelő személyi, módszertani és jogszabályi feltételek. Eredményeik alátámasztották, hogy az intézményeknek kényszerrel jelent a jogszabályi előírásoknak való megfelelés a részletes jogszabályi előírások hiányában. Az intézmények tizedének gondot okoz az előzetes tudás mérése, aminek elsősorban az az oka, hogy a folyamat időigényes, drága, szakembert igényel. Az intézmények az előzetes tudást jellemzően teszttel mérik fel, nem jellemző a kompetenciák felmérése, a gyakorlatiasabb

módszerek használata. Kutatásukból az is kiderül, hogy a felmérést folytató emberek, nem feltétlen rendelkeznek módszertani, szakmai tudással, hiszen sok esetben oktatók, pedagógusok és adminisztratív munkatársak végzik a felmérést. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy információhiány jelentkezik a felnőttek, a felnőttképzést folytató intézmények részéről is (Farkas et al., 2011).

Farkas Éva 2014-ben megjelent *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése* című könyve. A szerző megosztja a nem formális tanulási keretek között megszerzett tanulási eredmények hitelesítési modelljének kidolgozását az akkori társadalmi-gazdasági és jogszabályi viszonyok figyelembevételével, amely kellő támogatással még akár megvalósítható is lehetett volna. A szerző a hitelesítési modellt részletesen kidolgozta, annak minden szükséges konkrét feltételeinek meghatározásával együtt. Meghatározta az intézményi hátteret, leírta az infrastrukturális és humán erőforrás feltételeket. Definiálta a fejlesztési feladatokat, a kapcsolódó marketing és kommunikációs tevékenységeket. Kitért a finanszírozási és jogszabályi keretek meghatározására is. Farkas munkájában értelmezi a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítését, áttekinti a hitelesítés fogalmát a fogalmi megközelítések mentén, leírja a hitelesítés eljárás lényegét és célját. Bemutatja a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének nemzetközi gyakorlatait, ír az egész életen át tartó tanulást támogató európai eszközökről, áttekinti a magyarországi jogszabályi környezetet. A mű második részében egy módszertani útmutató készült a tanulási eredmények írásához, felméréséhez és értékeléséhez (Farkas, 2014).

4.2.2. A felsőoktatás területén megvalósult kutatások

Derényi András és Tót Éva (2011) *Validáció, A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban* című munkájuk a TÁMOP 4.1.3. számú projekt égisze alatt jelent meg. Kötetükben bemutatják az általuk kidolgozott rendszermodellt és validációs eljárást. A fejlesztőmunka 2009 és 2011 között zajlott le és közel 50 felsőoktatási szakember dolgozott benne. A munka első lépése a terepmunka volt, aminek során 40 felsőoktatási intézmény 57 karán több személlyel is készült interjú. Az interjúk azzal a céllal készültek, hogy a szakemberek megismerjék az intézményen kívül szerzett tudás, kompetenciák elfogadásával kapcsolatos hozzáállást, attitűdöt. További 10 intézmény (felnőttképzés, szakképzés, civil szervezet) képviselőjével is készült interjú. A fejlesztés végén ajánlásokat fogalmaztak meg a validáció bevezetésének megkönnyítése érdekében. Fontos hangsúlyozni, hogy *Derényi és Tót* csak a felsőoktatást vizsgálta, kötetükben helyzetképet adtak a felsőoktatásban megvalósítandó validációval kapcsolatban, valamint betekintést nyújtottak a nemzetközi gyakorlatok működésébe. Leírták az elismertetési rendszer lehetséges feltételeit, lépéseit, és megfogalmazták a jövőben elérendő célokat. A vizsgálatot végző kutatóknak kettő kiemelt céljuk volt, egyrészt a képzés és a képzettségek megszerzése történjen rugalmasabban. Másrészt, hogy az egyén munkaerő-piaci versenyképessége növekedjen azáltal, hogy a különböző tanulási környezetben megszerzett tudás láthatóvá válik (Derényi & Tót, 2011). *Derényi és Tót* (2011) javaslatot tettek egy fejlesztéskoordináló szervezeti egység létrehozására. Megállapították, hogy a jogi szabályozás nem differenciált megfelelően és nem erősíti az informálisan, nemformálisan megszerzett tudás elismerését,

szerintük szükséges átalakítani a finanszírozás bemeneti szemléletét kimeneti szemléletűvé. A validáció/elismerés alkalmazása által nő az intézmény érdekeltsége, ha a tanulmányi cél elérésére irányul az állami támogatás. *Derényi és Tót* (2011) további javaslata, hogy a képzési és kimeneti követelményeket át kell gondolni és szükséges a képzés végén elvárt ismeretek, készségek és attitűdök pontos megfogalmazása. Utóbbi javaslatuk, 2017-től a tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények bevezetésével megvalósultak. A 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról jogszabály kötelező érvényűvé tette, hogy a követelmények tanulási eredményekben legyenek meghatározva.

Benkei-Kovács és Vámos (2015) *Gondolkodás a magyar felsőoktatásban a máshol szerzett tudás beszámításáról* című közös munkájukban a validációhoz kapcsolódó elméleteket, szakirodalmakat tekintették át, tisztázták a fogalmakat, bemutatták a nemzetközi tapasztalatokat és végül a TÁMOP 4.1.3 felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztését támogató projekt eredményeit a mélyelemzés módszerével elemezték. Továbbá elemzésre került egy 2010-ben lefolytatott Tempus–ELTE-kutatás a bolognai folyamathoz kötődően. A 2010-es kutatás validációt érintő egyik kérdése volt, hogy a máshol szerzett tudás beszámításával érintett oktatók és vezetők milyen mértékben találkoznak a máshol szerzett tudás beszámítását kérő hallgatókkal? Hogyan viszonyulnak az ilyen irányú kérésekhez? A 2010-es kutatás mintáját 822 oktató és 321 szakfelelős/vezető alkotta. A TÁMOP 4.1.3 projekt 2. ütem munkacsoport tagjainak körében felvett kérdőíves vizsgálatban válaszoló 15% munkacsoporttag vett részt. Ezen túl pedig 13 fókuszcsoportban 4-5 fős interjú készült. A kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a hazai eddig nem vizsgált szereplők, oktatók és szakfelelősök/vezetők validáció ismertségét, a korábban megszerzett tudás elismeréséről való gondolkodásukat. *Benkei-Kovács és Vámos* (2015) többek között bizonyították, hogy az oktatók és a vezetők nézetei a validációról különböznek, továbbá, hogy az oktatók és a vezetők különböző mértékben érintettek a máshol szerzett tudás elismerésével kapcsolatban. Igazolták, hogy a tanulási eredményekre vonatkozó tudás a validációs szemléletet erősíti (*Benkei-Kovács & Vámos*, 2015).

4.3. A HAZAI SZIGETSZERŰEN MŰKÖDŐ VALIDÁCIÓS GYAKORLATOK

Magyarországon több szigetszerű képződmény is kialakult a felsőoktatási validáció kapcsán. A felsőoktatási intézmények honlapjait vizsgálva, 3 intézményben találtam nyilvánosan elérhető információkat a validációs eljárásról.

Az egyik kezdeményezés a **Dunaújvárosi Főiskolához** (ma Dunaújvárosi Egyetem) köthető. Az intézmény honlapján 2014-ben olvasható volt a validáció alapelve miszerint, a különböző tanulási módok egyenrangúak, ennek következtében – függetlenül a tudás megszerzésének módjától – a tanulás eredménye értékelhető. A Dunaújvárosi Főiskola kialakította a más felsőoktatási intézményben, más szakokon teljesített tárgyak elismerését, és ezen túl az eljárás lehetőséget ad a munkatapasztalat során szerzett ismeretek beszámítására, validálására. Az intézmény külön dokumentumban rögzíti a validációs/elismerési eljárás

folyamatát. Először a tudás azonosítására, a bizonyítékok összegyűjtésére kerül sor. Ekkor az egyén kérelemmel fordul az intézményhez. Majd összegyűjti a szükséges bizonyítékokat. Azon tudáselemek kapcsán, amelyek nem dokumentálhatók a vizsgálat a portfólió, az interjú, a teszt, a vizsga, a megfigyelés módszerével történik. Ezt követően megtörténik a tudáselemek és a referenciák összevetése (megfeleltetés, validálás) és javaslatot tesznek az elfogadás mértékéről (elismerés), azaz, hogy legális státuszt adnak-e a hozott tudásnak.

A Dunaújvárosi Főiskolán a validáció kiépítése a TÁMOP 4.1.3. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése című projektben került kialakításra. A terepkutatásom során igyekeztem felkutatni azokat a személyeket, akik a fejlesztés idején az intézményben dolgoztak, de azok közül már senki nem volt munkaviszonyban az intézményben, így a honlapon talált információkra tudtam hagyatkozni.

A Dunaújvárosi Főiskola 4 csoportba sorolta a lehetséges okokat, ami miatt a résztvevők elismerés/validáció eljárást igényelnek:

1. a résztvevők szeretnék beszámíttatni a más felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok alapján megszerzett ismereteket,
2. a résztvevők szeretnék elfogadtatni a felsőfokú szakképzésben (FSZ) (ma felsőoktatási szakképzés, FOSZ) folytatott tanulmányaik alapján megszerzett ismereteket,
3. a résztvevők szeretnék befogadtatni a munkatapasztalatot, ECDL és egyéb ismereteket,
4. a résztvevők szeretnék beszámíttatni a Dunaújvárosi Főiskolán régebben folytatott (főiskolai, alap, mester, szakirányú továbbképzés) tanulmányaikat (vö. *Dunaújvárosi Főiskola*, 2016).

A felsorolt okok közül a 3. esetében beszélhetünk a tényleges validációról, a másik három esetben pedig a törvényi kötelezettség értelmében, kreditátviteli eljárásról van szó. A validáció eljárás lehetősége a Dunaújvárosi Egyetem honlapján megtalálható még a mai napig (2020-ban is), viszont tovább lépve a weboldalon a Dunaújvárosi Főiskola 2014-es Validációs tájékoztatóját találtam meg. Jelenleg más a validáció működésére utaló jelet, információt nem találtam az egyetem honlapján.

A másik példa a **Debreceni Egyetem hajdúböszörményi Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karához** köthető. A karon 2014-ben dolgozták ki *A validációs rendszer kialakításáról szóló kari eljárási rendet*. A dokumentum alapján a felvételizők a beiratkozást követő két hétben kérelem formájában kérhetik, hogy a hozott tudást elismerjék és beszámítsák a gyakorlati követelmények, tanulmányi kötelezettségek vagy ezek közös teljesítéseként. A kérelmező a munkatapasztalatából eredő tudásait, kompetenciáit egy portfólióban gyűjti össze, majd egy szóbeli vizsga során bizonyítja, hogy birtokolja őket. Ezt követően a bizottság dönt, majd sikeres döntés után a kérelmező a tárgyak teljesítése alól felmentést kaphat. A határozat lehetőséget ad, hogy a mesterszakos hallgatók a beiratkozást követő két hétben kérelmezzék a hozott tudás beszámítását gyakorlati követelmények teljesítéseként. A munkatapasztalat beszámítása egyéni elbírálás és „a kérelmező munkáltatója által kiadott foglalkoztatást igazoló dokumentum vizsgálat, valamint egy részletes, a konkrét munkatapasztalat leírására szolgáló szakmai önéletrajz alapján történik” (Móré & Keszler, 2013, p. 83) (vö. *Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar*, 2016). 2020-ban már nem találunk a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán a validációra utaló jeleket. Ugyanakkor a

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar weboldalán olvasható (2020-ban is még), hogy lehetőséget biztosít a kar a munkatapasztalatok és egyéb, nem formális keretek között megszerzett tudások, kompetenciák elismerésére. A hallgatónak a szorgalmi időszak első hetének végéig kell kérelmet beadni a megszerzett tudás, munkatapasztalat elismerésére. A hallgató az eljárás előtt tanácsadón vehet részt, melyet a Validációs Bizottságban résztvevő oktató és a képzés adminisztrációjáért felelős tanulmányi előadó folytat le. A tanácsadás része a portfólió összeállításában nyújtott segítség. A kérelmező maximálisan a 2011. évi CCIV. Nft-ben meghatározott kredit értékben, a meghatározott kurzusok, szakmai gyakorlatok teljesítése alól tud mentesülni. Arra is lehetőség van a kérelmező a munkatapasztalata alapján csak a gyakorlati követelmények teljesítésének elismerését (annak teljesítése alól mentességét) kérelmezze. A validációs eljárás költsége: a 1000,-Ft/kredit, de minimum 10 000,-Ft. A hallgatónak kérelméhez csatolnia szükséges: szakmai önéletrajzát, az eddigi tanulmányok felsorolását, fénymásolatot, ha dokumentálható, a munkatapasztalat leírását és annak mellékleteit (referenciák, ajánlólevelek). Amennyiben ezen bizonyítékok nem támasztják alá a hozott tudás meglétét, akkor direkt tudásvizsgálatra kerül sor egy ad hoc bizottság előtt a portfólió szóbeli megvédésével. Kiemelendő az a tény, hogy a költségtérítéssel hallgatók esetében a költségtérítési díjfizetési kötelezettség arányosan csökken a beszámított kreditérték mértékével az érintett szemeszterben. Viszont félévenként minimum 10 kreditértéknek megfelelő költségtérítési díjat fizetniük kell a költségtérítéssel hallgatóknak (*Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar*, 2020).

A harmadik intézmény a **Nemzeti Közzolgálati Egyetem**. Az intézmény honlapján megtalálhatjuk a 2015-ben kidolgozott *Elismerési, kreditátviteli és validációs szabályzatot*, melynek 7. §-a részletesen tartalmazza a munkatapasztalat validációjának folyamatát. A munkatapasztalat során elsajátított tudás meglétéről szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számonkérés formájában bizonyosodnak meg. A validációs kérelem során a munkatapasztalat bizonyításaként szükséges a munkáltató által kiállított dokumentummal is igazolni a tapasztalatot, melynek tartalmaznia kell pl. a releváns tartalmakat, a munkatapasztalat helyét, időtartamát. A 9. pont részletesen leírja, hogy az előzetesen nemformális, informális tanulás során megszerzett tudás, kompetencia validációja kapcsán a munkatapasztalat validációjára érvényes irányelvek alkalmazandók. Továbbá a kérelemhez szükséges csatolni a tudás, a kompetencia megszerzésének módját, releváns tartalmát, a tudás, a kompetencia megszerzésének helyét és a tanulás időtartamát (*Nemzeti Közzolgálati Egyetem*, 2015).

4.4. AZ ELŐZETES TUDÁS VALIDÁCIÓJÁRA IRÁNYULÓ FEJLESZTÉSEK MAGYARORSZÁGON

Az előzetes tudás elismerésére, beszámítására vonatkozóan több fejlesztés is megvalósult Magyarországon a felnőttképzés és szakképzés területén az elmúlt közel két évtizedben. Az első komoly kísérlet a Nemzeti Felnőttképzési Intézet gondozásában jött létre 2003-ban, a HEFOP 3.5.1. „Előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése” projekt keretében, mely fejlesztési lehetőség az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés szektorában történt. A projektben elsősorban módszertani anyagok és informatikai fejlesztés valósult meg. A módszertan kidolgozásában és a tesztelésben összesen 53 akkreditált felnőttképzési intézet vett részt.

Kidolgozásra került egy informatikai szoftver, a Movelex- rendszer, melynek segítségével az elektronikus feladatokat a résztvevők számára továbbítja, azok megoldását pedig tárolja. A fejlesztések alkalmazásában a Békéscsabai Regionális Képző Központ volt a legaktívabb, de a fejlesztések még sem tudtak meghonosodni. A projektben 200 OKJ szakmára került kidolgozásra új felnőttképzési tananyag és hozzátartozó előzetes tudásmérő eszköz is (vö. *Farkas, 2014*). A gyakorlati alkalmazásról nem állnak rendelkezésre megbízható információk.

A TÁMOP 2.2.1. „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése” projekt 2007-2011 között valósult meg. A projekt 9 alprojektből állt, többek közt a pályakövetés rendszer, minőségbiztosítás, vizsgarendszer fejlesztés, tananyagfejlesztés, és mérés-értékelés alprojektből (vö. <http://www.kepzesevolucioja.hu>). A mérés-értékelés alprogram keretében kidolgozásra került az OKJ szakképesítések 2022 követelménymoduljának részletes kompetencia leírása (tartalmazza a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiben, a követelménymodulnál megfogalmazott feladat- és tulajdonságkompetenciák részletes bemutatását, a szakképzettség által végezhető szakmai munka leírását). Ez a fajta részletes leírás segíti a tanulási-tanítási folyamat tervezését, szervezését, a kimeneti követelmények meghatározását. A tananyagfejlesztés alprojektben 226 darab szakmai követelménymodulhoz tartozó 3000 darab tartalomelem fejlesztése történt meg. A 3-as alprogram keretében a bemeneti kompetenciák mérési, értékelési eszközzrendszerének kialakítására is sor került. A nagyszabású fejlesztések eredményei sajnos nem épültek be a napi gyakorlatba, a kifejlesztett szoftverek, mérőeszközök, módszertani anyagok csupán néhány inaktív honlapon vagy elfeledett asztalfiókban lelhetők fel.

A TÁMOP 4.1.3. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése projekt első szakasza 2009-2011 között, második üteme 2012-2015 között valósult meg. Az első két év alatt ötven szakember dolgozott a validációs rendszermodell és eljárásrend kialakításán, a bevezetésére vonatkozó ajánlások kidolgozásán. A projektnek kettő fő irányát megjelenítő terület közül az egyik célja egy referenciakeret létrehozása volt, amely a képesítéseket egységes, hierarchikus szerkezetbe sorolja. Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR)¹⁸ elvében és szerkezetében is követte az Európai Képesítési Keretrendszert, Aminek a következtében a kimeneti tanulási eredményeket a tudás, képességek, attitűdök, autonómia és felelősségvállalás deskriptoraival lehet leírni. A másik alprojekt célja egy validációs (érvényesítési, elismertetési) modell megalkotása. A kidolgozott modell révén a későbbiekben kialakítható a felsőoktatási validáció rendszere, amely biztosítja a felsőoktatásba jelentkezőknek, illetve a felsőoktatásban tanulóknak, hogy a korábban megszerzett tanulási eredményeik felmérése, dokumentálása, értékelése és beszámítása megtörténjen a formális oktatási rendszerben, attól függetlenül, hogy hogyan, milyen módon, keretek között – formális, nem formális, informális tanulás során – tettek rá szert a hallgatók (*Oktatási Hivatal, 2012*).

A GINOP-6.2.4-VEKOP-16-2017-00001 „21. századi szakképzés és felnőttképzés minőségének, valamint tartalmának fejlesztése” című kiemelt projekt 2017-ben indult és várhatóan 2021-ben fejeződik be. A kiemelt projektet az Innovatív Képzéstámogató Központ

¹⁸ A fejlesztés Országos Képesítési Keretrendszerként (OKKR) indult, viszont a fejlesztőmunka végére Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) lett a végleges megnevezése a rendszernek.

Zrt és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal együtt valósítja meg. A projekt legfőbb céljai között szerepel „...az oktatási és képzési rendszerek munkaerő-piaci igényekhez való igazodásának javítása, a tanulásból a munkába történő átmenet megkönnyítése, a szakmai oktatás és a képzési rendszerek megerősítése és minőségének javítása...” (Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, 2020) elsősorban a pályaorientáció eszközével, az informatikai rendszer adta lehetőségek fejlesztésével, digitális tananyagok fejlesztésével, a munkaalapú tanulási rendszerek, a duális képzés erősítésével. A projekt 3.2. Validációs rendszer bevezetésének előkészítése című alprojekt kísérletet tesz a korábbi fejlesztésekhez, projektekhez kapcsolódva egy országos validációs rendszerleírás kialakítására. Ennek keretében a nemzetközi gyakorlatok háttér tanulmányozását követően, a hazai szükségletelemzés és helyzetelemzés után, egy validációs rendszerleírás is elkészült. A következő lépésben az elsődleges validációs pilot projektek végrehajtására, értékelésére, a folyamatmodell tervezetének elkészítésére kerül sor, a pilotálási folyamatba 300 fő kerül bevonásra, akik esetében a nem formális úton megszerzett tanulási eredményeik kerülnek felmérésre, értékelésre, majd a megfelelő mértékben elismerésre. Jelen időpontban (2020 ősz), a dolgozat írásának befejezésekor folynak még a pilotálási felmérések (Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, 2020).

Az Oktatási Hivatal EQF-NCP 2017 projektje keretében szakértői munkacsoportot szervezett, annak érdekében, hogy reflektáljon a nemformális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről szóló 2012. évi tanácsi ajánlás végrehajtására. A szakértői munkacsoport célja egyrészt a helyzetfeltárás, másrészt az alapján a szakértői szintű javaslatok meghatározása a magyar nemformális és informális tanulási eredmények elismerési rendszerének fejlesztésére. A helyzetfeltárás során a szakértők elsősorban értelmezték és vizsgálták a validáció meglévő stratégiai és jogszabályi környezetben működő gyakorlatokat, a képesítési sztemdeket és értékelési rendszert.

Az Oktatási Hivatal az Európai Képesítési Keretrendszer Nemzeti Koordinációs Pontja 2018–2020 között újabb projektet (EQF-NCP 2018–2020) indított, melynek célja elsődlegesen az MKKR további fejlesztésének elősegítése, a EKKR implementációjának és használatának támogatása, disszeminációja. A projektben megvalósuló egyik tevékenység a nemformális és informális tanulás eredményeinek érvényesítése, validációelemzése szakértői workshopok keretében, validációs ajánlások, módszertani útmutatók kidolgozása (Oktatási Hivatal, 2020).

4.5. A VALIDÁCIÓ MŰKÖDÉSÉHEZ SZÜKSÉGES FELTÉTELRENDSZER MAGYARORSZÁGON

A jelen alfejezetben azt fogom áttekinteni, hogy a validációs rendszer működésének feltételei közül melyek adottak és melyek hiányoznak Magyarországon. Milyen helyzet tárul elénk jelenleg a magyar validációról?

A tagországok nincsenek magukra hagyva a nemzeti validációs rendszerük kidolgozásában és fejlesztésében. A CEDEFOP kiadásában rendszeresen megjelennek az Európai Leltárak és Európai Útmutatók (v.ö. 3. fejezet). A dokumentumok az aktuális európai validációs gyakorlatokról tájékoztatnak, azért, hogy ezzel is segítsék a tagországokat, hogy a validációs rendszer kialakítása során felmerülő problémákat könnyebben tudják kezelni. Az Útmutatók a tagországok számára elsősorban gyakorlati eszközöket, iránymutatásokat,

végrehajtásra vonatkozó tanácsokat fogalmaznak meg (CEDEFOP, 2009). A dokumentumok anyagait és a tagországok validációs gyakorlatát elemezve, megismerve, összehasonlítva arra a megállapításra jutottam, hogy bár nincs egységesen alkalmazandó eljárás, de vannak olyan – a validációs eljárás megteremtéséhez szükséges – elemek, amelyek a legtöbb ország gyakorlatában fellelhetőek. Ezek a világosan megfogalmazott cél (ahhoz kapcsolódóan megállapított eljárás); kormányzati elköteleződés; társadalmi partnerek bevonása; a validáció iránti bizalom kiépítése; jogszabályi háttér; tanulási eredmény alapú foglalkoztatási és képzési sztenderdek alkalmazása, amelyek azonosak a formális végzettségek sztenderdjeivel; a validációs eljárás összekapcsolása az MKKR-rel; tanácsadási és minőségbiztosítási rendszer kiépítése; validációs szakemberek kiképzése.

Magyarországon is történtek kezdeményezések a nemzeti validációs rendszer létrehozása érdekében, de még nem teremtődött meg az érintettek elköteleződése, nincs tanácsadás, iányzik a minőségbiztosítás rendszer, nincs professzionális szakember gárda, ellenben működik az MKKR, és némi elmozdulás érzékelhető a tanulási eredmény alapú sztenderdek kialakítása terén, hiszen tanulási eredmény alapú a képzési és kimeneti követelmény (KKK) 2017-től a felsőoktatásban, 2020 szeptemberétől a szakképzésben. 2014 óta vannak tanulási eredmény alapú szakmai programkövetelmények a felnőttképzésben. Lényegében formálisan megvannak a tanulási eredmény alapú sztenderdek. Az izgalmas kérdés, hogy ez mennyiben, hogyan és milyen hatást gyakorol a mindennapi gyakorlatra, hatással van-e a tanítás és tanulás módszereire, eredményességére, és előmozdítja-e a validáció ügyét?

Benkei-Kovács és Vámos (2015) írta, hogy a felsőoktatás területén több olyan rendszerszintű strukturális átalakítás történt, amely elősegíti a validációs rendszer fejlesztését, többek között a kreditrendszer általános bevezetése, a képesítési keretrendszerek és a tanulási eredmények alapú oktatási szemlélet kialakulása. A magyar felsőoktatásban jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társul az MKKR-hez és a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztéshez, melyek a validáció alapfeltételei. Annak révén, hogy a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményei tanulási eredményekben vannak meghatározva (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) esély nyílik arra, hogy a nem formális környezetben elsajátított kompetenciák (pl. az önkéntes munka, a munkatapasztalat) elismerése és beszámítása megvalósuljon a formális rendszerben, mivel az előzetesen megszerzett kompetencia így könnyebben összevethetővé válik a képesítések tanulási eredményeivel. Ezen feltételek segíthetik a validáció iránti bizalom kialakulását, amely szintén meghatározó eleme a validációnak. Magyarországon viszont még mindig sokkal nagyobb a bizalom a formális úton megszerzett tudás iránt. Emellett a támogató kormányzati elkötelezettség is hiányzik, nincs validációs stratégiája Magyarországnak, a jogszabályok csekély iránymutatást adnak. *Farkas* (2014) kulcsfontosságúnak tartja a minőségbiztosítás megteremtését, az eljárásnak szabályozottnak, átláthatónak és következetesnek kell lennie. Ha ezek a feltételek megvalósulnak, akkor kialakulhat a társadalmi bizalom is a validáció iránt (*Farkas*, 2014).

Magyarországon rendkívül kevés validációs szakember van, aki érti a validációs eljárás lényegét, előnyeit, akinek vannak nemzetközi tapasztalatai a témában, aki validációs-specifikus mérés-értékelés módszertani kompetenciával rendelkezik. Hiányuk is megnehezíti az eljárás kialakítását. A validációs eljárás drága, mivel egyénre szabott mérésekre van szükség. Az

érdekelt felek, a felsőoktatási intézmény, az oktató, a hallgató, a munkáltató eltérő szintű és mértékű ismeretekkel rendelkeznek a validációról, sokszor jellemző az információhiány és az érdekkülönbségek. A felsőoktatási validáció kialakítása mellett szóló érvek, hogy az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás környezete fokozatosan átalakult. A leendő felsőoktatási hallgatók összetétele is változik. A felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók száma életkor szerinti felosztásban azt mutatja, hogy a vizsgált években jellemzően 20 és 23 év között tanulnak a legtöbben (közel 30-35.000 fő) a felsőoktatási intézményekben, majd a 19 éves korosztály (22-23.000 fővel). Feltételezhetően ők azok, akik a sikeres érettségi vizsgát követően jelentkeztek és bekerültek a felsőoktatásba. Őket követi a 24 éves korosztály 23-25.000 fővel. Életkor szerint a 4. legjellemzőbb tanuló korosztály a felsőoktatási intézményekben a 40 évesek vagy idősebbek, 2014-ben több mint 23.000 fő, 2015-ben több mint 22.000 fő, 2016-ban 20.599 fő és 2017-ben 21.345 fő tanuló felsőoktatásban. Ők azok, akik munkahely mellett folytatják egyetemi tanulmányaikat, rendelkeznek már élet- és munkatapasztalattal. Ezen hallgatók csoportja a validáció egyik célcsoportja lehet (lásd 10. táblázat).

10. táblázat. A felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók száma életkor szerint 2014 és 2017 között (fő) (Forrás: KSH, 2019b alapján, saját szerkesztés)

évek	2014	2015	2016	2017
életkor	hallgatók száma (fő)			
mindösszesen	306524	295316	287018	283350
18 évesnél fiatalabb	446	531	339	396
18 éves	5662	5068	5186	4970
19 éves	23946	22979	22470	22459
20 éves	34358	33759	33040	31686
21 éves	37421	35645	35286	34538
22 éves	36446	34612	33051	33155
23 éves	32963	30464	29226	27846
24 éves	25334	25394	23881	23006
25 éves	17829	17777	18106	17370
26 éves	12402	12416	12717	12926
27 éves	9370	9230	9264	9545
28 éves	7197	7090	7125	7046
29 éves	5749	5708	5836	5818
30-34 éves	18533	18160	17893	18431
35-39 éves	15383	14113	12999	12813
40 éves vagy idősebb	23485	22370	20599	21345

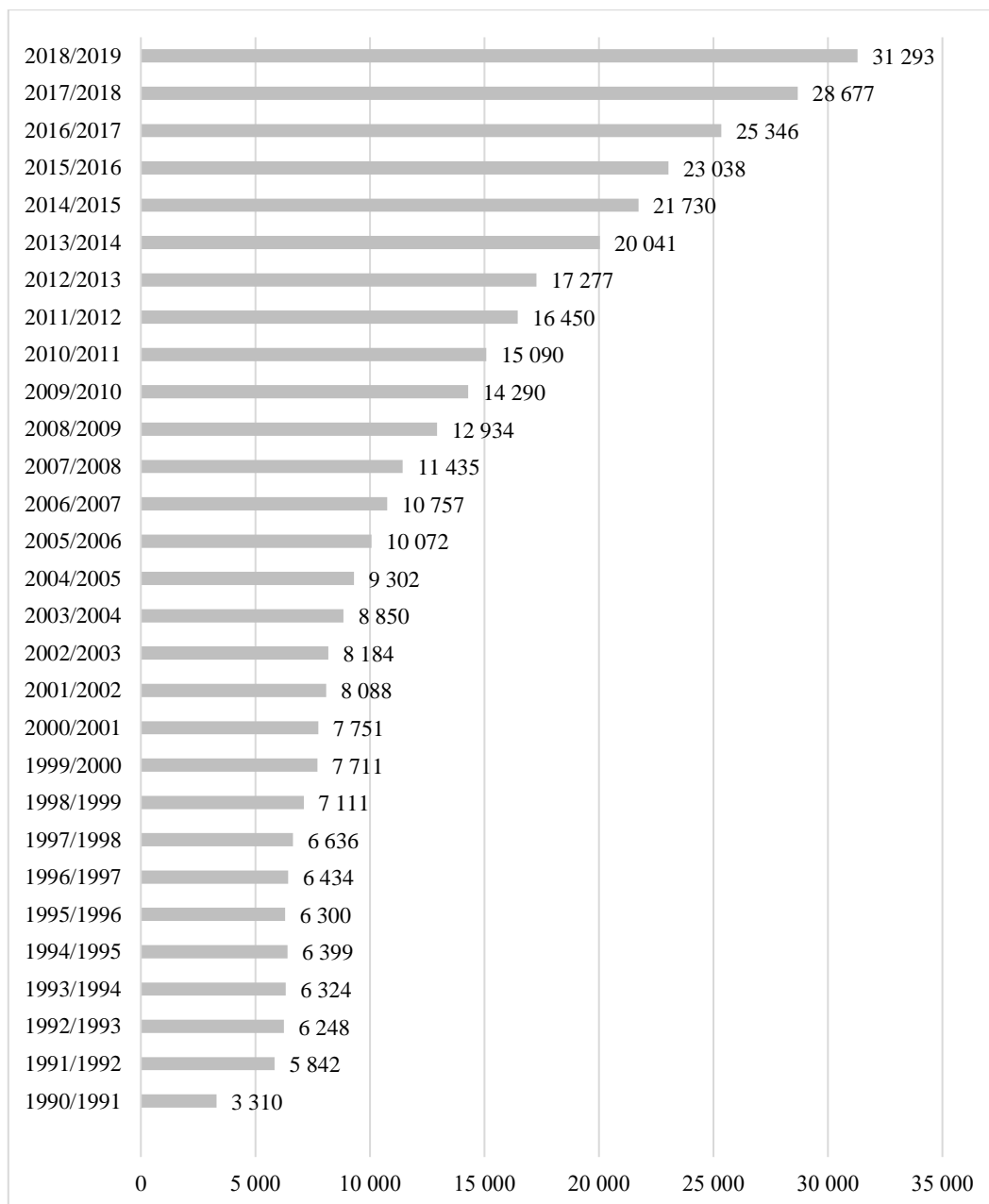
A validáció lehetővé teszi a rugalmasabb tanulási utak kialakítását a heterogén felsőoktatási hallgatók számára. Mindemellett a felsőoktatás és benne a felsőoktatási intézmények is szolgáltatók, amelyeknek a legfőbb céljuk a hallgatók megfogása és megtartása. Úgy vélem, hogy azoban a felsőoktatási intézményekben, ahol a validáció eljárása kialakításra kerül, az versenyképesség növelő hatással járhat az adott a felsőoktatási intézmény számára. A felsőoktatási validáció minél előbbi kialakítását a gazdasági folyamatok is sürgetik, hiszen egyre nagyobb a munkaerőhiány. Ma még szakmunkás munkaerőhiány van, viszont rövid időn belül ugyanez a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben is tapasztalható lesz.

Az elmúlt években indult erős nemzetköziesedési folyamata azt eredményezi, hogy dinamikusán nő a külföldi hallgatók száma¹⁹ a magyar felsőoktatási intézményekben, és hogy a magyar hallgatók közül is többen töltik a szakmai gyakorlatukat más országokban vagy töltenek egy-egy szemesztert külföldön. Ezekben a hallgatókban jogosan merül fel az igény, hogy a külföldön megszerzett tanulási eredményeiket szeretnék elismertetni, beszámíttatani az itthoni formális képzéseikbe. A témához kapcsolódóan a *Magyar Rektori Konferencia 2019* tavaszán kiadott munkájában kettő nemzetközi dokumentumra hívta fel a figyelmet. Az egyik az Eurostudent VI. vizsgálat, a másik az Erasmus+ program időközi jelentése. Az Eurostudent VI. vizsgálat során azt vizsgálták, hogy a hallgatók a máshol megszerzett kreditjeik közül mennyit tudtak elismertetni az anyaintézményeikben. Az Erasmus+ program jelentésében pedig az szerepelt, hogy a hallgatók számára a küldő felsőoktatási intézmény mennyi megszerzett kreditet ismert el. Magyarország a felmérésben résztvevő országok között utolsó helyen szerepelt. Ezen eredmények következtében a Magyar Rektori Konferencia célul tűzte ki, hogy változásra van szükség. Mindezt azért, hogy az intézményközi kapcsolatok ne szűnjenek meg a kreditek el nem ismerése miatt, a hallgatók ne veszítsék el motivációjukat akár a külföldi tanulmányaik során és Magyarország nemzetközi tudományos-felsőoktatási megítélése se romoljon. A *Magyar Rektori Konferencia (2019)* kiemeli, hogy vannak intézmények, ahol léteznek jó gyakorlatok, eljárások, de ezek nem egységesek és sok múlik az oktatói szubjektivitáson és a bürokrácián. Ugyanakkor az Európai Felsőoktatási Térségben egyre inkább növekszik a mobilitás és annak támogatása, így még inkább szükségessé válik a nem formális keretek között megszerzett tudás elismerése (*Magyar Rektori Konferencia, 2019*).

Szintén szükséges lehet felmérni és értékelni a külföldi hallgatók tudását a képzés bemeneti követelmény szintjéhez képest, hiszen a külföldről érkező hallgatók nagyon különböző területekről, kultúrákból és tudással érkezhetnek Magyarországra. Ők is a validáció egy lehetséges célcsoportjai lehetnek.

A 8. ábra adatai jól szemléltetik, hogy az utóbbi 30 évben fokozatosan növekedett a külföldi hallgatók száma, az elmúlt 7 évben pedig megduplázódott a számuk a magyar felsőoktatási intézményekben.

¹⁹ A 2017/2018-as tanévben 30.276 fő, míg 2018/2019-es tanévben 35.472 külföldi hallgató tanult Magyarországon (*Oktatási Hivatal, 2018*).



8. ábra. Nappali képzésben tanuló külföldi hallgatók száma 1990-2019 között (fő) (Forrás: KSH, 2019c alapján, saját szerkesztés)

5. VALIDÁCIÓ A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

A nem formális úton megszerzett tudás elismerése a szakképzés területén, a felnőttképzés szférájában és a felsőoktatás terén is releváns. A kutatás megkezdésének időpontjában a felsőoktatás volt az egyetlen szektor²⁰, ahol jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társult (és társul ma is) az MKKR és a tanulási eredmények alkalmazásához (Kovács, 2018b). Ez a tény és az ezen a területen megvalósuló kutatások csekély száma indokolta a felsőoktatás fókuszba állítását. Ebben a fejezetben a felsőoktatási validáció meghatározásáról, jelentőségéről és indokoltságáról írok. Majd részletesen bemutatom a lefolytatott terepfelmérés hátterét, célját és eredményét. Végezetül az értékelésmódszertani kultúráról írok, mely feltételezésem szerint összefüggésben lehet a validáció működésével, elterjedésével.

5.1. A FELSŐOKTATÁSI VALIDÁCIÓ FOGALOMRENDSZERE

A máshol szerzett tudás elismerésének van hagyománya a felsőoktatásban, a leginkább ismert és elterjedt kreditelismerés, kreditbefogadás formájában. Ugyanakkor a felsőoktatási validáció kapcsán különbséget kell tenni a kreditátvitel/kreditelismerés és a validáció között. A két fogalom és a mögöttük álló eljárás nem azonos. A kreditátvitel, kreditelismerés során a hallgató korábbi formális felsőoktatási képzésben teljesített kreditjeinek az elismerése történik meg, ezáltal a hallgatónak lehetősége nyílik az intézmények és országok közötti mobilitásra. A kreditelismerés során tehát a hallgató már rendelkezik formális módon teljesített és igazolt kreditekkel (esetleg oklevéllel), és ezek elismerését kéri egy másik intézményben vagy képzésben. A kreditelismerési kérelmet a szükséges dokumentumokkal a kreditátviteli bizottsághoz kell benyújtani, aki dönt a beszámításról és annak mértékéről. A validáció ezzel szemben a hivatalos dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredmények felmérését, értékelését, képzési követelményekkel való összevetését és a formális képzésben történő elismerését jelenti. A validáció során „...a hallgató bármilyen formában, időben, módon, szintéren megszerzett tanulási eredményeit a felsőoktatási intézmény felméri, értékeli, összeveti egy előzetesen meghatározott képzési követelményrendszerrel, azaz a választott képzés egy részének (pl. moduljának, tantárgyának, gyakorlati képzési részének) kimeneti követelményrendszerével, egyezőség esetén a megfelelő mértékben elismeri a formális keretek között, azaz kreditek formájában. A validáció során tehát a birtokolt, de a formális képzésen kívül szerzett, hivatalos dokumentumokkal nem igazolható tanulási eredmények kreditekben történő elismerése, beszámítása történik meg a formális képzési rendszerbe” (Kovács, 2018b, p. 14). A validáció alkalmazása tehát azon a felismerésen alapul, hogy kompetenciák, tanulási eredmények nem csak formális, „iskolai” körülmények között szerezhetőek meg, hanem például munkavégzéssel, különböző szándékolatlan tanulási módokkal is” (Lukács & Derényi, 2017, p. 21).

A validáció folyamata állhat önértékelésből és külső értékelésből. Az önértékelés szakaszában a hallgató önállóan vagy a validációs tanácsadás keretében a tanácsadó támogatásával készít

²⁰ 2020 szeptemberétől felmenő rendszerben a középfokú szakmai oktatás és szakmai képzés követelményei is kimenet szabályozottak (tanulási eredmény alapúak) lettek.

egy portfólió dokumentumcsomagot, melybe összegyűjti a nem formális úton megszerzett tudásait, kompetenciáit és azok bizonyítékait, ha arra van mód (pl.: referenciák, önreflexiók, befejezett munkákról fényképdokumentáció, ajánlások, munkadarabok). A második lépcső a külső értékelés, ahol a felsőoktatási intézmény különböző módszerek alkalmazásával meggyőződik a hallgató a portfólióban rögzített kompetenciának meglétéről. A felsőoktatási validáció eszköz lehet a hallgatói létszám növelésére, a lemorzsolódás csökkentésére, a képzések rugalmasabbá tételére, az egyéni tanulói út támogatására, az oktatói értékelésmódszertani kultúra fejlesztésére (Kovács, 2018b).

A validáció jogszabályi keretei adottak, már a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is biztosította a validáció lehetőségét. Viszont az eddigi tapasztalatok azt jelzik, hogy a gyakorlatban hivatalos, szabályozott keretek között a felsőoktatási intézmények – kivétel néhány intézmény gyakorlata – nem működtetik az eljárást.

5.2. A FELSŐOKTATÁSI VALIDÁCIÓ FELTÉTELEI

A 4.5. fejezetben felsorakoztatott feltételek az alábbiak szerint alakulnak a felsőoktatásban Magyarországon. A következőkben azokat a feltételeket mutatom be, amelyek adottak a felsőoktatás területén, így a magyar képesítési keretrendszert, a tanulási eredmény alapú képzési sztenderdeket és a jogszabályi hátteret.

A felsőoktatásban megszerezhető szakképzettségek szakstruktúráját a 139/2015. (VI.9.) kormányrendelet határozza meg, amely tartalmazza a képzési szintekhez tartozó MKKR szintet. A felsőoktatásban megszerezhető szakképzettségek esetében a képzési szinteket feleltették meg az MKKR szinteknek. Ennek megfelelően a felsőoktatási szakképzés az MKKR 5., az alapképzés a 6., a mesterképzés/osztatlan képzés a 7., a PhD/DLA fokozat a 8. szinten kapott helyet. 2017-től a felsőoktatási oklevelek tartalmazzák az adott szakképzettségi szint EKKR/MKKR szintjét. Ugyanakkor az MKKR tájékoztatói funkciójának ismertsége kétséges. Nincs rá adat, hogy bármiféle szakmai gondolkodás tárgyát képezné, vagy bármiféle hatással lenne a képzésfejlesztésre, úgy tűnik egyelőre adminisztratív eszközként működik. És bár az MKKR működése elősegítheti a validáció működését, valószínűsíthető, hogy eddig sem az MKKR hiánya volt a legfőbb gátja a validáció felsőoktatásban történő elterjedésének.

A felsőoktatásban 2017. szeptemberétől felmenő rendszerben vezették be az MKKR kategóriáihoz illeszkedő tanulási eredmény²¹ alapú képzési és kimeneti követelményeket (18/2016 (VIII.5.) EMMI rendelet). Az átalakítás rövid idő alatt történt (2015 nyara és 2016 nyara között), a KKK-k kimeneti követelményeit áttekintve láthatóak a minőségbeli különbségek, a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazásának tudatosságbeli eltérései. A tanulási eredmény alapú követelmények kimagaslóan támogathatják a nem formális környezetben megszerzett kompetenciák (pl. munkatapasztalat) elismerését és beszámítását, mivel az előzetesen megszerzett kompetenciák így már könnyebben összehasonlíthatóvá válnak a képesítések tanulási eredményeivel, mert a munkatapasztalat másképp strukturálódik, mint a

²¹ „Az ismeretek, készségek, felelősség és autonómia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni” (Európai Tanács, 2017, p. 6.).

tantervi követelmény. A tanulási eredmény viszont olyan közös nyelv, ami érthető mindenki számára, segíti a megfeleltetést, mert cselekvő kompetenciákban írja le a birtokolt tudást.

Bár a KKK-k tanulási eredményekben határozzák meg az adott szak követelményeit a felsőoktatási törvény és végrehajtási rendelete nem definiálja a tanulási eredmények fogalmát, és alig-alig születtek olyan módszertani kiadványok, amelyek segíteni tudták volna a felsőoktatás szereplőit a tanulási eredmény szemlélet megértésében, alkalmazási lehetőségeiben. A jogszabályi bevezetés tehát megtörtént, az implementáció azonban elmaradt. A fogalom és a szemlélet ismertsége a tapasztalatok alapján alacsony, nincsenek szakmai műhelymunkák, továbbképzések, módszertani anyagok. Pedig a tanulási eredmény fogalmát minden szereplőnek meg kell értenie, és alkalmaznia kell a szemléletet ahhoz, hogy minőségi elmozdulás történjen a képzésben. A fogalom és szemlélet oktatók általi ismertségére és oktatói gyakorlatukban történő alkalmazására vonatkozóan is gyűjtöttünk adatokat az empirikus kutatásban.

A validáció jogszabályi keretei adottak, már a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is lehetőséget adott a validációra. A jogszabály azonban nem ad részletes útmutatást, nem definiálja a validációt, a nemformális tanulást, a tanulási eredményeket, és nem kapcsolódik hozzá gyakorlati útmutató. A validáció a kreditárviteli bizottság hatáskörébe tartozik, szabályozni a TVSZ-ben szükséges.

Ugyanakkor a magyar nemzeti validációs rendszer kiépüléséhez még több feltétel megléte hiányos, úgymint az érdekelt szereplők elköteleződése, a bizalom, a minőségbiztosítás, a validációs szakemberek, a témáról való szakmai diskurzus és a validáció témájának ismertsége.

A validáció oktatók körében való ismertségéről és a validáció iránti attitűdökről, valamint a validációt támogató és akadályozó tényezőkről is adatokat gyűjtöttünk az empirikus kutatás során.

5.3. A VALIDÁCIÓ, MINT A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

Munkám ezen részében az értékelés fogalmát, tárgyát, folyamatát, célját és funkcióját írom le. Bemutatom az értékelés formáit, módszereit, típusait, csoportosítási lehetőségeit.-Részletezem a három mérésmetodológiai követelményt, melyek teljesülése alapfeltétele a megfelelő mérés-értékelés elvégzésének. Indokolt az értékelés témakörével is foglalkozni, mivel validációra akkor van szükség, amikor a nem formális keretek között szerzett tudást szeretnénk felmérni és értékelni, értéket adni ennek a tudásnak, majd elismerni. Feltételezésem, hogy a tanítási és értékelési kultúra összefüggésben van a validációval szembeni attitűddel. Úgy vélem, hogy azok a felsőoktatási oktatók, akik nem a hagyományos vagy nem csak a hagyományos tanítási és értékelési módszereket alkalmazzák, azok viszonyulása a validációhoz pozitívabb, mert valójában a validáció is egy értékelési folyamat, ahol több változatos módszer révén történik a megbizonyosodás arról, hogy a hallgató a nem formális úton megszerzett tanulási eredményei megegyeznek-e a képzés vagy annak bizonyos részeinek kimeneti követelményeivel.

Az értékelés témájával már több kutató foglalkozott (pl. *Scriven*, 1967; *Bloom*, 1971; *Nagy*, 1990; *Báthory*, 1997; *Golnhofer*, 2000; *Radnóti*, 2009; *Farkas*, 2017). Különböző szempontok mentén számos meghatározás is született az értékelés definíciójára. *Báthory* (1997)

szerint az értékelés során közvetlenül valamilyen pedagógiai jelenség vagy teljesítmény „értékét állapítjuk meg, közvetve pedig azokról a célokról és folyamatokról mondunk értékítéletet, amelyek révén a jelenség vagy a teljesítmény megvalósult. Lehet ezt az összefüggést úgy is kifejezni, hogy az értékelés lényege: viszonyítás a cél és a hatás között” (Báthory, 1997, p. 221.). „Az értékelés egy hosszú és bonyolult folyamat részeredményét vagy végeredményét viszonyítja a célokhoz” (Báthory, 1997, p. 223.). Radnóti (2009) írja, hogy az értékeléskor lényegében a célok és az eredmények összevetése történik meg, olyan szempontból kerül elemzés alá az eredmény, hogy céljaink alapján mit kellett volna elérni (Radnóti, 2009). Bábosik (2003) szerint Golnhofer (2000) Bábosik (2003) korábbi meghatározását, miszerint az értékelés, mint nevelési módszer alatt azt értjük, amikor valakit elismerünk, jutalmazunk, elmarasztalunk vagy büntetünk (Bábosik, 2003), kiegészíti azzal a gondolattal, hogy az értékelésnek van egy kívülről jövő hatása is a személyiségfejlődésre, fejlesztésre (Golnhofer, 2000). Csapó (2002a) úgy véli az értékelés „az iskolai élet mindennapjaihoz hozzátartozó történést, a tanárok munkájának ritmusát, a tanulóknak a tudáshoz, az iskolához, a tantárgyakhoz való viszonyát, az iskolai munka légkörét, a tanulók hangulatát befolyásoló jelenség is” (Csapó, 2002, p.45.). Hercz (2005) az értékelés hatékonyságát már abban határozza meg, hogy maga az értékelés a tanítási folyamat olyan eleme, amely a tervezett munka során a rövidebb, hosszabb ideig tartó tanulási- tanítási szakaszt követően méréssel, elemzéssel majd újabb tervezéssel és megvalósítással zárul. Farkas (2017) szerint „a mérés-értékelés minden képzésnek kulcseleme.” (Farkas, 2017a, p.52.). Szerinte „az értékelés folyamatok, eljárások és módszerek összessége, amelynek célja, hogy meggyőződjünk arról, hogy a tanulók elérték-e a kitűzött célokat, azaz a meghatározott és kívánt tanulási eredményeket” (Farkas, 2017b, p.10.). Tyler (1970) szerint a célok irányítúként szolgálnak abban, hogy megszervezzük milyen nevelésre-oktatásra van szüksége a résztvevőnek és hogy tudjuk mit kell értékelnünk. Az értékelés végén meg tudjuk milyen szinten sikerült elérni a célokat (Golnhofer, 2000). Az így megszerzett információk mentén hatékonyabban lehet újra- vagy átszervezni a képzési programokat. A tyleri megközelítésnek két pillére van. Az egyik, hogy a nevelési folyamat céljai irányadóak a követelmények értékelésében. A kiűzött célokat egyértelművé és világossá kell tenni a résztvevők számára, illetve olyan eszközöket, módszereket, eljárásokat érdemes használni, amelyek a célok mérésére alkalmasak. A másik, hogy az értékelés fontos eleme az oktatásnak, a tervezés, a tanítási folyamatban és annak végén is jelentősége van. Az értékeléskor tudást szerezhetünk a tanítás céljáról, tartamáról, a tanítás-tanulás folyamatáról, a tanuló eredményéről, ami hozzájárulhat a tanítás-tanulás eredményesebb megszervezéséhez. Az értékelés egyszerre lehet segítő, javító és minősítő (Golnhofer, 2000).

A korábban ismertetett definíciók közül Farkas és Hercz értékelés meghatározásához tudok leginkább azonosulni. A validáció olyan értékelési folyamat, melynek célja, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy a validációs eljárásban résztvevő az előre meghatározott és elvárt tanulási eredményeket birtokolja-e, vagy annak mely részét és milyen minőségben birtokolja az értékelés időpontjában. Az értékelés folyamatát általában eltérő ideig tartó tanulási-tanítási szakasz előzi meg. Ez a validáció esetében hiányzik. A tanulási szakasz ugyan megvalósul, de ez nem formális keretek között és nem feltétlenül „tanítással” történik meg.

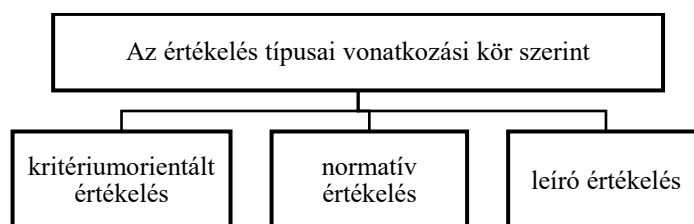
Cserné (2009) kiemeli, hogy "a tanulási teljesítmények értékelése az ember életében igen fontos szerepet játszik, ugyanakkor ez az értékelési folyamat számtalan bizonytalansági tényezővel terhelt. Ahhoz, hogy a teljesítményértékelés a tanulási-tanítási folyamatokban a lehető legszakszerűbb legyen komoly tudásra van szükség nemcsak a tanított tudásterületről, hanem az értékelés mibenlétéről, jellemzőiről" (Cserné, 2009).

Báthory (1997) szerint az értékelés elsődleges funkciója a visszacsatolás, a visszajelentés, de azon túl az értékelésnek lehet a funkciója a tájékoztatás, a motiválás, a fejlesztés is. A validáció során a cél a képzésben és/vagy munkaerőpiacon értékekkel bíró kompetenciák láthatóvá tétele.

Az értékelés módszertani követelményei

Báthory (1997) azt írja, hogy az értékelés akkor érvényes és megbízható, ha teljesülnek a következő feltételek: a mérés tárgya egyértelmű, a választott mérőeszköz illeszkedik a mérés tárgyához és eleget tesz a mérésmetodikai követelményeknek is (Báthory, 1997). A három mérésmetológiai követelmény az objektivitás, az érvényesség (validitás) és a megbízhatóság (reliabilitás) (Báthory, 1992; Csapó, 1997; Falus, 1993.). Az objektivitás tárgyilagosságot jelent, a mérés és értékelés független az értékelést végző személytől. A reliabilitás megbízhatóság, ami azt biztosítja, hogy a mérőeszköz jól mér, azt méri amire kidolgozásra került. A validitás érvényesség, ami azt jelenti, hogy a mérőeszköz megfelelő, azt méri, amit mérni szeretnénk (Farkas, 2017b). Golnhofner (2000) hangsúlyozza, hogy a mérésmetológiai követelményeken túl fontos, hogy mindenki számára egységes eljárást biztosítsunk. A külső tényezők minimalizálására kell törekedni, például vizsga esetén teljeskörűen tájékoztatni kell a vizsgázót a vizsga idejéről, a feladatokról, eszközökről, az értékelésről. Ezek a követelmények a validáció esetében is kulcsfontosságúak. Az objektivitás, megbízhatóság és érvényesség biztosítása a minőségbiztosításnak is elemei, amely rendkívül fontos az egyetemi végzettségek és diplomák minőségének védelmében, nehogy megalapozatlanul történjen a tanulási eredmények validációja.

A vonatkozási kör alapján az értékelésnek több típusát különböztetjük meg (9. ábra). A kritériumorientált értékelés, az az értékelés, amikor a mért tanulási eredményeket hasonlítjuk össze az előzetesen meghatározott kritériumszinttel, ami kapcsolódik a tanulási követelményekhez. A normatív értékeléskor egy kiválasztott populáció átlagához, normához viszonyítunk. A leíró értékelés alatt a tanuló önmagához való értékelését értjük. Golnhofner (2000) szerint a legfontosabb, hogy a tanuló érzékelje a változást, erősségeit és gyengeségeit, tudja, hogy hol tart (Golnhofner, 2000).



9. ábra. Az értékelés típusai vonatkozási kör szerint (saját szerkesztés)

A validáció mindig kritériumorientált, hiszen a felmérésében résztvevő értékelt tanulási eredményeit az adott képesítés vagy annak egy részének előre meghatározott – KKK-ban vagy

tantárgyleírásban rögzített – tanulási eredményeivel veti össze az intézményben arra jogosított kompetens személy vagy bizottság.

Az értékelés formája lehet írásbeli, szóbeli vagy gyakorlati, attól függően, hogy mit kíván meg a követelmény, melyik forma illeszkedik az értékelés tárgyához. A validációs eljárás során a gyakorlati értékelési formának van a legnagyobb relevanciája, mivel a validációs eljárásban résztvevők jellemzően munkatapasztalat, élettapasztalat mentén tettek szert tudásra. Ebből adódóan a validáció során életszerűen modellezett, szimulált helyzetben, valós gyakorlati munkavégzés közben bizonyosodunk meg meglévő tudásáról. Az írásbeli formákat leginkább a tudás jellegű elemek felmérésre használjuk. A szóbeli formák alkalmazása esetén lehet a legkevésbé könnyen kiszűrni a szubjektivitást, míg a gyakorlati módszerek esetében modellezzük az adott tanulási eredmények birtokában végezhető tevékenységeket.

Farkas (2017b) hangsúlyozza, hogy az értékeléskor használt módszerek illeszkednie kell a tanulási eredményhez. A módszer választást befolyásolja az értékelés szintje, funkciója, tárgya. A felsőoktatási validációs eljárás során az értékeléskor több módszert szükséges alkalmazni. Az eljárás jellemzően kétlépcsős folyamat, mely önértékelésből és külső értékelésből áll. Először a hallgató önállóan vagy a validációs tanácsadó segítségével összegyűjti a nem formális úton megszerzett tudásait, kompetenciáit, azok igaolására szolgáló bizonyítékokat (pl. ajánlások, referenciák, fényképek, alkotások, munkadarabok), ezt követően értékeli a tanulási eredményeket a külső szakértő.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják (és szerepel az Európai Útmutatóban is), hogy a validációs eljárás során az egyik legeredményesebben alkalmazható módszer a portfólió, mert egyszerre alkalmas az egyéni fejlődés és tanulási út előrehaladásának követésére, bemutatására, dokumentálására. A portfólió dokumentumok gyűjteménye, amely igazolja az egyén kompetenciáinak meglétét. Része lehet fotó, videó, referenciák, munkadarabok, visszajelzések, értékelések, önreflexió. Összességében bármi a részét képezheti, ami bizonyítja a tanulási folyamatot és a hallgató teljesítményét. Hazánkban a felsőoktatásban leginkább a tanárképzésben alkalmazzák, a tanárszakos hallgatók képzésük végén portfóliót készítenek (*Farkas, 2019*). Az intézmény a portfólión kívül más módszereket is alkalmazhat a validációs eljárásban, illetve különböző módon ellenőrizheti, hogy a hallgató valóban birtokolja a portfólióban felsorolt kompetenciákat. Az eljárás során jellemzően a gyakorlati módszereket alkalmazzuk, mint például valós helyzet gyakorlatokban, munkatevékenység végzése, produktum készítés, munkavégzés közbeni megfigyelés, egyéni vagy csoportmunka, projektmunka módszer.

6. A KUTATÁS CÉLJA, VÁRHATÓ HATÁSA, A KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK, A MINTA JELLEMZŐI, KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Jelen fejezetben az empirikus kutatás célját és várható hatásait, valamint a kutatás során alkalmazott módszereket és a minta jellemzőit, kutatási kérdéseket és hipotéziseket mutatom be. A módszertani trianguláció elve kimondja, hogy egy probléma vizsgálatára célszerű minél többféle módszert használni az adatgyűjtés során (*Sántha*, 2013). Így a kutatáskor a trianguláció elvét szem előtt tartva többféle kutatási módszert használtam. Munkám elején szekunder kutatási módszereket alkalmaztam, dokumentumelemzés módszerével dolgoztam fel a vonatkozó magyar jogszabályokat, a témához kapcsolódó releváns európai uniós oktatásfejlesztési dokumentumokat, a témában korábban született kutatások eredményeit és a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti dokumentumait. Munkám második részében primer kutatási módszereket alkalmaztam. Félig strukturált interjút készítettem egyrészt azon felsőoktatási intézmények képviselőivel, ahol a validáció működésére a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 49. § jogszabályi előírásán túli szabályozásra is találtam példát, másrészt azokkal a szakértőkkel, akik a 2009-2015 között megvalósuló TÁMOP 4.1.3. projekt keretében a felsőoktatási validációs rendszer fejlesztésében kulcsszerepet játszottak. A TÁMOP 4.1.3. projektet és a projekt eredményeit a disszertáció előző elméleti fejezetében (lásd 4. fejezet) mutatom be részletesen. Az interjúkérdések között már szerepeltek a lehetséges kérdőív kérdései is, ezt azért tartottam fontosnak, hogy visszajelzést kapjak arról, hogy a megfogalmazott kérdések értelmezhetőek-e, és hogy a kérdőív kérdéseiben pontosításokat, kiegészítéseket végezhessek. Az adatfelvétel online és személyes kikérdezéssel történt. A személyes interjúkból származó információkat, illetve a témában korábban született kutatások eredményeit figyelembe vettem a saját fejlesztésű online kérdőív kidolgozásakor. A kutatás során átfogó szakirodomelemzés, kérdőíves adatgyűjtés, leíró és többváltozós statisztikai eljárások alkalmazása révén értem el a kutatási célokat.

6.1. A KUTATÁS CÉLJA

Magyarországon a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról tartalmazta először a validáció alkalmazhatóságát. A validáció lehetőségét megtartva a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is biztosítja, hogy a hallgatók a nem formális úton megszerzett kompetenciáikat beszámíthassák a formális felsőoktatási tanulmányaikba vagy képzéseikbe, ennek ellenére a validáció nem honosodott meg a felsőoktatási gyakorlatban. Bár már 15 éve adott a validáció lehetősége, a gyakorlatban mégis csekély ismeretünk van magáról az eljárásról, az intézményi gyakorlatokról, az oktatók validációval kapcsolatos tudásáról és véleményéről, az eljárás módjáról. A kutatás célja, hogy megismerjem a felsőoktatási intézményekben oktatók tanítás- és értékelés módszertani kultúráját, valamint azt, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a nem formális úton megszerzett kompetenciák formális keretek között történő elismeréséről, milyen gyakorlatokat, eljárásokat működtetnek. A kutatási eredmények alapján egy világos helyzetképet kívánok felállítani a nem formális környezetben megszerzett

tanulási eredmények elismertetésének magyarországi felsőoktatási gyakorlatáról az oktatók szemszögéből, amelyekre alapozva további adatelemzést lehet készíteni, illetve javaslatokat lehet megfogalmazni a validációs rendszer fejlesztése érdekében. Eredményeink helyzetfelmérésként szolgálhatnak a szakemberek, szakmapolitikai döntéshozók és intézményvezetők számára.

6.2. A KUTATÁS VÁRHATÓ HATÁSAI

Munkámat hiánypótlónak és aktuálisnak tartom, mivel az államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami fenntartású) felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációjával kapcsolatos szemléletét és gyakorlatát ilyen komplex módon még nem kutatták hazánkban.

Úgy vélem, hogy az eredeti kutatási célokon túlmutatva egyfajta kórképet is kapunk arról, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a hallgatókról, a tanításról, a felsőoktatásról, és saját oktatói szerepükről. A kutatás fő fókusza továbbra is a validáció, de a kapott plusz információk további következtetések megfogalmazására is lehetőséget nyújtanak.

6.3. ALKALMAZOTT KUTATÁSI MÓDSZEREK

Az értekezés során alkalmazott kutatási módszereket a 11. táblázat foglalja össze, melyeket a későbbiekben részletesen ismertetek az alfejezetben.

11. táblázat. A kutatás során alkalmazott kutatási módszerek (saját szerkesztés)

mód-szertan	megvalósítás időpontja	módszer	mintavétel	minta
szekunder	2015-2020	dokumentumelemzés	-	magyarországi jogszabályok
	2015-2020	dokumentumelemzés	-	európai uniós oktatáspolitikai dokumentumok
	2016	dokumentumelemzés	véletlenszerű mintavétel	11 európai ország validációs gyakorlatának vizsgálata és elemzése
	2016	dokumentumelemzés	-	hazai szigetszerű képződmények jó gyakorlatai és rendszerszerű jó gyakorlatok
	2017	dokumentumelemzés	teljeskörű mintavétel	a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. melléklete alapján felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzat (N=65)
	2019	dokumentumelemzés	teljeskörű mintavétel	a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. melléklete alapján felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzat (N=65)
primer	2017. október és 2018. január között	félig strukturált interjú – tartalomelemzés, összehasonlító elemzés	nem valószínűségi mintavétel/szakértői mintavétel	a felsőoktatási intézmények validációs eljárás képviselői (N=3)
	2017. október és 2018. január között	félig strukturált interjú - tartalomelemzés	nem valószínűségi mintavétel/szakértői mintavétel	„TÁMOP 4.1.3. projekt Validáció, A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban” fejlesztő munka kulcsszereplői (N=3)

	2019. november és 2020. január között	online kérdőíves felmérés	valószínűségi mintavétel	a 2019. július 1-től hatályos 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 1. melléklet szerinti államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézményekben, valamint az állami Eötvös József Főiskolán (N=39) tanító oktatók (N=1282)
--	---------------------------------------	---------------------------	--------------------------	---

6.3.1. Szekunder kutatási módszerek

A szekunder kutatási módszereket azért érdemes alkalmazni a kutatás megkezdésekor, mert így információkat, adatokat szerezhetünk a vizsgált témával kapcsolatban. A korábbi kutatások eredményeire, elméleteire alapozva kialakíthatjuk saját hipotéziseinket. A szekunder adatforrások által alaposabban megismerhetjük a vizsgálandó témát, annak célcsoportját. Ezen ismeretek segíthetik a későbbi kérdőív kialakítását, elkerülhetjük, hogy megismételjük olyan kutatást, amelyet már egyszer elvégeztek és megismerhetünk, olyan kutatási módszereket is, amelyek korábban már beváltak (*Héra-Ligeti, 2014*).

6.3.1.1. Jogszabályelemzés

A validációhoz kapcsolódó jogszabályi háttér elemzésére azzal a céllal vállalkoztam, hogy feltérképezsem, hogy a magyarországi törvényi szabályozás szintjén milyen mértékben jelenik meg a validáció lehetősége. Így vizsgálatom fókuszába kerültek azok a nemzeti szintű oktatási stratégiák (2005-ben kiadott Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról; Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra; a 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozattal elfogadott, SZAKKÉPZÉS 4.0 – a szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira) és jogszabályok (2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény, illetve annak elődje a 2001.évi CI. felnőttképzési törvény; a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény; a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény és annak elődje a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról), amelyek tartalmaznak utalást a validációra vonatkozóan.

6.3.1.2. Nemzetközi kitekintés

Kutatásom során elemeztem azon európai uniós oktatáspolitikai dokumentumokat, amelyek a validációs eljárással kapcsolatos gondolkodásmód alakulását segítették Európában. A validáció témájához szorosan kapcsolódó a CEDEFOP gondozásában rendszeresen publikálásra kerülő Európai Leltár (European Inventory) és Európai Útmutató (European Guideline) dokumentumok másodelemzése azzal a céllal történt, hogy megismerjem az európai aktuális érvényesítési gyakorlatokkal kapcsolatos javaslatokat, fejlesztési irányokat.

Fontosnak tartottam, hogy a nemzetközi tapasztalatokat is részletesen felkutassam, ezért véletlenszerű mintavétel során tizenegy európai ország (Cseh Köztársaság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Németország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Románia és Ausztria) validációs gyakorlatát vizsgáltam meg és elemeztem. A különböző országok gyakorlatát több szempont mentén összehasonlítottam, többek között jogszabályi

háttér megléte, intézményi keretek, eljárás költségei, finanszírozói, eljárás folyamata, lépései. A külföldi validációs gyakorlatok megismerése azt a célt szolgálta, hogy egy kép rajzolódjon ki általuk a validációs eljárás főbb, közös pontjairól.

6.3.1.3. Hazai szigetszerű képződmények gyakorlatai

A hazai lehetőségeket is felkutattam, azzal a céllal, hogy információt szerezzek az adott pillanatban szigetszerűen működő gyakorlatokról. Magyarországon „szigetszerű képződményként” jó példával jár elől a felsőoktatási validáció kapcsán, a Dunaújvárosi Főiskola, a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara és a Nemzeti Közszolgálati Egyetem. Ezen intézmények esetében először dokumentumelemzést végeztem az elérhető szabályzatokon, majd felkerestem az intézményeket interjúkészítés céljából. Tájékoztam a magyarországi előzetes tudás validációjára irányuló fejlesztésekről, melyek elsősorban TÁMOP és HEFOP programok keretében valósultak meg.

A jogszabáylelemzések és a nemzetközi gyakorlatok eredményeit, a hazai szigetszerű képződmények gyakorlatait részletesen a disszertáció korábbi (lásd 2-3-4.) fejezeteiben tárgyaltam.

6.3.1.4. Intézményi dokumentumok elemzése

A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról lehetővé teszi, hogy a hallgató az előzetesen nem formális, informális tanulás keretében elsajátított tudást, munkatapasztalatot tanulmányi követelmény teljesítéseként elismertethesse. A törvény azt is leszögezi, hogy a tanulmányi- és vizsgaszabályzatban (továbbiakban: TVSZ) kell szabályozni a végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket. TVSZ-val minden felsőoktatási intézménynek rendelkeznie kell, s azt nyilvánosságra is kell hoznia, ezért az elérhető állami és nem állami felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsgaszabályzatainak dokumentumelemzést végeztem. Ezt az előzetes terepfelmérést lefolytattam 2017 augusztusában, majd 2019 januárjában is, azzal a céllal, hogy a 2012-es tanácsi ajánlásban szereplő 2018-as határidő a validáció kiépítésére milyen változást hozott, okozott-e változást a felsőoktatási intézmények validációval kapcsolatos rendelkezéseiben, hozzáállásában.

Mind a kettő vizsgálat esetében a mintát a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. melléklete alapján az összes felsőoktatási intézmény (N=65) tanulmányi és vizsgaszabályzata képezte, összesen 28 állami és 37 nem állami felsőoktatási intézményre. A dokumentumok elemzése során a validáció kiépítettségének mértékét vizsgáltam, így három csoport alakult ki: semmilyen információ nem áll rendelkezésre a validáció lehetőségéről (1), csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik (munkatapasztalat maximum 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az Egyetemen köteles teljesíteni) (2), a jogszabályi előírásnál túli szabályozás is történik a TVSZ-ben (3). Az intézményi dokumentumelemzés részletes eredményeit a disszertáció 7.1. fejezete tartalmazza.

6.3.2. Primer kutatási módszerek

Héra-Ligeti (2014) szerint az interjú módszere kiválóan alkalmazható egy kérdőíves adatfelvételt megelőzően, hiszen pontosabb és mélyebb információkhoz juthatunk az interjúk során szerzett adatokból, melyek révén relevánsabb kérdéseket tehetünk fel későbbi

kérdőívünkben. A kérdőíves adatfelvételkor a legfontosabb, hogy megfelelő kérdésekkel és jól összeállított kérdéssorral információt kapjunk a kutatás tárgyáról, a célcsoportról, a vizsgálni kívánt jelenségről, ennek érdekében szükséges, hogy ezekről előzetes információkkal rendelkezünk (Héra & Ligeti, 2014). Kontra (2011) szerint a kérdőíves vizsgálatok alkalmazása mellett szól, hogy viszonylag olcsók, rövid időn belül nagy adatmennyiséget lehet összegyűjteni, ugyanakkor a vizsgálat sikere nagy mértékben a kérdőív megszerkesztésén áll.

6.3.2.1. Félig strukturált interjú

Kutató munkámban nélkülözhetetlennek tartottam, hogy félig strukturált interjúkat készítsek a téma gyakorlati oldalát ismerő szakemberekkel. Az interjúkat elektronikus formában rögzítettem, így lehetővé vált az interjúalanyok pontos idézhetősége, amely erősíti a kutatás hitelességét. A beszélgetések diktafonnal történő rögzítéséhez minden megkérdezett beleegyezését adta. Az interjúalanyok jellemzően nyitottak és együttműködők voltak. Az interjú elkészítése félórát - egy órát vett igénybe, de egyes esetekben közel kettő órás interjú is készült. Az interjú felvételére előre meghatározott helyen került sor, 2017. október és 2018. január között.

6.3.2.2. Félig strukturált interjú a felsőoktatási intézmények validációs eljárás képviselőivel

A felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsgaszabályzatainak dokumentumelemzése után, felkerestem azon felsőoktatási intézmények képviselőit, ahol a validációra a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 49. § jogszabályi előírásán túli szabályozásra is találtam gyakorlatot. Félig strukturált interjút készítettem az adott intézményben a validáció kérdéskörében legkompetensebb személyekkel. Az interjúalanyok három különböző felsőoktatási intézményben dolgoztak: Dunaújvárosi Főiskola (egyetemi docens, TÁMOP 4.1.3. projektben szakértő, pilot projekt megvalósító), Debreceni Egyetem (egyetemi docens, TÁMOP 4.1.3. projektben szakértő, pilot projekt megvalósító), Nemzeti Közszolgálati Egyetem (mb. tanulmányi osztályvezető, validációs eljárást koordináló).

A félig strukturált interjúk lefolytatásának célja volt, hogy megismerjem az adott intézményekben működő validációs gyakorlatokat, a validációs eljárásokhoz kapcsolódó dokumentumokat, határozatokat, eljárásokat, azok költségeit. Feltárjam a felsőoktatási validáció, mint eljárás menetét, alkalmazott módszertanát, a felsőoktatási intézményekben alkalmazott értékelési módszereket. Összehasonlítást tegeyek a különböző intézményekben kialakult eljárásrendek között, rajzolódnak-e ki a más-más intézmények validációs eljárásai között közös jellemzők. Céljaim között szerepelt, hogy a tartalomelemzés végén egy problématerképet állítsak fel, melynek célja, hogy számba vegye a validációs folyamatokat akadályozó tényezőket. Az így feltárt problémák azonosítását követően lehetővé váltak azok kezelésére konkrét javaslatok és feladatok megfogalmazása.

Interjúkérdéseim elsősorban a rendszer kialakítására, a folyamat menetére, az alkalmazott módszerekre és a gyakorlatban való alkalmazásra vonatkoztak. Az interjú vezér kérdései az 1. számú mellékletben olvashatóak. A válaszok feldolgozása tartalomelemzés és összehasonlító elemzés módszerével történt.

6.3.2.3. Félig strukturált interjú azon szakértőkkel, akik a felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésének alapköveit letették

Felkértem a 2015-ben lezáródó „TÁMOP 4.1.3. projekt Validáció, A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban” fejlesztő munka három kulcsszereplőjét, hogy személyes interjú formájában megismerhessem véleményüket, szakmai tapasztalataikat a felsőoktatási validációról. Kettő interjúalannyal (TÁMOP 4.1.3. projekt projekt vezetőjével és szakmai vezetőjével) személyesen elkészült az interjú, a harmadik interjúalany (TÁMOP 4.1.3. projekt másik szakmai vezetője) levél formájában, mellékletekkel csatolva osztotta meg tapasztalatait.

A szakértőkkel lefolytatott interjúk elkészítésének a célja egyrészt az volt, hogy információt kapjak az adott témában, azoktól a vezető szakértőktől, akik korábban a validációra vonatkozólag pilot validációs eljárás kialakításában is részt vettek. Másrészt azért tartottam fontosnak az interjú megvalósítását, hogy ne én konstruáljam a valóságot, hanem előzetesen megismerve a valós tapasztalatokat, előzetes információkra alapozva készíthessem elő az empirikus kutatás lefolytatásához szükséges mérőeszköz elkészítését. Az interjúk során lehetőség nyílt további a témához szorosan kapcsolódó kérdések kialakítására.

Interjúkérdéseim között szerepelt, hogy interjúalanyaim munkájuk során mit tapasztaltak, hogyan valósultak meg a TÁMOP 4.1.3. projekt során kitűzött célok, hogyan hasznosultak a fejlesztő munka eredményei, mi lehet az oka annak, hogy nem honosodott meg a felsőoktatásban a nem formális úton megszerzett tudás validációja, véleményük szerint lehet-e minden képzési szakmai területen adekvát módon validálni a nem formális úton megszerzett kompetenciákat. Az interjú vezér kérdései a 2. számú mellékletben találhatók.

6.3.2.4. Online kérdőíves felmérés

A kérdőív előzményeként tekintek a kvalitatív módszerek (dokumentumelemzések, félig strukturált interjúk) során megszerzett információkra, melyek révén jobban megértettem az adott terület sajátosságait és általuk a kérdőív kérdéseit is sokkal árnyaltabban alkottam meg. A kérdőív (3. melléklet) első oldalán egy részletes tájékoztató volt olvasható, amely a kutatás célját, tárgyát, a részvétel körülményeit (anonimitás, önkéntes részvétel, becsült kitöltési idő) és az eredmények felhasználásának körét részletezte. A kérdőív második oldala tartalmazta a beleegyező nyilatkozatot, amit a kutatásban résztvevő elolvasott és megértett a kutatásban való részvételről szóló információkról és azokkal egyetértett. A kérdőív utolsó oldala pedig az elköszönő és a kutatásban való részvétel megköszönése volt.

A hatvankettő kérdésből (melyek között „elágazó” kérdések is találhatóak voltak) álló kérdőív elsődlegesen kvantitatív kutatási módszeren alapult, az adatok számszerűsíthetősége miatt. A kérdőív előnye, hogy könnyű kivitelezni és releváns információkkal szolgálhat, ugyanakkor hátránya lehet a szubjektivitás, az őszinteség hiánya a kitöltők részéről. A kérdőív zárt kérdései esetében voltak feleletválasztást igénylő kérdések, melyeknél egy vagy több válaszlehetőséget is meg lehetett jelölni a kitöltőnek. A zárt kérdések mellett több nyílt kérdés is szerepelt a kérdőívben, azzal a céllal, hogy az oktatók hozzáállása, attitűdje vélekedése is feltárható legyen. Bár a nyílt kérdéseket nehezebb feldolgozni, ugyanakkor több tartalmas információval is szolgálhatnak ezek a válaszok, melyek erősíthetik az eredményeket, összefüggéseket (Falus, 2000). A kérdőívben szerepelt még öt, többségében négyfokozatú

Likert-skála alapú kérdés is, ezeknél a kérdésnél arra kértem a válaszadót, hogy az állításokra vonatkozólag jelölje egyetértésének, támogatásának, viszonyulásának, alkalmazásának és tapasztalatainak mértékét (*Héra & Ligeti, 2014*). Fontosnak tartottam minden kérdésnél megadni a lehetőséget arra, hogy a válaszadó további, saját véleményét is megoszthassa.

A kérdőív kérdéseit hosszas és alapos fejlesztő munkát követően alakítottam ki. A kérdőív négy nagy egységre tagolása tudatos döntés eredménye, az egyes kérdőív egységek és a bennük szereplő kérdések egymással összefüggésben állnak és egymásra épülnek. A kérdőív fejlesztési folyamata alatt, 2019 február és március hónapjában négy szociológus (melyből kettő a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatója, egy a Szegedi Tudományegyetem (továbbiakban: SZTE) oktatója és egy fő nem a SZTE-n dolgozó szociológus) segítségét kértem a fejlesztett kérdőív kutatómódszertani szakmai szempontok mentén történő véleményezésében. Segítségükért, jószándékú javaslataikért nagyon hálás vagyok.

A kérdőív szerkezetileg négy nagy tartalmi egységre tagolódott:

I. Általános adatok (9 kérdés):

Az első egység az általános szocio-demográfiai adatokra kérdezett rá, többek közt, hogy a kitöltő melyik felsőoktatási intézményben tanít, melyik nemhez, korcsoporthoz tartozik, mi az oktatói státusza, szerepköre, foglalkoztatási jogviszonya, melyik képzési területen, képzési ciklusban és /vagy képzési szerkezetben (osztott/osztatlan) folytat oktatói tevékenységet, mióta oktat a felsőoktatásban.

II. Tanítási módszerekkel és értékelési módszerekkel összefüggő kérdések (10 kérdés):

A második egység a tanítási módszerekkel és értékelési módszerekkel összefüggő kérdéseket tartalmazta. Ennek az egységnek célja volt feltárni, hogy az oktatók dominánsan milyen tanítási és értékelési módszereket használnak a tanítási és értékelési folyamat során és miért azokat a módszereket alkalmazzák. A célja volt feltérképezni, milyen mértékben használják az oktatók az IKT (információs és kommunikációs technológiák) eszközöket, melyeket használják a leggyakrabban, illetve ki biztosítja azokat az eszközöket. Ebben az egységben szerettem volna információt kapni arról is, hogy az oktatók készítene-e saját tematikát, kurzusleírást tantárgyaikhoz, illetve a készített vagy használt kurzusleírások jellemzően milyen adatokat tartalmaznak. A tanítási módszerekkel és értékelési módszerekkel összefüggő kérdések elhelyezését a kérdőívben fontosnak tartottam, mert úgy vélem, hogy az oktatók tanítás- és értékelésmódszertani kultúrája összefüggésben lehet a validáció működésével és elterjedésével.

III. Tanulási eredményekkel összefüggő kérdések (11 kérdés):

A harmadik nagyobb blokkban szereplő kérdések jellemzően a tanulási eredmény alapú oktatási szemlélet ismeretére, alkalmazására, az oktatói munka során érzékelt nehézségekre és tapasztalt változásokra vonatkoztak. Ebben a részben arra kívántam választ kapni, hogy az oktatók ismerik-e, alkalmazzák-e a tanulási eredmény alapú (oktatási) szemléletet a tanítási folyamat során, amennyiben használják, milyen területen alkalmazzák. A tanítás tervezésekor, a tanítás során, az értékeléskor okoz-e nehézséget a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása, ha igen, akkor milyen jellegű nehézségeket okoz. Amennyiben munkája során alkalmazza a

tanulási eredmény alapú szemléletet, érzékelt-e változást a hallgatók tanulási teljesítményében, saját oktatói munkájában, a tanítás-tanulás folyamatának kivitelezésében. A kérdőív ezen kérdései fontosak voltak, mert a képesítések képzési és kimeneti követelményeinek tanulási eredményekben való leírása feltétele a validáció működésének, továbbá a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról meghatározta a képesítések képzési és kimeneti követelményének tanulási eredmény alapon történő leírását, mely ideális esetben hatással lehetett a kurzusok tanterveire is.

IV. Validációval összefüggő kérdések (20 kérdés):

Kérdőívem utolsó egységébe a validációval kapcsolatos kérdések kerültek. A kérdésekre adott válaszok jellemzően arról adtak információt, hogy a hallgató előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciáinak meglétéről való meggyőződés formája és az elismerés módja hogyan történik, a validációt kérők jellemzően melyik célcsoporthoz, korcsoporthoz tartoznak, mekkora a számuk (nagyságrendileg). Ezen egység célja volt leírni, hogy az oktatók milyen mértékben ismerik a felsőoktatási validációt, vettek-e már részt korábban validációról szóló képzésen, tájékoztatón, hogyan viszonyulnak az eljáráshoz, hogyan működik intézményeikben a validációs eljárás, mely szakokon a legjellemzőbb a validáció kérése, jellemzően milyen szinterek, keretek, folyamatok során szerezték meg a hallgatók a validáltatni kívánt, előzetesen megszerzett kompetenciáikat. Ebben az egységben szereplő kérdésekre adott válaszok képet festettek arról is, hogy az oktatók szerint a validáció működését és elterjedését a felsőoktatásban milyen tényezők támogatják és akadályoztathatják, illetve rálátás nyílik arra is, hogy az oktatók hogyan vélekednek a felsőoktatási validáció és a felsőoktatás helyzetének alakulásáról.

6.3.2.5. A saját fejlesztésű kérdőív kidolgozásának és a lekérdezés előkészítésének folyamata

A megfogalmazott kutatási célok eléréséhez nélkülözhetetlen volt, hogy olyan saját fejlesztésű kérdőívet készítsék, melynek fókuszában a validáció áll, de ahhoz szorosan kapcsolódó, az oktatás minőségére hatást gyakorló területek (pl. tanítás- és értékelésmódszertani kultúra) komplex vizsgálatára is sor kerül.

Munkám következő lépése volt, hogy a saját fejlesztésű kérdőíves lekérdezést a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében online lekérdezés formájában megvalósíthassam. Ezért 2019. március végén e-mailben felkerestem az Emberi Erőforrások Minisztérium (továbbiakban EMMI) Felsőoktatási Stratégiai és Intézményfejlesztési Főosztály vezetőjét, (a 2019. szeptember 1-jén hatályba lépett 209/2019. (VIII. 27.) Korm. rendelet²² szerint a felsőoktatás igazgatása, ezáltal a Felsőoktatási Stratégiai és Intézményfejlesztési

²² 209/2019. (VIII. 27.) Korm. rendelet az oktatás ágazati irányításának módosításával kapcsolatban egyes kormányrendeletek módosításáról: 6. pont: Az R2. 116. §-a a következő 24. ponttal egészül ki: [Az innovációért és technológiáért felelős miniszter (ezen alcím alkalmazásában a továbbiakban: miniszter) a Kormány] „24. – az ezen alcímben és a 2. és 3. mellékletben meghatározottak szerint, a felsőoktatással összefüggő feladat- és hatáskörök tekintetében – oktatásért” (felelős tagja.)

Főosztály is átkerült az Innovációs és Technológiai Minisztérium (továbbiakban: ITM) Felsőoktatásért Felelős Helyettes Államtitkárságához), tudva, hogy a minisztérium is erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy ösztönözze a felsőoktatási intézményeket a validációs eljárásuk kidolgozására és működtetésére. A Felsőoktatásért Felelős Helyettes Államtitkárság támogatását kértem – a kölcsönös előnyök figyelembevételével –, hogy kérjék fel a felsőoktatási intézmények vezetőit, hogy oktatóik vegyenek részt a kutatásban és töltsék ki a kérdőívet. A Felsőoktatásért Felelős Helyettes Államtitkárság támogatását a kutatás eredményességének érdekében kértem, mert egyrészt általuk a populáció könnyebben elérhetővé válik, másrészt nagyobb hajlandóság mutatkozik a kérdőív kitöltésére, ha azt a főosztály kéri, mivel az e-mailes kérdőívek válaszolási aránya a tapasztalatok szerint csak a kérdőív kiküldését követő első pár napjában magasabb, azt követően csökken a válaszadási arány (*Eranus, Láng, Máth, & Rácz, 2006*). Harmadrészt a GDPR általános adatvédelmi rendelete szerint sem kezelhetem a mintában szereplők e-mailes adatait, ezért végezte az e-mailek kiküldését a főosztály megbízásából a Magyar Rektori Konferencia (továbbiakban MRK). S nem utolsósorban a minisztérium egyetértett, relevánsnak és előre mutatónak tartotta a munkámat, ezért biztosítottak a szakmai támogatásukról.

A saját fejlesztésű kérdőívet csatoltam levelémhez, és kértem a minisztérium kompetens személyeit tegyenek javaslatot további olyan kérdésekre, amely fontos információt szolgáltat(hat) a szakmai döntéshozók számára. 2019 június végétől októberig több személyes egyeztetésre és e-mailváltásra sor került, bevonva a Tempus Közalapítvány és a MRK képviselőit is. A Felsőoktatásért Felelős Helyettes Államtitkárság az általam kidolgozott kérdőívbe három IKT eszköz alkalmazásával kapcsolatos (12., 13., 14. kérdések) és egy a külföldi hallgatók validációban való részvételére irányuló (45., 56.) kérdést javasolt. Továbbá, nyolc kérdés és/vagy a kérdésre adott válaszlehetőségeire kaptam észrevételeket pontosításra vagy kiegészítésre. Ezt követően a javaslatokat figyelembe véve véglegesítettem a kérdőívet.

A véglegesített kérdőív kitöltése az online-kerdoiv.com felületen keresztül zajlott. Az online felvétel előnye, hogy az adatfelvételkor nincs kérdezőbiztos, így kérdezőbiztosi torzításról sem beszélhetünk. Az online felület okozta névtelenség fokozhatja az őszinte válaszok adását.

Több (8 db) próbakérdés is történt, melyre azért volt szükség, hogy az esetlegesen előforduló hibákra fény derüljön és korrigálhassam azokat. *Lengyelne és Tóvári (2001)* szerint a kipróbálást követően a kérdések felülvizsgálata megtörténhet tartalmi vonatkozásában, a kérdések megfogalmazásában, a kérdések sorrendjében, esetleg további hiányzó kérdések beillesztésével, melyek megválaszolása még segíthetik a vizsgált jelenséget. *Héra és Ligeti (2014)* is hangsúlyozza a próbakérdés fontosságát, ők a hibákat háromféle módon különböztetik meg. Az első a formai hibák csoportja, ide a szerkesztési, elütési és helyesírási hibák tartoznak. A második csoportba a tartalmi hibák, például nem értelmezhető vagy felesleges kérdések. A harmadik csoportba tartoznak a logikai hibák, többek közt példa erre a hiba típusra a kérdések nem koherens sorrendje vagy a releváns válaszlehetőségek hiánya.

A próbakérdést én is elvégeztem, eltérő demográfiai és társadalmi jellemzőkkel rendelkező felsőoktatási oktatási tapasztalattal rendelkező embereket kértem fel, annak érdekében, hogy megbizonyosodjam a standard kérdőív működőképességéről. A pilot során

teszteltem a kérdőíves online felület működését és a visszaérkező, kitöltött kérdőívek megjelenítésének, letöltésének, feldolgozásának működését is. A próbakérdezés számomra is hasznosnak bizonyult, mert a pilotban résztvevő személyek további visszajelzéseket adtak benyomásaikról a kérdőívre vonatkozólag. A pilot során kiderült, hogy kb. 35-40 percet vesz igénybe a kérdőív kitöltése. A próbakérdezés tapasztalatai szerint pontosításokat végeztem bizonyos kérdések megfogalmazásában, kiegészítéseket tettem a választható válaszlehetőségek között, módosításokat hajtottam végre a kérdések sorrendjében, kérdéseket vontam össze és további kérdéseket illesztettem a kérdőívbe, hogy a kutatás egyes kérdéseire adott válaszok eredményei összehasonlíthatóvá váljanak korábbi kutatás hasonló kérdéseire adott válaszok eredményeivel. A kérdőív megbízhatósága érdekében a próbakérdezés tapasztalatai alapján véglegesítettem a kérdőívet.

A saját fejlesztésű kérdőívemet online formában az ITM Felsőoktatásért Felelős Helyettes Államtitkárság kérésére az MRK a kitöltést támogató kíséző levelével (4. melléklet) együtt küldte ki a felsőoktatási intézmények rektorainak, kérve őket és az intézményben dolgozó oktatókat a kérdőív kitöltésére. Az adatfelvétel időtartamát úgy határoztam meg, hogy a vizsgaidőszak okozta oktatói leterheltséget ne fokozzam, így a kérdőívek kitöltésének a vizsgaidőszakot megelőző időszakot adtam meg, 2019. november 01-től 2019. november 30-ig, melyet egy alkalommal meghosszabbítottunk 2019. december 15-ig. A kérdőív még elérhető volt a kérdőív végleges lezárásáig, 2020. január végéig. A kérdőív kitöltésének ideje alatt az MRK három emlékeztető e-mailt küldött a felsőoktatási intézményeknek a kérdőív kitöltéséről, ezzel növelve a válaszadási hajlandóságot. Kettő intézmény, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem csak további kérelmek leadását követően tudta biztosítani számomra, hogy továbbítják az oktatók felé a kérdőívet, természetesen a kérésnek a lehető leggyorsabban eleget tettem.

A kérdezés anonim módon, önkitöltős módszerrel történt. Az adatgyűjtés és az adatok feldolgozása során a társadalomtudományi kutatások etikai normáit betartottam. A kérdőívből kinyert adatok kódolása, feldolgozása kettő hónap intenzív munkát jelentett és a kódolási munkát Microsoft Excel adatkezelő programban végeztem el. A kérdőív zárt kérdései esetén könnyebb volt a kódolás, mert a kérdőív tervezésekor már eleve kóddal láttam el a válaszlehetőségeket, amelyeket külön kódkönyvben is rögzítettem a könnyebb visszakereshetőség miatt. Ugyanakkor mivel minden kérdésnél volt lehetőség további válasz kifejtésre, ezért az így megosztott válaszokat is kódoltam és kategorizáltam. A kérdőív nyílt kérdéseire adott szöveges válaszok már komolyabb és alaposan átgondolt feldolgozást jelentettek. Először kérdésenként végigolvastam az összes szöveges választ, majd tartalmuk szerint több, jellemzően 15-20 különböző kategóriát hoztam létre a kérdésektől függően. A kategóriaszám nagyságának indokolása, hogy a hasonló, de mégis eltérő tartalmú szöveges válaszok ne kerüljenek összevonásra, s így ne veszítsék adatot. A létrehozott kategóriákba csoportosítottam a kérdésekre adott válaszokat. Az újonnan kialakított kategóriákat felvezettem a kódkönyvbe is. Az adatokat SPSS 25.0 statisztikai programcsomag segítségével dolgoztam fel, mely által egyváltozós elemzéseket (pl.: átlag, medián, módusz, szórás, variancia), gyakorisági megoszlásokat, keresztábra-elemzéseket, varianciaanalízist, Khi négyzet próbát, ANOVA- próba, szignifikanciaszintet vizsgáltam.

2019. szeptember 12-én az ITM Felsőoktatásért Felelős Helyettes Államtitkárság rendelkezésemre bocsátotta a Felsőoktatási Információs Rendszerből (továbbiakban: FIR) kinyert oktatói adatokat (életkor, státusz, nem, intézmény tekintetében) a reprezentatív minta kialakításához. A populációt a 2019. július 1-től hatályos 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 1. melléklet szerinti²³ államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézményekben, valamint az állami Eötvös József Főiskolán dolgozó oktatók képezték. A kutatás megkezdésekor, 2019. november 1-jén, az alapsokaság 39 db felsőoktatási intézményben dolgozó oktató, összesen 14.577 fő. Az alapsokaságra vonatkozó eloszlások (életkor, státusz, nem, intézmény tekintetében) a disszertáció 6. számú melléklet, 60. táblázatában található. Az ideális mintanagyságot a teljes populáció, azaz az oktatók teljes munkaidőre átszámított létszámának 15%-ában határoztam meg intézményenként.

Mivel a kérdőív kitöltése önkéntes alapon történt, nem abban a számban érkeztek vissza a kérdőívek az intézményektől, mint amelyeket előre vártam. A többszörös emlékeztető e-mailek kiküldésének ellenére is a várt 2.186 válasz helyett 1.282 kérdőív érkezett vissza, ám így is az alapsokaság közel 10 százalékát (8,79%) sikerült elérni.

6.4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MINTÁJÁNAK BEMUTATÁSA

Annak érdekében, hogy az 1282 fős mintára megfogalmazott statisztikai következtetések a teljes populációra vonatkoztathatók legyenek a minta súlyozva lett, azaz a minta kisebb eltéréseit a populáció ismert arányaihoz igazítottam. A mintát a korábban említett FIR rendszerből kinyert adatok közül az „Oktatók teljes munkaidősre átszámított létszáma” populációs ismérv szerint került súlyozásra (lásd: 12. táblázat).

12. táblázat. Az oktatói minta súlyozása (saját szerkesztés)

Intézmény	Oktatók teljes munkaidősre átszámított létszáma	Az intézményből visszavárt kérdőívek száma (Összes oktatói létszám 15%-a)(fő)	A visszaérkezett kérdőívek száma (fő)	Súly egy oktatóra vonatkozóan
Állatorvostudományi Egyetem	127	19	37	0,343335671
Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	32	5	0	0,00
Budapesti Corvinus Egyetem	407	61	36	1,127545811
Budapesti Gazdasági Egyetem	294	44	19	1,544377935
Budapesti Metropolitan Egyetem	147	22	7	2,09309422
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	1 049	157	30	3,483412748
Debreceni Egyetem	1 544	232	1	0,00
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	38	6	2	1,888447191
Dunaújvárosi Egyetem	73	11	15	0,485980341
Edutus Egyetem	34	5	4	0,85515765

²³ 2019. VII.1-től hatályos 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (2020.04.05.)

Intézmény	Oktatók teljes munkaidősre átszámított létszáma	Az intézményből visszavárt kérdőívek száma (Összes oktatói létszám 15%-a)(fő)	A visszaérkezett kérdőívek száma (fő)	Súly egy oktatóra vonatkozóan
Eötvös József Főiskola	30	5	5	0,6019114
Eötvös Loránd Tudományegyetem	1 576	236	85	1,847823448
Eszterházy Károly Egyetem	361	54	47	0,764633996
Evangélikus Hittudományi Egyetem	23	3	1	2,259659106
Kaposvári Egyetem	192	29	29	0,659435931
Károli Gáspár Református Egyetem	351	53	45	0,776361623
Kodolányi János Egyetem	70	10	10	0,696832031
Közép-európai Egyetem	176	26	7	2,498829199
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	146	22	0	0,00
Magyar Képzőművészeti Egyetem	67	10	13	0,515135585
Magyar Táncművészeti Egyetem	50	8	5	0,999033409
Milton Friedman Egyetem	32	5	11	0,286052867
Miskolci Egyetem	544	82	157	0,345155831
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	88	13	10	0,872223432
Nemzeti Közszerződési Egyetem	395	59	49	0,803538297
Neumann János Egyetem	188	28	16	1,170781203
Nyíregyházi Egyetem	174	26	47	0,367925446
Óbudai Egyetem	284	43	30	0,943144008
Országos Rabbiképző - Zsidó Egyetem	32	5	3	1,056334577
Pannon Egyetem	324	49	33	0,979329054
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	355	53	99	0,357572375
Pécsi Tudományegyetem	1 386	208	76	1,816820731
Semmelweis Egyetem	963	144	71	1,351577705
Soproni Egyetem	185	28	15	1,228071991
Széchenyi István Egyetem	543	81	90	0,601136312
Szegedi Tudományegyetem	1 440	216	92	1,559832033
Szent István Egyetem	642	96	73	0,875728394
Színház- és Filmművészeti Egyetem	60	9	1	5,956830125
Testnevelési Egyetem	157	24	11	1,422337295
Összesen	14 577	2 186	1282	-

A teljes kutatás időtartama alatt 36 felsőoktatási intézményből érkezett vissza feldolgozható kérdőív. Kettő felsőoktatási intézmény (Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem és Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem) esetében egyáltalán nem érkezett vissza kitöltött kérdőív, így ezen egyetem oktatóinak véleménye nem jelenik meg. A Debreceni Egyetem esetében pedig annyira alacsony volt a kitöltött kérdőívek száma (1 db), hogy az nem tudta reprezentálni az adott intézményben dolgozó 1.544 oktatót, ezért az egyetem 0-s súllyal szerepel.

A mintában 708 férfi és 574 nő szerepel, korcsoport szerinti megoszlásban a kérdőívet kitöltők közül 71 fő volt 30 évnél fiatalabb, 297 fő 31-40 év közötti, 434 fő 41-50 év közötti, 278

fő 51-60 év közötti és 202 fő volt 60 évnél idősebb korosztályba tartozó. A kitöltők közül 1057 fő állami és 225 fő nem állami felsőoktatási intézményben dolgozik. A kérdőívet kitöltők oktatói státusz szerinti megoszlását a 13. táblázat szemlélteti.

13. táblázat. A mintát képező kitöltők oktatói státusz szerinti megoszlása, 2019, N=1282 (saját szerkesztés)

Oktatói státusz	Fő
PhD hallgató	40
mesteroktató	56
tanársegéd	142
adjunktus	245
főiskolai docens	64
egyetemi docens	459
főiskolai tanár	49
egyetemi tanár	111
gyakorlatvezető	17
szaktanár, szakoktató, szakmódszertant oktató	9
nyelvtanár	14
egyéb tanár	71
mérnök, intézeti/tanszéki	3
tudományos segédmunkatárs	2
összesen	1282

6.5. A KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Az empirikus kutatások során igyekeztem a témához kapcsolódóan a témában releváns személyeket felkutatni. Az empirikus kutatásba bevontam a téma elismert szakértőit (N=3), a validációs eljárást a gyakorlatban működtető felsőoktatási intézmények képviselőit (N=3), az államilag elismert, egyetemenként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézményekben (N=39) tanító oktatókat (N=1282).

Az értekezésben megfogalmazott kutatási kérdések – amelyek megválaszolását a szakirodalom, illetve a felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsgaszabályzatának (N=65) dokumentumelemzésével, félig strukturált interjúk tartalomelemzésével, összehasonlító elemzésével, valamint az online kérdőíves felmérés módszerével és a kapott eredmények értékelésével szeretném elvégezni – a következők:

a) A nemzetközi validációs gyakorlatokra vonatkozó kutatási kérdések (N=11)

K1 Nemzetközi viszonylatban milyen validációs országgyakorlatok alakultak ki? Vannak olyan közös tényezők és feltételek (jogszabályi és intézményi keret, eljárás lépései, módszerek, kapcsolódó szolgáltatások, célcsoportok), amelyek a legtöbb európai validációs gyakorlat során megjelennek?

H1 A vizsgálatba bevont országokban a validációs gyakorlatok azonos eljárások, módszerek mentén működnek.

b) A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. melléklete alapján az összes felsőoktatási intézmény tanulmányi- és vizsgaszabályzatára vonatkozó kutatási kérdés (N=65)

K2 Milyen mértékben és módon szabályozzák a felsőoktatási intézmények a tanulmányi és vizsgaszabályzatukban a nemformális és informális tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények validációját?

H2 A felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény rendelkezése értelmében minden felsőoktatási intézmény legalább saját tanulmányi és vizsgaszabályzatában rögzíti a validációs eljárás folyamatát.

c) Kutatási kérdések a validációs eljárást a gyakorlatban működtető felsőoktatási intézményekre vonatkozóan (N=3)

K3 Milyen tapasztalatok vannak a validációt a gyakorlatban is működtető felsőoktatási intézményekben? Melyek a validációs eljárás lépései, milyen dokumentumok, folyamatleírások, mérőeszközök állnak rendelkezésre? A validációt a gyakorlatban működtető felsőoktatási intézmények képviselői milyen, a validációt támogató és/vagy akadályozó tényezőket azonosítanak?

H3 Az elemzés során kirajzolódnak a különböző felsőoktatási intézmények validációs gyakorlatainak közös jellemzői, úgymint az eljárás lépései, a tájékoztatás szerepe vagy a portfólió elkészítése.

H4 A hallgatók inkább látják a validációban a lehetőséget, jó gyakorlatnak ítélik, pozitív hozzáállást tulajdonítanak az eljárásnak, míg az oktatók kevésbé látják az eljárás előnyeit.

H5 Az interjúk során feltérképezésre kerülnek a validáció működését támogató és akadályozó tényezők.

d) Kutatási kérdések a felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésének alapköveit letett (TÁMOP 4.1.3. PROJEKT keretében), a validáció téma elismert szakértői (N=3) felé

K4 Hogyan hasznosultak a TÁMOP 4.1.3. projekt fejlesztőmunka eredményei? Hogyan honosodott meg a felsőoktatásban a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények validációja? A szakértők hogyan látják a validációt támogató és/vagy akadályozó tényezőket? Van-e létjogosultsága a validációnak a mai gazdasági, társadalmi környezetben és a jelenlegi jogszabályi keretek között, amelyben ma a felsőoktatás működik?

H6 A felsőoktatási validációrendszer fejlesztésének alapköveit letevő szakértők tapasztalataik kapcsán bőséges információval szolgálnak a validációs rendszer működésének és elterjedésének támogató és/vagy akadályozó tényezőivel kapcsolatban.

e) Kutatási kérdések az államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézményekben (N=39) tanító oktatókkal (N=1282) kapcsolatban

K5 Az oktatók felsőoktatási gyakorlatuk során leggyakrabban milyen tanítási és értékelési módszereket alkalmaznak? Van-e összefüggés az értékelési módszerek és a validáció iránti attitűd között? A hagyományos tanítási módszereket alkalmazó oktatók hagyományos értékelési módszereket is alkalmaznak?

K6 Az oktatók milyen mértékben ismerik a tanulási eredmény alapú szemléletet? Okoz-e (ha igen, milyen) nehézséget számukra a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása?

K7 Hogyan viszonyulnak az oktatók a validációs eljárásához? Van jellemző mintázat a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazó oktatók és a validációhoz való viszonyulás között? Van-e eltérés az oktatók validáció iránti attitűdjében nem, kor, oktatói státusz, foglalkoztatási jogviszony, képzési terület, képzési szerkezet és a felsőoktatási intézmények típusa, fenntartója, székhelye szerint?

K8 Milyen képítségfok és gyakorlatok jellemzik a felsőoktatási validációt a vizsgált intézményekben az oktatók ismeretei szerint?

K9 Az oktatók szerint milyen tényezők támogatják, illetve akadályozzák a validáció működését és elterjedését?

H7 A tanítási és értékelési kultúra összefüggésben van a validációval szembeni attitűddel, továbbá az oktatók tanítás- és értékelésmódszertani kultúrája összefüggésben van a validáció működésével és elterjedésével.

H8 Van kapcsolat a tanítási folyamat során alkalmazott tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása és az adott intézményben a validáció képítségfoka, működése között.

H9 Az intézetvezetők, a tanszékvezetők, a szakfelelősök jobban ismerik a tanulási eredmény fogalmát, és pontosabban definiálják, mint az oktatók.

H10 Összefüggés van az oktatók validáció iránti attitűdjé és a felsőoktatási intézmények típusa között.

H11 Összefüggés van a felsőoktatási intézményben a validáció eljárás képítségének foka és a validáció iránti attitűd között. Azon felsőoktatási intézményben, ahol magasabb a validáció eljárás képítségfoka, ott az oktatók validáció iránti attitűdjé is magasabb.

H12 Nincs összefüggés az között, hogy az oktató milyen képzési ciklusban oktat, és az oktató validációs attitűdjé között.

H13 Azok az oktatók, akik nem teljes munkaidős foglalkoztatási jogviszonyban dolgoznak az adott felsőoktatási intézményben, könnyebben támogatják a validáció működtetését.

H14 Azokon a területeken, ahol egzakt módon mérhetőek az eredmények, pl.: műszaki, természettudományi, ott könnyebb a validációt megvalósítani, az oktatók is támogatóbbak, ellentétben a szubjektívebb tudományterületekkel, pl. a művészet

H15 A vidéki felsőoktatási intézményekben dolgozók nagyobb arányban támogatják a validációt, mint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók. A vidéki felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók elkötelezettebbek a validáció iránt.

H16 Az alkalmazott tudományok egyetemeken dolgozó oktatók fogékonyabbak a validáció iránt, mint a tudományegyetemen oktatók.

H17 A validációhoz való oktatói viszonyulás és a felsőoktatási intézmények validációs gyakorlata összefüggésben van.

H18 A nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben jobban működik a kompetenciák validációja.

H19 A validáció a felsőoktatási intézményekben jellemzően az oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján működik.

7. ELŐZETES HELYZETKÉP A FELSŐOKTATÁSI VALIDÁCIÓRÓL

7.1. ELŐZETES TEREPELFELMÉRÉS 1. – TANULMÁNYI ÉS VIZSGASZABÁLYZATOK MÁSODELEMZÉSE

7.1.1. *A kutatás célja*

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 49. § (6) bekezdése lehetővé teszi, hogy a kreditátviteli bizottság az előzetesen nemformális, informális tanulás során vagy munka során megszerzett tudást, tapasztalatot tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerje. A (7) bekezdés pedig leszögezi, hogy a tanulmányi és vizsgaszabályzatban (továbbiakban: TVSZ) kell szabályozni a végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket. „Azzal a megkötéssel, hogy a hallgató a végbizonyítvány (abszolutórium) megszerzéséhez - a felsőoktatási intézményben folytatott, illetve más korábbi tanulmányok, továbbá az előzetesen megszerzett tudás kreditértékként való elismerése esetén is - a tanulmányi és vizsgaszabályzat szerinti kreditet, de legalább a képzés kreditértékének harmadát az adott intézmény adott képzésén köteles teljesíteni” (*Nemzeti felsőoktatási törvény, 2011*). A jogszabály értelmében a másodelemzés elvégzésével a célom az volt, hogy egyrészt információt kapjak arról, hogyan teljesítik a felsőoktatási intézmények a törvényi kötelezettségeiket, másrészt, hogyan, milyen mértékben, módon szabályozzák a validáció eljárását.

7.1.2. *A kutatási kérdés*

K2 Milyen mértékben és módon szabályozzák a felsőoktatási intézmények a tanulmányi és vizsgaszabályzatukban a nemformális és informális tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények validációját?

7.1.3. *A kutatás módszere és a minta*

A terepfelmérés első lépéseként dokumentumelemzést folytattam az állami és nem állami felsőoktatási intézmények Tanulmányi- és Vizsgaszabályzataiban. Ezt a kutatást lefolytattam 2018 előtt, 2017 augusztusában, majd 2019 januárjában is. Érdeklődésem középpontjában az állt, hogy a 2012-es tanácsi ajánlásban szereplő 2018-as határidő a validáció kiépítésére változtatott-e a felsőoktatási intézmények validációval kapcsolatos hozzáállásában. A mintában a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. melléklete alapján az összes felsőoktatási intézmény (N=65) Tanulmányi és vizsgaszabályzata vizsgálat alá került, összesen 28 állami és 37 nem állami felsőoktatási intézményé.

Annak ellenére, hogy TVSZ-tal minden felsőoktatási intézménynek rendelkeznie kell, s azt nyilvánosságra is kell hoznia, mégis vannak példák, ahol ezek az előírások nem valósulnak meg. A 2017-es kutatásomkor a 37 nem állami intézmény közül csak 34 intézmény honlapján találtam meg a dokumentumot. A hiányzó három intézményt előbb telefonon keresztül majd, email formában is felkerestem. Három intézmény közül egy reagált az email-es megkeresésre. Ők arra hivatkoztak, hogy az intézményükben történő jelentősebb újjászervezés miatt átdolgozás alatt áll a TVSZ.

7.1.4. A kutatás eredménye

A megvizsgált 34 nem állami felsőoktatási intézmény közül 13 esetében semmilyen információt nem tartalmaz a TVSZ a validáció lehetőségéről. 15 esetben találunk arra vonatkozólag szabályozást, hogy a munkatapasztalat maximum 30 kreditértékben lehetséges beszámítani, illetve, hogy a hallgató legalább a képzés kreditértékének egyharmadát az Egyetemen köteles teljesíteni, az előzetesen birtokolt tudás kreditértékként történő elismerésekor is. Egy intézmény a szabályzatában megemlíti, hogy a Kreditátviteli Bizottság hatáskörébe tartozik a validációs eljárás lefolytatása, de azt bővebben nem szabályozza. A vizsgált intézmények 1/5-e (N=7) írta elő, hogy a megszerzett tudás meglétéről meg kell bizonyosodni, közülük három intézmény csak annyit határozott meg, hogy mindezt megfelelő értékelési eljárás keretében kell megtenni. Egy intézmény szükség szerint személyes beszélgetés keretében határozta meg az ellenőrzést. Három intézmény szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számonkérés formájában döntött a megbizonyosodás módjáról. A nem állami felsőoktatási intézmények közül egy intézményben a Tanulmányi mentességek és átváltások kritériumai és eljárási szabályai címmel (KÁB) határozták meg, hogy jellemzően gyakorlatokat, illetve készségek elsajátítására vonatkozó kurzusokat lehet elismertetni. A szabályzatban definiálják az elismertetés²⁴ fogalmát és táblázatban foglalták össze azon tantárgyak címét és az elismerés feltételét, igazolását, amelyek elismertethetők.

A TVSZ minden állami felsőoktatási intézmény honlapján elérhető, ellenben hét intézmény esetében semmilyen információt nem olvashattunk 2017 nyarán az előzetesen nemformális, informális tanulás során megszerzett tudás, munkatapasztalat mérésének és beszámításának lehetőségéről. A további 21 intézmény dokumentumaiban a szabályozás arra vonatkozott, hogy a munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be. Továbbá szabályozták, hogy az abszolutórium eléréséhez a hallgató – a felsőoktatási intézményben elvégzett, valamint más korábban folytatott tanulmányok, vagy más korábban szerzett kompetenciák kreditértékként történő elfogadásakor is – a TVSZ szerint meghatározott kreditet, de minimum a képzés kreditértékének egyharmadát az Egyetemen kell teljesítenie. A 21 felsőoktatási intézményen belül csak 11 intézmény jelöli TVSZ-ben, hogy a munkatapasztalatok alapján teljesített követelmények elismeréséhez a megszerzett tudást nem elég dokumentálni, annak meglétéről több (szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számonkérés) formában is szükséges igazolást nyerni. Továbbá három állami intézményben (Debreceni Egyetem, Dunaújvárosi Egyetem, Nemzeti Közsolgálati Egyetem) találtam a validációs folyamatra vonatkozó eljárásrendet vagy szabályozást, melyek explicit módon tartalmazzák az eljárás menetét.

A TVSZ-ek tanulmányozása után a felsőoktatási intézményeket három csoportba soroltuk attól függően, hogy milyen kiépítettség jellemzi a validációt. 20 felsőoktatási intézmény kapcsán nem találtunk információt, 39 intézmény esetén csak a vonatkozó jogszabályi hely

²⁴ „Az elismertetés (az átváltással szemben) azt jelenti, hogy a hallgató nem végzett korábban ilyen kurzust (nincs mivel megfeleltetni), de a tárgykörben magasabb szintű tanulmányai vagy munkatapasztalata alapján feltételezhető, hogy a kurzuson elsajátítandó ismeretekkel már rendelkezik” Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola (2016): Tanulmányi és Vizsgaszabályzat <http://www.pphf.hu/kapcsolat/szabalyzatok/item/400-tanulmanyi-es-vizsgaszabalyzat-2016> (letöltés: 2017.09. 06.)

került beidézésre a TVSZ-be, három felsőoktatási intézmény TVSZ-ében a jogszabályi előíráson túli szabályozást is találunk (lásd 14. táblázat).

14. táblázat. A nem állami és állami felsőoktatási intézmények validációjának kiépítettsége a TVSZ-ben található információk alapján, 2017 augusztusában (N), N=65 (Forrás: Kovács, 2018a, p. 17.; saját szerkesztés)

Milyen fokú kiépítettség jellemzi az adott intézményben a validációt?	Nem állami felsőoktatási intézmények	Állami felsőoktatási intézmények	Összesen
Nem érhető el a TVSZ.	3	0	3
Semmilyen információ nem áll rendelkezésre	13	7	20
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az Egyetemen köteles teljesíteni)	21	18	39
A jogszabályi előíráson túli szabályozás is történik	0	3	3

A TVSZ-ek dokumentumelemzését 2019 januárjában is lefolytattam. Azt vizsgáltam, hogy történt-e változás a 2017. évi állapothoz képest. Négy nem állami felsőoktatási intézmény esetében nem találtam elérhető TVSZ-t, 12 intézmény esetében semmilyen információt nem tartalmazott, 41 intézmény esetén csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézték be az intézmények. Nyolc intézmény TVSZ-ében a jogszabályi előíráson túli szabályozásra is volt példa, közülük öt intézmény rendelkezett külön validációs szabályzattal vagy eljárásrenddel. A jogszabályi előíráson túli szabályozással rendelkező felsőoktatási intézmények: Kaposvári Egyetem, Neumann János Egyetem, Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola. Külön validációs szabályzattal vagy eljárásrenddel rendelkező intézmények: Debreceni Egyetem, Dunaujvárosi Egyetem, Nemzeti Közszerződési Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Kodolányi János Főiskola (lásd 15. táblázat).

15. táblázat. A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben, 2019 január (N), N=65 (Forrás: Kovács, 2018c, p. 654.; saját szerkesztés)

A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben	Nem állami felsőoktatási intézmények	Állami felsőoktatási intézmények	Összesen
Nem érhető el a TVSZ.	4	0	4
A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan.	9	3	12
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni).	22	19	41
A jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás, de nincs külön szabályzat.	1	2	3
Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében.	1	4	5

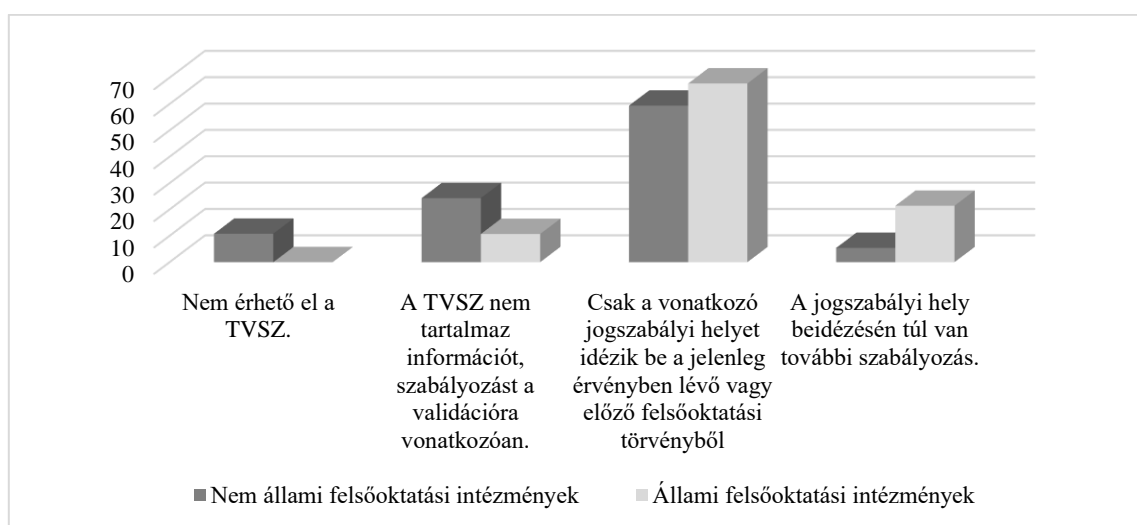
Öt felsőoktatási intézmény részletesen rendelkezett a validáció eljárásáról, annak menetéről. A validációt kérő hallgató írásbeli kérelem formájában kérelmezheti a nemformális és informális úton megszerzett tudásainak, munkatapasztalatainak elismerését. A felsőoktatási

validációs leírásokban felsorolásra kerülnek a kérelemhez csatolandó lehetséges dokumentumok, mint például: a szakmai önéletrajz, a munkatapasztalatot (releváns tartalom, a megszerzésének helye, időtartama, órára lebontva) bemutató dokumentum, a munkáltatói igazolás vagy nyilatkozat, a munkaköri leírás hiteles másolata, egy beszámoló (legalább öt A/4-es oldal terjedelmű), melyben a hallgató részletezi, hogy a munkatapasztalat alapján megszerezte a tantárgy teljesítéséhez szükséges ismereteket, illetve minden olyan dokumentum, mely az elismerés elbírálásához felhasználható.

A TVSZ-ben vagy annak mellékletében az intézmény meghatározza, hogy az intézményeknek meg kell bizonyosodnia az ismeretek elsajátításáról. Ennek formája lehet szóbeli, írásbeli, vagy gyakorlati számonkérés. Egyes dokumentumokban az intézmények felsorolták azon kurzusokat is, amelyekből „*Felmentés*” szerezhető, míg mások a validációs eljárás költségeit is rögzítették.

A felsőoktatási intézmények validáció kiépítettségének 2017-es és 2019-es helyzetének összevetését követően pozitív irányú változás tapasztalható. Csökkent azon felsőoktatási intézmények száma (20-ról 12-re), ahol semmilyen információt nem lehetett találni a TVSZ-ben a validációról. 39-ről 41-re nőtt azon intézmények csoportja, ahol csak a vonatkozó jogszabályi hely került beidézésre a TVSZ-be. Megduplázódott azon intézmények száma, ahol a jogszabályi előírásokon túli szabályozás is történt.

Összehasonlítottam az állami és nem állami intézmények TVSZ szerinti validációs szabályozását (10. ábra). Azt tapasztaltam, hogy kétszer annyi nem állami intézmény (24,3%) TVSZ-ében nem találunk említést a nemformális és informális tudás, a munkatapasztalat elismeréséről, mint az állami intézmények esetében (10,7%). A jogszabályi helyek beidézését viszont közel azonos arányban olvashatjuk a nem állami intézmények (59,4%) és az állami intézmények (67,8%) TVSZ-ében. A jogszabályi hely beidézésén túli, további szabályozás a TVSZ-ben vagy annak mellékletében a nem állami felsőoktatási intézmények 5,4%-nál, míg az állami felsőoktatási intézmények 21,4%-nál olvasható.



10. ábra. A felsőoktatási validáció TVSZ-ben történő szabályozása a nem állami és állami intézmények esetében (%), 2019, N=65 (Forrás: Kovács, 2018c, p. 655.; saját szerkesztés)

7.2. ELŐZETES TEREPFELMÉRÉS 2. – ADOTT FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN A VALIDÁCIÓ KÉRDÉSKÖRÉBEN LEGKOMPETENSEBB SZEMÉLYEKKEL TÖRTÉNT FÉLIG STRUKTURÁLT KÉRDŐÍVES INTERJÚK TARTALOMELEMZÉSE

7.2.1. A kutatás célja

A terepfelmérés második lépésként lefolytatott kutatás célja volt, hogy összegyűjtsem a felsőoktatási rendszerben működő gyakorlatokat. Megismerjem a validáció helyzetét az adott intézményekben, a validációs eljárásokhoz kapcsolódó dokumentumokat, határozatokat, eljárásokat, azok költségeit. Feltárjam a validáció, mint eljárás menetét, alkalmazott módszertanát, a felsőoktatási intézményekben alkalmazott értékelési rendszereket. Összehasonlítást tegeyek az intézményekben kialakult eljárásrendek között. A kutatás megkezdése előtt feltételeztem, hogy az elemzés során kirajzolódnak a validációs eljárás közös jellemzői, mint például az eljárás menete, a tájékoztatás fontossága vagy a portfólió elkészítése. Céljaim között szerepelt, hogy az elemzés végén egy problématerképet állítsak fel, melynek célja, hogy számba vegye a validációs folyamatokat akadályozó tényezőket. Az így feltárt problémák azonosítását követően lehetővé válik azok kezelésére konkrét javaslatok és feladatok megfogalmazása.

7.2.2. A kutatási kérdés

K3 Milyen tapasztalatok vannak a validációt a gyakorlatban is működtető felsőoktatási intézményekben? Melyek a validációs eljárás lépései, milyen dokumentumok, folyamatleírások, mérőeszközök állnak rendelkezésre? A validációt a gyakorlatban működtető felsőoktatási intézmények képviselői milyen, a validációt támogató és/vagy akadályozó tényezőket azonosítanak?

7.2.3. A kutatás módszere és a minta

A kutatás során felkerestem a validációs eljárást a gyakorlatban is alkalmazó felsőoktatási intézményeket. Közülök három intézménytől kaptam lehetőséget, hogy félig strukturált kérdőíves interjút készíthessek az adott intézményben a validáció kérdéskörében legkompetensebb személlyel. Az interjúk felvétele 2017. október és 2018. január között történt. Az interjúalanyok jellemzően nyitottak és együttműködők voltak a megkereséskor. Az interjúk elkészítése 30-60 percet vett igénybe. A beszélgetések diktafonnal történő rögzítéséhez minden megkérdezett beleegyezését adta.

Interjúalanyaimnak feltett kérdéseim (1. számú melléklet) elsősorban a rendszer kialakítására, a folyamat menetére, az alkalmazott módszerekre és a gyakorlatban való alkalmazásra vonatkoztak. A válaszok feldolgozása tartalomelemzés és összehasonlító elemzés módszerével történt.

7.2.4. A kutatás eredménye

A felkeresett 3 felsőoktatási intézmény TVSZ-ét tartalomelemzés módszerével vizsgáltam és különböző szempontok mentén hasonlítottam össze a felsőoktatási gyakorlatokat, melyet a 16. táblázatban foglaltam össze.

16. táblázat. A felsőoktatási validációs gyakorlatok összehasonlítása a validációs eljárást gyakorlatban is alkalmazó felsőoktatási intézmények képviselőivel készített interjúk alapján (saját szerkesztés)

Szempontok	Dunaújvárosi Főiskola	Debreceni Egyetem	Nemzeti Közszolgálati Egyetem
Interjúalany	egyetemi docens (képzésért felelős szakmai vezető)	egyetemi docens (a rendszer fejlesztője)	mb. tanulmányi osztályvezető
Validációra lehetőség	Dunaújvárosi Főiskola pedagógiai mérés-értékelés MA szak és levelező tagozat andragógia szak gazdálkodás-menedzsment terület	Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar Emberi Erőforrás Tanácsadó (EET) MA szak levelező tagozata bármely tantárgyi vagy gyakorlati követelmény választható	Államtudományi és Közigazgatási Kar Közigazgatás-szervező BA Közigazgatási MA Államtudományi osztatlan MA bármely tantárgy választható
Validációs kérelem ideje	kurzusfelvételi időszak	kurzusfelvételi időszak	kurzusfelvételi időszak
Leggyakrabban alkalmazott módszer	direkt tudásvizsgálat: portfólió módszer, személyes elbeszélgetés, teszt, vizsga, interjú, megfigyelés	portfólió módszer (tanulmányok felsorolása, Europass önéletrajz, kompetenciák felsorolása, prezentáció)	dokumentummal, munkatapasztalattal, munkaköri leírással, munkáltatói jogviszonnyal
Tanácsadási rendszer	alakítottak ki	alakítottak ki	nem alakítottak ki (szabályzatok)
Vizsgálatot végző	kurzus oktatója	kurzus oktatója, a választott terület szakembere, tanácsadó	kurzus oktatója
Értékelési folyamat	direkt tudásvizsgálat	beadott portfólió szóbeli megvédése	elsősorban írásbeli vizsga
Az eljárás dokumentálása	határozat: beszámítás, felmentés	határozat, sikertelen validáció esetén második esély nincs	határozat, sikertelen validáció esetén második esély nincs
Költségek	ingyenes	700 Ft/kredit	ingyenes
Hozzáállás a hallgatók és az oktatók részéről	változó	változó	változó
Statisztika	nincs nyilvános adat	317 beiratkozott hallgatóból 114 fő gyakorlati követelmények-, 26 fő a tantárgyi követelmények alóli felmentést kért kb. a beadott kérelmek 30-40%-a volt sikertelen	10 fő– 18 tantárgyi követelmények alóli felmentés 10-ből 8 fő 1 tantárgy 1 fő 6 tantárgy 1 fő 4 tantárgy nincs korlát a kurzusok mennyiségét illetően
Elutasított kérelmek száma	nincs nyilvános adat	2	1 fő 6 tantárgy-4 elutasított 1 fő 4 tantárgy -1 elutasított
Az adatok a következő időtartamra vonatkoznak	-	2 félév	4 félév
Eljárásban résztvevők jellemzői	-	diplomát már szerzett, többéves tapasztalattal rendelkező	1 hallgató alapszakos nappalis, többi levelezős és 35 és 55 közötti korosztály
Elméleti vagy gyakorlati jellegű kurzusok kiváltása	-	inkább a gyakorlati	50%-50%

Alkalmazott módszerek – tanácsadás

Debreceni interjúalanyom elmondta, hogy kollégáival együtt néhány éve az észt és francia modellt egyesítve, kombinálva alkották meg Hajdúböszörményben az Emberi erőforrás és tanácsadó mesterképzésre vonatkozó validációs eljárást, melyben az alkalmazott módszer a portfólió volt, aminek összeállítását egy tanácsadási szolgáltatás támogatta meg. A portfólió tartalmazta a hallgatói munkaköri leírást, a munkaköri feladatok ellátását, részletezését, amit a munkáltató is kiegészített a munkavállaló feladataival és az ahhoz szükséges tudás elemekkel. Majd a hallgatóval történt egy szakmai beszélgetés. A szóbeli prezentáció célja, hogy a hallgató bizonyítsa, hogy tisztában van a választott kurzus szókészletével, folyamataival. Interjúalanyom úgy fogalmazott, olyan ez mintha a kurzusból elővizsgázná a hallgató, továbbá felhívta a figyelmet a tanácsadás fontosságára, amit szolgáltatás keretében előzetesen kap a hallgató. A tanácsadás során útmutatást kap a hallgató, hogy az összegyűjtött dokumentumok alapján van-e esélye a kurzus kiváltására. A validáció lehetőségéről a beiratkozás napján minden hallgató az első évben kap egy 2 órás felkészítést. Interjúalanyom vallja, hogy minden egyetemnek saját magának kell kidolgoznia saját rendszerét: *„Nem lehet egy egységes szabályt alkalmazni, mert láthatóan egészen más mozgás tere van egy egészségügyi karnak, s egészen más, ahol mondjuk az emberi erőforrás és tanácsadó képzés volt.”*

A Nemzeti Közszolgálati Egyetem (továbbiakban: NKE) gyakorlatában nem alakult ki a portfólió, mint módszer. Ugyanakkor a validációs kérelem kitöltésén túl szükséges valamilyen formában mégis bizonyítani, hogy a hallgató a tudást birtokolja. A bizonyítás történhet munkatapasztalat, munkaköri leírás, munkáltatói jogviszony vagy iskolarendszeren kívül szerzett dokumentum alapján. Interjúalanyom elmondása alapján az még nem fordult elő, hogy semmivel nem lehet bizonyítani a meglévő tudást. Az interjúalanyom szerint, ha valaki az autodidakta módon elsajátított tudást szeretné validáltatni, akkor azt lehet tenni, amit a szabályzat ír elő, azaz a validáció minden esetben számonkéréssel jár. A NKE biztosítja a hallgatók számára már a beiratkozáskor, hol találják a szabályzatokat. De külön tanácsadási szolgáltatás nem épült ki a validációs eljárás megtámogatására. A Dunaújvárosi Főiskola praxisában is kialakításra került a hallgatók támogatására a tanácsadó rendszer, mégpedig kétszeres módon, egyrészt egy tanulmányi ügyintéző, másrészt a szakfelelős oktatója személyében, akit a későbbiekben már szakmentornak hívtak, ezzel is utalva a támogató, segítő szerep kiemelésére.

Értékelési folyamat

Hajdúböszörményben a validációs eljárásnak egy szóbeli vizsga volt a része, ahol a hallgató megvédte a beadott portfólióját. A szóbeli prezentálás lebonyolítására külön vizsgabizottságot hoztak létre, melynek tagjai között foglalt helyet az adott kurzust oktató egyetemi oktató, a szakmai oldalt képviselő egy gyakorlati szakember és a tanácsadást végző szakember. Ezzel szemben a NKE gyakorlatában, miután az illetékes intézményvezető - ahová a választott tantárgy tartozik - meghatározza a beszámoló formáját teljes mértékben az oktatóra vagy a tantárgyfelelősre bízta a számonkérést és az értékelést. Jellemzően az írásbeli vizsga során az oktató azt kéri számon, amit egyébként is kérne a félév végén, esetleg korábban használt vagy új feladatsort készít. Szóbeli vizsga esetén vagy tételsort ad meg az oktató, s a tételhúzás

követően a hallgató számot ad a témáról vagy az oktató kérdéseket tesz fel a kurzus tartalmával kapcsolatban, s a válaszokat értékeli.

Dokumentálás sikeres, sikertelen validáció esetén

A vizsgált felsőoktatási intézményeknél egyezőség tapasztalható, mind a sikeres, mind a sikertelen validációs eljárás dokumentálásában. Sikeres validáció esetén a hallgató határozatot kap, s a Neptun rendszeren rögzítésre kerül a kurzus teljesítése. Ha valakinek nem sikerül a validációs eljárás, akkor második esélyt már egyik intézmény sem biztosít, így a hallgatónak a kurzust végig kell járni és teljesíteni kell a követelményeket.

Költségek

A validációs eljárás költségeit illetően viszont már eltéréseket tapasztalunk. A megkérdezett felsőoktatási intézmények közül egynél van költsége az eljárásnak. A hallgató által befizetett díj kreditenként 700 Ft volt, mely az egyetemi szabályzat rendelkezése alapján a hallgatói önkormányzatot illette meg.

Hozzáállás a hallgatók, oktatók részéről

Interjúk során feltettem azt a kérdést, hogy milyen fogadtatása volt a validációnak a hallgatók és az oktatók körében. Feltételezéseim szerint a hallgatók inkább látták benne a lehetőséget, jó gyakorlatnak ítélték, pozitív hozzáállást tulajdonítottak neki. Míg az oktatók esetében arra számítottam, hogy kevésbé látják az eljárás előnyeit. Elképzeléseim nagyrészt beigazolódtak. A debreceni interjúalanyom tapasztalatai szerint a fogadtatás a hallgatók részéről is változó volt. Először sokan örültek a lehetőségnek, később, amikor már jobban megismerték az elvárásokat, akkor a lelkesedés is csökkent, hiszen nem egyszerűen egy adminisztrációról volt szó. Akik benyújtották kérelmüket és sikeresek voltak, azok a kiváltott kurzus által felszabadított időt másra tudták használni. Az oktatók felől pedig inkább ellenállásba ütközött a rendszer, hiszen „*A saját egyetememen sem tudtam általánosságban elfogadtatni a validációt. [...] Az egyik oktató kollégája mondta: „ide a tudást nem hozzák, hanem viszik.*” Ez a kijelentés pedig erősen szembemegy a validáció alapeszméjével, hiszen a validáció során pont a máshonnan szerzett tudások, kompetenciák elismerésén van a hangsúly.

A budapesti interjúalanyom tapasztalata is a változó fogadtatást erősíti. Hiszen 2015 szeptembere óta kevés hallgató élt a lehetőséggel. Az oktatók részéről pedig bizonytalanság tapasztalható, ami abból fakad, hogy nem ismerik ezt a szabályzatot. „*Nem értik mi ez, mindig el kell magyarázni, hogy mit jelent a validáció. De utána viszont megcsinálják.*”

Nehézségek, problémák

Arra a kérdésre, hogy a felsőoktatásban a validációért felelős szakember milyen nehézségeket, akadályozó tényezőket lát a validáció gyakorlatban való működésével kapcsolatban változó, olykor ellentétes válaszokat kaptam. A NKE válaszaiból egyfajta semlegesség érezhető ki. Akadály nincs, a Tanulmányi Osztály tájékoztatja a hallgatókat, a beiratkozás alkalmával felhívja a figyelmüket, hogy hol találják a szabályzatokat, azt követően már nem rajtuk múlik,

hogy a hallgatók élnek-e a lehetőséggel. NKE azt is látja, hogy lehetne a lehetőséget még inkább reklámozni, de senki nem akar magának többletmunkát.

A Debreceni Egyetem képviselője az első nehézséget a validációs eljárásrend módszertanát ismerő szakemberek hiányában látja. Egy átlag oktató nem rendelkezik ezzel a tudással. Kiemeli a felsőoktatási intézmények közötti kommunikáció hiányát. Annak idején a TÁMOP 4.1.3. projekt része volt, hogy a validációra vonatkozó tudás megosztásra kerüljön a különböző intézmények között. Interjúalanyom kiemelte az érdekeltség körét is, mert míg a sikeres validáció a hallgató érdeke, addig az oktató – aki a folyamatban részt vesz, mint bizottsági tag, aki a számonkérés formája szerint összeállítja és értékeli az eljárást – nincs érdekeltté téve az ügyben. Egyrészt, ha sok hallgató kéri a kurzus validációját, felmerülhet a kérdés a kurzus létjogosultságával kapcsolatban, másrészt az oktató nem kap a fáradozásaiért még erkölcsi megbecsülést sem, nemhogy anyagi, szakmai megbecsülést. Az egyetemi szabályozás is ez ellen hat, hiszen a hallgató által befizetett, 700 Ft kredit összeg a hallgatói önkormányzatot illeti meg, mert ez az összeg hallgatói befizetésnek számít az egyetemen. Interjúalanyom megosztotta, hogy szerinte a validáció nem lehet egyéni érdek kérdése. Ha az egyetemnek, mint szervezetnek nem fontos, mert nem látja meg benne az érdekeit, akkor ezt a szellemiséget nem tudja az oktatói felé sem közvetíteni és nem fogja a működését úgy kialakítani, hogy az oktató is valamilyen módon érdekelt legyen a validáció eljárásában. Megjegyzi, hogy Magyarországon a validáció „egy ügy mentén” alakult ki, azok révén, akiket szakmailag megérintett a téma.

Gátló tényező a Hallgatói Önkormányzatok (HÖK) érdekvédelmi szerepének hiánya, a HÖK nem karolta fel a témát, és nem képviselte azon hallgatókat, akik számára ez a lehetőség opció lehetne. Komoly nehézség az oktatásszervezés. A hallgató azt szeretné, hogy a képzési ideje lerövidüljön, ahhoz viszont biztosítani kellene, hogy a kurzusok bármikor felvehetőek legyenek. Viszont ez nem mindig van így, mert a felsőoktatási intézménynek nem érdeke, hogy a bevétele csökkenjen, ami sikeres validáció esetén bekövetkezhet.

A problématerkép

Az interjúk során a nem formális úton megszerzett tudás felsőoktatásban történő validációval kapcsolatosan elhangzott problémákat problématerképben foglaltam össze (lásd 17. táblázat). Látható, hogy a felmerült problémák sokrétűek, amelyek befolyással bírnak a rendszer működésére.

17. táblázat. Validációs problématerkép az interjúk alapján (Forrás: Kovács, 2018b, p. 18 alapján, saját szerkesztés)

Problématerület	Probléma
Általános, társadalmi	Általános tájékozatlanság a validációs rendszerről Bizalomhiány, nagy a presztízse a formális végzettségnek és a formális tanulásnak, nincs bizalom a nem formális úton megszerzett tudásban
Jogalkotási	Nincs jelentős elköteleződés állami szinten a kormányzat részéről Nincs szabályozva, ha a felsőoktatási intézmény nem szabályozza a validáció ügyét
Belső szabályozási	A felsőoktatási intézmények nem alakították ki saját validációs eljárásrendjüket Hiányzik az egységes minőségi szemlélet kialakítása
Vezetési	Hiányzik a pozitív oktatói hozzáállás, nincsenek érdekeltté téve Hiányzik a hallgatói érdekképviselet
Munkaszervezési	Intézményen belül nincs validációval foglalkozó munkatárs, státusz

Problématerület	Probléma
	Nehéz az oktatásszervezés, nehéz minden kurzust meghirdetni
Humán erőforrás	Intézményen belül nincs validációs módszertant ismerő szakember
Kommunikációs	Nincs a felsőoktatási intézmények között párbeszéd
Információáramlási	Nincs elég információ a validáció lehetőségéről az érintettek, a hallgatók irányába
Pénzügyi	A validációs eljárásban résztvevő oktatók, szakemberek, tanácsadók nincsenek megfizetve Egyetemnek nem érdeke a validáció, mert számukra a bevétel csökkenés, a hallgatók által befizetett eljárási díj pedig nem hozzájuk folyik be

7.3. ELŐZETES TEREPELFELMÉRÉS 3. – A FELSŐOKTATÁSI VALIDÁCIÓ RENDSZER FEJLESZTÉSÉBEN KULCSSZEREPE T VÁLLALÓ SZAKÉRTŐKKEL FELVETT FÉLIG STRUKTURÁLT KÉRDŐÍVES INTERJÚK TARTALOMELEMZÉSE

7.3.1. A kutatás célja

A terepfelmérés harmadik lépcsőfokára lépve, a 3. terepkutatásom megvalósításának célja volt, hogy információt kapjak a validáció témában azoktól a szakértőktől, akik korábban szervesen részt vettek a validációra vonatkozó pilot program lebonyolításában. Interjúkérdéseim jellemzően az interjúalanyok tapasztalataira irányultak, azaz hogyan valósult meg a TÁMOP 4.1.3. projekt során kitűzött célok, hogyan hasznosultak a fejlesztő munka eredményei, hogyan honosodott meg a felsőoktatásban a nem formális úton megszerzett tudás validációja. Hogyan látják, milyen tényezők támogatják vagy hátráltatják a validációs rendszer működését és elterjedését. Véleményük szerint van-e létjogosultsága a nem formális úton megszerzett kompetenciák elismerésének. Céлом többek között az volt, hogy az interjúból nyert adatok alapot adjanak a nagymintás lekérdezés kérdőívének fejlesztéséhez. További céлом volt, hogy az interjúk elemzését követően, a szakértők által felvázolt a nem formális úton megszerzett kompetenciák validációs eljárás működését támogató és akadályozó tényezők „felkerüljenek a térképre”, hogy a kérdőíves kutatás eredményeit is figyelembe véve javaslatok megfogalmazására kerülhessen sor. Az interjúk anyagának feldolgozása tartalomelemzés és összehasonlító elemzés módszerével történt.

7.3.2. A kutatási kérdés

K4 Hogyan hasznosultak a TÁMOP 4.1.3. projekt fejlesztőmunka eredményei? Hogyan honosodott meg a felsőoktatásban a nem formális úton megszerzett tanulási eredmények validációja? A szakértők hogyan látják a validációt támogató és/vagy akadályozó tényezőket? Van-e létjogosultsága a validációnak a mai gazdasági, társadalmi környezetben és a jelenlegi jogszabályi keretek között, amelyben ma a felsőoktatás működik?

7.3.3. A kutatás módszere és a minta

A terepfelmérésben félig strukturált kérdőíves interjúra kértem fel a 2015-ben lezáródó „TÁMOP 4.1.3. projekt Validáció, A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban” fejlesztő munka három kulcsszereplőjét, hogy megismerhessem véleményüket, szakmai tapasztalataikat a felsőoktatási validációról. Az interjúk felvételére 2017. október és 2018. január között került

sor. Az interjúalanyok pozitívan reagáltak, nyitottak voltak az interjú lehetőségére. Az interjúk rögzítéséhez minden interjúalany jóváhagyását adta.

7.3.4. A kutatás eredménye

A TÁMOP 4.1.3. projekt tapasztalataira építő kérdésekre kapott válaszok tükrében elmondható, hogy a projekt több nehezítő körülmény közepette indult el és ezek a nehezítő körülmények a későbbiekben is fennmaradtak, amelyek hatással voltak a teljes projekt folyamatára és eredményeire. A 2. interjúalanyom (2. szakértő) vezeti fel, hogy „...a fő kihívás az volt, hogy Magyarországon nem nagyon volt ezzel kapcsolatos szakismeret vagy szaktudás ... hogy ki, mit ért előzetes tudás elismerés, mérés és validálása alatt”. Ezt a tényt többi interjúalanyom is megerősítette, sőt a folyamat indításakor még nem voltak szektor egyeztetések sem. Azt is megosztották velem, hogy erről a témáról nincs megalapozott tudás az országban, nincs kialakult nézetrendszer a felsőoktatásban, ami ezt be tudná fogadni vagy érdemben viszonyulni tudna hozzá. Ez az alapvető nézetrendszerek átváltása, melynek átalakulása időigényes folyamat és erre nagyon nincs készen a felsőoktatás (2. szakértő). Ezt a kijelentést harmadik interjúalanyom is alátámasztotta, „...az, a rendszer normális működéséből következik, mindent averzióval fogad, mindent arisztokratikusan fogad. Először meg kell érnie a helyzetnek ahhoz, hogy valamit be lehessen vezetni” (3. szakértő).

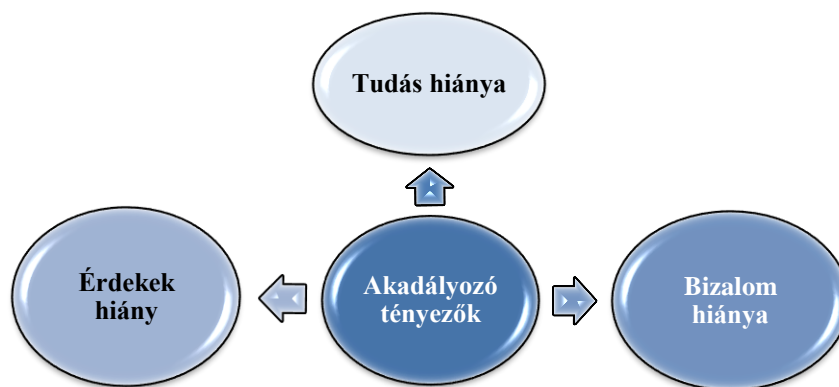
A felsőoktatási validáció létjogosultságának kérdése is inkább egy negatívabb felütést mutat a szakértők véleménye alapján. A következőkben fontosnak tartom szó szerint idézni interjúalanyaim gondolatait ezzel kapcsolatban:

„Most azt gondolom, hogy semmi. Ez nagyon csúnya dolog, de azt azért tudni kell, hogy gyakorlatilag ezek a nem hivatalos validációs eljárások, ezek működtek és működnek azóta is. Tehát ami igazából megvalósult belőle az korábban is volt.” (1. szakértő).

„Most, hogy ilyen szakember hiány van, sokkal erőteljesebben lehetne. Szerintem a felsőoktatásban is lehetne. ...De nálunk most a felsőoktatás zsugorodik, nem nő. Tehát pont nem az az időszak van, ami kedvezne a validációs kérdéseknek.” (2. szakértő).

„Ha azt kérdezi, hogy most van-e, akkor nincs. Mert hogy nincs fogadó készség, semmire se ...szakmai közvélemény a validációval kapcsolatban és az MKKR-rel kapcsolatban sincs. Ma semmiben nincs szakmai párbeszéd (3. szakértő).

Bár beszélgetőpartnereimet a validáció működését támogató tényezőkről is kérdeztem, de ezekről kevésbé esett szó. Ugyanakkor a szakértők által említett felsőoktatási validáció működését akadályozó tényezőkről bőséges információkhoz jutottam. A válaszok széles spektrumon helyezkedtek el, ellenben az elhangzott gátló tényezőket jellegük mentén három nagy csoportba soroltam, melyet a 11. ábra mutat be.



11. ábra. A validációs eljárás működését és kiépülését akadályozó tényezők (Forrás: Kovács, 2018b, p. 17 alapján, saját szerkesztés)

A szakértők által említett felsőoktatási validáció működését akadályozó tényezőket a 18. táblázatban összegeztem.

18. táblázat. A felsőoktatási validációs gyakorlatokat akadályozó tényezők csoportosítása a szakértőkkel készített interjúk alapján (saját szerkesztés)

tudás hiányából fakadó akadályozó tényezők	bizalom hiányából fakadó akadályozó tényezők	érdek hiányából fakadó akadályozó tényezők
társadalom, azaz a MAB, a felsőoktatási és a munkaerőpiaci szereplők, a szakmai szervezetek, a kutatók, a politikai és ágazati aktorok részéről	nincs szakpolitikai elköteleződés	felsőoktatási intézmény részéről
szakpolitika részéről	validációs rendszerrel szemben	oktató részéről
felsőoktatási intézmény részéről	a nem formális úton megszerzett tudás elismerésével szemben	finanszírozási kérdések
hallgatók részéről	intézmények közötti bizalom/együtműködési hiány	-
oktatók részéről	oktatók egymással szemben	-
validációról és annak eljárásáról	tudás forrásából adódó bizalmatlanság	-
mérés és értékelés rendszerről	-	-
tanulási eredmény alapú szemléletről	-	-

A tudás hiánya jelentkezik a társadalom, a szakpolitika, a felsőoktatási intézmények, a hallgatók és az oktatók részéről is, tehát minden olyan szereplő részéről érzékelhető a tudáshiány, akik a felsőoktatáshoz valamilyen módon kapcsolódnak. Hiszen a validáció nem általános még a társadalomban.

A szakértők meglátásait a kérdőíves kutatásban résztvevő oktatók többsége is alátámasztotta. Az oktatók több mint negyede jelölte leggyakrabban az első három helyen, hogy a validáció működését és elterjedését akadályozó tényezők a felsőoktatásban a tudás hiánya az oktatók részéről (27,5%), a tudás hiánya a társadalom részéről (25,6%) és a tudás hiánya a felsőoktatási intézmények részéről (24,7%) (lásd 6. számú melléklet 66. táblázata). Ezt az adatot a terepkutatás során végzett, a validációs eljárást a gyakorlatban is alkalmazó felsőoktatási intézmények képviselőivel készített interjúk is alátámasztják, ami alapján az oktatók részéről bizonytalanság van a validáció működésével szemben. Interjúalanyomat

idézve: „*Nem értik mi ez, mindig el kell magyarázni, hogy mit jelent a validáció. De utána viszont megcsinálják.*” (lásd bővebben: 7. fejezet).

Kevés a validációs szakember, aki értő és releváns tudása van a validáció eljárásról, módszertanáról, a mérés és értékelés rendszeréről. Kevés információjuk van az említett csoportoknak a validációról, a mérés és értékelés rendszerről. Egyik interjúalanyom választát idézve „*az akadémiai szféra értékelési gyakorlata: hagyományos*”. Összességében az írásbeli teszt vagy a szóban történő tételhúzás és felelés formájában történő számonkérés gyökeresedett meg. Az interjúban elhangzott véleményt az empirikus kutatás eredményei is alátámasztják, miszerint az oktatók 64%-a (N=821) klasszikus értékelési módszereket alkalmaz munkája során (lásd 7. fejezet).

Jelenleg Magyarországon periférikus helyen áll a validáció. Az empirikus kutatás adatai is megerősítik, hogy az oktatók negyedik leggyakrabban adott válasza alapján (N=285) valóban a magyar oktatási szféra periférikus helyén van a validáció (lásd 6. számú melléklet 66. táblázata).

Az első problémakörbe tartozik, hogy nem terjedt el, nem lett általános a tanulási eredmény alapú gondolkodás. Jelenleg a felsőoktatás ezt a fajta nézőpontot is „tanulja”. Az empirikus kutatás adatai is megerősítik, hogy a válaszadók 52,1%-a nem, míg 47,9%-a ismeri a tanulási eredmény fogalmat (N=1281), s csupán az oktatók 48,7%-a fogalmazza meg tanulási eredményekben kurzusainak kimeneti követelményeit (lásd: 7. fejezet).

A validációs eljárás kialakítását gátolja a bizalmatlanság. Nem alakult ki igazán elköteleződés a validációs rendszer iránt szakpolitikai szinten. Nem teremtődött meg a bizalom a nem formális úton szerzett tudással szemben sem. Interjúalanyom tapasztalatai támasztják alá a negatív szemléletet, a hozzáállást: „*Ide a tudást a hallgatók nem hozzák, hanem viszik.*” Mindezentül megállapítható, hogy oktatók nincsenek bizalommal kollégáik munkája iránt.

„*Akinek van felsőoktatásban oktatói gyakorlata és tapasztalata és ismeri a saját kollégáit, az nagyon jól tudja, hogy ennek abszolút az az oka, hogy nem bízunk a másik emberben.*”
„*...nem fogja elfogadni neked, mert ő azt fogja tőled kérni, akarni, amit ő tanított, azt mondd vissza neki vagy arról adjál számot valamilyen módon.*”

„*Mindenkinek (oktatók) meggyőződése a felsőoktatásban, hogy az a tudás a legjobb tudás, amivel ő rendelkezik (1.szakértő).*”

Tót Évát idézve „... a validációs eljárás hazai alkalmazásának legkomolyabb korlátja, hogy az oktatók szemléletükben, ismereteikben és értékelési módszereikben felkészületlenek” (Tót 2015, p.74.). Tót még az akadályozó tényezőnek ítéli, hogy a validációs eljárás idő- és költségigényes. Az oktatói szemléletre vonatkozó állításokat egy korábban elvégzett kutatás eredményei is igazolják, melyet a 2010-ben TEMPUS-ELTE által, illetve a TÁMOP 4.1.3. projekt 2. ütemében valósítottak meg. Benkei-Kovács és Vámos (2015) is arra a következtetésre jutott, hogy „Az egyetemi oktatók a validáció területén bizonyos szempontból a változás fő aktorainak tekinthetők, hiszen az egyetemi kurzusok beszámításánál hozzáállásuk perdöntő az elismerési folyamat kimenetét illetően.” A máshol szerzett tudás elismeréséről való gondolkodásról az oktatókat két csoportba lehet sorolni. Az egyik csoport képviselői azok, akik zárt felsőoktatásban gondolkodnak, a tudást csak a felsőoktatási intézményekben lehet megszerezni. Az oktatók másik csoportja a felsőoktatást nyitottnak látják, az az elfogadják,

hogy a tudás megszerzése nem csak a felsőoktatásban történhet meg (*Benkei-Kovács & Vámos* 2015, p. 208.).

A harmadik kategóriába azok az említett akadályozó tényezők kerültek, amelyek az érdekek hiányából származnak. Hiányzik az érdekeltség a felsőoktatási intézmények és az oktatók részéről. A jelenlegi finanszírozás mellett az intézményeknek nem érdeke a tudás elismerése, hiszen az képzési idő és költség csökkenéssel járhat. „A felsőoktatási intézmények mellett az oktatóknak sem érdeke a validáció működtetése a tudás, a pozíció, az állásföltés és a többletmunka miatt” (*Kovács*, 2018b, p. 18). Az empirikus kutatás eredményét a terepkutatás során végzett, a validációs eljárást a gyakorlatban is alkalmazó felsőoktatási intézmények képviselőivel készített interjúk is alátámasztják, ami alapján az oktatók nincsenek honorálva a többletmunkáért, ami azt eredményezi, hogy nem vagy kevésbé érdekük a validáció működtetése (lásd bővebben: 7. fejezet).

8. VALIDÁCIÓS HELYZETKÉP AZ OKTATÓK SZEMSZÖGÉBŐL – AZ EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYEI

8.1. A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásom középpontjában a validáció állt, de az empirikus kutatás lefolytatásakor több témát is érintettem, amelyek kapcsolódtak az eljáráshoz. Így kerültek a kérdőív külön tematikai részébe a tanulási eredményekkel összefüggő kérdések, mivel a tanulási eredmények alkalmazása feltétele a validáció működésének. A tanítási és értékelési módszereket összefogó kérdéseket azért tartottam fontosnak, mert a validáció is mérési-értékelési folyamat.

Az empirikus kutatás során célom volt a felsőoktatásban dolgozó oktatók szemszögén keresztül információt kapni többek közt a felsőoktatási validáció működéséről, gyakorlatáról, az eljáráshoz való viszonyulásról, a tanítási és értékelési kultúrájukról, a tanulási eredmény alapú szemléletet ismeretéről, alkalmazásáról.

8.2. A KUTATÁSI KÉRDÉSEK

K5 Az oktatók felsőoktatási gyakorlatuk során leggyakrabban milyen tanítási és értékelési módszereket alkalmaznak? Van-e összefüggés az értékelési módszerek és a validáció iránti attitűd között? A hagyományos tanítási módszereket alkalmazó oktatók hagyományos értékelési módszereket is alkalmaznak?

K6 Az oktatók milyen mértékben ismerik a tanulási eredmény alapú szemléletet? Okoz-e (ha igen, milyen) nehézséget számukra a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása?

K7 Hogyan viszonyulnak az oktatók a validációs eljárásához? Van jellemző mintázat a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazó oktatók és a validációhoz való viszonyulás között? Van-e eltérés az oktatók validáció iránti attitűdjében nem, kor, oktatói státusz, foglalkoztatási jogviszony, képzési terület, képzési szerkezet és a felsőoktatási intézmények típusa, fenntartója, székhelye szerint?

K8 Milyen kiépítettségi fok és gyakorlatok jellemzik a felsőoktatási validációt a vizsgált intézményekben az oktatók ismeretei szerint?

K9 Az oktatók szerint milyen tényezők támogatják, illetve akadályozzák a validáció működését és elterjedését?

8.3. A KUTATÁS MÓDSZERE ÉS A MINTA

A 6. fejezetben ismertetett kérdőívből származó, az államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézményekben (N=39) tanító oktatók (N=1282) körében folytattam le a kérdőíves kutatást.

8.4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

8.4.1. *Az első részegység – az általános adatokból származó eredmények*

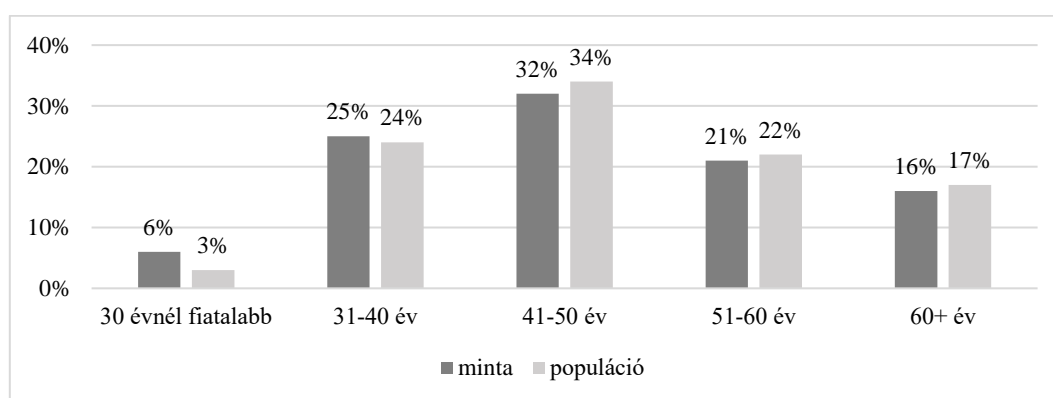
Az első részegység célja volt megismerni a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók szocio-demográfiai jellemzőit. Így a kutatásban alkalmazott kérdőív első tematikus egysége a felsőoktatásban dolgozó oktatók általános adatait vizsgálta. A vizsgálatban résztvevő

felsőoktatási intézmények több mint 50%-a (20 db) budapesti székhellyel rendelkezik (N=36). A vizsgálatban 25 állami és 11 nem állami felsőoktatási intézmény oktatói vettek részt.

A Felsőoktatási Információs Rendszer 2018. évi adatai alapján a felsőoktatásban dolgozók teljes oktatói létszáma 14.577 fő. A felsőoktatásban dolgozók teljes oktatóinak nem szerinti megoszlása: 60%-a férfi (8.755 fő) és 40%-a nő (5.822 fő). A nemek szerinti megoszlás alapján a kutatásban résztvevők és a populáció között tapasztalható némi eltérés. A minta nem szerinti megoszlása: 55%-a férfi és 45%-a nő.

A populáció 88%-a (12.881 fő) állami intézményben tanít, míg 12%-a (1696 fő) nem állami intézményben oktat. A kérdőívet kitöltők 87%-a állami felsőoktatási intézményben és 13%-a nem állami felsőoktatási intézményben oktat. Összehasonlítva a populációt és a mintát a felsőoktatási intézmény típusa szerinti megoszlása alapján, a minta állami és nem állami felsőoktatási intézményben tanító oktatók közel azonos arányban (1%-os eltérés tapasztalható) reprezentálják a populációt.

A populáció életkor szerinti megoszlása alapján a populáció 3%-a (422 fő) 30 évesnél fiatalabb, 24%-a (3 517 fő) 31-40 éves korosztályba tartozik, 34%-a (4 932 fő) 41-50 éves, 22%-a (3 247 fő) 51-60 éves és 17% (2 458 fő) legalább 60 éves. Amennyiben összevetjük az életkor szerinti megoszlása alapján a populációt és a mintát, akkor azt tapasztaljuk, hogy a kutatásban résztvevők és a populáció korcsoport szerinti megoszlása közel azonos mértékben alakul (a minta 6%-a 30 évesnél fiatalabb, 25%-a 31-40 éves, 32%-a 41-50 éves, 21%-a 51-60 éves és 16%-a 60 feletti korosztályba tartozik) (lásd 12. ábra).



12. ábra. A minta és a populáció korcsoport szerinti megoszlása (%) (saját szerkesztés, 2020)

A kutatásban résztvevők közül oktatói státusz szerint a legnagyobb arányban egyetemi docens (33%) töltötte ki a kérdőívet, majd az adjunktus beosztással rendelkező oktatók (22%) válaszoltak a kérdőív kérdéseire. A populáció és a minta oktatói státusz szerinti megoszlását összehasonlítva, azt olvashatjuk le az adatokból, hogy a legkisebb eltérés 2, míg a legnagyobb eltérés 7% volt (lásd 19. táblázat).

19. táblázat. A kutatásban résztvevők és a populáció oktatói státusz szerinti megoszlása, % (saját szerkesztés, 2020)

státusz	populáció (%)	minta (%)
egyetemi tanár	11	9
főiskolai tanár	3	3
egyetemi docens	29	33

státusz	populáció (%)	minta (%)
főiskolai docens	5	5
adjunktus	27	22
tanársegéd	18	11
mesteroktató	2	4
más oktató	5	9
PhD hallgató	0	4

A kutatásban résztvevők több mint fele (56%) kizárólag oktatói szerepkörrel rendelkezik. A második legnagyobb csoport, akik kitöltötték a kérdőívet a „nem viselek vezetői tisztséget” kategóriát jelölték és őket követték 1% különbséggel a tanszékvezető státusszal rendelkező válaszadók (11%) (lásd 20. táblázat).

20. táblázat. A kutatásban résztvevők szerepkör szerinti megoszlása, %, (N=1281) (saját szerkesztés, 2020)

szerepkör	%
intézetvezető	6
tanszékvezető	11
szakfelelős	10
oktató	56
nem viselek vezetői tisztséget	12
rektor, rektorhelyettes	1
dékan, dékánhelyettes	1
intézmény, csoport, osztály, részleg vezetője, vezetőhelyettese, minor-, modulfelelős	2
nem válaszolt	1

A kutatásban résztvevők foglalkozási jogviszony alapján közel azonos arányban részmunkaidőben (7%), illetve óraadóként (7,8%) dolgoznak. A válaszadók 85,2%-a teljes munkaidőben dolgozik a felsőoktatási intézményben. Tudományterület tekintetében a kutatásban résztvevők nagyobb arányban 18,2% műszaki, 13,2% orvos- és egészségtudomány, 11,4% bölcsészettudomány, 11,3% természettudomány és 10% gazdaságtudomány területen folytat oktatási tevékenységet. A mintában szereplők jellemzően alapképzésben (81,7%) illetve mesterképzésben (67,1%) oktatnak (lásd 21. számú táblázat).

21. táblázat. A kutatásban résztvevő oktatók oktatási tevékenyége képzési szerkezet szerinti megoszlása, %, (N=1281)

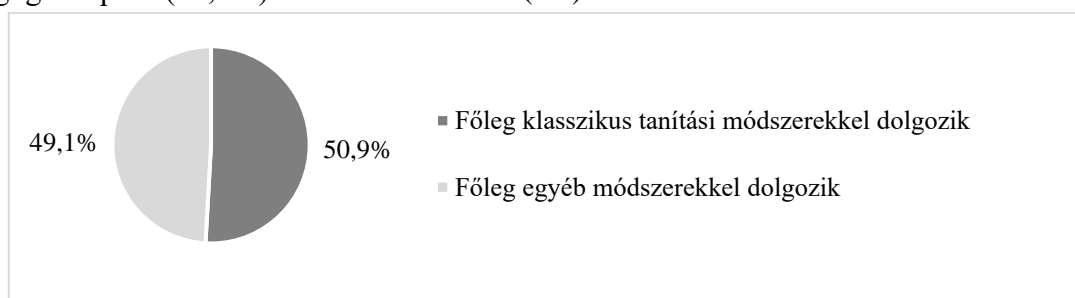
képzési szerkezet	%
felsőoktatási szakképzés	15,1
alapképzés	81,7
mesterképzés	67,1
osztatlan képzés	30,4
doktori képzés	35,7

8.4.2. A tanítási módszerekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei

A második tematikus részegység a kutatásban résztvevő oktatók tanítási és értékelési kultúrájával kapcsolatos jellemzőket, a használt módszerek választásának okait tárta fel. A kérdőív 11. kérdése arra kérte az oktatókat, hogy jelöljék meg a felsorolt tanítási módszerek közül, amelyeket tanításkor alkalmaznak. A felsorolt 26 módszer tanulás támogató alpmódszerekből, valamint atipikus tanulás támogatását segítő módszerekből (Dina, 2013) került kialakításra, melyből legfeljebb három, a legjellemzőbb módszert választhatták ki a

válaszadók. Természetesen az egyéb kategória megadása is biztosítva volt számukra. A válaszadók a legtöbbször a tanári előadás módszerét (65,9%) alkalmazzák, ezt követi 29,4%-kal a kiscsoportos munka, majd a harmadik legjellemzőbb (27,8%) tanítási módszernek az oktatók a magyarázat módszerét jelölték meg (6. számú melléklet, 40. ábra). Ebből arra következtethetünk, hogy még mindig a frontális munkaformák és az oktatóközpontú módszerek a dominánsak, és kevésbé alkalmaznak innovatív vagy kooperatív módszereket az oktatók a tanítás során. Az azonban bizakodásra ad okot, hogy a projektmunkát a válaszadók kb. egyötöde jelölte meg. Ez azért is fontos, mert a tanulási eredmény alapú szemlélethez a hallgatók aktív tevékenységére épülő, szakmai kontextusokhoz jobban kötődő projektoktatás sokkal jobban illeszkedik, mint az oktatóközpontú módszerek (K5).

A tanítási módszerek csoportosítását követően a klasszikus tanítási módszerek csoportjába került: magyarázat, kiselőadás, tanári előadás, kiscsoportos munka, páros munka, az összes többi módszer az egyéb, az innovatívabb módszerek csoportjában található. A klasszikus tanítási módszerek csoportosításakor én azt a tényt vettem alapul, hogy az említett módszereket olyan régen használják a felsőoktatásban, hogy azok már hagyományosnak, klasszikusnak mondhatók. Az oktatók 50,9%-a (N=652) alkalmaz főleg klasszikus tanítási módszereket, míg az oktatók 49,1%-a (N=629) főleg egyéb módszereket alkalmaznak az oktatás során (13. számú ábra). Amennyiben életkori csoportok szerint vizsgáljuk meg a kérdést, nem tapasztalunk különbséget az egyes korcsoportokon belül a főleg klasszikus és a főleg innovatív tanítási módszereket használók között. A korcsoportok között viszont a 41-50 év közötti oktatók esetében többen vannak a főleg klasszikus tanítási módszereket alkalmazók (33%; N=216), mint a főleg egyéb, innovatív tanítási módszereket használók (31%; N=196). Képzési terület szerinti megoszlásban a főleg klasszikus tanítási módszereket alkalmazók a műszaki (15,5%), a bölcsészettudomány (14,8%), az orvos- és egészségtudomány (14,6%) és a természettudomány (13,7%) területén dolgoznak. A főleg, egyéb, innovatív tanítási módszereket alkalmazó oktatók a műszaki (20,9%), az orvos- és egészségtudomány (11,7%), a pedagógusképzés (10,8%) területén tanítanak (K5).



13. ábra. Az oktatás során főleg a klasszikus és a főleg az egyéb, innovatív tanítási módszereket használó oktatók (%) (N=1281)

2011-ben az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet a „Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés” címmel kutatást indított. A kutatás során az oktatók által használt tanítási módszereket is megvizsgálták. A kutatás képzési rend szempontjából elemezte az oktatók által használt tanítási módszereket. A kutatásban résztvevő oktatók a nappali képzésben jellemzően a tanári előadást és magyarázatot (36%), a hallgatói kiselőadást (45%), 40% a gyakorlati feladat és az önálló hallgatói munka módszerét alkalmazták. Levelező/esti tagozatos képzésben a tanári

előadás (76%) és az azt kiegészítő jelleggel gyakorlati feladat és az önálló hallgatói munka (61%) módszerét alkalmazták az oktatók (OFI, 2011b, p.82). Saját kutatásom adatai azt mutatják, hogy az elmúlt 10 évben nem történt jelentős változás az oktatók által használt tanítási módszerekben. Pedig a megváltozott tanulási környezet és tanulási szokások sürgetnék az oktatók – a felsőoktatási stratégiában is célként megfogalmazott – pedagógiai és oktatás-módszertani felkészültségének javulását (Magyarország Kormánya, 2016). Kutatásomban az oktatók nyitott kérdés formájában válaszolták meg, hogy miért az adott tanítási módszereket alkalmazzák. A dominánsan oktatóközpontú módszerekkel dolgozó oktatók elsősorban a tanításmódszertani hiányossággal, a hagyományos oktatói felfogással magyarázták a módszerválasztást. Néhány jellemző válasz:

- *„Sosem tanítottak tanítani, mint ahogy kollégáim nagy részét sem. A kőkorszaki módszereket ismerjük és alkalmazzuk.”*
- *„Mert hagyományos felfogású oktató vagyok, és ezt nem is szégyellem. Nem gondolnám, hogy a projekt módszernek és egyéb pedagógiai divathóbortoknak valóban helyük lenne a felsőoktatásban.”*
- *„Ezek váltak be az elmúlt évtizedekben számomra és illeszkednek legjobban az oktatott tárgyaimhoz.”*
- *„Mert nem hiszek a "korszerű" módszerek világmegváltó hatásában. Vissza a jól bevált, poroszos iskolákat!”*

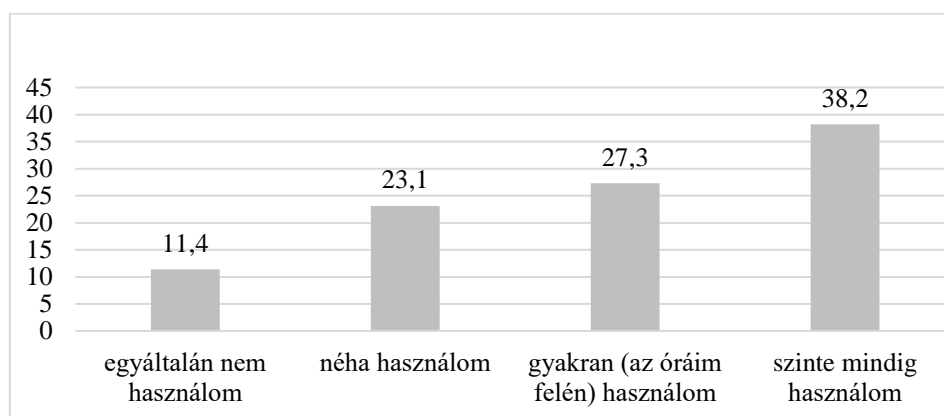
Az inkább innovatív, a hallgatók aktivitására építő módszereket használók jellemzően a hallgatók generációs jellemzőihez való alkalmazkodással és a képzés gyakorlati jellegével indokolták a módszerválasztást.

- *„Mert a mostani generáció figyelmét lekötni hatalmas kihívás. Irdatlan mennyiségű passzív ismeret és elektronikus eszköz, mindenhol ömlő információ birtokában egy pillanat alatt a mobiltelefon és laptop foglyai lesznek az oktatás bármelyik percében három dolgot képesek egyszerre csinálni. A tanár csak akkor érdemel figyelmet, ha 'szamuráj karmesterként' meghal a csatatéren és még empatikus is:)))) De szívesen csinálom, mert én is ilyen vagyok. Szeretem ezt a generációt.”*
- *„...A projektmunka a mérnökképzésben nem megkerülhető. A gépészmérnök egész életpályája során projektek megoldásán dolgozik. Az általunk alkalmazott virtuális mérnöki iroda elvén működő projektmunka pedig a munkacsoportban való együttműködés készségét alakítja ki.”*

Ezen mondatok arról árulkodnak, hogy az oktatók nagyon különböző módon viszonyulnak a tanításhoz és tanuláshoz, továbbá nagyon eltérő pedagógiai módszertani kultúrával rendelkeznek. Érzékelhető, hogy a hagyományos felfogás és az innovatív módszerek iránti nyitottság erőteljesen befolyásolja az oktatók módszertani repertoárját. A válaszok között azért optimizmusra okot adó gondolatok is megjelennek, a hivatásuk iránt elhivatott attitűdök formájában. De nem mehetünk el szó nélkül a mellett a tény mellett, hogy rendkívül fontos az, hogyan, milyen módszerrel történik a tudásközvetítés és képességfejlesztés. Szükség van a leendő és már gyakorló oktatók módszertani kompetenciáinak fejlesztésére. Ez annál is inkább indokolt, mert a 2017-től hatályba lépő tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények igénylik a tanítás- és értékelésmódszertani megújulást is.

Az oktatók 38,2%-a szinte mindig használ IKT eszközöket a tanítás és tanulás támogatására. A válaszadók közel negyede gyakran (27,3%), illetve néha (23,1%) használja az

IKT eszközöket, míg az oktatók 11,4%-a egyáltalán nem használ IKT eszközöket (lásd 14. ábra).



14. ábra. IKT eszközök alkalmazása a tanítás és tanulás támogatására (%)

Azontúl, hogy milyen rendszerességgel használnak az oktatók IKT eszközöket, adatot kaptam arról is, hogy milyen eszközöket alkalmaznak. A nyitott kérdésre számos válasz érkezett, melyeket a kódolás során a közös jellemzők alapján nagyobb kategóriákba soroltam. A 21. számú táblázat adatai szerint az oktatók pc, laptop, notebook, tablet, ipad, táblagép (38,7%), a projektor/kivetítő, vetítógép (33,2%) és a klasszikus prezentációs eszközöket (microsoft office programcsomag: ppt, word, excel, SPSS statisztikai programcsomag, prezi, pivot tábla, google docs, Beamer, paint, infografikai programok) (26,7%) használnak (lásd 22. számú táblázat).

22. táblázat. A tanítás és tanulás támogatása során alkalmazott IKT eszközök (%) (N=1281)

IKT eszközök	%
hagyományos eszközök (flipchart, írásvetítő, tábla, rajztábla, dinamikus fóliaszorozat, mintafeladatok, előadás fóliák)	0,6
klasszikus prezentációs eszközök	26,7
gyakorlatot segítő eszközök	3,0
egyetemi platformok	8,5
kép és hang megjelenítést segítő eszközök	21,6
online kapcsolattartás felületei	6,8
online adatbázisok	8,7
e-learning (LMS), mooc, blended learning	4,8
technikai feltételeket biztosító eszközök	3,2
szimulációs, demonstrációs, interaktív eszközök	4,3
okostelefon, mobiltelefon, hallgatói pc	13,9
internet, wifi, google,	14,1
pc, laptop, notebook, tablet, ipad, táblagép,	38,7
interaktív/digitális/ okostábla	5,9
projektor/kivetítő, vetítógép	33,2
tanítást, tanulást segítő alkalmazások, szoftverek	23,3

A kérdőíves lekérdezés 2020 januárjában – a veszélyhelyzet kihirdetéséről²⁵ szóló 40/2020. (III. 11.) kormányrendelet hatályba lépése és a digitális oktatásra való átállás előtt –

²⁵„A kormány az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében Magyarország egész területére veszélyhelyzetet hirdetett ki.”

fejeződött be. A veszélyhelyzet kihirdetése több változással járt, többek közt 2020. március 23-án (az előrehozott tavaszi szünet után) visszavonásig távoktatásra álltak át a felsőoktatási intézmények. Az egyetem oktatói jellemzően saját egyetemeik platformjain (pl.: Coospace felületén) tartották meg kurzusaikat. Ezt a körülményt azért fontos kiemelni, mert a veszélyhelyzet okozta kényszerűségből – valószínűsíthető, hogy az oktatók nagyobb számban kezdték használni a digitális eszközöket és módszereket – így, amennyiben a felmérést 2020 nyarán indítottam volna el, akkor a kérdőívben szereplő három IKT témakörre vonatkozó kérdések válaszai feltételezésem szerint más képet mutattak volna, mint amit most látunk az adatokból. Hangsúlyozandó tehát, hogy jelen eredmények a 2020. március előtti időszakról adnak képet. Mindenképpen érdemes lenne a kutatás ezen kérdéseit ismételtelen feltenni egy későbbi időpontban, ennek mentén egy új kutatási feladat rajzolódik ki. Feltételezhetően, nagy mértékben megnövekedne az IKT eszközök „szinte mindig használom” válasz lehetőség száma, illetve a különböző IKT eszközök típusai is. *Hülber, Papp-Danka és Dringó-Horváth (2020)* a felsőoktatás digitális oktatási kultúrája kapcsán készített kutatásuk során hasonlóan vélekedve állapítják meg, hogy bár 2020-ban a pandémia okozta új helyzet világszerte a technológia integrációját eredményezte az oktatás területén is, a kötelező digitális távolléti oktatás bevezetésével, melynek következményeinek felmérésére érdemes lenne évek múltán vizsgálatot indítani. A kutatók pozitívum eredményként könyvelik el, hogy a digitális oktatási kultúra elfogadottá válhat, hogy az oktatók digitális repertoárja bővíthet, de a negatív tényezőket is felvillantva jegyzik, hogy a digitalizáció integrálása ellenszenvet is okozhat, a tudáshiányból fakadóan pedig előfordulhat, hogy rossz vagy alkalmatlan módszertani megoldások csontosodnak meg a gyakorlat során (*Hülber, Papp-Danka & Dringó-Horváth, 2020*).

A kérdőívben feltett nyitott kérdésem úgy szólt, hogy a tanítás és tanulás támogatása során milyen IKT eszközöket alkalmaz az oktató, a válaszadók egy kis százaléka azonban IKT módszereket sorolt fel. Ezeket a válaszokat is hasznosnak találtam és a kódolás során a hasonló módszereket nagyobb csoportokba soroltam. A kérdésre 94 fő adott módszerek alkalmazására vonatkozó válaszokat, és a válaszadók 1,6%-a elektronikus feladatvégzési, számonkérési módszereket, 1,4%-a szemléltetés, szimuláció, modellezés, bemutatás, szituáció módszereket használ (lásd 23. számú táblázat).

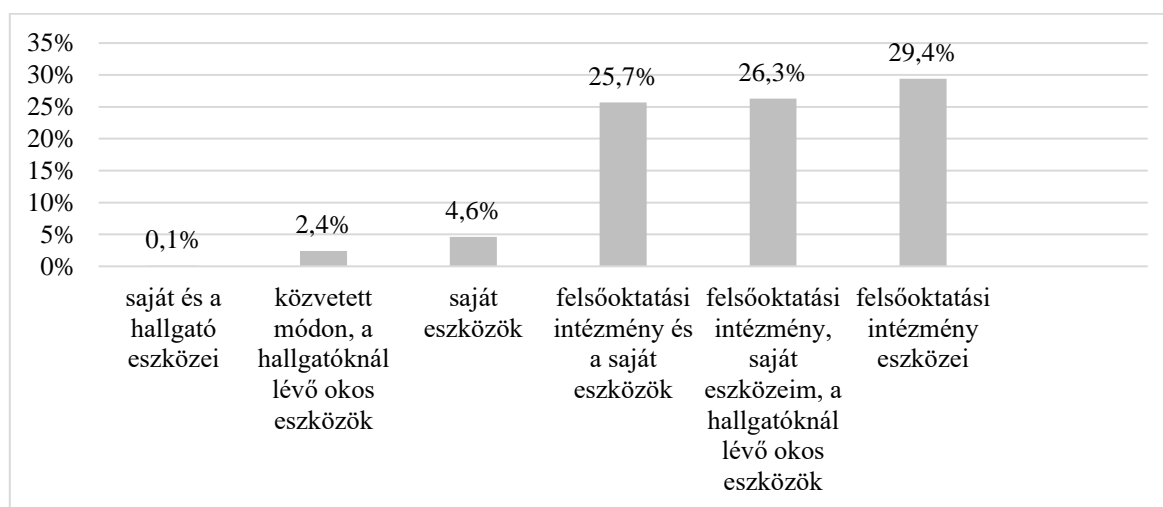
23. táblázat. A tanítás és tanulás támogatása során alkalmazott IKT módszerek (%) (N=1281)

IKT módszerek	%	N
adatgyűjtés, adatfeldolgozás	0,7	8
digitális képkészítés és feldolgozás, film, fotó készítés	0,3	4
digitális leírások készítése	0,5	6
digitális oktatási segédanyagok készítése	0,2	3
elektronikus feladatvégzés, számonkérés	1,6	21
film, video, hangfelvételek lejátszása, elemzése	0,7	9
gamifikáció, játék	0,2	3
megbeszélés, magyarázat	0,2	3
programozás	0,5	7
rajzolás	0,1	1

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/6ddb40c788cb35b5bd5a5be4bb31294b59f9fc/megtekintes>
(2020.04.21.)

IKT módszerek	%	N
szemléltetés, szimuláció, modellezés, bemutatás, szituáció	1,4	18
tanári előadást támogató ppt, ábra készítése	0,9	11
összesen	7,3	94

Az alkalmazott IKT eszközöket dominánsan a felsőoktatási intézmény (29,4%) biztosítja, de jellemző, hogy a felsőoktatási intézmény, a saját oktatói és a hallgatóknál lévő okoseszközök használata is (26,3%) illetve az oktató a felsőoktatási intézmény és a saját eszközeit (25,7%) használja a tanítási tevékenység közben. Csekély mértékben, 4,6%-ban saját eszközöket használnak az oktatók és elenyésző mértékben jellemző a saját és hallgatói eszköz (0,1%) és a közvetett módon, a hallgatóknál lévő okos eszközök (2,4%) használata (lásd 15. ábra).



15. ábra. IKT eszközök biztosításának módja (%) (N=1150)

Ezen kutatási kérdéseimmel összezseng *Hülber és munkatársai* (2020) kutatása, melyet 24 szakértői strukturált interjú keretében valósítottak meg. Kutatásuk célja volt, hogy képet kapjanak arról, hogy a szakterület kiemelt tudományos képviselői miként vélekednek a technológiáról, annak jelentőségéről, valamint a módszertani kérdésekről. A magyarországi digitális felsőoktatási kultúra megítélése nagyon változatos. A kutatók interjúalányaik válasza szerint megállapították, erősen függ a tanár személyétől, a tanszéktől, hol, milyen mértékben képezi a digitális kultúra az oktatók munkáját. Problémaként határozzák meg a megfelelő technikai feltételek meglétét, hiányát, a nem megfelelő oktatói attitűdöt, motivációt és előképzettséget, valamint az intézményi és oktatáspolitikai támogatás hiányát (*Hülber, Papp-Danka & Dringó-Horváth, 2020*).

8.4.3. Az értékelési módszerekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei

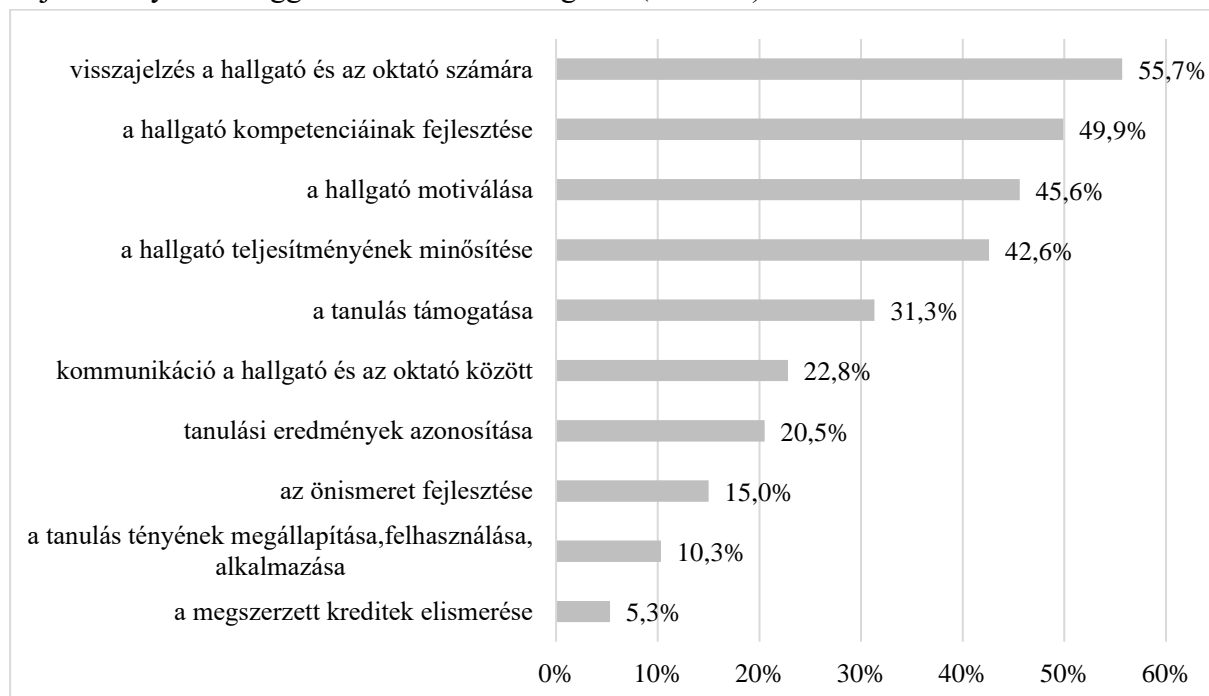
„Az értékelés minden tanítási és tanulási folyamatnak kulcseleme, a hallgató kompetenciáinak és a tanulási folyamatnak a fejlesztését szolgálja. Az értékelés minősége jelentősen befolyásolja a tanulási folyamatot, a tanulási teljesítményt, a hallgató motivációját, önértékelését, személyiségének alakítását, ezért a hallgatói teljesítmények értékelése kiemelt figyelmet érdemlő, felelősségteljes feladat” (*Farkas, 2019, p. 5*). Az oktatók 90,1%-ának véleménye is alátámasztja azt a kijelentést, hogy az értékelés formája, módszere, minősége befolyásolja a hallgató tanulását/tanulási folyamatát/ tanulási teljesítményét (lásd 24. számú táblázat).

24. táblázat. Az értékelés formája, módszere, minősége befolyásolja a hallgató tanulását/tanulási folyamatát/ tanulási teljesítményét (%) (N=1281)

válaszlehetőségek	fő	%
igen	1155	90,1
nem	37	2,9
nem tudom megítélni	89	7,0
összesen	1281	100,0

A hallgatói teljesítmények értékelése révén a tanulási eredmények láthatóvá válnak, ami által értéke lesz a tanulásnak. Ebből a szempontból is izgalmas kérdés az oktatók által alkalmazott értékelési módszerek vizsgálata. Egyben az értékelés a disszertáció kulcstémájával, a validációval is szoros összefüggésben van, hiszen a validáció is a hallgatók tanulási teljesítményeinek mérésére és értékelésére, valamint az értékelt tanulási eredmények elismerésére irányuló folyamat. Ebből következően pedig joggal feltételezhetjük, hogy az oktatók értékelésmetodikai kultúrája összefüggésben áll a validáció iránti attitűddel és a validációs folyamat működtetésével.

Az oktatók véleménye szerint (maximum 3 válasz volt megjelölhető) az értékelés legfontosabb funkciói a visszajelzés a hallgató és az oktató számára (55,7%), a hallgató kompetenciáinak fejlesztése (49,9%), illetve a hallgató motiválása (45,6%). A felsorolt funkciók megelőzik a hallgatói teljesítmény minősítését (42,6%), ami azért érdekes, mert nem a hallgató teljesítményének minősítése kerül a fókuszba és annak befejezésével lezárul a tanulási folyamat. Az értékelés nem feltétlenül a tanulási folyamat lezárását jelenti, hanem annak meghosszabbítását. Fontos, hogy az oktatók szem előtt tartják, hogy a motiváció és a teljesítmény összefügg az értékelés minőségével (16. ábra).



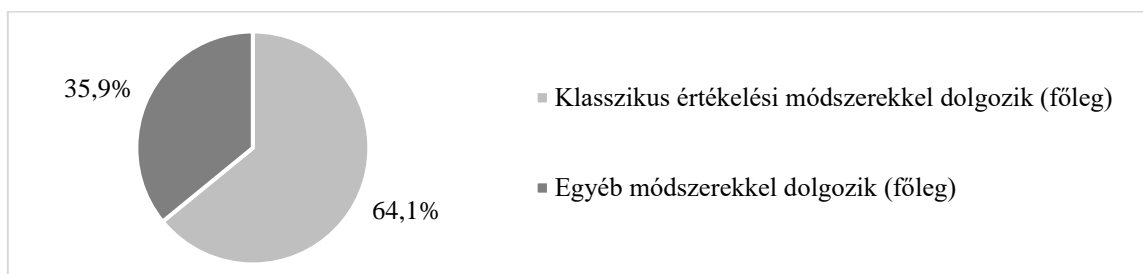
16. ábra. Az értékelés funkciói (%) (N=1281)

A kérdőívben feltüntetett 25 lehetséges, a hallgatók teljesítmény értékelésére szolgáló értékelési módszerek között egyaránt szerepelt írásbeli, szóbeli és gyakorlati formájú módszer (Farkas, 2017b). A lehetséges válaszokon túl még egyéb kategória megadása is biztosítva volt.

Az oktatók a felsorolt módszerekből legfeljebb hármat jelölhettek meg. A leggyakrabban megjelölt válasz volt „a teszt, zh, írásbeli dolgozat, esszé, röpdolgozat, írásbeli vizsga” (36,1%) értékelési módszerek. A második leggyakoribb válasz volt „a szóbeli felelet (önálló vagy kérdésekkel irányított), vizsga, kérdések témával kapcsolatban” (32,9%). A harmadik leggyakoribb válasz volt „a hallgatói kiselőadás” (25,8%) illetve „a prezentáció, bemutatás, demonstráció” (25,7%). A tanítási módszerekkel összhangban az értékelési módszerek tekintetében is az oktatók dominánsan a klasszikus módszereket használják. A kapott eredményeket a szakértőkkel készített interjúk is igazolták, miszerint interjúalanyom is kiemelte, hogy „az akadémiai szféra értékelési gyakorlata: hagyományos”. Tehát a felsőoktatásban az értékelési módszerek között domináns az írásbeli teszt és a szóbeli számonkérés (lásd: 8. fejezet).

A projekt munka (13,6%) módszer is megjelenik az alkalmazott értékelési módszerek között, de a portfólió, amely például az egyik legalkalmasabb módszer az egyéni tanulási út, az egyéni fejlődés bemutatásra, kismértékben fordul elő az alkalmazott módszerek között (lásd 6. számú melléklet, 41. ábra). Az értékelési módszerek csoportosítását követően a klasszikus értékelési módszerek csoportját képezte a feladatlap, a hallgatói kiselőadás, a prezentáció, a szemináriumi dolgozat, a teszt, szóbeli felelet, az összes többi (17. kérdésben választható) módszer az egyéb, innovatívabb módszerek csoportjában került. Megállapítható ennek értelmében, hogy az oktatók 64%-a (N=821) klasszikus értékelési módszereket alkalmaz munkája során (lásd 17. ábra) (K5).

Az életkori csoportok szerinti elemzéskor itt sem – ahogyan a tanítási módszereknél sem – tapasztalunk különbséget az egyes korcsoportokon belül a főleg klasszikus és a főleg egyéb, innovatívabb értékelési módszereket használók között. Hasonlóképpen a tanítási módszerek vizsgálatnál, itt is a 31-40 év közötti oktatók esetében többen vannak a főleg klasszikus értékelési módszereket alkalmazók (27,9%; N=229), mint a főleg egyéb, innovatívabb értékelési módszereket használók (21,1%; N=97). Képzési terület szerinti megoszlásban, képzési területen belül a főleg klasszikus értékelési módszereket alkalmazók a műszaki (20,3%), a természettudomány (14,9%) és a bölcsészettudomány (12%) területén dolgoznak. A főleg egyéb, innovatívabb értékelési módszereket alkalmazó oktatók az orvos- és egészségtudomány (13,9%), a pedagógusképzés (10,8%) és a művészet (10,8%) területén tanítanak.



17. ábra. A hallgatók teljesítményének értékelése során főleg a klasszikus és a főleg egyéb, innovatívabb értékelési módszereket használó oktatók (%) (N=1281)

Vámos és Halász (2010) kutatásuk során arra hívták fel a figyelmet, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók értékelési kultúrája lassabb mértékben változik, mint a

tanulásszervezés módja. Kutatási eredményeik szerint az oktatók jellemzően a kurzust lezáró szummatív/összegző értékelést alkalmazzák és kevésbé jellemző a diagnosztikus/helyzetfeltáró, illetve a formatív értékelés. Ezen eredmények arra utalhatnak, hogy az oktatás vajon inkább szummatív értékelésen alapuló, tartalomközpontú vagy inkább formatív értékelésen alapuló, kompetencia alapú, valamint, hogy az oktatók az oktatás (diagnosztikus értékelés) során mennyire veszik figyelembe a tanulási eredményeket.

A kérdőív lehetőséget adott arra is, hogy a válaszadók maguk indokolják, hogy miért az adott módszert alkalmazzák. A kérdés nyitott volt, így a válaszokat szükséges volt kódolni és csoportosítani. Az oktatók 21,5%-a amiatt alkalmazza a választott értékelési módszert, mert az hatékony és célravezető, 19% a cél jellegétől teszi függővé és 17,9% a gyakorlati alkalmazás miatt használja az adott módszert. Az is előfordult a kérdésre adott válaszok között – bár jóval kisebb mértékben – hogy az oktatók a választott értékelési módszert azért alkalmazzák, mert egyrészt ezt teszi lehetővé oktatói kapacitása (13%), másrészt, mert ezeket a módszereket ismeri, ezen módszerek alkalmazására van energiája (10%), harmadrészt, mert a képzési szinttől teszi függővé (13%) a módszerek megválasztását (lásd 25. táblázat).

25. táblázat. Az értékelési módszerek választásának oka (% , N) (N=1281)

értékelési módszerek választásának oka	N	%
hallgatói létszám függvénye	106	8
hallgatók, csoport sajátosságainak függvénye	15	1,2
adott, szabályozott (intézmény, tvsz, kkk alapján)	90	7
oktatói kapacitás függvénye	13	1
aktivizál, motivál, folyamatos részvételt igényel	66	5,1
cél jellegétől függ	243	19,0
képzési szint függvénye	5	0,4
megszokásból	101	7,9
hatékony, célravezető	275	21,5
gyakorlati alkalmazás	229	17,9
kompetenciák fejlesztése	220	17,2
közvetlenebb kapcsolattartás	72	5,6
objektív, komplex	137	10,7
ezeket ismerem/ezekre van energiám	10	0,8
idő függvénye	59	4,6
egyszerű	40	3,1
visszajelzés az oktatói munkáról is	35	2,7
nem indokolta választát	76	5,9

A kérdőív második tematikus egységének utolsó kettő kérdése nagyon izgalmas témát vet fel. A kérdőívben ezen kérdések megjelenését az indokolta, hogy az oktatók mennyire gondolják végig tudatosan a tanítási folyamatot, ennek eszközére, a kurzusleírás tartalmára kérdeztem rá. A 19. kérdés arra kereste a választ, hogy az oktatók egyénileg vagy a kollégákkal egyeztetve készítenek tematikát, leírást, tájékoztatást (kurzusleírást) a hallgatók számára azokhoz a tantárgyakhoz, amelyekben tanítanak. A felsorolt 9 kategória közül választhattak egyet, de az egyéb kategória megadása is biztosítva volt a válaszadók számára. A 26. táblázat adataiból leolvasható, hogy az oktatók jellemzően saját maguk készítik el a kurzusleírást tantárgyaikhoz (60,8%). Jóval kisebb mértékben, de a következő kettő legnépszerűbb módja a kurzusleírás elkészítésének, hogy az azonos tantárgyat tanító kollégákkal közösen készítik (13,3%) illetve a tanszéki/intézeti kollégákkal közösen készítik el (13,2%). Ezeket az adatokat

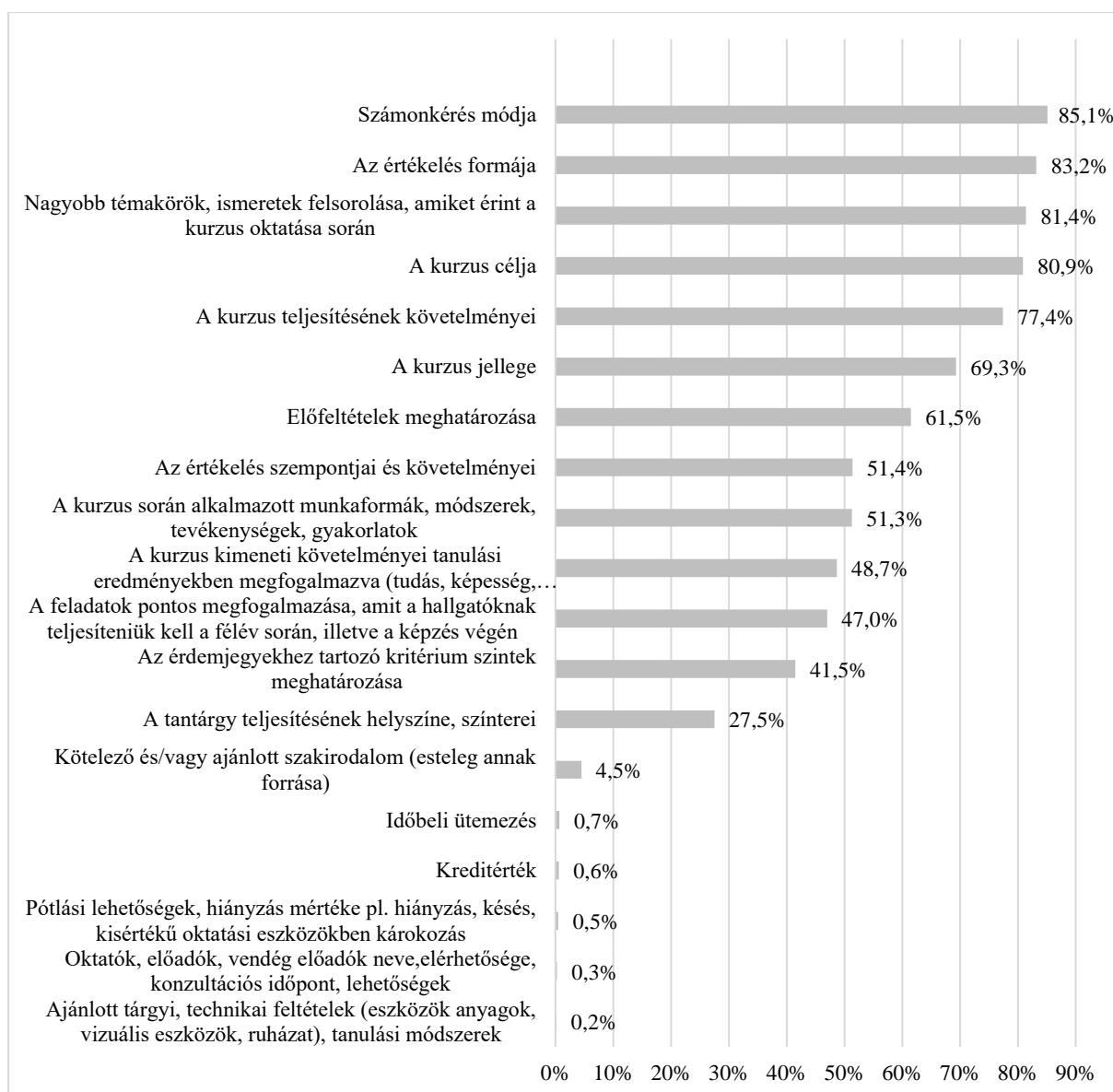
összehasonlítva *Halász és Vámos* 2010-ben végzett kutatásának eredményeivel, az látható, hogy markáns változás nem történt az elmúlt 10 évhez képest. Az oktatók 84,8%-a saját kurzusleírást készít kurzusaikhoz, 9,6% pedig a tanszék közös tematikáját alkalmazza (*Halász & Vámos, 2010, p.43.*).

Optimális esetben a kollégákkal történő egyeztetések következtében kialakított kurzusleírások készítése az eredményes, hiszen a kurzusleírások összességének (a tanulási eredmények összességének) a képzés végére összhangban kell lennie az adott szak KKK-jának tanulási eredményeinek az összességével. Ezért szükséges lenne a tantárgyak tartalmának, módszereinek egyeztetése a kollégákkal, annak megbeszélése, hogyan épülnek egymásra a tárgyak, hogy minden KKK-ban foglalt tanulási eredmény megjelenjen valamelyik tárgyban, és hogy ne legyen duplikáció a tárgyak között. Ezért aggályos, ha nincs tanszéki/intézeti egyeztetés az egyes tantárgyak témaköreit illetően, illetve, ha nincs szakmai diskurzus a tanítási-tanulási módszerekről és az értékelés követelményeiről. Illetve célszerű lenne minden tantárgy esetében meghatározni azt, hogy az adott szak KKK-jában szereplő tanulási eredmények közül melyik fejlesztéséhez járul hozzá.

26. táblázat. *Kurzusleírás készítése (%) (N=1279)*

kurzusleírás készítése	N	%
igen, saját magam készítem	779	60,8
igen, az azonos tantárgyat tanító kollégákkal közösen készítjük	171	13,3
igen, a tanszéki/intézeti kollégákkal közösen készítjük	169	13,2
igen, a Neptun rendszer által kért Tárgy adatokat töltöm fel részletesen	81	6,3
van egy leírás a tanszéken, azt használom	42	3,3
nem kell leírás, mert a lényeges tudnivalókat mindig elmondom az első órán	20	1,6
szükségesnek tartom, de sajnos nálunk erre nincs mód	8	0,6
nem készítik és nem is látom szükségesnek	3	0,2
többféle módon történik (saját, közös leírás, Neptun)	6	0,5

A felsőoktatási intézmények különböző formában és tartalommal várják el oktatóiktól a tantárgyleírás/kurzus leírás elkészítését. A 18. ábra szemlélteti a kurzusleírásokban leggyakrabban előforduló információkat, tartalmi részeket. Természetesen több válasz is megjelölhető volt. Az első három legtöbb válaszmegjelölés a számonkérés módjára (85,1%), az értékelés formájára (83,2%) és a kurzus témaköreire (81,4%) érkezett. Bár az értékelés formája előkelő helyen szerepel a rangsorban, az értékelés szempontjai és követelményei (51,4%), valamint az érdemjegyekhez tartozó kritériumszintek (41,5%) meghatározása kevesebb figyelmet kap. Legkevésbé tartják az oktatók fontosnak, hogy a kurzusleírásba bekerüljön az időbeli ütemezés, a kurzus kreditértéke, a pótlási lehetőségek, hiányzás mértéke pl. hiányzás, késés, kisértékű oktatási eszközökben károkozás, az oktatók, előadók, vendég előadók neve, elérhetősége, konzultációs időpont, lehetőségek és az ajánlott tárgyi, technikai feltételek (eszközök anyagok, vizuális eszközök, ruházat), tanulási módszerek. A statisztikai adatok jól mutatják, hogy a kurzus kimeneti követelményeinek tanulási eredményekben történő megfogalmazását az oktatók kevesebb mint fele (48,7%) jelölte meg. Ez abból a szempontból érdekes, hogy a felsőoktatásban megszerezhető szakképzettségek képzési és kimeneti követelményeit jellemző tanulási eredmény alapú kimenetszabályozás megjelenik-e a mindennapi oktatói munkában. Egyelőre úgy néz ki, hogy csak kevesebb mint az oktatók felénél.



18. ábra. Kurzusleírás tartalmi részei (%)

Közel 10 évvel ezelőtti kutatás (Halász & Vámos, 2010) eredményeivel összevetve a jelenlegi adatokat, az állapítható meg, hogy a kurzusleírások készítésében pozitív irányú változás történt. A kurzusleírásokban növekedett a kurzus céljára (64,4%-ról 80,9%-ra), a témakörök felsorolására (70%-ról 81,4%-ra) vonatkozó tartalmi elemek mennyisége. Ugyanakkor kevésbé lett hangsúlyos az ajánlott irodalmak (86,2%) és kötelező irodalmak (82,5%) feltüntetése a kurzusleírásokban, melyek a jelenlegi kutatási eredményekben 4,5%-ban jelennek meg.

A kutatásban vizsgáltam, hogy a hagyományos tanítási módszereket alkalmazó oktatók hagyományos értékelési módszereket is alkalmaznak-e. Az oktatókat két csoportra osztottam, az egyik csoportot alkották azok az oktatók, akik főképp hagyományos vagy klasszikus tanítási módszereket alkalmaznak (magyarázat, kiselőadás, tanári előadás, kicsoportos munka, páros munka.), a másik csoportot azok az oktatók képezték, akik az innovatív módszereket alkalmazzák. Az értékelési módszerek alkalmazása szerint az oktatókat három csoportra bontottam, az első csoportot azok alkották, akik csak klasszikus, hagyományos értékelési módszerekkel dolgoznak (a feladatlapot, a hallgatói kiselőadást, a prezentációt, a szeminárium

dolgozatot, a tesztet, valamint a szóbeli feleletet), a második csoportba azok az oktatók kerültek, akik főleg klasszikus, hagyományos értékelési módszereket, a harmadik csoportot azok az oktatók alkották, akik főleg innovatívabb módszerekkel dolgoznak (K5).

Az alkalmazott módszer a Khí-négyzet próba volt. A vizsgálat eredménye, hogy van összefüggés a két változó között ($\chi^2=18,201$, $df=4$, $p=0,001$), amely közepes erősségűnek tekinthető ($CV=0,207$). Az innovatív tanítási módszereket alkalmazók között nagyobb arányban vannak azok, akik nem klasszikus, hanem egyéb, innovatív értékelési módszerekkel dolgoznak (44,5%). A 27. számú táblázat adatairól leolvasható, hogy 46,3%-az oktatóknak, akik főleg klasszikus tanítási módszerekkel dolgoznak és főleg klasszikus értékelési módszereket használnak. Azok az oktatók, akik viszont nem a klasszikus tanítási és értékelési módszereket alkalmazzák, azok aránya is hasonló (44,5%). Az adatokból arra következtethetünk, hogy akik klasszikus tanítási módszereket alkalmaznak, azok klasszikus értékelési módszereket is alkalmaznak, akik nyitottak az innovatívabb tanítási módszerek iránt, azoknál az innovatívabb értékelési módszerek is megjelennek (H7).

27. táblázat. A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók tanítási és értékelési módszereinek összefüggései % (N=1281)

	főleg klasszikus tanítási módszerekkel dolgozik	főleg egyéb, innovatív tanítási módszerekkel dolgozik
kizárólag klasszikus értékelési módszerekkel dolgozik	26,1	12,9
főleg klasszikus értékelési módszerekkel dolgozik	46,3	42,6
főleg egyéb, innovatív módszerekkel dolgozik	27,6	44,5

8.4.4. A tanulási eredményekkel összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei

A harmadik részegység a tanulási eredményekkel kapcsolatos ismereteket vizsgálta. A blokk vizsgálja, hogy a kutatásban résztvevő oktatók ismerik-e, alkalmazzák-e a tanulási eredmény fogalmát, szemléletét. A tanulási eredmény szemlélet alkalmazása során milyen változásokat tapasztaltak munkájuk során. A vizsgálatban arra is választ kaptam, hogy okoz-e és ha igen, milyen jellegű nehézséget a tanulási eredmény szemlélet alkalmazása. Ez a kérdéscsoport két okból fontos a kutatás szempontjából. Egyrészt azért, mert a képesítések képzési és kimeneti követelményeinek tanulási eredményekben való leírása feltétele a validáció működésének (Farkas, 2014). Másrészt azért, mert a felsőoktatásban megszerezhető szakképzettség kimeneti követelményei 2017. szeptemberétől tanulási eredményekben határozzák meg a képzés végére elérendő elvárásokat.

Az egység első kérdése arra irányult, hogy az oktató ismeri-e a tanulási eredmények (*learning outcomes*) fogalmát. A válaszadók (N=1281) 52,1%-a nem, míg 47,9%-a ismeri a fogalmat. Utóbbi adatot alátámasztja az az eredmény, hogy az oktatók 48,7%-a fogalmazza meg tanulási eredményekben kurzusainak kimeneti követelményeit (K6).

A terepkutatásban, az egyik szakértő tapasztalata is összefügg az eredménnyel, melyre felhívta figyelmemet, hogy „...ahol átállnak tanulási eredményekre a felsőoktatásban, most nemcsak hazai, hanem az európai körképben is (felmérések alapján), ott az első időszakban nincs közvetlen hatása, sem a tanulási módszerekre, sem a tanítási gyakorlatra, sem az

értékelési módszerekre. Mert először megcsináltuk, túlvagyunk rajta...,” s utána következik egy minőségbiztosítási körben az a fejlesztés, ami már konkrét hatásokkal lesz a korábban említettekre. Ennek értelmében, egy lehetséges magyarázat, hogy bár 2017-től megvalósult a tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények bevezetése, az oktatók alig fele volt képes adaptálni a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet okozta változásokat a tanítási, értékelési munkájában.

A következő kérdés már arra irányult, hogy amennyiben ismeri a fogalmat úgy írja le, hogy Ő mit ért alatta. A válaszok önbevalláson alapultak. Mint látható a 28. számú táblázat adatai szerint, azok az oktatók, akik nem ismerik (52%) a fogalmat, azok nem is válaszoltak a fogalom meghatározásra. A táblázat azt is mutatja, hogy 9% a „hivatalos” definícióhoz hasonló, vagy azzal azonos jelentésű meghatározást adott meg és egy nem elhanyagolható csoportja az oktatóknak (32,5%) a tanulási eredmény kategóriákat sorolt fel, amely azt vetíti előre, hogy nem ismeretlen a fogalom, de a téma alaposabb megismerésére van szükségük a szemléletváltáshoz, a hosszabb távú fejlesztéshez. Utóbbi adatot összevetve Halász és Vámos 2010-es eredményével (22%), azt tapasztaljuk, hogy 12,5%-kal növekedett azon oktatók száma, akik a tanulási eredmények kifejezést helyesen adták meg. Tudományterület szerinti bontásban a legnagyobb arányban a gazdasági (30,3%), a pedagógus (29,8%), a műszaki (25,2%) valamint a bölcsészettudományi (24,6%) területen oktatók ismerik a tanulási eredmény pontos fogalmát. Megállapítható, hogy pozitív irányú változás történt a tanulási eredmény fogalom ismeretét tekintve, hiszen 10 évvel ezelőtt a fogalom ismertsége a bölcsészettudományok területén dolgozóknál 28,6%, a társadalomtudományokban 21,6%, a természettudományokban 11,9%, a gazdaságtudományokban 10,3%, az orvostudományokban 7,6% volt. A többi szektorban pedig nagyon minimális volt a helyesen válaszolók száma (Halász & Vámos, 2010).

Fontos megjegyezni, hogy a tanulási eredmények definícióját egyetlen oktatási törvény vagy annak végrehajtási rendelete sem tartalmazza. Így a fogalomhasználat leginkább az MKKR fejlesztésben résztvevő szakemberek közös „megállapodásán”, illetve az Európai Unió MKKR és ECVET Ajánlásában foglalt meghatározáson alapszik, miszerint „tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni” (Európai parlament és a Tanács, 2006).

28. táblázat. A tanulási eredmény fogalom meghatározása (%)

a tanulási eredmény fogalom meghatározása	%
tanulási eredmény kategóriákat sorolták fel	32,5
jó meghatározást adott	9
nem egyezik a tanulási eredmény meghatározásával	2,8
"félúton az igazság felé" (csak részben írt jó meghatározást)	7,2
nincs válasz, nincs értelmezhető válasz	52

A következő kérdések a tanulási eredmény alapú (oktatási) szemlélet ismeretére, majd alkalmazására irányultak. 617 válaszadóból 502 fő ismerte a tanulási eredmény alapú (oktatási) szemlélet, közülük 470 jelölte, hogy alkalmazza azt. A tanulási eredmény alapú szemléletet a válaszadók jellemzően tananyagok tervezésére, fejlesztésére (372 fő), illetve a tantárgyak követelményeinek meghatározására (333) használják (lásd 29. számú táblázat).

29. táblázat. A tanulási eredmény alapú (oktatási) szemlélet alkalmazási területei az oktatói munkában az oktatók válaszai alapján

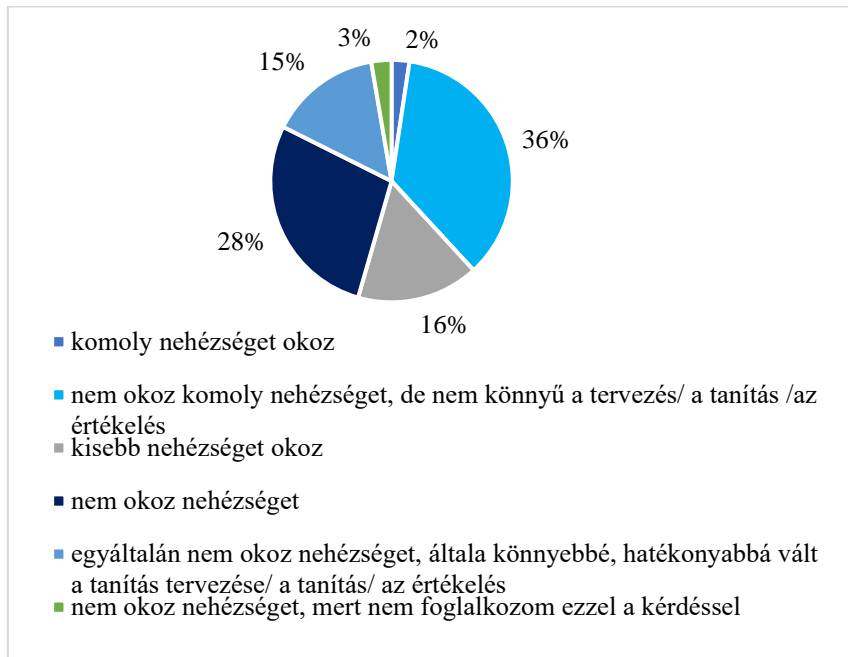
a tanulási eredmény alapú (oktatási) szemlélet alkalmazási területei	N
Új képzések, szakok tervezése, fejlesztése	219
Tantárgyak követelményeinek meghatározása	333
Tananyagok tervezése, fejlesztése	372
Hallgatói teljesítmények fejlesztő és minősítő értékelése	238
Gyakorlati képzés követelményeinek meghatározása	205
Tantárgyi vizsgák követelményeinek és értékelési kritériumainak meghatározása	224
Záróvizsga követelményeinek, feladatainak és értékelési kritériumainak kidolgozása	122
Mobilitási programok munkaprogramjának kidolgozása	24
Előzetes tudás és kompetenciák mérése, elismerése, beszámítása	113
Képzési szintek és formák közötti átjárhatóság segítése	96
Tehetséggondozás, egyéni fejlesztés, mentori és tutori támogatás	3

A 113 válaszadó, akik az előzetes tudás és kompetenciák mérése, elismerése, beszámítása területén alkalmazzák a tanulási eredmény alapú (oktatási) szemlélet, közülük 80,4%-a (90 fő) elfogadja és támogatja a validációt a felsőoktatás területén, 7,1% (8 fő) közömbös a validáció iránt, 1,8% (2 fő) elfogadja, támogatja a validációt de nem a felsőoktatás területén, 2,7% (3 fő) elutasítja. 4,5% (5 fő) elfogadja, támogatja a validációt, de csak feltételekkel, 3,7%-nak (4 fő) nincs tudása, ismerete az eljárásról.

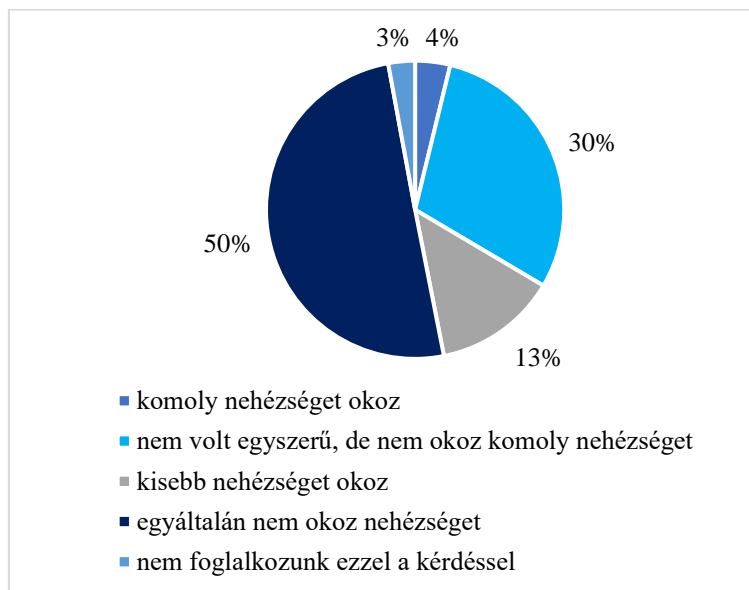
A kutatás következő kérdése (26. kérdés) arra kereste a választ, hogy azok az oktatók, akik a kurzus kimentői követelményeit tanulási eredményekben fogalmazzák meg, azok a tanítás szervezése során a kompetencia elemei közül (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség) mely fejlesztését tartják elsődlegesnek. A kérdésre 472 fő adott választ. 108 fő a tudás, 238 fő a képesség, 69 fő az attitűd és 57 fő az autonómia és felelősség kompetencia elem fejlesztését tartja elsődlegesnek. Ez abból a szempontból fontos, hogy az oktató hogyan tervezi meg a tanulásszervezést. Amikor az oktató meghatározza a követelményeket, aszerint határozza meg hogy melyik deskriptor a leghangsúlyosabb számára. Más megközelítést jelent, ha a képesség kategóriából indul ki az oktató és mást, ha a tudásból, hiszen másféle tanulásszervezést igényelnek. A kérdőív lehetőséget adott arra is, hogy a válaszadók megjelöljék, számukra okoz-e nehézséget a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítás tervezésekor, illetve a tanítás vagy az értékelés során. A kérdésre az oktatók 38%-a válaszolt. A tanulási eredmény alapú szemléletet a tanítási folyamatban 482 fő alkalmazza, közülük 54,4%-ának (262 fő) nehézséget okoz a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása. 42,9% -ának (207 fő) nem okoz nehézséget a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása. 2,7%-ának (13 fő) nem okoz nehézséget, mert nem foglalkozik ezzel a kérdéssel (K6).

Mint látható, a 19. és 20. ábra összehasonlításakor 2010-hez képest csökkent azoknak az oktatóknak a száma, akiknek komoly nehézséget okoz a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása (4%-ról 1%-ra), akik úgy ítélték, hogy kisebb nehézséget okoz az alkalmazása (13%-ról 6%-ra) illetve a nem okoz komoly nehézséget, de nem volt egyszerű az alkalmazás (30%-ról 14%-ra). Megállapítható, hogy ezen tényezőket megjelölők száma közel a felére csökkent. Jóllehet a 2010-es kutatás mintaelemszáma 822 fő volt, kutatásom ezen kérdésére pedig 472 fő adott választ. Ugyanakkor, ha csak az arányokat vizsgáljuk, arra következtethetünk, hogy a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazásáról többet tudnak az

oktatók, mint 10 évvel ezelőtt. Az oktatók a nehézségek közül azt emelték ki, hogy a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazásának megvalósítása plusz munkával jár.



19. ábra. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazás nehézségének mértéke a tanítás tervezésekor/a tanítás során/ az értékeléskor az oktatók szerint (%) (N= 482)



20. ábra. Az oktatói minta adatai (N=822) (%) (Forrás: Halász & Vámos, 2010, p. 55.)

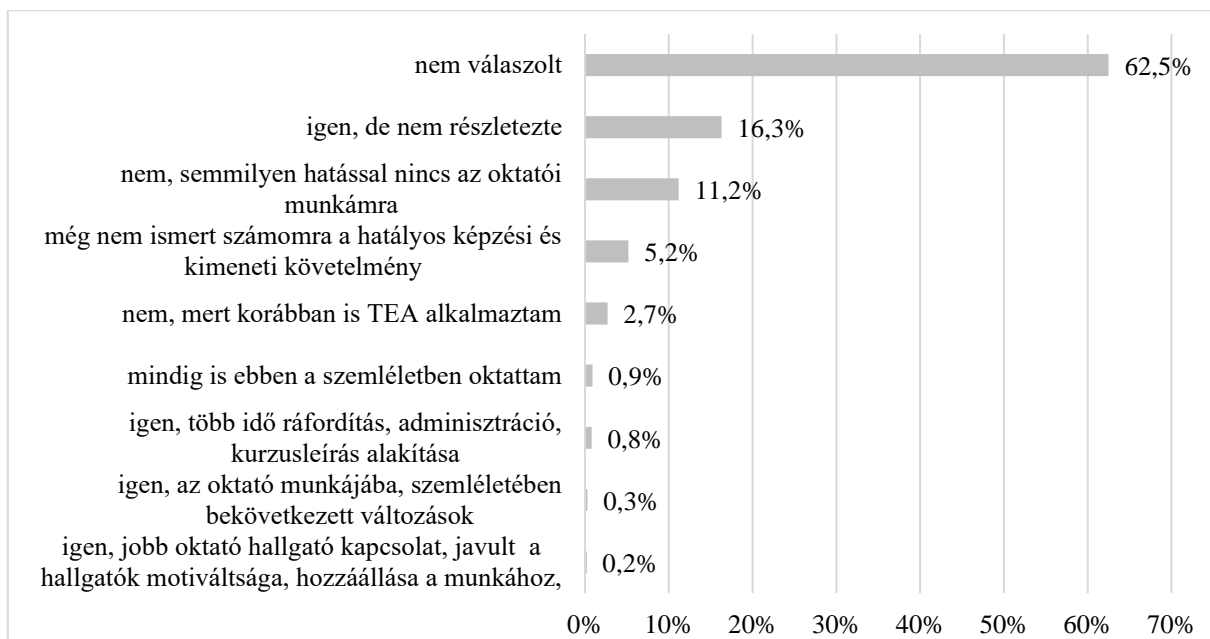
A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása során észlelt változások közül az oktatók a három legjellemzőbbet jelölhették meg. Az oktatók a legnagyobb számban úgy vélik, hogy a hallgatók számára egyértelműbbé váltak a kurzus követelményei, a tanulás céljai. Ezt követte, hogy következetesebbé vált a tanítási folyamat megtervezése és kivitelezése, és megtörtént a tantárgy tartalmának felülvizsgálata, illetve pozitív irányba változott a hallgatók motivációja (lásd 30. táblázat). A felsorolt tényezők lényegében a tanulási eredmények alkalmazásának előnyei.

30. táblázat. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása következtében érzékelt változások területei (%) (N=1272)

érezelt változások területei	%	N
megtörtént a tantárgy tartalmának felülvizsgálata /pl. gyakorlat orientáltabb a képzés tartalma/	11,3	144
következetesebbé vált a tanítási folyamat megtervezése és kivitelezése /pl. Tudatosabban gondolom át, hogy amit oktatok, az miképpen válaszol a munkaerő-piac aktuális kihívásaira /	11,9	152
a hallgatók számára egyértelműbbé váltak a kurzus követelményei, a tanulás céljai	16,5	212
pozitív irányba megváltozott a hallgatók motivációja	10,4	134
nőtt a hallgatók tanulási eredményessége	6,2	80
csökkent a hallgatói lemorzsolódás	2,4	31
csökkent a kurzust ismétlő hallgatók száma	1,3	16
strukturáltabbá váltak a kurzus oktatási alkalmai	3,8	49
felülvizsgálat történt, melynek következtében objektívebbé vált az értékelés és a vizsga	2,0	26
több időt vesz igénybe a kurzus követelményeinek és értékelési kritériumainak kidolgozása és a tanításra történő felkészülés	6,2	80
kevesebb időt vesz igénybe a kurzus követelményeinek és értékelési kritériumainak kidolgozása és a tanításra történő felkészülés	0,9	12
megváltozott, fejlődött a tanítás módszertani kultúrája	8,2	105
könnyebbé vált az értékelési kritériumok kialakítása	3,4	43
könnyebbé vált a más intézményekben megszerzett kreditek, végzettségek elismerése	0,9	11
könnyebbé vált az előzetes megszerzett kompetenciák elismerése	0,4	5
javult az oktatás általános minősége	5,1	65
javult az oktatók közötti együttműködés	2,3	29
rugalmasabbá váltak a tanulási utak	3,1	39
semmilyen változást nem észleltem	1,8	23
munkám során nem alkalmazom a tanulási eredmény alapú szemléletet	0,0	0
mindig is így oktattam, nincs változás	1,3	16

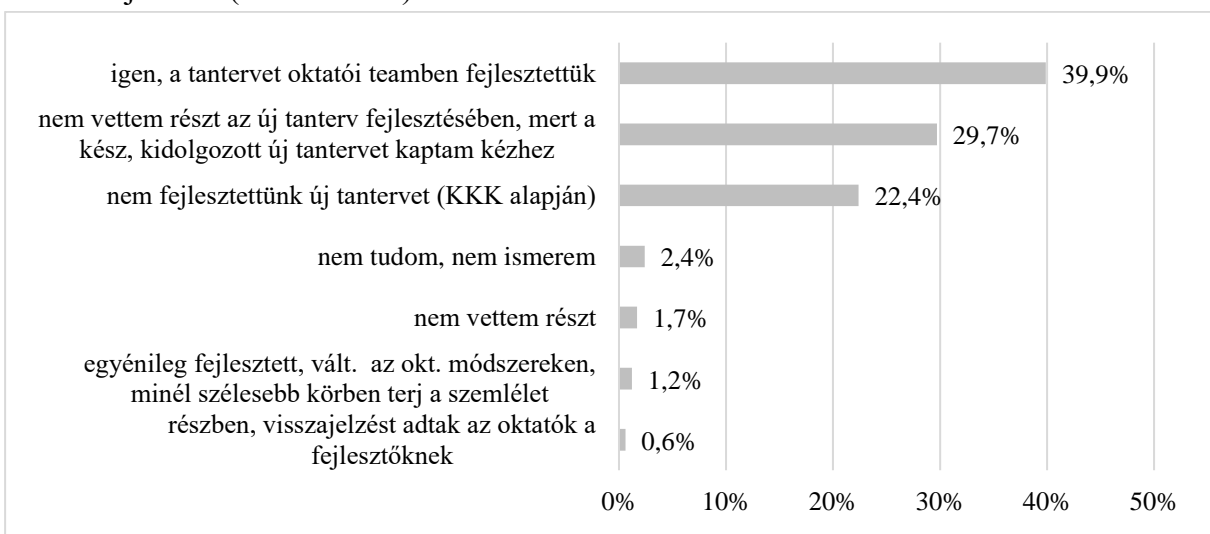
Ezen kérdés esetében mód nyílt egy nemzetközi eredmény összevetésére is. *Gaebel, Zhang, Bunescu és Stoeber* 2018-ban publikált kutatásukban a tanulási eredmény bevezetése kapcsán tapasztalt változásokat vizsgálták a felsőoktatásban. A megkérdezettek (N=222) szerint a tanulási eredmény bevezetése következtében a legnagyobb arányban (42%) a képzések tartalmi felülvizsgálatában történt változás, a második leggyakoribb válasz volt, hogy a hallgatók tanulási céljaikat jobban tudják beazonosítani (36%). E kettő ponton egyezés tapasztalható saját kutatásom eredményével, bár fordított a sorrend. A kutatás adatai alapján a legtöbb oktató szerint a hallgatók számára egyértelműbbé váltak a kurzus követelményei, a tanulás céljai, a második leggyakoribb válasz az volt, hogy megtörtént a tantárgyak tartalmának felülvizsgálata. Következésképpen megállapítható, hogy a kettő kutatásban résztvevők hasonlóképpen élték meg a változásokat, amelyeket a tanulási eredmények bevezetése okozott.

A válaszadók közel 40%-a válaszolt arra a kérdésre, hogy saját oktatói munkájában történt-e változás, abból kifolyólag, hogy a hatályos tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmény alapján tervezi a kurzusait. Mindössze 16,3% válaszolt igennel, ami rendkívül alacsony. Ez arra is enged következtetni, hogy bár a képzési és kimeneti követelmények tanulási eredmény alapúak lettek 2017-től, ez nem indukált jelentős változást a tanítás- és tanulás szervezésre (lásd 21. ábra).

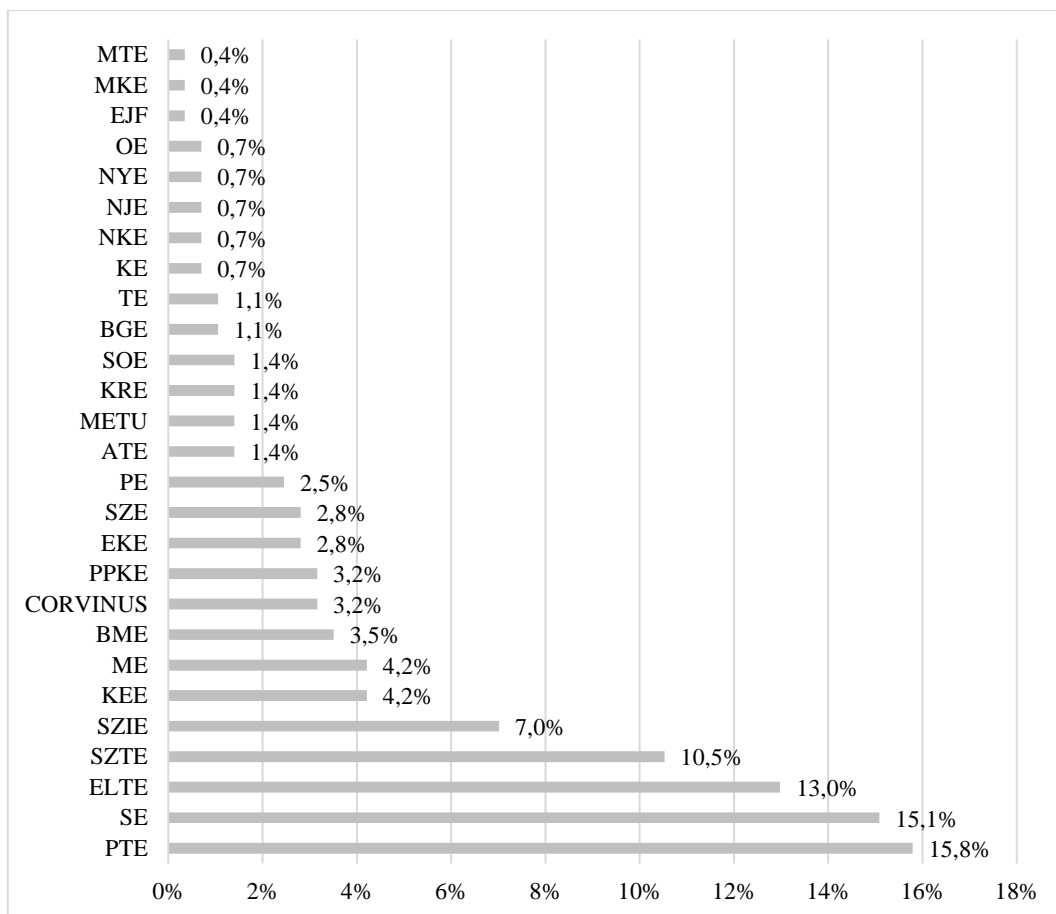


21. ábra. Saját oktatói munkájában történt változás a hatályos tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények alapján (%)

A kérdőív egyik kérdésére adott válaszok alapján, az oktatók közel 40%-a oktatói teamben vett részt az 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet szerinti új tanulási eredmény alapú KKK alapján történő tanterv fejlesztésben. Közel 30% nem vett részt az új tanterv fejlesztésben, mert kész, kidolgozott új tantervet kapott kézhez. Elgondolkodtató, az a tény, hogyan felelnek meg a jogszabályi változásoknak, az érvényben lévő EMMI rendeletnek, hogyan alakult az oktatók szemlélete, alakult-e, hogyan változott az oktatók tanítási és értékelési eszköztára, a tananyag tartalma a tanulási eredmény alapú szemlélethez kapcsolódóan, ha 22,4% (287 fő) azt nyilatkozta, hogy nem fejlesztettek új tantervet a 2017-től hatályos KKK-k alapján (lásd 22. ábra), illetve 287 fő válasza szerint az új tanulási eredmény alapú KKK alapján nem történt tanterv fejlesztés (lásd 23. ábra).

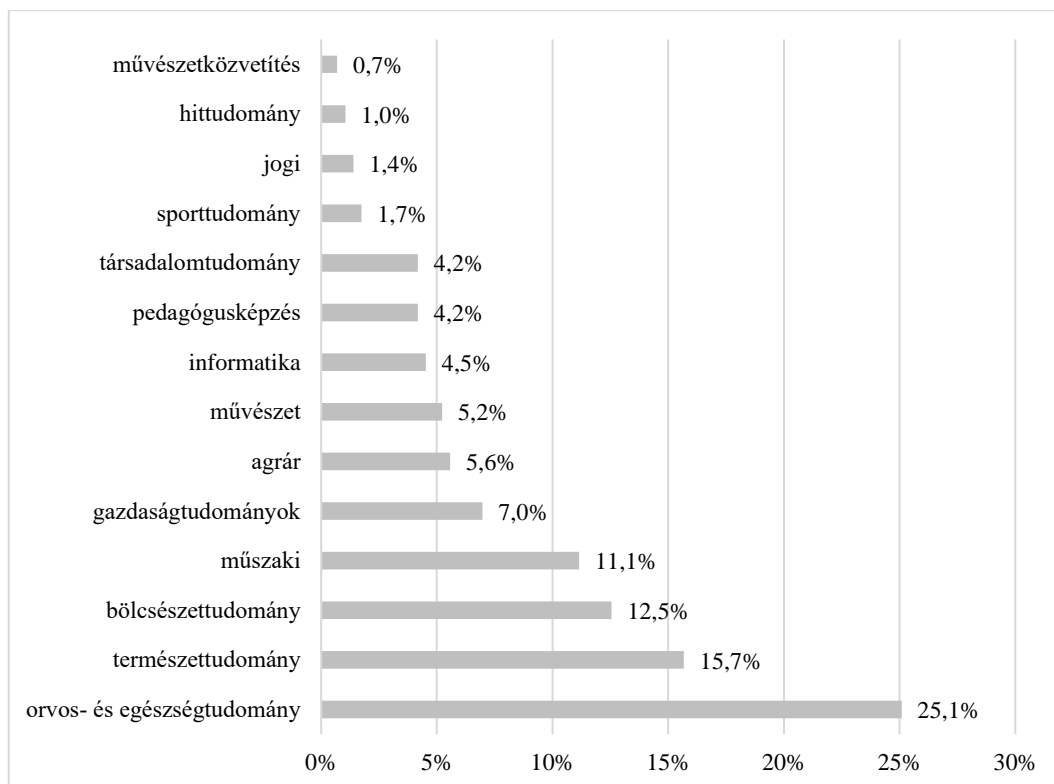


22. ábra. Új tanulási eredmény alapú KKK alapján történő tanterv fejlesztésben való részvétel (%) (N=1253)



23. ábra. Az új tanulási eredmény alapú KKK alapján nem történő tanterv fejlesztés intézményi bontásban (%) (N=287)

A 287 fő válaszát képzési terület szerinti bontásban vizsgálva az olvasható le az 24. ábra adataiból, hogy a 287 oktató 25,1%-a orvos- és egészségtudomány területen, 15,7%-a természettudomány, 12,5% bölcsészettudomány, 11,1% műszaki és 7% gazdaságtudományok területén jelezte, hogy nem történt az új tanulási eredmény alapú KKK alapján tanterv fejlesztés.



24. ábra. Az új tanulási eredmény alapú KKK alapján nem történő tanterv fejlesztés képzési terület bontásban (%) (N=287)

A 31. számú táblázat adatai szerint a válaszadók fele (N=640) ismeri a tanulási eredmények fogalmát, amennyiben a képzési területek bontásában nézzük meg az adatokat, leolvashatjuk, hogy a legtöbben, akik ismerik a fogalmat, azok a műszaki és a bölcsészettudomány területén oktatnak. Érdekes, hogy a műszaki területen hasonló arányban vannak azok az oktatók is, akik nem ismerik a tanulási eredmények fogalmát.

31. táblázat. Az oktatók tanulási eredmények (learning outcomes) fogalom ismerete képzési terület szerinti bontásban (%) (N=1281)

képzési terület		nem ismeri a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát	ismeri a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát
agrár	N	37	27
	%	5,8	4,2
államtudományi	N	8	10
	%	1,2	1,6
bölcsészettudomány	N	64	82
	%	10,0	12,8
gazdaságtudományok	N	53	75
	%	8,3	11,7
hittudomány	N	6	2
	%	0,9	0,3
informatika	N	32	26
	%	5,0	4,1
jogi	N	16	17
	%	2,5	2,7
műszaki	N	116	118
	%	18,1	18,4
művészet	N	30	24

képzési terület		nem ismeri a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát	ismeri a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát
	%	4,7	3,8
művészetközvetítés	N	1	13
	%	0,2	2,0
orvos- és egészség tudomány	N	105	64
	%	16,4	10,0
pedagógusképzés	N	33	75
	%	5,1	11,7
sporttudomány	N	11	7
	%	1,7	1,1
társadalomtudomány	N	30	54
	%	4,7	8,4
természettudomány	N	99	46
	%	15,4	7,2
összesen	N	641	640
	%	100	100

Amennyiben a tanulási eredmények (*learning outcomes*) fogalmát ismerők körében intézményi bontás szerint vizsgáljuk meg az adatokat, azt tapasztaljuk, hogy a SZTE, az ELTE, a BME, a PTE esetében jobban ismerik a tanulási eredmények fogalmát az oktatók, feltételezhetően ezekben a felsőoktatási intézményekben több a szakmai diskurzus a tanulási eredményekről, vagy több oktató vett részt a KKK-k fejlesztésében (lásd 6. számú melléklet 63. táblázat).

A 32. táblázat adatai szemléltetik, hogy 639 válaszadó közül 481 oktató alkalmazza a tanítási folyamatában a tanulási eredmény alapú szemléletet, közülük legnagyobb számban műszaki területről (19,1%), bölcsészettudomány (12,7%), valamint pedagógusképzés (12,7%) területén oktatnak. Amennyiben intézményi bontásban vizsgáljuk az adatokat, azt tapasztaljuk, hogy a válaszadók közül legnagyobb számban a SZTE (16,1%; 78 fő), a BME (11,6%; 56 fő), az ELTE (9,5%; 46 fő) valamint a PTE (7,2%; 35 fő) alkalmazzák az oktatók a tanulási eredmény alapú szemléletet a tanítási folyamatban.

32. táblázat. Az oktatók tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban a képzési terület szerinti bontásban (%) (N=639)

képzési terület		a tanítási folyamatban alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet	a tanítási folyamatban nem alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet
agrár	N	17	9
	%	3,5	5,7
államtudományi	N	8	2
	%	1,7	1,3
bölcsészettudomány	N	61	22
	%	12,7	13,9
gazdaságtudományok	N	55	20
	%	11,4	12,7
hittudomány	N	2	0
	%	0,4	0,0
informatika	N	19	6
	%	4,0	3,8
jogi	N	12	5
	%	2,5	3,2
műszaki	N	92	25

képzési terület		a tanítási folyamatban alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet	a tanítási folyamatban nem alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet
	%	19,1	15,8
művészet	N	18	6
	%	3,7	3,8
művészetközvetítés	N	11	1
	%	2,3	0,6
orvos- és egészségügytudomány	N	48	17
	%	10,0	10,8
pedagógusképzés	N	61	15
	%	12,7	9,5
sporttudomány	N	5	2
	%	1,0	1,3
társadalomtudomány	N	43	11
	%	8,9	7,0
természettudomány	N	29	17
	%	6,0	10,8
összesen	N	481	158
	%	100	100

A 33. táblázat adatai szerint azok az oktatók, akik a tanítási folyamat során alkalmazzák a tanulási eredmény alapú szemléletet elfogadottabbak a validációval szemben (81,5%), mint akik nem alkalmazzák (18,5%).

33. táblázat. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban a validáció alkalmazásához való viszonyulás szerinti bontásban (%) (N=640)

a validáció alkalmazásához való viszonyulás	a tanítási folyamatban alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet		a tanítási folyamatban nem alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet	
	N	%	N	%
elfogadom és támogatom az alkalmazását a felsőoktatás területén	318	81,5	72	18,5
elfogadom és támogatom az alkalmazását, de nem a felsőoktatás területén	23	71,9	9	28,1
elfogadom/elviselem, ha mások alkalmazzák, de én nem gyakorlom	24	63,2	14	36,8
elfogadom, támogatom, de csak feltételekkel	19	82,6	4	17,4
közömbös vagyok, nincs véleményem róla nincs tapasztalata róla	56	52,3	51	47,7
elutasítom	9	81,8	2	18,2
szükségtelen, nem tartja fontosnak	5	71,4	2	28,6
mindig is volt, nem csak a felsőoktatásban kellene alkalmazni	1	100,0	0	0,0
nincs ismerete, tudása	22	91,7	2	8,3
nincs válasz	4	57,1	3	42,9

Elemeztem, hogy van-e kapcsolat a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban és az adott intézményben a validáció kiépültségi foka, működése között. A 34. számú táblázat adatai szerint, ahol az oktatók a tanítási folyamat során alkalmazzák a tanulási eredmény alapú szemléletet (75,5%; N=37) szabályozottabb a validáció működése, mint ahol nem alkalmazzák (24,5%; N=12). Az adatok alapján a feltételezésem igazolódott (H8).

34. táblázat. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban a validáció működése szerinti bontásban (%) (N=641)

a validáció működése	a tanítási folyamatban alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet		a tanítási folyamatban nem alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet	
	N	%	N	%
szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján	37	75,5	12	24,5
szabályozott módon, kari szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján	33	89,2	4	10,8
szabályozott módon, az adott szakra kidolgozott validációs eljárásrend alapján	29	82,9	6	17,1
TVSZ-ben szabályozott módon	73	81,1	17	18,9
oktató és hallgató közötti megállapodás alapján	140	77,8	40	22,2
semmilyen módon nem működik	88	63,3	51	36,7
nem tudja, nincs tudása a működésről	59	72,8	22	27,2
változó, vegyes működés/ van, de nem szabályozottan	7	87,5	1	12,5
nincs válasz	16	72,7	6	27,3

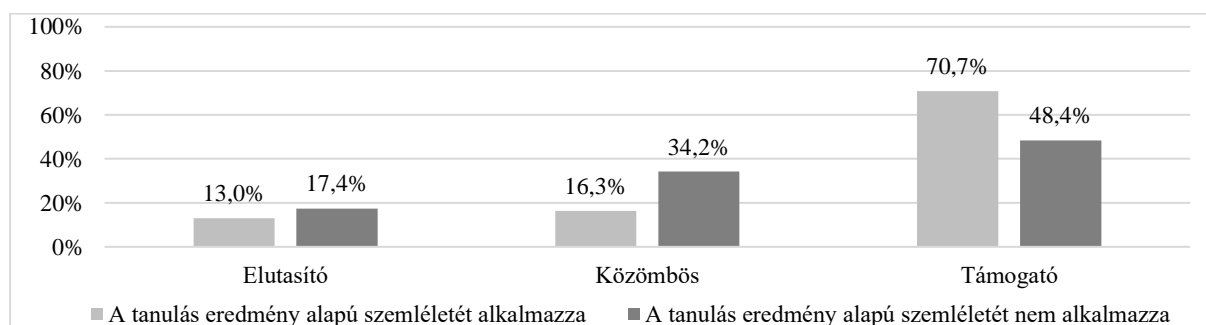
A kutatás során vizsgáltam, hogy van-e jellemző mintázat abban, hogy az intézetvezetők, a tanszékvezetők, a szakfelelősök jobban ismerik a tanulási eredmény fogalmát és pontosabban definiálják, mint az oktatók. A megkérdezettektől közvetlen módon kérdeztem meg, hogy ismerik-e a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát, valamint ismerik-e a tanulási eredmény alapú (oktatói) szemléletet, tehát a válaszok önbevalláson alapulnak. Az alkalmazott módszer a χ^2 próba volt. A vizsgálat eredménye, hogy a fogalom ismerete és a szerepkör tekintetében van összefüggés ($\chi^2=18,201$, $df=4$, $p=0,002$), de gyenge ($CV=0,119$). Az oktatók körében szignifikánsan alacsonyabb azok aránya, akik ismerik a tanulási eredmények fogalmát (N=1055). Míg a szemlélet ismerete és a szerepkör tekintetében nincs összefüggés (N=542) (lásd 35. számú táblázat) (H9).

35. táblázat. A tanulási eredmények (learning outcomes) fogalom ismerete az oktató szerepkör szerinti megoszlásában (%) (N=1055)

	intézetvezető		tanszékvezető		szakfelelős		oktató		N
	%	N	%	N	%	N	%	N	
nem ismeri a tanulási eredmények fogalmát	34.7	26	44.2	61	40.3	50	52.6	378	515
ismeri a tanulási eredmények fogalmát	65.3	49	55.8	77	59.7	74	47.4	340	540

Vizsgáltam azt, hogy van-e kapcsolat a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazók és a validációhoz való viszonyulás között. A kutatás eredményei alapján a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazók esetében jelentős mértékben nagyobb a validációt támogató (70,7%) oktatók köre, mint a közömbös vagy elutasítók köre. Érdekes, hogy a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazók esetében nincs jelentősebb különbség az elutasítók (13%) és a közömbös (16,3%) oktatók csoportja között. A tanulási eredmény alapú szemléletet

nem alkalmazók tekintetében a validáció iránt közömbös oktatók csoportjába (34,2%) kétszer annyian tartoznak, mint az elutasítók csoportjába (17,4%). A tanulási eredmény alapú szemléletet nem alkalmazó, de a validációt támogató oktatók (48,4%) és a közömbösek (34,2%) között nem tapasztalható jelentősebb különbség (lásd 25. ábra). Jelentős a nem adott értékelhető választ kategóriába esők száma (N=632 fő), esetükben érdemes lenne rákérdezni mi az oka annak, hogy távol maradtak a válaszadástól. A vizsgálatban az alkalmazott módszer a Khí-négyzet próba és varianciaanalízis volt. A vizsgálat eredménye, hogy szignifikáns összefüggést tapasztaltunk mindhárom esetben. Az önbevallásos validáció – tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása ($\chi^2=11,553$, $df=2$, $p=0,003$). Az összefüggés erősségét egy khí-négyzet alapú asszociációs mérőszámmal mérjük: Cramer-féle V. Ennek értéke alapján azt mondhatjuk, hogy gyenge erősségű az összefüggés ($0,2 > CV=0,134$). A validáció – tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása ($\chi^2=28,660$, $df=2$, $p=0,000$). Cramer-féle V asszociációs mérőszám ebben a vizsgálatban $CV=0,213$, azaz közepes erősségű az összefüggés ($0,2 > CV=0,213$). A validációs főkomponens – tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása ($p=0,011$).

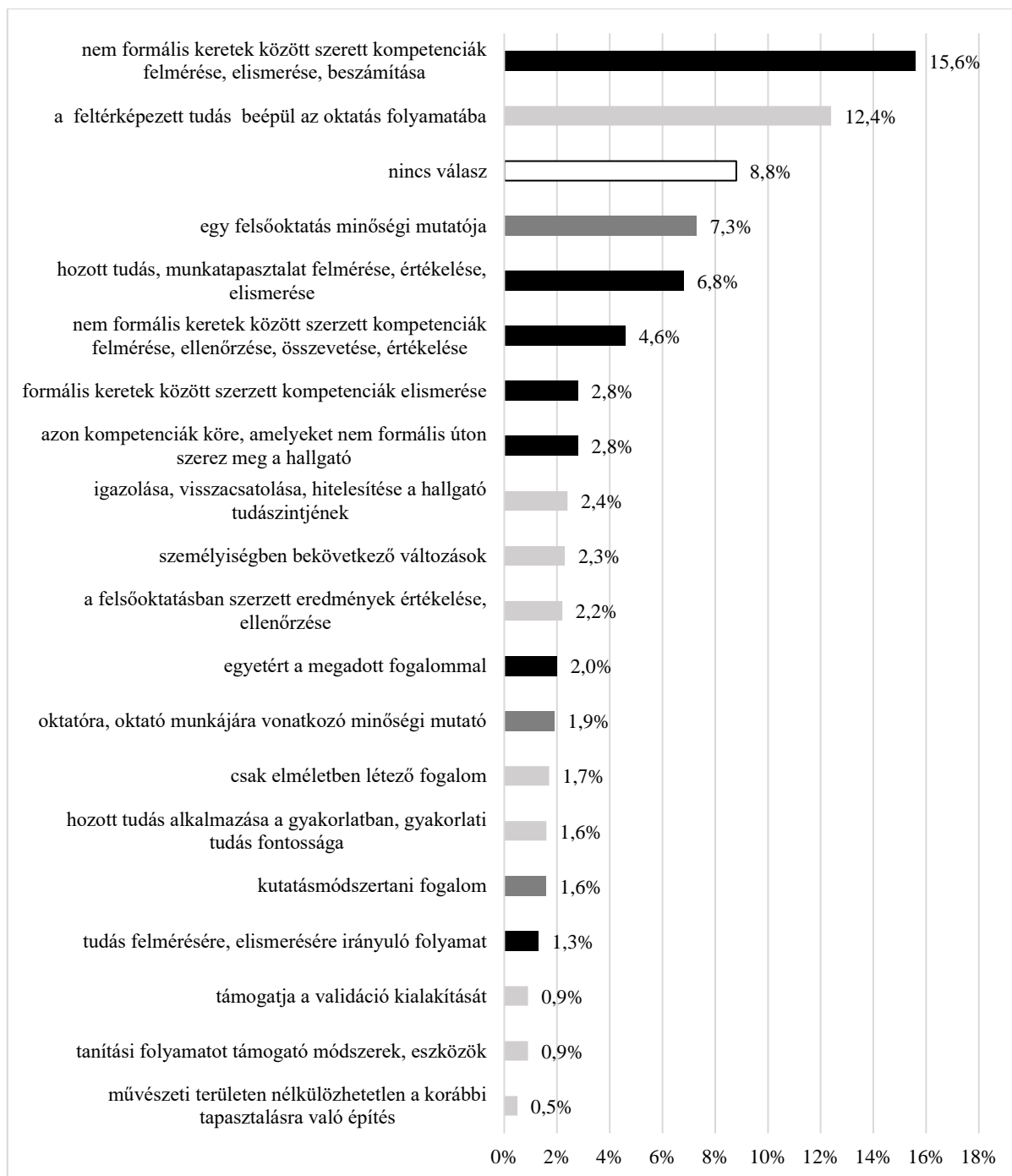


25. ábra. A tanulási eredmény alapú szemlélet szerint a validációt elutasítók, közömbösek, támogatók (N=633)

8.4.5. A validációval összefüggő kérdésekre adott válaszok eredményei

Az utolsó részegységben vizsgáltam a validációval összefüggő kérdéseket. Képet kaptam a validáció eljárás működéséről, nagyságrendileg mennyien kérik a hallgatók részéről, milyen képzési ciklusban vesznek részt a validációt kérők és milyen korcsoportba tartoznak, az oktatók milyen módon bizonyosodnak meg a meglévő kompetenciákról, milyen módon ismerik el azokat (K7).

A válaszadók (N=1281) nagyon sokszínű és változatos fogalom meghatározásokat adtak a felsőoktatási validáció kifejezésre. Az oktatók egyötöde nem ismeri, nem tulajdonít jelentőséget a felsőoktatási validációnak. Közel 10% nem adott választ a kérdésre. Hasonló arányban (10,8%) vannak azok a válaszadók, akik valamilyen felsőoktatási, minőségi mutatónak vélik a felsőoktatási validáció fogalmát. Ugyanakkor a válaszadók 35,9%-a (fekete színnel jelölt válaszok) helyesen a felsőoktatási validációt tudás, kompetencia felmérésének, értékelésének, elismerésének folyamatának írja le (lásd 26. ábra).

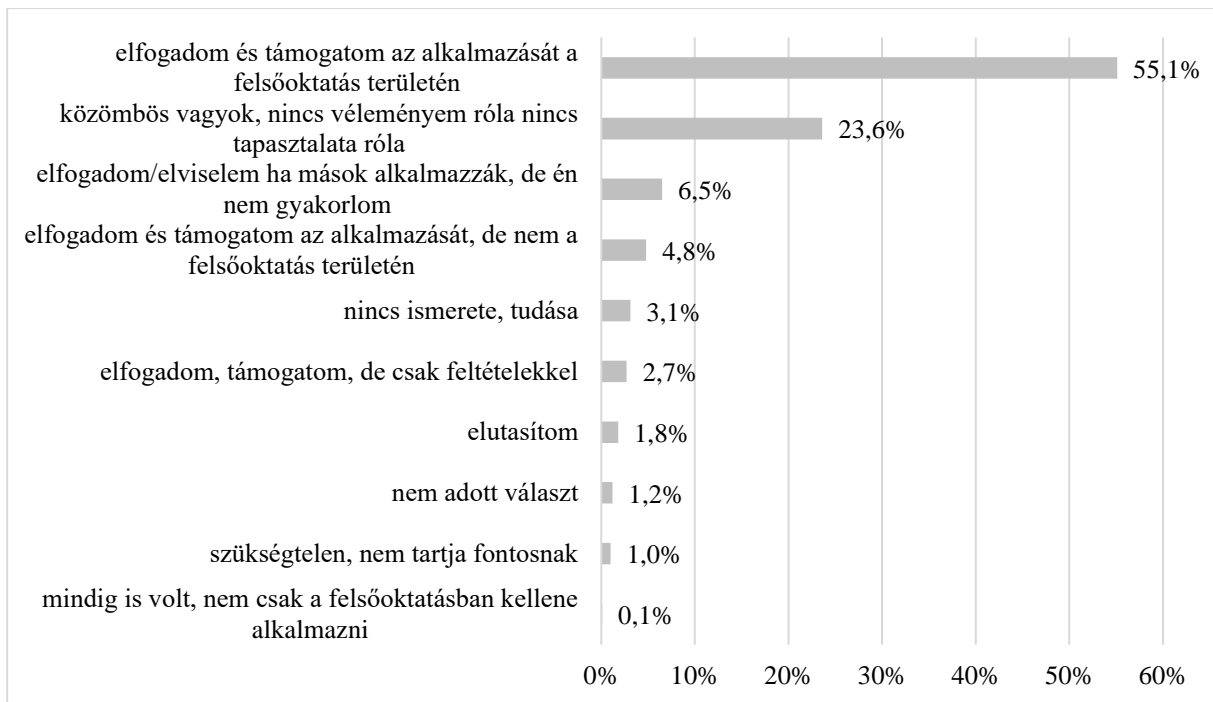


26. ábra. A felsőoktatási validáció oktatók általi meghatározásai (%)

8.4.5.1. A validációhoz való oktatói viszonyulás és a felsőoktatási intézmények validációs gyakorlatai

Az oktatóktól a validáció alkalmazásához való viszonyulásukról is információt gyűjtöttem. Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy az oktatók 62,7%-a még ha feltételekkel is, de elfogadja és támogatja a validáció alkalmazását. Viszont nagyon magas azoknak a válaszadóknak az aránya, akik a „közömbös a validáció iránt”, illetve „nincs ismerete a validációról” válaszokat jelölték meg (26,7%). Ez a magas arány elgondolkodtató, hiszen egy téma iránti közömbösség feltételezhetően arra utal, hogy nincs elég információ az egyén birtokában ahhoz, hogy objektív döntést tudjon hozni. Ez azt jelzi, hogy sok oktatónak

egyáltalán nincs vagy nincs elegendő információja a validációról. Következésképpen szükség van ezen tudáshiány kiküszöbölésére, melynek formája történhet akár felsőoktatási intézményen belül és kívül is egyaránt, információs napok, illetve képzés vagy tréning formájában. Amennyiben felsőoktatási intézményen belül történik a tájékoztatás, ildomos, ha az adott intézményben működő validációért felelős csoport végzi azt (lásd 27. ábra).



27. ábra. A validáció alkalmazásához való viszonyulás az oktató részéről (%)

Az empirikus kutatás az oktatók validációhoz, valamint a nemformális és informális keretek között megszerzett tanulási eredményekhez való viszonyulásával kapcsolatos változatos eredményeit a terepkutatáskor készített interjúalanyaimmal történt beszélgetések is megerősítik a következőkben néhány gondolatot osztok meg:

„Az oktatók nem igazán értik ezt a rendszert, valószínűleg azért is, mert nem igazán ismerik ezt a szabályzatot. Nem értik mi ez, mindig el kell magyarázni, hogy mit jelent a validáció. De utána viszont megcsinálják. Tehát nincs vele gond.” (1. interjúalany az egyik felsőoktatási intézményből)

„Ez nagyon vegyes. A saját egyetememen sem tudtam általánosságban elfogadtatni. Ezt talán le is írtam valahol, azt mondta nekem az egyik oktató, hogy Mariann, ide a tudást nem hozzák, hanem viszik.” (2. interjúalany az egyik felsőoktatási intézményből)

„Miért csinálná ezt egy oktató, hanem olyan hülye, mint én. Nekem ez úgy tűnik Magyarországon, hogy egy ügy mentén alakult ki, akik számára ez a dolog valamilyen oknál fogva, – mert megérintette szakmailag, vagy mert dolgozott egy ilyen projektben – ez üggyé vált. Nekem ez abszolút belső egyéni ambíció és semmi több, akiben ez nincs, az nem fogja csinálni, mert semmilyen módon nem érdekelt benne... Részben látjuk ennek

az értelmét, a hallgató oldaláról tudunk gondolkozni. Ez egy ügy, és nem fogjuk fel anyagi kérdésként.” (2. interjúalany az egyik felsőoktatási intézményből)

„Nyilván lehetne ezt propagálni, hogy van ilyen lehetőség, de nyilván senki nem akar magának többletmunkát. Így is ebben a félévben 2400 kreditátviteli kérelmet kaptunk, úgyhogy, ha amellé még elkezdjük jobban propagálni, hogy van validáció lehetőség is[...] Nyilván nem szeretnénk megnehezíteni a dolgunkat, de mindenki számára nyitott.” (1. interjúalany az egyik felsőoktatási intézményből)

„Egyszerűen az előzetes tudás felhasználása, elismerése nincs benne még a köztudatban. [...] amíg az egyetem vezetése nem érzékeli vagy a kar vezetése, hogy ez egy fontos dolog és van hozadéka, és emiatt nem rendel mellé erőforrásokat, addig nem fog működni. Egy-két ember lelkesedésből viszi egy ideig, de aztán ők is belefáradnak...” (2. szakértő)

„Ez a szemlélet, hogy csak mi tudjuk az igazat, csak a mi tudományunk az igazi, a valóságtól való távolság, tehát a gyakorlattól való távolság. Fogalmuk sincs, hogy mi történik a gyakorlatban.” (1. szakértő)

„Mi az, hogy felsőoktatáson kívül meg lehet szerezni olyan tudásokat, amelyekről mi azt gondoljuk, hogy csak itt, a felsőoktatásban lehetne? Az az igazi, amit itt lehet megszerezni. Az egész viszonyulás a tanulóval, a tudás természetével, a tudás forrásaival kapcsolatos akadémiai nézeteknek a pillanatnyi jellemzőiből fakad. Ezt nagyon nehéz megváltoztatni és hosszú idő és fejlesztő munka.” (2. szakértő)

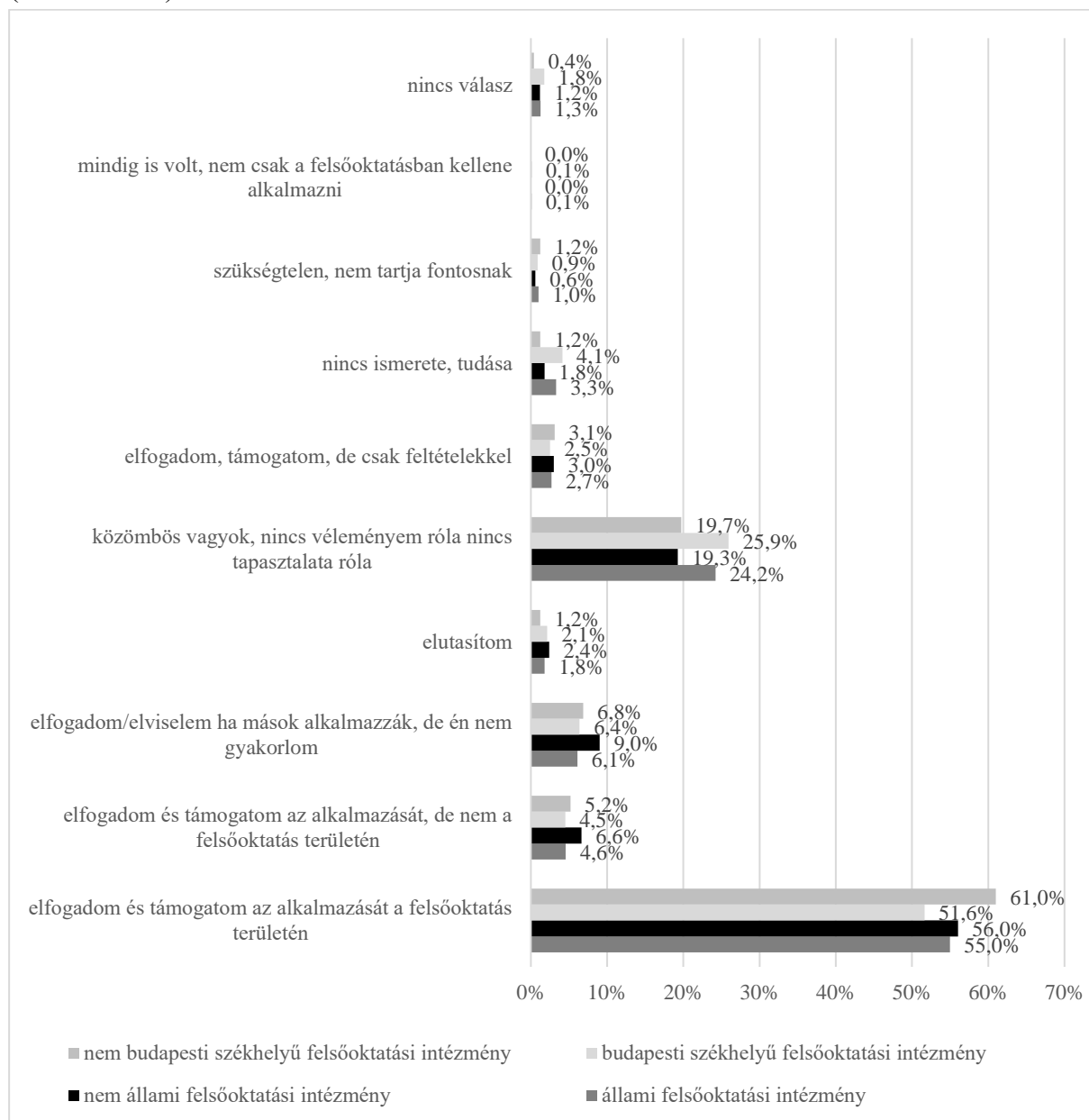
„A presztízsüket meg a tudásukat féltik. Mindenkinek meggyőződése a felsőoktatásban, hogy az a tudás a legjobb tudás, amivel ő rendelkezik. Eleve, hogy ha valaki mást tud, akkor felejtjük el, mert az nem az igazi. Ez sajnos így működik a felsőoktatásban...aki a felsőoktatásba lépett lépcsőről lépcsőre előre, az már úgy szocializálódik, hogy ő az igazán okos. Hát ezzel sok jót nem tudok neked mondani. Ez a való igaz.” (1. szakértő)

Miután nincsenek rá vehemens implementációs folyamatok... a fenntarthatóság nincs kitalálva és nincs hozzá policy, ezért véget is ér. S ha ezt valaki megszereti és viszi tovább akkor van, ha nem, nem...ez nagyon nagy mértékben egyéni elköteleződésről szól. (2. szakértő)

„Ennek abszolút az az oka, hogy nem bízunk a másik emberben, oktatóban. ...Csak én tudom a saját tudományomat.” (1. szakértő)

Érdeemes megvizsgálni az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulását a felsőoktatási intézmény típusa alapján és a felsőoktatási intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján. A statisztikai adatok jól mutatják, hogy mind a felsőoktatási intézmény típus szerinti bontás, mind a felsőoktatási intézmény székhelye szerinti bontásban van különbség, a nem budapesti székhelyű intézmények esetében 61% az elfogadás, a budapesti székhelyű intézmények esetében 51,6%. A budapesti székhelyű intézmények 25,9%-a, míg a nem budapesti székhelyű intézmények 19,7%-a közömbös. Az átlaghoz viszonyítva megállapítható, hogy az elfogadom és támogatom a validációt válasza az átlag 55,1%, ehhez képest a nem

budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozók (61%) inkább elfogadják a validációt, mint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (51,6%). Az állami (55%) és nem állami (56%) felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók az átlaghoz közelítenek. A validáció iránt a közömböséget választók átlaga 23,6%, összehasonlítva, az átlaghoz képest a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (19,7%) kevesebben vannak, mint a budapesti székhelyűek (25,9%). Az átlaghoz képest az állami felsőoktatási intézményekben dolgozók (24,2%) inkább közömbösek a validáció iránt, mint a nem állami felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (19,3%) (lásd 28. ábra).



28. ábra. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás a felsőoktatási intézmény típusa alapján (%) (N=1281) a felsőoktatási intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján (%) (N=1280)

A kutatás során vizsgáltam azt is, hogy az oktatók validáció iránti attitűdje és a felsőoktatási intézmények típusa között van-e összefüggés. A validációs attitűdöt három kategóriába osztottam: a nem validáció párti, az inkább validáció párti és a validációt támogatók csoportokra. A válaszadó oktatókat (N=1281) kettő csoportba soroltam aszerint, hogy állami vagy nem állami felsőoktatási intézményben oktat. Az alkalmazott módszer a KHI-négyzet próba volt. Az eredmény értelmében mind az állami (45,7%) és nem állami (50,9%) felsőoktatási intézmények esetében a válaszadók inkább validáció pártolók. Amennyiben a felsőoktatási intézmények finanszírozását és a validáció attitűdöt mérő indexet vetjük össze, elmondható, hogy nem találtunk szignifikáns összefüggést a változók között ($\chi^2=1,593$, $df=2$, $p=0,451$). Érdekes adat még, hogy a validáció pártolók aránya az állami felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók 32,3%, a nem állami felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók pedig 29,7% (lásd 36. táblázat) (H10).

36. táblázat. A felsőoktatási intézmény típusa (állami, nem állami) és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281)

a felsőoktatási intézmény típusa	nem validáció párti	inkább validáció párti	validáció támogató
állami felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók	22,0%	45,7%	32,3%
nem állami felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók	19,4%	50,9%	29,7%

Vizsgáltam, hogy van-e összefüggés a felsőoktatási intézmény székhelye és az oktatók validáció iránti attitűdje között. Feltételezésem, hogy a vidéki felsőoktatási intézményekben dolgozók nagyobb arányban támogatják a validációt, elkötelezettebbek, mint a nem vidéki, budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók. Elgondolásom szerint a vidéki felsőoktatási intézményeknek jobban meg kell küzdeniük a hallgatókért a felvételi jelentkezéskor, ezért annak érdekében, hogy minél többen jelentkezzenek hozzájuk, szükséges, hogy vonzó tényezőt tudjanak ajánlani, ami által méginkább versenyképesek lehetnek. Ilyen vonzó tényező lehet, ha a szolgáltatások keretében lehetőséget biztosítanak a máshol szerzett kompetenciák validációjára. Elképzelésem szerint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézmények bővelkedhetnek a jelentkezőkben, így kevésbé tartják szem előtt ebben az esetben a hallgatóbarátabb intézkedéseket. A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatókat kettő csoportba osztottuk. Az első csoportot azok az oktatók képezték, akik Budapesti székhellyel működő felsőoktatási intézményben dolgoznak. A második csoportot azok az oktatók jelentették, akik vidéki felsőoktatási intézményben dolgoznak. Az alkalmazott módszer a KHI-négyzet próba volt. Az eredmények azt mutatják, hogy nincs jelentős különbség a budapesti (46,9%) és nem budapesti (45,5%) felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében. Mind a kettő esetben a legtöbb arányban az inkább validáció pártolók jelentek meg, őket követték a validációt támogató oktatók csoportja. Érdekes adat még, hogy nagyon hasonló mértékű a felsőoktatási intézmény székhelye szerint a validációt támogatók aránya (31,4% a budapesti székhellyel működő felsőoktatási intézményekben dolgozó validáció pártoló oktatók, 32,9% a nem budapesti székhellyel működő felsőoktatási intézményekben dolgozó validáció pártoló oktatók aránya). A feltételezésünk, miszerint a vidéki felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók a validáció iránt elkötelezettebbek nem igazolódott, a kinyert adatok szerint

nincs jelentős különbség a között, hogy a felsőoktatási intézmény Budapesten vagy vidéken működik ($\chi^2=0,340$, $df=2$, $p=0,844$) (lásd 37. táblázat) (H15).

37. táblázat. A felsőoktatási intézmény székhelye és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281)

a felsőoktatási intézmény székhelye	nem validáció párti	inkább validáció párti	validáció támogató
bp-i székhellyel működő felsőoktatási intézmény	21,7%	46,9%	31,4%
nem bp-i székhellyel működő felsőoktatási intézmény	21,5%	45,5%	32,9%

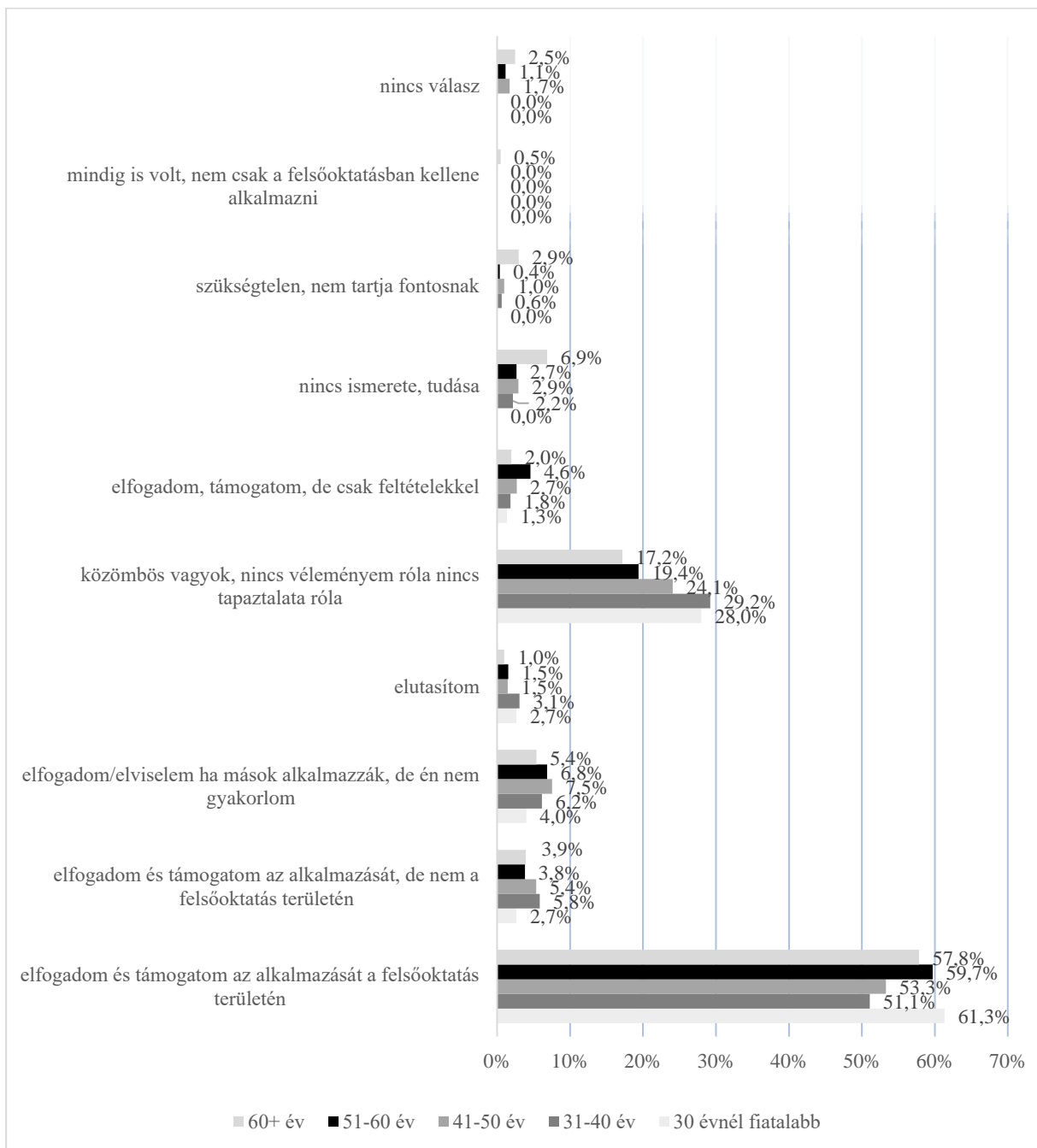
A kutatásban azt is vizsgáltam, hogy van-e kapcsolat az oktatók validáció iránti attitűdje és a felsőoktatási intézmények típusa között. Feltételezésem, hogy az alkalmazott tudományok egyetemeken dolgozó oktatók fogékonyabbak a validáció iránt, mint a tudományegyetemen oktatók (H16). A kutatásba 39 felsőoktatási intézményt vontunk be. A 2019. július 1-től hatályos 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 1. melléklet szerinti államilag elismert, egyetemenként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézmények, valamint az állami Eötvös József Főiskola voltak a minta. A válaszoló oktatók alapján három csoportra osztottuk a felsőoktatási intézményeket. A szempont a következő volt, a felsőoktatási intézmény alkalmazott tudományok egyeteme vagy állami főiskola vagy tudományegyetem. Az alkalmazott módszer a Khí-négyzet próba volt. A vizsgálat eredménye, hogy a legtöbb válaszadó, akik a validációt nem pártolják, tudományegyetemen tanítanak (93,1%). Mivel kevés a függetlenségi táblában az elemszám, ezért nem tudjuk, hogy szignifikáns-e vagy sem az összefüggés (lásd 38. táblázat) (H10).

38. táblázat. A felsőoktatási intézmény típusa és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1280)

a felsőoktatási intézmény típusa	nem validáció párti	inkább validáció párti	validáció támogató
alkalmazott tudományok egyetem	6,9%	10,1%	13,9%
állami főiskola	0,0%	0,3%	0,2%
tudományegyetem	93,1%	89,6%	85,8%

Beszédes adat az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása tekintetében, hogy mind az öt korcsoport esetében a csoport tagjainak több mint fele elfogadja és támogatja a validációt a felsőoktatás területén. Ugyanakkor a 29. ábra azt is mutatja, hogy minden korcsoport közel negyedének nincs véleménye a validációról, közömbös irányta. Ez is jelzi, hogy nincs elég információjuk az eljárásról, ami alapján elleneznék vagy támogatnák a validáció működését. Tehát szükség van az oktatók mélyebb szintű tájékoztatására is a validációval kapcsolatban. Érdekes, hogy a kor előrehaladtával csökken a közömbösök aránya és hogy a 31-40 évesek fogadják el a legkisebb arányban a validációt, ők a legközömbösebbek. Érdeemes összevetni a kettő kiemelkedő értéket mutató válaszolók átlaghoz viszonyított eredményeit. Az „elfogadom és támogatom a validációt” esetén az átlag 55,1%, ehhez képest az 50 év feletiek és a 30 év alattiak az átlag felett, míg a 31-50 év közöttiek az átlag alatt jelölték „az elfogadom” választ. A validáció iránt a közömbösséget választók átlaga 23,6%, az átlaghoz képest a 30

évnél fiatalabbak és a 30 és 50 év közöttiek mutatnak közömbösséget inkább. Az 50 és 60 év feletti kevesbé közömbösek.



29. ábra. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás az oktatói korcsoport alapján (%) (N=1278)

Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása három nagy kategóriában jeleníthető meg, melyek az (1) elfogadja a validációt, (2) elutasítja a validációt és (3) közömbös a validáció iránt. Az oktatók oktatói státusza alapján elmondható, hogy jelentős különbség az oktatói csoportok között nincs, amennyiben a validációt elutasítókat vizsgáljuk. A validációt elfogadó oktatók között viszont jelentősebb különbség érzékelhető. A főiskolai tanárok (88%) és mesteroktatók (82%) elfogadóbbak, mint az adjunktusok (59%) vagy az egyetemi tanárok (66%) (lásd 39. táblázat). A vizsgálatban használt módszer a Khí-négyzet próba volt. Az

oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulását és az oktatók státuszát összevetve megállapítható, hogy nem találunk szignifikáns összefüggést a változók között ($\chi^2=114,874$, $df=117$, $p=0,538$).

39. táblázat. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás az oktatói státusz alapján (%) (N=1281)

oktatói státusz		validáció alkalmazásához való viszonyulás				
		elfogad	közömbös	elutasít	nincs ismerete, tudása	összesen
PhD hallgató	N	34	14	0	0	48
	%	71%	29%	0%	0%	100%
mesteroktató	N	42	6	1	2	51
	%	82%	12%	2%	4%	100%
tanársegéd	N	99	36	4	5	144
	%	69%	25%	3%	3%	100%
adjunktus	N	166	88	13	13	280
	%	59%	31%	5%	5%	100%
főiskolai docens	N	43	17	2	0	62
	%	70%	27%	3%	0%	100%
egyetemi docens	N	305	93	9	22	429
	%	71%	22%	2%	5%	100%
főiskolai tanár	N	31	3	1	0	35
	%	88%	9%	3%	0%	100%
egyetemi tanár	N	72	25	7	6	110
	%	66%	23%	6%	6%	100%
más oktató	N	96	20	1	7	124
	%	77%	16%	1%	6%	100%

Amennyiben az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulását intézményi bontás alapján elemezzük, azt tapasztaljuk, hogy jelentős különbség van a validációt elfogadók között. Jellemzően, azok az intézmények, ahol az oktatók a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmat jól ismerik (lásd 40. táblázat) – SZTE, PTE, ELTE, BME – ott magasabbak is az elfogadás arányai, mint a többi felsőoktatási intézmény esetében.

40. táblázat. Az oktatók a validáció alkalmazásához való viszonyulása intézményi bontásban (%) (N=1280)

felsőoktatási intézmény	validáció alkalmazásához való viszonyulás							
	elfogad		elutasít		közömbös		nincs válasz	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ATE	8	1	0	0	3	1	1	2
CORVINUS	32	4	2	5	3	1	2	4
BGE	23	3	2	5	5	2	0	0
METU	10	1	0	0	4	1	0	0
BME	59	7	0	0	31	10	14	25
DRHE	2	0	0	0	2	1	0	0
DUE	7	1	0	0	0	0	0	0
EDUTUS	4	0	0	0	0	0	0	0
EJF	3	0	0	0	0	0	0	0
ELTE	71	8	8	21	63	21	17	31

felsőoktatási intézmény	validáció alkalmazásához való viszonyulás							
	elfogad		elutasít		közömbös		nincs válasz	
	N	%	N	%	N	%	N	%
EKE	29	3	2	5	4	1	2	4
EHE	2	0	0	0	0	0	0	0
KE	17	2	0	0	2	1	0	0
KRE	26	3	2	5	8	3	1	2
KJE	7	1	0	0	0	0	0	0
KEE	11	1	0	0	5	2	0	0
MKE	7	1	0	0	1	0	0	0
MTE	5	1	0	0	0	0	0	0
ME	36	4	2	5	14	5	1	2
MOME	8	1	0	0	1	0	0	0
NKE	33	4	0	0	6	2	1	2
NJE	16	2	0	0	2	1	0	0
NYE	14	2	0	0	1	0	0	0
OE	22	2	2	5	4	1	1	2
OR-ZSE	3	0	0	0	0	0	0	0
PE	25	3	0	0	8	3	0	0
PPKE	22	2	1	3	10	3	2	4
PTE	95	11	6	15	33	11	4	7
SE	64	7	1	3	26	9	4	7
SOE	17	2	0	0	1	0	0	0
SZE	38	4	1	3	16	5	0	0
SZTE	95	11	7	18	37	12	5	9
SZIE	50	6	3	8	11	4	0	0
SZFE	6	1	0	0	0	0	0	0
TE	14	2	0	0	1	0	0	0
összesen	884	100	39	100	302	100	55	100

Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása tudományterületi bontásban azt mutatja, hogy szinte minden tudományterületen dolgozó oktatók elfogadóak és támogatóak a validációt illetően, egy tudományterület képez kivételt ez alól, a művészetközvetítés, 46% elfogadja, elviseli, ha mások alkalmazzák a validációt, de ő nem gyakorolja. Míg 38% elfogadja és támogatja a validáció alkalmazását a felsőoktatás területén (lásd 41. táblázat) (H14).

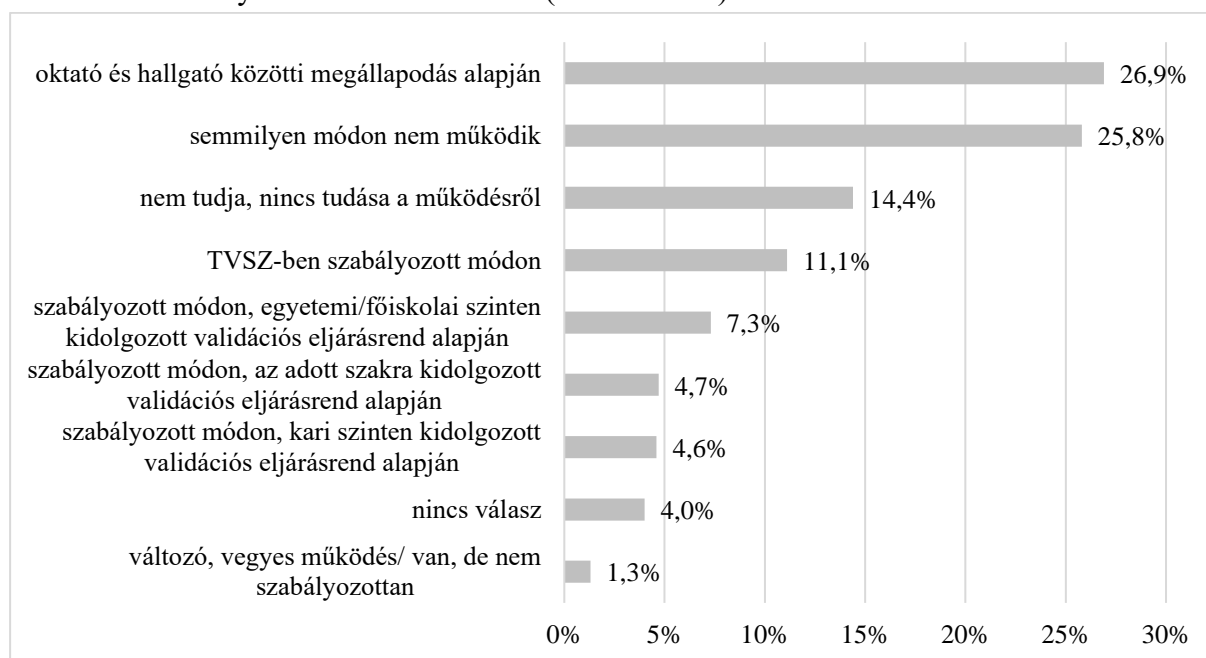
41. táblázat. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása tudományterület szerint (%) (N:1277)

tudományterület	elfogadom és támogatom az alkalmazását a felsőoktatás területén	elfogadom és támogatom az alkalmazását, de nem a felsőoktatás területén	elfogadom/elviselem, ha mások alkalmazzák, de én nem gyakorlom	elutasítom	közömbös vagyok, nincs véleményem róla nincs tapasztalata róla	elfogadom, támogatom, de csak feltételekkel	nincs ismerete, tudása	szükségtelen, nem tartja fontosnak	mindig is volt, nem csak a felsőoktatásban kellene alkalmazni	nincs válasz	N
agrár	57%	3%	5%	6%	24%	2%	2%	2%	0%	0%	63

tudomány-terület	elfogadom és támogatom az alkalmazását a felsőoktatás területén	elfogadom és támogatom az alkalmazását, de nem a felsőoktatás területén	elfogadom/ elviselem, ha mások alkalmazzák, de én nem gyakorlom	elutasítom	közömbös vagyok, nincs véleményem róla nincs tapasztalata róla	elfogadom, támogatom, de csak feltételekkel	nincs ismerete, tudása	szükségtelen, nem tartja fontosnak	mindig is volt, nem csak a felsőoktatásban kellene alkalmazni	nincs válasz	N
államtudományi	50%	11%	6%	0%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	18
bölcsészettudomány	50%	2%	8%	0%	29%	3%	4%	1%	0%	2%	146
gazdaságtudományok	62%	6%	6%	2%	15%	2%	1%	2%	0%	2%	127
hit-tudomány	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9
informatika	54%	12%	7%	0%	22%	2%	2%	2%	0%	0%	59
jogi	70%	3%	3%	0%	21%	0%	0%	0%	3%	0%	33
műszaki	55%	6%	3%	2%	23%	3%	6%	1%	0%	1%	232
művészet	65%	2%	9%	2%	17%	2%	0%	4%	0%	0%	54
művészet-közvetítés	38%	0%	46%	0%	15%	0%	0%	0%	0%	0%	13
orvos- és egészség-tudomány	51%	7%	5%	1%	27%	5%	3%	0%	0%	2%	169
pedagógusképzés	70%	2%	5%	0%	19%	4%	1%	0%	0%	0%	108
sporttudomány	83%	0%	11%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	18
társadalom-tudomány	60%	1%	9%	5%	22%	1%	1%	0%	0%	0%	85
természet-tudomány	35%	5%	9%	3%	34%	3%	6%	2%	0%	3%	143

A válaszadók szerint a validáció a legnagyobb mértékben (26,9%) az oktató és hallgatók közötti megállapodás alapján történik (H19). Eddig a pontig feltételezés volt, hogy az oktató és hallgató közötti megállapodás alapján működik a validáció, de nincs szabályozott módja, formája, eljárása. Viszont ezt a feltételezést most már a kutatási adatok is alátámasztják. A második leggyakoribb válasz a semmilyen módon nem működik (25,8%) válasz volt, amit az oktatók adtak. 16,5% szerint pedig szabályozott módon, kidolgozott eljárásrendek alapján működik a validáció. Terepkutatásom során 3 felsőoktatási intézményben találtam részletes szabályozásra vonatkozó eljárásrendeket a validációval kapcsolatban. A 3 felsőoktatási intézmény: Dunaújvárosi Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (lásd bővebben 7. fejezet). Az interjúk során adott válaszok és a kérdőíves lekérdezés eredményei csak részben egyeznek meg. A Debreceni Egyetem esetében 1 kitöltés érkezett, így az intézményről nincsenek kérdőíves lekérdezés során szerzett adatok. Ugyanakkor ez a fajta hozzáállás azt mutatja meg, hogy a felsőoktatási intézményben dolgozók számára valóban olyan fontos-e a téma, mint amennyire az az interjú során megjelent. A Dunaújvárosi Egyetem

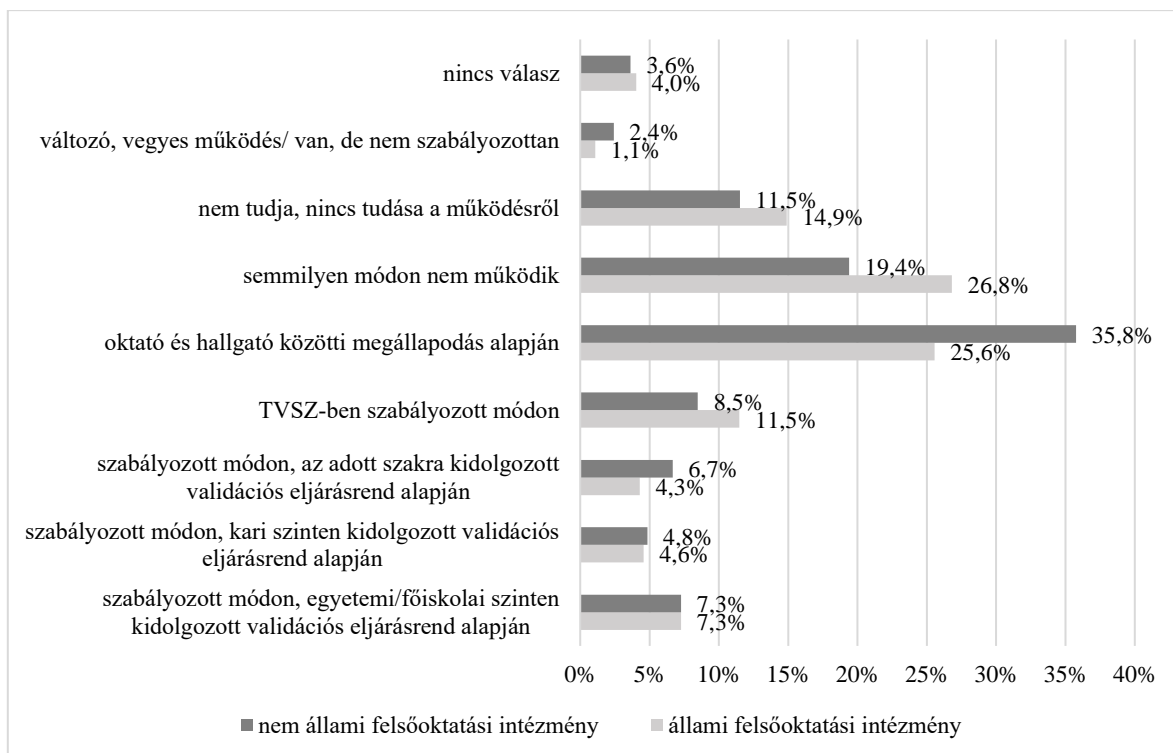
válaszadói (N=7) többségében megerősítették, hogy a validáció szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján működik. A Nemzeti Közszerológati Egyetem válaszadó oktatói (N=39) is többségében (48,6%) megerősítették, hogy a validáció szabályozott módon működik (lásd 30. ábra).



30. ábra. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpontból (%) (N=1281)

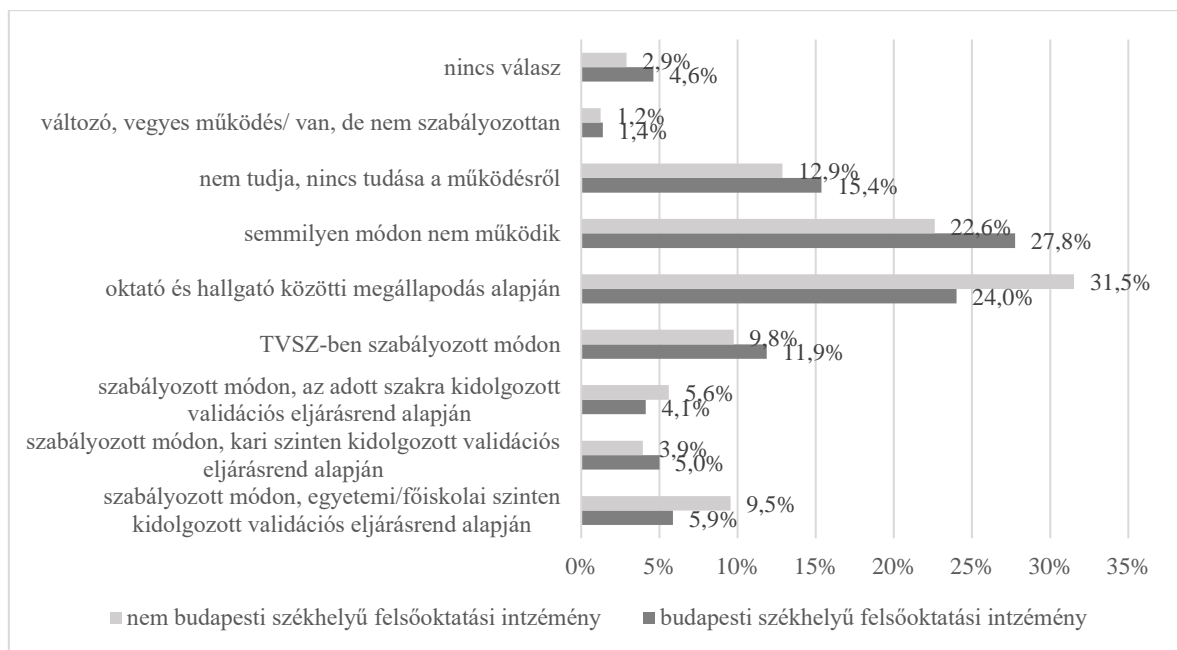
Az 31. ábra adataiból látható, az állami és nem állami felsőoktatási intézmények a szabályozott módon kidolgozott validációs eljárások tekintetében nagymértékű különbség nincs. Ez azt is jelzi, hogy a validáció eljárásrend szabályozott működése érdekében elindult egy törekvés a felsőoktatási intézmények részéről. A 32. ábra azt is mutatja, hogy az oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján történő elismerés a nem állami felsőoktatási intézmények esetében kiugróan magas (35,8%), bár az állami intézmények esetében is a válaszadók negyede vallja, hogy a validáció az oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján működik. Ezen adatok alátámasztják feltételezésem, miszerint a validáció jellemzően a felsőoktatási intézményekben oktató és a hallgató közötti kölcsönös megegyezésen alapulva működik. Ezt a jelenséget az egyik szakértő is megerősítette interjú beszélgetésében, miszerint

„Van informális validáció, amit nem szabad így hívni, mert nem felel meg a kritériumoknak. De valaki odamegy a tanárhoz, hogy én ezt tudom, akkor azt mondja, oké, te ne járjál be, a végén vizsgázz le vagy azt mondja, hogy ne is vizsgázz le, megadom az ötöst esetleg hozd már be a papírosod, hogy tényleg. De ezek teljesen informálisak, nagy mértékben függ a tanár és a diák pillanatnyi helyzetétől. A diák kiszolgáltató, hogy a tanárnak szimpatikus-e, milyen kedvében van, éppen hogyan viszonyul ezekhez a kérdésekhez. Van, akinek megengedi, van akinek nem”. (2. szakértő)



31. ábra. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a felsőoktatás intézmény típusa alapján (%) (N=1280)

Feltételezésem között szerepelt az is, hogy a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben jobban működik az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációja (H18). A 32. ábrából jól látható, hogy az adatok igazolták feltételezésünket, miszerint jellemzően a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben jobban működik a validáció (31,5% oktató és hallgató közötti megállapodás, 9,5% szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott eljárásrend alapján, 5,6% szabályozott módon, az adott szakra kidolgozott eljárásrend alapján).



32. ábra. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a felsőoktatás intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján (%) (N=1281)

Tudományterületi bontásban a validáció az oktató és hallgató közötti megállapodás alapján jellemzően a művészet, a hittudomány, a pedagógusképzés, az informatika, valamint a bölcséttudomány területén működik. Szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján működő validáció jellemzően az informatika (12,1%) és a társadalomtudomány (11%) területén működik. A szabályozott módon, kari szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján működő validáció esetében jellemzően a művészetközvetítés (14,3%) területén van. Szabályozott módon, az adott szakra kidolgozott validációs eljárásrend alapján működő validációnál 12,5%-kal a hittudomány területe jelenik meg (lásd 42. táblázat).

42. táblázat. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a tudományterület alapján (%) (N=1281)

tudományterület	szabályozott módon működik	oktató és hallgató közötti megállapodás alapján	nem tudja	semmilyen módon nem működik
agrár	23%	18%	24%	36%
államtudományi	48%	19%	19%	14%
bölcsészettudomány	31%	32%	19%	19%
gazdaságtudományok	25%	28%	21%	27%
hittudomány	13%	50%	0%	38%
informatika	33%	33%	12%	22%
jogi	31%	19%	16%	34%
műszaki	31%	27%	21%	21%
művészet	16%	58%	11%	15%

tudományterület	szabályozott módon működik	oktató és hallgató közötti megállapodás alapján	nem tudja	semmilyen módon nem működik
művészetközvetítés	36%	14%	7%	43%
orvos- és egészségtudomány	29%	15%	13%	43%
pedagógusképzés	35%	36%	9%	19%
sporttudomány	39%	11%	28%	22%
társadalomtudomány	38%	26%	17%	20%
természettudomány	21%	23%	30%	26%

A kérdőív 35. kérdése arra is rákérdezett, hogy amennyiben a validáció szabályozott módon történik az oktató intézményében, milyen szervezeti egység felel a validációért. A kutatásban résztvevők közül 383 fő adott választ a kérdésre. A válaszok alapján a legnagyobb arányban a kreditátviteli bizottság (11,3%) szabályozza a validációt – ahogyan a jogszabály előírja –, őket követi második helyen szabályozás tekintetében a tanulmányi osztály (5,5%), majd az oktatási igazgatóság (5,1%). A válaszadó oktatók 3,6%-a tudja, hogy intézményükben működik a validáció, de nem ismeri a validációért felelős szervezeti egységet (lásd 43. táblázat).

43. táblázat. A validációért felelős szervezeti egység (%) (N=1281)

validációért felelős szervezeti egység	%
oktatási igazgatóság	5,1
kreditátviteli bizottság	11,3
tanulmányi osztály	5,5
validációs bizottság	2,8
oktatói szint	0,1
tanszék, intézet	0,5
csoport, bizottság	0,7
nincs szabályozva	0,2
felelős kijelölt személy	0,2
nem tudom, nem ismerem	3,6
nem válaszolt	70,1

A kérdőív egy Likert-skálát (57. kérdés) tartalmazott. A kitöltő oktatók négyfokozatú skálán határozták meg, mennyire értenek egyet a felsorolt 15 állítással. A Likert-skálába olyan állítások kerültek, amelyek segítettek megismerni az oktatók a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismeréséhez való hozzáállásukat. A gyakorisági vizsgálatot követően, az állításokra adott válaszokat végig tekintve megállapítható, hogy az oktatóknak pozitív attitűdjei vannak. Érdekes összevetni az adatokat a validáció alkalmazásához való viszonyulás eredményeivel, amely azt mutatja, hogy az oktatók 55,1%-a fogadja el és támogatja a validációt a felsőoktatás területén. További válaszadók 7,5%-a feltételek mellett fogadja el és támogatja a validációt. Következésképpen a két vizsgálat eredményei összefüggenek, a válaszadók közel 50%-a (N=707), akik a validáció alkalmazásához való viszonyulás mérésében támogatták és elfogadták a validációt, ők feltételezhetően a Likert-skála mérésben is a válaszok közül a pozitívabb viszonyulást jelentő válaszokat jelölhették meg, mert nagyságrendileg ez az arány az állítások többségében fellelhető. A 6. számú melléklet 64. táblázatát összevetve az alább megjelenített adatokkal, azt a megállapítást tehetjük, hogy a korábbi feltételezés beigazolódnak. A validáció alkalmazását a felsőoktatás területén elfogadó és támogató oktatók az egyes Likert-skálás állításokkal kapcsolatos egyetértésük aránya megegyezik a 44. táblázat adataival.

44. táblázat. A validáció alkalmazását a felsőoktatás területén elfogadó és támogató oktatók viszonyulása a Likert-skála formájában megfogalmazott állításokra vonatkozólag (N, %) (N=707)

Likert-skála formájában megfogalmazott állítások	1. nem érték egyet	2. inkább nem érték egyet, mint igen	3. inkább egyetértek, mint nem	4. teljesen egyetértek	összes válasz
01. A tudás az tudás. Függetlenül attól, hogy hol, mikor, milyen formában és szinten szerezte meg a hallgató, a lényeg, hogy birtokolja.	39	31	195	441	N=706
	5,5%	4,4%	27,6%	62,5%	100%
02. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése fontos a társadalomban.	23	44	306	333	N=706
	3,3%	6,2%	43,3%	47,2%	100%
03. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése könnyen használható a munkaerőpiacon.	58	107	342	199	N=706
	8,2%	15,2%	48,4%	28,2%	100%
04. Az a kompetencia is elismerhető kredittel, és beszámítható a formális tanulásba, amit a hallgató nem formális keretek között (pl. fizetett vagy önkéntes munka során) szerzett meg.	118	148	292	148	N=706
	16,7%	21,0%	41,4%	21,0%	100%
05. A hallgatónak joga van ahhoz, hogy kérje a korábban bármilyen módon megszerzett kompetenciáinak felmérését, elismerését és beszámítását a tantervi követelményekbe.	98	109	296	203	N=706
	13,9%	15,4%	41,9%	28,8%	100%
06. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerését, beszámítást csak azok a hallgatók kérik, akik szeretik a könnyebbik utat választani.	260	231	171	45	N=707
	36,8%	32,7%	24,2%	6,4%	100%
07. A hallgató azért jelentkezik a felsőoktatási intézménybe, hogy tanuljon és gyarapítsa kompetenciáit, ezért okafogyottá válik a felmentés, a beszámítás lehetősége.	240	269	136	61	N=706
	34,0%	38,1%	19,3%	8,6%	100%
08. A felsőoktatási intézményben megszerzett kompetenciákat a munka világának fel kell használnia, és nem pedig fordítva kell, hogy legyen.	179	199	214	115	N=707
	25,3%	28,1%	30,3%	16,3%	100%
09. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a felsőoktatás autonómiáját.	412	193	85	16	N=706
	58,4%	27,3%	12,0%	2,3%	100%
10. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a diploma minőségét.	365	211	95	36	N=707
	51,6%	29,8%	13,4%	5,1%	100%
11. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a képzési területen végzett oktatás transzparenciáját.	125	189	289	103	N=706
	17,7%	26,8%	40,9%	14,6%	100%
12. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a hallgatók mobilitását és a felsőoktatási rendszerek nemzetközi együttműködését.	88	99	333	187	N=707
	12,4%	14,0%	47,1%	26,4%	100%
13. A hallgatói tanulási célú mobilitás erősödése pozitív hatással van a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerésére.	84	99	326	197	N=706
	11,9%	14,0%	46,2%	27,9%	100%
14. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése/felsőoktatási validáció működése összefüggésben van a felsőoktatásban alkalmazott mérés-értékelési kultúra minőségével.	98	117	298	193	N=706
	13,9%	16,6%	42,2%	27,3%	100%
15. A validációval a képzés ideje és költsége csökkenthető.	181	158	253	115	N=707
	25,6%	22,3%	35,8%	16,3%	100%

A 44. táblázat a Likert skála adatait foglalja össze, a következőkben a benne foglalt állítások részletesebb elemzése következik. Az 1. állításra adott válaszokat tekintve pozitív a viszonyulás, mivel a válaszadók 63%-a véli úgy, hogy a tudás megszerzésének módja független helytől, tértől és időtől. Ez az eredmény azért nagyon fontos, mert a validáció esetében is abból indulunk ki, hogy az eljárásban résztvevő birtokol tanulási eredményeket, amelyeket szeretne elismertetni. De hogy a megszerzett tudást, kompetenciákat hol, mikor és hogyan szerezte nem lényeges. Megállapítható, hogy ez a hozzáállás erősíti a validáció működését.

Az 5. állításra adott válaszokon végig tekintve is pozitív az eredmény, mert az oktatók 67%-a inkább egyetért vagy egyetért azzal, hogy a hallgatóknak joguk az, hogy a korábban bármilyen módon megszerzett kompetenciáik felmérését, elismerését és beszámítását kérjék a tantervi követelményekbe. A hallgatók ezen jogát már 2005 óta jogszabály határozza meg. A jelenleg hatályos 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról szintén tartalmazza a validáció lehetőségét: 49. § (6) „A kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot - az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint - tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti” (*Felsőoktatási törvény 49. § (6)*).

A 9. és a 10. állításra adott válaszok egymással szorosan összekapcsolódnak. Mind a kettő állítás esetén az oktatók több mint fele nem ért azzal egyet, hogy felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a felsőoktatás autonómiáját, illetve a diploma minőségét. Ezek az eredmények mindenképpen pozitívak, mert a validáció „...nem váltja fel a formális képzési rendszert, annak nem alternatívája, hanem komplementere, kiegészítője” (*Farkas, 2014, p.228*).

A 14. állításra az oktatók közel fele (43,2%) inkább egyetért, negyede pedig egyetért azzal, hogy a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése/felsőoktatási validáció működése összefüggésben van a felsőoktatásban alkalmazott mérés-értékelési kultúra minőségével. A terepkutatás során végzett interjúk beszélgetés során interjúalanyom is megjegyezte, hogy addig amíg a felsőoktatásban a dominánsan hagyományos értékelési módszerek jellemzőek, nem lehet beszélni validációról.

„Ez összefügg azzal, hogy hogyan mér a felsőoktatás? Az akadémiai szféra jelenlegi értékelési gyakorlata hagyományos... Az uralkodó gyakorlat az, hogy tételsorok vannak...az már jó, ha néha van A, meg B tételsor, vannak variációk. De míg az a hozzáállás, hogy ott egyetlen pillanatban, szóban, egyet a tudás készletből kipróbál, próba-szerencse alapon az oktató és erre alapoz, hogy meg van a hallgató teljes tudása, és ezt egy legitim jognak, mérésnek tekinti, addig ezekről nem lehet beszélni.”
(2. szakértő)

A validáció lényegében egy mérés és értékelés eljárás, ahol fontos, hogy a korábban megszerzett, mérni kívánt tanulási eredményeket minél több és változatos értékelési módszerek révén mérjük fel, amelyek igazodnak a mérni kívánt tanulási eredmény természetéhez, jellegéhez.

Az online kérdőíves lekérdezés egyik önálló kutatási kérdése is kapcsolódott a kérdéshez. Nevezetesen, hogy a hagyományos tanítási módszereket (előadás, magyarázat, megbeszélés, hallgatói kiselőadás, kiscsoportos munka, páros munka, szemléltetés) és az innovatív

módszereket alkalmazó oktatók között van különbség a validáció iránti attitűdben (K5, H7). Ez a feltételezés nem nyert igazolást. A másik kapcsolódó kutatási kérdés, az volt, hogy az értékelési módszerek és a validáció iránti attitűd között van összefüggés (K5, H7). Az elemzés elvégeztével a domináns értékelési módszert összevetve a validációt mérő főkomponenssel, valamint a validáció attitűdöt mérő indexszel, nem találtunk szignifikáns összefüggést a változók között. Ugyanakkor az önbevallás alapú validáció attitűd mutatott összefüggést az értékelési módszerrel. Az oktatók validációhoz való viszonyulása között nincs jelentős különbség abban, hogy kizárólag klasszikus értékelési módszereket, főleg klasszikus vagy főleg innovatívabb értékelési módszereket alkalmaznak.

A 15. állításra kapott válaszok voltak a legkevésbé egyöntetűek. Az oktatók jelentősebb része inkább egyetért, illetve nem ért egyet azzal, hogy a validációval a képzési idő és a képzés költség is csökkenthető. Ez az eredmény azért érdekes, mert a felsőoktatási validáció egyik lényege, célja az lenne, hogy a hallgatók felmért, elismert, a formális képzésbe beszámított tanulási eredményei következtében mind a képzési idő, mind a képzési költség csökkenne. Ugyanakkor jól érzik az oktatók ennek a gyakorlatnak a bizonytalanságát. A nemzeti felsőoktatásról 2011. évi CCIV. törvény 15. § (3-4-5-6) bekezdései határozzák meg a megszerzendő kreditek számát, és a képzési idő legalább és legfeljebb féléveinek számát. Jogilag van lehetőség arra, hogy csökkenjen a képzési idő, s általa a képzési költség. De a gyakorlatban ez nehezen kivitelezhető, elsősorban oktatásszervezői szempontból, mert nem minden kurzus kerül meghirdetésre minden félévben.

Az állítások átlag értékeit végig tekintve, azt a következtést vonhatjuk le, hogy a felsőoktatási validáció működésével kapcsolatos pozitív irányú állításokkal (1. és 2.) inkább egyetértettek, illetve a felsőoktatási validáció működésével kapcsolatos negatív irányú állításokkal (6., 9. és 10.) kevésbé értettek egyet. Összességében elmondható, hogy ezek az eredmények pozitívak. A szórás értékeket megvizsgálva az olvasható le az adatokból, hogy az egyes állításokra vonatkozó adatok átlagához képest az eltérés 0,7 és 1 között váltakozik.

Hipotézisem az volt, hogy a tanítási évek száma és az állításokra adott válaszok között összefüggés van. A vizsgálat érdekében új a „tanítási évek száma” változót hoztam létre. Majd az One-Way ANOVA próba során vizsgáltam a hipotézisem beigazolódását. A vizsgálatban a tanítási évek száma a faktor volt, a függő változó pedig az állításokra adott válaszok. Az eredményeket látva, a szignifikancia szinteket értelmezve ($p > 0,05$, a hipotézis igaz) az egyes vizsgálatok során, megállapítható, hogy a 7., 9. és 10. állítások és a tanítási évek száma esetén van összefüggés (lásd: 45. táblázat).

45. táblázat. A Likert-skála formájában megfogalmazott állítások és a tanítási évek számának összefüggései (N, %) (N=707)

Likert-skála formájában megfogalmazott állítások	df	F	Sig.	Hipotézis igazolódása
01. A tudás az tudás. Függetlenül attól, hogy hol, mikor, milyen formában és szintéren szerezte meg a hallgató, a lényeg, hogy birtokolja.	56	2,737	,000	Nem
02. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése fontos a társadalomban.	56	2,160	,000	Nem

Likert-skála formájában megfogalmazott állítások	df	F	Sig.	Hipotézis igazolódása
03. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése könnyen hasznosítható a munkaerőpiacon.	56	1,999	,000	Nem
04. Az a kompetencia is elismerhető kredittel, és beszámítható a formális tanulásba, amit a hallgató nem formális keretek között (pl. fizetett vagy önkéntes munka során) szerzett meg.	56	1,646	,002	Nem
05. A hallgatónak joga van ahhoz, hogy kérje a korábban bármilyen módon megszerzett kompetenciáinak felmérését, elismerését és beszámítását a tantervi követelményekbe.	56	1,541	,007	Nem
06. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerését, beszámítást csak azok a hallgatók kérik, akik szeretik a könnyebbik utat választani.	56	1,560	,006	Nem
07. A hallgató azért jelentkezik a felsőoktatási intézménybe, hogy tanuljon és gyarapítsa kompetenciáit, ezért okafogyottá válik a felmentés, a beszámítás lehetősége.	56	,869	,742	Igen
08. A felsőoktatási intézményben megszerzett kompetenciákat a munka világának fel kell használnia, és nem pedig fordítva kell, hogy legyen.	56	1,514	,010	Nem
09. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a felsőoktatás autonómiáját.	56	1,339	,051	Igen
10. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a diploma minőségét.	56	1,231	,121	Igen
11. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a képzési területen végzett oktatás transzparenciáját.	56	2,003	,000	Nem
12. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a hallgatók mobilitását és a felsőoktatási rendszerek nemzetközi együttműködését.	56	1,816	,000	Nem
13. A hallgatói tanulási célú mobilitás erősödése pozitív hatással van a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerésére.	56	1,699	,001	Nem
14. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése/felsőoktatási validáció működése összefüggésben van a felsőoktatásban alkalmazott mérés-értékelési kultúra minőségével.	56	1,989	,000	Nem
15. A validációval a képzés ideje és költsége csökkenthető.	56	1,782	,000	Nem

Kutatási kérdés volt, hogy a tanítási évek száma függ-e a validáció alkalmazásához való viszonyulástól?

A korrelációs együttható (r) nem szignifikáns, mivel $p > 0,05$. Értéke: $+0,069$, ami azt jelenti, hogy a kettő változó között laza az összefüggés. A korrelációs együttható (r) pozitív irányú előjele, arra mutat rá, hogy a kettő változó közötti kapcsolat egyenes arányú. A 46. táblázatból kiolvasható, hogy a validációt leginkább elfogadó oktatók a 10-20 év (319 fő) valamint a 20 év feletti (312 fő) tanítási tapasztalattal rendelkezők. Feltehetően, azok az oktatók, akik több éves tanítási tapasztalattal rendelkeznek, több információval bírnak és több hallgatói megkeresés is érkeztetett az évek során feléjük, mint azokhoz az oktatókhoz, akik néhány éves tapasztalattal rendelkeznek. Amennyiben az egyes tanítási évek szerinti kategóriákon belül elemezzük az adatokat, megállapíthatjuk, hogy mind a három kialakított kategória esetén inkább elfogadóak a validáció alkalmazásával kapcsolatban az oktatók, mint elutasítóak vagy közömbösek (lásd: 46. táblázat).

46. táblázat. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlása az oktatók tanítási éveinek száma alapján (fő) (N=1253)

oktatók tanítási éveinek száma	validáció alkalmazásához való viszonyulás				
	elfogad	közömbös	elutasít	nincs ismerete, tudása	összesen
10 év alatti tanítási tapasztalat	232	9	82	11	334
10-20 év tanítási tapasztalat	319	7	129	16	471
20 év feletti tanítási tapasztalat	312	8	93	35	448
összesen	863	24	304	62	1253

A kutatási kérdés az volt, hogy van-e kapcsolat a képzési terület és az intézményben a validáció kiépültségi foka, működése között (K8). A 47. táblázat adatai szerint, a validáció működése szabályozott módon legnagyobb mértékben a műszaki területeken, majd a bölcsészettudomány területeken jellemző. Az oktató és hallgató közötti megállapodás alapján történő validáció leginkább a műszaki, a bölcsészettudomány és a pedagógusképzés területén jellemző. Az orvos- és egészségtudomány területén jellemző a legkevesbé a validáció működése.

47. táblázat. A képzési terület és a validáció működése közötti kapcsolat (%) (N=1281)

képzési terület	szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján	szabályozott módon, kari szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján	szabályozott módon, az adott szakra kidolgozott validációs eljárásrend alapján	TVSZ-ben szabályozott módon	oktató és hallgató közötti megállapodás alapján	semmilyen módon nem működik	nem tudja, nincs tudása a működésről	változó, vegyes működés/ van, de nem szabályozottan	nincs válasz
agrár	3,2%	3,3%	3,3%	4,2%	3,2%	6,7%	5,9%	6,3%	7,8%
államtudományi	2,2%	3,3%	3,3%	2,8%	1,2%	0,9%	1,6%	0,0%	2,0%
bölcsészettud.	17,2%	19,7%	10,0%	7,0%	13,7%	8,5%	9,7%	6,3%	19,6%
gazdaságtud.	8,6%	4,9%	5,0%	10,5%	10,5%	10,3%	9,2%	12,5%	17,6%
hittudomány	0,0%	0,0%	1,7%	0,0%	1,2%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%
informatika	7,5%	1,6%	5,0%	4,9%	5,5%	4,0%	3,2%	6,3%	2,0%
jogi	3,2%	0,0%	1,7%	3,5%	1,7%	3,3%	2,2%	6,3%	2,0%
műszaki	23,7%	29,5%	8,3%	19,6%	18,0%	14,9%	20,5%	0,0%	23,5%
művészet	1,1%	1,6%	6,7%	2,1%	9,3%	2,4%	2,7%	0,0%	2,0%
művészetközvetítés	0,0%	3,3%	0,0%	2,1%	0,6%	1,8%	0,5%	0,0%	0,0%
orvos- és egészségtud.	9,7%	16,4%	16,7%	11,2%	7,6%	22,2%	9,7%	31,3%	7,8%
pedagógusképzés	8,6%	4,9%	10,0%	14,7%	11,3%	6,4%	4,3%	0,0%	3,9%
sporttudomány	1,1%	3,3%	3,3%	1,4%	0,6%	1,2%	2,7%	0,0%	0,0%
társadalomtud.	9,7%	4,9%	11,7%	4,9%	6,1%	4,9%	7,0%	31,3%	2,0%
természettud.	4,3%	3,3%	13,3%	11,2%	9,6%	11,6%	20,5%	0,0%	9,8%
összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Kutatásban arra is kerestem a választ, hogy van-e összefüggés a felsőoktatási intézményben a validáció eljárás kiépítettségének foka és az oktató validáció iránti attitűdje között (H11). A 2011. évi CCIV. törvény, a nemzeti felsőoktatásról lehetővé teszi, hogy a hallgató az előzetesen nemformális, informális tanulás keretében elsajátított tudást, munkatapasztalatot tanulmányi követelmény teljesítéseként elismertethesse. A törvény azt is előírja, hogy a tanulmányi és vizsgaszabályzatban (TVSZ) kell szabályozni a végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket, tehát a felsőoktatási intézmények maguk határozzák meg a validáció eljárásának menetét, működését. 2017 augusztusában, majd 2019 januárjában is terepkutatást végeztem, melynek keretében az állami és nem állami felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsgaszabályzatainak dokumentumelemzést végeztem. A terepkutatás eredményeként (lásd: 7.1. fejezet) a felsőoktatási intézményeket három csoportba tudtam sorolni.

Az első csoportba azok a felsőoktatási intézmények kerültek, amelyekben a validáció működéséről semmilyen információt nem találtunk. A második kategóriába azok a felsőoktatási intézmények kerültek, akiknél csak a vonatkozó jogszabály előírásokra vonatkozólag találtunk információkat. A harmadik kategóriát azok a felsőoktatási intézmények alkották, ahol a jogszabály előírásokon túl is találtunk rendelkezéseket. Az alkalmazott módszer a Khí-négyzet próba volt. Feltételezésem, hogy van összefüggés a felsőoktatási intézményben a validáció eljárás kiépítettségének foka és a validáció iránti attitűd között. Azon felsőoktatási intézményben, ahol magasabb a validáció eljárás kiépítettségi foka, ott az oktatók validáció iránti attitűdje is magasabb. Az adatok azt mutatják, hogy azon intézményekben, ahol a jogszabályi előíráson túli szabályozásra is van példa még ott is több azoknak az oktatóknak az aránya, akik inkább validáció pártiak (49,5%), mint validációt támogatók (31,2%). Azon felsőoktatási intézményekben, ahol nincs szabályozás kialakítva a validációra, ott jelentős mértékben (56,8%) vannak jelen azok az oktatók, akik inkább pártolják a validációt, utánuk jelenik meg a legnagyobb arányban a validációt támogatók csoportja (27,3%), majd pedig a nem validáció pártiak csoportja (15,9%). Nincs összefüggés a változók között ($\chi^2=5,256$, $df=4$, $p=0,262$) (lásd 48. táblázat).

48. táblázat. A felsőoktatási intézményben a validáció eljárás kiépítettség foka és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281)

a validáció eljárás kiépítettség foka	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
jogszabályi előíráson túli szabályozás	19,3%	49,5%	31,2%
jogszabályi hely van beidézve	22,4%	45,2%	32,4%
nincs szabályozás	15,9%	56,8%	27,3%

Megvizsgáltam azt is, hogy a felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók neme szerint és az oktatók validáció iránti attitűdje között van-e összefüggés. A vizsgálat során az alkalmazott módszer a Khí-négyzet próba volt. Az eredmény, hogy az oktatók attitűdje és az oktatók neme között nincs összefüggés ($\chi^2=0,143$, $df=2$, $p=0,931$). A táblázat adataiból azt olvashatjuk ki, hogy mind a nem validáció párti, mind az inkább validáció párti és a validációt támogató oktatói csoportok között szinte ugyanolyan mértékben vannak nők és férfiak (lásd 49. táblázat).

49. táblázat. A felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók neme és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281)

nem	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
férfi	21,9%	46,4%	31,6%
nő	21,2%	46,3%	32,5%

Vizsgáltam, hogy van-e összefüggés az oktatók validáció iránti attitűdje és az oktatók státusza között. Feltételezésünk, hogy azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a vezetők, felsővezetők, intézmény-, intézetvezetők, dékánok, rektorok támogatják a validációt könnyebben beépül az intézmény gyakorlatába, az oktatók elfogadóbbak a validáció iránt. A vizsgálat előtt a kérdőívben szereplő szerepköröket csoportosítottam a vezetői szempontból, ennek következtében három kategóriát alakítottam ki, melyek a következők voltak:

- Egyetemi felsővezető kategóriába a rektor, rektorhelyettes, a dékán és a dékánhelyettes került.
- Egyéb egyetemi vezető csoportba az intézetvezető, a tanszékvezető, a szakfelelős, intézmény, csoport, osztály, részleg vezetője, vezetőhelyettese, minor-, modulfelelősök.
- Nem vezető beosztásúak csoportjába tartoznak, akik nem viselnek vezetői tisztséget, az oktatók, a kutatók és a hallgatókat támogató szakemberek.

A 50. táblázat adataiból leolvasható, hogy az egyetemi felsővezetők (55,2%) validációt támogatók. Az egyéb egyetemi vezetők pedig inkább validáció pártiak (48,9%).

50. táblázat. Az oktatói szerepkör és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1274)

oktatói szerepkör	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
egyetemi felsővezető	10,3%	34,5%	55,2%
egyéb egyetemi vezető	20,3%	48,9%	30,8%
nem vezető beosztású	22,5%	46,2%	31,3%

Az eredmény szerint, ahol az egyetemi felsővezetőség (rektor, dékán) támogatja a validációt ott nagyobb arányban (55,2%) jelenik meg az oktatók oldaláról a validáció támogató attitűdje. Az egyéb egyetemi vezetői szinten és a nem vezetői beosztású szinten inkább validáció párti attitűd jellemzi az oktatókat, mint nem validáció párti attitűd. Nincs összefüggés a változók között ($\chi^2=8,814$, $df=4$, $p=0,066$).

Az oktató foglalkoztatási jogviszonya és a validáció működése közötti összefüggés vizsgálattal az volt a célom, hogy igazoljam vagy cáfoljam, hogy azok az oktatók, akik nem teljes munkaidős foglalkoztatási jogviszonyban dolgoznak, azok inkább támogatják, pártolják a validáció működtetését (H13). A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatókat foglalkoztatási jogviszony alapján három csoportba soroltam: teljes munkaidős, részmunkaidős és óraadó. Feltételezésem, hogy azok az oktatók, akik nem teljes munkaidős foglalkoztatási jogviszonyban dolgoznak az adott felsőoktatási intézményben, azok könnyebben támogatják a validáció működtetését. Az alkalmazott módszer a Khí-négyzet próba volt. Az adatok azt mutatják, hogy a validációt támogató közül a legnagyobb arányban az óraadók vannak (38%), őket követik a teljes foglalkoztatási jogviszonyban dolgozók csoportja (32%) (lásd 51. táblázat).

51. táblázat. Az oktatói jogviszony és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%)
(N=1274)

oktatói jogviszony	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
teljes foglalkoztatási jogviszony	21,5%	46,5%	32,0%
rész foglalkoztatási jogviszony	29,2%	44,9%	25,8%
óraadó	16,0%	46,0%	38,0%

A validációt nem támogatók közül a legnagyobb arányban a rész foglalkoztatási jogviszonyban dolgozók csoportja jelent meg (29,2%), őket követik a teljes foglalkoztatási jogviszonyban dolgozók csoportja (21,5%). Nincs összefüggés a változók között ($\chi^2=6,066$, $df=4$, $p=0,194$).

A felsőoktatási intézményben dolgozó oktatói státusz és a validáció iránti attitűd közötti összefüggés vizsgálatot követően, a táblázat adataiból leolvasható, hogy inkább validáció pártiak a főiskolai tanárok, illetve egyetemi tanárok (51,7%), validációt támogatók a mesteroktatók (36,7%) és nem validáció pártiak a tanársegédek (24,1%) (lásd 52. táblázat).

52. táblázat. Az oktatói státusz és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%)
(N=1281)

oktatói státusz	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
PhD hallgató	18,8%	45,8%	35,4%
tanársegéd	24,1%	42,1%	33,8%
adjunktus	21,6%	46,0%	32,4%
főiskolai docens, illetve egyetemi docens	23,2%	46,6%	30,1%
főiskolai tanár, illetve egyetemi tanár	22,1%	51,7%	26,2%
mesteroktató	16,3%	46,9%	36,7%
egyéb	16,0%	44,0%	40,0%

Az eredmény szerint az, hogy a felsőoktatási intézményben dolgozó oktató magasabb oktatói státuszban van, nem eredményezi azt, hogy a validáció eljárást jobban támogató. Nincs összefüggés a felsőoktatási intézményben dolgozó oktatói státusz és a validáció iránti attitűd között ($\chi^2=10,518$, $df=12$, $p=0,571$).

A képzési terület és az oktató validációs attitűdje közötti összefüggés vizsgálat előtt feltételeztem, hogy azokon a területeken, ahol egzakt módon mérhetőek az eredmények pl.: műszaki, természettudomány, ott könnyebb a validációt megvalósítani, az oktatók is támogatóbbak, ellentétben a szubjektívebb tudományterületekkel, pl. a művészet. Az adatok azt mutatják, hogy a validációt támogatók közül a nagyobb arányban a humán területen dolgozók vannak (32,5%). A validációt inkább támogatók is a humán területekről kerülnek ki (47%) (lásd 53. táblázat).

53. táblázat. Képzési terület jellege és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%)
(N=1280)

képzési terület jellege	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
reál	22,7%	45,9%	31,4%
humán	20,4%	47,0%	32,5%

A validáció pártolók esetében nem tapasztalunk lényeges különbséget a humán (32,5%) illetve a reál (31,4%) területen dolgozó oktatók között. A validációt inkább pártolók esetében sincs

nagy különbség, alig 1% az eltérés a reál (45,9%) valamint a humán (47,0%) területen dolgozó oktatók között. Nincs összefüggés a változók között ($\chi^2=1,000$, $df=2$, $p=0,607$), feltételezésem nem igazolódott.

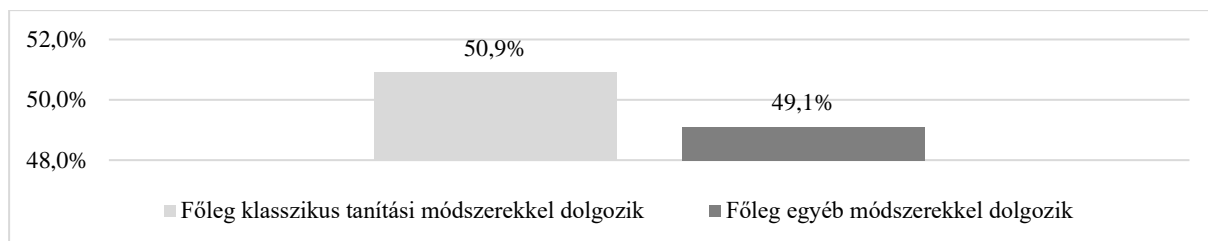
Elemeztem, hogy van-e összefüggés az oktató validációs attitűdje és abban, hogy az oktató melyik képzési szerkezetben oktat. Feltételeztem, hogy nincs összefüggés abban, hogy az oktató milyen képzési ciklusban oktat és az oktató validációs attitűdje között (H12). A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatókat öt kategóriába soroltam, annak függvényében, hogy milyen képzési szerkezetben oktatnak az oktatók. Ennek következtében megkülönböztettük a felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ), alapképzésben (BA/BSc), mesterképzésben (MA/MSc), osztatlan képzésben és doktori képzésben (PhD, DLA) dolgozó oktatókat. Az adatok azt mutatják, hogy a validációt támogató közül nagyobb arányban az osztatlan képzésekben tanítanak az oktatók (33%). A validációt inkább támogatók csoportja viszont mindegyik képzési szinten nagyon hasonló arányban jelenik meg, alig 15% a különbség közöttük (lásd 54. táblázat).

54. táblázat. Képzési ciklus és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1280)

képzési ciklus	nem validáció párti	inkább validáció párti	validációt támogató
felsőoktatási szakképzés	22,3%	47,7%	30,1%
alapképzés	22,2%	46,1%	31,7%
mesterképzés	22,0%	45,9%	32,1%
osztatlan képzés	21,4%	45,6%	33,0%
doktori képzés	24,7%	46,0%	29,3%

A kategóriák csak külön-külön vizsgálhatók, hogy van-e különbség azoknak a véleménye között, akik tanítanak alapképzésen, illetve akik nem. A négy esetben egyiknél sincs különbség.

Elemzést végeztem arról is, hogy van-e különbség a hagyományos tanítási módszereket (előadás, magyarázat, megbeszélés, hallgatói kiselőadás, kiscsoportos munka, páros munka, szemléltetés) és az innovatívabb módszereket alkalmazó oktatók között a validáció iránti attitűdben. Az elemzést követően a kutatási kérdés nem nyert igazolást, nincs különbség. A vizsgálat során alkalmazott módszerek a Khí-négyzet próba és varianciaanalízis volt. A kérdőív során rákérdeztünk arra is, hogy az oktatók felsőoktatási gyakorlatuk során dominánsan milyen tanítási módszereket alkalmaznak. A válaszok alapján két csoportot hoztam létre: hagyományos vagy klasszikus tanítási módszereket alkalmazók (magyarázat, kiselőadás, tanári előadás, kiscsoportos munka, páros munka) és az innovatív tanítási módszereket alkalmazók. Azok az egyetemi oktatók kerültek a főleg hagyományos módszerekkel dolgozók csoportjába, akik többségében (tehát például a három válaszlehetőségből kétszer) klasszikus módszert adtak meg, mint legjellemzőbb oktatási módszert. Az ő arányuk a mintában 50,9%, míg a főleg innovatív módszert alkalmazóké 49,1% (lásd 33. ábra).

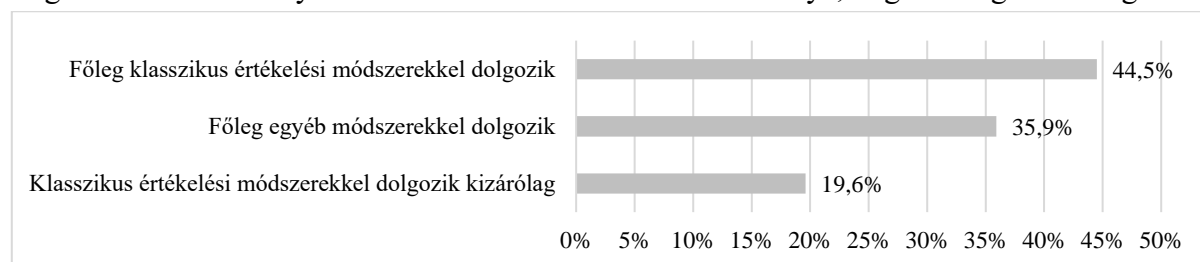


33. ábra. Domináns tanítási módszerek alkalmazása (%) (N=1281)

Az eredmény szerint a domináns tanítási módszer változót összevetve az önbevallás alapú validációs változóval, a validációt mérő főkomponenssel, valamint a validáció attitűdöt mérő indexszel, elmondható, hogy nem találtunk szignifikáns összefüggést a változók között.

Összevettem azt is, hogy az értékelési módszerek és a validáció iránti attitűd között van-e összefüggés. Az oktatók a hallgatók teljesítményének értékelése során jellemzően milyen módszereket alkalmaznak. 23 módszert adtunk meg előre, amelyből legfeljebb három módszert választhattak ki. Ebben az esetben is biztosítva volt számukra az egyéb kategória, amellyel bővíthették a felsorolást. Az értékelési módszerek alkalmazása szerint három csoportra bonthatók az oktatók. Az első csoportot azok alkotják, akik csak klasszikus értékelési módszerekkel dolgoznak (19,6%). A felsorolt módszerek közül klasszikusnak vagy hagyományosnak a feladatlapot, a hallgatói kiselőadást, a prezentációt, a szemináriumi dolgozatot, a tesztet, valamint a szóbeli feleletet tekintjük. A kategória kialakításkor az volt a szempontom, hogy azok az értékelési módszerek kerüljenek a hagyományos csoportba, amelyeket már régóta használnak a felsőoktatási intézményben dolgozók, továbbá a módszerek inkább oktatóközpontúak, mint hallgató központúak, valamint egyénileg történik a módszer alkalmazása.

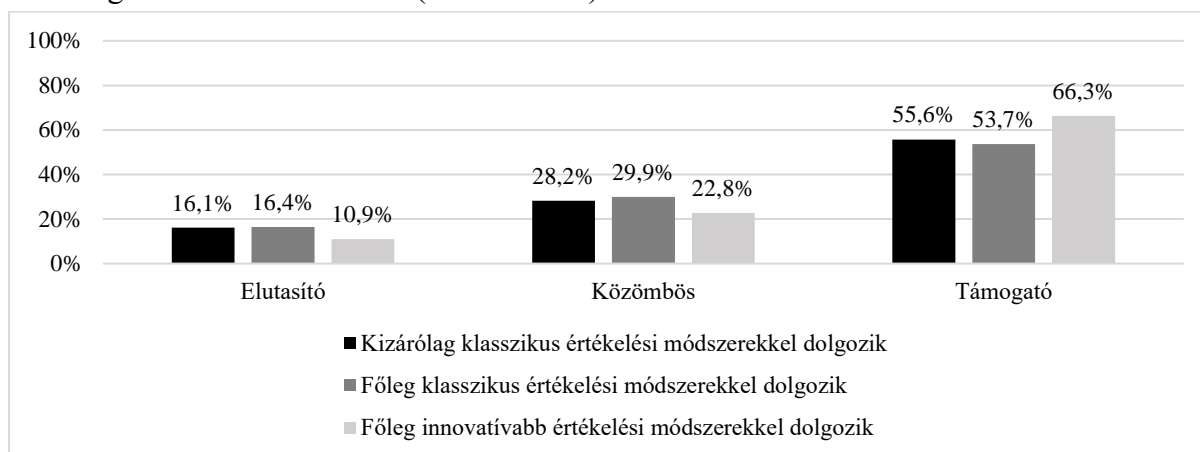
A második kategóriába (44,5%) azok kerültek, akik főleg hagyományos értékelési módszereket alkalmaznak, míg a harmadik csoportot a főleg innovatívabb módszerekkel dolgozó egyetemi oktatók alkotják (35,9%) (lásd 34. ábra). Az alkalmazott módszer a Kérdőív próba és a varianciaanalízis volt. Az eredmény alapján a domináns értékelési módszert összevetve a validációt mérő főkomponenssel, valamint a validáció attitűdöt mérő indexszel, nem találtunk szignifikáns összefüggést a változók között. Egyedül az önbevallás alapú validáció attitűd mutatott összefüggést az értékelési módszerrel ($\chi^2=18,201$, $df=4$, $p=0,001$), bár az összefüggés erőssége a Cramer-féle V értéke ($CV = 0,085$) alapján gyengének tekinthető. A függetlenség esetén várthoz képest a főleg innovatív módszerekkel dolgozók körében szignifikánsan alacsonyabb az elutasítók és a közömbösek aránya, míg a támogatóké magasabb.



34. ábra. Domináns értékelési módszerek alkalmazása (%) (N=1281)

A validációt elutasító oktatók között nincs jelentős különbség abban, hogy kizárólag (16,1%) vagy főleg (16,4%) klasszikus értékelési módszereket vagy főleg innovatívabb értékelési

módszereket (10,9%) használ. Ugyanez a tendencia állapítható meg a validáció iránt közömbös és támogató oktatók körében is (lásd 35. ábra).



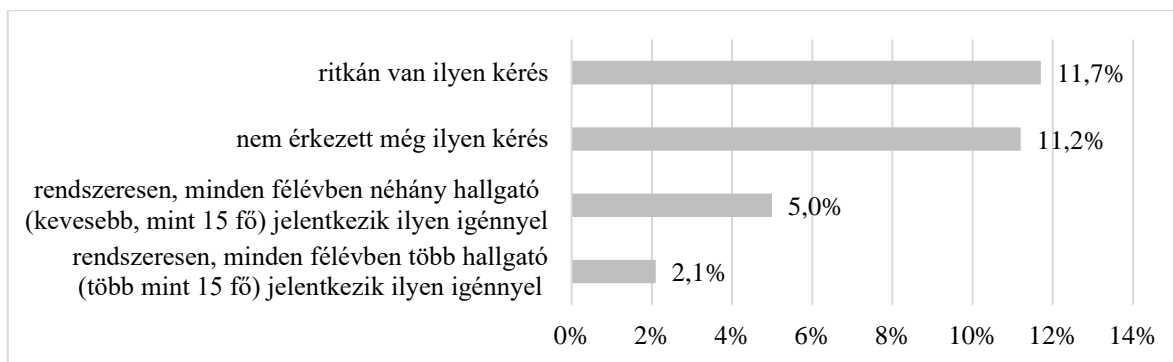
35. ábra. Az egyes értékelési módszereken belül a validációt elutasítók, közömbösek, támogatók aránya (N=1266)

8.4.5.2. *A szabályozott módon és a nem szabályozott módon működő, azaz az oktatók és hallgatók közötti megállapodás alapján működő validációs gyakorlatok összehasonlítása*

Az adott részegység célja volt megismerni a felsőoktatási intézmények validációs gyakorlatait. Képet kaptam arról, hogy a validációnak dominánsan kettő féle útja alakult ki a felsőoktatási intézmények gyakorlatában. Az egyik gyakorlat a szabályozott módon működő validációs gyakorlat, a másik a nem szabályozott módon működő, hanem az oktatók és hallgatók közötti megállapodás alapján működő validációs gyakorlat. A következőkben a kettő féle eljárás működését hasonlítom össze.

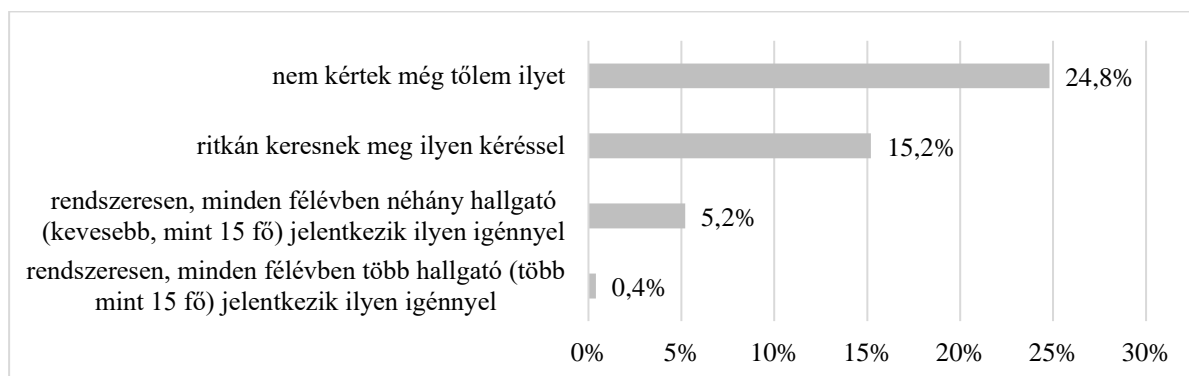
A szabályozott módon működő validációs gyakorlatokról az oktatók ismereteik alapján nyilatkoztak, míg a nem szabályozott módon működő, oktatók és hallgatók közötti megállapodáson alapuló validációról az oktatók saját gyakorlataik és tapasztalataik alapján válaszoltak.

A szabályozott módon működő validáció esetében a validáció a hallgatók körében nem népszerű vagy nem ismert, mert a legtöbb oktató szerint nem érkezett még ilyen kérés, vagy nagyon ritkán érkezik validáció iránti kérés. A kérdőívet kitöltők 30%-a (N=385) adott választ a kérdésre, melyből 11,2% (144 fő) válaszolta, hogy nem érkezett még ilyen kérés, 11,7% (149 fő), hogy ritkán van ilyen kérés, 5% (64 fő) jelezte, hogy rendszeres, minden félévben néhány (kevesebb mint 15 fő) hallgatónak van ilyen kérése és 2,1% (27 fő) jelölte, hogy rendszeresen, minden félévben több (több mint 15 fő) hallgatónak van ilyen kérése (lásd 36. ábra).



36. ábra. A szabályozott módon működő eljárásban a validációt kérők száma nagyságrendileg az oktatók ismeretei szerint (%) (N=385)

A nem szabályozott módon működő validáció esetében a kérdőívet kitöltők 45,7%-a (N:586) adott választ arra a kérdésre, hogy az oktatókat nagyságrendileg mekkora számban keresik fel a validációt kérők. A kérdésre válaszolók 45,7% fele (24,8%; N=318) jelezte, hogy nem érkezett még ilyen kérés felé, 15,2% (N=195), hogy ritkán van ilyen kérés, 5,2% (N=67) jelezte, hogy rendszeres, minden félévben néhány (kevesebb mint 15 fő) hallgató keresi meg ilyen kéréssel és 0,4% (N=6) jelölte, hogy őt rendszeresen, minden félévben több (több mint 15 fő) hallgató keresi meg ilyen kéréssel. Itt is igaz az, hogy a validáció nem népszerű vagy nem ismert a hallgatók körében, hiszen nagyon kevesen élnek ezzel a lehetőséggel (lásd 37. ábra).



37. ábra. A nem szabályozott módon működő eljárásban a validációt kérők száma nagyságrendileg az oktatók saját tapasztalatai szerint (%) (N=586)

A szabályozott módon működő validáció esetében tudományterületek bontásában az állapítható meg, hogy minden tudományterületen egyöntetűen a legnagyobb mértékben a nem érkezett még ilyen kérés volt jellemző. Az oktatók és hallgatók közötti megállapodás szerint működő validáció kapcsán a tudományterületek bontásában az látszik, hogy szinte minden tudományterületen a legdominánsabb a „nem kértek még ilyen kérést”, kettő terület esetén (művészetközvetítés, orvos-és egészségtudomány) tapasztalunk ettől eltérést, ahol a legjellemzőbb válasz „a ritkán keresnek meg ilyen kéréssel” válasz volt.

Benkei-Kovács (2015) kutatási eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a válaszok a végletek között mozognak, az egyik oldalon a válaszolók soha vagy ritkán találkoznak a kéréssel, míg a másikon oldalon az informatika, a gazdaságtudomány területén a válaszolók többsége rendszeresen foglalkozik ilyen kéréssel (Benkei-Kovács & Vámos, 2015,

p. 210). A felsőoktatási intézmény székhelye szerint bontás tekintetében *Benkei-Kovács* (2015) szerint minél kisebb a település, ahol a felsőoktatási intézmény megtalálható, annál gyakoribb és annál több hallgatót érintő kérdésnek látják az oktatók a validációt. Egyéb város esetén 5%, megyeszékhely esetén 3%, Budapest esetén 2% volt, akiktől rendszeresen, minden félévben több hallgató kéri a validációt, míg az egyéb város esetén 13%, megyeszékhely esetén 19%, Budapest esetén 20% volt, akikhez még nem érkezett ilyen kérés. Jelen kutatásunk eredményei egyezést mutatnak *Benkei-Kovács* (2015) következtetésével.

A szabályozott és a nem szabályozott módon működő validáció esetében is az adatok azt mutatják, hogy a nem budapesti székhelyű intézmények esetében nagyobb az aránya a rendszeresen, minden félévben több hallgató (több mint 15 fő) jelentkező validációs igényre (szabályozott módon: 7,4%;11 fő) (nem szabályozott módon: 1,8%;4 fő), mint a budapesti székhelyű intézményeknél (szabályozott módon: 6,8%; 16 fő) (nem szabályozott módon: 0,3%; 1fő). Ugyanakkor a budapesti székhelyű intézményeknél nagyobb az aránya a nem érkezett még ilyen kérés (szabályozott módon: 38,6%;91 fő) (nem szabályozott módon: 55,9%;204 fő), a nem budapesti székhelyű intézményeknél ez az arány szabályozott módon: (35,6%;53 fő) (nem szabályozott módon: 51,8%;114 fő).

Az oktatók és hallgatók közötti megállapodás szerint működő validáció kapcsán arról is kaptam információt, hogy az oktatók mennyire támogatják a validációra irányuló kéréseket. A kérdésre 573 válasz érkezett (44,7%). Közülük 2% esetében a kérdésre adott válaszból kiderült, hogy a validáció működését tekintve a formális rendszerben megszerzett tudás, kompetenciák elismerésére gondol. Az 55. táblázat adatai alapján a válaszadó oktatók 26,8%-a a validációs kéréseket inkább támogatni szokta, mint elutasítja.

55. táblázat. A nem szabályozott módon működő validáció esetében az oktatók validációs kérésekkel kapcsolatos támogatási szintje (%) (N=573)

az oktatók validációs kérésekkel kapcsolatos támogatási szintje	%	N
rendszerint támogatni szoktam	23,2	133
inkább támogatni szoktam, mint sem	26,8	153
inkább nem szoktam támogatni	8,2	47
egyáltalán nem szoktam támogatni	2,8	16
nem volt még ilyen kérés	26,0	149
ha lenne, támogatnám, nyitott lennék rá, de feltételekkel	8,1	46
ha lenne, nem támogatnám	0,3	2
változó	2,6	15
a válaszból kiderül, hogy a formális rendszerben gondolkodik, amikor a validációról ír	2,0	11

Arra is szerettem volna választ kapni, hogy a validációért felelős szervezeti egység, illetve a nem szabályozott módon működő eljárás során az oktatók, hogyan győződnek meg a hallgató előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciáinak meglétéről. Az egyéb kategória itt is elérhető volt az oktatók számára. A szabályozott módon működő validáció esetében a 378 válasz (30%), a nem szabályozott módon működő validáció esetében 488 válasz (38%) érkezett vissza. Az alacsony válaszadási hajlandóság, azt mutatja, hogy nem válaszoltak, nem tudtak válaszolni a kérdésre, tehát valójában nem igazán működik a validáció. A szabályozott módon működő validáció esetében az adatok alapján érdekes, hogy a validációért felelős szervezeti egységek nagyobb mértékben arra törekednek, hogy a dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák meglétéről mégis dokumentum, pl. referencia, igazolás alapján

(37,4%-a; N=141) győződjenek meg, illetve kevésbé törekednek arra, hogy elhiggyék a hallgatónak „bemondásra” (3,2%; N=12), illetve csak szóban (4,3%; N=16) vagy csak írásban (4,7%; N=18) mérjék fel a meglévő tanulási eredményeket. A kérdésre válaszolók 5%-a jelezte azt, hogy gyakorlatban, szimulált helyzetben, illetve a hallgató által elkészített portfólió alapján méri fel az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák meglétét. A nem szabályozott módon működő validáció esetében a kitöltési adatok (38,1%; N=488) alapján az oktatók nagyobb mértékben arra törekednek, hogy a gyakorlatban, szimulált helyzetben (21,1%; N=103) mérjék fel a hallgatók kompetenciáikat. A második leggyakrabban jelölt mód a komplex módon, szóban és írásban is történő felmérés (18,7%; N=91). Az oktatók 16,9%-a (N=82) csak szóban méri fel a kompetenciákat.

A szabályozott és nem szabályozott módon működő validáció esetében is egyezés mutatkozik, abban, hogy a nyitott kérdésre válaszoló oktatók szerint a legmegbízhatóbb módszere annak, hogy a hallgató nem formális úton szerzett kompetenciái megfelelnek-e az adott tantárgy követelményeinek azok a személyes beszélgetés, interjú, beszámoló (szabályozott módon: N=83; nem szabályozott módon: N=124) módszerek, majd a gyakorlati feladatok, projektek, problémamegoldó feladatok elvégeztetése (szabályozott módon: N=67; nem szabályozott módon: N=119).

A szabályozott módon működő validáció esetében a kutatásban résztvevők közel 29%-a (N:371) válaszolt a kompetenciák elismerésének módjára vonatkozó kérdésre. A kérdésre választ adó oktatók 17,7%-ának válasza egyezik a validáció céljával, azaz a validációért felelős szervezeti egység teljesítettnek tekinti a kurzust és kredittel ismeri el a hallgató számára. Nagyon hasonló mértékben jelenik meg (16-15%) a kompetenciák elismerésének módjaként „*a kurzus látogatása alól való felmentés, de a vizsga alól nem*” illetve „*a kurzus látogatása alól való felmentés és a vizsga alól is való felmentés*” valamint „*az összefüggő szakmai gyakorlatba történő beszámítás*”. A nem szabályozott módon működő validáció esetében a kutatásban résztvevők közel 37,4%-a (N=479) válaszolt a kompetenciák elismerésének módjára vonatkozó kérdésre. A kérdésre válaszoló oktatók 26,2%-a szerint a gyakorlatában még nem volt ilyen. 18,2% felmentette a hallgatót a kurzus látogatása alól, de a vizsga alól nem. 16,8% pedig beszámította a kurzus vizsgájába a hallgató előzetes kompetenciáit.

A szabályozott módon működő validáció esetében a választ adó oktatók (N=375) szerint a validációt kérők célcsoportja jellemzően inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók (12,8%). Ellenben az oktatók és hallgatók közötti megállapodás alapján működő validáció során a kérdésre választ adó oktatók (N=375) szerint a validációt kérők jellemzően inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók (10,1%). Az 56. táblázat adataiból látható, hogy azon célcsoportok között nincs markáns különbség, amelyek egy képzési ciklusba tartoznak, a szabályozott módon működő validáció esetében kicsit magasabb a levelező tagozatos hallgatók aránya, ami várható volt, hiszen inkább a már munkatapasztalattal rendelkezők érintettek jobban a validációban.

56. táblázat. A validációt kérők célcsoportja szabályozott és nem szabályozott validációs eljárásban (%)

a validációt kérők célcsoportja	szabályozott módon működő eljárásban (N=375)	nem szabályozott módon működő eljárásban (N=580)
	%	%
inkább felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanuló nappali tagozatos hallgatók	3,5	1,5
inkább felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanuló levelező tagozatos hallgatók	6,6	2,7
inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók	11,9	10,1
inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók	12,4	8,9
inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók	8,3	6,7
inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók	12,8	9,1
inkább osztatlan képzésben tanuló nappali tagozatos hallgatók	2,5	2,5
inkább osztatlan képzésben tanuló levelező tagozatos hallgatók	1,9	2,1
nem tudom megítélni	40,0	56,4

A szabályozott módon működő validáció esetében a választ adó oktatók szerint a validációt a validációért felelős szervezeti egységtől a legtöbben (47,3%; N=177) a 25 – 40 évesek korosztályba tartozók kérik. A második leggyakrabban validációt kérők a 18 – 24 évesek korosztálya (22,4%; N=84), s végül a harmadik helyen a 41 + évesek korosztálya szerepel (8,8%; N=33). Az oktatók és hallgatók közötti megállapodás alapján működő validációban a válaszoló oktatók (N=375) szerint is a validációt a legtöbben a 25 – 40 évesek korosztályba tartozók kérik (47%; N=174). Hasonlóképpen a második leggyakrabban validációt kérők csoportja a 18 – 24 évesek korosztálya (33,8%; N=125), s végül a harmadik helyen a 41 + évesek korosztálya szerepel (8,6%; N=32). Ezeket az eredményeket összehasonlítva a szabályozott módon működő validációs részben kapott eredményekkel, megállapíthatjuk, hogy egyezés van a szabályozott módon és az oktató és hallgató közötti megállapodások kapcsán a validációt kérők korcsoportjai tekintetében (lásd 57. táblázat).

57. táblázat. A validációt kérők korcsoportja szabályozott és nem szabályozott validációs eljárásban (%)

a validációt kérők célcsoportja	szabályozott módon működő eljárásban (N=375)		nem szabályozott módon működő eljárásban (N=371)	
	%	N	%	N
18 – 24 évesek	22,4	84	33,8	125
25 – 40 évesek	47,3	177	47,0	174
41 + évesek	8,8	33	8,6	32
nem tudom megítélni	20,2	75	9,2	34
változó, független a korosztálytól, minden korosztály	0,9	3	1,1	4
inkább idősebbek, levelezősök	0,5	2	0,3	1
összesen	100,0	375	100,0	371

A kérdőív lehetőséget adott arra is, hogy az oktatók leírják, hogy jellemzően mely tudományterületeken kérik a hallgatók a validációt. A kérdésre rendkívül alacsony volt a válaszadás, emiatt ezen eredmények nem vizsgálhatóak.

A szabályozott módon működő validáció esetében a választ adó oktatók (N=375) 36,1%-a (N=135) szerint a validációt kérő hallgatók előzetesen megszerzett kompetenciáik legjellemzőbb forrásai, színterei a munkatapasztalatok. A második leggyakrabban megjelölt kompetencia forrás Erasmus+ felsőoktatási mobilitási program (10,1%). Az oktatók 8,5%-a gondolja, hogy a kompetenciák forrása a máshol, nem felsőoktatási intézményi képzésben pl.: önképzés, tréning során megszerzett kompetenciák, valamint a szakképzés (8,2%). Ezeket az eredményeket összevetve a nem szabályozott módon működő validáció gyakorlatában megjelenő válaszokkal, azt tapasztaljuk, hogy hasonlóak a válaszok a kettő gyakorlatban működő oktatók között. A nem szabályozott módon működő validáció esetében a válaszoló oktatók (38,3%) szerint is a validációt kérő hallgatók előzetesen megszerzett kompetenciák legjellemzőbb forrása a munkatapasztalat (33,3%), majd a máshol, nem felsőoktatási intézményi képzés pl.: önképzés, tréning (8%), valamint a külföldi felsőoktatási tanulmányok (6,8%).

A kérdőív arra is rákérdezett, hogy az ismereteik alapján, az előzetesen megszerzett, hivatalosan nem igazolható kompetenciáik elismerését milyen arányban kérik a külföldi hallgatók. A szabályozott módon működő validáció esetében az oktatók 30,6% (N=392) adott választ arra a kérdésre, közülük 69,8%-a szerint még nem volt ilyen megkeresés külföldi hallgató részéről, 24,7% jelezte, hogy munkája során már volt rá példa, de nem jellemző és 5,5% szerint gyakran történik ilyen megkeresés. A nem szabályozott módon működő validáció esetében az oktatók 45,3% (N=580) adott választ arra a kérdésre, közülük 83,3%-a szerint még nem volt ilyen megkeresés külföldi hallgató részéről, 15,3% jelezte, hogy munkája során már volt rá példa, de nem jellemző és 1,4% szerint gyakran történik ilyen megkeresés. Összességében tehát nem jellemző, hogy a hallgatók kérnék az előzetesen már megszerzett tudásuk beszámítását.

8.4.5.3. A felsőoktatási validációt támogató és akadályozó tényezők

Az adatok elemzését követően az oktatóktól a validáció működését és elterjedését támogató tényezőiről is képet kaptam. A válaszadókat arra kértem, hogy a felsorolások közül a számukra három legfontosabb tényezőt jelöljék meg. Az oktatók leginkább azt gondolják, hogy a tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése (34,2%), a hallgatói érdekltség (32,5%), valamint az intézményi (30,9%) és vállalati (30,2%) elköteleződés támogathatja legfőbbképpen a validáció működését és elterjedését. Az intézményi elköteleződés alapvető a validáció működéséhez. Az egyik interjúalanyom válaszai is kapcsolódnak az adatokhoz, közöttük összefüggés fedezhető fel.

„Abban a pillanatban, hogy az érdekltségek megvannak. Pl. a vállalat érdekelt abban, hogy minél rövidebb idő alatt, a munkából minél kevésbé távol vagy kieső módon, de érdemben legyen átképezve az embere. A főiskola érdekelt abban, hogy szolgáltasson, hiszen „bejön” a pénz. S a munkavállaló is abban érdekelt, hogy megtarthassa az állását, megkaphassa azokat a plusz skilleket...Pillanatok alatt ki lehetett fejleszteni validációkat... ha van érdekltség, s nem arról szól, hogy van e pénz.” (2. szakértő)

„...amíg az egyetem vezetése nem érzékeli vagy a kar vezetése, hogy ez egy fontos dolog és van hozadéka, és emiatt nem rendel mellé erőforrásokat, addig nem fog működni” (2. szakértő)

Az 58. számú táblázat adatai szerint a legkevésbé van hatása a validáció működésére és elterjedésére az egyéni képzési formák, mentori, tutori rendszer kiépítése, kreditrendszer (0,1%) működtetésének.

58. táblázat. A validáció működését és elterjedését támogató tényezők a felsőoktatásban (N, %) (N=1281)

a validáció működését és elterjedését támogató tényezők	N	%
vállalati érdekltség	387	30,2
tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése	438	34,2
a felsőoktatási intézmény érdekltsége	337	26,3
oktatói elköteleződés	254	19,8
intézményi elköteleződés	396	30,9
hallgatói érdekltség	416	32,5
minőségi alapelvek megteremtése	273	21,3
tájékoztatás	66	5,1
validációs szakember képzés	112	8,7
támogató szakpolitikai beavatkozás	122	9,5
felsőoktatási intézmények közötti párbeszéd és együttműködés	127	9,9
finanszírozási rendszer újragondolása	108	8,4
oktatók honorálása	98	7,7
jogszabályi háttér megteremtése	171	13,3
LLL megvalósulása	192	15,0
szakképzés támogató hatása a felsőoktatásba	96	7,5
oktatói és intézményi érdekltségek	200	15,6
egyéni képzési formák, mentori, tutori rendszer kiépítése, kreditrendszer	1	0,1
nem tudom, nincs véleményem	14	1,1
nincs válasz, nincs értelmezhető válasz,	26	2,0

Vizsgáltam a validáció működését és elterjedését támogató tényezőket a felsőoktatásban a vezetői szerepkör szerint, ennek érdekében az oktatókat vezetői szerepkörük szerint három csoportba soroltam. Az első csoportot alkotják az egyetemi felsővezetők a rektorok, rektorhelyettesek, dékánok és dékánhelyettesek. A második csoportba kerültek az egyéb egyetemi vezetők, azaz az intézetvezetők, a tanszékvezetők, a szakfelelősök és az intézmények, csoportok, osztályok, részlegvezetők, vezetőhelyettesek, minor-, modulfelelősök. A harmadik csoportba a nem vezető beosztásúok kerültek, az oktatók, a vezetői tisztséget nem viselők, a kutató és a hallgatókat támogató szakemberek.

Az 59. táblázat eredményeivel összehasonlítva a validáció működését és elterjedését támogató tényezők megoszlását a vezetői szerepkör szerint tapasztalunk eltéréseket. Az egyetemi felsővezetők számára a validáció támogatói tényezői között elsőként a tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése (13 fő) jelenik meg, amely domináns az eredmények között. Majd következik a minőségi alapelvek megteremtése (9 fő), a felsőoktatási intézmény érdekltsége (9 fő) valamint a LLL megvalósulása (9 fő). Ezekből a tényezőkből arra következtethetünk, hogy amennyiben az egyetem felsővezetőség a validációt támogató tényezők (pl.: tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése) mellé áll és működésükkel egyetért, akkor könnyebben alakul ki és terjed el a validáció. Az is leolvasható az 56. táblázat adataiból, hogy az egyéb egyetemi vezetők a hallgatói érdekltségben (130 fő, 36%) és az

intézményi elköteleződésben (123 fő, 34%) látják a validáció legfőbb támogató tényezőit, a tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése (127 fő, 35%) mellett. Hasonlóképpen vélekednek a validáció legfőbb támogató tényezőkről a nem vezető beosztással rendelkező oktatók is (a tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése (293 fő, 33%), a hallgatói érdekltségben (277 fő, 31%) és az intézményi elköteleződésben (265 fő, 30%).

59. táblázat. A validáció működését és elterjedését támogató tényezők a felsőoktatásban vezetői szerepkör bontásban (N, %) (N=1281)

a validáció működését és elterjedését támogató tényezők	egyetemi felsővezető		egyéb egyetemi vezető		nem vezető beosztású	
	N	%	N	%	N	%
vállalati érdekltség	7	24	108	30	272	31
tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése	13	45	127	35	293	33
a felsőoktatási intézmény érdekltsége	9	30	88	24	240	27
oktatói elköteleződés	6	21	58	16	190	22
intézményi elköteleződés	7	23	123	34	265	30
hallgatói érdekltség	7	24	130	36	277	31
minőségi alapelvek megteremtése	9	31	76	21	184	21
tájékoztatás	2	7	20	5	41	5
validációs szakember képzés	2	7	24	7	82	9
támogató szakpolitikai beavatkozás	1	3	45	12	76	9
felsőoktatási intézmények közötti párbeszéd és együttműködés	3	10	31	8	93	11
finanszírozási rendszer újragondolása	4	13	29	8	75	9
oktatók honorálása	3	10	39	11	57	6
jogszabályi háttér megteremtése	4	14	50	14	116	13
LLL megvalósulása	9	30	63	17	121	14
szakképzés támogató hatása a felsőoktatásba	1	3	21	6	75	9
oktatói és intézményi érdekltségek	1	3	57	16	142	16
egyéni képzési formák, mentori, tutori rendszer kiépítése, kreditrendszer	0	0	0	0	1	0
nem tudom, nincs véleményem	0	0	4	1	11	1
nincs válasz, nincs értelmezhető válasz,	0	0	3	1	22	3

Arról is kaptam információt, hogy az oktatók szerint, mely tényezők azok, amelyek akadályozzák a validáció működését és elterjedését. A kérdőívet kitöltő személyeket arra kértem, hogy a felsorolt tényezők közül a szerintük három legfontosabbat jelöljék meg. Az oktatók leginkább úgy vélik, hogy a tudás hiánya az oktatók részéről, valamint a tudás hiánya a társadalom részéről jelenthet akadályt a validáció működését és elterjedését tekintve. A kapott eredményeket interjúalanyaim is alátámasztották. A következőkben interjúalanyaim néhány gondolatát jelenítem meg, melyek a tudás hiányából fakadó gátló tényezők csoportját erősítik.

Az oktatók részéről megjelenő tudás hiány megjelenő vélemény szerint:

„Akadályozó tényező: az egyetemi oktató, a mindenkori egyetemi oktató. ... Mindig az oktató dönt erről, a jelenlegi TVSZ értelmében. És az oktató felkészületlen és az egyetemi oktatók felkészületlenek általában a validációból. Nem tudják és következetesen a saját elveiket sem tudják.” (3. szakértő)

A hallgatók részéről megjelenő tudás hiány azonosítása:

„Akit érdekel, bármit meg talál a honlapon, ezért bárki számára nyitott a validáció lehetősége..., van aki él ezzel, van aki nem. Mi felhívjuk a hallgatók figyelmét, hol

találják, inentől kezdve nyilván a hallgatóra van bízva.” (1. interjúalany az egyik felsőoktatási intézményből)

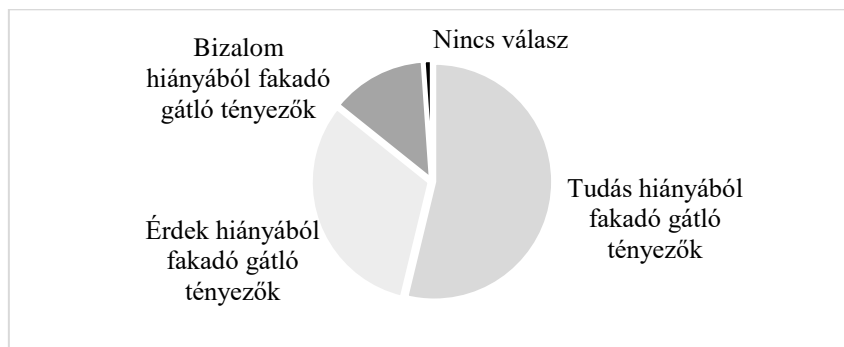
„A hallgató nem is tudja a legtöbb esetben.” (1. szakértő)

Stratégiai döntésekhez és szakpolitikai döntésekhez kapcsolódó tényezők:

„Nincs tartós szakpolitika, s nem igazán látják a főcsapás irányokat. Ha valamit ki is alakítanak, akkor az nem tartós, hanem tart 1 évig, 2 évig, aztán megint más. S emiatt az intézmények arra vannak ráállva, hogy amit éppen akar a szakpolitika, amire pénzt ad, arra rámozdulunk, amint vége aztán el is ejtjük, mert nem tartjuk fontosnak. Így nem lehet”. (2. szakértő)

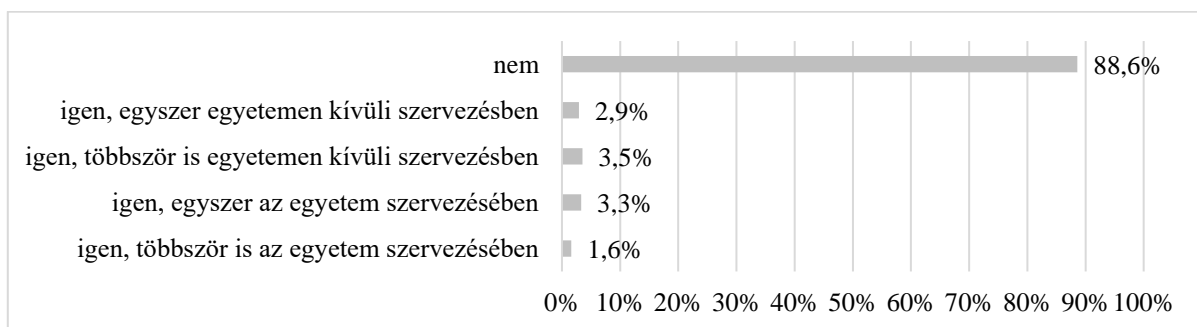
„Véget ért a projekt, megszűnt a fizetés, mindig ez a probléma: a fenntarthatóság.” (2. szakértő)

A 66. táblázat adatai szerint a kérdőívet kitöltők a legkevésbé gondolják, hogy az ipar érdektelensége, jó gyakorlatok átadásának hiánya jelenthet nagyobb akadályt a validáció működésének és elterjedésének folyamatában (lásd 6. számú melléklet 66. táblázat). Az akadályozó tényezőket csoportosítva három kategória mentén, a tudás, a bizalom és az érdek hiányából fakadó tényezőket a válaszadók legtöbb megjelölése alapján elmondható, hogy dominánsan azok a tényezők jelentek meg, amelyek a tudás hiányából fakadnak, azt követte az érdek és a bizalom hiányából megjelenő akadályozó tényezők (lásd 38. ábra).



38. ábra. A validáció működését és elterjedését akadályozó tényezők csoportosítása (N=1281)

1278 fő közül 88,6% nem vett még részt validációról szóló képzésen, tájékoztatón. Az „igen” választ adók között megkülönböztettük azokat, akik egyszeri vagy többszöri alkalmon vettek részt, valamint egyetemi szervezés következtében vagy egyetemi szervezésen kívül vettek részt a témában programon (lásd 39. ábra).



39. ábra. Az oktatók validációról szóló képzésen, tájékoztatón való részvétele (%) (N=1278)

9. KÖVETKEZTETÉSEK

9.1. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

K1 A kutatási kérdések első tematikai egységei a nemzetközi validációs gyakorlatok megismerésére vonatkoztak.

H1 A vizsgálatba bevont országokban a validációs gyakorlatok azonos eljárások, módszerek mentén működnek.

Nemzetközi viszonylatban a kutatás során kiderült, hogy vannak közös tényezők és feltételek, amelyek a legtöbb európai validációs gyakorlat során megjelennek. A közös tényezők között van a jogszabályi keret. A választott országokban van a validációra utaló törvény vagy rendelet, amely az eljárást szabályozza. Van intézményi kerete, az eljárás folyamatát megegyező lépések képezik. Az eljárás információadással és tanácsadással indul, majd következik a portfólió elkészítése, melyben a jelölt összegyűjti, meghatározza a meglévő kompetenciáit. Ezután sor kerül az értékelésre, ami összevetésre kerül egy meghatározott követelményrendszerrel. Végül döntés az elismertetés mértékéről, tényéről. Az ország gyakorlatok között egyezőség tapasztalható az eljárás tárgya, a tájékoztatás és tanácsadás fontossága és az értékelési módszerek alkalmazása során. Az egyik legfontosabb értékelési módszer a portfóliókészítés, a megfigyelés, a gyakorlati vizsga, a munkahelyzet szimulációja (bővebben lásd: 3. fejezet).

K2 A kutatási kérdések második csoportja a felsőoktatási intézmények tanulmányi és vizsgaszabályzatban történő validációra vonatkozó szabályozását érintették.

H2 A felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény rendelkezése értelmében minden felsőoktatási intézmény legalább saját tanulmányi és vizsgaszabályzatában rögzíti a validációs eljárás folyamatát.

Az első terepfelmérés, a tanulmányi és vizsgaszabályzat dokumentumelemzésének eredményeképpen elmondható, hogy a felsőoktatási intézmények a nemformális tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények validációját a következőképpen szabályozzák: 4 esetben nem érhető el a TVSZ, 12 esetben a TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációval kapcsolatban. 41 felsőoktatási intézmény csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézi be a jelenleg hatályban lévő vagy előző felsőoktatási törvényből. 3 felsőoktatási intézmény a jogszabályi hely beidézésén túl van további szabályozás, de nincs külön szabályzat és 5 intézmény részletesen szabályozza a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében a validációt (bővebben lásd: 7. fejezet).

K3, K4, K9

A kutatási kérdések következő csoportja a már gyakorlati tapasztalatokkal rendelkezőkre, a validációs eljárás, rendszer kialakítása során megélt akadályozó tényezőkre összpontosítottak.

H3 Az elemzés során kirajzolódnak a különböző felsőoktatási intézmények validációs gyakorlatainak közös jellemzői, úgymint az eljárás lépései, a tájékoztatás szerepe vagy a portfólió elkészítése.

H4 A hallgatók inkább látják a validációban a lehetőséget, jó gyakorlatnak ítélik, pozitív hozzáállást tulajdonítanak az eljárásnak, míg az oktatók kevésbé látják az eljárás előnyeit.

H5 Az interjúk során feltérképezésre kerülnek a validáció működését támogató és akadályozó tényezők.

H6 A felsőoktatási validációrendszer fejlesztésének alapköveit letevő szakértők tapasztalataik kapcsán bőséges információval szolgálnak a validációs rendszer működésének és elterjedésének támogató és/vagy akadályozó tényezőivel kapcsolatban.

A terepfelmérés során készített interjúk eredményei alapján a gyakorlatban a validáció működését akadályozó tényezőket három kategóriába sorolhatjuk. Az első a tudás hiánya, a második a bizalom hiánya, a harmadik az érdek hiánya. Tudáshiány érzékelhető a társadalom, a szakpolitika, a felsőoktatási intézmények, a hallgatók és az oktatók részéről is, hiszen a validáció ismertsége nem általános még a társadalomban. Kevés a validációs szakember, aki értő és releváns tudást birtokol a validáció eljárásáról, módszertanáról, a mérés és értékelés rendszeréről. Kevés információjuk van az említett csoportoknak a validációról, a mérés és értékelés rendszerről. A validációs eljárás kiépülése ellen hat az a tény is, hogy a tanulási eredmény alapú gondolkodás még nem vált általánossá. Nincs markáns elköteleződés a validációs rendszer iránt szakpolitikai szinten. A nem formális úton megszerzett tudással szemben sem alakult ki bizalom. Hiányzik az érdekltség a felsőoktatási intézmények és az oktatók részéről. A jelenlegi finanszírozás mellett az intézményeknek nem érdeke a tudás elismerése, hiszen az képzési idő és költség csökkenéssel járhat. Sem a felsőoktatási intézményeknek, sem az oktatóknak nem érdeke a validáció működtetése, ennek legfőbb oka a tudásféltés, a pozícióféltés és az okozott többletmunkától való félelem (Kovács, 2020a). Az oktatók szerint a leginkább a tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése, a hallgatói érdekltség, valamint az intézményi és vállalati elköteleződés támogathatja legfőbbképpen a validáció működését és elterjedését (bővebben lásd: 7. és 8. fejezet).

K5 A kutatási kérdések során az oktatók felsőoktatási gyakorlatukban alkalmazott tanítási kultúrájukra vonatkozó kérdéseket is érintette.

H7 A tanítási és értékelési kultúra összefüggésben van a validációval szembeni attitűddel, továbbá az oktatók tanítás- és értékelésmódszertani kultúrája összefüggésben van a validáció működésével és elterjedésével.

Az oktatók felsőoktatási gyakorlatuk során leggyakrabban a tanári előadás módszerét (65,9%) alkalmazzák, ezt követi 29,4%-kal a kiscsoportos munka, majd a harmadik legjellemzőbb tanítási módszernek az oktatók, 27,8%-kal a magyarázat módszerét jelölték meg. Megállapítható, hogy az oktatók még mindig a frontális munkaformákat és az oktatóközpontú módszereket alkalmazzák dominánsan, és kevésbé alkalmaznak innovatív vagy kooperatív módszereket a tanítás során. Az értékelési módszerek tekintetében a leggyakrabban megjelölt válasz volt „a teszt, zh, írásbeli dolgozat, esszé, röpdolgozat, írásbeli vizsga” (36,1%). A második leggyakoribb válasz volt „a szóbeli felelet (önálló vagy kérdésekkel irányított), vizsga, kérdések témával kapcsolatban” (32,9%). A harmadik leggyakoribb válasz volt „a hallgatói

kiselőadás” (25,8%) illetve „a prezentáció, bemutatás, demonstráció” (25,7%). A tanítási módszerekkel összhangban az értékelési módszerek tekintetében is az oktatók dominánsan a klasszikus módszereket használják. Az adatokból az is kiderült, hogy akik klasszikus tanítási módszereket alkalmaznak, azok klasszikus értékelési módszereket is használnak, akik nyitottak az innovatívabb tanítási módszerek iránt, azoknál az innovatívabb értékelési módszerek is megjelennek (bővebben lásd: 8. fejezet).

K6 A vizsgálatban az oktatók tanulási eredményekkel kapcsolatos kérdések is meghatározásra kerültek, többek közt a tanulási eredmények fogalom, szemlélet ismerete, alkalmazása.

H8 Van kapcsolat a tanítási folyamat során alkalmazott tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása és az adott intézményben a validáció kiépültségi foka, működése között.

H9 Az intézetvezetők, a tanszékvezetők, a szakfelelősök jobban ismerik a tanulási eredmény fogalmát, és pontosabban definiálják, mint az oktatók.

A kutatásból kiderült, hogy az oktatóknak csak 47,9%-a ismeri a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát. Egyelőre nem vált általánossá a tanulási eredmény alapú gondolkodás. Feltételezhető, hogy ennek az is az oka, hogy elmaradt a tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények tényleges implementációja. Jogszabállyal bevezetésre került a kimeneti szabályozás, amelynek eszköze a tanulási eredmény, de nem történt meg a felsőoktatás erre történő felkészítése. Nem voltak rendezvények, műhelymunkák, nem készültek módszertani útmutatók, amelyek segítették volna az oktatókat a tanulási eredmény alapú szemlélet megértésében és alkalmazásában. Az oktatók a nehézségek közül azt emelték ki, hogy a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazásának megvalósítása plusz munkával jár (bővebben lásd: 8. fejezet).

K7 Az empirikus kutatás egyik különösen fontos kérdései között kaptak helyet, azok a kérdések, amelyek az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulásukra kérdeztek rá.

H10 Összefüggés van az oktatók validáció iránti attitűdje és a felsőoktatási intézmények típusa között.

H11 Összefüggés van a felsőoktatási intézményben a validáció eljárás kiépítettségének foka és a validáció iránti attitűd között. Azon felsőoktatási intézményben, ahol magasabb a validáció eljárás kiépítettségi foka, ott az oktatók validáció iránti attitűdje is magasabb.

H12 Nincs összefüggés aközött, hogy az oktató milyen képzési ciklusban oktat, és az oktató validációs attitűdje között.

H13 Azok az oktatók, akik nem teljes munkaidős foglalkoztatási jogviszonyban dolgoznak az adott felsőoktatási intézményben, könnyebben támogatják a validáció működtetését.

H14 Azokon a területeken, ahol egzakt módon mérhetőek az eredmények, pl.: műszaki, természettudományi, ott könnyebb a validációt megvalósítani, az oktatók is támogatóbbak, ellentétben a szubjektívebb tudományterületekkel, pl. a művészet.

H15 A vidéki felsőoktatási intézményekben dolgozók nagyobb arányban támogatják a validációt, mint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók. A vidéki felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók elkötelezettebbek a validáció iránt.

H16 Az alkalmazott tudományok egyetemein dolgozó oktatók fogékonyabbak a validáció iránt, mint a tudományegyetemen oktatók.

Az oktatók a validáció alkalmazásához való viszonyulásáról is információt kaptunk, az oktatók 62,7%-a még ha feltételekkel is, de elfogadja és támogatja a validáció alkalmazását. Viszont nagyon magas azoknak a válaszadóknak az aránya, akik a közömbös a validáció iránt, illetve nincs ismerete a validációról válaszokat jelölték meg (26,7%). Ez azt jelzi, hogy sok oktátónak nincs vagy nincs elegendő információja a validációról.

A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazók esetében jelentős mértékben nagyobb a validációt támogató (70,7%) oktatók köre, mint a közömbös vagy elutasítók köre. Fontos eredmény az is, hogy az oktatók többsége tisztában van vele, hogy a validáció nem alternatívája a formális oktatásnak, hanem annak kiegészítője.

A kutatási adatok szerint megállapítható, hogy a nem validáció párti, az inkább validáció párti és a validáció támogató oktatói csoportok között szinte ugyanolyan mértékben vannak nők és férfiak is. A validációt támogató közül a legnagyobb arányban az óraadók vannak (38%), őket követik a teljes foglalkoztatási jogviszonyban dolgozók csoportja (32%). A validációt nem támogatók közül a legnagyobb arányban a rész foglalkoztatási jogviszonyban dolgozók csoportja jelent meg (29,2%), őket követik a teljes foglalkoztatási jogviszonyban dolgozók csoportja (21,5%). Az oktatói státusz alapján inkább validáció pártiak a főiskolai tanárok, illetve egyetemi tanárok (51,7%), validáció pártiak a mesteroktatók (36,7%) és nem validáció pártiak a tanársegédek (24,1%).

Képzési terület szerint a validációt támogató közül a nagyobb arányban a humán területen dolgozók vannak (32,5%). A validációt inkább támogatók is a humán területekről kerülnek ki (47%). A validációt támogatók közül nagyobb arányban az osztatlan képzésekben tanítanak az oktatók (33%). A validációt inkább támogatók csoportja viszont mindegyik képzési szinten nagyon hasonló arányban jelenik meg.

A felsőoktatási intézmény típusa alapján megállapítható, hogy az állami (45,7%) és nem állami (50,9%) felsőoktatási intézmények esetében is a válaszadók inkább validáció pártolók. A felsőoktatási intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján elmondható, hogy van különbség, a nem budapesti székhelyű intézmények esetében 61% az elfogadás, a budapesti székhelyű intézmények esetében 51,6%. A budapesti székhelyű intézmények 25,9%-a, míg a nem budapesti székhelyű intézmények 19,7%-a közömbös (bővebben lásd: 8. fejezet).

K8 A vizsgálatban az egyik fontos kérdéskör volt a validáció működését érintő kérdések csoportja.

H17 A validációhoz való oktatói viszonyulás és a felsőoktatási intézmények validációs gyakorlata összefüggésben van.

H18 A nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben jobban működik a kompetenciák validációja.

H19 A validáció a felsőoktatási intézményekben jellemzően az oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján működik.

A válaszadók szerint a validáció a legnagyobb mértékben (26,9%) az oktató és hallgatók közötti megállapodás alapján történik. Tehát működik a validáció, nem idegen a felsőoktatástól és az oktatóktól, csak jelenleg nem szabályozott módon működik. Ezt a szabályozatlan gyakorlatot lenne érdemes szabályozott szintre emelni. A második leggyakoribb válasz a semmilyen módon nem működik (25,8%) válasz volt. A válaszadóknak csak 16,5%-a szerint működik szabályozott módon, kidolgozott eljárásrendek alapján a validáció (bővebben lásd: 7. fejezet).

9.2. AZ EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN MEGFOGALMAZHATÓ JAVASLATOK

Az eredmények összegzését követően az alábbi javaslatok fogalmazhatók meg a felsőoktatási validációs rendszer fejlesztése érdekében.

- A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy bár a validációnak hazánkban van jogszabályi kerete, stratégiákban nevesítik, mégis kevesen tudnak róla, a felsőoktatási intézmények csekély hányadában működik szabályozott módon. Fontos lenne, hogy a vonatkozó jogszabályok tartalmazzák, definiálják a tanulási eredmény, a validáció fogalmát, és nyújtsanak útmutatást azok működtetéséhez.
- Az elmúlt években történtek pilotálási folyamatok, mégis tudáshiány tapasztalható az oktató, hallgatók és a társadalom részéről az eljárásról, annak menetéről, módszereiről. A nehézséget fokozza, hogy nagyon kevés validációs szakember van. A tudás hiányából adódó nehézségek megoldását a több fórumon, mint pl. kiadványok, brosúrák formájában, képzések, továbbképzések, workshopok keretében történő általános tájékoztatásban látom. Erősebb hangsúlyt javasolt fektetni az implementációs folyamatokra. Szükség van az információk áramoltatására, hogy a társadalom számára is elfogadottá váljon a validáció jelentősége, fontossága és gyakorlata. A tájékoztatás révén mind a felsőoktatási intézmények, mind az oktatók, mind a hallgatók körében elfogadottabbá válhat a validáció. A kutatás eredményei igazolták, hogy az oktatókra lehet számítani ebben a folyamatban, mert az attitűdjük döntő többségében pozitív a validációval szemben.
- Javasolt a tanulási eredmény alapú szemlélet megismerését, az oktatói gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségeit, a szemlélet előnyeit fókuszba helyező képzések, továbbképzések tervezése, szervezése és megvalósítása. A tanulási eredmény alapú szemlélet elterjedése hatást gyakorolhatna a tanításmódszertan, az értékelés, és a validáció formálódására is. Mivel nagyon kevés kiadvány, módszertani anyag van, ami segítséget nyújtana az oktatóknak a tanulási eredmény alapú szemlélet gyakorlati alkalmazásához, ezért javasolt lenne az ilyen irányú támogatása is az oktatóknak.
- Az empirikus kutatás eredményei alapján az egyik legfontosabb konklúzió, hogy szükséges segíteni, támogatni az oktatókat a mérés és értékelési gyakorlataik kialakításában és fejlesztésben egyaránt. Az adatok azt mutatják, hogy az oktatók dominánsan hagyományos, klasszikus, oktatóközpontú értékelési módszereket alkalmaznak, ugyanakkor a validáció is egy mérés értékelés folyamata, ahol minél változatosabb értékelési módszerek által lehet hatékonyan felmérni a meglévő tanulási eredményeket. Tehát amíg az oktatókat az a szellemiség hatja át, hogy elegendő az

írásbeli teszt és a szóbeli feleltetés módszerét alkalmazni a tanulási eredmények meglétének meggyőződésére, addig feltehetően a validáció terén sem fog változás történni, hiszen ez a kettő folyamat együtt jár. Ajánlatos képzések és továbbképzések keretében az oktatók mérés-értékelési és tanítás-módszertani kultúráját fejleszteni, mivel a felsőoktatásban oktatók nagy többsége nem birtokol pedagógiai vagy andragógiai kompetenciákat.

- Fontos lenne, hogy induljon több kutatás a témában, szülessenek szakmai tanulmányok, kerüljön be a validáció témája az oktatáspolitikai/szakmapolitikai vérkeringésbe.
- Javasolt fejleszteni és indítani egy validációs módszertant ismerő, mérés-értékelő szakemberek képzést is. Amennyiben formális keretek között biztosítjuk a validációs szakemberek képzését további lépést tettünk annak érdekében, hogy megerősödjön a validáció.
- Ahhoz, hogy a nemformális és informális úton megszerzett tudás validációja valóban működhessen és terjedhessen az egyik legfontosabb tényező a bizalom kiépítése. Jóllehet a bizalomépítés egy hosszabb folyamat, ugyanakkor nélkülözhetetlen, hogy a nem formális úton megszerzett tudás iránti bizalom erősödjön, és általa a validáció iránti bizalom is kialakul. Jelenleg számos olyan területen érezhető a bizalom hiánya, amelyek megléte viszont fontos lenne a validáció szempontjából, mint például a szakpolitika erősebb elköteleződése a validációs rendszerrel és a nem formális úton megszerzett tudással szemben. Úgy vélem, hogy a támogató szakpolitikai beavatkozás elhozhatja a kellő bizalom kiépülését a felsőoktatási validáció iránt.
- Az elvégzett kutatások alapján bizalmatlanság jele mutatkozik az oktatók terén is, egymás munkájával és a validációval szemben is. Szükség van egy támogató környezet megteremtésére, amely biztosítja a validáció működését és közben erősíti a felsőoktatási intézmények közötti párbeszéd és együttműködés kialakítását.
- Érdekeltté kell tenni a felsőoktatási intézményeket, a felsőoktatás szereplőit, a validációban résztvevő oktatókat is. Ezen problémák megoldása leginkább a finanszírozásban rejlik. Egyrészt a validáció eljárás többletmunkát igényel az oktatóktól, amit honorálni kell anyagi és szakmai szempontokból is. Másrészt fontos lenne, hogy intézményfinanszírozási szempontból ne jelentsen hátrányt, ha a felsőoktatási intézmény validáció útján ismer el krediteket.
- Érdeemes lenne beépíteni a tanártovábbképzések és a doktori programok tanterveibe is a tanulási eredmény szemléletű oktatás és értékelés, illetve a validáció témáját.
- Hasznos lenne nemzetközi (pl. Erasmus+ KA2 stratégiai partnerségi vagy más európai felsőoktatási) projektekbe bekapcsolódni és általuk jobban megismerni más ország validációs tapasztalatait és gyakorlatait.

Az értekezés eredményei egyaránt alkalmazhatók a tudományos- és a szolgáltatói szféra számára is, az adatok visszajelzést adhatnak a fejlesztéssel foglalkozó szakembereknek, az intézményvezetőknek, a fenntartóknak és a szakmapolitikai döntéshozóknak.

Még kutatásom megkezdésekor sem mertem gondolni, hogy az eredeti kutatási célokon túlmutatva egyfajta kórképet is kapunk a felsőoktatásban dolgozó oktatók hallgatókról, a tanításról, a felsőoktatásról és a saját oktatói szerepükről való gondolkodásukról.

Disszertációm zárásaként továbbra is a validációt tekintem a fő fókusznak, de a kutatás során kapott plusz információk további következtetések megfogalmazására is lehetőséget fognak nyújtani.

Az elvégzett kutatások relevanciáját igazolják, hogy vizsgálataim és a témában korábban lefolytatott kutatások eredményei között sok esetben egyezés fedezhető fel. A nagymintás empirikus kutatási eredményeket a terepkutatás során kapott információk is alátámasztják. A disszertációban részletesen leírtak sok éves kutató munka eredményei. Úgy vélem, hogy elvitathatatlan az a tény, hogy a téma rendkívül aktuális. Az értekezés újszerűségéért említhető, hogy Magyarországon rendkívül csekély a témával foglalkozó kutatások száma, és minden kutatás hozzájárul a témával kapcsolatos gyakorlat és attitűd megismeréséhez, amely azért fontos, mert az adott helyzet világos és tényekre alapozott ismerete nélkül nem lehet fejlesztési irányokat kijelölni.

9.3. A KUTATÁS KORLÁTAI, UTÓLAGOS TAPASZTALATOK

Az első észrevétel, amely felmerül a nehézségekre gondolva, az nemcsak a kérdőív kitöltésében résztvevőket érintheti, hanem hathat a disszertáció bírálására, véleményezésére vállalkozó szakemberre is egyaránt, ez pedig a témában való érintettség és az előzetes viszonyulás a validáció megjelenésével kapcsolatban. A kutatás a felsőoktatási validációról, a felsőoktatás környezetéről, közvetetten benne az oktatókról, az ő munkájukról, hozzáállásukról is szól és ezen a téren mindenkinek vannak előzetes tudásai és tapasztalatai, amelyek nehezíthetik az objektivitás megtartását. A kérdőívet kitöltők részéről veszélyként jelenik meg az objektivitás, az őszinteség hiánya. Ugyanakkor a kérdőív során még a zárt kérdéseknél is fontosnak véltem, hogy lehetőséget adjak arra, hogy a kitöltő információt osszon meg velem, így alkalmaztam az egyéb kategóriát, ahová teljes szabadsággal írhatott a kitöltő. Számos esetben éltek is a kérdőív kitöltői a lehetőséggel, melyek eredményeképpen nagyon változatos és érdekes véleményeket osztottak meg, többek közt a visszajelzések szerint a kitöltők érezhették úgy, hogy egyes kérdések lehettek minősítőek az oktatói munkára nézve, ez természetesen nem volt cél.

A második nehézség lehet a kitöltő részéről a döntés meghozása bizonyos kérdések megválaszolásakor. Ugyancsak a visszajelzésekéből derült ki, hogy egyes kérdéseknél, egyes válaszadók szerint kevés, mások szerint sok volt a legjellemzőbb három kategória (11., 17., 29., 58., 59. kérdések) megjelölése. A kutatás szempontjából, ahogyan a kérdésben is elhangzott a kitöltőket arra kértem, hogy ők válasszák ki a három leggyakrabban alkalmazott módszereket. Ezeknél a kérdéseknél szükség volt a kitöltők dönteni tudására, megítélésére. További észrevétel a kérdőív szerkezetével összefüggésben a „nem tudom” vagy „nem szeretnék válaszolni” válaszlehetőségek biztosítása a kérdőívben. A jövőben már minden kérdésnél megjeleníteném ezeket az opciókat.

A harmadik nehézség a reprezentatív minta kialakítása volt. A reprezentatív mintára azért van szükség, hogy általános következtetéseket tudjak megfogalmazni. Reprezentatív mintáról akkor beszélünk, ha a releváns változók mintában lévő eloszlása megegyezik a populációban szereplőkkel (*Kontra*, 2011). Az oktatók létszámára vonatkozólag intézményeként kialakítottam a mintát, a visszavárt kérdőívek számát az intézmények részére bocsátottam, amikor kiküldésre került a kutatásban való felkérés. A felsőoktatási intézményeket

folyamatosan tájékoztattuk a kérdőív kitöltésének előrehaladásáról, e-mail formájában három alkalommal emlékeztettük őket, először 2019. november 14-én, november 22-én, majd 2019. november 28-án. A harmadik levélben szerepelt a kérdőívek kitöltésének meghosszabbított időpontja: 2019. december 15. Az emlékeztető e-mailek kiküldését követő napokban magam is éreztem *Eranus és munkatársai* (2006) tapasztalatait, miszerint jelentkezett egy erős válaszadási hajlandóság az email kiküldését követően. A kérdőívek első kiküldését követő 10. napon (2019. november 14) 519 kitöltés érkezett vissza, ezt követően küldte ki az MRK az első emlékeztető e-mailt. A második emlékeztető üzenet kiküldése előtt (2019. november 22) 744-re nőtt a kitöltött kérdőívek száma. A harmadik emlékeztető e-mail kiküldése előtt (2019. november 28) 1.001 volt a kitöltések száma. Miután a harmadik, utolsó e-mailt kiküldte az MRK az intézmények felé 1.276-ra nőtt a kitöltések száma 2019. december 15-ig.

Annak ellenére, hogy többször tájékoztattuk a felsőoktatási intézményeket a kérdőív kitöltésének alakulásáról, a kérdőív kitöltése továbbra is önkéntes alapon történt, így nem volt garantálható, hogy az általam előzetesen meghatározott számban és arányban érkeznek vissza a kérdőívek. Ez a feltételezés bekövetkezett, voltak olyan intézmények, amelyek felül- és voltak olyan intézmények, amelyek alulreprezentáltak voltak. Annak érdekében, hogy a kutatás eredményei ne torzítsanak és ne csak a mintára vonatkozók legyenek, hanem a populációra is, ezért súlyozást alkalmaztam, ez biztosította a kutatás reprezentativitását.

A negyedik akadály lehet a kérdőív hossza. A szakirodalomban nincs általános szabály a kérdőív hosszára, ugyanakkor az irodalom az online és postai kérdőívek ideális hosszának a kb. 15-20 percet határozza meg (*Kabai, 2009*). *Kabai (2009)* azt is hangsúlyozza, hogy nem érdemes alkalmazni túl rövid kérdőíveket, mert a tapasztalatok alapján a válaszadói hajlandóságot nem növeli érzékelhetően az ideálisnál rövidebb kérdőív alkalmazása. A saját fejlesztésű kérdőívem hossza meghaladta a 15-20 perces ideális hosszúságú kérdőívet, melyet az irodalom meghatároz. De ezt a kockázatot vállalnom kellett, annak érdekében, hogy valóban átfogó képet kapjak a vizsgált területről. Úgy vélem, hogy az így kialakított komplex és átfogó kérdőív alkalmazása képes volt arra, hogy a vizsgálatok által kapott eredmények az összefüggéseket erősítse vagy kioltsa. A használt weboldalon a kitöltőnek lehetősége volt megszakítani és később folytatni a kérdőív kitöltését. Mindemellett elképzelhetőnek tartom, hogy néhányan a kérdőív hossza miatt nem töltötték ki a kérdőívet.

Az ötödik korlátot jelentette a minta elérése. Jóllehet az MRK támogatása a levelek kiküldésével hatalmas előrelépést és kitöltési hajlandóságot jelentett, mégis azt gondolom, hogy annak érdekében, hogy elérjem a célként kitűzött arányt, de legalább a visszaérkezett kérdőívek 10%-os arányát, nagyobb személyes közbenjárásra lett volna szükség a személyes kapcsolati tőkém felhasználása révén. Három felsőoktatási intézmény lényegében megtagadta a részvételt a kutatásban.

10. ÖSSZEFOGLALÁS

Munkámban a fókusz a nemformális és informális úton megszerzett tanulási eredmények validációs eljárásának magyar felsőoktatási gyakorlatára és annak bemutatására irányult. A disszertáció szakirodalmi áttekintéssel kezdődik, melynek első része a validáció fogalomrendszerének értelmezésére, magyarországi relevanciájának és céljának bemutatására irányul. Fontosnak tartottam, hogy a disszertáció részét nemzetközi kitekintés is képezze. Ezért bemutattam a validációval kapcsolatos gondolkodásmód formálódást meghatározó, az oktatáspolitikák harmonizálását segítő európai uniós oktatáspolitikai dokumentumokat. Majd több európai, már a gyakorlatban alkalmazott validációs működését tekintetem át és hasonlítottam össze. A nemzetközi tapasztalatok tanulmányozását követően a magyarországi validáció jogszabályi hátterét tártam fel részletesen, mutattam be a hazai gyakorlatokat, betekintést nyújtottam a felsőoktatási validációs lehetőségekről.

A disszertáció második nagy részegységében az empirikus kutatások során kapott eredmények bemutatására fókuszáltam. A kérdőív fejlesztése és a nagymintás kutatás lefolytatása előtt interjúkat készítettem (szakértői interjúkat és intézményi képviselői interjúkat) a téma alaposabb megismerése érdekében. A nagymintás kérdőíves lekérdezést a felsőoktatásban dolgozó oktatók körében folytattam le. A célcsoport melletti döntésemet *Benkei-Kovács és Vámos (2015)* korábbi megállapítására alapoztam, miszerint „Az egyetemi oktatók a validáció területén bizonyos szempontból a változás fő aktorainak tekinthetők, hiszen az egyetemi kurzusok beszámításánál hozzáállásuk perdöntő az elismerési folyamat kimenetét illetően”.

Elemzéseim során áttekintettem a felsőoktatásban dolgozó oktatók tanítási és értékelési kultúráját. Egy nagyon aktuális és naprakész képet kaptunk arról hogyan működik – a gyakorlatban a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények elismertetése a felsőoktatás formális keretei között, azaz – a felsőoktatási validáció gyakorlata, mely által teljesült a disszertáció elsődleges célja. Ehhez kapcsolódóan részletesen ismertettem a magyar államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami fenntartású) felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében lefolytatott empirikus kutatási eredményeket, melyek során az oktatók nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációjával kapcsolatos szemléletét és gyakorlatát mutattam be. E célból az értekezésben megjelenített kutatási adatok felvételéhez saját fejlesztésű mérőeszközt készítettem, amely során törekedtem érinteni a validációhoz szorosan kapcsolódó további témákat, úgymint a tanulási eredmények és a tanítási és értékelési módszerek témaköreit. Alaposan ismertettem a felsőoktatásban oktatók validációval kapcsolatos véleményét, attitűdjét. Átfogó összefoglalást nyújtottam, hogy az oktatók hogyan vélekednek a felsőoktatási validáció működését és elterjedését támogató és gátló tényezőkről.

A nemformális és informális tanulási környezetben megszerzett tanulási eredmények validációjának fő funkciói közé sorolhatjuk a képzésbe való bekapcsolódást, az egész életen át tartó tanulás támogatását, a foglalkoztatás növelését és képzési rendszer minőségi fejlesztését. A felsőoktatásban a validáció több szempontból is fontos eszköz lehet, támogathatja a hallgatói

létszám növelését, a lemorzsolódás csökkentését, a képzések rugalmasabbá tételét, az egyéni tanulói út támogatását, az oktatói értékelésmódszertani kultúra fejlesztését.

A nemzetközi gyakorlatok és a hazai pilot tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy nincsenek egységes alapelvek a rendszer kialakítására vonatkozólag, de vannak alappillérek, amelyek megteremtésére szükség van. Ilyen alappillér az MKKR, a tanulási eredmény alapú képzési sztenderdek alkalmazása, a jogszabályi háttér biztosítása. Ezen a téren jelentős előrelépések történtek hazánkban, amelyek támogatják a validációt: 2015 óta kormányrendelet határozza meg, a felsőoktatásban megszerzhető szakképzettségek MKKR szintjét. A tanulási eredmény alapú képzési sztenderdek alkalmazása a felsőoktatásban 2017. szeptemberétől került bevezetésre felmenő rendszerben. A jogszabályi háttér vonatkozásában pedig elmondható, hogy a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is tartalmazta a lehetőséget a validációra. Bár a törvény nem ad részletes irányvonalat a működésre vonatkozólag, viszont a fejlesztések egy idő után abbamaradtak. Adódik a kérdés, mi miatt nem működik a gyakorlatban a validáció. Fontos lenne az implementáció, a validáció gyakorlatba való bevezetése műhelymunkák, workshopok, képzések, továbbképzések keretében, hogy ismertsége és alkalmazhatósága növekedjen. Szükség lenne a témáról való szakmai diskurzusokra, melyek keretében lehetőség nyílna az információk áramoltatására. A Magyar Rektori Konferencia elismerési munkacsoportja 2019-ben elvégzett munkájának eredményei is igazolták, hogy nincs egységes gyakorlat, gyakori az esetlegesség, a bürokrácia és az oktatói szubjektivitás, sokszor honosodott meg pontatlan gyakorlat, illetve túlzottan oktató- és tantárgy központú eljárások alakultak ki. A nemzetközi tapasztalatokat kevésbé ismerjük és olykor a hazai jogszabályokat is tévesen értelmezik az alkalmazók (*Magyar Rektori Konferencia, 2019*).

Fontos lenne a validáció személyi feltételeit is biztosítani a hatékony rendszer működése érdekében. A validáció működésének egyik sarokkövét képezik a szakemberek, a szakemberek képzése. A Magyar Rektori Konferencia elismerési munkacsoportja azt is megállapította, hogy a folyamat legfőbb buktatója az ismeret- és a tapasztalathiány. Emellett alacsony az oktatók bizalmi szintje az intézményen kívülről hozott kompetenciák iránt, a tantervek rugalmatlanok, az eljárások erősen decentralizáltak, a hallgatók demotiváltak, az elismerés fogalomköre definiálatlan még a jogszabályok szintjén is. A validációs rendszer működéséhez hiányzó feltételek között szerepel még az érdekelt felek elkötelezettségének kialakítása, a bizalom kialakítása, a minőségbiztosítás megteremtése is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm témavezetőmnek, dr. Farkas Évának, aki az évek során végig mellettem állt, motivált, tanított, bátorított, javaslataival, tanácsaival segítette munkámat. Köszönöm!

Szeretném megköszönni a lehetőséget Csapó Benő professzor úrnak, hogy a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjeként 5 éve biztosította, hogy doktori iskolájában folytathassam tanulmányaimat, és a doktori iskola hallgatója, kutatója legyek.

Szeretném megköszönni, Cserné Adermann Gizellának, Hegedűs Szilviának és Vidákovich Tibornak az értékes visszajelzéseket, amelyeket az elővitán és a disszertáció előzetes opponálása során kaptam.

Köszönöm Bozsó Renátának, Csikos Csabának és Kovács Árpádnak a fejlesztett kérdőív kutatómódszertani szakmai szempontok mentén történő véleményezésüket, értékes észrevételeiket és tanácsaikat. Segítségükért, jószándékú javaslataikért nagyon hálás vagyok.

Köszönöm Molnár Gyöngyvérnek, hogy a Szegedi Tudományegyetemen a kutatás mellé állt és általa lehetővé vált, hogy minél szélesebb körben eljuthasson az egyetem oktatóihoz a kérdőív.

Köszönettel tartozom Sinóros-Szabó Laurának az ITM Felsőoktatási stratégiai és intézményfejlesztési főosztály főosztályvezetőjének, hogy doktori témámat olyannyira fontosnak tartja, hogy kérve a Magyar Rektori Konferencia segítségét – az MRK tagintézményei számára kiküldésre került a kérdőív. Köszönöm, Heuer Orsolyának a Magyar Rektori Konferencia jogi titkárnak, hogy folyamatosan nyomon követte a kutatást és ösztönző leveleivel segítette a kitöltési arány növekedését. Köszönöm a Főosztály, a Magyar Rektori Konferencia és a Tempus Közalapítvány munkatársainak, hogy véleményezték a kérdőívet.

Köszönöm interjúalanyaimnak, Cserné Adermann Gizellának, Derényi Andrásnak, Kocsis Mihálynak, Móré Mariannak, Némethné Kárpáti Nórának, Tót Évának, hogy az interjúra időt szánva idejükkkel és tanácsaikkal segítették munkámat. Köszönöm mindazoknak az oktatóknak is, akik a kérdőív kitöltésével hozzájárultak kutatásom elkészítéséhez.

Köszönettel tartozom a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, különösen Fejes Józsefnek és Korom Erzsébetnek, valamint a Doktori Iskola munkatársainak, Kléner Juditnak, Tóth Zsuzsannának és Virág Petrának a képzés és a doktori eljárás során nyújtott segítségükért.

Köszönöm PhD hallgatótársaimnak Beszédes Viktóriának és Tóth Rékának, hogy észrevételeikkel hozzájárultak a kérdőív fejlesztéséhez.

Köszönöm barátaimnak, Paréj Gabriellának, Kriston Pálmának és a „Gyöngyszemeknek”: Farkas Erikának, Hangya Dórának, Kulcsár Nárcisznak és Pataj-Leszko Hajnalkának, ha kellett szakmai segítséggel, ha kellett biztatással, jószóval bátorítottak munkám során.

Hálás vagyok családomnak és páromnak, hogy a doktori képzés alatt mellettem álltak és biztatásukkal támogattak munkámban. Köszönöm!

11. IRODALOMJEGYZÉK

- Alfonz, A. (2009). *Az Európai Unió oktatási stratégiái*. Retrieved from www.ofi.hu/tudastar/europai-unio-oktatasi
- Bajka, Gy. (2017). *Milyen új szerepeket tölthet be a felnőttoktatás? Gondolatok a VI. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA) féldős értékelésének civil társadalmi fórumáról*. Retrieved from <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/what-are-new-roles-adult-education-reflections-civil-society-forum-confintea-vi-mid-term-review>
- Bábosik, I. (2003). *Alkalmazott nevelélmélet*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat*. (pp. 221-236). Budapest: OKKER Kiadó.
- Benedek, A. (é.n.). *Informális tanulás. Magyar Virtuális Enciklopédia*. Retrieved from <http://www.hunfi.hu/nyiri/enc/1enciklopedia/fogalmi/ped/infotan.htm>
- Benkei-Kovács, B. (2010). *Franciaország*. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/franciaorszag.pdf>
- Benkei-Kovács, B. (2012). *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. Budapest: ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Benkei-Kovács, B. & Vámos, Á. (2015). Gondolkodás a magyar felsőoktatásban a máshol szerzett tudás beszámításáról. In Vámos, Á. & Kopp, E. (Eds.), *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. (pp. 197-226.). Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf
- Bjornavold, J. (Ed., 2000). *Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validation of non-formal and informal learning. Office for Publications of the European Communities*. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf
- CEDEFOP (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning. Executive summary of Final Report*. Retrieved from <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77641.pdf>
- CEDEFOP (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report. Publications of the European Communities*. Retrieved from <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf>
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validation of non-formal and informal learning. Publications Office of the European Communities*. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf
- CEDEFOP (2015b). *National Qualifications Framework Developments in Europe. Anniversary edition. Publications Office of the European Union*. (pp. 64-65). Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4137_en.pdf
- CEDEFOP (2016). *2016 update of the European inventory of validation of non-formal and informal learning*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/public-procurement/2016-update-european-inventory-validation-non-formal-and-informal>

- CEDEFOP (2016a). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update Synthesis report.* (pp. 31-32) Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf
- CEDEFOP (2016b). *Country report. Norway.* Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_NO.pdf
- CEDEFOP (2017). European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report. *Publications of the European Communities.* Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf
- CEDEFOP (2019). European Commission, ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report.* Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- Confintea VI (2008). *Confintea VI Nemzeti jelentések.* Retrieved from <http://confintea.hu/hun/unesco/index.php?page=confintea-vi-nemzeti-jelentesek>
- Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás.* (pp. 45-90). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2005). *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Kutatási zárótanulmány.* Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Csapó, B. (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra, 16(2), 3-16.*
- Cser, E. (2010). *Finnország.* Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/finnorszag.pdf>
- Cserné, A. G. (2009). *Andragógiai mérési, értékelési elvek és technikák.* Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/andragogiai-meresi>
- Cserné, A. G. (2015). Tanárok tanulása – formális és informális tanulás a tanárképzés fejlesztését szolgáló TÁMOP projektekben. *Autonómia és felelősség, 1(3), 51-64.*
- Csoma, Gy. (é.n.). *Az egész életen át tartó tanulás céleszméiről.* Retrieved from http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_035-038.pdf
- Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (2016). *Tájékoztató a munkatapasztalatból származó tudás elismertetéséről, a validációról.* Retrieved from <http://www.hwpf.hu/validacio>
- Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar (2020). *Validáció* Retrieved from <https://foh.unideb.hu/hu/validacio>
- Derényi, A. (2006). *Tanulási eredmények kidolgozása és használata (elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások).* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Derényi, A. (2015). *Nemzetközi folyamatok és hazai kihívások: validáció a felsőoktatásban.* (pp. 82-83.). Retrieved from <http://mek.oszk.hu/15300/15394/15394.pdf>
- Derényi, A., Milotay, N., Tót, É. & Török, B. (2007). *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulságai.* Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Derényi, A. & Tót, É. (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Derényi, A. & Vámos, Á. (2015). *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások.* (pp. 12-13). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Dina, M. (2013): Útkeresztződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához. Retrieved from http://eta.bibl.u-szeged.hu/682/1/tankonyv_dina_miletta_utkeresztvez.pdf
- Dunaújvárosi Főiskola (2016). *Validáció/tantárgyak befogadásának rendje.* Retrieved from <http://www.uniduna.hu/fooldal/hallgatoi-jogviszony/tantargyak-befogadasanak>
- Durkó, M. (1999). *ANDRAGÓGIA. (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai).* Retrieved from <http://mek.oszk.hu/01900/01942/01942.pdf>
- ECOTEC (2005). European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning. A *Final Report to DG Education & Culture of the European Commission.* Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/european_inventory_2005_final_report.pdf
- ECOTEC (2007). European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning. 2007 Update. A *final report to DG Education and Culture of the European Commission.* Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf
- Educational Authority National Coordination Point (2015). *Referencing and Self-certification Report of the Hungarian Qualifications Framework to the EQF and to the QF-EHEA.* (p. 115.). Budapest: Educational Authority National Coordination Point.
- Eranus, E., Láng, S., Máth, A. & Rácz, A. (2005). A kérdőíves adatfelvétel újabb módszerei: telefonos, számítógéppel támogatott interjú (CAPI, CATI) és internetes adatgyűjtés. In Letenyei, L. (Ed.), *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos alapozása.* Budapest: L'Harmattan Könyvkiadó és Terjesztő Kft. Retrieved from <http://tettconsult.eu/books/TelkutHTM/szovgyujtpdf/12-Lizi.pdf>
- ETENIM KFT (2006a). *Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése.* Retrieved from www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=735
- European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality,* European Commission, Brussels.
- European Commission (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive summary.* Retrieved from <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87250.pdf>
- Eurostat (2020). *Participation rate in education and training by sex.* Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en
- Európai Bizottság (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.* Európai Bizottság, Brüsszel.
- Európai Bizottság (2002). *Koppenhágai Nyilatkozat.* Retrieved from <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/koppenhaga.pdf>
- Európai Közösségek (2009). *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR).* Luxembourg: Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala, (p.3.) doi: 10.2766/20456
- Európai parlament és Tanács (2006). *Az Európai parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról* Retrieved

- from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006PC0479&from=HU>
- Európai Tanács (2008). *A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról*. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/mkkr/ep_tanacs_ajanlas_2008.pdf
- Európai Tanács (2012). *A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU>
- Európai Tanács (2017). *A Tanács ajánlása (2017. május 22.) az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C189/03)*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/hu.pdf>
- Európai Tanács (2018). *A Tanács ajánlása a felsőfokú és a felső középfokú oklevelek, valamint a külföldi tanulmányi időszakok eredményeinek automatikus kölcsönös elismerésének ösztönzéséről*. (pp. 4-5.) Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0270&from=HU>
- Falus, I. (2000). A pedagógiai kutatás metodologiaikérdései. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp. 9-33.). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Farkas, É. (2006). *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás- fejlesztés folyamatában*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar.
- Farkas, É. (2013). *A szak-és felnőttképzés gyakorlata*. Szeged: SZTE JGYPK.
- Farkas, É. (2014). *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szeged: SZTE JGYPK FI.
- Farkas, É. (2015). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektorok számára*. Budapest: Európai Képesítési Keretrendszer Nemzeti Koordinációs Pontja (Oktatási Hivatal).
- Farkas, É. (2015a). *A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Retrieved from <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/71FarkasEva.pdf>
- Farkas, É. (2015b). *A nem formális vagy informális tanulási környezetben elsajátított tanulási eredmények validálási gyakorlata Romániában. A román validálási gyakorlat minőségbiztosítási eszközei és ezek magyarországi kontextusa*. Retrieved from http://www.tka.hu/docs/palyazatok/roman_validacios_rendszer.pdf
- Farkas, É. (2017a). *Tanulási eredmény alapú tanterv-és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. (p. 52.) Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Farkas, É. (2017b). *Mérés-értékelés kézikönyv, Tanulási eredmények mérése és értékelése a szakképzési mobilitási gyakorlatokban*. (p. 10.). Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Farkas, É. (2019). *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Farkas, É.– Farkas, E.– Hangya, D.– Kovács, A.– Kulcsár N.– Leszkó, H. (2012). *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*. Szeged: SZTE JGYPK FI.

- Farkas, É. – Farkas, E. – Hangya, D. – Leszkó, H. (2011). *A Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői. Kutatási jelentése.* Szeged: SZTE JGYPK FI.
- Fehérvári, A. (2010). *Spanyolország.* Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/04/spanyolorszag_korr.pdf
- Gaebel, M. – Zhang, T. – Bunescu, L. – Stoeber, H. (2018). *Trends 2018 Learning and Teaching in the European Higher Education Area* European University Association. (p. 36.). Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Golnhofer, E. (2000). A pedagógiai értékelés. In Falus, I. (Ed), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* (pp. 392-417) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Retrieved from http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch15.html
- Győrpál, Zs. & Szegedi, E. (Eds.) (2015). *Átláthatóság, átjárhatóság, hordozhatóság az oktatási rendszerekben.* Retrieved from http://www.tka.hu/docs/palyazatok/atjarhatosag_disszem.pdf
- Halász, G. (é.n.). *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek.* Retrieved from http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm
- Halász, G. & Vámos, Á. (2010). *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Bologna Füzetek 6.* (pp. 43-44.). Budapest: ELTE.
- Harangi, L. (2009). *A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra* Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Hawley, J. & Ure, O. B. (2010). *Norvégia.* Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/norvegia.pdf>
- Hawley, J. & Ure, O. B. (2011). *TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Norvégia.* Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/norvegia.pdf>
- HEFOP 3.5.1 - *Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása.* Retrieved from http://site.nive.hu/hefop351/hefop351_fo.htm
- Hegy-Halmos, N. (2010). *Írország.* Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/irorszag.pdf>
- Hercz, M. (2005). Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére. *Iskolakultúra: Pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, 15(4). 102-107.
- Héra, G. & Ligeti, Gy. (2014). *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Hülber, L., Papp-Danka, A. & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4). 302-330.
- ITM (2019). *SZAKKÉPZÉS 4.0 STRATÉGIA.* (p. 103.). Retrieved from https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166
- Kabai, I. (2009). *A diplomás pályakövető rendszer kutatásainak módszertana. ZSKF TKK Füzetek 1.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Kennedy, D. (2007). *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató.* Retrieved from

http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/lo_handbook_declan_kennedy.pdf

- Kompetanse Norge (é.n.a). *Validation of prior learning*. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/English/Validation-of-prior-learning/>
- Kompetanse Norge (é.n.b). *Adult learning in Norway*. Retrieved from https://www.kompetansenorge.no/English/Adult-learning-in-Norway/#Lawsandregulations_4
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Retrieved from <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf>
- Kovács, A. J. (2016a). A validációs eljárással kapcsolatos gondolkodásmód formálódása Európában 2009 és 2015 között. In Juhász, E. (Ed.), *A népműveléstől a közösségi művelődésig*. (pp. 228-242) Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.
- Kovács, A. J. (2016b). A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validációs gyakorlatai Európában. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktkötet*. Szeged: MTA Pedagógiai Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, p. 364.
- Kovács, A. J. (2017a). A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validációs gyakorlatának összehasonlítása Hollandia, Románia és Magyarország vonatkozásában. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. (pp. 161-167) Komárno (Komárom) Szlovákia: International Research Institute s.r.o.
- Kovács, A. J. (2017b). A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validációs gyakorlatának összehasonlítása Hollandia, Románia és Magyarország vonatkozásában. In *V. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia: program és absztraktkötet*. Stúrovo (Párkány) Szlovákia: International Research Institute, p.47.
- Kovács, A. J. (2017c). Helyzetkép a validáció alakulásáról Európában a 2016-os European Inventory tükrében. In D. Molnár, É. & Vigh, T. (Eds.), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: program és absztraktkötet*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 85.
- Kovács, A. J. (2017d). A validációs eljárással kapcsolatos európai változások a 2014-es és 2016-os inventoryk tükrében. In Kissné Zsámboki, R. & Horváth, Cs. (Eds.), „Diverzitás a hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatásokban és a pedagógiai gyakorlatban” *X. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó, p. 93.
- Kovács, A. J. (2018a). A nem formális és informális tanulási eredmények validációjának alakulása a magyar felsőoktatásban. In Fodorné Tóth, K. (Ed.), *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás - fejlesztés - innováció*. (pp. 13-20) Debrecen: MELLearn Egyesület.
- Kovács, A. J. (2018b). A nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációja terén történt változások Európában 2014-2016 között. *Képzés és Gyakorlat*. 16(1), 37-46.
- Kovács, A. J. (2018c). Honnan? Hová? A magyar felsőoktatási validáció terén történt változások 2017 és 2019 között. In Tóth, P., Simonics, I., Manojlovic, H. & Duchon, J.

- (Eds.), *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. (pp. 648-658) Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Kovács, A. J. (2018d). Validáció és felsőoktatás. Hol tart a felsőoktatási validáció Magyarországon? In *XIV. MELLearn Konferencia: A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás - fejlesztés - innováció: Program és absztrakt*. Debrecen: MELLearn Egyesület, pp. 2-3.
- Kovács, A. J. (2018e). The validation of learning outcomes acquired in non formal learning context in the Hungarian Higher Education. In Carmo M. (Ed.), *Book of Abstracts*. Lisbon, Portugal: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), pp.33-34.
- Kovács, A. J. (2018f). Tanulási eredmények mérése, értékelése, validálása a felsőoktatásban. In *VIII. Trefort Ágoston, Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia: Absztrakt*. Budapest: Óbudai Egyetem, pp. 36-37. Retrieved from http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/kovacs_2018
- Kovács, A. J. (2018g). Egy nagymintás kutatás „előszobája”. A felsőoktatási validáció terén végzett akciókutatás bemutatása. In Juhász, E. (Ed.), *Közösségek a művelődés és képzés világában: Absztraktkötet*. Debrecen: Debreceni Egyetem, p. 57.
- Kovács, A. J. (2018h). A felsőoktatási validáció gyakorlata Magyarországon. In Partiumi Keresztény Egyetem (Ed), *II. Oktatás határhelyzetben Konferencia, Életre nevelni: Programfüzet, tartalmi összefoglalók*. Nagyvárad, Románia: Partiumi Keresztény Egyetem, p. 27.
- Kovács A. J. (2020a). A felsőoktatási validáció gyakorlata Magyarországon. In Bordás, A. (Ed.), *Életre nevelni. A II. Oktatás határhelyzetben*. (pp. 79-88) Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Kovács, A. J. (2020b). Survey on the validation of learning outcomes acquired through non-formal learning context in the Hungarian higher education. In *ESREA 9th Triennial European Research Conference Adult Education Research and Practice: between the welfare state and neoliberalism: Program*; Belgrade, Serbia: University of Belgrade, p.16.
- Kovács, A. J. (2021a). A felsőoktatási validáció működése Magyarországon. 2019 végén lefolytatott empirikus kutatás főbb eredményei. *MELLearn Konferencia*. (közlésre benyújtva)
- Kovács, A. J. (2021b). Felmérés a validáció működéséről a felsőoktatási intézmények oktatói körében. *Kulturális Szemle*. (közlésre benyújtva)
- Kovács, A. J. (2021c). Survey on the validation of learning outcomes acquired through non-formal learning context in the Hungarian higher education. In Bulajić, A., Nikolić, T., & Vieira, C. C. (Eds.), (in press). *Navigating through contemporary world with adult education research and practice*. Belgrade, Serbia: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia; ESREA & European Society for Research on the Education of Adults; Adult Education Society. (megjelenés alatt)
- Központi Statisztikai Hivatal (2019a). *Népesség, népmozgalom*. Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnt001a.html

- Központi Statisztikai Hivatal (2019b). *A felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók száma életkor szerint 2014 és 2017 között (fő)*. Retrieved from <http://statinfo.ksh.hu/Stainfo/haViewer.jsp>
- Központi Statisztikai Hivatal (2019c). *Nappali képzésben tanuló külföldi hallgatók száma 1990-2019 között (fő)*. Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi008.html
- Központi Statisztikai Hivatal (2021). 2.1.47. *Üres álláshelyek száma és aránya*. Retrieved from https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli027a.html
- Kraiciné Szokoly, M. (2010). *Validáció: az életen át tartó tanulás egyik pillére*. Retrieved from http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/Validacio_az_eleten_at_tart_o_tanulas_egyik_pillere_Mellearnncikk2010_kuldeni.pdf
- Lengyelné, M. T. & Tóvári, J. (2001). *Kutatásmódszertan*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatica Intézete.
- Loboda, Z. (2005). Az Európai Unió oktatási és képzési politikájának fejlődése. In Zongor, A. (Ed.), *Kultúra és az Európai Unió*. (pp. 129-148.). Budapest: Kultúrpoint Iroda.
- Loboda, Z. (2017). A nemzetközi felnőttoktatási politika változása és az UNESCO. *Opus et Educatio*, 4 (4) pp. 406-422.
- Lukács, I., & Derényi, A. (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. (p. 21.). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2005). *Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról*. Budapest: Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2014). *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztérium – Nemzetgazdasági Minisztérium.
- Magyarország Kormánya (2015). *Fokozatváltás a felsőoktatásban A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. (pp. 57.). Retrieved from https://doktori.hu/cikk_file/Felsookt_strat_2014_10_21.pdf
- Magyarország Kormánya (2016a). *A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia*. Retrieved from <https://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/Végzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf>
- Magyarország Kormánya (2016b). *A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal elfogadott DOS - Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Retrieved from <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarország-digitalis-oktatasi-strategiaja>
- Magyar Rektori Konferencia (2019). *A Magyar Rektori Konferencia elismerési munkacsoportja által elvégzett munka eredményei. Összegzés és Ajánlások*. Retrieved from <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/227/367>
- Móré, M. (2012). Munkahelyi tanulás és motiváció. In Lácay, M. & Bocsi, V. (Eds.), *Multikulturális Műhelytanulmányok II.*, pp.13-27.
- Móré, M. (2014). A különböző tanulási utakon megszerzett tudás elismerésének gyakorlata európai és magyarországi felsőoktatási intézményekben. In Torgyik, J. (Ed.), *Sokszínű pedagógiai kultúra* (pp. 87-92). Komárno: International Research Institute s.r.o. Retrieved from <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0201MoreMariann.pdf>

- Móré, M. & Keszler Á. (2013). *A munkahelyi tanulás eredményeinek hasznosítása oktatási keretekben*. Retrieved from http://acta.bibl.u-szeged.hu/30281/1/vikek_012_013_081-085.pdf
- Németh, B. (2009). *A nem formális és az informális tanulás elismertetésének programja Európában, különös tekintettel néhány ország felsőoktatási gyakorlatára*. Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/nemeth_balazs.pdf
- Nemzeti Közzolgálati Egyetem (2015). *Elismerési, kreditátviteli és validációs szabályzat*. Retrieved from http://uni-nke.hu/uploads/media_items/elismeresi_kreditatviteli-es-validacios-szabalyzat_hataly-2015_iv_3-tol.original.pdf
- Oktatási Hivatal (é.n.). *Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR)*. Retrieved from https://www.oktatas.hu/kepesiteseknyito/kepesitesek/magyar_kepesitesi_keretrendszer
- Oktatási Hivatal (2012). *Felsőoktatási képesítések minőségfejlesztése*. Retrieved from https://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekt_eredmenyei
- Oktatási Hivatal (2020). *EQF-NCP*. Retrieved from https://www.oktatas.hu/kepesiteseknyito/kepesitesek/eqf_ncp
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2011a). *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon*. Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/beliv_okkr_press.pdf
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2011b). *Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés*. (pp. 82-84). Retrieved from https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf
- Palencsárné Kasza, M. (2013). A korábban megszerzett tudás elismerése Hollandiában – az EVC (Erkenning van Verworven Competenties) eljárás. *Szak-és felnőttképzés, II(7-8.)*, 55-57.
- Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola (2016). *Tanulmányi és Vizsgaszabályzat*. Retrieved from <http://www.pphf.hu/kapcsolat/szabalyzatok/item/400-tanulmanyi-es-vizsgaszabalyzat-2016>
- Pires, A. L. O. (2010). *Portugália*. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/portugalia.pdf>
- Polónyi, I. (2002). *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris kiadó.
- Radnóti, K. (2009): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszereket-alkalmaznak-pedagogusok>
- Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 23(2.). 82-91. Retrieved from http://real.mtak.hu/56522/1/EPA00011_iskolakultura_2013_2_082-091.pdf
- Stéger, Cs. (2010). *Hollandia*. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/hollandia.pdf>
- Simon, E. (2010a). *Csehország*. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/csehország.pdf>
- Simon, E. (2010b). *Németország*. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/nemetország.pdf>

- Singh, M. (2011). *Let the doors of learning be open to all – A case for recognition of prior learning*. SAJHE (South African Journal of Higher Education).
- Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (2020). *GINOP-6.2.4-VEKOP-16-2017-00001 „21. századi szakképzés és felnőttképzés minőségének, valamint tartalmának fejlesztése*. Retrieved from https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=798#system-message-container
- TÁMOP 4.1.3. *A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése*. Retrieved from <http://413.hu/index.php/hu/home>
- TÁMOP 2.2.1. *A szakképzés és a felnőttképzés minőségének és tartalmának fejlesztése*. Retrieved from <http://kepzesevolucioja.hu/index.php/component/acajoom/mailling/view/listid-9/maillingid-41/Itemid-999>
- Tót, É. (2008). Tanulási környezetek. *Educatio online*, 2008/II, 183-192. Retrieved from http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=70
- Tót, É. (2009). *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmak a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai*. Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/09/tot_eva_a_validaciorol.pdf
- Tót, É. (2014). *Nemzetközi és hazai fejlemények a képesítési keretrendszer és a validáció fejlesztése terén a 2011 és 2014 közötti időszakban*. Retrieved from http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/toteva_413_2011_utan.pdf
- Tót, É. (2015). A validáció fejlesztésének lehetőségei és korlátai a hazai felsőoktatásban. In Vámos, Á. & Kopp, E. (Eds.), *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. (pp. 59-75.). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Tót, É. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Hungary*. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Hungary.pdf
- UNESCO (2008). *VI. Pán-Európai CONFINTEA Előkészítő Konferencia, 2008*. Retrieved from <http://www.unesco.hu/archivum-2009-vegeig/nevelesugy/pan-europai-regionalis>
- UNESCO (2010). *Hatodik Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA VI)*. Retrieved from <http://confintea.hu/hun/unesco/>
- Ure, O. B. (2015). *How informal and non-formal learning is recognised in Europe. Norway – country report*. Retrieved from https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Norway_FINAL_40Seiten.pdf
- VINCE (2017). *Validation for inclusion of new citizens in Europe*. Retrieved from <https://ec-vpl.nl/project/validation-for-inclusion-of-new-citizens-in-europe/>
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning, Outcomes, policies and practices*. OECD.

Jogszabályok

2001. évi CL. törvény a felnőttképzésről 29. § 14. pont
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0100101.TV> Megtekintés: 2018. 11. 13.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> Megtekintés: 2020.10.03.
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről [Felnőttképzési tv. (új)]
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv> Megtekintés: 2020.10.03.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> Megtekintés: 2020.10.03.
- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról
*<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700100.kor> Megtekintés: 2020.10.03.
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A12H1229.KOR&targetdate=&printTitle=1229/2012.+%28VII.+6.%29+Korm.+hat%C3%A1rozat&getdoc=1> Megtekintés: 2020.10.13.
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor>
Megtekintés: 2020.10.03.
- 139/2015. (VI.9.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500139.kor> Megtekintés: 2019.12.22.
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txreferer=00000001.TXT> Megtekintés: 2018. 11. 13.
- 1006/2016. (I. 18.) Korm. határozat a Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program éves fejlesztési keretének megállapításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1006.KOR&txreferer=00000003.TXT>
Megtekintés: 2018. 11. 13.
- 1037/2016. (II. 9.) Korm. határozata az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program éves fejlesztési keretének megállapításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1037.KOR&txreferer=00000003.TXT>
Megtekintés: 2018. 11. 13.
- 209/2019. (VIII. 27.) Korm. rendelet az oktatás ágazati irányításának módosításával kapcsolatban egyes kormányrendeletek módosításáról
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/8ba87b51d9ec6952242184ff06c59be12b81564e/megtekintes> Megtekintés: 2020.04.04.
- 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000011.KOR> Megtekintés: 2020.10.03.
- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> Megtekintés: 2020.10.03.
- 40/2020. (III.11.) Korm. rendelete a veszélyhelyzet kihirdetéséről
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/6ddb4c40c788cb35b5bd5a5be4bb31294b59f9fc/megtekintes> Megtekintés: 2020.04.21.

12. RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

A dolgozatban használt rövidítések jegyzéke

CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training Európai Szakképzésfejlesztési Központ
ECVET	The European Credit System for Vocational Education and Training Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer
ECTS	European Credit Transfer System Európai Kredit Átviteli Rendszer
EFOP	Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program
EKKR	Európai Képesítési Keretrendszer
EQAVET	European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer
EU	Európai Unió
EUROSTAT	Statistical Office of the European Union Az Európai Unió Statisztikai Hivatala
GINOP	Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program
ISCED	International Standard Classification of Education – az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere
KKK	Képzési és Kimeneti Követelmény
MKKR	Magyar Képesítési Keretrendszer
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet
OKJ	Országos Képzési Jegyzék
OSAP	Országos Statisztikai Adatfelvételi Program
TÁMOP	Társadalmi Megújulás Operatív Program
TEA	Tanulási Eredmény Alapú
TVSZ	Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

13. ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A tanulási eredmények deskriptorai. (saját szerkesztés).....	23
2. ábra. A képzési kimenetek MKKR szint besorolása (Forrás: Educational Authority, 2015, p. 115)	24
3. ábra. A validációs eljárás lépései. (saját szerkesztés).....	28
4. ábra. Magyarország népesség számának alakulása 1941 és 2019 között (fő) (Forrás: KSH, 2019a).....	28
5. ábra. Az európai oktatási térségen belül hatást gyakorló fontosabb mérföldkövek, dokumentumok (saját szerkesztés)	33
6. ábra A validációs eljárás során alkalmazott módszerek 2016 és 2018 között (az országok száma szerint) (Forrás: CEDEFOP, 2019, p. 39.).....	36
7. ábra. Az előzetes tudás validálásának folyamata Norvégiában (Forrás: Kompetanse Norge, é.n.a alapján)	53
8. ábra. Nappali képzésben tanuló külföldi hallgatók száma 1990-2019 között (fő) (Forrás: KSH, 2019c alapján, saját szerkesztés)	69
9. ábra. Az értékelés típusai vonatkozási kör szerint (saját szerkesztés).....	74
10. ábra. A felsőoktatási validáció TVSZ-ben történő szabályozása a nem állami és állami intézmények esetében (%), 2019, N=65 (Forrás: Kovács, 2018c, p. 655.; saját szerkesztés)	94
11. ábra. A validációs eljárás működését és kiépülését akadályozó tényezők (Forrás: Kovács, 2018b, p. 17 alapján, saját szerkesztés)	102
12. ábra. A minta és a populáció korcsoport szerinti megoszlása (%) (saját szerkesztés, 2020)	106
13. ábra. Az oktatás során főleg a klasszikus és a főleg az egyéb, innovatív tanítási módszereket használó oktatók (%) (N=1281).....	108
14. ábra. IKT eszközök alkalmazása a tanítás és tanulás támogatására (%)	110
15. ábra. IKT eszközök biztosításának módja (%) (N=1150)	112
16. ábra. Az értékelés funkciói (%) (N=1281)	113
17. ábra. A hallgatók teljesítményének értékelése során főleg a klasszikus és a főleg egyéb, innovatívabb értékelési módszereket használó oktatók (%) (N=1281)	114
18. ábra. Kurzusleírás tartalmi részei (%)	117
19. ábra. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazás nehézségének mértéke a tanítás tervezésekor/a tanítás során/ az értékeléskor az oktatók szerint (%) (N= 482)	121
20. ábra. Az oktatói minta adatai (N=822) (%) (Forrás: Halász & Vámos, 2010, p. 55.)	121
21. ábra. Saját oktatói munkájában történt változás a hatályos tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények alapján (%).....	123
22. ábra. Új tanulási eredmény alapú KKK alapján történő tanterv fejlesztésben való részvétel (%) (N=1253)	123
23. ábra. Az új tanulási eredmény alapú KKK alapján nem történő tanterv fejlesztés intézményi bontásban (%) (N=287).....	124
24. ábra. Az új tanulási eredmény alapú KKK alapján nem történő tanterv fejlesztés képzési terület bontásban (%) (N=287).....	125
25. ábra. A tanulási eredmény alapú szemlélet szerint a validációt elutasítók, közömbösek, támogatók (N=633)	129
26. ábra. A felsőoktatási validáció oktatók általi meghatározásai (%).....	130

27. ábra. A validáció alkalmazásához való viszonyulás az oktató részéről (%).....	131
28. ábra. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás a felsőoktatási intézmény típusa alapján (%) (N=1281) a felsőoktatási intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján (%) (N=1280)	133
29. ábra. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás az oktatói korcsoport alapján (%) (N=1278).....	136
30. ábra. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpontból (%) (N=1281).....	140
31. ábra. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a felsőoktatás intézmény típusa alapján (%) (N=1280)	141
32. ábra. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a felsőoktatás intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján (%) (N=1281).....	142
33. ábra. Domináns tanítási módszerek alkalmazása (%) (N=1281).....	153
34. ábra. Domináns értékelési módszerek alkalmazása (%) (N=1281).....	153
35. ábra. Az egyes értékelési módszereken belül a validációt elutasítók, közömbösek, támogatók aránya (N=1266)	154
36. ábra. A szabályozott módon működő eljárásban a validációt kérők száma nagyságrendileg az oktatók ismeretei szerint (%) (N=385)	155
37. ábra. A nem szabályozott módon működő eljárásban a validációt kérők száma nagyságrendileg az oktatók saját tapasztalatai szerint (%) (N=586).....	155
38. ábra. A validáció működését és elterjedését akadályozó tényezők csoportosítása (N=1281)	162
39. ábra. Az oktatók validációról szóló képzésen, tájékoztatón való részvétele (%) (N=1278).....	162
40. ábra. Az oktatás során alkalmazott tanítási módszerek (%)	234
41. ábra. A hallgatók teljesítményének értékelése során alkalmazott értékelési módszerek (%).....	236

14. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Részvétel a formális és nemformális oktatási és képzési tevékenységekben 2016-ban (Forrás: Eurostat, 2020)	14
2. táblázat. A formális, a nemformális és az informális szinten történő tanulás meghatározásai (saját szerkesztés)	20
3. táblázat. A validációval kapcsolatos fogalomhasználat nemzetközi viszonylatban (Forrás: Werquin, 2010 és Singh, 2011 alapján)	26
4. táblázat. A tagországok nemzeti stratégia megléte szerinti csoportosítása (Forrás: CEDEFOP, 2014, p. 2.) ...	34
5. táblázat. A tagországok jogszabályi háttér megléte szerinti csoportosítása (Forrás: CEDEFOP, 2014, p. 3.)..	35
6. táblázat. A tagállamok validációs eljárásának alakulása az Európai Leltárak mentén (Forrás: Otero, McCoshan és Junge (2005), Otero, Hawley és Nevala (2008), Hawley, Otero és Duchemin (2010), CEDEFOP (2014, 2016, 2019) alapján)	37
7. táblázat. A validációs eljárásban érintettek összehasonlítása a 2009-es és a 2015-ös Európai Útmutató szerint. (Forrás: CEDEFOP, 2009, p. 19., CEDEFOP, 2015, pp. 25-26. alapján).....	41
8. táblázat. Az országok csoportosítása a validációs kezdeményezések területei alapján (Forrás: CEDEFOP, 2016a, pp. 31-32. alapján)	46
9. táblázat. Validáció előnyei (Forrás: Móré, 2012. p. 13.).....	58
10. táblázat. A felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók száma életkor szerint 2014 és 2017 között (fő) (Forrás: KSH, 2019b alapján, saját szerkesztés)	67
11. táblázat. A kutatás során alkalmazott kutatási módszerek (saját szerkesztés).....	77
12. táblázat. Az oktatói minta súlyozása (saját szerkesztés)	86
13. táblázat. A mintát képező kitöltők oktatói státusz szerinti megoszlása, 2019, N=1282 (saját szerkesztés)	88
14. táblázat. A nem állami és állami felsőoktatási intézmények validációjának kiépítettsége a TVSZ-ben található információk alapján, 2017 augusztusában (N), N=65 (Forrás: Kovács, 2018a, p. 17.; saját szerkesztés)	93
15. táblázat. A felsőoktatási validáció megjelenése a TVSZ-ben, 2019 január (N), N=65 (Forrás: Kovács, 2018c, p. 654.; saját szerkesztés)	93
16. táblázat. A felsőoktatási validációs gyakorlatok összehasonlítása a validációs eljárást gyakorlatban is alkalmazó felsőoktatási intézmények képviselőivel készített interjúk alapján (saját szerkesztés)	96
17. táblázat. Validációs problématerkép az interjúk alapján (Forrás: Kovács, 2018b, p. 18 alapján, saját szerkesztés)	99
18. táblázat. A felsőoktatási validációs gyakorlatokat akadályozó tényezők csoportosítása a szakértőkkel készített interjúk alapján (saját szerkesztés).....	102
19. táblázat. A kutatásban résztvevők és a populáció oktatói státusz szerinti megoszlása, % (saját szerkesztés, 2020)	106
20. táblázat. A kutatásban résztvevők szerepkör szerinti megoszlása, %, (N=1281) (saját szerkesztés, 2020) ..	107
21. táblázat. A kutatásban résztvevő oktatók oktatási tevékenyége képzési szerkezet szerinti megoszlása, %, (N=1281).....	107
22. táblázat. A tanítás és tanulás támogatása során alkalmazott IKT eszközök (%) (N=1281)	110
23. táblázat. A tanítás és tanulás támogatása során alkalmazott IKT módszerek (%) (N=1281)	111

24. táblázat. Az értékelés formája, módszere, minősége befolyásolja a hallgató tanulását/tanulási folyamatát/ tanulási teljesítményét (%) (N=1281)	113
25. táblázat. Az értékelési módszerek választásának oka (% , N) (N=1281)	115
26. táblázat. Kurzusleírás készítése (%) (N=1279)	116
27. táblázat. A felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók tanítási és értékelési módszereinek összefüggései % (N=1281).....	118
28. táblázat. A tanulási eredmény fogalom meghatározása (%).....	119
29. táblázat. A tanulási eredmény alapú (oktatási) szemlélet alkalmazási területei az oktatói munkában az oktatók válaszai alapján	120
30. táblázat. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása következtében érzékelt változások területei (%) (N=1272).....	122
31. táblázat. Az oktatók tanulási eredmények (learning outcomes) fogalom ismerete képzési terület szerinti bontásban (%) (N=1281).....	125
32. táblázat. Az oktatók tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban a képzési terület szerinti bontásban (%) (N=639)	126
33. táblázat. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban a validáció alkalmazásához való viszonyulás szerinti bontásban (%) (N=640)	127
34. táblázat. A tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítási folyamatban a validáció működése szerinti bontásban (%) (N=641).....	128
35. táblázat. A tanulási eredmények (learning outcomes) fogalom ismerete az oktató szerepkör szerinti megoszlásában (%) (N=1055).....	128
36. táblázat. A felsőoktatási intézmény típusa (állami, nem állami) és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281).....	134
37. táblázat. A felsőoktatási intézmény székhelye és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281)	135
38. táblázat. A felsőoktatási intézmény típusa és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1280)	135
39. táblázat. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás az oktatói státusz alapján (%) (N=1281).....	137
40. táblázat. Az oktatók a validáció alkalmazásához való viszonyulása intézményi bontásban (%) (N=1280)..	137
41. táblázat. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása tudományterület szerint (%) (N:1277)...	138
42. táblázat. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a tudományterület alapján (%) (N=1281)	142
43. táblázat. A validációért felelős szervezeti egység (%) (N=1281)	143
44. táblázat. A validáció alkalmazását a felsőoktatás területén elfogadó és támogató oktatók viszonyulása a Likert- skála formájában megfogalmazott állításokra vonatkozólag (N, %) (N=707)	144
45. táblázat. A Likert-skála formájában megfogalmazott állítások és a tanítási évek számának összefüggései (N, %) (N=707)	146
46. táblázat. Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlása az oktatók tanítási éveinek száma alapján (fő) (N=1253)	148

47. táblázat. A képzési terület és a validáció működése közötti kapcsolat (%) (N=1281).....	148
48. táblázat. A felsőoktatási intézményben a validáció eljárás kiépítettség foka és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281).....	149
49. táblázat. A felsőoktatási intézményben dolgozó oktatók neme és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281).....	150
50. táblázat. Az oktatói szerepkör és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1274).....	150
51. táblázat. Az oktatói jogviszony és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1274).....	151
52. táblázat. Az oktatói státusz és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1281).....	151
53. táblázat. Képzési terület jellege és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1280).....	151
54. táblázat. Képzési ciklus és az oktatók validációs attitűdje közötti kapcsolat (%) (N=1280).....	152
55. táblázat. A nem szabályozott módon működő validáció esetében az oktatók validációs kérésekkel kapcsolatos támogatási szintje (%) (N=573).....	156
56. táblázat. A validációt kérők célcsoportja szabályozott és nem szabályozott validációs eljárásban (%).....	158
57. táblázat. A validációt kérők korcsoportja szabályozott és nem szabályozott validációs eljárásban (%).....	158
58. táblázat. A validáció működését és elterjedését támogató tényezők a felsőoktatásban (N, %) (N=1281)	160
59. táblázat. A validáció működését és elterjedését támogató tényezők a felsőoktatásban vezetői szerepkör bontásban (N, %) (N=1281).....	161
60. táblázat. Az alapsokaságra vonatkozó eloszlások (életkor, státusz, nem, intézmény tekintetében) (Forrás: Felsőoktatási Információs Rendszer, 2019).....	219
61. táblázat. A nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének gyakorlata 10 ország vonatkozásában (Forrás: European Inventory on Validation, 2010, Simon Eszter, 2010a, Cser Erika, 2010, Benkei-Kovács Balázs, 2010, Stéger Csilla, 2010, Hegyi-Halmos Nóra, 2010, Simon Eszter, 2010b, Jo Hawley és Odd Bjørn Ure, 2010, Ana Luisa Oliveira Pires, 2010 és Fehérvári Anikó, 2010 alapján).....	221
62. táblázat. Üres álláshelyek száma Magyarországon 2015-2019 között (Forrás: KSH, 2020b Üres álláshelyek száma Magyarországon).....	232
63. táblázat. Az oktatók tanulási eredmények (learning outcomes) fogalom ismerete intézmény szerinti bontásban (N, %) (N=1281).....	233
64. táblázat. Az oktatók válaszai a kérdőívben található Likert-skála formájában megfogalmazott állításokra (N, %) (N=1281).....	234
65. táblázat. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a tudományterület alapján (%) (N=1281).....	237
66. táblázat. A validáció működését és elterjedését akadályozó tényezők a felsőoktatásban (N, %) (N=1281).....	238

15. MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. Melléklet: Félig strukturált interjú vezérfonala a felsőoktatási intézmények validációs eljárás képviselőivel	192
2. Melléklet: Félig strukturált interjú vezérfonala azon szakértőkkel, akik a felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésének alapköveit letették	193
3. Melléklet: Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák felsőoktatásban történő elismeréséről	194
4. Melléklet: Az EMMI/ITM felkérő levele az Magyar Rektori Konferencia felé	211
5. Melléklet: A validációra vonatkozó szabályozás joghelyei	216
6. Melléklet: Táblázatok, ábrák	219

1. Melléklet: Félig strukturált interjú vezérfonala a felsőoktatási intézmények validációs eljárás képviselőivel

- Milyen megfontolásból/okból és kik dolgozták ki az intézményükben a validációs eljárást? Mennyi időt vett igénybe a rendszer fejlesztése?
- Milyen dokumentumok, határozatok, folyamatleírások, mérőeszközök állnak rendelkezésre? Milyen lépésekből áll a validáció intézményüknél?
- Milyen volt a validáció kezdeti fogadtatás a hallgatók és az oktatók részéről?
- Milyen okok miatt kérik a hallgatók a validációs eljárást?
- Milyen szakok/kurzusok esetén van lehetőség validációra? Bármely kurzusra vagy meghatározottak a lehetőségek?
- Hogyan működik? Hogyan vetik össze a követelményeket a meglévő tudással? Milyen módszertan alkalmaznak az eljárás során? Milyen körülmények között zajlik le az eljárás?
- Milyen kompetenciákat, ismereteket ismernek el? Hogyan definiálják a munkatapasztalatot (tantárgyat, melynek kreditértéke van / tanulási eredményeket / több tantárgy vagy krediteket honorálják pl. szabadon választható)?
- Van e direkt mérés, arra mérőeszköz? Milyen tartalmi elemei vannak a mérőeszköznek?
- Amennyiben alkalmazzák a portfólió módszerét, milyen elvárás szerint kérik összeállítani?
- Milyen értékelési rendszert alakítottak ki? Kik vettek részt a megalkotásban?
- Kik alkotják a vizsgáló bizottságot? Vannak állandó tagok vagy változik a tagok összetétele? Milyen feladatkörök vannak a bizottságon belül?
- Meddig tart a teljes eljárás lefolytatása, időben kifejezve? Mennyi idő áll a hallgató rendelkezésére egy – egy felmérés esetén? Milyen költségekkel jár az eljárás? Mit tartalmaz az ár? Mitől függ/hogyan alakították ki a szolgáltatás árát?
- Hogyan dokumentálják a sikeres és sikertelen eljárásokat? Milyen dokumentumot adnak ki a résztvevők számára, mi áll rajta/tartalmi egységeken? Mivel jár költség csökkenéssel, rövidebb képzési idő?
- Vezetnek statisztikát arra vonatkozólag, hogy amióta működik a rendszer hány hallgató jelentkezett be az eljárásba és lett sikeres az eljárása? Hogyan oszlanak meg a validációs eljárásban résztvevők nem és korcsoport szerint?
- Vannak –e (ha igen, milyen) visszajelzések a rendszer működésével kapcsolatban?
- Mit látnak, milyen támogató és/vagy akadályozó tényezők miatt (nem) működik a validációs rendszer? Milyen segítségre lenne szükségük? Mit javasolnak? Milyen további fejlesztéseket terveznek a validációval kapcsolatban?

2. Melléklet: Félig strukturált interjú vezérfonala azon szakértőkkel, akik a felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésének alapköveit letették

- Ön szerint hogyan valósultak meg a TÁMOP 4.1.3. projekt során kitűzött célok?
- Ön szerint hogyan hasznosultak a fejlesztő munka eredményei?
- Eddigi kutatási eredményeim azt mutatják, hogy nem működik a felsőoktatásban a validáció. Végigolvastam az összes felsőoktatási intézmény Tanulmányi és vizsgaszabályzatát és csupán 3 felsőoktatási intézmény esetén találtam a jogszabályi előírásokon túli szabályozásra is példát. De ezen intézmények esetében sem működik teljesen a gyakorlatban a validáció.
- Ön szerint mi az oka annak, hogy nem honosodott meg a felsőoktatásban a nem formális úton megszerzett tudás validációja?
- Mit gondol, milyen támogató és/vagy akadályozó tényezők miatt (nem) működik a validációs rendszer?
- Ön szerint van –e egyáltalán relevanciája a validációnak?
- Amennyiben van, mi a véleménye minden szakmai területen lehet adekvát módon validálni a nem formális úton megszerzett tudást?
- Tudna külföldi példát (konkrét felsőoktatási intézményt) mondani, ahol valóban működik a validáció, nem csak leírás szintjén, hanem alkalmazás szintjén is?

3. Melléklet: Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák²⁶ felsőoktatásban történő elismeréséről

Tisztelt Oktató!

„Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák felsőoktatásban történő elismeréséről” című tudományos kutatásban kérjük Önt válaszadóként együttműködésre.

A kutatás célja egyrészt, hogy megismerjük a felsőoktatásban dolgozó oktatók tanítás- és értékelésmódszertani kultúráját, valamint azt, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a nem formális úton megszerzett kompetenciák formális keretek között történő elismeréséről, milyen gyakorlatokat, eljárásokat működtetnek. Másrészt, hogy aktuális helyzetképet kapjunk a nem formális úton megszerzett kompetenciák elismerésének gyakorlatáról a felsőoktatásban.

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim, az eredmények feldolgozása a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak betartásával történik. A kutatás során kapott eredményeinket tudományos fórumokon ismertetjük, publikáljuk a szakmai nyilvánosság számára.

A kérdőív kitöltése körülbelül 35 percet vesz igénybe. Kérjük, hogy a kérdőívet legkésőbb 2019. 11. 30-ig töltsse ki!

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével segíti munkánkat.

Tisztelettel:

Kovács Anett Jolán

doktorandusz, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

anettx.kovacs@gmail.com

²⁶ A nem formális úton megszerzett kompetenciák mindazon tudások, képességek és kompetenciák széles köre, amelyet a felnőtt a felsőoktatási intézményen kívül (pl. munkatevékenység, szabadidős tevékenység során) szerez meg és amely hivatalos dokumentumokkal nem igazolható.

1. A kutatásban résztvevő elolvasta és megértette a kutatásban való részvételről szóló információt, és azokkal egyetért.

- igen
- nem

I. Általános adatok

2. Kérjük, jelölje meg, melyik felsőoktatási intézményben tanít.

1. Állatorvostudományi Egyetem
2. Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem
3. Budapesti Corvinus Egyetem
4. Budapesti Gazdasági Egyetem
5. Budapesti Metropolitan Egyetem
6. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
7. Debreceni Egyetem
8. Debreceni Református Hittudományi Egyetem
9. Dunaújvárosi Egyetem
10. Edutus Egyetem
11. Eötvös József Főiskola
12. Eötvös Loránd Tudományegyetem
13. Eszterházy Károly Egyetem
14. Evangélikus Hittudományi Egyetem
15. Kaposvári Egyetem
16. Károli Gáspár Református Egyetem
17. Kodolányi János Egyetem
18. Közép-európai Egyetem
19. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
20. Magyar Képzőművészeti Egyetem
21. Magyar Táncművészeti Egyetem
22. Milton Friedman Egyetem
23. Miskolci Egyetem
24. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem
25. Nemzeti Közszolgálati Egyetem
26. Neumann János Egyetem
27. Nyíregyházi Egyetem
28. Óbudai Egyetem
29. Országos Rabbiképző - Zsidó Egyetem
30. Pannon Egyetem
31. Pázmány Péter Katolikus Egyetem
32. Pécsi Tudományegyetem
33. Semmelweis Egyetem
34. Soproni Egyetem
35. Széchenyi István Egyetem
36. Szegedi Tudományegyetem
37. Szent István Egyetem
38. Színház- és Filmművészeti Egyetem
39. Testnevelési Egyetem

3. Kérjük, jelölje meg az Ön nemét:

1. férfi
2. nő

4. Kérjük, jelölje meg, hogy Ön melyik korcsoportba tartozik.
1. 30 évnél fiatalabb
 2. 31 - 40 év
 3. 41 - 50 év
 4. 51 - 60 év
 5. 60 + év
5. Kérjük, jelölje meg az Ön oktatói státuszát, mellyel összefüggésben oktat.
1. PhD hallgató
 2. mesteroktató
 3. tanársegéd
 4. adjunktus
 5. főiskolai docens
 6. egyetemi docens
 7. főiskolai tanár
 8. egyetemi tanár
 9. gyakorlatvezető
 10. szaktanár, szakoktató, szakmódszertant oktató, gyakorlati tanár,
 11. nyelvtanár
 12. egyéb tanár, meghívott oktató
 13. mérnök, intézeti/tanszéki
 14. tudományos segédmunkatárs
6. Kérjük, jelölje meg az Ön szerepkörét.
1. intézetvezető
 2. tanszékvezető
 3. szakfelelős
 4. oktató
 5. nem viselek vezetői tisztséget
 6. rektor, rektorhelyettes
 7. dékán, dékánhelyettes
 8. intézmény, csoport, osztály, részleg vezetője, vezetőhelyettese, minor-, modulfelelős
 9. kutató
 10. hallgatókat támogató szakemberek (pl. koordinátor, szaktanácsadó, demonstrátor, szakmentor)
7. Kérjük, jelölje meg az Ön foglalkoztatási jogviszonyát.
1. teljes munkaidős
 2. részmunkaidős
 3. óraadó
8. Melyik képzési területen folytat oktatási tevékenységet? Kérjük, jelölje meg **azt az egy** képzési területet, amely a legjellemzőbb!
1. agrár
 2. államtudományi
 3. bölcsészettudomány

4. gazdaságtudományok
5. hittudomány
6. informatika
7. jogi
8. műszaki
9. művészet
10. művészetközvetítés
11. orvos- és egészségtudomány
12. pedagógusképzés
13. sporttudomány
14. társadalomtudomány
15. természettudomány

9. Milyen képzési ciklusban és /vagy képzési szerkezetben (osztott/osztatlan) tanít? (Több válasz is megjelölhető)
1. felsőoktatási szakképzés (FOKSZ)
 2. alapképzés (BA/BSc)
 3. mesterképzés (MA/MSc)
 4. osztatlan képzés
 5. doktori képzés (PhD, DLA)

10. Ön mióta oktat a felsőoktatásban (melyik évben kezdett el oktatni)?

.....

II. Tanítási módszerekkel és értékelési módszerekkel összefüggő kérdések

11. Ön a felsőoktatási gyakorlata során dominánsan milyen tanítási módszereket alkalmaz? Kérjük, jelölje meg a felsoroltak közül **a 3 legjellemzőbbet**.
1. esettanulmány
 2. individualizált tanítás: coaching, tanácsadás, mentorálás
 3. gamifikáció
 4. kiscsoportos munka
 5. hallgatói kiselőadás
 6. kooperatív technikák
 7. magyarázat
 8. megbeszélés
 9. modellezés
 10. páros munka
 11. probléma-alapú tanulás
 12. projektmunka
 13. számítógéppel támogatott tanulás
 14. szemléltetés
 15. szendvics módszer
 16. szerepjáték
 17. szimuláció
 18. tanári előadás
 19. tapasztalati tanulás
 20. terepgyakorlat
 21. tréning

22. vita
23. world café, workshop
24. zümmögő csoport/méhkás módszer (Buzz session)
25. 66-os módszer/Phillips módszer
26. gyakorlat a terepen (műtői, betegágy melletti, laboratóriumi, műtermi)
27. 3-nál többet használ

12. Ön a felsőoktatási gyakorlata során milyen mértékben használja az IKT (információs és kommunikációs technológiák) eszközöket a tanítás és a tanulás támogatására?

- 1 egyáltalán nem használom
- 2 néha használom
- 3 gyakran (az óráim felén) használom
- 4 szinte mindig használom

13. Sorolja fel, hogy jellemzően milyen IKT eszközöket használ a tanítás és a tanulás támogatására.

.....

14. Ki biztosítja az Ön által használt IKT eszközöket?

1. felsőoktatási intézmény eszközeit használom
2. saját eszközeimet használom
3. vegyesen használom a felsőoktatási intézmény és a saját eszközeimet
4. közvetett módon, a hallgatónál lévő okos eszközökre építve alkalmazom az IKT eszközöket a tanítás során
5. vegyesen használom a felsőoktatási intézmény eszközeit, a saját eszközeimet és közvetett módon, a hallgatónál lévő okos eszközökre építve is alkalmazom az IKT eszközöket a tanítás során
6. vegyesen használom a felsőoktatási intézmény és a hallgató eszközeit
7. vegyesen használom a saját és a hallgató eszközeit

15. Ön szerint mi az értékelés legfontosabb funkciója a tanulási-tanítási folyamatokban? Kérjük, jelölje meg **a 3 legjellemzőbbet.**

1. a hallgató teljesítményének minősítése
2. a tanulás tényének megállapítása
3. a tanulás támogatása
4. a hallgató kompetenciáinak fejlesztése
5. tanulási eredmények azonosítása
6. kommunikáció a hallgató és az oktató között
7. a hallgató motiválása
8. az önismeret fejlesztése
9. a megszerzett kreditek elismerése
10. visszajelzés a hallgató és az oktató számára a hallgató tanulásban való előrehaladásáról

16. Ön szerint az értékelés formája, módszere, minősége befolyásolja-e a hallgató tanulását/tanulási folyamatát/tanulási teljesítményét?

1. igen
2. nem
3. nem tudom megítélni

17. Kérjük, jelölje meg azt a **3 értékelési módszert, amelyet legjellemzőbben alkalmaz** a hallgatók teljesítményének értékelésére.

1. Beszélgetés, interjú
2. Egyéni vagy csoportos kutatási vagy probléma/ tevékenység alapú feladat
3. Esettanulmány
4. Esszé, érvelés
5. Feladatlap
6. Gyakorlati munkavégzés
7. Hallgatói kiselőadás
8. Hallgatói önértékelés
9. Helyzetgyakorlat
10. Kutatási beszámoló
11. Kutatási/projekt terv
12. Megfigyelés
13. Portfólió
14. Prezentáció, bemutatás, demonstráció
15. Projektjelentés
16. Projektmunka
17. Rezümé
18. Szemináriumi dolgozat
19. Szerepjáték
20. Szimuláció
21. Szóbeli felelet (önálló vagy kérdésekkel irányított), vizsga, kérdések témával kapcsolatban
22. Teszt, zh, írásbeli dolgozat, esszé, röpdolgozat, írásbeli vizsga
23. Vizsgaremek
24. beadandó, házi feladat
25. órai munka, mikrotanítás

18. Kérjük, indokolja miért ezeket a módszereket alkalmazza?

.....
19. Általában készít-e „tematikát”, leírást, tájékoztatást (a továbbiakban: kurzusleírás) a hallgatók számára a tantárgyhoz, amit Ön tanít?

1. igen, saját magam egyénileg készítem (részletes tematika, határidőkkel; intézményi sablon alapján; átvett tantárgynál teste szabom, frissítem, eseteként megbeszélésem a kollégákkal, a hallgatók igényeit figyelembe veszem)
2. igen, az azonos tantárgyat tanító kollégákkal közösen készítjük el (létrehoztunk egy, az interneten bárki számára elérhető részletes leírást, ennek elérhetőségéről az első órán tájékoztatjuk a hallgatókat)
3. igen, a tanszéki/intézeti kollégákkal közösen készítjük el az adott képzéshez a kurzusleírásokat
4. igen, a Neptun rendszer által kért Tárgy adatokat töltöm fel részletesen (tárgy első indításakor készül)
5. van egy leírás a tanszéken, azt használom (Központi - kötelezően alkalmazandó! - tematika; azonos tantárgyat tanító belső kolléga készíti; tanszékünkön minden tárgynak saját felelőse van, ő készíti el)
6. nem kell leírás, mert a lényeges tudnivalókat mindig elmondom az első órán
7. szükségesnek tartom, de sajnos nálunk erre nincs mód (még nem tudta elkészíteni)
8. nem készítik és nem is látom szükségesnek
9. több módszerrel történik: saját maga, közösen; és még a Neptun; egy leírás és az első alkalommal tájékoztatás

20. Kérjük, válassza ki a felsoroltak közül, általában mit tartalmaz az Ön által készített/használt kurzusleírás?
1. A kurzus címe
 2. Előfeltételek meghatározása
 3. A kurzus jellege
 4. Az értékelés formája
 5. A kurzus célja
 6. A kurzus során alkalmazott munkaformák, módszerek, tevékenységek, gyakorlatok
 7. A kurzus kimeneti követelményei tanulási eredményekben megfogalmazva (tudás, képesség, attitűd, autonómia/felelősség)
 8. Nagyobb témakörök, ismeretek felsorolása, amiket érint a kurzus oktatása során
 9. Számonkérés módja (pl. kollokvium, gyakorlati jegy stb.)
 10. A kurzus teljesítésének követelményei
 11. A feladatok pontos megfogalmazása, amit a hallgatóknak teljesíteniük kell a félév során, illetve a képzés végén
 12. A tantárgy teljesítésének helyszíne, szinterei
 13. Az értékelés szempontjai és követelményei
 14. Az érdemjegyekhez tartozó kritérium szintek meghatározása
 15. Kötelező és/vagy ajánlott szakirodalom (esteleg annak forrása)
 16. Kreditérték
 17. Oktatók, előadók, vendég előadók neve, elérhetősége, konzultációs időpont, lehetőségek
 18. Pótlási lehetőségek, hiányzás mértéke pl. hiányzás, késés, kísértékű oktatási eszközökben károkkozás
 19. Időbeli ütemezés
 20. Ajánlott tárgyi, technikai feltételek (eszközök anyagok, vizuális eszközök, ruházat), tanulási módszerek

III. Tanulási eredményekkel összefüggő kérdések

21. Ön ismeri a tanulási eredmények (learning outcomes) fogalmát?
1. igen
 2. nem
22. Amennyiben ismeri a fogalmat, kérem írja le, Ön mit ért a tanulási eredmények fogalma alatt?
-
-
-
23. Ön ismeri a tanulási eredmény alapú (oktatási) szemléletet?
1. igen
 2. nem
24. Ön alkalmazza a tanulási eredmény alapú szemléletet a tanítási folyamatban?
- igen
 - nem
25. Milyen területeken használja a tanulási eredmény alapú szemléletet a saját oktatói munkájában? Több válasz is megjelölhető.

1. Új képzések tervezése, fejlesztése +szak vonatkozásában is
 2. Tantárgyak követelményeinek meghatározása
 3. Tananyagok tervezése, fejlesztése
 4. Hallgatói teljesítmények fejlesztő és minősítő értékelése
 5. Gyakorlati képzés követelményeinek meghatározása
 6. Tantárgyi vizsgák követelményeinek és értékelési kritériumainak meghatározása
 7. Záróvizsga követelményeinek, feladatainak és értékelési kritériumainak kidolgozása
 8. Mobilitási programok munkaprogramjának kidolgozása
 9. Előzetes tudás és kompetenciák mérése, elismerése, beszámítása
 10. Képzési szintek és formák közötti átjárhatóság segítése
 11. Tehetség gondozás, egyéni fejlesztés, mentori és tutori támogatás
26. Amennyiben Ön a kurzus kimeneti követelményeit tanulási eredményekben fogalmazza meg, úgy kérem jelölje meg, hogy a tanítás szervezése során mely kompetencia elem fejlesztését tartja elsődleges fontosságúnak?
1. tudás (ismeret)
 2. képesség
 3. attitűd
 4. autonómia és felelősség
27. Okoz-e Önnek nehézséget a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása a tanítás tervezésekor/ a tanítás során/ az értékeléskor?
1. komoly nehézséget okoz
 2. nem okoz komoly nehézséget, de nem könnyű a tervezés/ a tanítás /az értékelés
 3. kisebb nehézséget okoz
 4. nem okoz nehézséget
 5. egyáltalán nem okoz nehézséget, általa könnyebbé, hatékonyabbá vált a tanítás tervezése/ a tanítás/ az értékelés
 6. nem okoz nehézséget, mert nem foglalkozom ezzel a kérdéssel
28. Amennyiben nehézséget okoz Önnek a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazása, kérjük írja le, hogy ezek milyen jellegű nehézségek?
-
-
-
29. Amennyiben munkája során a tanulási eredmény alapú szemléletet alkalmazza, milyen területeken érzékelt változást? Kérjük, jelölje meg a **3 legjellemzőbbet**.
1. megtörtént a tantárgy tartalmának felülvizsgálata
 2. következetesebbé vált a tanítási folyamat megtervezése és kivitelezése
 3. a hallgatók számára egyértelműbbé váltak a kurzus követelményei, a tanulás céljai
 4. pozitív irányba megváltozott a hallgatók motivációja
 5. nőtt a hallgatók tanulási eredményessége
 6. csökkent a hallgatói lemorzsolódás
 7. csökkent a kurzust ismétlő hallgatók száma
 8. strukturáltabbá váltak a kurzus oktatási alkalmai
 9. felülvizsgálat történt, melynek következtében objektívebbé vált az értékelés és a vizsga

10. több időt vesz igénybe a kurzus követelményeinek és értékelési kritériumainak kidolgozása és a tanításra történő felkészülés
 11. kevesebb időt vesz igénybe a kurzus követelményeinek és értékelési kritériumainak kidolgozása és a tanításra történő felkészülés
 12. megváltozott, fejlődött a tanítás módszertani kultúrája
 13. könnyebbé vált az értékelési kritériumok kialakítása
 14. könnyebbé vált a más intézményekben megszerzett kreditek, végzettségek elismerése
 15. könnyebbé vált az előzetes megszerzett kompetenciák elismerése
 16. javult az oktatás általános minősége
 17. javult az oktatók közötti együttműködés
 18. rugalmasabbá váltak a tanulási utak
 19. semmilyen változást nem észleltem
 20. munkám során nem alkalmazom a tanulási eredmény alapú szemléletet
 21. mindig is így oktattam, nincs változás
30. Saját oktatói munkájában történt-e változás, abból kifolyólag, hogy a hatályos tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmény alapján tervezi a kurzusait²⁷?
1. nem, semmilyen hatással nincs az oktatói munkámra
 2. még nem ismert számomra a hatályos képzési és kimeneti követelmény
 3. igen, de nem részletezte
 4. nem, mert korábban is TEA alkalmaztam
 5. igen, jobb oktató hallgató kapcsolat, javult a hallgatók motiváltsága, hozzáállása a munkához,
 6. igen, több idő ráfordítás, adminisztráció, kurzusleírás alakítása
 7. igen, az oktató munkájába, szemléletében bekövetkezett változások
 8. mindig is ebben a szemléletben oktattam
31. Ön részt vett az 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet szerinti új tanulási eredmény alapú KKK alapján történő tanterv fejlesztésében?
1. igen, a tantervet oktatói teamben fejlesztettük
 2. nem vettem részt az új tanterv fejlesztésében, mert a kész, kidolgozott új tantervet kaptam kézhez
 3. nem fejlesztettünk új tantervet (KKK alapján)
 4. nem tudom, ismerem
 5. nem vettem részt
 6. egyénileg fejlesztett, vált. az okt. módszereken, minél szélesebb körben terj a szemlélet
 7. részben, visszajelzést adtak az oktatók a fejlesztőknek

IV. Validációval²⁸ összefüggő kérdések

²⁷ 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

²⁸ A validáció: az az eljárás, melynek során a nem formális, oktatási intézményeken kívül szerzett, dokumentumokkal nem igazolt tanulási eredmények felmérése, értékelése, képzési követelményekkel történő összevetése és a formális képzési folyamatban történő elismerése történik meg.

A nem formális úton megszerzett kompetenciák mindazon tudások, képességek és kompetenciák széles köre, amelyet a felnőtt a felsőoktatási intézményen kívül (pl. munkatevékenység, szabadidős tevékenység során) szerez meg és amelyek hivatalos dokumentumokkal nem igazolhatók.

32. Kérjük, fogalmazza meg saját szavaival, hogy mit jelent Ön számára a felsőoktatási validáció kifejezése?

.....
.....
.....

33. Ön hogyan viszonyul a validáció alkalmazásának lehetőségéhez? Kérjük, jelölje meg azt az **egyet**, amely a legjellemzőbb.

1. elfogadom és támogatom az alkalmazását a felsőoktatás területén
2. elfogadom és támogatom az alkalmazását, de nem a felsőoktatás területén
3. elfogadom/elviselem ha mások alkalmazzák, de én nem gyakorlom
4. elutasítom
5. közömbös vagyok, nincs véleményem róla, nincs tapasztalatom róla
6. elfogadom, támogatom, de csak feltételekkel
7. nincs ismerete, tudása
8. szükségtelen, nem tartja fontosnak
9. mindig is volt, nem csak a felsőoktatásban kellene alkalmazni

34. Hogyan működik az Ön ismerete és tapasztalata szerint az Önök intézményében az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációja?

1. szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján
2. szabályozott módon, kari szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján
3. szabályozott módon, az adott szakra kidolgozott validációs eljárásrend alapján
4. TVSZ-ben szabályozott módon
5. oktató és hallgató közötti megállapodás alapján
6. semmilyen módon nem működik
7. nem tudja, nincs tudása a működésről
8. változó, vegyes működés, van, de nem szabályozottan

HA A KÉRDŐÍV KITÖLTŐ A 31. KÉRDÉSNÉL AZ 1.-2.-3.-4. VÁLASZ LEHETŐSÉGET ADTA MEG, AKKOR:

35. Amennyiben a validáció szabályozott módon történik az Önök intézményében, úgy kérjük jelölje meg hogy milyen szervezeti egység felelős a validációs eljárásért.

1. oktatási igazgatóság
2. kreditátviteli bizottság
3. tanulmányi osztály
4. validációs bizottság
5. nem tudom, nem ismerem
6. oktatói szint
7. tanszék, intézet
8. csoport, bizottság
9. nincs szabályozva
10. felelős kijelölt személy

36. Mi az Ön tapasztalata, mennyire jellemző az Ön kurzusaira és milyen nagyságrendben, hogy a hallgatók máshol szerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciáik (pl.: munkatapasztalat) validációját kérik?

1. rendszeresen, minden félévben több hallgató (több mint 15 fő) jelentkezik ilyen igénnyel

2. rendszeresen, minden félévben néhány hallgató (kevesebb, mint 15 fő) jelentkezik ilyen igénnyel
 3. ritkán van ilyen kérés
 4. nem érkezett még ilyen kérés
37. Mi az ismerete, hogyan győződik meg a validációért felelős szervezeti egység a hallgató előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciáinak meglétéről?
1. csak szóban méri fel
 2. csak írásban méri fel
 3. komplex módon, szóban és írásban is felméri
 4. felméri a gyakorlatban, szimulált helyzetben
 5. dokumentum (pl. referencia, igazolás) alapján győződik meg
 6. a hallgató által elkészített portfólió alapján méri fel
 7. elhiszi a hallgatónak
 8. nem támogatják az ilyen jellegű kéréseket
 9. nem tudom, nem ismerem
 10. nem volt ilyen tapasztalat, kérés
 11. vegyes eljárás: többféle módon: dokumentumok (igazolások), a hallgató által készített portfólió + szimulált helyzet; írásban és dokumentumok (referencia, igazolás) alapján
38. Kérem, írja le, hogy véleménye szerint, hogyan állapítható meg a legmegbízhatóbb módon, hogy a hallgató nem formális úton szerzett kompetenciái megfelelnek-e az adott tantárgy követelményeinek?
-
39. Az eddigi tapasztalatai alapján, milyen módon ismeri el a validációért felelős szervezeti egység a hallgatók nem formális úton megszerzett kompetenciáit? Kérjük, jelölje meg a legjellemzőbbet.
1. felmenti a kurzus látogatása alól, de a vizsga alól nem
 2. felmenti a kurzus látogatása alól és a vizsga alól is
 3. felmenti a kurzus egy adott tematikai egységének látogatása alól
 4. beszámítja a kurzus vizsgájába
 5. teljesítettnek tekinti a kurzust és kredittel ismeri el
 6. beszámítja az összefüggő szakmai gyakorlatba
 7. nem tudom, nincs tapasztalata
 8. vegyes/változó módon
 9. helyzettől, területtől függ, egyedi elbírálás
 10. nincs felmentés
40. Az eddigi tapasztalatai alapján, becsülje meg a validációt kérő hallgatók hány %-ának számították be a felsőoktatási képzésbe a nem formális úton szerzett kompetenciáit?
1. kb. 25%-ának
 2. kb. 50%-ának
 3. kb. 75%-ának
 4. kb. 100%-ának
 5. nem volt még erre példa
 6. nem tudja
 7. kevés, alig néhány esetben (1-2%-ának)
 8. kevesebb, mint 25%-ának

41. Az eddigi tapasztalatai alapján, kérjük, becsülje meg, hogy jellemzően melyik célcsoport kéri a validációt?
1. inkább felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanuló nappali tagozatos hallgatók
 2. inkább felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanuló levelező tagozatos hallgatók
 3. inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók
 4. inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók
 5. inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók
 6. inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók
 7. inkább osztatlan képzésben tanuló nappali tagozatos hallgatók
 8. inkább osztatlan képzésben tanuló levelező tagozatos hallgatók
 9. nem tudom megítélni
42. Az eddigi tapasztalatai alapján, kérjük, becsülje meg, hogy a validációt kérők melyik korcsoportba tartoznak jellemzően.
1. 18 – 24 évesek
 2. 25 – 40 évesek
 3. 41 + évesek
 4. nem tudom megítélni
 5. változó, független a korosztálytól, minden korosztály
 6. inkább idősebbek, levelezősök
43. Kérjük írja le, hogy az Ön gyakorlatában - amennyiben voltak validációt kérő hallgatók - azok a hallgatók jellemzően mely szakokon kérték a validációt?
-
44. Mi a tapasztalata a validációt kérő hallgatók jellemzően milyen szinterek, keretek, folyamatok között szerezték meg azt az előzetesen megszerzett kompetenciát, melynek validációját kérték? Kérjük, jelölje meg a **legjellemzőbbet**.
1. munkatapasztalat során megszerzett kompetenciák
 2. hazai szakmai gyakorlat során megszerzett kompetenciák
 3. máshol, nem felsőoktatási intézményi képzésben pl.: önképzés, tréning során megszerzett kompetenciák, önálló tanulás, számítógépezési rutin, anyanyelv
 4. szakképzés során megszerzett kompetenciák
 5. felnőttképzés során megszerzett kompetenciák
 6. külföldi felsőoktatási tanulmányok során megszerzett kompetenciák
 7. külföldi szakmai gyakorlat során megszerzett kompetenciák
 8. külföldi munkatapasztalat során megszerzett kompetenciák
 9. Erasmus+ felsőoktatási mobilitási program során megszerzett kompetenciák
 10. tanulmányi és tudományos versenyeken elért eredmények alapján
 11. nem tudja
 12. változó, több módon
 13. hazai felsőoktatási intézményben
45. Ismerete alapján az Ön intézményében milyen arányban kérik a külföldi hallgatók az előzetesen megszerzett, hivatalosan nem igazolható kompetenciáik elismerését?
1. gyakran keresnek meg külföldi hallgatók ezzel a kéréssel
 2. volt már rá példa, de nem jellemző
 3. soha nem keresett meg engem külföldi hallgató ilyen kéréssel

HA A KÉRDŐÍV KITÖLTŐ A 31. KÉRDÉSNEK AZ 5. vagy 7. VÁLASZ LEHETŐSÉGET ADTA MEG, AKKOR:

46. Kérem jelölje meg, mennyire jellemző az Ön kurzusaira és milyen nagyságrendben, hogy a hallgatók máshol szerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciáik (pl.: munkatapasztalat) validációját kérik Öntől?

1. rendszeresen, minden félévben több hallgató (több mint 15 fő) jelentkezik ilyen igénnyel
2. rendszeresen, minden félévben néhány hallgató (kevesebb, mint 15 fő) jelentkezik ilyen igénnyel
3. ritkán keresnek meg ilyen kéréssel
4. nem kértek még tőlem ilyet

47. Általában Ön mennyire támogatja az ilyen kéréseket?

1. rendszerint támogatni szoktam
2. inkább támogatni szoktam, mint sem
3. inkább nem szoktam támogatni
4. egyáltalán nem szoktam támogatni
5. nem volt még ilyen kérés
6. ha lenne, támogatnám, nyitott lennék rá de feltételekkel
7. ha lenne nem támogatnám
8. változó, attól függ
9. nem a kérdésre válaszolt, viszont a válaszból kiderül, hogy a formális rendszerben gondolkodik

48. Amennyiben támogatja az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációját, úgy hogyan győződik meg a hallgató kompetenciáinak meglétéről?

1. csak szóban mérem fel
2. csak írásban mérem fel
3. komplex módon, szóban és írásban is felmérem
4. felmérem a gyakorlatban, szimulált helyzetben
5. dokumentum (pl. referencia, igazolás) alapján ismerem el
6. a hallgató által elkészített portfólió alapján méri fel
7. elhiszem a hallgatónak
8. nem volt ilyen tapasztalata
9. komplex módon
10. változó, helyzettől függő
11. nem validál

49. Kérjük, írja le, hogy véleménye szerint, hogyan állapítható meg a legmegbízhatóbb módon, hogy a hallgató nem formális úton szerzett kompetenciái megfelelnek-e az adott tantárgy követelményeinek?

.....

50. Az eddigi tapasztalatai alapján a validációt kérő hallgatók hány %-ának fogadta el a korábban szerzett kompetenciáit?

1. kb. 25%-ának
2. kb. 50%-ának
3. kb. 75%-ának
4. kb. 100%-ának
5. nem volt még erre példa
6. nem tudja

7. kevés, alig néhány esetben (1-2%-ának)
8. kevesebb, mint 25%-ának
9. nem a kérdésre válaszolt, viszont a válaszból kiderül, hogy a formális rendszerben gondolkodik (beszámít vizsgába, követelménybe)

51. Milyen módon ismerte el a hallgatók nem formális úton megszerzett kompetenciáit? Kérjük, jelölje meg a legjellemzőbbet.

1. felmenttem a kurzus látogatása alól, de a vizsga alól nem
2. felmenttem a kurzus látogatása alól és a vizsga alól is
3. felmenttem a kurzus egy adott tematikai egységének látogatása alól
4. beszámítottam a kurzus vizsgájába
5. beszámítottam a kurzus kreditjébe
6. beszámítottam az összefüggő szakmai gyakorlatba
7. megajánlott jegyet adok
8. nem volt még ilyen
9. közös megbeszélés
10. kompetencia függvénye
11. egyéni értékelés történik
12. felmenti az óra alól vagy a feladat alól
13. nincs validációra lehetőség
14. nem volt, de felmenteném a kurzus vagy vizsga alól

52. Kérjük, jelölje meg, kik a validációt kérők jellemzően.

1. inkább felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanuló nappali tagozatos hallgatók
2. inkább felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanuló levelező tagozatos hallgatók
3. inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók
4. inkább alapszakon (BA/BSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók
5. inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló nappali tagozatos hallgatók
6. inkább mesterszakon (MA/MSc) tanuló levelező tagozatos hallgatók
7. inkább osztatlan képzésben tanuló nappali tagozatos hallgatók
8. inkább osztatlan képzésben tanuló levelező tagozatos hallgatók
9. nem tudom megítélni

53. Kérjük, becsülje meg, hogy az Öntől validációt kérők melyik korcsoportba tartoznak jellemzően.

1. 18 – 24 évesek
2. 25 – 40 évesek
3. 41 + évesek
4. nem tudom megítélni
5. változó, 18-40+felett
6. inkább idősebbek, levelezősök

54. Kérjük írja le, hogy az Ön gyakorlatában - amennyiben voltak validációt kérő hallgatók - azok a hallgatók jellemzően melyik szakokon kérték a validációt?

.....

55. Mi a tapasztalata a validációt kérő hallgatók jellemzően milyen szinterek, keretek, folyamatok között szereztek meg azt az előzetesen megszerzett kompetenciát, melynek validációját kérték? Kérjük, jelölje meg a **legjellemzőbbet**.

1. munkatapasztalat során megszerzett kompetenciák
2. hazai szakmai gyakorlat során megszerzett kompetenciák

3. máshol, nem felsőoktatási intézményi képzésben pl.: önképzés, tréning során megszerzett kompetenciák, internetes képzési formák, ecdl vizsga
4. szakképzés során megszerzett kompetenciák
5. felnőttképzés során megszerzett kompetenciák
6. külföldi felsőoktatási tanulmányok során megszerzett kompetenciák
7. külföldi szakmai gyakorlat során megszerzett kompetenciák
8. külföldi munkatapasztalat során megszerzett kompetenciák
9. Erasmus+ felsőoktatási mobilitási program során megszerzett kompetenciák
10. tanulmányi és tudományos versenyeken elért eredmények alapján
11. nem tudja, nem ismeri, nincs tapasztalata, nem kértek még ilyet tőle
12. vegyes, valamennyi tényező, Munkatapasztalat, szakképzés, tudományos versenyek, más felsőoktatási intézmény, munkatapasztalat, külföldi tartózkodás, iskolai tanulmányok, más anyanyelvű szülők , munkatapasztalat (levelezősök) és Erasmus+ (nappalisok)
13. más, iskolai rendszerben szerzett kompetenciák
14. dokumentum nélkül nem releváns; egyéb: tudományos munka (1), Dokumentumok nélkül egyik sem releváns (1), alapozó műszaki/természettudományos tantárgyak esetében nem lehetséges validáció (1)

56. Külföldi hallgatók milyen arányban kérik Öntől az előzetesen megszerzett, hivatalosan nem igazolható kompetenciák elismerését?

1. gyakran keresnek meg külföldi hallgatók ezzel a kéréssel
2. volt már rá példa, de nem jellemző
3. soha nem keresett meg engem külföldi hallgató ilyen kéréssel

HA A KÉRDŐÍV KITÖLTŐ A 31. KÉRDÉSNÉL AZ 6.VÁLASZ LEHETŐSÉGET ADTA MEG, AKKOR számára a következő kérdés: 55.

INNENTŐL KEZDŐDŐEN MINDEKINÉL UGYANAZ A KÉRDÉS JELENIK MEG

57. Ön mit gondol a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismeréséről? Kérjük, jelölje 1-től 4-ig terjedő skálán, hogy mennyire ért egyet a következő állításokkal.

- 1 nem értek egyet
- 2 inkább nem értek egyet, mint igen
- 3 inkább egyetértek, mint nem
- 4 teljesen egyetértek

1.	A tudás az tudás. Függetlenül attól, hogy hol, mikor, milyen formában és szintéren szerezte meg a hallgató, a lényeg, hogy birtokolja.	
2.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése fontos a társadalomban.	
3.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése könnyen hasznosítható a munkaerőpiacon.	
4.	Az a kompetencia is elismerhető kredittel, és beszámítható a formális tanulásba, amit a hallgató nem formális keretek között (pl. fizetett vagy önkéntes munka során) szerzett meg.	
5.	A hallgatónak joga van ahhoz, hogy kérje a korábban bármilyen módon megszerzett kompetenciáinak felmérését, elismerését és beszámítását a tantervi követelményekbe.	
6.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerését, beszámítást csak azok a hallgatók kérik, akik szeretik a könnyebbik utat választani.	
7.	A hallgató azért jelentkezik a felsőoktatási intézménybe, hogy tanuljon és gyarapítsa kompetenciáit, ezért okafogyottá válik a felmentés, a beszámítás lehetősége.	
8.	A felsőoktatási intézményben megszerzett kompetenciákat a munka világának fel kell használnia, és nem pedig fordítva kell hogy legyen.	
9.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a felsőoktatás autonómiáját.	

10.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a diploma minőségét.	
11.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a képzési területen végzett oktatás transzparenciáját.	
12.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a hallgatók mobilitását és a felsőoktatási rendszerek nemzetközi együttműködését.	
13.	A hallgatói tanulási célú mobilitás erősödése pozitív hatással van a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerésére.	
14.	A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése/felsőoktatási validáció működése összefüggésben van a felsőoktatásban alkalmazott mérés-értékelési kultúra minőségével.	
15.	A validációval a képzés ideje és költsége csökkenthető.	

58. Ön szerint milyen tényezők **támogathatják** leginkább a validáció működését és elterjedését a felsőoktatásban? Kérjük, jelölje meg az Ön által **legfontosabbnak tartott 3 tényezőt**.

1. vállalati érdekltség, mert a munkaerőpiacnak versenyhelyzet kényszerítő hatása van
2. tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése a felsőoktatásba
3. a felsőoktatási intézmény érdekltsége a hallgatók toborzására és megtartására
4. oktatói elköteleződés a validáció iránt
5. intézményi elköteleződés a validáció iránt
6. hallgatói érdekltség
7. minőségi alapelvek megteremtése az átláthatóság érdekében
8. több fórumon keresztül történő általános tájékoztatás (kiadványok és brosúrák, tréningek, workshopok, továbbképzések tartása az oktatók számára és a hallgatók számára)
9. validációs módszertant ismerő, mérés-értékelő szakemberek képzése
10. szakpolitikai beavatkozás, amely támogató környezetet teremt
11. felsőoktatási intézmények közötti párbeszéd és együttműködés kialakulása
12. a felsőoktatás finanszírozási rendszerének újragondolása
13. eljárásban résztvevő oktatók honorálása
14. jogszabályi háttér megteremtése
15. élethosszig tartó tanulás megvalósítása, felnőttek képzése
16. a szakképzésben a validáció támogathatja a felsőoktatásba történő átmenetet
17. oktatói és intézményi érdekltségek
18. egyéni képzési formák, mentori, tutori rendszer kiépítése, kreditrendszer
19. nem tudom, nincs véleményem
20. nincs válasz, nincs értelmezhető válasz

59. Ön szerint milyen tényezők **akadályozzák** a validáció működését és elterjedését a felsőoktatásban? Kérjük, jelölje meg az Ön által **legfontosabbnak tartott 3 tényezőt**.

1. a tudás hiánya a társadalom részéről a validációval kapcsolatban
2. a tudás hiánya a szakpolitika részéről a validációval kapcsolatban
3. szabályozás korlátja a szakpolitika részéről a validációval kapcsolatban
4. a tudás hiánya a felsőoktatási intézmények részéről a validációval kapcsolatban
5. a tudás hiánya az oktatók részéről a validációval kapcsolatban
6. a tudás hiánya a hallgatók részéről a validációval kapcsolatban
7. kevés a validációs szakember
8. a magyar oktatási szférában periférikus helyen szerepel a validáció
9. a magyar oktatásban nem általános a tanulási eredmény alapú gondolkodás
10. a tudás hiánya a validációs eljárás során alkalmazott mérés és értékelés rendszerről
11. félelem az oktatók részéről a validációs eljárás során esetlegesen felmerülő szabálytalanság miatt
12. hiányzik a szakpolitikai elköteleződés a validációs rendszer irányába

13. oktatók közötti bizalmatlanság
14. ellenálló oktatói környezet (tudás, pozíció, állásféltség, többletmunka)
15. a felsőoktatási intézményeknek nem érdeke a validáció működtetése
16. nehezebb, bonyolultabb oktatásszervezői munka
17. a képzési idő nem feltétlen rövidül le a hallgatók számára
18. bizalmatlanság az előzetesen megszerzett tudás elismerésével szemben
19. megfelelő támogató rendszer (pl. tanácsadás) hiánya
20. hagyományos értékelési módszerek alkalmazása
21. intézmények közötti bizalom/együttműködési hiány
22. jogi szabályozás hiánya
23. ipar érdektelensége, jó gyakorlatok átadásának hiánya
24. nem tudom, nincs véleményem
25. nincs válasz, nincs értelmezhető válasz,

60. Ön vett-e már részt korábban validációról szóló képzésen, tájékoztatón?

1. igen, többször is az egyetem szervezésében
2. igen, egyszer az egyetem szervezésében
3. igen, többször is egyetemen kívüli szervezésben
4. igen, egyszer egyetemen kívüli szervezésben
5. nem

61. Ön mit gondol, a jövőben hogyan alakul a felsőoktatási validáció helyzete Magyarországon?

.....

62. Ha Ön bármilyen további információt vagy tapasztalatot megosztana velünk a témával kapcsolatban kérjük azt ide írja le.

.....

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárult a kutatás eredményességéhez!

4. Melléklet: Az EMMI/ITM felkérő levele az Magyar Rektori Konferencia felé

2020. 04. 02. Gmail - „Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák fels...



Anett Kovács <anettx.kovacs@gmail.com>

„Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák felsőoktatásban történő elismeréséről” című tudományos kutatás lebonyolítása

Sinóros-Szabó Laura dr. <laura.sinoros-szabo@emmi.gov.hu> 2019. október 30. 15:45
Címzett: "MRK (mrk@mrk.hu)" <mrk@mrk.hu>
Másolatot kap: "Horváth Zita dr." <zita.horvath@emmi.gov.hu>, Horváth Marianna <marianna.horvath@emmi.gov.hu>, Dutka Szilvia <szilvia.dutka@emmi.gov.hu>, Németh Varga Jánosné <janosne.varga.nemeth@emmi.gov.hu>, Kőteles Rita <rita.koteles@emmi.gov.hu>, Rédei Rita <rita.redei@emmi.gov.hu>, Gönczö Levente Zoltán <zoltan.levente.gonczoz@emmi.gov.hu>, "András@derenyi.net" <andras@derenyi.net>, Adám Zoltán <zoltan.adam@emmi.gov.hu>, "Rádlí Katalin Dr." <katalin.radli@emmi.gov.hu>, Szabó Éva <eva.szabo2@emmi.gov.hu>, "marton.beke@tpf.hu" <marton.beke@tpf.hu>, "Anett Kovács (anettx.kovacs@gmail.com)" <anettx.kovacs@gmail.com>

Tisztelt Elnök Úr!

Tisztelt Főtitkár Úr!

Kovács Anett a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója. Kutatási témája a felsőoktatási validáció, nem formális úton megszerzett kompetenciák elismerése, elismertetése. Anett kutatási témája rendkívül fontos a felsőoktatási szakterület számára, ezért főosztályunk a hazai szakértőket megszólította (Felsőoktatási Képzési Főosztály, Magyar Rektori Konferencia, Tempus Közalapítvány) és bevonta a kérdőív véleményezésébe. A szakértők és az ifjú kutató kooperációjának eredményeként készült el a kijelölt felsőoktatási intézmények részére megküldendő mellékelt kérdőív.

Ezúton szeretném kérni tisztelt Elnök úr és Főtitkár úr támogatását abban, hogy az MRK segítségével Anettet a „Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák felsőoktatásban történő elismeréséről” című tudományos kutatásának lebonyolításában, és a felsőoktatási intézményeket kérje fel a kérdőív kitöltésére.

A felmérés technikai adatai:

- részt vevő felsőoktatási intézmények: 39 db (lásd csatolva)
- kérdőív kitöltési határideje: 2019. november 30.
- kérdőív elérése: <https://online-kerdoiv.com/index/view/hash/74b91aadf8e877ec8aea94010f51a768>

Mivel a felsőoktatási szakterület a későbbiekben stratégiaalkotáshoz és szakpolitikai döntésekhez is szeretné felhasználni a tanulmányt, kérjük, hogy a reprezentatív eredmények érdekében az intézményi oktatók legalább 15%-a töltsse ki a felmérést, az alábbi táblázatban megjelölt minimálisan elvárt kérdőívszámot figyelembe véve.

Intézmény	az intézményből visszavárt kérdőívek száma (Összes oktatói létszám 15%-a)(fő)
Állatorvostudományi Egyetem	19

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=237e35ac52&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1648829874987023783&simpl=msg-f%3A1648829...> 1/5

Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	5
Budapesti Corvinus Egyetem	61
Budapesti Gazdasági Egyetem	44
Budapesti Metropolitan Egyetem	22
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	157
Debreceni Egyetem	232
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	6
Dunaújvárosi Egyetem	11
Edutus Egyetem	5
Eötvös József Főiskola	5
Eötvös Loránd Tudományegyetem	236
Eszterházy Károly Egyetem	54
Evangélikus Hittudományi Egyetem	3
Kaposvári Egyetem	29
Károli Gáspár Református Egyetem	53
Kodolányi János Egyetem	10
Közép-európai Egyetem	26
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	22
Magyar Képzőművészeti Egyetem	10
Magyar Táncművészeti Egyetem	8
Milton Friedman Egyetem	5
Miskolci Egyetem	82
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	13
Nemzeti Közszolgálati Egyetem	59

Neumann János Egyetem	28
Nyíregyházi Egyetem	26
Óbudai Egyetem	43
Országos Rabbiképző - Zsidó Egyetem	5
Pannon Egyetem	49
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	53
Pécsi Tudományegyetem	208
Semmelweis Egyetem	144
Soproni Egyetem	28
Széchenyi István Egyetem	81
Szegedi Tudományegyetem	216
Szent István Egyetem	96
Színház- és Filmművészeti Egyetem	9
Testnevelési Egyetem	24
Végösszeg	2 186

Segítő közreműködésüket megköszönve üdvözlettel,

Üdvözlettel:

Dr. Sinóros-Szabó Laura

főosztályvezető

INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM

FELSŐOKTATÁSI STRATÉGIAI ÉS INTÉZMÉNYFEJLESZTÉSI
FŐOSZTÁLY

H-1055 Budapest Szalay u. 10-14. 640. szoba

2020. 04. 02. Gmail - „Felmérés (a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében) a nem formális úton megszerzett kompetenciák fels...

MOBIL T.: +36 30 165 57 09

TEL.: +36 1 79 55 908

E-mail: laura.sinoros-szabo@emmi.gov.hu



----- Eredeti üzenet -----

Feladó: Anett Kovács <anettx.kovacs@gmail.com>

Dátum: 2019. 10. 17. 12:58 (GMT+01:00)

Címzett: "Sinóros-Szabó Laura dr." <laura.sinoros-szabo@emmi.gov.hu>

Másolatot kap: andras@derenyi.net, "MRK (mrk@mrk.hu)" <mrk@mrk.hu>, Gönczö Levente Zoltán <zoltan.levente.gonczo@emmi.gov.hu>, Köteles Rita <rita.koteles@emmi.gov.hu>, Rédei Rita <rita.redei@emmi.gov.hu>, Ádám Zoltán <zoltan.adam@emmi.gov.hu>, "Rádlí Katalin Dr." <katalin.radli@emmi.gov.hu>, Szabó Éva <eva.szabo2@emmi.gov.hu>

Tárgy: véglegesített kérdőív

Kedves Laura!

Köszönöm szépen mindenkinek a kérdőívben tett javaslatokat, amit csak tudtam beépítettem a végleges verzióba.

A korábban megbeszéltek szerint, csatolom a mellékletben a kérdőívet word formátumban és a letisztított excel táblázatot is, amely tartalmazza a visszavárható kérdőívek számát (az egyeztetett 15%-ot vettem alapul) (első fülön) illetve a beosztásra és nemre vonatkozó visszavárható kérdőívek számát, melyet belső használatra kértél (2. fülön).

Elkészítettem a kérdőív online felületét is, ennek az elérhetőségét is csatolom.

<https://online-kerdoiv.com/index/view/hash/24fff8a4e8fabad2992b3abe6e8940b2>

Amennyiben részletekről rendben van, akkor még mielőtt kiküldenétek a kísérő levéllel együtt a kérdőív elérhetőségét, szeretnék kérni pár napot, hogy próba lekérdezést végezhessenek, hogy minden jól működik-e.

Köszönöm, várom visszajelzéseket.

Üdv.,

Anett

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=237e35ac52&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1648829874987023783&simpl=msg-f%3A1648829...> 4/5


--

Üdvözléssel:
Kovács Anett
06-20/ 252- 2608
anetx.kovacs@gmail.com

Ezen üzenet és annak bármely csatolt anyaga bizalmas, jogi védelem alatt áll, a nyilvános közléstől védett. Az üzenetet kizárólag a címzett, illetve az általa meghatalmazottak használhatják fel. Ha Ön nem az üzenet címzettje, úgy kérjük, hogy telefonon, vagy e-mail-ben értesítse erről az üzenet küldőjét és törölje az üzenetet, valamint annak összes csatolt mellékletét a rendszeréből. Ha Ön nem az üzenet címzettje, abban az esetben tilos az üzenetet vagy annak bármely csatolt mellékletét lemásolnia, elmentenie, az üzenet tartalmát bárkivel közölnie vagy azzal visszaélnie.

This message and any attachment are confidential and are legally privileged. It is intended solely for the use of the individual or entity to whom it is addressed and others authorised to receive it. If you are not the intended recipient, please telephone or email the sender and delete this message and any attachment from your system. Please note that any dissemination, distribution, copying or use of or reliance upon the information contained in and transmitted with this e-mail by or to anyone other than the recipient designated above by the sender is unauthorised and strictly prohibited.

2 melléklet

 **Kovács Anett_Validáció_oktatási eredmény_kérdőív_1016.docx**
76K

 **Oktatói létszámok megoszlása 2018 v2_1016.xlsx**
27K

5. *Melléklet: A validációra vonatkozó szabályozás joghelyei*

A disszertáció írásának idejében (2020. októbere) hatályos a validációra vonatkozó jogszabályok.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

53. § *[A tanulói jogviszony és a felnőttképzési jogviszony]*

(4) A felnőttképzési jogviszony keretében folyó szakmai oktatásban

- a) a szakmai oktatás időtartama legfeljebb a negyedére,
- b) az óraszám legfeljebb a nappali rendszerű szakmai oktatás óraszámának negyven százalékáig csökkenthető.

62. § *[A korábbi tanulmányok, gyakorlat beszámítása]*

A szakképző intézmény szakmai programjában meghatározottak szerint

- a) a szakképző intézményben, a köznevelési intézményben és a felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányokat az adott szakmára előírt - megegyező tartalmú - követelmények teljesítésébe be kell számítani,
- b) a szakképzés megkezdése előtt foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban eltöltött szakirányú gyakorlati időt a szakirányú oktatás idejébe be kell számítani,
- c) a tanulmányi követelmények az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesíthetők.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor>

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

124. §

12. dönt a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy foglalkozáson való részvétel alóli felmentéséről, egyes tantárgyak és azok tudásmérése alóli mentesítéséről, az előzetesen megszerzett tudás, illetve gyakorlat beszámításáról,

256. §

(3)* Nem kell ágazati alapvizsgát tennie és az ágazati alapvizsga eredményét sikeresnek kell tekinteni annak a tanulónak, illetve képzésben részt vevő személynek, aki korábbi tanulmányai, előzetesen megszerzett tudása, illetve gyakorlata beszámításával vesz részt a szakmai oktatásban, ha beszámított előzetes tudása magában foglalja az ágazati alapvizsga követelményeit. Ebben az esetben a szakmai vizsga eredményét - az ágazati alapvizsga eredményének figyelmen kívül hagyásával - a szakmai vizsga vizsgatevékenységeinek egymáshoz viszonyított súlyozásának megfelelően kell megállapítani.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv>

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről [Felnőttképzési tv. (új)]

2. §

3. előzetes tudásmérés: annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni,

4. előzetesen megszerzett tudás beszámítása: a képzésre jelentkező - dokumentummal igazolt - tanulmányainak beszámítása, amelynek eredményeként a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel lehet menteni,

11. §

(2) A felnőttképzőnek, ha felnőttképzési tevékenysége engedélyhez kötött, a működése során e Fejezet rendelkezései közül az alábbi követelményeknek kell megfelelnie:

- b) a képzésre jelentkező kérésére előzetes tudásmérést kell biztosítani,

16. § A felnőttképzőnek az alábbi dokumentumokat kell vezetnie, nyilvántartania és - a felnőttképzési államigazgatási szerv ellenőrzési jogköre gyakorlásának biztosítása érdekében - annak keletkezésétől számított nyolcadik év utolsó napjáig megőriznie: *

b) * a képzésben részt vevő személy 21. § (1) bekezdése alapján kezelt személyes adatait, valamint a képzés megkezdéséhez és folytatásához szükséges feltételeket igazoló eredeti dokumentumokat vagy azoknak a felnőttképző által hitelesített másolatait, továbbá a bemeneti kompetenciamérést és az előzetes tudásmérést igazoló dokumentumokat,

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000011.KOR>

11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról

21. § (1) A felnőttképzési szerződés tartalmazza

ba)* év, hónap, nap szerinti kezdési és befejezésének tervezett időpontját, figyelembe véve az előzetesen megszerzett tudás beszámítását,

f) a képzési díj - ha a képzéshez jogszabályban meghatározottak szerint vizsga kapcsolódik, és a vizsga megszervezésére a felnőttképző jogosult, a vizsgadíj és az esetlegesen szükséges javító- és pótlóvizsga díjának - mértékét és fizetésének módját, figyelembe véve az előzetesen megszerzett tudás beszámítását, valamint a képzési díj megfizetésének a képzés megvalósítása teljesítésével arányban álló ütemezését,

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

49. §

(3)* A hallgató a tanulmányaihoz tartozó tantárgyakat annak a felsőoktatási intézménynek, amellyel hallgatói jogviszonyban áll, másik képzésében, továbbá más felsőoktatási intézményben mint vendéghallgató is felveheti.

(4) A felsőoktatási intézmény ajánlott tantervet ad ki a hallgatói tanulmányi rend összeállításához. A felsőoktatási intézménynek biztosítania kell, hogy minden hallgató számot adhasson tudásáról, és a sikeres vagy sikertelen számonkérést megismételhesse úgy, hogy a megismételt számonkérés elfogulatlan lebonyolítása és értékelése biztosított legyen.

(5) Egy adott ismeretanyag elsajátításáért egy alkalommal adható kredit. A kreditelismerés - tantárgy (modul) előírt kimeneti követelményei alapján - kizárólag a kredit megállapításának alapjául szolgáló tudás összevetésével történik. El kell ismerni a kreditet, ha az összevetett tudás legalább hetvenöt százalékban megegyezik. A tudás összevetését a felsőoktatási intézmény e célra létrehozott bizottsága (a továbbiakban: kreditátviteli bizottság) végzi.

(6)* A kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot - az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint - tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti.

(7)* A (3)-(6) bekezdésben meghatározottak végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket a tanulmányi és vizsgaszabályzatban kell szabályozni, azzal a megkötéssel, hogy a hallgató a végbizonyítvány (abszolutórium) megszerzéséhez - a felsőoktatási intézményben folytatott, illetve más korábbi tanulmányok, továbbá az előzetesen megszerzett tudás kreditértékként való elismerése esetén is - a tanulmányi és vizsgaszabályzat szerinti kreditet, de legalább a képzés kreditértékének harmadát az adott intézmény adott képzésén köteles teljesíteni.

(7a)* A (7) bekezdésben foglalt, a képzés kreditértéke legalább harmadának az adott intézmény adott képzésén történő megszerzésére vonatkozó előírást nem kell alkalmazni

a) doktori képzés,

b) az Erasmus+ és utódprogramjai keretében megvalósuló közös képzés,

c) a 23. § (1) bekezdése szerinti megállapodás alapján ugyanazon képzési terület szerinti szakra átvett hallgató és

d) ugyanazon szakra felvett korábbi hallgató esetében.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor>

87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

57. §

(7) * A hallgató kérheti a felsőoktatási intézménytől a formális, a nem formális és az informális úton szerzett kompetenciáinak tantervi egység tanulmányi eredményeként történő elismerését (a továbbiakban: kompetenciaelismerés).

7. Oklevélmelléklet:

4.2.3. Munka- és egyéb tapasztalat, nem formális, informális tanulás alapján elismert tudás (követelmény megnevezése, kreditpont)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

60 § (1) „A tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) az e törvényben foglaltak szerint vehet részt.”

92. § (9) A külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében folytathatók. A tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700100.kor>

100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról *

12. §

*** (1)*** Érettségi vizsga a tanulói jogviszony keretében, az érettségi bizonyítvány megszerzése előtt abból a vizsgatárgyból tehető, amelynek a helyi tantervben a jelentkező számára az adott tantárgyra vonatkozóan meghatározott követelményeit az érettségi vizsgára jelentkező teljesítette, tudását osztályzattal értékelték, és ezt bizonyítvánnyal igazolni tudja. Ha a tanuló olyan vizsgatárgyból kíván érettségi vizsgát tenni, amelyből középiskolájának helyi tanterve szerint nem tehet érettségi vizsgát, e vizsgatárgy esetében a jelentkezési feltételt vendégtanulói jogviszonyban, másik középiskolában teljesítheti. Az érettségi bizonyítvány megszerzése utáni, továbbá a középiskolai tanulmányok sikeres befejezését követően, tanulói jogviszonyon kívül tett érettségi vizsgán bármely vizsgatárgyból, az előzetes tanulmányok vizsgálata nélkül - idegen nyelv esetén a magyar köznevelési rendszer középiskoláiban tanított nyelvekből - tehető érettségi vizsga. A tanulói jogviszonyon kívül, a középiskolai tanulmányok sikeres befejezése nélkül érettségi vizsga nem tehető.

6. Melléklet: Táblázatok, ábrák

60. táblázat. Az alapsokaságra vonatkozó eloszlások (életkor, státusz, nem, intézmény tekintetében) (Forrás: Felsőoktatási Információs Rendszer, 2019)

intézmény	oktatók teljes munkaidősre átszámított létszáma	besorolás szerinti megoszlás					nem szerinti megoszlás					életkor szerinti megoszlás				
		egyetemi tanár	főiskolai tanár	egyetemi docens	főiskolai docens	adjunktus	tanársegéd	mesteroktató	más oktató	férfi	nő	30 évesnél fiatalabb	30-39 éves	40-49 éves	50-59 éves	legalább 60 éves
Állatorvostudományi Egyetem	127	19	0	34	0	20	5	0	50	81	47	18	32	35	22	21
Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	32	9	0	9	0	5	6	0	3	22	9	3	8	6	10	5
Budapesti Corvinus Egyetem	407	63	0	148	0	127	57	11	1	238	169	8	117	157	77	49
Budapesti Gazdasági Egyetem	294	5	24	41	73	65	35	22	30	125	169	5	41	93	84	71
Budapesti Metropolitan Egyetem	147	5	13	20	46	3	10	2	48	86	61	3	25	59	35	25
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	1 049	118	0	408	0	318	160	20	26	836	213	41	355	316	182	155
Debreceni Egyetem	1 544	188	27	377	48	479	347	35	43	907	637	53	428	535	327	201
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	38	6	3	7	11	5	6	0	0	29	9	0	4	11	14	10
Dunaújvárosi Egyetem	73	1	19	4	29	4	9	7	0	47	26	1	10	29	20	14
Edutus Egyetem	34	0	9	3	9	2	6	4	2	25	10	1	7	14	5	8
Eötvös József Főiskola	30	0	6	0	11	5	7	1	2	14	16	0	8	11	7	5
Eötvös Loránd Tudományegyetem	1 576	201	17	447	32	596	260	6	18	883	693	34	335	519	401	288
Eszterházy Károly Egyetem	361	20	45	60	85	64	63	15	10	200	160	10	64	154	82	51
Evangélikus Hittudományi Egyetem	23	5	0	9	0	3	2	0	4	14	8	0	2	9	9	2
Kaposvári Egyetem	192	20	2	68	6	57	20	8	12	99	93	3	34	72	53	30
Károli Gáspár Református Egyetem	351	29	14	152	15	90	30	2	19	185	165	3	56	131	91	70
Kodolányi János Egyetem	70	5	25	0	21	9	3	6	2	32	38	0	6	23	22	19
Közép-európai Egyetem	176	20	0	87	0	53	0	0	16	121	54	2	24	76	42	32
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	146	21	0	44	0	32	17	0	33	104	42	4	23	41	40	38

intézmény	oktatók teljes munkaidősre átszámított létszáma	besorolás szerinti megoszlás					nem szerinti megoszlás					életkor szerinti megoszlás				
		egyetemi tanár	főiskolai tanár	egyetemi docens	főiskolai docens	adjunktus	tanársegéd	mesteroktató	más oktató	férfi	nő	30 évesnél fiatalabb	30-39 éves	40-49 éves	50-59 éves	legalább 60 éves
Magyar Képzőművészeti Egyetem	67	11	0	23	0	18	13	2	0	46	21	0	3	23	21	20
Magyar Táncművészeti Egyetem	50	2	4	9	4	19	9	0	5	19	31	1	9	19	12	9
Milton Friedman Egyetem	32	1	7	0	10	2	0	1	11	21	11	0	1	10	8	13
Miskolci Egyetem	544	60	9	243	7	81	78	29	38	344	200	16	139	165	111	114
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	88	9	0	31	0	24	22	2	0	59	29	0	10	34	26	18
Nemzeti Közszerződési Egyetem	395	45	2	125	9	70	110	22	13	283	112	9	104	131	98	53
Neumann János Egyetem	188	7	38	13	49	21	46	2	13	110	78	3	45	54	47	39
Nyíregyházi Egyetem	174	5	46	2	64	25	21	3	8	97	77	3	32	51	50	39
Óbudai Egyetem	284	24	1	100	13	71	51	1	25	191	93	6	58	97	53	70
Országos Rabbiképző - Zsidó Egyetem	32	9	0	8	2	7	1	0	5	24	8	0	1	12	7	12
Pannon Egyetem	324	41	0	146	0	72	35	15	17	190	134	6	80	101	86	52
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	355	57	2	140	0	95	35	1	26	206	149	11	72	138	84	50
Pécsi Tudományegyetem	1 386	178	9	343	5	483	319	17	33	816	570	68	377	475	269	196
Semmelweis Egyetem	963	118	21	224	27	293	244	14	21	522	441	18	218	363	195	169
Soproni Egyetem	185	17	0	103	2	32	24	4	4	118	67	2	41	74	40	28
Széchenyi István Egyetem	543	56	2	215	9	92	126	16	28	359	184	29	157	158	103	96
Szegedi Tudományegyetem	1 440	182	27	340	106	427	281	37	40	803	637	46	368	459	336	231
Szent István Egyetem	642	61	13	236	10	128	117	15	61	365	277	11	182	223	125	100
Színház- és Filmművészeti Egyetem	60	9	0	15	0	5	9	3	19	38	22	1	10	16	15	19
Testnevelési Egyetem	157	6	0	55	1	22	32	4	39	95	62	2	34	40	41	41
Összesen	14 577	1 629	384	4 286	700	3 919	2 609	326	724	8 755	5 822	422	3 517	4 932	3 247	2 458

61. táblázat. A nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények elismerésének gyakorlata 10 ország vonatkozásában (Forrás: European Inventory on Validation, 2010, Simon Eszter, 2010a, Cser Erika, 2010, Benkei-Kovács Balázs, 2010, Stéger Csilla, 2010, Hegyi-Halmos Nóra, 2010, Simon Eszter, 2010b, Jo Hawley és Odd Bjørn Ure, 2010, Ana Luisa Oliveira Pires, 2010 és Fehérvári Anikó, 2010 alapján)

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Cseh Köztársaság	179/2006. a felnőttkori képzések eredményeinek elismeréséről szóló törvény	A felelősség és a feladatok megoszlanak. Standardok kidolgozása: ágazati tanácsok; elfogadása: oktatási min. Részképesítésnél: értékelés: erre jogosult intézmények (iskolák, magánintézmények, vállalatok, személyek pl. mesterember), bizonyítvány: felhatalmazott személy vagy bizottság. Teljes képesítésnél: értékelés és bizonyítvány: csak az iskolák.	Az egyén finanszíroz, kereshet támogatót, pl. munkáltató. (Részképesítések esetében részben az egyén, részben a szervezet viseli a költségeket.)	Eljárási díj: 100-több 100 €-ig. Függszükséges az értékeléshez anyagoktól. Az elismerést végzőnek kell biztosítania a technikai és anyagi feltételeket. A költségek országos szinten meghatározottak, eltérni 50-130% között lehet. Bizonyos képzések esetében a minimumérték nulla.	1. Minisztérium űrlapjának kitöltése 2. Felhatalmazott személy megküldi a vizsgára való meghívót 3. Megegyeznek a vizsga időpontjában 4. Vizsga vagy igazolás bemutatása esetén felmentés a vizsga alól 5. 5 napon belül értesítés az eredményről 6. Megírják a jegyzőkönyvet az eredményről, elküldik 7. Pozitív eredmény esetén 1 hónapon belül kiadják a bizonyítványt 8. 15 napon belül lehet fellebbezni, 60 napon belül lehet felülvizsgálat, 30 napon belül a köv. vizsga	Teljes és rész-képesítés, bizonyítvány megszerzése	Teljes képesítés megszerzése záróvizsgálattal, kivétel a felsőoktatási diplomák (formális okt. vagy képzési program teljesítése, vagy nemzeti képesítési keretrendszer szerinti összes részképesítést megszerzték - nem formális és informális eredmények elismerése).	Képesítési és értékelési standardok, melyeket az országos képesítési jegyzék tartalmaz. Képesítési: szakmai kompetenciák listája. Értékelési: értékelési kritériumok és módok. Az értékelési módszer: komplex vizsga: a, gyakorlati demonstráció b, szóbeli értékelés c, írásbeli értékelés (komplex írásbeli feladat vagy teszt)	Nincs kialakult országos rendszer. UNIV-projekt: közreműködők képzése, Munkaügyi központok: kompetenciamérés önértékelés alapján, tesztek a tudás és képességek felmérésére	Jelenleg nincs.

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Finnország	2009. egyetemek és főiskolák rektori konferenciáján 21 ajánlást tartalmazó dokumentum (a nem formális és informális tanulás elismerésére vonatkozóan)	Kompetencia alapú képzési rendszer (CBQ) 1994 óta létezik. Oktatási Minisztérium és Nemzeti Oktatási Bizottság, finn Értékelési Tanács. Képzési Bizottság: tripartit alapú: munkaadó, munkavállalók képviselői és tanárok (különleges esetben vállalkozók), 160 db, 1200 tag, felelősség: 1-10 képzítés/bizottság	Nincs elkülönített nemzeti forrás. Időszakos, 1-1 projektre vonatkozó támogatások vannak.	Nincs elérhető információ a szervezetek költségeiről. Az egyén részéről ingyenes a validáció, kivétel a felnőttképzési szakképzésben a képzítés megszerzéséhez kapcsolódó díj: mindenféle eljárás és vizsgadíj képzésenként, egységesen 50 €.	1. Munkáltatók, munkavállalók képviselője és oktató együttesen értékeli. 2. Önértékelés. 3. Értékelési javaslat betérjesztése a bizottsághoz. 4. Minősítő bizottság eldönti, hogy teljes mértékben vagy részlegesen elfogadja, vagy elutasítja. 5. A döntés ellen 15 napon belül lehet fellebbezni.	Teljes vagy rész szakképzettség megszerzése.	Az értékelési javaslat alapján a minősítő bizottság validációs kérelmet teljes mértékben vagy részlegesen elfogadja vagy elutasítja.	Országos képzési és kimeneti standardok nincsenek. Iskolarendszerű szakképzésben: legtöbbször gyakorlatban. Az elméletet is a demonstráció során ki. Felnevelésben: komplex értékelés, munkahelyi környezetben. Portfóliót képzési követelmények előírása alapján kérnek. Önértékelés a jelölt részéről. Felsőoktatásban: szóbeli, írásbeli vizsga, kompetencia bemutatása gyakorlatba, portfólió	Képzési Bizottság kompetencia alapú programokat szervez az értékelők számára. Szakképzők feladata: az értékelésre és vizsgára felkészítő képzések szervezése, validációval és más egyéb, a tanulmányokkal kapcsolatos tanácsadás és tutorálás. CBQ-ban képzett szakemberek végzik a tanácsadást.	Speciális szükségletekre való tekintettel alakítják az egyéni tanulási utakat, pl. dyslexia esetén az írásbeli vizsgát ki lehet váltani gyakorlattal. Bevándorlók esetében projektek, lemorzsolódóknál Youth Workshops rendszer segíti a formális képzésbe való visszatérést.

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Franciaország	2002. Társadalmi Modernizációs Törvény (további törvények. 1984., 1992., 2009., rendelet: 1985.)	VAE. 2002. Validation des Acquis de l'Expérience (elődje: 1992. VAP. Szakmai Tapasztalatok Validációja), Szakmai Képesítések Országos Regisztere, Munkaügyi, Ipari és Pénzügyminisztérium hatásköre+felelős minisztériumok, Validációs hivatalok	Állami vagy regionális támogatás, szakképzési hozzájárulás, vállalatok hozzájárulása: pénzügyi alap (OPCA), Európai Szociális Alap. Az értékelő bizottság tagjai csak költségtérítést kapnak. Munkanélküliek számára munkaügyi kp. támogatása 640 euróig.	1. Regisztrációs díj: változó, 0-100 € minisztérium határozza meg évente. 2. mentori tanácsadói munka költségei: 400-1500 € 3. „vizsgadíj” (az értékelési eljárás közvetlen költsége): 300 €.	1. Információszerzés tanácsadási szakembertől. 2. Validációs kérelem regisztrálása 3. Portfólió összeállítása mentori tanácsadással 4. Portfólió értékelése 5. Teljes vagy részleges elismerés 6. Végzettség kiadása vagy teljes képzítés megszerzése (tanfolyam és/vagy munkatapasztalat)	Teljes képzítés megszerzése.	Teljes képzítést adó validációs eljárás - VAE. Részleges validáció 5 évig érvényes. Képzésbe bejutást segíti - VAP. Másol végzett felsőoktatási tanulmányok elismerése - VES.	Módszer: "dosszié", deklaratív alapú portfólió, ezenkívül munkahelyi megfigyelés, munkahelyzet szimulációja, interjúmódszer, prezentációkészítés	Országos, regionális és helyi szinten is széleskörű, komplex tájékoztató rendszer. 2010-től személyes validációs tanácsadó vehető igénybe. Információs Tanácsadó Pontok, tájékoztató anyagok, weboldalak. Értékelési bizottság tagjainak képzése: 1-3 hónapos tréning. A többi szereplőt regionális szinten tájékoztatják és képzik.	Munkanélküliek, a fogyatékosok, a polgári szolgálatot végzők, és börtönben fogva tartottak számára speciális tanácsadás és finanszírozási lehetőségek.

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Hollandia	1996-os szakképzési és felnőttképzési törvény, 1993. évi felsőoktatási és kutatási törvény, Minőségi Szabályzat (önkéntes), 2004-es oktatási foglalkozásokról szóló törvény, a validációt törvényileg nem szabályozzák	EVC Tudásközpont (Kenniscentrum) (EVC= Előzetes Tudás Akkreditációja) 2001. felelősségi körök: kormány, társadalmi partnerek, Nemzeti Szakképzési Intézmények Szövetsége (Colo) Szakemberek: értékelők, portfólió-tanácsadók, fejlesztők/tanácsadók, képzők képzői	A munkaadók és munkavállalók egy csekély hozzájárulásra kötelezettek a szektorális képzési és fejlesztési alapba. Kormány részéről adózási kedvezmények, időszakos támogatások, szektorális képzési és fejlesztési alapok.	EVC-eljárás egy személy számára az EKRR 3-as és 4-es szintű szakképzésben 800 és 1300 €, felsőfokú szakképzések esetében 1000–1500 €. A szabályozás alapján az 500 € feletti rész az egyén személyi jövedelemadóját csökkenti. 2009-től az eljárás ingyenes azok számára, akiket munkahelyük elvesztése fenyeget.	1. Jelentkezőt informálása, tanácsadás + cégeknek, szervezeteknek. 2. A jelentkező dönt az EVD indításáról, befogadják őt. 3. Portfóliót készítése támogatással, melyben felméri a jelentkező kompetenciáit 4. Az értékelő elkészíti az értékelést, validálja a felmért kompetenciákat. 5. Az értékelő elkészíti az EVC-jelentést, melyben leírja az eredményeket és az akkreditációt.	Teljes vagy részképzés megismerése vagy felmentés modul(ok) alól.	Korábban megszerzett tapasztalatot igazoló tanúsítvány=Ervarings Certificaat, ez alapján teljes vagy részképzés megszerezhető, vagy felmentés egyes modulok alól, vagy oklevél.	Tájékoztató-tanácsadás, egyéni karriercélok megfogalmazása, portfólió készítés, kompetenciák validálása, EVC-jelentés készítése. További módszerek: direkt értékelés, kritériumorientált interjú, munkahelyi megfigyelés, teszteset egyéb formái.	Tanácsadás az EVC lépéseivel kapcsolatban, értékelők tréningje. Közalkalmazotti Szolgálat és helyi önkormányzatok: információs és tanácsadási tevé., "Tanulási és munka" iroda (44 db), online portál szolgáltatás (előzetes jelzést ad az elismerésben elérhető szintről). EVC-szolgáltatók hivatalos adatbázisa: EVC-vel kapcsolatos információk.	A fiatal, képzés nélküli munkanélküliek, a munkahely elvesztésével fenyegetett munkavállalók, és a munkanélküliek számára támogatás a mobilitási központok részéről.

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Írország	1999. Qualification (Education and training) Act - „Képesítési törvény”, 1997. Universities Act - „Egyetemi törvény”	Oktatási és Tudományos Minisztérium, Nemzeti szakképzési és foglalkoztatási hatóság (FAS), Ír nemzeti képesítési hatóság - National Qualification Authority of Ireland (NQAI), Továbbképzésekkel és az azokhoz kapcsolódó képesítésekkel foglalkozó képesítési hatóság (FETAC), A felsőoktatási képesítések kiadásáért felelős hatóság (HETAC), Ír egyetemi minőségbiztosítási testület (IQUB)	Nemzeti programok, EU projektek és vállalati, ipari források, Skillnets (képesség-hálózatok) program ágazati kezdeményezésekre (250 ezer fő képzése)	Nehéz meghatározni, sok a rejtett költség, intézményekről nincsenek pontos számadatok. Tanúsítvánnyal igazolt tudás elismerése olcsóbb - vizsgadíj; a tapasztalati tanulás elismerése drágább - akár egy egész modul díja. Képzésbe való belépés esetén külön RPL-díj. Egyes esetekben portfólió díja.	1. Konzultáció, tanácsadás 2. Interjú, portfólió összeállítása 3. Értékelés 4. Döntés	Teljes képesítés megszerzése.	Képzésbe való belépés megkönnyítése, másik képzési programba átjelentkezés és akár teljes képesítés megszerzése.	FETAC: értékelési kritériumrendszer-minta, RPL-eljárásrend minta, végrehajtási modell, a szolgáltatóknak szóló RPL kidolgozásához szolgáló minta. Módszerek: tanácsadás, interjú, portfólió, emellett lehet írásbeli vagy gyakorlati vizsga.	Képzési tanácsadás, konferenciák, szimpóziumok, weblapok, országos médiakampány . Limerick Oktatási Tanácsadó Hálózat, Watefordi Regionális Oktatási Tanácsadó Szolgálat Felhívásoknak. A szakemberek számára kevés képzés, útmutató tanácsadás van.	Youthreach program: akiknek nem sikerült a formális oktatási rendszerben megfelelően helytállniuk. Limerick Egyetem drog és alkohol tanulmányokról szóló program a szenvedélybetegekkel foglalkozók számára képzettség szerzése. Munkanélküliek, munkavállalók számára: Expert Group on Future Skills Needs EGFSN – a készségek iránti jövőbeni igény szakértői csoportja, Labour Market Activation Fund LMA – Munkapiaci Aktivizáló Alap

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Németország	Berufsbildungs-gesetz (BBiG) - szakképzési törvény, Oktatási és Kulturális ügyek Minisztériuma Szövetségi Konferenciája	Német Szövetségi Szakképzési Intézet (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB): ProfilPASS, Kamarák: szakmai vizsgák, információk, tanácsadás, validáció. Egyetemek: dolgozók felsőoktatásba való belépése	Nem létezik átfogó és egységes finanszírozási keret. Támogatók: hatóságok, privátszféra, harmadik szektor. Kamara: formális képzésen kívülről jövő tanulók vizsgái. Jelentkező: felkészítő kurzusok és vizsgadják. Vállalat: ha ő küldi a jelentkezőt. Munkaügyi központ: bizonyos részeket fizet. Egyetem: felsőoktatásba való belépés. ProfilPASS: ProfilPASS dossziék terjesztéséből.	ProfilPASS ára: kb 28 €, további költségek meghatározása nagyon nehéz, változó lehet.	ProfilPASS dosszié 4 része: 1. „Az életem – áttekintés”, 2. „Működési területeim – dokumentáció” 3. „Kompetenciáim – konklúzió” 4. „Céljaim és a következő lépések”	Teljes képzés megszerzése szakképzésben; felsőoktatásba való belépés	A szakképesítéssel rendelkező dolgozók felsőoktatásba történő belépése, Formális képzésen kívülről jövő tanulók szakmai vizsgáival teljes szakképesítés	ProfilPASS: dosszié és szakértői segítség. Pályaválasztási portfólió, Szakmacsoport kompetencia azonosítása, Az önkéntes munkavégzők kompetencia-igazolása, A szakmába/munkába visszatérők kompetenciamérlege, A kulturális szektorban szerzett kompetenciák-igazolása, Kompetencia panoráma munkát változtatók számára (bevándorlók), Qualipass, Ifjúsági munkavégzés igazolása	Nincs központi rendszer. Illetékes hatóságok és egyetemek honlapjain információk, kapcsolattartó személyek. ProfilPASS-rendszeren belül 55 országos dialógus-központ (regionális). ProfilPASS tanácsadók 2 hónapos képzése, ezenkívül dialógus-központok, országos szolgáltatóközpont által szervezett értekezletek	Családra, a fizetés nélkül dolgozókra, a bevándorlókra vonatkozó projektek. Ezen kívül lásd. az értékelési módszerek, eszközök leírásánál a projekteket, programokat.

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Norvégia	1952. Szakképzési törvény, 1976-os Felnőttképzési törvény, 2000. évi közoktatási törvény - 2003-as módosítás, 2001. évi egyetemi törvény, 2005. évi felsőoktatási törvény, 2010-es rendelet	VOX ügynökség: tájékoztatás, webhely fenntartása, kísérleti projektek, minőségbiztosítás. Regionális értékelő központok: középfokú képzésre vonatkozó validáció. Regionális oktatási hatóság: minőségbiztosítás, értékelők képzése. Munkaügyi és jóléti szolgálat (NAV) Megyei szakképzési testületek: szakmai validációja. Felsőoktatásban egyetemek, főiskolák. Vállalkozások:	A személyes kompetencia dokumentum (PKD) webhely fenntartását a VOFO felnőttképzési egyesület finanszírozza. EU által finanszírozott kezdeményezések.	Személyes kompetencia dokumentum (PKD) ingyenesen letölthető. Hátrányos helyzetű csoportok számára középfokon ingyenes. Egyéni validációs költségek: elméleti/szakmai tárgy: 120-300 €, szakmai tárgy: 300 €, gyakorlati szakmai tudásvizsgálat: 1800 €. Szakmai végzettségek megszerzése költségesebb.	A képzés minden szintjén érvényes validációs folyamat 4 szakaszból áll. 1. Információszerzés és a tanácsadás igénybevétele. 2. Azonosítják és kompetenciákat, 3. Értékelés 4. Dokumentálás	Modul, részképesítés, felvétel felsőoktatásba	Felmentés egy modul teljesítése alól (kurzusok 75%-a). Szakmai vizsgával részképesítés szerzése. Munkatapasztalat alapján felvétel felsőoktatásba	Személyes kompetencia dokumentum (PKD). Kompetenciabizonyítvány, párbeszéd alapú módszer, portfólió értékelés, szakmai vizsga. Kompetenciakártya a magánszektorban.	VOX ügynökség: információk összegyűjtése és közzététele. Megyék feladatköre a tájékoztatás. Regionális képzési központok: tanácsadás, egyéb támogatás. Karrier-tanácsadók, tanárok. Megyei szervek felelőssége: a validációt végzők képzése, évente tanfolyamok, szemináriumok, tapasztalatlan értékelőknek mentorok segítenek.	Munkanélküliek számára a VOX=norvég oktatási tárca ügynöksége. 2006-2008: 3 projekt munkanélkülieknek. 2007-2010: börtönben fogvatartottaknak. Kompetenciatanúsítvány a korai iskolaelhagyóknak. Költségátvállalások az egyes hátrányos helyzetű csoportoknak középfokú tanulmányoknál.

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Portugália	Portaria n.o 135-A/2013 CQEP centrum létrehozásáról, 2006. évi törvény, 370/2008-as oktatási miniszteri és munkaügyi, társadalmi szolidaritási minisztérium rendelete (Új esély központok)	Nemzeti felnőttképzési ügynökség (ANEFA), Nemzeti képzési ügynökség (ANQ) együttműködve: foglalkoztatási és szakképzés-fejlesztési intézettel (IEFP), társadalmi partnerekkel és a civil szervezetekkel. ANQ: központok külső értékelését is végzik. Vállalati oldal. Setúbal városban önálló validációs egység (UD RVC)	Új esély központra: Emberi Potenciál program, Európai Szociális Alapból (ESF). Felsőoktatásban forrásból. EU-s forrásból. Felsőoktatásban a jelentkező térítési díjat fizet. Setúbal saját validációs rendszerében jelentkezők eljárási díja.	Nemzeti képzési ügynökség központban: 1000 €/1 validáció, 2009-ben már 1600 € volt. Az RVCC-ben az egyént nem terhelik költségek, a felsőoktatásban egy bizonyos részt vállalnia kell: térítési díj, amely változó, kredittől is függ.	Új esély központban a validációs eljárás: 1. Fogadás 2. Diagnózis 3. Tanácsadás 4. Képesítések és tudások feltárása 5. Validáció 6. Képesítés odaítélése 7. Diploma vagy bizonyítvány. Setúbal saját validációs rendszere: 1. Jelentkezők portfóliót készítenek 2. Zsúri vizsgálata, kérdései, 3. Zsúri döntése 4.	Új esély központ eljárásában: teljes, rész, vagy egyéni képzés megszerzése. Szakmai képzés szerzése, alsó- és középfokú végzettség szerzése.	Bizonyítvány/diploma, kompetenciaigazolás, szakképzettséget tanúsító igazolás (CAP). Setúbal saját validációs rendszerében: teljes vagy részleges elismerés, kreditek.	CAT – Egységes Értékelési Keretrendszer (2009-től). Portfólió, önértékelés, kompetenciaigazolás. Felsőoktatásban: portfólió, interjú, gyakorlati vagy írásbeli vizsga, önéletrajz, tanulással kapcsolatos dokumentumok elemzése. IEFP: interaktív e-learning platform	SIGO: az oktatási és képzési kínálat integrált információs és adatkezelési rendszere. Új esély központokban egyéni útmutatás és személyes tanácsadás helyi szinten. Dolgozói számára a nemzeti képzési ügynökség évente továbbképzést (szemináriumok, konferenciák, országos találkozók).	"Új esély" program - középfokú tanulmányok befejezésére. Bevándorlók számára speciális tanácsadás. Fogyatékkal élőknek "Új esély" központ: összesen 6 központ, fogyatékoságok szerint kínálnak szolgáltatásokat

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Spanyolország	189/2013-as királyi rendelet, 1147/2011-es királyi rendelet, 1892/2008-as királyi rendelet, 1224/2009-es királyi rendelet, 229/2008-as királyi rendelet, 4/2007-es felsőoktatási törvény (2001. évi módosítása), 2/2006-os oktatási törvény, 56/2003-as foglalkoztatási törvény, 5/2002-es szakképzési törvény, 6/1996-os önkéntességről szóló nemzeti törvény	Képesítések Nemzeti Intézete (INCUAL), Szakképzési Tanács, Közös bizottság (BOE), Nemzeti Referencia Központ, Kölcsonös Tanulás Intézménye, Értékelési Bizottság, Szakképzési Tanács, központi kormányzat, regionális és helyi hatóságok (oktatási igazgatóságok, testületek)	Kormány, EU programok, egyének hozzájárulása (tervben), magánszektor támogatása,	Egy szakember képzési költsége kb 300 €. Egyén eljárási díja függ a helyzetétől és földrajzi területétől.	-	Részletes vagy teljes elismert szakmai vagy művészeti végzettség. Egyes kompetenciák elismerése.	Részletes vagy teljes elismert szakmai vagy művészeti végzettség szerezhető. Csak bizonyos modulokban van lehetőség néhány kompetencia elismerésére vagy teljes kvalifikációt adhatnak.	Egyéni és csoportos foglalkozás, interjú, szimuláció, standard tesztek, munkahelyi megfigyelés.	1224/2009-es királyi rendelet szerinti platform: információ és tanácsadás (oktatási és foglalkoztatási közigazgatás, helyi önkormányzatok, szociális partnerek, kereskedelmi kamarák és egyéb intézmények). Tanácsadó személyek. Nemzeti Távoztatási Egyetem e-learning platformja segíti a szakemberek képzését.	Munkaügyi Minisztérium Integrált Foglalkoztatási Terve (SIPES): hátrányos helyzetű munkanélküliek számára

Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Románia	253/2003. törvény, 76/2004 kormányrendelet, Oktatási és Kutatási, illetve a Foglalkoztatási, Társadalmi Szolidaritás és Családügyi Minisztérium 4543/468 számú közös rendelet (módosítás: 3329/81) Nemzeti Oktatási Törvény (1/2011. törvény)	Nemzeti Képesítési Hatóság (korábban Nemzeti Felnőttképzési Tanács)	Az eljárásban résztvevő vagy munkáltató, de szinte 100%-ban a munkáltatók megrendelői	Átlagosan 150 és 300 euró között (a validáció díja alacsonyabb, átlagosan a fele annak a tanfolyami díjnak, ami az adott munkakör betöltéséhez szükséges szakképzés megszerzéséhez vezet)	A teljes eljárás 30 napig tart. 1. Önértékelés: a jelentkező összegyűjti milyen kompetenciákkal rendelkezik az adott területen 2. Külső személy értékelése: meghatározott szempontok alapján 3. Tényleges felmérés lefolytatása: felméri a jelentkező kompetenciáit írásbeli tesztekkel, szóbeli kikérdezéssel és valós gyakorlati feladatokkal 4. Elismerés: felmért és értékelt kompetenciákat összevetik a foglalkoztatási szándékkal, majd ha nem felelt meg az egyén, akkor képzést ajánlanak neki vagy kiállítják a szakmai kompetencia bizonyítványt	Felnőttek szakmai kompetenciáinak validálása (képesítési vagy foglalkozási céllal)	Szakmai kompetenciabizonyítvány, mely azonos értékű, mint a formális képzésben szerzett bizonyítvány	Módszerek: írásbeli tesztekkel, szóbeli kikérdezéssel és valós gyakorlati feladatok elvégzésével történik, fontos a tevékenység közbeni megfigyelés	Nemzeti Képesítési Hatóság által kiadott tájékoztató anyagok, kiadványok, reklám és hirdetéskampányok, videó üzenetek TV-n és interneten keresztül	Fiatal felnőttek, akik nem fejezték be a kötelező oktatást, korai iskola elhagyók, a munkaerő-piacon nem versenyképes képzettséggel rendelkezők, sajátos nevelési igényű fiatalok, külföldről visszatérők, és az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező 40 év körüliek

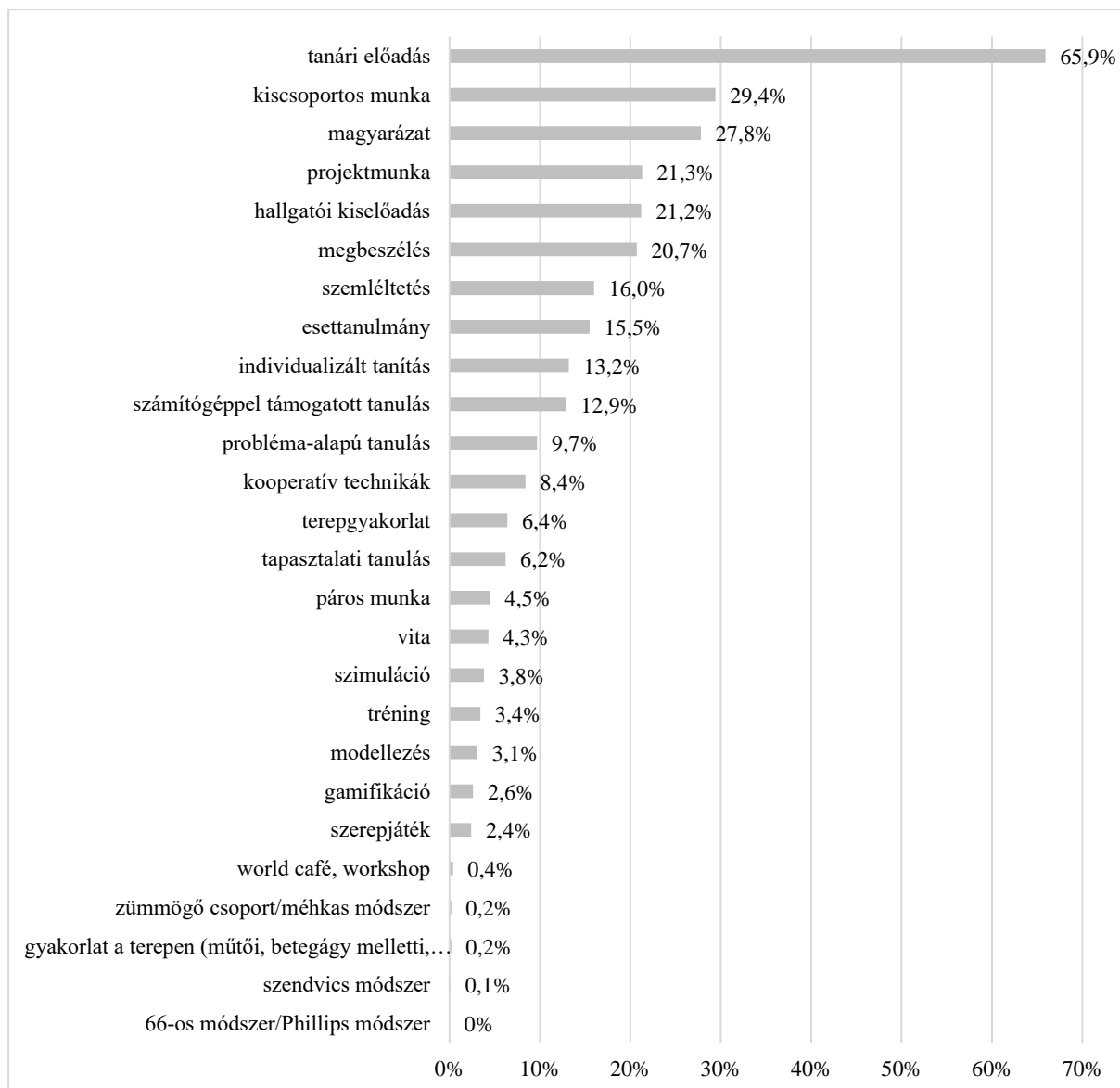
Ország neve	Jogszabály(ok), szabályzatok	Intézményi keret, felelős	Finanszírozás	Költségek	Eljárás folyamata	Az eljárás tárgya	Eljárás lehetséges eredménye	Értékelési módszerek, eszközök	Tájékoztató, tanácsadó és útmutató intézmények	Spec. célcsoportra irányuló kezdeményezések
Ausztria	2013: osztrák nemzeti validációs stratégia 2011, 2020: ausztriai lifelong learning stratégiák	A felnőttképzés területén a Weiterbildungsaemie (WBA modell, Academy of Continuing Education) kidolgozott egy képesítési és akkreditációs rendszert, mely révén bizonyítvány és diploma megszerzésére van lehetőség	Nincs kifejezetten nemzeti finanszírozási kerete a validációnak.	A validáció finanszírozása függ a mindenkori intézkedésektől, eljárásoktól, projektektől.	A nem formális és informális úton megszerzett tudás validációjának két szakasza van, az első szakaszban a hangsúly a kompetenciák azonosításán és dokumentálásán van és az egyéneken alapul, a másik szakasz középpontjában az értékelés és a tanúsítás áll, ennek alapja szabványok, standardok.	Bizonyítvány, diploma	A validációs folyamat egyik célja a formális oktatási és képzési rendszerbe történő belépés és/vagy az eljárásban részt vevő a formális rendszernek megfeleltethető képesítést kapjon.	A validáció során használt módszerek megegyeznek a formális oktatási rendszerben alkalmazott módszerekkel (írásbeli teszt és szóbeli vizsga). A szakmai vizsgák tartalmazzak gyakorlati és elméleti vizsgákat is. A felnőttképzési intézményekben elsősorban a portfólió módszerét alkalmazzák.	Hangsúlyt fektetnek az eljárás népszerűsítésére (számos weboldal segíti az érdeklődőket célcsoport szerinti). De nincs átfogó információs, tanácsadási rendszer, inkább a különböző ágazatok validációs lehetőségeit, pl. könnyen elérhető információs portálok használatát részesítik előnyben.	A felnőttképzés szektor, a munkaerő-piaci szektor, harmadik szektor menekültek

62. táblázat. Üres álláshelyek száma Magyarországon 2015-2019 között (Forrás: KSH, 2020b Üres álláshelyek száma Magyarországon)

Időszak, negyedév		Feldolgozóipar	Kereskedelem, gépjárműjavítás	Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység	Közigazgatás, védelem; kötelező társadalombiztosítás	Oktatás	Humán-egészségügyi, szociális ellátás	Összesen
Üres álláshelyek száma, db								
2015.	I.	11 139	2 945	3 534	3 886	5 139	5 370	32 013
	II.	13 031	3 260	3 444	4 135	3 789	5 607	33 266
	III.	13 432	3 725	4 710	4 766	4 123	5 431	36 187
	IV.	12 161	3 161	3 753	4 351	3 723	6 761	33 910
2016.	I.	14 899	3 819	4 159	3 920	3 737	6 802	37 336
	II.	15 731	4 608	4 551	3 923	3 752	6 848	39 413
	III.	17 142	4 844	5 201	3 921	3 729	6 818	41 655
	IV.	15 348	4 125	6 135	3 922	3 833	6 828	40 191
2017.	I.	17 075	5 465	5 304	4 004	3 805	7 118	42 771
	II.	19 615	5 971	5 831	4 138	3 954	7 028	46 537
	III.	21 219	6 660	8 605	6 409	3 850	7 958	54 701
	IV.	22 939	6 314	8 807	6 488	3 404	7 823	55 775
2018.	I.	24 396	5 215	9 104	6 247	3 450	8 063	56 475
	II.	24 366	5 701	10 711	7 105	3 930	7 811	59 624
	III.	23 858	8 095	9 568	8 309	4 408	8 988	63 226
	IV.	22 482	6 241	10 101	8 163	4 117	8 605	59 709
2019.	I.	20 537	6 742	8 312	6 750	4 149	9 032	55 522
	II.	18 947	6 469	9 334	8 211	4 559	9 393	56 913
	III.	19 625	6 510	6 499	7 616	4 264	9 959	54 473
	IV.	17 583	5 880	6 886	7 713	4 183	9 636	51 881
2020	I.	11 323	3 736	4 953	8 112	4 400	9 062	41 586
	II.	12 887	3 748	5 463	7 587	5 617	9 169	44 471
	III.	17 097	3 391	6 764	7 475	4 809	8 053	47 589

63. táblázat. Az oktatók tanulási eredmények (learning outcomes) fogalom ismerete intézmény szerinti bontásban (N, %) (N=1281)

Int.:	DRHE	EHE	EJF	MTE	OR-ZSE	EDUTUS	DUE
%	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,5	0,8
N	0	0	1	1	1	3	5
Int.:	MKE	MOME	METU	SZFE	KJE	SOE	TE
%	0,8	0,8	0,9	0,9	1,1	1,1	1,1
N	5	5	6	6	7	7	7
Int.:	ATE	NJE	NYE	KE	KEE	PPKE	BGE
%	1,3	1,3	1,3	1,9	1,9	2,0	2,4
N	8	8	8	12	12	13	15
Int.:	OE	KRE	EKE	PE	ME	NKE	SZE
%	2,4	2,7	2,8	2,8	3,3	3,4	3,6
N	15	17	18	18	21	22	23
Int.:	SE	SZIE	CORVINUS	PTE	BME	ELTE	SZTE
%	3,8	4,1	4,4	8,6	11,0	11,9	14,7
N	24	26	28	55	70	76	94

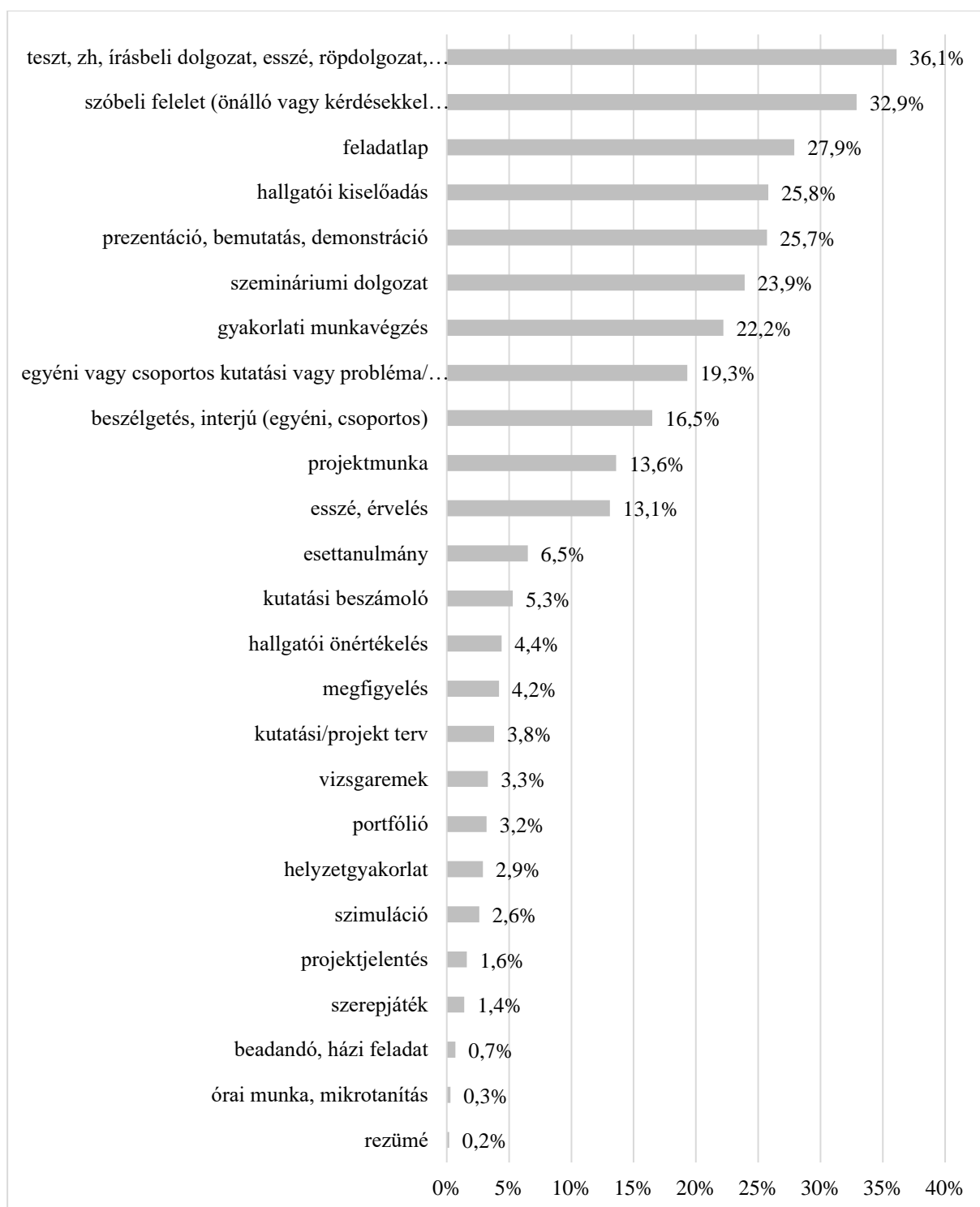


40. ábra. Az oktatás során alkalmazott tanítási módszerek (%)

64. táblázat. Az oktatók válaszai a kérdőívben található Likert-skála formájában megfogalmazott állításokra (N, %) (N=1281)

Likert-skála formájában megfogalmazott állítások	1. nem értek egyet	2. inkább nem értek egyet, mint igen	3. inkább egyetértek, mint nem	4. teljesen egyetértek	összes válasz	átlag	szórás
01. A tudás az tudás. Függetlenül attól, hogy hol, mikor, milyen formában és szinten szerezte meg a hallgató, a lényeg, hogy birtokolja.	68	57	352	804	N=1281	3,48	0,810
	5,3	4,4	27,5	62,8	100%		
02. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése fontos a társadalomban.	56	82	549	594	N=1281	3,31	0,779
	4,4	6,4	42,9	46,4	100%		
03. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése könnyen hasznosítható a munkaerőpiacon.	112	188	628	353	N=1281	2,95	0,878
	8,8	14,6	49	27,6	100%		

Likert-skála formájában megfogalmazott állítások	1. nem érték egyet	2. inkább nem érték egyet, mint igen	3. inkább egyetérték, mint nem	4. teljesen egyetérték	összes válasz	átlag	szórás
04. Az a kompetencia is elismerhető kredittel, és beszámítható a formális tanulásba, amit a hallgató nem formális keretek között (pl. fizetett vagy önkéntes munka során) szerzett meg.	235	272	522	252	N=1281	2,62	0,999
	18,4	21,2	40,8	19,7	100%		
05. A hallgatónak joga van ahhoz, hogy kérje a korábban bármilyen módon megszerzett kompetenciáinak felmérését, elismerését és beszámítását a tantervi követelményekbe.	190	232	509	350	N=1281	2,80	1,003
	14,8	18,1	39,8	27,3	100%		
06. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerését, beszámítást csak azok a hallgatók kérik, akik szeretik a könnyebbik utat választani.	487	411	297	86	N=1281	1,99	0,939
	38	32,1	23,2	6,7	100%		
07. A hallgató azért jelentkezik a felsőoktatási intézménybe, hogy tanuljon és gyarapítsa kompetenciáit, ezért okafogyottá válik a felmentés, a beszámítás lehetősége.	461	438	268	114	N=1281	2,03	0,962
	36	34,2	20,9	8,9	100%		
08. A felsőoktatási intézményben megszerzett kompetenciákat a munka világának fel kell használnia, és nem pedig fordítva kell, hogy legyen.	334	359	377	211	N=1281	2,36	1,041
	26,1	28	29,5	16,4	100%		
09. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a felsőoktatás autonómiáját.	749	333	152	47	N=1281	1,61	0,835
	58,4	26	11,8	3,7	100%		
10. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése veszélyezteti a diploma minőségét.	656	361	191	73	N=1281	1,75	0,910
	51,2	28,2	14,9	5,7	100%		
11. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a képzési területen végzett oktatás transzparenciáját.	259	311	553	157	N=1281	2,48	0,949
	20,2	24,3	43,2	12,3	100%		
12. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése növeli a hallgatók mobilitását és a felsőoktatási rendszerek nemzetközi együttműködését.	176	172	592	341	N=1281	2,86	0,965
	13,7	13,4	46,2	26,6	100%		
13. A hallgatói tanulási célú mobilitás erősödése pozitív hatással van a felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerésére.	161	171	628	321	N=1281	2,87	0,933
	12,6	13,3	49	25,1	100%		
14. A felsőoktatási intézményen kívül szerzett kompetenciák elismerése/felsőoktatási validáció működése összefüggésben van a felsőoktatásban alkalmazott mérés-értékelési kultúra minőségével.	198	214	553	315	N=1281	2,77	0,990
	15,5	16,7	43,2	24,6	100%		
15. A validációval a képzés ideje és költsége csökkenthető.	353	299	423	207	N=1281	2,38	1,053
	27,5	23,3	33	16,1	100%		



41. ábra. A hallgatók teljesítményének értékelése során alkalmazott értékelési módszerek (%)

65. táblázat. Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a tudományterület alapján (%) (N=1281)

tudományterület	szabályozott módon, egyetemi/főiskolai szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján	szabályozott módon, kari szinten kidolgozott validációs eljárásrend alapján	szabályozott módon, az adott szakra kidolgozott validációs eljárásrend alapján	TVSZ-ben szabályozott módon	oktató és hallgató közötti megállapodás alapján	semmilyen módon nem működik	nem tudja, nincs tudása a működésről	változó, vegyes működés/ van, de nem szabályozottan	nincs válasz
agrár	4,8%	3,2%	3,2%	9,7%	17,7%	35,5%	17,7%	1,6%	6,5%
államtudományi	9,5%	9,5%	9,5%	19,0%	19,0%	14,3%	14,3%	0,0%	4,8%
bölcsészettudomány	10,8%	8,1%	4,1%	6,8%	31,8%	18,9%	12,2%	0,7%	6,8%
gazdaságtudományok	6,3%	2,4%	2,4%	11,8%	28,3%	26,8%	13,4%	1,6%	7,1%
hitstudomány	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	50,0%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%
informatika	12,1%	1,7%	5,2%	12,1%	32,8%	22,4%	10,3%	1,7%	1,7%
jogi	9,4%	0,0%	3,1%	15,6%	18,8%	34,4%	12,5%	3,1%	3,1%
műszaki	9,4%	7,7%	2,1%	12,0%	26,5%	20,9%	16,2%	0,0%	5,1%
művészet	1,8%	1,8%	7,3%	5,5%	58,2%	14,5%	9,1%	0,0%	1,8%
művészetközvetítés	0,0%	14,3%	0,0%	21,4%	14,3%	42,9%	7,1%	0,0%	0,0%
orvos- és egészségstudomány	5,3%	5,8%	5,8%	9,4%	15,2%	42,7%	10,5%	2,9%	2,3%
pedagógusképzés	7,4%	2,8%	5,6%	19,4%	36,1%	19,4%	7,4%	0,0%	1,9%
sporttudomány	5,6%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	22,2%	27,8%	0,0%	0,0%
társadalomtudomány	11,0%	3,7%	8,5%	8,5%	25,6%	19,5%	15,9%	6,1%	1,2%
természettudomány	2,8%	1,4%	5,6%	11,1%	22,9%	26,4%	26,4%	0,0%	3,5%

66. táblázat. A validáció működését és elterjedését akadályozó tényezők a felsőoktatásban (N, %) (N=1281)

a validáció működését és elterjedését akadályozó tényezők	N	%
a tudás hiánya a társadalom részéről	328	25,6
a tudás hiánya a szakpolitika részéről	187	14,6
szabályozás korlátja a szakpolitika részéről	179	14,0
a tudás hiánya a felsőoktatási intézmények részéről	316	24,7
a tudás hiánya az oktatók részéről	352	27,5
a tudás hiánya a hallgatók részéről	218	17,0
kevés a validációs szakember	148	11,6
a magyar oktatási szférában periférikus hely	285	22,3
tanulási eredmény alapú gondolkodás hiánya	250	19,5
tudás hiánya a validáció mérés és értékelés rendszerről	155	12,1
félelem az oktatók részéről	159	12,4
szakpolitikai elköteleződés hiánya	53	4,1
oktatók közötti bizalmatlanság	69	5,4
ellenálló oktatói környezet	117	9,1
a felsőoktatási intézményeknek nem érdeke	145	11,3
nehezebb, bonyolultabb oktatásszervezői munka	158	12,3
a képzési idő nem feltétlen rövidül le a hallgatók számára	98	7,6
bizalmatlanság az előzetesen megszerzett tudás elismerésével szemben	221	17,2
támogató rendszer hiánya	55	4,3
hagyományos értékelési módszerek	104	8,1
intézmények közötti bizalom/együttműködési hiány	55	4,3
jogi szabályozás hiánya	133	10,4
ipar érdektelensége, jó gyakorlatok átadásának hiánya	1	0,1
nem tudom, nincs véleményem	22	1,7
nincs válasz, nincs értelmezhető válasz	20	1,6