

AZ EURÓPAI OKTATÁSI SZAKPOLITIKA PRIORITÁSAI

az *Oktatás és képzés 2020* szakértői
munkacsoportok tevékenységének
tükrében





AZ EURÓPAI OKTATÁSI
SZAKPOLITIKA PRIORITÁSAI
az *Oktatás és képzés 2020* szakértői
munkacsoportok tevékenységének tükrében

TARTALOM

KÖSZÖNTŐ: <i>Próhla Gergely</i> , nemzetközi és európai uniós ügyekért felelős helyettes államtitkár, EMMI	7
BEVEZETŐ TANULMÁNYOK	
<i>Szegedi Eszter</i> : Az oktatási ügyek koordinációjára irányuló európai folyamatok	8
<i>Szegedi Eszter</i> : Az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének eredményei	24
ISKOLAPOLITIKA (SCHOOL POLICY) – KORAI ISKOLAEHAGYÁS ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS	
<i>Imre Anna</i> : Az oktatás és a korai iskolaelhagyás kérdései az Európai Unió politikájában	27
<i>Stéger Csilla</i> : Az együttműködésen alapuló tanulókörnyezet fontossága	34
TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK: DIGITÁLIS KOMPETENCIA, VÁLLALKOZÓKÉSZSÉG, IDEGEN NYELVEK	
<i>Rózsa Gábor</i> : A digitális kompetencia, mint az EU kulcskompetencia referenciakeret része	46
<i>Balla Ágnes</i> : Kezdeményező- és vállalkozókészség	52
<i>Kolosyné Bene Krisztina</i> : Európai uniós kezdeményezések a nyelvtanítás fejlesztése érdekében	60
SZAKKÉPZÉS	
<i>Mártonfi György</i> : Az európai szakképzés-politika és a Szakképzési Munkacsoport eredményei	68
FELNŐTTKORI TANULÁS	
<i>Farkas Erika</i> : Felnőttkori tanulás munkacsoport	76
A FELSŐOKTATÁS MODERNIZÁCIÓJA	
<i>Beke Márton Mihály</i> : A felsőoktatás modernizációja	86
DIGITÁLIS ÉS ONLINE TANULÁS	
<i>Hunya Márta</i> : A Digitális és online tanulás munkacsoport eredményei	94

Impresszum

SZERKESZTŐ: Szegedi Eszter

LEKTORÁLTA: Kolosyné Bene Krisztina, Kunetzné Kozma Ágnes

SZERZŐK: Balla Ágnes, Beke Márton Mihály, Farkas Erika, Hunya Márta, Imre Anna, Kolosyné Bene Krisztina, Mártonfi György, Rózsa Gábor, Stéger Csilla, Szegedi Eszter

OLVASÓSZERKESZTŐ: Jakab Erika

KIADVÁNSZERKESZTŐ: Baukó Bernadett

KIADJA: Tempus Közalapítvány, 2016

A KIADÁSÉRT FELEL: Tordai Péter, igazgató

NYOMDAI KIVITELEZÉS: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

ISBN 978-615-5319-26-6

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma EU és Nemzetközi Szervezetek Főosztálya támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik a támogató álláspontját.

Tempus Közalapítvány

1077 Budapest, Kéthly Anna tér 1.

postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

infóvonal: (06 1) 237 1320

e-mail: info@tpf.hu

internet: www.tka.hu, www.oktataskepzes.tka.hu



Tisztelt Olvasó!

Az Európai Unióban egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy az oktatás kulcsfontosságú a gazdasági növekedés élénkítése, a társadalmi felzárkózás elősegítése szempontjából, így végső soron a kontinens versenyképességének növelése érdekében. Emellett nélkülözhetetlen szerepet játszik a közös európai értékek tudatosításában is.

Az európai társadalmak az elmúlt évtizedekben számos új jelenséggel találták szemben magukat. A hagyományos közösségek felbomlása, az újabb és újabb kommunikációs eszközök megjelenése egyre sokrétűbb feladatokat ró mindazokra, akik az oktatás, nevelés területén, vagyis az utánunk jövő generációk felkészítésén dolgoznak. Az elmúlt időszakban drámai erővel jelent meg a migráció kérdése az európai horizonton, ami a közvetlen politikai okok és okozatok kezelésén túl szükségessé teszi annak átgondolását is, hogy milyen társadalmi változásokra kell számítanunk az előttünk álló évtizedekben. A demográfiai előrejelzések alapján fel kell készülnünk arra, hogy megváltozik az európai kontinens etnikai, civilizációs, vallási, kulturális összetétele, a társadalmi integráció ügye pedig hagyományosan fontos közös tapasztalata és feladata a közép-európai régióban élőknek. Ugyanakkor a digitalizáció folyamata egészen új minőséget ad az információk átadásának. A kulturális korlátokat és a demográfiai szükségességeket egyaránt figyelembe vevő, a hagyományos identitásokat megerősítő, ugyanakkor az új helyzetekhez való alkalmazkodás készségét is fejlesztő szakpolitikára van tehát szükség az oktatás terén is.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Tempus Közalapítvány által szervezett konferenciának és e kiadványkötetnek is az a célja, hogy bemutassuk, milyen mértékben értékelődött fel az Európai Unió szerepe az oktatásban. Ma már a tagállami oktatáspolitikai reformok előkészítése során megkerülhetetlen a világban összegyűlt tapasztalatok, úgynevezett jó gyakorlatok vizsgálata. Kiadványunk célja az, hogy bemutassuk, milyen oktatási prioritásokban gondolkodnak az Unióban, s az egyes tagállamok milyen módon adaptálják, vagy módosítják ezeket. E tapasztalatokat pedig nyilván érdemes hasznosítani a hazai szakpolitikai döntés-előkészítés során is.

Az európai uniós koordinációs mechanizmusok egyik fontos eleme a tagállami kormányok által delegált, szakértőkből álló munkacsoportokban zajló tevékenység. Ezek a munkacsoportok egy-egy kulcsfontosságú oktatáspolitikai témakört dolgoznak fel, majd tesznek ezzel kapcsolatban ajánlásokat a közös európai szakpolitika alakítása, illetve a tagállamok végrehajtási folyamatainak támogatása érdekében. Kötetünkben ezeknek a 2014-2015 során működő, oktatási és képzési profilú szakértői munkacsoportoknak az eredményeit mutatjuk be, ezáltal is támogatva az uniós oktatási célkitűzések hazai megvalósulási folyamatát.



PRŐHLE GERGELY
nemzetközi és európai uniós ügyekért felelős helyettes államtitkár
Emberi Erőforrások Minisztériuma

SZEGEDI ESZTER:

Az oktatási ügyek koordinációjára irányuló európai folyamatok

Az oktatási rendszerek kormányzása az 1957-es római szerződés értelmében hagyományosan nemzeti keretek között zajlik, ugyanakkor az Európai Unióhoz való csatlakozással az egyes országok vállalják a közös célkitűzések és a közösségi koordinációs eszközök által kijelölt irányokhoz való igazodást is. Az európai politikaalkotási folyamat többféle mechanizmusra épít. Az oktatás területén nincsenek „kemény” szabályozók, sokkal inkább alkufolyamatok és egyeztetések jellemzik a szakpolitikai koordinációt, melyek előkészítése döntő többségében szakmai hálózati és munkabizottsági struktúrákon keresztül zajlik, jelentős társadalmi egyeztetési folyamattal kísérve (Halász, 2012).

Jelen kötet az európai oktatási szakpolitika formálódását, a szakpolitikai irányelvek végrehajtásának legfontosabb eszközeit és az európai szakértői tudásközösségekben zajló munka eredményeit mutatja be, fókuszálva a 2010-től érvényben lévő *Európa2020* stratégiához kapcsolódó folyamatokra a tágabb kontextus rövid bemutatásával együtt.

A társadalmi-gazdasági kihívások hatása az oktatásra

Az oktatás az elmúlt néhány évtizedben egyre növekvő mértékben játszik szerepet a közösségi politikában, melynek okai elsősorban a társadalmi-gazdasági változásokban keresendők. A múlt évszázad legnagyobb kihívásai közé tartoztak a '70-es évek olajválságai és a szorosan kapcsolódó technológiai fejlődés, a demográfiai robbanás, az információs forradalom és mindezek együttes eredményeként a szociális-jóléti államok válsága és a világgpiaci versenyképességben való európai vezető szerep elvesztése. A magasabb várható élettartam következtében a munkával töltött évek száma megnőtt, mely a technológiai változások hatásaival együtt a munkaerő-piaci képességek gyorsabb elavulását vonta maga után. A gazdasági dimenzió mellett a '90-es évektől kezdve a humántőke elméletek megjelenése hozott új fordulatot mind az Európai Unió, mind a fejlett országokat tömörítő gazdasági szervezet, az OECD versenyképesség-növelési stratégiájában. A magasabban kvalifikált munkaerő termeléshez való hozzáadott értéke felértékelődött, új társadalmi dimenzióba helyezte a munkanélküliség, azon keresztül pedig a foglalkoztathatóság, a képzettség és a szociális ügyek kérdéseit is. Már az ezredforduló előtt megjelent az egész életen át tartó tanulásról szóló diskurzus, mely újfajta megoldások keresését vetíti előre az európai politikai gondolkodásban (Szegedi, 2015):

1 A bevezető fejezet egyes bekezdései lényegi változtatás nélküli idézetek az egész életen át tartó tanulás program hét évének magyarországi eredményeit összefoglaló *Nemzetköziesítés az európai uniós oktatási és képzési programokon keresztül* című online kiadványnak, melyet a Tempus Közalapítvány megbízásából a szerző készített. Ezen bekezdéseknél a továbbiakban nem adunk meg külön hivatkozást.

> Az önálló oktatási szakpolitika formálódásához vezető út

Egészen a '90-es évekig alapvetően a gazdasági növekedés céljai határozták meg az oktatást befolyásoló tényezőket is. Mi sem konkrétabb bizonyítéka ennek, minthogy formális, magas szintű, önálló oktatási egység azt megelőzően nem működött, hanem a Foglalkoztatási és Szociális Főigazgatóság alatti munkacsoport, még korábban pedig egy kutatási, tudományos és oktatási főosztály töltött be koordináló szerepet az ágazatban².

Noha európai oktatáspolitikáról beszélni vitatható dolog, mivel a tagállamok formálisan soha nem adták át az oktatáspolitikáért viselt felelősségüket egy nemzetek feletti ágensnek³, mégis azt mondhatjuk, hogy a közösségi politikaalkotásnak az egyes tagállamok kormányzatai egyre inkább befogadói, mint tudatos alakítói (Halász, 2012, 58-61. o.). Erős befolyásoló hatása volt és van továbbá a társterületek szakpolitikáinak is. Erre vonatkozó aktuális példa a jelenleg érvényben lévő *Európa2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiájának* három kiemelt kezdeményezése⁴, melyek ugyan nem konkrét oktatási célkitűzéseket fogalmaznak meg, de az oktatási rendszerek reformja nélkül nem teljesíthetők, hasonlóan az öt kiemelt cél alatt teljesítendő mutatókhoz, melyek közül kettő szintén az oktatás hatáskörébe tartozik⁵.

A fentieknek megfelelően az ezredfordulót megelőző két évtizedben az oktatás területére irányuló európai szerepvállalás jellemző tulajdonsága volt a projekt- vagy programmodszerek alkalmazása, melyek jól körülhatárolt fejlesztési területekre koncentráltak, regulációs felhatalmazás nélkül. Hasonló célokat szolgált az oktatás hozzákapcsolása a gazdasági növekedés, az emberi erőforrások fejlesztése és a társadalmi kohézió problémavilágához, a mobilitás közösségi célként való felértékelése, mely az uniós alapjogokból közvetlenül is levezethető irányelv. Mindeközben alapvető szervező erővé vált a tagállamok együttműködése a közös politikaalkotás helyett, valamint az operatív irányítást helyettesítő autonóm ágensek legitim szerepe (Halász, 2012, 72. o.). Az Európai Bizottság 1985 decemberében elfogadott döntése alapján indulhattak meg az első – átalakított formában többségében ma is létező – közösségi oktatási programok is, mint például az egyetemi hallgatók cseréjét támogató Erasmus program.

Ahogy a gazdasági célkitűzések mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapott a közös európai politika, úgy érett meg az idő arra, hogy 1992-ben új alapszerződést írjanak alá a tagállamok. A Maastrichti Szerződés az Európai Gazdasági Közösség nevét Európai Közösségre változtatta és a közös kül- és biztonságpolitika, valamint a bel- és igazságügyi együttműködés kereteinek, mint három alappillérek a lefektetésével 2009-ig ez alkotta az Európai Unió kormányközi szerkezetét. Fordulatot jelentett ez az oktatás területén is, mivel a korábbi alapszerződés – a

- 2 1995-ben alakult meg az Oktatási, Képzési és Ifjúság Főigazgatóság, mely a kutatás, tudomány és oktatás területért felelt, majd 1999-ben ezt váltotta fel az Oktatási és Kulturális Főigazgatóság, melynek portfóliójába az oktatás, az ifjúság, a kultúra és a nyelvek mellett már a sport is beletartozik.
- 3 Halász Gábor *Az oktatás az Európai Unióban* című, 2012-ben megjelent átfogó tanulmánykötete az európai közösség oktatási területén történő fejlődését öt szakaszra bontja:
1957-1971: Hangsúly a gazdasági együttműködésen
1971-1985: A közös oktatásügyi gondolkodás kezdete: az első közös intézmények és akcióprogram
1985-1992: Közös oktatási programok indulása
1992-2000: Az uniós oktatási kompetencia formális megteremtése és kiépülése (Maastricht)
2000-től: Nemzeti politikák közösségi koordinálása (Lisszabon)
- 4 Ezek a következők: Mozgásban az ifjúság, Új készségek és munkahelyek menetrendje és a Szegénység elleni európai platform
- 5 A korai iskolaelhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni, valamint el kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen.

szakképzéstől eltekintve, mely a foglalkoztatáspolitikai részeként jelent meg – erre vonatkozóan semmilyen felhatalmazást nem tartalmazott. A lisszaboni szerződésbe azonban bekerült egy kiegészítés az alapvető célokot illetően: a közösség „hozzájárul a minőségi oktatáshoz és képzéshez”, továbbá két oktatásra és képzésre vonatkozó cikkellyel is kiegészült⁶. Ezzel egyidejűleg módosult az oktatással kapcsolatos intézkedések döntéshozatali mechanizmusa is. Az ún. *együtt döntési eljárás* meglehetősen bonyolult folyamatának lényege, hogy az Európai Tanács és az Európai Parlament a Bizottság javaslata alapján közösen alakítja a szakpolitikai folyamatokat. Ennek egyik pozitív hatása az oktatásügyre vonatkozóan, hogy a Parlament általában megengedőbbnek mutatkozik az oktatási kérdésekben, melynek a költségvetési források megítélésében is jelentős szerepe van (Halász, 2012, 89-90. o.).

> Az első közös oktatási stratégia célkitűzései

A fentiek nyomán felerősödött az oktatási rendszerek modernizálására irányuló közösségi nyomás, és 1995-ben elkészült az Európai Unió elsőnek is tekinthető oktatási stratégiája a *Fehér könyv, Tanítás és tanulás – A tanuló társadalom felé* címmel⁷. A stratégia megvalósításának első lépéseként jelölik ki az 1996-os évet az egész életen át tartó tanulás évének. Noha az OECD keretei között az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning, LLL) ekkor már elfogadott paradigma volt az oktatáspolitikai gondolkodásban, az európai szakminiszterek jellemzően fenntartásokkal fogadták az új megközelítést. Ennek ellenére – a korábban említett programmódszer alkalmazásával – a stratégia megvalósítása elindult, az egyik első intézkedés olyan új közösségi oktatási programok elindítása volt, melyek tartalmi orientációja már az LLL szemléletet tükrözte. 1994-ben indult útjára a szakképzési politikák megvalósítását támogató Leonardo és az általános képzésről szóló Socrates program. A Socrates későbbi kiterjesztésével hozták létre a Comenius programot, amely elsőként irányult az általános- és középfokú oktatásra közösségi szinten. Az oktatási programok elindítása mögött húzóódo fokozódó politikai elvárás szükségessé tette a nagyobb forrásbevonást⁸, a mobilitási akciók növekvő száma, ezzel együtt a tagállamok befolyásolási igénye pedig a korábban centralizált keretek között működő programok decentralizálását (Halász, 2012, 91-95.). Ekkor állították fel a nemzeti irodákat, és lehetővé tették az európai oktatási programokhoz való kapcsolódást a csatlakozás előtt álló országok számára is⁹.

A közösség befolyása a tagállamok oktatási rendszereire az Európai Tanács 2000. márciusi lisszaboni tanácskozásán tovább erősödött. Az Európai Unió politikájának és cselekvési irányának meghatározása szempontjából döntő fontosságú találkozó következtetése megerősítik, hogy „a tudásalapú gazdaságba és társadalomba való sikeres átmenetnek együtt kell járnia az egész életen át tartó tanulás megvalósítása érdekében tett lépésekkel. Következésképpen az európai oktatási és képzési rendszerek állnak majd a közlegő változások középpontjában.” (Memorandum, 2000). Az oktatási és képzési rendszerek alkalmazkodása érdekében koherens

6 Eredetileg ezek a 149. és a 150. cikkelyek voltak, de az azóta történt módosításokat követően jelenleg a 165. és 166. számot viselik.

7 *White Paper on Education and Training, Teaching and learning: Towards the Learning Society*

8 Az oktatási programokra fordított források a programok első generációjában elenyészőek az Európai Szociális Alap oktatási felhasználású forrásaihoz, vagy a Kutatás és technológiai fejlesztésre való ráfordításokhoz képest (1995-ben az Unió költségvetésének mindössze 4%-a). Ez az arány csak a későbbi programgenerációk megjelenésekor növekszik jelentősen. (Halász, 2012, 97. o.)

9 Magyarországon 1996-ban, az európai oktatási programok hazai koordinálására hozta létre az akkori kormány az azóta is nemzeti iroda szerepet betöltő Tempus Közalapítványt.

stratégiák megfogalmazását és gyakorlati intézkedések kijelölését szorgalmazta a Bizottság, mely „*egyéni és intézményi szinten, a köz- és magánélet minden területén*” hatást gyakorol. Az egész életen át tartó tanulás átfogó stratégiája, mint az adaptivitás, a foglalkoztathatóság és a változások menedzselésének eszköze tehát az ezredfordulótól kezdődően került közösségi szinten operacionalizálásra. Alig fél évvel a lisszaboni csúcstalálkozót követően megszületett az az alapdokumentum (*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*), amely kijelölte a konkrét irányelveket a tagállamok számára, középpontba állítva az egész életen át tartó tanulás megközelítést az oktatási feladatok ellátása és az oktatásban való részvétel tekintetében egyaránt. A *Memorandum* olyan közös ernyőként tekint az egész életen át tartó tanulásra, amely alatt két egyformán fontos és egymással kölcsönhatásban álló cél is megvalósulhat: a *cselekvő állampolgári magatartás és a foglalkoztathatóság előmozdítása*. A megvalósítást támogató politikai keretrendszer magában foglalja a célkijelölést, a megvalósítást szolgáló eszközök definiálását, létrehozását és az ezeket támogató koherens folyamatok működtetését. Fontos megjegyezni, hogy ebben a fogalmi rendszerben a *tanulási képesség a társadalmi mobilitás alapjaként* jelenik meg, a tudás megszerzése és alkalmazása biztosítja az egyének társadalmi sikerességét. Európai dimenzióban gondolkodva, a négy szabadság elve (az áruk, a tőke, a szolgáltatások és a személyek szabad mozgása) alapján – kiegészítve a tudás, mint ötödik szabadság szabad áramlásával¹⁰ –, végső soron az ekként értelmezett tudásalapú társadalom fejlődése biztosítja az átjárást a tanulás és a munka világa, a kultúrák és a közösségek között.

A *Memorandum* hat kulcsterületet is azonosít az oktatás közös fejlesztési irányaira vonatkozóan:

1. új ismeretek és készségek biztosítása mindenki számára (ez elsősorban az alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztésére vonatkozik);
2. több befektetést az emberi erőforrások területén (vagyis a tanulásba fektetett pénz és idő növelése mind az egyén, mind az állam és a gazdasági szereplők részéről);
3. innováció az oktatásban és a tanulásban (ami az új, korszerű szemléletű, lényegét tekintve tanulóközpontú pedagógia és tanulási kultúra megteremtésére utal, különös tekintettel az IKT-megoldásokra);
4. a tanulás értékelése (egyrészt felértékelődést, másrészt elismerést, hordozhatóságot és transzparenciát jelentve);
5. az orientáció és tanácsadás újragondolása (vagyis olyan információs és pályatanácsadási rendszerek kiépítése, melyek segítik az egyén tanulási és karrier útját);
6. közelebb vinni a tanulókat az otthonokhoz (vagyis az élethosszig tanuló egyén és a tanulási lehetőségek összekapcsolása).

2002-ben fogadták el a részletes munkaprogramot, mely a konkrét célrendszert, a célokhoz kapcsolódó konkrét feladatokat és a teljesülést mérő indikátorokat is tartalmazza, ez később az *Oktatás és képzés 2010 munkaprogram* néven válik ismertté. A munkaprogram megfogalmazásával egy időben vált meghatározóvá a közös oktatáspolitikai célkitűzések megvalósítását támogató, a foglalkoztatás- és szociális politikákban már korábbról ismert *nyitott koordiná-*

10 2008-ban, az unió tagállamainak állam- és kormányfői rendes tavaszi találkozóját követően az ötödik szabadság elvét közleményben is kiadták, mint arra irányuló kezdeményezést, hogy az EU elköteleződik és támogatja a kutatók, tudósok, tanulók és egyetemi professzorok határokon átnyúló mobilitását, valamint ösztönzi a munkaerőpiac és a felsőoktatási rendszerek mobilitást segítő modernizálását is.

ciós módszer (*Open Method of Coordination, OMC*), mely új keretet biztosított a tagállamok közötti együttműködéseknek, hiszen a közös célok megvalósítását a nemzeti szakpolitikákba is be kellett építeni. A nemzeti politikák konvergenciáját a tagállamok közötti kommunikáció fejlesztésével, a kölcsönös tanulás elősegítése érdekében a legjobb gyakorlatok (*best practices*) felkutatásával, bemutatásával és terjesztésével, szakértői munkacsoportok és hálózatok létrehozásával, ezeken belül közös gondolkodással és önként vállalt együttes cselekvéssel kívánják elérni. Az OMC eszközrendszerének négy legfontosabb alappillére a következők:

- közös politikai célkitűzések megfogalmazása;
- ezekhez konkrét mérőszámok, indikátorok és mutatók hozzárendelése;
- a tagállamok által a közös célokat tükröző nemzeti cselekvési tervek megfogalmazása;
- valamint a programok megvalósításának a közösség által való értékelése.

A tagállami implementáció támogatása érdekében 10 szakértői munkacsoportot hoztak létre, melyek feladatai a fő prioritások azonosítása, szakpolitikai ajánlások megfogalmazása, a jó gyakorlatok feltérképezése voltak, továbbá a finanszírozásba bevonják a strukturális alapokat (Európai Szociális Alap, ESZA) is. A tagállamok 2004-től kezdve két évente jelentést tesznek a Bizottságnak saját cselekvési tervük előrehaladásáról, statisztikai adatokat gyűjtenek és szolgáltatnak a kijelölt indikátorokról, melyekről a Bizottság összefoglaló és összehasonlító elemzést készít¹¹. A 2004-ben elkészült első közös jelentés következtetése, hogy gyorsítani kell a kitűzött célok megvalósítását. Ennek érdekében korszerűsítették a nyitott koordináció munkamódszereit, és 2006-tól a szakértői munkacsoportok helyébe tematikus országcsoportok (klaszterek) lépnek, melyekben a jellemző munkaforma a Bizottság által támogatott *együtt tanulási tevékenység* (Peer Learning Activities, PLA).

Oktatás és képzés 2020

Az *Oktatás és képzés 2020* az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés jelenleg érvényben lévő stratégiai keretrendszere, mely leszögezi, hogy az oktatásnak és a képzésnek kulcsszerepet kell játszania számos társadalmi-gazdasági, demográfiai, környezetvédelmi és technológiai kihívás leküzdésében. A 2020-ig terjedő időszakban az európai együttműködés elsődleges célkitűzése a tagállami oktatási és képzési rendszerek továbbfejlesztésének támogatása valamennyi polgár egyéni, társadalmi és szakmai kiteljesedése, valamint a fenntartható gazdasági fejlődés és foglalkoztathatóság, a demokratikus értékek, a társadalmi kohézió, az aktív polgári szerepvállalás és a kultúrák közötti párbeszéd előmozdítása mellett.

¹¹ A legutóbbi jelentés a tagállamok 2014-es beszámolója alapján készült: *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Letölthető: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14440-2015-REV-1/en/pdf>

> A keretrendszer négy stratégiai célkitűzése:

1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása
2. az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása
3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása
4. az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén

A stratégiai célkitűzések részletesen is megfogalmazott kibontását és tevékenységrendszerét az európai átlagteljesítményre vonatkozó mutatók – európai referenciaértékek – egészítik ki, melyek elősegítik az eredmények európai szintű mérését és láthatóvá tételét, hozzájárulva a tényeken alapuló szakpolitika kidolgozásához. A referenciaértékek az *Oktatás és képzés 2010 munkaprogram* keretében elfogadott, és azóta évente frissített indikátorokra épülnek, így az adatok összevethetők. Ugyanakkor a tagállami vállalatokban tükröződik az egyes országok eltérő helyzete, tekintettel arra, hogy a tagállamok arra kapnak felkérést, hogy vizsgálják meg nemzeti prioritásaik alapján és a változó gazdasági körülmények figyelembevételével, hogy milyen mértékben tudnak a nemzeti intézkedésekkel hozzájárulni az európai referenciaértékek együttes eléréséhez. Az alábbi öt referenciaértéket fogadták el 2009-ben:

- **A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban**
A felnőttek – különösen az alacsony képzettségűek – egész életen át tartó tanulásban való részvételének növelése céljából 2020-ra biztosítani kell a felnőttek átlagosan legalább 15%-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét.¹²
- **Az alapkészségek tekintetében gyengén teljesítők**
Annak biztosítása céljából, hogy valamennyi tanuló – különösen az olvasás, a matematika és a természettudományok terén – megfelelő szinten elsajátítsa az alapkészségeket, 2020-ra az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát¹³ 15% alá kell csökkenteni.
- **A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya**
A felsőfokú végzettség iránti megnövekedett keresletnek köszönhetően, valamint ezzel párhuzamosan a szakoktatás és szakképzés egyenrangú jelentőségét elismerve, 2020-ra a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közöttiek aránya¹⁴ érje el legalább a 40%-ot.
- **Az oktatást és a képzést korán elhagyók**
Hozzájárulva annak biztosításához, hogy az oktatásukat és képzésüket befejező tanulók száma a lehető legmagasabb legyen, 2020-ra az oktatást és a képzést korán elhagyók¹⁵ arányát 10% alá kell csökkenteni.

¹² Azaz a 25–64 év közötti lakosság azon részének százalékos aránya, amely a felmérést megelőző négy hétben oktatásban és képzésben vett részt (Eurostat, Munkaerő-piaci felmérés). Felhasználható emellett a felnőtteknek az egész életen át tartó tanulásban való részvételére vonatkozóan a felnőttoktatásról szóló felmérés keretében gyűjtött információ.

¹³ Forrás: OECD, PISA. Az ezen a munkában való részvétel jogát valamennyi tagállam számára biztosítani kell; a vonatkozó mutatókat elkülönítve kell nyomon követni.

¹⁴ Azon 30–34 évesek százalékos aránya, akik sikeresen befejezték felsőfokú tanulmányaikat (ISCED 5–6. szint) (Eurostat, UOE).

¹⁵ Azaz a 18–24 éves korosztályon belül azok aránya, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel (ISCED 2) rendelkeznek és oktatásban, képzésben nem részesülnek (Eurostat, Munkaerő-piaci felmérés).

- **Kisgyermekkori nevelés**

A kisgyermekkori nevelésben való részvétel – mint a későbbi oktatás sikerességének alapja – növelése céljából, különösen a hátrányos helyzetűek esetében 2020-ig a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie a kisgyermekkori nevelésben.

A dokumentum meghatározta azokat a további területeket is, ahol új benchmarkok fejlesztése szükséges. Ezek a mobilitás, a foglalkoztathatóság és a nyelvtanulás, melyekből az első kettő esetében időközben meghatározták az európai referenciaértékeket.

- **Mobilitás**

A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező fiatal diplomások legalább 20%-a, a 18–34 éves, szakmai alapképzettséggel rendelkező felnőtteknek pedig legalább 6%-a rendelkezzen valamilyen külföldön szerzett tanulmányi vagy képzési tapasztalattal.

- **Foglalkoztathatóság**

Legalább 82% legyen a munkahellyel rendelkezők aránya azon 20–34 éves fiatalok között, akik középiskolai tanulmányaikat sikeresen befejezték, és 1–3 éve kerültek ki az oktatási rendszerből.

A fenti stratégiai célkitűzések elérésére és a tagállami reformokhoz való tényleges hozzájárulás érdekében a nyitott koordinációs módszer hatékony alkalmazását ösztönzi a stratégia, kiemelt hangsúlyt fektetve a társaktól való tanulásra és a bevált gyakorlatok cseréjére. Ennek megfelelően az európai szintű együttműködést olyan eszközökkel támogatja az Európai Bizottság, mint a korábban említett PLA-k, konferenciák és szemináriumok, szakértői csoportok magas szintű fórumai, bizottságok, tanulmányok, elemzések és webalapú együttműködések, illetve adott esetben az érdekelt felek bevonása. E kezdeményezések világos megbízatások, ütemtervek és tervezett eredmények mentén kerülnek kidolgozásra. Annak érdekében, hogy az együttműködés nemzeti és európai szinten is láthatóvá váljon és hatásai érezhetőek legyenek, az eredmények széles körű, minden érdekelt felet elérni szándékozó terjesztését javasolja a dokumentum. Leszövegi továbbá, hogy az átfogó stratégiai célkitűzésekkel és a tagállamok prioritásaival összhangban az európai strukturális alapokból származó pénzügyi forrásokat is fel lehet használni az oktatási és képzési rendszerek fejlesztésére.

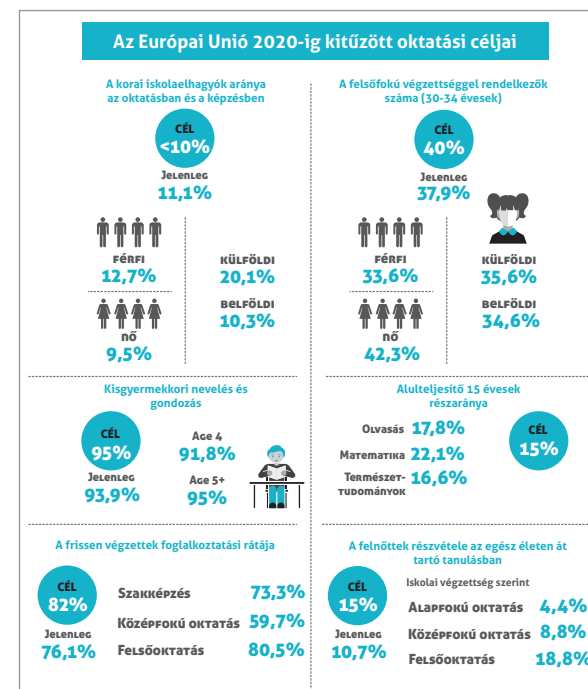
2015-ben megtörtént az *Oktatás és képzés 2020* stratégiai keretrendszer félidei felülvizsgálata, mely ismerteti az európai oktatás és képzés terén bekövetkezett főbb fejleményeket és a fennálló legfontosabb kihívásokat, továbbá új kiemelt területeket és kapcsolódó konkrét problémákat fogalmaz meg. A dokumentum első bekezdése reflektál az Európát érintő legújabb sajnálatos eseményekre is, nevesítve a legsürgősebb feladatokat, melyek megoldásában az oktatásnak kulcsszerepet kell játszania.

„Európára számos sürgős feladat vár: újra kell indítani a munkahelyteremtést és a gazdasági fellendülést, fenntarthatóvá kell tenni a növekedést, át kell hidalni a beruházási szakadékot, javítani kell a társadalmi kohéziót, össze kell hangolni a migrációs áramlásokra adott válaszokat, és különösen nagy figyelmet kell fordítani a radikalizálódás és az erőszak megelőzésére. Ugyanakkor Európának kezelnie kell az olyan hosszú távú kihívásokat is, mint amilyen az elöregedés, a digitális korszakhoz való alkalmazkodás, valamint a globális, tudásalapú gazdaságban folyó versenyben való helytállás.”

Az *Oktatás és képzés 2020* stratégiai keretrendszerben kitűzött európai referenciaértékkel kapcsolatosan az alábbi megállapításokra jut a jelentés:

- Matematikából a 15 évesek 22%-a, az olvasás terén 18%-a, a természettudományok terén pedig 17%-a teljesít az elvárások alatt. A kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetű diákok esetében ezek az értékek jelentősen magasabbak, a rossz tanulmányi eredmények pedig körülbelül 60%-kal gyakrabban fordulnak elő fiúknál, mint lányoknál.
- Az európai felnőttek negyedét akadályozza az előrejutásban az alacsony képzettség csapdája, mely mind a munkaerőpiacra való belépést, mind a további oktatáshoz vagy képzéshez való hozzáférést akadályozza. 66 millió felnőttnek nincs középfokú végzettsége, közülük mindössze 4,4% vesz részt valamilyen felnőtt tanulási tevékenységben.
- A korai iskolaelhagyás aránya jelenleg 11,1%, mintegy 60%-uk inaktív vagy munkanélküli, ami jellemzően a társadalmi kirekesztődés magasabb kockázatával és alacsonyabb állampolgári szerepvállalással jár együtt.
- A felsőfokú végzettséget szerzők aránya jelenleg 37,9%, ami továbbra is javuló tendenciát mutat, ám a diplomások foglalkoztathatósága Unió-szerte stagnál.

1. ábra
Az Európai Unió 2020-ig kitűzött oktatási céljai



Forrás: Education and Training Monitor 2015

1. táblázat

Oktatás és képzés 2015 – Magyarország főbb erősségei és kihívásai

	Magyarország		Európai uniós átlag		Cél	
	2011	2014	2011	2014	2020	
A korai iskolaelhagyók aránya az oktatásban és a képzésben	11,4%	11,4%	13,4%	11,1%	EU-s cél: 10% alatt Hazai cél: 10% alatt	
A felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma (30-34 évesek)	28,2%	34,1%	34,8%	37,9%	EU-s cél: legalább 40% Hazai cél: legalább 34%	
Kisgyermekkorai nevelés és gondozás	94,5%	94,7%	93,2%	93,9%	legalább 95%	
Alulteljesítő 15 évesek részaránya a PISA szerint	olvasás	:	19,7%	:	17,8%	15% alatt
	matematika	:	28,1%	:	22,1%	15% alatt
	természet-tudományok	:	18%	:	16,6%	15% alatt
A frissen végzettek foglalkoztatási rátája	73,4%	78,5%	77,1%	76,1%	legalább 82%	
A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban	2,6%	3,2%	8,9%	10,7%	legalább 15%	

Forrás: Education and Training Monitor 2015

Az újként kiemelt területek pedig a következők:

- Az egész életen át tartó tanulás keretében kifejlesztett releváns és magas szintű ismeretek, készségek és kompetenciák, a tanulási eredmények középpontba állítása a foglalkoztathatóság, az innováció, az aktív polgári szerepvállalás és a jóllét érdekében.
- Befogadó oktatás, egyenlőség, méltányosság, megkülönböztetés-mentesség és a polgári kompetenciák javítása.
- Nyitott és innovatív oktatás és képzés, többek közt a digitális kor vívmányainak teljes körű kihasználása révén.
- A pedagógusok, az oktatók, az iskolavezetők és az oktatási személyzet egyéb tagjainak határozott támogatása.
- A készségek és a képesítések átláthatósága és elismerése a tanulási célú és a foglalkozási mobilitás elősegítése érdekében.
- Fenntartható beruházás, az oktatási és képzési rendszerek minősége és hatékonysága.

A 2015-ös jelentés megállapítja továbbá, hogy a 2012-es közös jelentés óta javult az Oktatás és képzés 2020 megvalósításának irányítási mechanizmusa és hatékonysága, különös tekintettel az adatgyűjtésre¹⁶ (az Oktatási és Képzési Figyelő révén), valamint megerősödött a szakértői munkacsoportok operatív jellege, létrejöttek a magas szintű egyeztetés rendszeres platformjai. Ezért a következő munkaciklust öt évben jelölik ki, melynek során a Bizottság fokozni kívánja

¹⁶ Az Oktatás és képzés 2020 keretrendszeren belüli jelentéstétel egyszerűsítése és racionalizálása továbbra is prioritást jelent, ezért a megalapozott elemzési adatok és az előrehaladás szoros figyelemmel kísérése épít az Eurostattal, az Eurydice hálózattal, a Cedefoppal, az OECD-vel és más szervezetekkel való együttműködésben.

a kapcsolódó tevékenységek átláthatóságát és koherenciáját, ezért a tagállamokkal együttműködésben elkészíti az Oktatás és képzés 2020 következő időszakára vonatkozó munkatervét. Ez vonatkozik egyrészt majd a vezető tisztviselők informális találkozóira¹⁷, másrészt a 2016-tól működő munkacsoportok új generációjának mandátumára is. A jelentés megállapításai közül érdemes kiemelni azt a kritikai észrevételt, hogy továbbra is kihívást jelent a nemzeti szintű hatás elérése, elsősorban a tevékenységek összehangolatlansága, a terjesztés hiányosságai és az eredményekről való megfelelő tájékoztatás terén. Ezért tovább ösztönzik az innovatív munkamódszereket, a társaktól való tanulást célzó tevékenységeket, valamint a munkacsoportok ülésein elért eredmények erőteljesebb és célzottabb terjesztését, ami erősítheti a valódi tudásmegosztást, különösen, ha mindezt a szociális partnerek és a civil társadalom bevonása kíséri. A dokumentum több ponton is megemlíti az Erasmus+ program jelentőségét a Bizottsági célok megvalósításában, melynek keretében források is elérhetők például tudásfejlesztési szövetségek, ágazati szakképzétség-fejlesztési szövetségek vagy szakpolitikai kísérleti kezdeményezések támogatására.

A kohéziós politika változásai 2014 után

Ahogy az előző fejezetben ismertetett 2015 utáni új prioritások is mutatják, a 2008-ban ki-robbant globális pénzügyi válság okozta gazdasági visszaesés és a több évre elhúzódó válság – a közszolgáltatások finanszírozási nehézségei, a szűkülő munkapiacok, az erősödő politikai válságok és a kedvezőtlen demográfiai trend – fordulatot hozott az európai szakpolitikákban. A 2010-es évek elejétől felerősödött az a fajta pragmatizmus, mely a humántőkébe való befektetést mielőbb forintosítva, vagy még inkább eurósítva szeretné látni. Ennek egyik támogató eszköze az Európai Szemeszter, mely az Európai Unió gazdaságirányítási keretrendszerének része. Ennek keretében a tagállamok összehangolják költségvetési és gazdaságpolitikájukat az uniós szinten elfogadott célokkal és szabályokkal, valamint a növekedés és a foglalkoztatás előmozdítását szolgáló, strukturális reformokat tartalmazó Nemzeti reformprogramot állítanak fel az Európa 2020 stratégiával összhangban. A tagállamok által benyújtott reformprogramok koordinációjára és értékelésére az Európai Szemeszter keretében kerül sor, és olyan országspecifikus ajánlások készülnek, melynek első része az adott ország gazdasági helyzetét elemzi, második része pedig a következő évben végrehajtandó intézkedésekre irányuló javaslatokat fogalmaz meg. Az országspecifikus ajánlások olyan területekre vonatkoznak, mint az államháztartás helyzete, a nyugdíjrendszerek reformja, a munkanélküliséget csökkentő és a munkahelyteremtést célzó intézkedések, az oktatás és az innováció előtt álló kihívások stb.

A 2014–2020 közötti programozási időszak jelentős változást hozott a kohéziós források felhasználhatóságában is. Az előző időszakok értékelésének tapasztalatai nyomán, a források célzottabb és hatékonyabb felhasználása érdekében az Európai Bizottság a korábbiaknál komolyabb tartalmi és implementációs kontrollt kíván alkalmazni. Ennek megfelelően kiemelt figyelmet fordít például a források felhasználását koordináló tagállami intézményi kapacitások vizsgálatára, továbbá erőteljesebb a figyelem az előzetes, folyamatba ágyazott és utólagos programértékeléseken, melyek kapcsán egyrészt a közösségi prioritások tagállami adaptációját

¹⁷ Pl. az iskolai oktatásért, a szakképzésért és a felsőoktatásért felelős főigazgatók találkozói, az oktatással és képzéssel foglalkozó magas szintű csoport ülései, az Oktatás és képzés 2020 munkacsoportok ülései, az európai képesítési keretrendszer tanácsadó csoportjának ülései, valamint az oktatási mutatókkal és referenciaértékekkel foglalkozó állandó csoport ülései.

vizsgálják, másfelől a beavatkozások tényleges társadalmi és gazdasági hatását. Az 2014-2020 programozási időszakra vonatkozóan a Bizottság több változtatást is javasolt a kohéziós politika tervezésével és megvalósításával kapcsolatban, melynek főbb elemei a következők:

- Az *Európa 2020* stratégia prioritásaira való összpontosítás.
- Gördülő tervezés és végrehajtás, mely során az évenkénti országspecifikus ajánlások és az operatív programok konzisztenciáját vizsgálják.
- Tematikus koncentráció az alapok felhasználása tekintetében.
- Partnerségi Megállapodás intézményének bevezetése.
- Ex-ante feltételrendszer megerősítése.

A stratégiai tervezés és programalkotás megerősítését szolgálja, hogy az *Európa 2020* stratégia számszerű célkitűzéseit és tematikus céljait integrálták a fejlesztési alapok felhasználását szabályozó rendelettervezetekbe, és a felhasználás tartalmi irányait kijelölő tematikus célkitűzések köré a Közös Stratégiai Keretbe (KSK). A KSK iránymutatóként szolgál a tagállamok számára és tartalmazza az operatív programokkal kapcsolatos eljárások stratégiai elemeit, így többek között az *Európa 2020* legfőbb céljait és elsődleges kezdeményezéseit, a területi dimenziót, a horizontális alapelveket, az alapok közötti koordinációt stb.

A kohéziós politika stratégiai és integrált jellegű megközelítésének másik újdonsága a Partnerségi Megállapodás intézményének bevezetése, mely szerződésnek, valamint az operatív programoknak a Közös Stratégiai Keretben szereplő elemeit nemzeti szintre kell átültetniük. A Bizottság és a tagállamok között az induláskor megkötött partnerségi szerződések határozzák meg a nemzeti szinteken való hozzájárulást a tematikus célkitűzésekhez, valamint a konkrét lépésekkel kapcsolatos kötelezettségvállalásokat, a mérhető célokat pedig a partnerségi szerződés teljesítmény-keretrendszere határozza meg.

A támogatások elaprózódásának elkerülése és az elérni kívánt célok maximalizálása érdekében az uniós kiadások prioritási területekre történő koncentrációját támogatja az a szabályozás, ami az alapok tekintetében javaslatot tesz a beruházási prioritások korlátozására. Ez azt jelenti, hogy a források meghatározott százalékát korlátozott számú beruházási prioritásra kell koncentrálni¹⁸.

Az ex-ante feltételek meghatározása szintén a tagállamokkal szembeni szigorításként értelmezhető, mivel a programértékelések szerint előfordultak olyan esetek, amikor az uniós alapokból finanszírozott beruházások hatékonyságát aláásták a nemzeti politikai, szabályozási és intézményi keret gyengeségei. Ezért a Bizottság javaslatára tematikus és horizontális ex-ante feltételek és kapcsolódó teljesítési kritériumok kerültek be a tagállamokkal megkötött általános szabályozásba, egyedileg azonosítva a fejlesztési szükségleteket¹⁹. Ez azt jelenti, hogy a tagállamoknak intézkedéseket kell tenniük annak érdekében, hogy a meghatározott területeken megfeleljenek a sikeres forrásfelhasználás előfeltételeinek. Az ex-ante feltételek

¹⁸ Az Európai Szociális Alap vonatkozásában a források 60%-át kell a 14 tematikus célkitűzésből 4-re koncentrálni, amelyek közül egynek számítanak az oktatási és képzési beruházások.

¹⁹ A KSK-ben rögzített 11 tematikus célkitűzés közül a 10. vonatkozik kifejezetten az oktatási területre, további három pedig közvetetten kapcsolódik hozzá (8. A foglalkoztatás és a munkavállalói mobilitás ösztönzése; 9. A társadalmi befogadás előmozdítása és a szegénység elleni küzdelem; 11. Az intézményi kapacitás javítása és hatékony közigazgatás). A 10. prioritáshoz – A beruházás az oktatásba és képzésbe, egész életen át tartó tanulásba – Magyarországnak három ex-ante feltételt kellett teljesítenie: korai iskolaelhagyás elleni stratégia, felsőoktatási stratégia és egész életen át tartó tanulás stratégia megalkotását.

értékelése az operatív program és a partnerségi megállapodásról szóló tárgyalások keretében történik. A tagállamoknak önértékelést kell készíteniük a Bizottság részletes kritériumai alapján, és szükség esetén javaslatot tenni arra, hogy milyen módon fogják az előzetes feltétel teljesítését biztosítani. A tárgyalások során a Bizottság az ex-ante feltételek teljesülését vizsgálja, és hogy a feltétel teljesítését bizonyító dokumentum – jellemzően nemzeti stratégiák – konzisztensek és koherensek-e az operatív programban megjelölt beavatkozási célokkal, területekkel. A Bizottság saját értékelését az alkalmazott monitoring eszközökön keresztül a rendelkezésre álló információkra építi. Ilyen eszközök többek között a Közös Foglalkoztatási Jelentés, a Nemzeti Reform Programok értékelése, az Éves Növekedési Jelentés, az Oktatási és Képzési Figyelő. Abban az esetben, ha a Bizottság úgy értékeli, hogy az ex-ante feltételek nem teljesültek (nem készült stratégia, vagy nem tartalmazza az elvárt tartalmi elemeket), vagy a feltételek nem állnak koherens és konzisztens viszonyban a programdokumentummal, akkor felfüggesztheti a kifizetéseket.

Uniós döntéshozatali eljárás és szabályozási környezet az oktatási szakpolitikára vonatkozóan²⁰

> Intézményrendszer

Az Európai Unió működését a kialakított intézményrendszeren keresztül biztosítja, mely felelős a tagállamok hatékony együttműködéséért és az egyes országok vállalt kötelezettségeinek betartásáért. A legfontosabb hat intézmény az Európai Tanács, az Európai Unió Tanácsa (Tanács vagy Miniszterek Tanácsa), az Európai Bizottság, az Európai Parlament, az Európai Bíróság, valamint a Számvevőszék.

- **Az Európai Tanács** az Európai Unió állam- és kormányfőinek, valamint a Bizottság elnökének testülete. Az uniós csúcsszerve, amely meghatározza az Európai Unió általános politikai irányait. A Maastrichti Szerződés hivatalosan rendelkezett az Európai Tanács működéséről, ugyanakkor a Szerződés nem definiálta önálló intézményként, erre a Lisszaboni Szerződés 2009. december 1-i életbelépésekor került sor. A szerződés létrehozta az Európai Tanács állandó elnökének pozícióját is, mely nagyobb folyamatosságot kölcsönöz az uniós csúcsszerveinek. Az Európai Tanács feladata stratégiai döntések meghozatala, kompromisszum-csomagok, valamint általános politikai elvek elfogadása. Az Európai Tanács dönt az Európai Uniót érintő legfontosabb kérdésekben, meghatározza a szervezet külpolitikai irányvonalát és ezzel együtt a bővítési politikát is.
- A **Tanács** (az Európai Unió Tanácsa, korábban Miniszterek Tanácsa) az uniós változó összetételben üléselő, kormányközi alapon működő döntéshozó-jogalkotó szerve. A Tanács a tagállamok szakminisztereiből áll, és a tárgyaló témától függően a Lisszaboni Szerződés életbe lépése óta tíz különböző összetételben ülésel, szintén ekkor került szétválasztásra az Általános Ügyek és a Külügyek Tanácsa. Az Általános Ügyek Tanácsa (ÁÜT) horizontális, koordinatív funkciót tölt be, napirendjén az uniós fejlődése, jövője szempontjából lényeges – jellemzően több szakpolitikát érintő – kérdések szerepelnek. Az ÁÜT ebben a minőségében

²⁰ A fejezet nagymértékben épít az Oktatási és Kulturális Minisztérium megbízásából 2010-ben a Tempus Közalapítvány által kifejlesztett *Felkészülés Magyarország EU elnökséggel összefüggő feladatainak ellátására* című képzés tananyagaira, melynek fejlesztésében kulcsszerepet játszott Loboda Zoltán, Kovács István Vilmos és Vörös Andrea.

az Európai Tanács legfontosabb döntés-előkészítő szervezete, emellett nyomon követi az Európai Tanács döntéseinek teljesítését is. A tagállamok közötti érdekegyeztetés többnyire legkésőbb az ÁÜT-ben megtörténik, az Európai Tanácsban csak az igazán nagy horderejű kérdésekről van érdemi vita. Az egyes szakpolitikáknak külön szerve van, így pl. Külügyek Tanácsa, Gazdasági- és Pénzügyek Tanácsa (ECOFIN), a Foglalkoztatási, Szociálpolitikai, Egészségügyi és Fogyasztóvédelmi Ügyek Tanácsa vagy az Oktatási, Ifjúsági, Kulturális és Sport Ügyek Tanácsa. Az Állandó Képviselők Bizottsága (COREPER) a Tanács szakmai és operatív támogatását látja el. Ez a bizottság a brüsszeli állandó képviselők vezetőiből áll, akiket szükség szerint ágazati szakértők segítenek. A COREPER feladata a tagállami álláspontok szakértői szintű közelítése, a Tanácsi döntések előkészítése. A tagállamok komolyan építenek az állandó képviselők munkájára.

- Az **Európai Bizottságot** az Európai Unió „kormányának” is szokták nevezni, mert feladata, hogy javaslatokat tegyen új jogszabályok megalkotására, végrehajtsa a Tanács által hozott döntéseket és figyeljen arra, hogy a tagországok betartják-e a közös szabályozásokat. A Bizottság munkáját az elnök irányítja, akit a tagállamok választanak meg az Európai Parlament jóváhagyásával. A Bizottság szervezete főigazgatóságokra és szolgálatokra tagolódik. A főigazgatóságok a szaktárcákhoz hasonlítanak, amelyekben az EU közös politikáinak (mezőgazdaság, környezetvédelem, regionális politika, energiaipar stb.) kidolgozása történik. A főigazgatóságok munkájáért egy-egy biztos felelős. A Bizottság feladata és hatásköre elsősorban javaslattevő, döntés-előkészítő, végrehajtó, ellenőrző jellegű, feladata a közösségi politikák képviselése és azok megvalósítása. Kezeli és felügyeli a közösségi alapokat (pl. ERFA, ESZA, Erasmus+).
- Az **Európai Parlament** az Európai Unió egyetlen közvetlenül megválasztott testülete. Az ötévente megválasztásra kerülő tagok feladata az uniós állampolgárok képviselése. Főbb funkciói az európai jogszabályok elfogadása (számos politikai területen a Tanáccsal együtt). A Parlament demokratikus felügyeletet gyakorol az uniós intézmények, különösen a Bizottság felett, jóváhagyhatja vagy elutasíthatja a biztosok kinevezését, és bizalmatlanságát fejezheti ki a Bizottság egészével szemben. A Parlament a Tanáccsal közösen felügyeli az uniós költségvetést, és e jogcímén befolyásolhatja az EU kiadásait is.

> Az Európai Unió jogforrásai és a döntéshozatal

Az Európai Unió működését az Alapelvek és az Általános jogelvek határozzák meg, ezek jelölik ki az Unió működésének elvi kereteit, és megjelennek az elsődleges jogszabályokban. Alapelvek például a szabadság, a demokrácia, a jogállamiság, az emberi jogok, a nemzeti identitás tiszteltetben tartása. Az Általános jogelvek közé tartozik az arányosság, az egyenlőség, a jogbiztonság, az eljárási elvek. A nemzetek feletti jelleget erősíti a tagállamoktól független intézményi működés, a többségi döntéshozatal, a közvetlen alkalmazás (nincs implementáció), adott esetben a közvetlen hatályosság (tagállami bíróság előtt érvényesíthető), és az önálló bírósági értelmezés és elbírálás (luxemburgi bíróság).

Az Unió jogi szabályozó dokumentumai szétválaszthatók elsődleges és másodlagos jogforrásokra. Előbbi kategóriába tartoznak az alapító szerződések és módosításai, a csatlakozási szerződések²¹. Másodlagos jogforrás a Rendelet, az Irányelv, a Határozat, az Ajánlás és a Vélemény. A döntéshozatali mechanizmusnak több ága van, a hivatalos eljárásrendek mellett jelen-

tős a szerepe a szakmai koordinációs és egyeztetési folyamatoknak. A döntések előkészítése elsősorban az Európai Bizottság és a tagállamok feladata, melyben a soros Elnökségnek kiemelt szerepe van. Az előzetes tárgyalások lebonyolítása az állandó képviselőkön keresztül zajlik, ezt támogatják a tanácsi állandó és ad hoc munkacsoportok. A döntés és jogalkotás szerve a Tanács és az Európai Parlament, a végrehajtásért pedig az Európai Bizottság főigazgatóságai felelnek (pl. DG EAC – Directorate General Education and Culture, DG EMPL – Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion). A végrehajtási feladatot támogatják továbbá a szakbizottságok (komitológiai bizottságok), többek között az elfogadás előtt álló végrehajtási intézkedéstervezetek véleményezésével, tanácsadással. Szakmai háttértámogatást számos európai ágazati intézmény nyújt, ilyen például az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) vagy az Európa Oktatási Információs Hálózata (EURYDICE).

A fenti intézményi háromszögre – Európai Bizottság, Európai Parlament és a Tanács – alapjaiban jellemző, hogy egyik szerepe sem abszolút és nem is nélkülözhető. A nemzetek feletti Bizottság csak kezdeményezhet és végrehajthat, de nem dönthet. Döntéseket a nemzetek (kormányok) közötti Tanács tud hozni, amelyikben minden ország jelen van, de döntéseik elsősorban a Bizottság kezdeményezéseire vonatkoznak. Míg a Tanács alapvetően nemzeti (tagállami) érdekeket tart szem előtt, a Bizottságot a közösségi, a tényleges európai szempontok vezérlik. Az Európai Parlament szerepe pedig biztosítani a rendszer legitimitását. Fő szabályként fogalmazható meg, hogy egy-egy jogszabályt a Bizottság kezdeményez, a Parlament véleményez, a Tanács pedig eldönti.

A jogszabály tervezetének folyamatát a tagország képviselői először a tanácsi munkacsoportban (pl. Oktatási Bizottság, Kulturális Ügyek Bizottsága) tudják befolyásolni. A munkacsoport számára az elnökség maga is kezdeményezhet az elnökség szakmai prioritásaihoz tartozó előterjesztést. Az ilyen előterjesztéseket tanácsi következtetések (Council conclusions) vagy állásfoglalás (resolution) formájában a Tanács saját hatáskörben fogadja el. Ezek a közösségi vívmányok részét képezik, de nem tekinthetők jogszabálynak. A javaslatok több hónapon keresztül képezhetik a bizottságon belüli viták tárgyát. Az anyag tervezetét az elnökség és az Európai Bizottság együttműködve készíti elő, és a Tanácsi titkárságon keresztül juttatja el a tagoknak.

Az oktatási területen is előforduló közösségi jogi aktusok (másodlagos szabályozók):

- **Rendelet (Regulation)** – Általános hatályú, minden részletében kötelező jellegű, minden tagállamban közvetlenül alkalmazható. (Példák: a European Training Foundation vagy a CEDEFOP intézményeinek létrehozásához kapcsolódó szabályozások.)
- **Irányelv (Directive)** – Az elérendő célokat illetően kötelezi a címzett tagállamokat, de a formák és eljárások megválasztása a nemzeti hatóságok hatáskörében marad. A tagállami jogharmonizáció fő eszköze, de közvetlenül nem alkalmazható. (Példák: A harmadik országbeli állampolgárok tanulás vagy kutatás céljából való belépésére és tartózkodására alkalmazandó irányelvek, vagy a Diplomák és szakképesítések kölcsönös elismerésére vonatkozó irányelv.)
- **Határozat (Decision)** – Meghatározott címzettnek szóló, konkrét ügyre vonatkozó aktus, mely teljes egészében kötelezi a címzettet. (Példák: az Erasmus+ vagy az Európa a polgárokért programok megalkotása.)

Az oktatási koordináció területén a szabályozás helyett sokkal inkább jellemzőek a közvetett eszközök, mint a tagállamok megegyezései, a tagállamok közti célzott tudásmegosztás, információcsere és egymástól tanulás, melyek különböző formáit jelentős mértékben anyagilag

²¹ Szerződésnek nevezik a tagállamok között írásban létrejött, közös és egybehangzó jognyilatkozatot.

is támogatja a Bizottság. Ahogy azt korábban bemutattuk, a tagállami strukturális források (ESZA) felhasználhatók az *Európa 2020* stratégia céljával egyező tagállami fejlesztések finanszírozásához, a közösségi oktatási eszközöket (mobilitás, stratégiai partnerség, szakpolitikai kísérletek, tudászövetségek, tanulási hálózatok stb.) a nemzeti irodák koordinációjával közvetlenül finanszírozza a Bizottság, továbbá számos módon igyekszik befolyásolni az oktatási rendszerek konvergenciáját. Ennek legfontosabb politika-koordinációs eszköze a nyitott koordinációs módszer, melynek keretében működtetett szakértői munkacsoportok tevékenységét, és a legutóbbi időszak eredményeit mutatják be a kötet további fejezetei.

Felhasznált irodalom

Az Európai Bizottság hivatalos weboldalai:

- Regionális politika: http://ec.europa.eu/regional_policy/hu
- Európa 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm
- Európai Szemeszter: <http://www.consilium.europa.eu/hu/documents-publications/>
- Oktatás és képzés: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_hu.htm
- EU2020 Tematikus Munkacsoportok: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

Hivatalos európai dokumentumok:

- A Tanács 1999. december 17-i Határozata: Az új évezred küszöbén: új munkafolyamatok kidolgozása az európai oktatási és képzési együttműködés érdekében („Into the new millennium: developing new working procedures for European cooperation in the field of education and training”). Official Journal C8, 12.1.2000
- A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). 2009/C 119/02
- A Tanács és a Bizottság 2015. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020). Az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés új prioritásai. 2015/C 417/04
- European Commission (2015): Education and Training Monitor 2015. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Európai Közösségek Bizottsága (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság, Brüsszel

Tanulmányok:

- Halász Gábor (2012): Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Juhász Judit – Szegedi Eszter (szerk.), (2013): Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus Közalapítvány, Budapest
- Loboda Zoltán (2013): Egész életen át tartó tanulás – Megjegyzések egy fogalom margójára. In: Juhász Judit – Szegedi Eszter (szerk.), (2013): Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus Közalapítvány, Budapest. p. 15-29.
- Szegedi Eszter (2015): Az Európai Unió közösségi célkitűzései az oktatás és képzés területén. In: Nemzetköziesítés az európai uniós oktatási és képzési programokon keresztül. Online kiadvány. Tempus Közalapítvány, Budapest

SZEGEDI ESZTER:

Az EU2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének eredményei

Ahogy a bevezető fejezet bemutatta, az európai uniós koordinációs mechanizmusok egyik fontos eleme a tagállamok által delegált, elsősorban kormányzati szakértőkből álló munkacsoportokban zajló tevékenység. Ilyen munkacsoportok a nyitott koordinációs módszer keretében a 2000-es évek elejétől működnek az oktatási területen, korábban klaszterek, később szakértői vagy tematikus munkacsoportok elnevezéssel, és az elmúlt tíz év során egyre konkrétabb célok és kijelölt mandátum mentén.

A munkacsoportokban zajló fő tevékenységek:

- a Bizottság részéről tájékoztatás az uniós oktatáspolitikai irányelvekről, európai szintű szakpolitikai intézkedésekről;
- a szakértők közötti kölcsönös tudásmegosztás az egyes tagországok oktatási rendszeréről, az aktuális, adott oktatási területet érintő változásokról, lehetőséget kínálva ezzel a tagállamok közötti tapasztalatcserére;
- PLA (peer learning activity – egymástól tanulási tevékenység) események, ahol egy-egy aktuális téma vagy problémakör kapcsán cserélik ki tapasztalataikat, mutatják be jó gyakorlatukat a résztvevők;
- közös jelentések, ajánlások, szakmai háttéranyagok, módszertani útmutatók kidolgozása.

A munkacsoportokban a tagállamok kormányai által delegált, a téma iránt érdeklődő és abban kompetens szakértők vesznek részt, és egy-egy kulcsfontosságú oktatáspolitikai témakört dolgoznak fel. A munkacsoportok rendszerint évente 4–6 alkalommal üléseznek és egy-egy kiemelt oktatási területen fogalmazznak meg közös ajánlásokat részben a közös európai szakpolitika alakítása, részben pedig a tagállamok implementációs folyamatainak támogatása érdekében. A legtöbb munkacsoport esetében az ülések mellett a szakmai fejlődésre nagyobb lehetőséget kínáló, egymástól való tanulási célú tudásmegosztó rendezvényekre (PLA) is sor került évente akár több alkalommal is. A közös munka legfontosabb célkitűzése az, hogy a tagállamok a delegált szakértők közvetítése által felismerjék saját országuk eredményeit és gyengeségeit, melyeket nemzeti szinten hasznosíthatnak, valamint hogy közös ajánlásokat fogalmazzanak meg az oktatáspolitikai intézkedések összehangolására.

Az elmúlt évtizedben működő munkacsoportok:

> Klaszterek, 2006–2009/2010:

- A felsőoktatás modernizációja
- Az egész életen át tartó tanulást szolgáló kulcskompetenciák
- Tanárok és oktatók
- A tanulási eredmények elismerése
- Hozzáférés és társadalmi befogadás az egész életen át tartó tanulás keretében

> Munkacsoportok 2009–2011 között:

- A felsőoktatás modernizációja/ Modernisation of Higher Education

- A kulcskompetenciák értékelése/ Assessment of Key Competences
- Tanárok szakmai fejlődése/ Professional Development of Teachers
- Matematika, természettudomány, technológia / Mathematics, Science and Technology
- Nyelvtudás és foglalkoztatás / Languages for Jobs
- Korai idegennyelv-elsajátítás/ Early language learning

> Munkacsoportok 2011–2014 között:

- Iskolai oktatás/School Education
 - Korai iskolaelhagyás/Early school leaving
 - Kisgyermekkorai oktatás és nevelés/Early Childhood Education and Care
 - Matematika, természettudomány, technológia/Mathematics, Science and Technology
 - Tanárok szakmai fejlesztése/Teacher Professional Development
- A felsőoktatás modernizációja/Modernisation of Higher Education
- Szakképzés és képzők képzése/Vocational education and training trainers
- Felnőttkori tanulás/Adult Learning
 - A felnőttkori tanulás minősége/Quality in Adult Learning
 - Felnőttkori tanulás finanszírozása/Financing Adult Learning
- Transzverzális kulcskompetenciák/Transversal key competencies
 - Vállalkozói készségek fejlesztése/Entrepreneurship education
 - Nyelvek az oktatásban és képzésben/Languages in Education and Training
 - IKT az oktatásban/ICT and Education

> Munkacsoportok 2014–2015 között:

- Iskolapolitika/School Policy
 - Korai iskolaelhagyás/Early school leaving
 - Tanárképzés/Initial teacher education
- Transzverzális kompetenciák/Transversal skills
 - Digitális kompetenciák/Digital skills
 - Vállalkozókészség/Entrepreneurship
 - Nyelvek/Languages
- Szakképzés/Vocational Education and Training
- Felsőoktatás/Modernisation of Higher Education
- Felnőttkori tanulás/Adult Learning
- Digitális és online tanulás/Digital and Online Learning

> Munkacsoportok 2016–2018 között:

- Iskolapolitika/Schools
- Az állampolgári ismeretek és az olyan közös értékek, mint a szabadság, a tolerancia és a diszkrimináció-mentesség előmozdítása az oktatáson keresztül/Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education (follow-up to the Paris Declaration)
- Szakképzés/Vocational Education and Training
- A felsőoktatás modernizációja/Modernisation of Higher Education
- Felnőttkori tanulás/Adult Learning
- Digitális készségek és kompetenciák/Digital Skills and Competences

A Tempus Közalapítvány az oktatásért felelős tárca megbízásából 2008 óta kiemelt szerepet játszik a munkacsoportok eredményeinek hazai megismertetésben, elsősorban a szakértői kör számára való becsatornázási lehetőségek támogatásával, másodsorban a gyakorlati szereplők szemszögéből továbbgondolt szakmai programok szervezése által.²²

Az Európai Bizottság egyre inkább hangsúlyt fektet a munkacsoportokban keletkező szakmai eredmények láthatóvá, hozzáférhetővé tételére, és továbbá ajánlásokat fogalmaz meg a tagállamok számára is, hogy fordítsanak nagyobb figyelmet az eredmények terjesztésére. Ennek érdekében működteti azt a jól strukturált honlapot is, melyen mind a korábbi, mind a jelenleg működő munkacsoportokban keletkező szakmai anyagokat közzéteszi, beleértve a PLA-k összefoglalóit is.²³ A magyar delegált tagok közül többen aktív tevékenységet folytattak az eredmények itthoni terjesztésében. Több magyar nyelvű szakmai cikk, konferencia előadás született a tapasztalataik összegzéséeként. Megkönnyítette az eredmények terjesztését, ha a delegált tagok konkrét projekthez kapcsolódva tudták hasznosítani megszerzett tudásukat, mint például a korai iskolaelhagyás kapcsán a Tempus Közalapítvány koordinálásában megvalósuló európai szakpolitikai projektek: QALL – Végzettséget mindenkinék! (www.qall.tka.hu); CROCOOS – Előzzök meg a lemorzsolódást! (www.crocoos.tka.hu). A pedagógusképzésre vonatkozó ajánlások szakmai rendezvényeken kerültek megvitatásra a pedagógia és pszichológia szakterület képviselőivel, a Tanárképzők Szövetségével, az EMMI munkatársaival, valamint becsatornázásra kerültek a pedagógusképzők és felsőoktatási intézmények konferenciáira. A szakképzési és felnőtt tanulási munkacsoport delegáltak a Nemzetgazdasági Minisztérium munkatársai számára belső műhelymunkát szerveztek megszerzett tudásuk átadására. A digitális és online tanulás témáját és ajánlásait több, az Oktatókutató- és Fejlesztő Intézet honlapján online elérhető publikáció is feldolgozza. A szakmai igényességgel elkészített anyagok egy része a neveléstudomány képviselőihez is eljutott, ugyanakkor a hazai szakpolitikaalkotás és a társadalmi partnerek figyelmének felkeltése terén van még teendő.

Jelen kiadvány is részben ezt a feladatot kívánja betölteni, a következő fejezetekben részletesen is bemutatva a 2014–2015 között működő munkacsoportok szakmai eredményeit, fókuszálva az itthon is releváns területekre. A kiadványt elektronikus formában online módon is elérhetővé tesszük, mellékletként kapcsolva hozzá azokat a rövid magyar nyelvű kivonatokat és fordításokat, melyeket az angol nyelven elkészült szakmai anyagokból készítettünk, ezzel is buzdítva a Kedves Olvasót a további tájékozódásra.

A kiadványt gazdagító elektronikus mellékletek a www.oktataskepzes.tka.hu > Lifelong learning > Európai Unió stratégiai megközelítés > Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keretrendszer menüpont²⁴ alatt található az alábbi témakörökben: Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére, Irányelvek a pedagógusképzés fejlesztéséhez, A DIGCOMP (digitális kompetencia keretrendszer), A digitálisan kompetens oktatási intézmények európai keretrendszere, A vállalkozói és kezdeményezőkézség kompetencia fogalmi hivatkozási keretrendszere és a vállalkozói készségek fejlesztése az európai iskolákban, Nyelvek a középfokú oktatásban, Nyelvek és foglalkoztathatóság.

²² A korábbi évek tevékenységei hozzáférhetőek a Tempus Közalapítvány által működtetett honlapokon:

- Kiadványok:
 - Szegedi Eszter (szerk.), (2008): *Oktatás és képzés 2010, Műhelybeszélgetések*. Tempus Közalapítvány, Budapest
 - Szegedi Eszter (szerk.), (2009): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Tempus Közalapítvány, Budapest. <http://www.tka.hu/konyv/2343/kompetencia-tanulasi-eredmenyek-kepesei-keretrendszerek>
- Konferenciák, szakmai műhelyek: www.oktataskepzes.tka.hu > Lifelong learning > Konferenciák / Szakmai műhelyek
- Gyakorlati műhelyek: www.oktataskepzes.tka.hu > Alma a fán > Alma a fán műhelymunkák

²³ A 2011 utáni intenzívebb szakmai időszak eredményeinek terjesztésére a Bizottság új honlapot indított útjára, melyről a kapcsolódó releváns szakpolitikai dokumentumok is könnyen elérhetőek: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools

²⁴ <http://oktataskepzes.tka.hu/az-oktatas-es-kepzes-2020-kapcsan-letrehozott-munkacsoportok-eredmenyei>

ISKOLAPOLITIKA (SCHOOL POLICY)

» KORAI ISKOLAEHAGYÁS

IMRE ANNA:

Az oktatás és a korai iskolaelhagyás kérdései az Európai Unió politikájában

A korai iskolaelhagyás és az Európai Unió szakpolitikája 2013-2020

Az Európai Unió egyik legfontosabb stratégiai célja a foglalkoztatottak arányának 82%-ra történő növelése és ezzel egyidejűleg a foglalkoztathatóság javítása. A foglalkoztathatóság javítása szoros összefüggést mutat az iskolai végzettség szintjével, a képesítésekkel, ezért is irányul az Európa 2020 stratégia öt számszerű célkitűzéseinek egyike az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítására.

A korai iskolaelhagyás kérdésköre a 2000-es évek első évtizedében a liszaboni munkaprogram egyik fő célkitűzésekként vált hangsúlyossá. Ez a stratégia a gazdasági növekedés mellett egyenjogú célként nevezte meg a fenntarthatóságot, ezzel hangsúlyossá téve a foglalkoztatási és a szociális szempontokat egyaránt. (Loboda, 2013) A liszaboni stratégia az oktatást és képzést az uniós politika megkerülhetetlen elemévé tette, a „tudás” és a kulcskompetenciák előtérbe helyezésével az oktatás foglalkoztatáshoz, és ezen keresztül a gazdasági növekedéshez való hozzájárulását hangsúlyozta. (Loboda, 2013; Rasmussen, 2009) Az iskolai lemorzsolódás és az alacsony képzettség kérdése ezzel az egész életen át tartó tanuló támogató politika részévé váltak a korai iskolaelhagyás elleni küzdelemmel együtt. Erre utal a korai iskolaelhagyók fogalmának uniós meghatározása is. Az Unió azokat tekinti korai iskolaelhagyóknak, akik nem rendelkeznek az egész életen át tartó tanulás világában minimálisan szükségesnek tekintett ISCED 3 szintű felsőközépfokú iskolai végzettséggel, azaz ISCED 1 vagy ISCED 2 szintű végzettséggel hagyták el az oktatási rendszert.²⁵ (European Commission, 2013, 8. o.)

A korai iskolaelhagyási ráta az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18-24 évesek arányát méri, akiknek nincs középfokú (szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettségük, és nem vesznek részt oktatásban vagy képzésben. A mutatót az Eurostat által koordinált éves, nagymintás munkaerő-felvétel²⁶ alapján számítják. Az Európai Unió megközelítése igen átfogó, az oktatási rendszer megfelelő végzettség nélkül történő elhagyásának minden formáját beleértik a meghatározásba.

A korai iskolaelhagyók arányának csökkentése kiemelt oktatáspolitikai cél az Európai Unió számára, az *Európa 2020* stratégiában célként szerepel a korai iskolaelhagyók arányának a 2009-es 14,4%-ról 10% alá való csökkentése 2020-ra. Jobban érthető az uniós törekvés, ha hozzávesszük, hogy a 20-64 évesek között az Európai Unió egészében az alacsony iskolai végzettségűeknek csak valamivel több, mint a fele dolgozik, Magyarországon azonban csak kicsivel több, mint egyharmaduk, az Eurostat éves felmérése szerint.

Az Európai Unió átlagában – jelentős részben az oktatáspolitikai erőfeszítéseknek köszönhetően – a korai iskolaelhagyók aránya 2000 óta folyamatos csökkenést mutat, míg Magyaror-

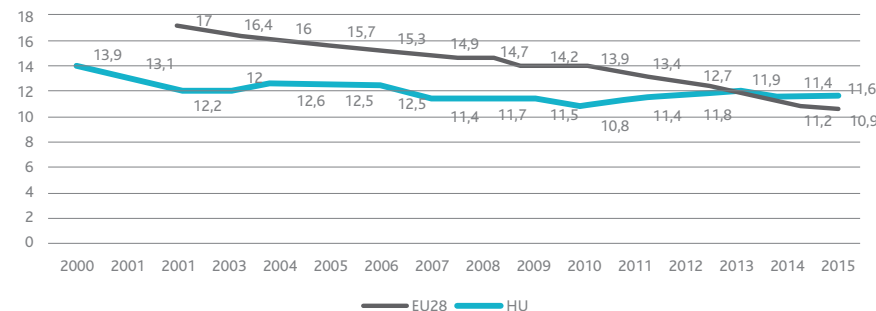
²⁵ Az ISCED az International Standard Classification of Education kifejezésből alkotott betűszó. Magyarországon az alsó tagozat az 1-es szintre van sorolva (alapfok), a felső tagozat a 2-es szintre (alsóközépfok), a szakiskolai és a középiskolai végzettség a 3-as szintre (felsőközépfok), az érettségi utáni szakképzés a 4-es szintre (posztsekunder szint), az akkreditált felsőfokú szakképzés az 5-ös szintre, a felsőoktatás első ciklusa a 6-os, második ciklusa a 7-es, és a doktori képzés a 8-as szint.

²⁶ Eurostat Munkaerő Felmérés (Labour Force Survey, LFS)

szág vonatkozásában 11% körüli ingadozás figyelhető meg, az uniós átlagtól való kismértékű elmaradással (lásd 2. ábra).

2. ábra

A korai iskolaelhagyás aránya az Európai Unió átlagában és Magyarországon 2000 és 2015 között, (%)



Forrás: Eurostat

Az Iskolapolitika munkacsoport Korai iskolaelhagyással foglalkozó alcsoport előzménye

A munkacsoport szerveződéséhez előzményként szolgált egy tanácsi határozat és a korábbi munkacsoport tevékenysége. Az Európai Unió Oktatási Tanácsa 2011-ben a magyar elnökség idején ajánlást (*Tanácsi Ajánlás*; 2011/C 191/01) fogadott el a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. A Tanácsi Ajánlás felhívta a tagállamok figyelmét arra, hogy dolgozzanak ki stratégiát a korai iskolaelhagyás visszaszorítására, amely figyelembe veszi a tanácsi ajánlásban szereplő átfogó szakpolitikai keretrendszert, ezen belül információs rendszer kialakítását, valamint megelőzést, interrenciót és kompenzációt lehetővé tevő szakpolitikákat. 2011-ben az Európai Bizottság korai iskolaelhagyással foglalkozó szakpolitikai munkacsoportot (Thematic Working Group on Early School Leaving) hozott létre, amely 2013-ra egy átfogó zárójelentést készített (*Reducing...*, 2013). A jelentés kiemelte az összehangolt kormányzati munka és kooperáció fontosságát az országos, területi és helyi szereplők koordinációjában, a fenntartható finanszírozásban, a szektorközi együttműködések ösztönzésében, az érintettek bevonásában, a fejlesztési programok monitorozása és értékelése területén, valamint az adatgyűjtési és monitoring rendszerek működtetésében.

A 2014 és 2015 közti időszakra az Európai Bizottság tagállami döntéshozók és szakértők bevonásával a korai iskolaelhagyással foglalkozó szakpolitikai munkacsoport munkájának folytatására újabb munkacsoportot hozott létre. Iskolapolitika néven egyik alcsoportja foglalkozott a korai iskolaelhagyás kérdéseivel. Az új munkacsoport a korábbi, jellemzően rendszerszintű beavatkozási lehetőségekre irányuló munkát iskolai szintre fókuszáltan folytatta, a munka produktumaival a döntéshozók mellett az iskolák munkáját is igyekeztek támogatni.

Az Iskolapolitika munkacsoport Korai iskolaelhagyás alcsoport munkájának eredményei

> Intézményi szintű ajánlások

A munkacsoport ajánlásai a probléma mikro-szintjére, az iskolára és annak környezetére fókuszálnak. Az ajánlások a kérdésben az iskolák számára átfogó, holisztikus megközelítést javasolnak, valamint az intézményen belüli és kívüli többoldalú és több szakmát átfogó együttműködések kialakítását. Az ajánlások megfogalmazásával a Bizottság a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók számára befogadó és támogató tanulási környezetet biztosító iskolák létrejöttét ösztönzi (European Commission, 2015b). Az iskolák korai iskolaelhagyásban játszott döntő szerepe mellett hangsúlyosan jelenik meg, hogy egymaguk nem érhetnek el jelentős eredményt, hiszen az iskolán kívüli tényezők erősen befolyásolják a tanulói és ezáltal az oktatás eredményességének sikerét. Az intézményeknek ezért környezetükkel és külső szakmai partnereikkel együttműködve van több esélyük a sikerre. Az iskolák számára olyan tanulóközpontú, inkluzív és holisztikus iskolai megközelítés érvényesítését javasolják, amely képes gondoskodó, együttműködő és támogató környezet kialakítására a tanulók számára, s ennek érdekében hatékonyan koordinálni az egyes szereplők és környezetük erőforrásait.

Az átfogó iskolai megközelítés és az együttműködések hangsúlyozásán túlmenően a dokumentum öt kiemelt területen, öt kiemelt célcsoport számára fogalmaz meg ajánlásokat (European Commission, 2015b):

- 1. Iskolavezetés és kormányzás:** Az iskolavezetés és kormányzás területén a szükséges autonómia és rugalmasság biztosítása, az iskolavezetők támogatása, felkészítése, a megosztott vezetés, az átfogó iskolafejlesztés, a folyamatok követése és külső értékelése, valamint az iskolák közti kapcsolattartás fontosságát hangsúlyozzák az ajánlások.
- 2. Tanulói támogatások:** A tanulók számára javasolt támogatási formák között az ösztönző tantervet és módszereket, a tanulók jóllétére fordított figyelmet, a korai jelzőrendszert, a célzott támogatásokat, a tanulók iskolai életben való részvételét, a pálya-tanácsadást és a tanórán kívüli tevékenységeket említi a dokumentum.
- 3. Tanárok:** A pedagógusok oldaláról a korai iskolaelhagyáshoz vezető problémák megértését, a tanári kompetenciák erősítését, a képzés során e téren megszerezhető gyakorlati tapasztalatokat, a tanárok közti együttműködést, az egymástól való tanulás lehetőségeit, a tanári vezetésként, s a sokféleség felvállalását és a tanárok kiegészítő támogatását tartja fontosnak a javaslat.
- 4. Szülők:** A szülők vonatkozásában az oktatásért való felelősség megosztását, a bizalom és az együttműködés kialakítását, az iskolai életben és döntéshozatalban való részvételi lehetőséget, az információkhoz való hozzáférés lehetőségét, a kommunikáció javítását és a szülők számára oktatási lehetőség kialakítását fogalmazzák meg az ajánlások.
- 5. Más külső szereplők, érdekelt felek:** Az érdekelt felekkel összefüggésben azonosításuk és folyamatokba való bevonásuk, támogatásuk, valamint közös stratégia kialakításának lehetősége fogalmazódik meg a dokumentumban.

Az ajánlások megfogalmazásával a Bizottság a korai iskolaelhagyás szempontjából a nem veszélyeztetett és a veszélyeztetett tanulók számára egyaránt befogadó és támogató tanulási környezetet biztosító iskolák létrejöttét ösztönzi.

Eszköztár és jó gyakorlatok²⁷

A munkacsoport munkája nyomán az öt kiemelt területen és az öt célcsoportra irányulóan konkrétabb, gyakorlatias javaslatcsomagok is készültek az egyes tagállamokban már bevált jó gyakorlatok felhasználásával. Az egyes tagországokban működő, eredményesnek bizonyuló megoldásokból válogatott eszköztár anyagai konkrét lehetőségeket mutatnak be a tanulók támogatása és az iskolán belüli és iskolán kívüli együttműködések kialakítása érdekében. A feltöltött jó gyakorlatok között az iskolavezetők és pedagógusok is találhatnak a munkájukat segítő intézkedéseket, működő példákat, a tapasztalatcserét pedig az észrevételek megfogalmazására adott online lehetőség támogatja. Az összegyűjtött anyag folyamatos bővítését és frissítését tervezik, ezért szívesen vesznek új javaslatokat is az eszköztár bővítésére.

²⁷ <http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools.htm>

Felhasznált irodalom

Hivatalos európai dokumentumok:

- A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. Luxemburg
- European Commission (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. November, 2013. European Commission ELS TWG
- European Commission (2015a): Education and Training Monitor 2015. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- European Commission (2015b): Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. European Commission Directorate-General for Education and Culture, Brussels
- European Commission (2015c): Early Leavers from Education and Training. European Semester Thematic Fiche.
- European Parliament (2011): Reducing Early School Leaving in the EU. Study. Directorate General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Education and Culture. European Parliament, Brussels

További felhasznált irodalmak:

- Halász Gábor (2012): Oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.) (2013): PSIVET – Esélyteremtés szak-képzéssel. Tempus Közalapítvány, Budapest
- Imre Anna (2014): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások. In: Juhász Judit – Mihályi Krisztina – Szegedi Eszter (szerk.): Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Tempus Közalapítvány, Budapest, p. 97-114.
- Loboda Zoltán (2013): Az egész életen át tartó tanulás – megjegyzések egy fogalom margójára. Juhász Judit – Szegedi Eszter (szerk.), (2013): Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus Közalapítvány, Budapest, p. 15-29.
- OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing.
- Rasmussen, Palle et al. (2009): Education, Equality and the European Social Model. In: Dale, Roger – Robertson, Susan (Eds): Globalisation and Europeanisation in Education. Symposium Books, Oxford. p. 159-177.

ISKOLAPOLITIKA (SCHOOL POLICY) » Pedagógusképzés

STÉGER CSILLA:

Az együttműködésen alapuló tanulókörnyezet fontossága²⁸

A munkacsoport szakmai előzményei

Az Oktatás és képzés 2010 program 2004-es időközi jelentése alapján (Council of the European Union, 2004) közös európai referenciák és elvek kerültek kialakításra a pedagógusok és trénerek kompetenciáiról és képesítéseiről (European Commission, 2005). E közös európai alapelvek – fontos szakpolitikai fejlesztési célokat kitűzve – egy közös referenciakeretet biztosítanak az egymástól tanuláshoz a nyitott koordinációs mechanizmus keretein belül és ezáltal lefektették az európai együttműködés alapjait a pedagóguspolitikák területén.

Az Európai Bizottság 2005-ben hozott létre először tagállami szakértői munkacsoportot a pedagóguspolitikák területén történő egymástól tanulás megvalósítása érdekében. Az érdekelt tagállamok nemzeti szakértőket delegálhattak a munkacsoportba, azzal a céllal, hogy a tagállamok egyenlősége alapján létrehozzanak egy, a szakpolitika területén felmerülő kihívásokat mélyrehatóan áttekintő szakmai platformot a tagállami szakpolitikai fejlesztések és nemzeti gyakorlatok cseréjére.

Az első ilyen munkacsoport a Tanárok és Képzők Klaszter (Teachers and Trainers Cluster) volt, mely 2010-ben átalakult a tanárok szakmai fejlődésének tematikus munkacsoportjává (Thematic Working Group on the Professional Development of Teachers), megtartva a legtöbb korábbi tagot és a korábban használt munkamódszereket. Az utóbbi munkacsoport létrehozásakor a cél az volt, hogy a korábbinál jobban körülhatárolt, a tagállamok számára releváns prioritásokat állapítson meg az egymástól tanulás kapcsolatban, és a tagállami döntéshozók számára használható dokumentumokat készítsen. A hároméves mandátum leteltével, 2014 után a munka az Iskolapolitika munkacsoportban (School Policy Working Group) folytatódott tovább.

A pedagóguspolitikával kapcsolatos szakértői munkacsoport alapvető munkamódszere az egymástól tanulás (peer learning activity, PLA) volt. A pedagóguspolitikával kapcsolatos PLA-k olyan, egy-egy vendéglátó tagállamban tartott négy napos munkaülések, melyeken a pedagóguspolitika egy-egy specifikus területét részletesen tárgyalják meg a résztvevő tagállami szakértők. A vendéglátó tagállamnak ön-reflexív módon kell bemutatnia a saját gyakorlatát, kiemelve az eredményes aspektusokat és a kihívásokat. A többi tagállamot országonként két személy képviseli, két különböző érintett csoportból. A tagállami pároknak szintén be kell mutatniuk a saját nemzeti szakpolitikájukat az adott területen és kritikai-baráti visszajelzést kell adniuk és fogadniuk a többiekétől. A megbeszélések célja, hogy (1) megismerjék és részletesen összehasonlítsák a tagállamokban létező hatékony szakpolitikai gyakorlatokat és kihívásokat, (2) kialakítsanak egy közös álláspontot a sikeres szakpolitika jellemzőiről, valamint, hogy (3) levonják a területen a legfontosabb szakpolitikai szintű következtetéseket (Snoek, Uzerli & Schratz, 2008).

A tanulási folyamat változatos témákban zajlott a tanárpolitika egyes kérdéseiről. Az alábbi

28 Készült a szerző irodalomjegyzékben feltüntetett három tanulmányának felhasználásával.

táblázat összefoglalja a Tanárok és Képzők Klaszter, a Tanárok Szakmai Fejlődése munkacsoport, valamint az Iskolapolitika munkacsoport PLA-in fókuszba került témákat. Ezek a témák tükrözik, hogy a tagállamokat a pedagóguspolitikák mely aspektusai érdekelték leginkább az elmúlt években, illetve jól mutatják a tanárokkal kapcsolatos szakpolitikai vonatkozások sokszínűségét és komplexitását.

2. táblázat

A tanárpolitikai peer learning tevékenységek dátumai, helyszínei és témái

ÉV	FOGADÓ ORSZÁG	TÉMA
2005	Írország	A tanárok és trénerek folyamatos szakmai fejlődése
2006	Hollandia	Az iskolák mint a tanárok tanulási közösségei
2007	Ausztria	A szakképző iskolák és vállalatok közötti együttműködés
2007	Norvégia	A tanárok felkészítése az eredményes tanításra kulturálisan sokszínű környezetben
2007	Dánia	Képző intézmények és iskolák közti kapcsolatok
2008	Észtország	A bevezetés – szisztematikus támogatás a kezdő pedagógusok számára
2009	Litvánia	A pedagógusképzés iskolai gyakorlata
2009	Brüsszel	A kulcskompetenciák értékelése – közös szeminárium más klaszterekkel
2010	Izland	Pedagógusképzők
2010	Ciprus	Iskolai vezetés a tanulásért
2011	Írország	Szakpolitikai megközelítések a pedagógus kompetenciák definiálására és leírására
2011	Lengyelország	A pedagógus kompetenciák folyamatos fejlesztését és elsajátítását támogató szakpolitikai megközelítések
2012	Brüsszel	Peer Learning Konferencia, Oktatás: Politikai támogatás a pedagógusképzőknek
2012	Hollandia	A tanári pályára legalkalmasabbak kiválasztását szolgáló politikák
2013	Ausztria	Tanári FSzF (folyamatos szakmai fejlődés) politikák: a kereslet és kínálat egyensúlyának biztosítása a tanárok, az iskolák és az oktatási rendszer szintjén
2014	Horvátország	A pedagógusképzés irányítása
2014	Málta	Az együttműködésen alapuló tanulási környezetek biztosítása a pedagógusképzésben és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése során
2015	Norvégia	A pedagógusképzés az életpálya alatti folyamatos szakmai fejlődés fényében

29

Forrás: a szerző személyes jegyzetei a munkacsoportok tagjaként

29 Fontos megjegyezni, hogy más munkacsoportok is foglalkoztak és foglalkoznak pedagóguspolitikához kapcsolódó kérdésekkel, amellett, hogy a fókuszukban nem a pedagógusok álltak. Ezek a csoportok a korai iskolaelhagyás, a kisgyermekkorai oktatás és nevelés, az információs technológiák és a matematika, tudomány és technológia területén tevékenykedtek, illetve tevékenykednek. A jelentéseik közül néhány szintén tartalmaz a pedagóguspolitikával kapcsolatos elemeket.

A tanárpolitikával foglalkozó munkacsoportok keretében megvalósult egymástól tanulás eredményeit az Európai Bizottság a honlapján munkadokumentumok formájában publikálja.³⁰ Ilyen felhasználóbarát munkadokumentumok születtek például az alábbi területeken:

- A bevezető szakasról (szisztematikus támogatás a kezdő pedagógusoknak) (European Commission, 2010),
- A *Gondoljuk újra az oktatást* című dokumentum (European Commission, 2012a), illetve háttérdokumentuma, *A pedagógus szakma támogatása a jobb tanulmányi eredményekért* (European Commission, 2012b),
- Az elvárt pedagógus kompetenciák meghatározásának támogatásáról (European Commission, 2013a),
- A pedagógusképzők támogatásáról (European Commission, 2013b).

A 2014-ig megfogalmazott legfontosabb európai uniós pedagóguspolitikai alapelvek, irányultságok

- A pedagógusképzés, a kezdő pedagógusok számára biztosítandó bevezető támogatási rendszer, valamint az életpálya alatti folyamatos szakmai fejlődés egy közös, megbontatlan ívet, úgynevezett kontinuumot kell, hogy képezzen. A kontinuum rendszer szintű alapja, hogy az egyes szakaszok egymásra épülése és egymásnak való minőségbiztosítási visszajelzése biztosított. A szakmai alapja pedig a reflektivitás, mely a pedagógusképzés során sajátítandó el és mely a bevezető szakasz és a folyamatos szakmai fejlődés során a pedagógus szakmaiságának alapjává válik, így ösztönözve őt a folyamatos megújulásra, fejlődésre.
- A fent leírt kontinuum felépítéséhez az egyes szakaszoknak fontos elvárásoknak kell megfelelni. Ilyen például, hogy a pedagógusképzés legyen gyakorlatorientált, legyen az iskolákkal való szoros együttműködésben megvalósított és osztálytermi kutatás alapú. Emellett a kontinuum megalkotásához elengedhetetlenül szükséges a bevezető támogatási rendszer kialakítása. E szakasz a pályakezdő pedagógus pályára való szakmai, személyes és helyi környezetben való integrációját segíti elő, a reflektív szakmaiságot megalapozva. E szakaszra építve kell a pedagógusok, az iskola és a teljes oktatási rendszer igényeinek figyelembe vételével és összhangban tartásával biztosítani a megfelelő mennyiségű és minőségű szakmai fejlődési lehetőséget. A hazai oktatáspolitikában jellemzően továbbképzési rendszernek hívtott szakaszt az európai szemléletben folyamatos szakmai fejlődési szakasznak (continuous professional development, CPD) hívják, ezzel is jelezve, hogy ennek alanya és kiváltója, nem pedig tárgya a pedagógus. E szakaszban a szakmai fejlődésre lehetőséget nyújtó formák közül kifejezetten hangsúlyos az intézményi pedagógus közösség hosszú távú együttműködésén alapuló iskolafejlesztési projektben való részvétel.
- A teljes uniós pedagóguspolitika a pedagógus szakmaiságának alapját nem a szaktudásban, hanem a szakmai kompetenciákban határozza meg, mely a szaktárgyi, didaktikai és pedagógiai-pszichológiai ismeretek mellett a készségek tárházát és a reflektív, befogadó, innovatív és támogató attitűdöt jelenti. Emellett javasolt a kompetenciák tagországi megfogalmazása és azok életpálya alatti szintrendszerének meghatározása, valamint az életpálya stációk kompetencia szintekhez való kötése. Mindennek alapja a kompetenciák érdekelt felekkel való alapos egyeztetése, rögzítése és mérhetővé tétele.

³⁰ Fontos megjegyezni, hogy más munkacsoportok is foglalkoztak és foglalkoznak pedagóguspolitikához kapcsolódó kérdésekkel, amellyel, hogy a fókuszukban nem a pedagógusok álltak. Ezek a csoportok a korai iskolaelhagyás, a kisgyermekkorai oktatás és nevelés, az információs technológiák és a matematika, tudomány és technológia területén tevékenykedtek, illetve tevékenykednek. A jelentéseik közül néhány szintén tartalmaz a pedagóguspolitikával kapcsolatos elemeket.

- Mindezen folyamatokat az életpálya alatt a tág értelemben vett pedagógusképzők segítik. Pedagógusképző az uniós politikai dokumentumok szerint mindaz, ami a pedagógusjelöltek és pedagógusok formális és informális tanulását elősegíti. Ez alapján a felsőoktatási oktatón túl a gyakorló iskolai vezetőtanár, a partneriskolai mentor, a gyakornoki szakasz vonatkozásában az iskolavezető és a mentor, vagy a továbbképzés terén a tréner is. A pedagógusképzőkkel kapcsolatos uniós munkadokumentumok sürgetik a pedagógusképzők tudatos kiválasztásának, formális és informális támogatási rendszerének tagországi kidolgozását, a pedagógusképzők kompetenciáinak meghatározását és fejlesztésének személyre szabott biztosítását is.

A Pedagógusképzés munkacsoport eredményei

A fentiekre építve végezte munkáját az Iskolapolitika munkacsoport 2014-2015 között. Az ebben az időszakban végzett munka eredményeit az *Útmutató a pedagógusképzés fejlesztését célzó szakpolitikai irányelvekről* című, 2015 novemberében publikált munkadokumentum foglalja össze. A dokumentum legfontosabb üzenete, hogy „a diákok tanulásának irányítása és támogatása minden pedagógus számára szükségessé teszi, hogy egy szakmai, társadalmi és személyes utat járjon be, mely magában foglalja az együttműködésen alapuló tanulási környezetben megvalósított és az egész életpályát végigkísérő szakmai fejlődést. A pedagógusképzésnek kell ezen út bejárásához az alapokat és az irányokat megadni. A nemzeti, regionális és helyi kormányzatnak, illetve a szakmai szereplőknek közös felelőssége abban, hogy szoros együttműködésben könnyítsék és támogassák mindezt.” (European Commission, 2015, 1.o.)

A dokumentum egyrészt a pedagógusképzés fejlesztésével kapcsolatos javaslatokat fogalmaz meg annak érdekében, hogy az az életpálya alatti folyamatos szakmai fejlődésre, erre a szakmai és személyes útra jobban felkészítsen, másrészt a pedagógusképzés irányításával és vezetésével kapcsolatos iránymutatásokat ad. Harmadrészt a dokumentum a pedagógusképzésben és továbbképzésben az együttműködésen alapuló tanulási környezetek megteremtésének és fenntartásának fontosságát emeli ki és ezzel kapcsolatban fogalmazza meg az alábbi javaslatokat.

- A mindennapi gyakorlat során a versengő munkakultúra helyett együttműködő munkakultúrát kell kialakítani, melynek alapja a kölcsönös bizalom erősítése.
- A pedagógusképzés során erősíteni kell a szakmai dialógus, a megosztás, a reflektivitás, a kritikai gondolkodás és az egymástól tanulás képességeit, szükséges a pedagógusképzők és a pedagógusjelöltek fokozottabb együttműködése a képzés során.
- Az együttműködések erősítése az iskolák és a pedagógusképző helyek között:
 - együttműködést támogató szervezeti formák előnyben részesítése (intézményen belül, azok között);
 - kutatások megvalósítása (érvényes megoldások valós problémákra);
 - hálózatépítés (networking) támogatása, mely kiegyenlített teret teremt a különböző pedagógus szakma számára;
 - a sikeres együttműködések hasznáról való szélesebb tájékoztatás, a technológia lehetőségeinek fokozottabb kihasználása a jó gyakorlatok terjesztésében.
- Szükséges a vezetői kapacitás bővítése (a formális köznevelési vezető képzésben az együttműködésre is fel kell készíteni, továbbá az informális vezetőknek is biztosítani kell ilyen felkészítést).

- Biztosítani szükséges az együttműködésen alapuló tanulási környezetek előfeltételeit:
 - helyi igényekhez igazított, helyi partnerek által elfogadott és monitorozott együttműködésekre van szükség, ezeket kell támogatni;
 - az együttműködések létrehozásához és sikerre viteléhez időre van szükség, ezzel a döntéshozóknak tisztában kell lenni;
 - a finanszírozási megoldások kialakításánál el kell kerülni az egyéni teljesítményekhez kapcsolt finanszírozást/elismerést.

A miniszteri, illetve főigazgatói értekezleteken született javaslatok és döntések, valamint a szakértői együttműködés során megszületett munkadokumentumok javaslatainak egy része hosszas és összetett tagállami egyeztetési metódus alapján szakpolitikai dokumentumokká, úgynevezett tanácsi következtetésekké válhatnak.

Az élethosszig tartó tanulásról szóló tanácsi következtetés már 2002-ben felszólította a tagállamokat a tanárképzés és oktatás fejlesztésére, annak érdekében, hogy ellássák a tanárokat a tudásalapú társadalom számára szükséges képességekkel (Council of the European Union, 2002/C 163/01). Ezt követően négy, kifejezetten tanárpolitikával kapcsolatos tanácsi következtetés került elfogadásra, melyek irányadó dokumentumokká váltak ezen a szakpolitikai területen. Ezek a tanácsi következtetések: (1) a tanárképzés minőségének fejlesztéséről 2007-ben, (2) a fiatalok felkészítéséről a 21. század kihívásaira: menetrend az iskolákat érintő európai kooperációra 2008-ban, (3) a tanárok és iskolai vezetők szakmai fejlődéséről 2009-ben, valamint a (4) az eredményes tanárképzésről 2014-ben.

Felhasznált irodalom

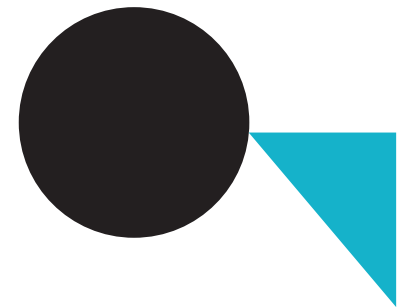
Hivatalos európai dokumentumok:

- Council of the European Union (2002): Council Resolution on lifelong learning. Official Journal of the European Communities. 2002/C 163/01. Official Journal of the European Communities, 9.7.2002.
- Council of the European Union (2004): Education & training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. 2004/C 104/01. Official Journal of the European Communities, 30.4.2014.
- Council of the European Union (2007): Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. 2007/C 300/07. Official Journal of the European Communities, 12.12.2007.
- Council of the European Union (2008): Council Conclusions on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools. Council of the European Union, Brussels
- Council of the European Union (2009): Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders. Council of the European Union, Brussels
- European Commission (2005): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels
- European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels
- European Commission (2012a): Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. COM(2012) 669 final. Strasbourg
- European Commission (2012b): Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Commission Staff Working Document Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. SWD(2012) 374 final. Brussels
- European Commission (2013a): Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Brussels
- European Commission (2013b): Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes.
- European Commission (2015): Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Brussels

További felhasznált irodalmak:

- Snoek, Marco – Uzerli, Ursula – Schratz, Michael (2008): Developing Teacher Education Policies through Peer Learning. In: Hudson, Brian – Zgaga, Pavel (Eds.): Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. University of Umea, Faculty of Teacher Education, Umea
- Stéger Csilla (2014): Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. In: European Journal of Education. Special Issue: The Changing Role of Teachers. 49/ 3, p. 332–347.
- Stéger Csilla (2015): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely, p. 5-24.
- Stéger Csilla (2015): Az együttműködésen alapuló tanulási környezetek támogatása – inspirációk Európából. In: Cserné Adermann Gizella (szerk.): PEDHALO.DUF. Dufpress, Dunaújváros

| TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK |



Transzverzális kompetenciák

Az európai társadalom dinamikus fejlődésére irányuló célkitűzések elérésének kulcsa a humán-tőkébe való befektetés, az európai állampolgárok képzettségi szintjének növelése, melyben az oktatásra és képzésre rendkívül fontos szerep hárul. Az ezredforduló táján definiálták azokat a fejlesztendő „új alapkészségeket”, melyek elengedhetetlenek a 21. század sikeres állampolgára számára. Ezek öt területet foglalnak magukba: (1) információs és kommunikációs készségek (IKT), (2) technológiai kultúra, (3) idegen nyelvek ismerete, (4) kezdeményező- és vállalkozási készség, (5) szociális készségek.

2004-ben, az Európai Bizottság egyik első szakértői munkacsoportja határozta meg a kulcskompetencia fogalmát: „A kulcskompetenciák az ismeretek, készségek és attitűdök átvihető, többfunkciós készletét képviselik, melyre minden egyénnek szüksége van az önmegvalósításhoz és fejlődéshez, beilleszkedéshez és munkavállaláshoz. Ezeket a kötelező iskolai oktatás vagy képzés befejezéséig ki kell fejleszteni, és az egész életen át tartó tanulás részeként a további tanulás alapjául kell szolgálniuk.”

A kompetencia értelmezése³¹ európai és szektorális szinten is nagyon nagy eltéréseket mutat, még ma sincs meggyökeresedett, közös szakmai megállapodás arra vonatkozóan, hogy mit értünk az alapvető készségek fejlesztésén. A kulcskompetenciákra vonatkozó európai javaslatok lényege egy megújult tudáskonceptió kialakítása, az iskolai oktatásban fejlesztendő készségekről, képességekről való gondolkodás alapjaiban más szemléletmódjának elterjesztése.

Ennek szellemében készült el 2006-ban az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról, mely az ismeretek, készségek és attitűdök egységének európai referenciakerete³². A nyolc kulcskompetencia közül azokat, amelyek átnyúlnak a tantárgyi tartalmakon, *transzverzális kompetenciáknak*³³ nevezzük.

Kulcskompetenciák:

- anyanyelven folytatott kommunikáció
- idegen nyelveken folytatott kommunikáció
- matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
- digitális kompetencia
- a tanulás tanulása
- szociális és állampolgári kompetencia
- kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia
- kulturális tudatosság és kifejező-készség

31 A kompetencia fogalma a szélesebb körű hazai szakmai közönség számára az ezredfordulót követően, különösen a Nemzeti alaptanterv 2007-es felülvizsgálata során terjedt el. A nyolc kulcskompetencia bekerült a Nat-ba, mégpedig lényegében abban a formában, ahogyan azokat az Európai Referenciakeret tartalmazza, amin a magyar köznevelési rendszer legutóbbi átalakítása sem változtatott, ezek fejlesztése a hazai szabályozási rendszernek is szerves részét képezi. A kompetenciákról közérthető interjúkötetet jelentetett meg a Tempus Közalapítvány 2010-ben, mely itt érhető el: www.oktataskepzes.tka.hu > Alma a fán > Interjúkötetek > Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről – 2010

32 *Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról* [Hivatalos Lap L 394., 2006.12.30.].

33 A transzverzális kulcskompetenciák kifejezésnek mindeztáig nem született meg széles körben elterjedt magyar megfelelője. A Tempus Közalapítvány 2012-ben szervezett ötalkalmas műhelysorozatot a téma gyakorlati feldolgozására, melyben az átívelő kompetenciák kifejezést használta. A műhelyek szakmai anyagai itt érhetők el: www.oktataskepzes.tka.hu > Alma a fán > Műhelymunkák > Átívelő kompetenciák a tanulásban – 2012

Az Európai Bizottság 2012-es közleménye, a Gondoljuk újra az oktatást.³⁴ felhívja a tagállamok figyelmét, hogy a kritikus gondolkodás, a kezdeményező-készség, a problémamegoldás, a közös munkavégzés képessége kerüljön az iskolai oktatás fókuszába, vagyis azok a transzverzális készségek, amelyek az egyéni életpálya változásaihoz történő sikeres alkalmazkodást teszik lehetővé. Az alapkészségek elsajátításán túl kiemelt figyelmet kell fordítani a nyelvtanulásra, a vállalkozói készségek, valamint a digitális kompetenciák fejlesztésére, hiszen a napjainkban zajló digitális forradalom lehetőségek tárházát kínálja az oktatás számára.

Az *Oktatás és képzés 2020* stratégiai keret megvalósítását támogató munkacsoportok közül a 2014-2015-ös mandátumú Transzverzális készségekkel foglalkozó munkacsoport elősegítették, hogy diskurzus tárgyává váljon a nyelvi, illetve a digitális kompetenciához kapcsolódó közös referenciakeret, valamint hozzájárultak a vállalkozói készségekhez kapcsolódó referenciakeret fejlesztéséhez. Megerősítették, hogy napjaink társadalmi és gazdasági változásai, az információs társadalom globális átalakulása közepette olyan 21. századi készségek, transzverzális kompetenciák elsajátítása a cél, amelyek a foglalkoztathatóságot, az innovációt, az aktív állampolgárságot erősítik, és hozzájárulnak más kulcskompetenciák fejlesztéséhez is.³⁵

34 http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_hu.htm

35 Education and Training 2020 – Highlights from the Working Groups 2014–2015

| DIGITÁLIS KOMPETENCIA |



RÓZSA GÁBOR:

A digitális kompetencia, mint az EU kulcskompetencia referenciakeret része

A digitális kompetencia meghatározása

A digitális kompetenciát az európai kulcskompetencia referenciakeret a következők szerint definiálja:

„A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködési hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.”

A Nemzeti alaptanterv 2007 óta az európaihoz hasonlóan definiálja a digitális kompetencia fogalmát, ezt a 2012-es módosítás során kis mértékben pontosították. A Nat a digitális kompetencia fejlesztését – hasonlóan a többi transzverzális kulcskompetenciához – több műveltségi területen keresztül írja elő, és ugyanez az elv azonosítható a kerettantervek esetében is.

A digitális kompetencia megléte feltételezi az információs technológiák természetének, szerepének és lehetőségeinek alapos értését és ismeretét a mindennapi helyzetekben: a személyes és társadalmi életben és a munkában egyaránt. Magában foglalja a fő számítógépes alkalmazásokat, mint például a szövegszerkesztést, adattáblázatokat, adatbázisokat, információtárolást és -kezelést, valamint az internet által kínált lehetőségek és esetleges veszélyek megértését. Hozzá tartozik továbbá az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök), az információ megosztása, hálózati együttműködés a tanulás, a munka vagy a kutatás terén. Az egyéneknek továbbá tudatában kell lenniük a tengernyi elérhető információ hitelességének és megbízhatóságának problematikájával, valamint a kapcsolódó jogi és etikai elvekkel.

A digitális korban szükséges készségek között szerepel az információ-keresés, -gyűjtés és -feldolgozás képessége, valamint az információ kritikus és szisztematikus alkalmazása. Lényegében arról van szó, hogy az internetalapú szolgáltatások elérésén túl képesek legyünk értékelni az információ fontosságát, megkülönböztetni a valóságot a virtuálistól, továbbá, hogy tudjunk eszközöket alkalmazni komplex információ előállítására, bemutatására. Mindez feltételezi a kritikus gondolkodást, a technológiák kreatív és innovatív alkalmazását, mindemellett megfontolt attitűdöt követel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes használata tekintetében. A digitális kompetencia fejlesztését támogatja a kulturális, társadalmi és szakmai közösségekben, hálózatokban való aktív részvétel (Nemzeti alaptanterv, 2012).

Az európai ajánlásban megfogalmazott kulcskompetenciák elengedhetetlenek egy tudásalapú társadalomban, mivel ezek megléte teszi lehetővé az állandó változásokhoz való alkalmazkodást, ezért mind a fiatalok, mind a felnőttek körében alapvetően szükséges ezek fejlesztése és frissítése. A magyar kormány a legutóbbi években közzétett kormányzati stratégiák szinte mindegyikében választ kíván adni a digitális kompetenciával járó kihívásokra. Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014–2020 közötti időszakra a kulturális

és közművelődési intézmények bevonását is előírja a digitális írástudás elterjesztése érdekében, teret és lehetőséget adva ezzel az egész életen át tartó tanulásra. Ennek fő eleme a nyilvános könyvtárak tartalom- és szolgáltatásfejlesztése, és mobil könyvtári szolgáltatások biztosítása a lakóhelyből adódó hátrányos helyzetű lakosság számára az ún. könyvtárbuszok által. Ezekben a hagyományos könyvtári szolgáltatások mellett számítógép- és internet használatára nyílik lehetőség, így e-ügyintézésre és a digitális felzárkózást segítő célzott foglalkozások megtartására is. Hasonló célt szolgál az eMagyarország program, melynek fókuszában az internet-elérés kiterjesztése áll az ország teljes területére, főként a kevésbé, illetve internettel egyáltalán nem ellátott területekre koncentrálva.

Digitális Kompetencia Keretrendszer

A Digitális Kompetencia Keretrendszer (DKK) kifejlesztését megalapozó kutatást az Európai Bizottság Közös Kutatóközpontjának Technológiai Jövőkutatási Intézetében (JRC-IPTS) működő Információs Társadalom Egység (IS Unit) az Európai Bizottság Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóságával (DG EAC) kötött igazgatási megállapodás alapján végezte 2011-2012-ben a célból, hogy azonosítsák a digitális kompetencia elemeit, meghatározásukat. A kutatás során európai szintű konszenzust alakítottak ki a digitális kompetencia összetevőiről, és ez alapján fejlesztették ki azt a keretrendszert, amely a már az Európai Unióban elérhető és használt keretrendszerek, tantervek és bizonyítványok egyfajta meta-keretrendszereként funkcionálhat.

A kidolgozott keretrendszer egyrészt az Európai e-Kompetencia Keretrendszer³⁶ négydimenziós keretrendszerére épül, azt kiegészíti egy ötödik dimenzióval. Az öt dimenzió (1) kompetenciaterületek, (2) kompetenciák, (3) ismeretszintek, (4) példák a tudás, képesség és attitűd területeiről és (5) célok egyértelműen meghatározza az egyes kompetenciákat. Az e-Competence egy jól megalapozott keretrendszer és a ráépüléssel biztosítható az átjárhatóság a Digitális Kompetencia Keretrendszerrel. A keretrendszer másik megalapozója a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret volt, amely az önértékeléshez három ismeretszintet határoz meg, mindegyiket két alszintre bontva (A1, A2, B1, B2, C1 és C2). A harmadik keretrendszer, amelyhez a DKK lazán illeszkedik, az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR). Az EKKR ugyan nyolcszintű, ezért a DKK kifejlesztése során ezt a nyolc szintet három kategóriába sorolták be:

- A szint (alapszint): „tudatában van és ismeri”;
 - B szint (középszint): „képes használni”;
 - C szint (mesterfok): „aktívan részt vesz a gyakorlatban”.
- A kutatás során azonosított öt kompetenciaterület a következő:*
- információ-feldolgozás,
 - kommunikáció,
 - tartalom létrehozása,
 - biztonság,
 - problémamegoldás.

Ezek közül a biztonság és a problémamegoldás kompetenciaterületei a leginkább transzverzálisak, az ezekben meghatározott kompetenciák, készségek a többi kompetenciaterületen

36 e-Competence framework for ICT professionals: <http://www.ecompetences.eu/>

is megjelennek. Az egyes kompetenciaterületekbe sorolt – összesen 21 – kompetenciát a jelen íráshoz kapcsolódó, elektronikusan elérhető melléklet tartalmazza. A melléklet tartalmazza a konkrét kompetencialeírásokat is, amelyek alapján egy átfogó kép nyerhető a DKK struktúrájáról.

A Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztése során – az önértékelést segítő –, létrehozhat egy jóval egyszerűbb, az állampolgárok számára közvetlenül is használható táblázatos leírást, amelynek segítségével mindenki megállapíthatja, hogy a kompetenciaterületeken meglévő jártassága alapszintű, középszintű vagy mesterfokú.

2014-ben az Európai Bizottság Foglalkoztatás, Szociális Ügyek és Társadalmi Befogadás Főigazgatóságának (DG EMPL) irányításával folytatódott a digitális keretrendszer továbbfejlesztése. A korábbi háromszintű besorolás bizonyos esetekben nem bizonyult megfelelően alkalmazhatónak, elegendően részletesnek, ezért kísérletet tettek nyolcszintű besorolás alkalmazására, és ezzel az EKKR szintjeihez igazításra is. Az átalakítás a 2014-2015 közti időszakban működő, a transzverzális készségekkel foglalkozó munkacsoportban résztvevő szakértők közreműködésével, véleményük beépítésével folyamatosan haladt, továbbá más keretrendszereket, mérőeszközöket kialakító és üzemeltető szakemberek, érintettek közreműködését is kérték. A nyolcszintű, átalakított változat várhatóan 2016 végére készül el.

A kialakított, és a továbbfejlesztett DKK is több célt szolgálhat:

- Egységes alapot nyújthat az európai polgárság digitális kompetenciájának méréséhez, összehasonlításához.
- Önértékelést támogató rendszereken keresztül segítséget nyújthat az egész életen át tartó tanulás során a fejlődési irányok kijelöléséhez, de a munkaerőpiacon az álláskereső és a munkáltatók számára is hasznos eszköz lehet.
- Segítheti az államokat szakpolitikai döntések meghozatalában, különösen a tanárképzés és a szakmai továbbképzések területén.

Az Európai Unióban több államban lefordították a keretrendszert, néhány államban konkrét alkalmazási célt is megfogalmaztak, valamint több európai szintű projektekben is építettek rá.

A szlovén közoktatásban elsajátítandó digitális kompetenciákat a DKK-ra alapozták.

Spanyolországban a tanár-továbbképzésben alkalmazzák a DKK-t, Navarrában az oktatási stratégiai tervezést támogatja. Baszkföldön az Ikanos projekt³⁷ keretében önértékelő rendszert alkottak, melynek segítségével a digitális kompetencia fejlesztési területeit, az IKT-tapasztalatokat és a DKK által meghatározott kompetenciaterületeken szerzett jártasságot vizsgálják.

Belgiumban, Flandriában a tantervi felülvizsgálat egy szempontjaként jelent meg a DKK, valamint figyelembe vették a felnőttképzési tanfolyamok fejlesztésekor is.³⁸

Máltán az Oktatási és Foglalkoztatási Minisztérium használta fel.

Észtországban az Oktatási és Kutatási Minisztérium lefordította.

37 A Digitális Kompetencia Keretrendszerrel bővebben olvashat a fejezethez kapcsolódó elektronikus mellékletben. Az intézmények számára készített önértékelési eszköz pedig a Digitális és online tanulás munkacsoport eredményeit bemutató utolsó fejezetben kerül bemutatásra, tekintettel a két munkacsoport részben átfedő tevékenységére.

38 https://webgate.ec.europa.eu/efpis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Adult_Education_and_Training

Az Európai Bizottság Jogérvényesülés- és Fogyasztóügyi Főigazgatósága fogyasztók részére készít digitális keretrendszert a DKK alapján.

A careNET³⁹ és a Carer+⁴⁰ EU projektekben a 65 évnél idősebbek ápolószemélyzetének és a házi gondozásban részt vevő ápolók digitális kompetenciájának fejlesztéséhez alkalmazzák.

Több alkalmazás – pl. eTwinning – támogatja a köznevelésben a tanárok osztálytermi aktivitását.

Önértékelési rendszerek, mérések

A kifejlesztett Digitális Kompetencia Keretrendszer jelenleg kettő, magyarul is hozzáférhető önértékelő rendszer alapja.

A Telecentre Europe nonprofit szervezet által üzemeltetett Skillage⁴¹ olyan online alkalmazás, amely a munkaerő-piaci elvárások alapján méri az IKT készségeket. A mérés a foglalkoztathatóság, hatékonyság, kommunikáció, közösségi média és digitális műveltség, valamint tartalomkezelés és biztonság területeken megfogalmazott kérdésekre adott válaszok alapján történik. Az alkalmazás a teszt kitöltése során az egyes kérdésekhez kapcsolódóan rövid visszajelzést ad, amely ebben a fázisban is segíti, orientálja az álláskeresőt. Ezt támogatja a rendszer az elkészített összefoglalással is, amely eljuttatható a munkáltatóhoz. A Telecenter Europe majdnem az összes európai országból rendelkezik tagszervezetekkel, amelyek célkitűzése többek között a felnőtt lakosság körében a digitális kompetencia fejlesztése. Magyarországon e tevékenységet az eMagyarország Pontok⁴² látják el.

Az Europass önéletrajz-kitöltő program alkalmazása⁴³ 2015 nyarán új modullal bővült. A nyelvi ismeretszintek megjelölésére használható hasonló szerkezetű, de a digitális kompetenciák, ismeretszintek megadására alkalmas új eszközzel megjelölhető, hogy a Digitális Kompetencia Keretrendszer öt kompetenciaterületén a kitöltő milyen szintű felhasználónak tartja magát: alap-, közép- vagy mesterfokúnak. A kialakított profil segíti a munkáltatót az álláskereső megítélésében. Az Europass önéletrajz-kitöltő alkalmazás univerzális, nem az infokommunikációs területre specializálódott, ezért a digitális kompetenciák megjelenítésére ugyan alkalmas az új eszköz, de nem fedi le a szakmaterületet. Ezért érdemes más önértékelési rendszerek kitöltésével keletkezett eredményeket is felhasználni, azokkal bővíteni az önéletrajzot. Egy ilyen eszköz például az Európai e-Kompetencia Keretrendszer.

Az **Európai e-Kompetencia Keretrendszer**⁴⁴ (e-CF) elsősorban az IKT-szakemberek referencia-keretrendszere, amely önértékelési rendszerrel is rendelkezik, de csak angol nyelven érhető el. Az e-CF 40 kompetencia ötfokozatú besorolását tartalmazza, megfelelően az EKKR 3–8. szintjeinek. Az önértékelés alapján összehasonlítható a tudásszint az egyes infokommunikációs szakmák elvárt ismeretszintjeivel.

A digitális kompetencia, mint kulcskompetencia fejlesztése alapvető fontosságú a fejlett országokban, a várakozások szerint hozzájárulhat továbbá a területi adottságokból fakadó hátrányok leküzdéséhez is. 2009 óta az OECD a 15 éves korosztályban végzett PISA-mérések során

39 <http://www.carenetproject.eu/>

40 <http://www.carerplusproject.eu/>

41 <http://www.skillage.eu>

42 <http://emagyarorszag.hu/>

43 <http://europass.hu/europass-oneletrajz>

44 <http://www.ecompetences.eu/> és <http://profiletool.ecompetences.eu/>

a szövegértésen belül már a digitális szövegértést is méri⁴⁵, és a szövegértési feladaton túl az internetes környezetben történő tájékozódást vizsgálja. A 2012-es felmérés alapján megállapítható, hogy ez a terület különösen fejlesztendő.⁴⁶ Az OECD 2012-ben felmérte a tagországokban a 15 éves lakosság körében az otthoni és az iskolai számítógép-ellátottságot és használatot is, az eredményeket a „Students, Computers and Learning” c. OECD-tanulmány tartalmazza.⁴⁷ A megfelelő infrastruktúra kiépítése csak alapfeltétele a fejlődésnek, a felhasználók felkészítésére ugyanakkora szükség van. A Digitális Kompetencia Keretrendszer implementálásával a tagországok egységes, átjárható mérő- és szabályozó rendszereket alakíthatnak ki, ezért alkalmazása Magyarország oktatási rendszerében is mindenképpen megfontolandó.

Felhasznált irodalom

- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) melléklete Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Szakképzési szemle, 2014/4.
- Ferrari, Anusca (szerk. Punie, Yves – Brečko, Barbara N.) (2013): DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere.
- Balázi Ildikó – Ostorics László (2011): PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón. Oktatási Hivatal, Budapest
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest
- Európai E-Kompetencia Keretrendszer, <http://www.ecompetences.eu/>
- Nemzeti Alaptanterv. Magyar Közlöny, 2012 évi 66. sz. p. 10635–10847.

VÁLLALKOZÓKÉSZSÉG

45 https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf

46 http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

47 www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm

BALLA ÁGNES:

Kezdeményező- és vállalkozókészség

Noha az almunkacsoport elnevezése röviden „Vállalkozókészség” (Entrepreneurship) volt, az a személelet, mely a közös munkát áthatotta, visszanyúl a 2006-os európai kulcskompetencia referenciakeretben is használt bővebb meghatározáshoz és tágabb értelmezéshez. E transzverzális kompetencia eredetileg kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia (sense of initiative and entrepreneurship) elnevezéssel került bevezetésre, és elsősorban azokat – a vállalkozói készségeknek is nevezhető – részkészségeket értették alatta, mint a kreativitás, a kockázatok mérlegelése, az önmotiváció, stb. Ezek lényegében minden önálló, felnőtt ember számára szükségesek az életben való boldoguláshoz, függetlenül a pályaválasztástól vagy a foglalkoztatási formától. Ezért mindjárt a tanulmány elején érdemes leszögezni, hogy a vállalkozói készségek fejlesztésére nemcsak későbbi vállalkozóknak, profitorientált tevékenységeket végzőknek van szükségük, hanem az ide sorolható kompetenciák fejlesztése jelentős szerepet játszhat többek között a társadalmilag is felelős gondolkodás, a fenntarthatóságért való cselekvő magatartás kialakításában, éppen ezért kell az oktatás szerves részévé tenni.

A vállalkozókészség definíciója és értelmezésének alakulása az uniós dokumentumokban

Az előző fejezetekben is többször idézett 2006-os európai kulcskompetencia referenciakeret az alábbi definíciót használja: „a kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia az egyén azon képességére utal, hogy elképzeléseit meg tudja valósítani. Ide tartozik a kreativitás, az innováció és a kockázatvállalás, valamint annak képessége, hogy az egyén célkitűzései érdekében terveket készít és visz véghez. Ez segíti az egyéneket – nemcsak a mindennapi életükben otthon és a társadalomban, hanem a munkahelyükön is – abban, hogy megértsék a munkájuk tágabb környezetét, és képessé teszi őket arra, hogy megragadják a lehetőségeket, valamint az olyan speciálisabb készségek és tudás alapját képezi, amelyre azoknak van szükségük, akik társadalmi vagy kereskedelmi tevékenységet hoznak létre, vagy ilyen tevékenységhez járulnak hozzá. Ez magában foglalja az etikai értékekkel kapcsolatos tudatosságot és ösztönzi a jó vezetési gyakorlatot.”

A Tanácsi ajánlás (2006/962/EK) tartalmazza az ehhez a kompetenciához kapcsolódó fejlesztendő ismereteket, készségeket és attitűdöket is, melyek többnyire holisztikus megfogalmazások, mint pl. „magában foglalja az elérhető lehetőségek felismerésének képességét”, vagy „a gazdaság működésének átfogóbb megértése”, valamint kitér az etikai kérdésekre is. Mindemellett gyakorlati készségeket is rögzít, mint pl. a „proaktív projektmenedzsment” (beleértve számos munkafolyamati elemet: tervezés, szervezés, irányítás, vezetés, delegálás, elemzés, kommunikálás, beszámolás, értékelés, rögzítés képessége), a csapatban való együttműködést, a kockázatok mérlegelését. A vállalkozói készség birtokában lévő személy attitűdjéről a következőt írja a dokumentum: „a függetlenség és az innováció jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában egyaránt”, továbbá megemlíti „a célkitűzések elérését szolgáló motivációt és eltökéltséget”.

A dokumentum a globalizáció támasztotta kihívások mentén állítja fókuszba a kulcskompetenciákat annak érdekében, hogy az európai polgárok rugalmasan alkalmazkodni tudjanak a ta-

nulás, a munka, a felnőttkori tanulás, az önmegvalósítás és az aktív állampolgárság elvárásaihoz – és ezeket a készségeiket fejleszteni tudják. A középpontban az emberek változásokhoz való alkalmazkodási képessége, a munka-erőpiaci integrációja és az egész életen át tartó tanulás áll. Az Oktatás és képzés 2020 stratégia negyedik stratégiai célkitűzése az innováció és a kreativitás fejlesztése, amelybe a vállalkozói készségeket is beleértik. Ez a tanácsi következtetés (2009/C 119/02) már egyéni és rendszer szinten is azonosít kihívásokat:

- az egyén szintjén a transzverzális kulcskompetenciák elsajátítását, mint a digitális kompetencia, a tanulás tanulása, a kezdeményező-készség, a vállalkozói készségek és a kulturális tudatosság;
- rendszer szinten pedig az oktatás–kutatás–innováció tudásháromszög megvalósítását, kiemelve az oktatás és a képzés felelősségét a munkaerőpiacon szükséges készségek megismerésében és elsajátításában.

A dokumentum a vállalkozói készség tekintetében nem határoz meg számszerűsített célt – „csupán” intézkedésekre sarkallta a tagállamokat. A feladatok vonatkozásában nemzeti szinten olyan intézkedések, stratégiai keretek megvalósítására szólít fel, mint a transzverzális kulcskompetenciák nagyobb mértékű figyelembe vétele a tantervekben, az értékelések és a képesítések terén.

A 2008-as globális gazdasági válságot követő fokozódó foglalkoztatáspolitikai nyomás, ezen belül a készségigények és a kínálat között továbbra is fennálló hiátus 2012-ben új közlemény kiadására sarkallta az Európai Bizottságot, az oktatási és képzési rendszerek és a munkaadók közötti együttműködés fejlesztésére helyezve a hangsúlyt. Ebben a dokumentumban már nagyobb hangsúlyt kap az egyéni boldoguláson túl a készségek fejlesztésén keresztül a nemzeti és európai szintű innováció és növekedés elérése, a jövő munkaerőpiacának formálása. A Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében című dokumentum számos továbbra is fennálló és/vagy erősödő kihívás azonosítása (korai iskolaelhagyás csökkentése, felsőfokú végzettséget szerzők arányának növelése) után hangsúlyozza, hogy: „2020-ra 20%-kal több munkakörben lesz szükség magas fokú szakképzettségre. Ennek az igénynek a kielégítése érdekében egyaránt javítani kell az oktatás színvonalát és a tanulmányi eredményeket, valamint fejleszteni kell azokat a transzverzális készségeket, amelyek biztosítják, hogy a fiatalok vállalkozó szelleműek legyenek, és pályájuk során alkalmazkodni tudjanak az egyre elkerülhetlenebb munkaerő-piaci változásokhoz.”

A gazdasági válság és a magas (ifjúsági) munkanélküliség fényében nem meglepő, hogy a 2012-es dokumentum ugyan elismerte, hogy az oktatásnak és a képzésnek szélesebb értelemben vett egyéni fejlesztő és szemléletformáló feladata van, de azt is kijelenti, hogy: „Ez a közlemény elsősorban a munkaerőpiacon elvárt készségek biztosítását, az oktatási és képzési intézmények hatékonyságának és inkluzív jellegének javítását, valamint az érdekelt felekkel folytatott együttműködést helyezi előtérbe.” A fejlesztendő készségek közül elsőként sorolja fel a transzverzális és alapkészségeket és azon belül is a vállalkozói készségeket emeli ki. Ez a készség két okból került előrébb a listán: a vállalkozások alapításán túl talán fontosabb szempont a foglalkoztatás javítása ezen eszköz, készség segítségével. A közlemény már nemzeti és európai szinten is feladatokat jelöl ki és mivel a vállalkozói készség korábban kevésbé volt fókuszban, annak szakpolitikai szintre emelése előrevetíti, hogy az Európai Bizottság további iránymutatásokat tervez kidolgozni a témában.

Ezt követően indult el 2013 januárjában a Vállalkozókészség 2020 Akcióterv, az Európai

Bizottság egyfajta válaszként a gazdasági válságra. A dokumentum 3 olyan területet azonosít, ahol azonnali beavatkozás szükséges annak érdekében, hogy az európai vállalkozói potenciál felszabaduljon, és a növekedés újrainduljon:

- a vállalkozói készségek beépítése az oktatásba és képzésbe a növekedés és a vállalkozások alapítása érdekében;
- a meglévő adminisztratív akadályok elhárítása és így a vállalkozók támogatása, különösen az üzleti életciklus kritikus szakaszaiban;
- a vállalkozói kedv újraindítása Európában és az új generációs vállalkozók gondozása.

A 2015 decemberében kiadott félidei értékelés az Oktatás és képzés 2020 munkaprogramról újrastrukturálja a korábbi célkitűzéseket. A vállalkozói készség fejlesztése a 6 kiemelt terület közül az egész életen át tartó tanulás készségei alá tagozódik be, a szakképzésre és felnőttkori tanulásra azonban külön prioritás vonatkozik: „A munkaalapú tanulás valamennyi formájának támogatása, különös tekintettel a tanulószereződéses gyakorlati képzésekre, a szociális partnerek, a vállalkozások, a kamarák és a szakképzést nyújtó szervezetek bevonásával, valamint az innováció és a vállalkozói készség ösztönzésével.”

A röviden bemutatott közleményekből jól látszik, hogy a vállalkozói készség, mint transzverzális kompetencia folyamatosan visszaköszön az Unió iránymutató dokumentumaiban az oktatás és képzés terén. A fókusz azonban az egyéni boldogulásról részben áttevődik a gazdasági növekedésre és a foglalkoztathatóságra. Ezt megerősíti az Európa 2020 stratégia, melynek öt fő célkitűzése közül az egyik, hogy a munkaképes lakosság 75%-a legyen foglalkoztatott a 20–64 évesek körében, és amelyben a vállalkozókészséget elsősorban foglalkoztatáspolitikai eszközként tárgyalja. Ugyanakkor a kezdeményező-készség, mint az egyéni boldogulás és a társadalmi felelősségvállalás (és az önkéntes munka) lényeges eleme szintén jelentős hangsúllyal szerepel a kompetenciaterület értelmezésében.

A munkacsoport tevékenységei és eredményei

A munkacsoport feladata elsősorban a Bizottság által készített programok, dokumentumok megvitatása, értelmezése és validációja volt. Megbízása szerint az alábbi szakpolitikai kérdésekre kereste a választ jó példák gyűjtésével és tanácsok megfogalmazásával a nemzeti szintű döntéshozók, fejlesztők és érdekeltek számára:

- A transzverzális készségek fejlesztésének széles körű beépülése az oktatásba és képzési szolgáltatásokba, értékelés és elismerés (beleértve a nem formális és informális tanulási lehetőségeket).
- Oktatók képzése a vállalkozási készségek fejlesztése és a tanulási környezetbe való beillesztés területén. Ezt támogatja többek között a Vállalkozói Készség 360 (Entrepreneurship360) elnevezésű önértékelő keretrendszer.
- Keretek és eszközök fejlesztése: a vállalkozói készségek kapcsán egy megvalósíthatósági jelentés készült a Vállalkozói Készségek Európai Referencia Keretrendszerének kidolgozásáról (European Conceptual Framework for Entrepreneurship Competence.)
- Az országos szintű szakpolitikák és a megvalósítás támogatása: a tagállamok segítése az országspecifikus ajánlásokban megfogalmazott teendők kapcsán.

Vállalkozói és kezdeményező-készség – fogalmi tisztázás

Ahogy az a bevezetőben bemutatásra került, a kulcskompetenciákat definiáló Tanácsi ajánlás a vállalkozói készség kibontásánál a tágabb, holisztikus értelmezést használja. Egy szűkebb értelmezés a szorosan vett üzleti menedzsment tudnivalókat és a vállalkozás alapításához szükséges tudást azonosítja a vállalkozói készséggel. Az Európai Bizottság által kezdeményezett kutatás⁴⁸ (készítette: European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies) – a munkacsoport bevonásával és közreműködésével – részleteiben vizsgálta a definíciót, annak érdekében, hogy a fogalom és a kapcsolódó értékelő referencia keretrendszer minél letisztultabb és koherens legyen. Ennek érdekében rögzítették, hogy a keretrendszer megalkotásához fontos figyelembe venni olyan horizontális szempontokat, mint:

- az oktatás szintje (általános iskolától az egész életen át tartó tanulásig);
- a tanulás kontextusa és a tanulási utak (formális, nem formális, informális);
- a szektor (közsféra, magánszféra);
- az alkalmazás területe;
- a cél.

A fent említett kutatás a szakirodalmi áttekintés eredményeképp (melyhez alapforrásként (Ahmad & Hoffman, 2007., 4. o. megállapításait felhasználták) során alkalmazott definíciókat alkotott, mely különbséget tesz az alábbiak szerint:

- Vállalkozói tevékenység: a vállalkozói szellemi tevékenység értéktermelésére törekszik gazdasági tevékenység indítása, bővítése által – új termékek, folyamatok, vagy piacok azonosításán, kiaknázásán keresztül.
- Vállalkozás: a vállalkozói tevékenységhez kapcsolódó fogalom.

A kutatás szakirodalmi áttekintése segített a taxonómia megalkotásában, az elvárt készségek azonosításában és a szintek meghatározásában – vagyis különbséget tenni a vállalkozói tudatosság (enterprise awareness) és hatékonyság (entrepreneurial effectiveness) között. Ugyanakkor le kell szögezni, hogy (miközben a társadalmi kezdeményező-készség jelentőségét az OECD tanulmánya sem kívánja háttérbe szorítani, ibid. 4. o.), ez a tanulmány elsősorban az üzleti szemléletet helyezi középpontba. Ugyanakkor az OECD által megfogalmazott indikátorok fontos szerepet töltek be a keretrendszer megalkotásában.

Az Eurydice hálózat legutolsó vonatkozó beszámolója szerint (Eurydice, 2015) a legtöbb nemzeti definíció a szélesebb körű értelmezést használja, hasonlóan az európai kulcskompetenciáknál használt megfogalmazáshoz. Az országok fele eleve az európai definíciót alkalmazza, míg a saját fogalomtárral dolgozó országok szintén az üzleti és a munka világon túlmutató, általánosabb szemlélettel értenek egyet. Közel 10 ország viszont nem alkalmaz semmilyen közös fogalmat a saját nemzeti rendszerében.⁴⁹

⁴⁸ Sense of Initiative and Entrepreneurship Competence Framework, Research background to the definition of the conceptual framework for the key competence Sense of Initiative and Entrepreneurship, M. Bacigalupo, P. Kampylis & Y. Punie, In preparation to the TSWG meeting 15th June 2015 előadás alapján. Időközben elérhető: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96531/jrc96531_final.pdf

⁴⁹ Magyarországon a Nemzeti alaptanterv 2007-es felülvizsgálata során lényegében az európai definíció került be a kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia meghatározásába.

A fent említett tanulmány részletesen bemutatja a vállalkozói és kezdeményezőkézség értékelésére vonatkozó keretrendszer alapjait is, melyben az egyes elsajátítandó kompetencia komponenseket egy kétfokú (kezdő és felsőfokú) skálán írja le.⁵⁰

- Vállalkozói attitűd (A – attitűd)
 - A1 – Önbizalom
 - A2 – Kezdeményezőkézség
- Vállalkozói készség (S – skills)
 - S1 – Kreativitás
 - S2 – Tervezés
 - S3 – Pénzügyi ismeretek
 - S4 – Szervezési (erő)források
 - S5 – Bizonytalanság, rizikó menedzselése
 - S6 – Csapatmunka
- Vállalkozói tudás (K – knowledge)
 - K1 – lehetőségek értékelése
 - K2 – vállalkozói szerep a társadalomban
 - K3 – vállalkozói karrier lehetőségek

Vállalkozói készség 360 (Entrepreneurship360)

Ez az online elérhető tartalmat kínáló felület⁵¹ az OECD-vel együttműködésben került kifejlesztésre és a vállalkozói készség fejlesztését támogatja általános és középiskolai szinten, illetve a szakoktatásban és képzésben. Célja, hogy támogatást nyújtson a tanároknak és az intézményeknek, hogy kialakíthassák stratégiáikat a vállalkozói készségek fejlesztése érdekében. A téma iránt érdeklődők tananyagokat, esettanulmányokat, háttéranyagokat olvashatnak.

Keretek és eszközök fejlesztése

A munkacsoport további eredménye egy önértékelésre alkalmas eszköz fejlesztése, amely a nyelvi referenciakerethez hasonlóan működhet. Az önértékelő (meta)keretrendszer kifejlesztéséhez is szükséges volt a vállalkozói készség fogalmával kapcsolatos konszenzus kialakítása, hiszen csak közös értelmezés birtokában lehetséges tanulási eredményeket meghatározni és ehhez önértékelő rendszert (kérdőívet) hozzárendelni. A készségelemek különböző szintekre való lebontása megtörtént, a főbb tanulási eredmények és kompetencia komponensek leírása véglegesítés alatt áll. A dokumentum nyilvános publikálása 2016 közepére várható.

Kutatási eredmények

Annak ellenére, hogy a kezdeményezőkézség és vállalkozó szellem az európai oktatási és képzési diskurzus állandó témája, az adatokból úgy tűnik, nem irányul rá elég figyelem. A kutatá-

sok szerint általában alacsony a részvétel a vállalkozói készséget oktató iskolai képzéseken. Az Eurobarometer 2012-ben megjelent kutatása szerint – Vállalkozói készség az EU-ban és azon túl (Entrepreneurship in..., 2012) – a válaszadók mindössze 23%-a nyilatkozott úgy, hogy részt vett ilyen témájú, a kezdeményezőkézséget támogató képzésben.

A 2012-es PISA felmérés rámutatott, hogy a 15 évesek nagy része nem rendelkezik az alapvető problémamegoldó készségekkel, melyek alakulására a vizsgálat szerint, a tanterv és a tanárok hatással vannak.

A Global Entrepreneurship Monitor (GEM) által végzett felmérés szerint erős az összefüggés a tudatos vállalkozói képességek, készségek és a korai vállalkozói tevékenység között. Ez jól mutatja az oktatás fontos szerepét a vállalkozói készségek fejlesztésében.

A már említett Eurydice kutatás megállapításai szintén további munkára ösztönöznek mind tagállami, mind pedig európai szinten. A legfontosabb konklúziók:

- Kutatások szerint az iskolákban általában alacsony a részvétel a vállalkozói készséget oktató iskolai képzéseken és alacsony az igény a fiatalok vállalkozói készségeinek további fejlesztésére.
- A speciális vállalkozói készséget fejlesztő oktatási stratégiák általában átfogóbbak, több különböző típusú tevékenységet foglalnak magukba.
 - A foglalkoztathatóság közös cél a különböző stratégiák között.
 - Vannak növekvő trendre utaló jelek a szélesebben vett innovációs stratégiák irányába (mint tagállami stratégiai megközelítés, a szerk.).
 - Speciális vállalkozói oktatási stratégiák Észak Európában és a Nyugat Balkáni régióban jellemzőek.
 - A stratégiákon belül a tanulási eredmények ritkán definiáltak prioritásként.
 - Csak néhány stratégia alkalmaz részletes monitoring és hatás megközelítést.
- Az európai országok több mint fele hazai és EU forrást is áldoz a vállalkozói készségek oktatására – de stabil és átfogó finanszírozási források fejlesztése továbbra is szükséges.
- A vállalkozói készségek oktatása egyre inkább elismert tananyagokon átívelő tárgyként az általános iskolai oktatásban, de leginkább a felső középfokú képzésben oktatják és alkalmaznak különböző megközelítéseket.
 - Az országoknak több mint a felénél csak kevés oktatási módszertani útmutató található vagy egyáltalán nincs oktatási útmutató.
 - Ahol a hatóságok támogatást biztosítanak, azt általában oktatási tananyag formájában teszik. Viszont csak nagyon kevés ország teszi a kötelező tananyag részévé a gyakorlati vállalkozói tapasztalatokat.
- A felnőttképzésben a vállalkozói készségek oktatása (az arra vonatkozó lehetőség) fejlettebb, mint a tanári alapképzésben.

50 A Vállalkozói Készségek Európai Referencia Keretrendszerének összefoglalója és a kapcsolódó önértékelési segédeszköz magyar kivonata jelen kiadvány elektronikus mellékleteként elérhető a www.oktataskepzes.tka.hu > Lifelong learning > Európai Unió stratégiai megközelítés > Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keretrendszer menüpont alatt.

51 <http://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/>

Felhasznált irodalom

- Az Európai Parlament és a Tanács 2006. évi ajánlása (2006/962/EK 2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Hivatalos Lap L 394., 2006.12.30.
- A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). 2009/C 119/02
- A Tanács és a Bizottság 2015. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020) Az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés új prioritásai. 2015/C 417/04
- A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. COM/2012/0669
- A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. „Vállalkozás 2020 Cselekvési Terv”. A vállalkozói szellem felélénkítése Európában. COM/2012/795
- Entrepreneurship in the EU and beyond. Report. Eurobarometer, 2012
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016): Entrepreneurship Education at School in Europe, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union



IDEGEN NYELVEK



KOLOSYNÉ BENE KRISZTINA:

Európai uniós kezdeményezések a nyelvoktatás fejlesztése érdekében

Idegen nyelvi célkitűzések a stratégiai és szakpolitikai dokumentumokban

Az Európai Unió egyik alapelve más kultúrák, hagyományok tisztelete, a kulturális identitás megőrzése a soknemzetiségű Európában. Ennek megfelelően nyelvpolitikájában és nyelvvoktatás-politikájában is hosszú ideig a nyelvi sokszínűség megőrzése, támogatása volt az Unió egyik legfontosabb célkitűzése.

A 2009-ben elfogadott *Oktatás és képzés 2020* stratégiai keretrendszer a következő célokat tűzte ki a nyelvoktatás fejlesztése terén: „annak lehetővé tétele, hogy a polgárok az anyanyelvükön kívül két másik nyelven is tudjanak kommunikálni, adott esetben a nyelvoktatás előmozdítása a szakoktatásban és a szakképzésben, továbbá a felnőttoktatásban, valamint annak biztosítása, hogy a migránsoknak lehetőségük legyen elsajátítani a fogadó ország nyelvét”.

Az Európai Bizottság 2012-ben megjelentetett *Gondoljuk újra az oktatást* című közleményének célja, hogy arra ösztönözze a tagállamokat, hogy hozzanak intézkedéseket annak érdekében, hogy a fiatalok elsajátíthassák a munkaerőpiacon szükséges készségeket. A dokumentumban az egyik kiemelt terület a nyelvi kompetenciák fejlesztése a foglalkoztathatóság, mobilitás és növekedés érdekében.

A közlemény megállapítja, hogy az Európai Unióban az idegennyelv-tudás szintje nem elég magas, ezért további erőfeszítések szükségesek a nyelvtanítás hatékonyságának növelése érdekében, a következő szempontok mentén:

- A mennyiség növelése: az óraszám növelése és a nyelvtanulás korábbi kezdése révén, legalább két idegen nyelv tanulásával a kötelező oktatás keretében, a tartalomalapú nyelvoktatás és a nem formális és informális nyelvtanulás ösztönzésével.
- A minőség emelése: innovatív módszerek alkalmazása, a nyelvtanárképzés, -továbbképzés fejlesztése, az IKT alapú taneszközök használata és fejlesztése révén.
- A nyelvtanítás fókuszja: a mobilitás, a foglalkoztathatósági szempont kerüljön előtérbe, fontos a tanuló és munkáltatói igények fokozottabb figyelembe vétele.
- A nyelvtanulás eredményességét tekintve jelentős különbségek vannak a tagállamok között, a tagállamoknak saját eredményeiket és az igényeket figyelembe véve stratégiát kell kidolgozniuk a nyelvoktatás hatékonyságának növelése érdekében, továbbá célzottabb, költséghatékony beruházások, és az eredmények monitoringja szükséges.

Az *Oktatás és képzés 2020* stratégiai keretrendszerben kitűzött célok megvalósításának 2015. évi, félidei értékelésekor a következő 5 éves időszak egyik prioritásként szerepelt a készségek és kompetenciák fejlesztése, köztük az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése a foglalkoztathatóság, innováció, az aktív polgári szerepvállalás és a jólét érdekében.

A másik fontos, a következő években meghatározó prioritás a nyelvoktatás terén – az Európába irányuló jelenlegi migrációs hullámra válaszul – annak biztosítása, hogy az európai okta-

tási rendszerekben a migránsok elsajátítsák a fogadó ország nyelvét, hiszen ez kulcsfontosságú kérdés társadalmi integrációjuk és foglalkoztathatóságuk szempontjából.

A fenti stratégiai dokumentumok mellett az Európai Unió Tanácsa⁵² a 2010 utáni időszakban két, az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését célzó ún. tanácsi következtetést fogadott el, melyek célja a tagállamok szakpolitikájának fejlesztése az európai együttműködés keretei között.

A Tanács 2011. novemberi következtetése a mobilitást növelő nyelvi kompetenciákról többek között a következő területek fontosságára és fejlesztésére hívják fel a tagállamok figyelmét:

- a nyelvtanulási lehetőségek és a nyelvoktatás minőségének növelése,
- a nyelvtanárok alap- és továbbképzésének fejlesztése,
- innovatív nyelvtanulási módszerek támogatása,
- a tartalomalapú nyelvoktatás és a mobilitás ösztönzése,
- az információs és kommunikációs technológiák szélesebb körű alkalmazása, a nyelvek választékának bővítése,
- a munkaerőpiac nyelvismereti igényeinek nagyobb mértékű figyelembevétele.

A Tanács 2014. májusi következtetése a többnyelvűségről és a nyelvi kompetenciák fejlesztéséről pedig arra ösztönzik a tagállamokat, hogy

- hozzanak intézkedéseket a többnyelvűség előmozdítására, valamint a nyelvoktatás minőségének és hatékonyságának javítására (pl. két idegen nyelv fiatal életkorban kezdődő oktatása, innovatív megközelítések alkalmazása);
- törekedjenek megfelelő módszerek kidolgozására a nyelvtudás szintjének felmérésében, támogassák a migráns gyermekeket és felnőtteket a fogadó ország hivatalos nyelvének elsajátításában, és vegyék nagyobb mértékben igénybe a nyelvtanulás támogatására hivatott európai eszközöket (Közös Európai Nyelvi Referenciakeret, Europass, Európai nyelvtanulási napló, Európai Nyelvi Díj).

Szakértői munkacsoportok

Az Európai Unió a tagállamok szakpolitikájának fejlesztését elősegítő dokumentumok elfogadásán túl más eszközökkel is lehetőséget teremt a tagállamok európai szintű együttműködésére, például bizonyos témák mentén szakértői munkacsoportokat állít fel, amelyek tagjai a tagállamok oktatásért felelős minisztériumainak képviselői. Az elmúlt években több nyelvi témájú munkacsoport is dolgozott európai szinten, ezek eredményeit összefoglalólag mutatjuk be az alábbiakban.

1. **A korai idegennyelv-elsajátítással foglalkozó munkacsoport** (Early Language Learning, 2009-2011)

Már 2002-ben, az Európai Tanács barcelonai ülésén megfogalmazták az állam- és kormányfők azt a célkitűzést, hogy minden uniós polgár igen fiatal életkorától kezdve legalább két idegen nyelvet sajátítson el az anyanyelvén kívül⁵³.

Az Unió tagállamaiban az elmúlt évtizedben megfigyelhető az a tendencia, hogy a nyelvoktatás kezdete a közoktatásban egyre korábbra helyeződik. Az országok többségében az első idegen nyelv mint kötelező tantárgy tanulásának megkezdése 6-9 éves korra tehető (Key Data..., 2012).

52 Ebben az esetben az Oktatási Tanács

53 *Presidency Conclusions*. Barcelona European Council. 15 and 16 March 2002

A tagállamok támogatására ebben a folyamatban és az európai szintű együttműködés és tapasztalatcseré elősegítésére az Európai Unió 2009-ben egy szakértői munkacsoportot állított fel. A munkacsoport az iskoláskor előtti időszakokkal, a 3-6 éves gyerekek idegennyelv-elsajátításával foglalkozott, és a következő feladatai voltak: a korai nyelvoktatás koncepciójának meghatározása, helyzetének feltérképezése a tagállamokban és a jó gyakorlatok azonosítása.

A munkacsoport tevékenységének eredményét összegzi az iskola előtti nyelvsajátításról és annak hatékonnyá tételéről szóló szakpolitikai kézikönyv⁵⁴, amely bemutatja a korai nyelvsajátítás előnyeit, alapelveit, és ajánlásokat fogalmaz meg a korai nyelvsajátítást célzó programok kialakításával kapcsolatban.

A kézikönyv két melléklete a tagállami jó gyakorlatok bemutatása (Annex 1 – Examples of Good Practice), amely számos, a hazai óvodákban is megvalósítható innovatív ötletet tartalmaz, valamint a tagállamokban a kisgyermekkorai nyelvsajátítással kapcsolatos helyzet és a legújabb fejlesztések ismertetését tartalmazó Országösszefoglalók (Annex 2 – Country Summaries).

2. A Nyelvtudás és foglalkoztatás munkacsoport (*Languages for Jobs, 2010–11*)

A munkacsoport a nyelvtudást mint a foglalkoztatás esélyeit javító tényezőt vizsgálta, áttekintette a kapcsolódó tagállami intézkedéseket és fejlesztéseket, jó gyakorlatokat gyűjtött és elemzett, prioritásokat határozott meg a nemzeti és európai szintű intézkedésekre.

Munkájuk eredményét a *Languages for Jobs* című jelentés összegezte. A dokumentum bemutatja, hogy milyen nyelvekre van szükség a munkaerőpiacon és az üzleti szférában, elemzi ennek kapcsán a közoktatásban rendelkezésre álló nyelvi választékot, a tanárképzés és -továbbképzés, az oktatói és tanulóinak mobilitás helyzetét, bemutatja az idegen nyelvi készségek értékelésének és elismerésének, valamint az üzleti szféra és az oktatási intézmények együttműködésének lehetőségeit, végül szakpolitikai ajánlásokat fogalmaz meg a nyelvoktatásnak a foglalkoztatathatóság esélyeit javító tényezőként való megerősítése érdekében.

3. A Nyelvek az oktatásban és képzésben munkacsoport (*Languages in Education and Training, 2012–14*)

Ez a munkacsoport az előzőektől eltérően a nyelvoktatásnak nem egy specifikus területével foglalkozott, hanem tevékenysége felölelte a nyelvoktatás teljes spektrumát: az alap- közép-, felsőfokú oktatást és a szakképzést is.

A munkacsoport tevékenységének eredményeként *Languages in Education and Training* címmel összehasonlító elemzés⁵⁵ készült a nyelvoktatás helyzetéről és a fejlesztésekről a tagállamokban. A tanulmány vizsgálja a nyelvoktatás különböző aspektusait (a nyelvoktatás időtartama, óraszám, tanított nyelvek, az elérendő nyelvi szint, a nyelvoktatás eredményessége). A jelentés bemutatja az egyes országok előtt álló kihívásokat, és ezek alapján négy csoportba rendezi a tagállamokat, majd javaslatokat fogalmaz meg a kihívások megoldására. Magyarországot a kutatás abba a csoportba sorolja, amelyben olyan országok szerepelnek (pl. Bulgária, Spanyolország, Franciaország, Lengyelország, Csehország, Portugália), amelyekben megfelelőek a nyelvoktatás feltételei pl. az óraszámot vagy az időtartamot tekintve, de a nyelvtudás elért szintje nem tükrözi ezt, tehát a nyelvoktatás hatékonysága nem megfelelő, valamint az iskolán kívüli nyelvtanulás feltételeinek megteremtése is kihívást jelent.

A tanulmány megállapítja, hogy számos ország jelentős intézkedéseket tett a nyelvoktatás

fejlesztésére, elsősorban két irányban: az első idegen nyelv elkezdésének életkorát csökkentették, illetve a második idegen nyelv tanulásának időtartamát növelték. Jelentősek a különbségek a tagállamok között mind a nyelvtanulási lehetőségeket, mind az elérendő célokat, nyelvi szinteket tekintve. Az elmúlt tíz évben bővültek a nyelvtanulási lehetőségek az iskolákban, sok ország számára kihívást jelent azonban a hatékonyság javítása, és ezzel magasabb szintű nyelvtudás elérése.

Tanulmányok, kutatások

1. Nyelvek és foglalkoztatathatóság

2015 szeptemberében jelent meg a *Nyelvek és foglalkoztatathatóság* című kutatás.⁵⁶ Ez a dokumentum az idegennyelv-tudás és a foglalkoztatottság közti összefüggést vizsgálja, és konkrét kutatási adatokkal támasztja alá azt a feltevést, hogy az idegennyelv-ismeret elősegíti a munkaerő-piaci elhelyezkedést.

A kutatás alapja az önbevalláson alapuló *Felnőttoktatás felmérés*⁵⁷, amelyben 25 EU tagállam vett részt, Magyarországot is beleértve. A jelentés bemutatja a nyelvtudás jelentőségét az Európai Unióban, az iskolai nyelvoktatás jellemzőit, a felnőttek idegennyelv-tudását, végül vizsgálja a nyelvtudás és a foglalkoztatottság közti összefüggést.

A kutatás néhány fontos megállapítása:

- Az idegennyelv-tudás és annak szintje:
 - A 25-64 éves korú felnőttek 34%-a nem beszél idegen nyelvet, 36%-a egyet, 21%-a kettőt, 10%-nál kevesebbet hármat vagy többet.
 - Az egy vagy több nyelven beszélők közül 25% beszél legalább egyet magas szinten.
 - A fiatalabbak magasabb arányban beszélnek idegen nyelvet, és magasabb szinten.
 - A foglalkoztatottak több idegen nyelvet beszélnek, mint a munkanélküliek és az inaktívak.
- Az idegennyelv-tudás és a foglalkoztatottság kapcsolata⁵⁸
 - 17 országban az idegennyelv-ismeret pozitívan viszonyul a foglalkoztatottsági kilátásokhoz.
 - 13 országban az angolnyelv-ismerettel rendelkezők nagyobb valószínűséggel foglalkoztatottak (a német és a francia esetében ez csak 1-1 országban jellemző). 5 tagállamban az orosz nyelvtudás pozitívan viszonyul a foglalkoztatottsági státuszhoz (az orosz nyelvismeret előnye inkább a kelet-európai országokban jellemző).

2. Az idegen nyelvi mérésekkel kapcsolatos tanulmányok

Az elmúlt két évtizedben európai szinten egyre inkább előtérbe került a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának vizsgálata, és ehhez kapcsolódóan az eredményesség mérésére irányuló törekvés. Ez a tendencia az idegennyelv-oktatás terén is megfigyelhető, számos uniós tagállam fejlesztett ki az idegennyelv-tudást mérő teszteseteket, vagy bővítette azokat. Az idegennyelv-oktatás terén a közelmúltban két európai tanulmány is megjelent, amelyek a tagállamok nyelvi méréseit vizsgálják.

Mivel Magyarországon a célnyelvi mérés és az idegen nyelvi mérés szintén a közelmúltban került bevezetésre, számunkra különösen érdekes és tanulságos lehet más tagállamok gyakorlatának megismerése és a hazai helyzettel való összehasonlítása.

54 *Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable: A Policy Handbook*

55 *Languages in Education and Training. Final Country Comparative Analysis.* 30 June 2014.

56 *Languages and Employability*

57 *Adult Education Survey, Eurostat, 2011*

58 Az EU 24 országában

Nyelvek a középfokú oktatásban (A nemzeti tesztek mérésének áttekintése Európában 2014/15)⁵⁹

A 2015 szeptemberében megjelent tanulmány célja az Európai Unió tagállamaiban használt nyelvi mérések, tesztek bemutatása. A jelentésben az alsó és felső középfokú (ISCED 2, 3), tehát a magyar rendszer szerint az általános iskola felső tagozatán és a középfokú oktatásban használt, standardizált, központi hatóság által kidolgozott és felügyelt nyelvi tesztek szerepelnek. Minden nyelvet vizsgáltak, kivéve az oktatás nyelvét és a regionális és klasszikus nyelveket.

Két kategóriába osztották a teszteket:

- „**Tétre menő mérések**”: a tanulók teljesítményét összefoglalja egy tanév vagy egy oktatási szakasz végén, bizonyítvány kötődik hozzá, bizonyos döntések (pl. felvétel) előtt írják meg a tesztet. Csaknem minden vizsgált országban létezik ilyen teszt.
- „**Tét nélküli mérések**”: az oktatási rendszer, az iskola vagy a tanuló teljesítményének értékelésére szolgál. Célja: információszerezés a tanítás-tanulásban tett előrelépésről, a tanítási módszerek fejlesztése érdekében. Az országok több mint felében van ilyen teszt. A vizsgált országok többségében mindkét fajta teszt megtalálható.

Ami a mért nyelveket illeti, szinte minden államban legalább egy teszt van angolból, az országok felében pedig minimum 5 nyelvből szerveznek tesztet. Ami a mért készségeket illeti, a tesztek fele mind a 4 nyelvi készséget méri, a beszédkészséget legkevésbé (vagy nem méri, vagy iskolai szinten méri), az olvasáskészséget leginkább.

Kapcsolat a Közös Európai Referenciakerettel (KER): az országok többségében a nemzeti tesztek fejlesztése a KER alapján történt, a szintek a KER szintekhez vannak igazítva. Az alsó középfokú oktatásban (ISCED 2, Magyarországon az általános iskola felső tagozata) a tesztek szintje általában A1 vagy A2, de gyakoribb az A2⁶⁰. Felső középfokon (ISCED 3, Magyarországon a középfokú oktatás) a nemzeti tesztek szintje általában nem haladja meg a B2-t.

Tanulmány a nyelvi mérések összehasonlíthatóságáról Európában⁶¹

A 2015 szeptemberében megjelent kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy az Unió tagállamaiban az idegen nyelvi kompetenciák értékelése lehetséges-e európai szinten, az idegen nyelvi mérések összehasonlíthatók-e. Ehhez a kutatást végző Cambridge English 133 nemzeti nyelvi mérést vizsgált meg ISCED 2 (77 mérés) és ISCED 3 (56 mérés) szinteken. A vizsgált nyelvek az EU azon hivatalos nyelvei voltak, amelyeket a tanulók több mint 10%-a tanul. A magyarországi nyelvi mérések közül a 8. osztályos idegen nyelvi mérést és az idegen nyelvi érettségit vizsgálták.

A következő szempontok alapján vizsgálták a mérések összehasonlíthatóságát: szerkezet, az eredmények értelmezése (KER-hez viszonyítva), a mérés jellemzői, populáció. Az első három szempont alapján nem lehetséges a tesztek összehasonlítása, csak a negyedik szempont alapján, ugyanis a mérésekben részt vevő populáció életkora viszonylag homogén.

A Cambridge English kutatása megmutatta, hogy a nemzeti nyelvi tesztek összehasonlítása nagyon komplex feladat, a tagállamok idegen nyelvi mérései nagyon különbözőek. A mérések összehasonlíthatóságához több adatra lenne szükség a tagállamoktól, az adatszolgáltatásra egy

⁵⁹ *Languages in Secondary Education. An Overview of National Tests in Europe 2014/15. Eurydice Report.*

⁶⁰ Magyarországon: az idegen nyelvi mérésnél követelmény 6. osztályban: A1, 8. osztályban: A2. A tagállami gyakorlatok összehasonlításánál figyelembe kell venni, hogy hányadik osztályban történik a mérés.

⁶¹ Study on Comparability of Language Testing in Europe. Final report, September 2015. http://ec.europa.eu/languages/library/documents/edl-report_en.pdf

közös megközelítést kellene kialakítani, ez nagyobb elkötelezettséget igényelne a tagállamok részéről, valamint az összehasonlíthatósághoz a nemzeti mérések fejlesztésére lenne szükség. A tanulmány szerzői számos javaslatot fogalmaztak meg a mérések összehasonlíthatósága érdekében.

Az Európai Bizottság arra bátorítja a tagállamokat, hogy az elkészült kutatások eredményeit hasznosítsák nyelvi tesztjeik fejlesztése során.

Felhasznált irodalom

Hivatalos európai dokumentumok:

- A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). 2009/C 119/02
- A Tanács és a Bizottság 2015. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020) Az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés új prioritásai. 2015/C 417/04
- A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. COM/2012/0669
- A Tanács 2011. novemberi következtetései a mobilitást növelő nyelvi kompetenciákról. 2011/C 372/07
- A Tanács következtetései (2014. május 20.) a többnyelvűségről és a nyelvi kompetenciák fejlesztéséről. 214/C 183/06
- Presidency Conclusions. Barcelona European Council. 15 and 16 March 2002

A nyelvoktatás témájában idézett tanulmányok és internetes elérhetőségük:

- Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Languages and Employability <https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC97544.pdf>
- Languages for Jobs: Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market. Report from the Thematic Working Group „Languages for Jobs”. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf
- Languages in Education and Training. Final Country Comparative Analysis. 30 June 2014. http://ec.europa.eu/languages/library/studies/lang-eat_en.pdf
- Languages in Secondary Education. An Overview of National Tests in Europe 2014/15. Eurydice Report. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/187EN.pdf
- Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable: A Policy Handbook http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
 - Annex 1 – Examples of Good Practice http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellp-handbook_en.pdf
 - Annex 2 – Country Summaries http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellphb-summaries_en.pdf
- Study on comparability of language testing in Europe. Final report, September 2015. http://ec.europa.eu/languages/library/documents/edl-report_en.pdf



| SZAKKÉPZÉS |

MÁRTONFI GYÖRGY:

Az európai szakképzés-politika és a Szakképzési munkacsoport eredményei

Röviden az európai szakképzés-politikáról

A közös európai szakképzés-politikára való első utalás az Európai Unió megalakulására vezető 1992-es Maastrichti Szerződésben található, és bár a Leonardo program már 1995-ben elindult, tényleges, koherens uniós szakképzés-politikáról csak 2002 őszétől beszélhetünk. A 2002 novemberében, Dánia fővárosában kiadott, a Lisszaboni Stratégiához igazodó, a szakképzésért felelős miniszterek által elfogadott Koppenhágai Nyilatkozat (Declaration) volt az első átfogó európai szakképzés-politikai dokumentum. Ez még mindössze 3 oldalas volt, a róla elnevezett Koppenhágai folyamat ezt követő közleményei (Communiqué) egyre terjedelmesebbek, konkrétabbak és részletezőbbek lettek. A 2004-es Maastrichti Közlemény 7, a 2006-os Helsinki Közlemény 11, a 2008-as Bordeaux-i Közlemény 13 oldalas volt. Ezekben a szakpolitikai helyzetértékelést követően a következő időszakra szóló uniós vállalásokat is megfogalmazták és ajánlásokat tettek a nemzeti szintű feladatokra is.

A 2010-es Bruges-i Közlemény már 20 oldalt tett ki, és ez szerkezetében is eltért a korábbiaktól. Az elején a helyzetértékelést követően megvonja a Koppenhágai Folyamat közel évtizedes mérlegét, immár a 2020-as munkaprogram előkészítéseként felvázolja a 2020-ra elérendő főbb célokat, majd 6 stratégiai és 5 transzverzális célkitűzést fogalmaz meg, és – igazi nívumként – ezeket 22 rövidtávú célkitűzésre (short term deliverables) bontja le a 2011-2014-es időszakra. A 6 stratégiai célt, amely a két évenként kiadott közlemények egy érési folyamatot is mutató konklúziójának tekinthető, az alábbi formában fogalmazták meg:

1. A szakmai alapképzés vonzó tanulási lehetőséggé tétele
2. A szakmai alap- és továbbképzés kiválóságának, minőségének és relevanciájának előmozdítása
3. Rugalmas hozzáférés biztosítása a képzéshez és a képesítésekhez
4. A szakmai alap- és továbbképzés nemzetközivé tételére irányuló stratégiai megközelítés kidolgozása, valamint a nemzetközi mobilitás előmozdítása
5. Az innováció, a kreativitás és a vállalkozói készség, valamint az IKT felhasználásának elősegítése (a szakmai alapképzés és továbbképzés esetében egyaránt)
6. Inkluzív szakmai alap- és továbbképzés

A 2002-2010 közötti folyamat az itt felsoroltakhoz képest egy dimenzióban tartalmazott jelentős többletet, és pedig az ún. „közös európai eszközök” (Common European Tools) terén, amelyek a korábbi közleményekben kulcsszerepet kaptak, a Bruges-iben viszont megállapítható, hogy jelentős előrehaladást értek el benne a tagállamok, így ez a további stratégiai célkitűzések közül már kimaradhatott. Az Európai Képesítési Keretrendszerhez (European Qualification Framework) igazodó nemzeti képesítési keretrendszerek fejlesztése nagyjából minden tagországban befejeződött. Hogy ezek a dokumentumok és fejlesztések érdemi hatással lesznek-e a képzési rendszerek fejlődésére, az csak évek múlva derül ki. Az Europass dokumentumainak

fejlesztése és bevezetése sikertörténetnek tekinthető: széles körben használják őket, népszerűek. A kevésbé sikerült kezdeményezések közé tartozik a 2009-es ECVET (Európai Szakképzési Kreditrendszer; European Credit Transfer System for VET) ajánlás, amely egyelőre nem hozott áttörést, mivel úgy tűnik, hogy nem igazán kompatibilis a nemzeti rendszerekkel. Noha a mobilitási programok területén ismerünk ígéretes felhasználást, a teljes rendszer valószínűleg továbbfejlesztésre, átdolgozásra szorul. A közös minőségbiztosítási keretrendszer fejlesztése is folyamatosan napirenden volt, sőt van, mivel az eddigi fejlesztések elterjedtsége csekély. Éppen ezért a Rigai Következtetések (Conclusions) 2015-ben megfogalmazott célkitűzései között jelentős szerepet kapott az egységes minőségbiztosítási keretrendszer továbbfejlesztése.

A Bruges-i dokumentumban megfogalmazott 22 rövid távú célkitűzés terén való előrehaladást folyamatosan monitorozta a CEDEFOP, az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ. Ennek végső eredményeit 2015-ben publikálták⁶². Megállapították, hogy a Bruges-i Közlemény egyes, különösen a kevésbé fejlett szakképzéssel rendelkező országokban inspirálta a reformokat, más-ahol inkább szelektáltak a célkitűzések között, és volt, ahol saját, más utat jártak. Az iskolai és vállalati képzést kombináló megoldások, a munka alapú tanulási formák (*work-based learning*), az alternáló vagy duális képzésszervezés terjedtek, de elsősorban állami kezdeményezésre, a szociális partnerek ebben kisebb szerepet játszottak. A másik, ezzel párhuzamosan érvényre jutó prioritás sok országban a kulcskompetenciák és alapkészségek fejlesztése a szakképzésen belül is. A vállalkozói készségek fejlesztése és a kreatív, innovatív potenciál növelése a szakképzés révén – amely egy viszonylag újonnan megjelent európai szakpolitikai prioritás – most még valamelyest kisebb hangsúlyt kapott a tagországok intézkedéseiben. A befogadó (inkluzív) szakképzés, a korai iskolaelhagyás mérséklése a szakképzésnek a leggyengébben teljesítő rétegek sikeres fejlesztése és rendszerben tartása révén sok országban magas fokú prioritás, összhangban a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésére irányuló törekvésekkel, de ezen belül az IKT-re épülő megoldások kiaknázásának mértéke még szerény.

Az itt idézett összefoglaló ismeretében került sor 2015 júniusában a szakképzésért felelős miniszterek találkozására, ahol az általuk elfogadott dokumentumban (Rigai Következtetések) ismét kevesebb, ezúttal csak öt középtávú, az *Oktatás és képzés 2020* stratégiai keretrendszerhez igazodó célkitűzést határoztak meg a 2020-ig terjedő időszakra. Ezek a következők:

1. A munkaalapú tanulás támogatása minden formájában, különös tekintettel a gyakorlati képzést a vállalatoknál megvalósító apprenticeship típusú alternáló megoldásokra.
2. Az EQUAVET-ajánlással⁶³ kompatibilis, tanulási eredményeken alapuló minőségbiztosítási rendszerek továbbfejlesztése.
3. A szakképzési és képesítési rendszerek rugalmasabbá és átjárhatóbbá tétele a nagyobb fokú hozzáférés érdekében.
4. A kulcskompetencia-fejlesztés megerősítése a szakképzésben.
5. Az iskolarendszerű szakképzésben és a szakmai továbbképzésben dolgozó szakmai tanárok, oktatók és mentorok szakmai fejlődésének támogatása.

⁶² *Stronger VET for better lives. Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14*, CEDEFOP, 2015, 139. pp.

⁶³ *A Bizottság jelentése az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak a szakoktatás és szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakeretének létrehozásáról szóló, 2009. június 18-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás végrehajtásáról*. COM/2014/030 final

Ha ez elmúlt egy-két évtizedben formálódó európai oktatás- és szakképzés-politika trendjét, jellegzetességeit vizsgáljuk, akkor több fontos észrevétel adódik. Látunk egy következetes építkezést, amely mind a kulcsfogalmakat, a tematikát, a szektorális kapcsolatokat érinti. A megállapított prioritások, alapelvek visszavonására soha nem került sor, utóbb megalapozatlannak tekinthető célkitűzések nem fogalmazódtak meg. Ugyanakkor ezek finomodtak, bizonyos értelemben fluktuáltak, egyes elemei erősödtek vagy háttérbe szorultak, nem függetlenül attól sem, hogy az egyes dokumentumok éppen egy átfogóbb megközelítésű vagy részletezőbb stílusban készültek. A fogalmi keretek alakulása is az egységesedés felé halad, amelybe új, a tagországokban előbb-utóbb hasonlóan értelmezett fogalmak épülnek be. Ilyen volt a kilencvenes években az egész életen át tartó tanulás vagy a kompetencia és a kulcskompetencia fogalma. A 2000-es évek legátütőbb fogalmi újításai, a validáció és a tanulási eredmények fogalma a képesítési keretrendszerhez és a szándékuk szerint az átláthatóságot (transparenciát) növelő uniós szintű eszközökhöz köthetők. A közös fogalmi keret kialakítását, a tagországok és a rendszerek kommunikációját, az átláthatóságot és az egységes kereteket szolgáló közös európai eszközöket, csak úgy mint a nemzetközi együttműködések ösztönzését és közösségi finanszírozását mindvégig kiemelt prioritásként kezelte az Európai Bizottság. A szakértős munkacsoportok felállítása és működtetése is ez utóbbi prioritás keretében értelmezhető.

A szakképzési munkacsoport eredményei

A munkacsoport tevékenységi körét a szakképzés egészéhez képest, vagy akár a bruges-i vagy rigai dokumentumokhoz képest szűken fogalmazták meg, egyetlen kiemelt témára fókuszáltak. Ez a téma a munkaalapú tanulás, illetve a magyarra nehezen lefordítható apprenticeship típusú képzésszervezés⁶⁴.

Az apprenticeship egy korábbi uniós kiadvány (*Apprenticeship supply...*, 2012) szerint alternáló – váltakozva iskolában és munkahelyen folyó – képzés, amely iskolai oktatás és a gazdaságban végzett gyakorlati képzés kombinációja, függetlenül attól, hogy tanulószerveződéses vagy egyéb megállapodási formában zajlik. Lényeges sajátossága, hogy államilag elismert képesítéshez kell vezetessen. Nem lehet pontos tehát tanulószerveződés keretében végzett képzésnek fordítani, még hazai kontextusban sem, de a gyakornokként való fordítás is pontatlan, hiszen az rendszerint, a végzés utáni, ingyenesen vagy átmeneti státuszban végzett tevékenységre utal. Talán legpontosabb fordítása a tanoncképzés lehetne, ezt azonban inkább a régebbi idők ipari szakmunkástanulóira használták, és nem fizikai munkakörben – például egy szállítmányozási ügyintéző vállalati gyakorlati képzése esetén – furcsán hangzana. Az apprenticeship-et duális képzésre sem szerencsés fordítani – nem véletlen, hogy angolul sem dual training-nek említik, a dual szó a rövid összegzésben nem is szerepel –, bár duális szerkezetéről van szó. A duális szónak már így is több jelentése honosodott meg. Egyrészt a duális szakképzési rendszert működtető országok képzési rendszerére gondolnak a duális szó használatakor, illetve a 2013-tól Magyarországon ismét 3 évesé alakított, a gyakorlatra kiemelt hangsúlyt fordító szakiskolai struktúrára is ezt a kifejezést használja a szakpolitika, függetlenül attól, hogy alternáló szerkezetben zajlik-e, vagy tisztán iskolai képzési formában. E két alapjelentés keveredése számos félreértést eredményez. Ebben az írásban az eredeti angol kifejezést és az alternáló képzést használom, valamint az összegzés által is gyakran alkalmazott munkaalapú tanulás kifejezést.

64 Az apprentice szóra a különböző szótárak az ipari tanuló, a tanonc, az újonc és a gyakornok fordításokat adják meg, de egyik sem felel meg pontosan az iskolarendszerű szakképzés kontextusában annak jelentés tartalmát. Hazai szakpolitikában használatos a leegyszerűsítő tanulószerveződéses képzés fordítás.

Az apprenticeship típusú vagy alternáló képzés fontossága a munkaerőpiacra való gördülékenyebb átmenetre hajlamosító volta miatt évtizedek óta felkeltette a szakképzés-irányítók figyelmét. Ez a forma az iskolaihoz képest önmagában nem feltétlenül jobb vagy értékesebb – a jó minőségű iskolai szakképzéssel egy rossz minőségű alternáló képzés sem veheti fel a versenyt –, de a gazdaságban folyó gyakorlat számos kiaknázható lehetőséget rejt magában, így alkalmazása minőségi tartalékokat jelent. A 2008-as válság óta az európai szakképzés-politikusok erősen preferálják a terjedését, hiszen a válság idején a duális szakképzési rendszert működtető országokban⁶⁵ az ifjúsági munkanélküliség mutatói lényegesen kedvezőbben alakultak, mint máshol. Ennek köszönhető, hogy ugyan a korábban idézett közleményekben is szerepelt már a munkaalapú tanulás és az alternáló képzésszervezés lehetőség szerinti preferálása, csak a legújabb, a rigai dokumentumban kapott főszerepet az 5 célkitűzés egyikeként, ráadásul első helyen szerepeltetve.

A munkacsoport azt tűzte ki célul, hogy elősegítse az alternáló szakképzésben a kínálat növekedését, több diákot érjen el, javuljon a minősége és növekedjen a vonzereje a középfokú iskolarendszerű oktatási kínálatban. Terveik között szerepelt, hogy a tagországok szakpolitikáját is támogassák a munkaalapú oktatási kínálat bővítésében, modernizálásában. A munkacsoport két éves munkáját egy hosszabb, e kiadvány megjelenésekor még publikálás alatt álló anyagban összegezte, de rövid kivonata már hozzáférhető⁶⁶.

A négy oldalas összegzés négy témában 5-5, összesen 20 alapelvet sorol fel és fejt ki egy-egy bekezdésben, amelyek a fent említett célokkal összhangban a magas teljesítőképességű (high-performance) munkaalapú tanulás és apprenticeship típusú alternáló képzés megteremtéséhez járulhatnak hozzá.

> I. A kormányzat és a szociális partnerek bevonása

- Világos jogszabályi környezetet kell teremteni, amely az alternáló képzés partnereinek (a tanuló, a gyakorlati képzőhely és a képző intézmény/iskola) jogait és felelősségeit világosan meghatározza. A jogszabályoknak biztosítaniuk kell a tanulók jogát a magas minőségű képzéshez, amely hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztését is tartalmazza. Mivel a több szereplős alternáló képzés szabályozása több szektor – oktatás, szakképzés, foglalkoztatás – jogi környezetébe épül be, ezek összehangolása szükséges. A fentiekhez hozzájárulhat a munkaadók és munkavállalók képviselőinek bevonása egyebek mellett a képzési tartalom kialakítása, az értékelés és a vizsgáztatás terén is.
- A kormányzatnak a döntést igénylő kérdésekben folyamatos párbeszédet kell ösztönöznie a képzésben érdekelt felek között.
- Erősíteni érdemes a szociális partnerek (munkaadói érdekképviseletek és szakszervezetek)

65 Európában bizonyos feltételek teljesülése miatt öt ország szakképzési rendszerére szokták a duális jelzőt használni: Ausztria, Dánia, Hollandia, Németország és Svájc sorolható bizonyosan ide, de ezekben sem kizárólag duális szervezésű szakképzési programok vannak. A duális szakképzési rendszer nem tévesztendő össze a duális vagy alternáló, részben iskolában, részben vállalatiul folyó képzésszervezéssel, amely valamennyi európai országban előfordul, általában nem is kis arányban. Összességében Európában a szakképzésben tanulók 85%-a a képzés során vállalati gyakorlatot is folytat, beleértve azokat is, akik csak nyári gyakorlatra mennek. Szűkebb értelemben apprenticeship típusú alternáló képzésben tanul Európában a szakképzésben tanuló diákok 33%-a, és 24 országnak vannak olyan szakképzési programjai, amelyek döntően vállalati gyakorlatra, munkaalapú tanulásra épülnek (*Apprenticeship supply...*, 2012)

66 *Highlights from the Working Groups 2014-2015*, European Commission, 2016, p. 22. A szakképzési munkacsoport eredményeinek összegzése a 9-13. oldalon található.

szerep- és felelősségvállalását, és segíteni kell őket abban, hogy erre alkalmasak, felkészültek legyenek. Fontos szerepük lehet például a minőség biztosításában, annak rendszeres értékelésében egyebek mellett a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés szempontjából.

- d) A magas minőségű apprenticeship típusú alternáló képzés igényli az iskolák, képző intézmények és a vállalatok rendszeres, módszeres együttműködését. Ez kiemelten igaz a kis- és középvállalatok gyakorlati képzésben való részvétele esetén.
- e) Az apprenticeship típusú alternáló képzésből optimális esetben a tanuló, az iskola és a képzőhely is profitál. A kormányzatnak biztosítania kell, hogy a képzés mindhárom főszereplője számára előnyöket biztosítson a konstrukció.

> II. A gyakorlati képzőhelyeket kínáló vállalatok támogatása, kiemelten a kis- és középvállalatok (KKV) körében

- a) Olyan támogató intézkedésekre van szükség, amelyek a KKV-k számára is vonzóbbá teszik a képzési helyek kínálatát.
- b) A tanulók későbbi foglalkoztathatósága érdekében meg kell találni a megfelelő egyensúlyt a képző vállalat számára fontos speciális szakmai készségek és a foglalkoztathatóságot javító egyéb eszközök, pl. transzverzális készségek és kulcskompetenciák fejlesztése között.
- c) Anyagi és szakmai támogatást kell biztosítani a gyakorlati képzést korábban nem kínáló, de a képzésbe bekapcsolódni kívánó vállalatok számára.
- d) Az apprenticeship típusú alternáló képzés fontos eszköze lehet a szociálisan vagy egészségügyi állapotuk alapján hátrányos helyzetű társadalmi rétegek munkapiaci integrációjának. Mivel ennek a rétegnek a foglalkoztatása a gyakorlati képzést kínáló vállalatok számára többlet terhet és költséget jelent, így fokozottan támogatni kell őket hátrányos háttérű diákok képzése esetén.
- e) Ösztönözni és támogatni kell a vállalatokat annak a célnak az érdekében is, hogy a náluk gyakorló fiatalokkal kvalifikált oktatók foglalkozzanak.

> III. Az apprenticeship típusú alternáló képzések vonzereje és a pályatanácsadás

- a) Elő kell mozdítani az átjárhatóságot, a programváltást mind a szakképzési programok között, mind a szakképzési és egyéb programok között. A diákok és szülei akkor fogják szívesen választani a szakképzési programokat, ha azok nem zsákutcás jellegűek, ha azokból könnyen át- vagy tovább lehet lépni. Ennek egyik előfeltétele a transzverzális készségek és a kulcskompetenciák fejlesztése a szakképzés minden szintjén.
- b) Az apprenticeship típusú alternáló képzés vonzereje leginkább azáltal növelhető, ha a szakképzési program magas minőségű képzés, és ezt a magas minőséget láthatóvá is tesszük azok számára, akik potenciális résztvevői lesznek ennek a képzésnek.
- c) Fontos a folyamatos, már az általános iskolában elkezdődő, és a fiatal munkapiaci beilleszkedéséig tartó folyamatos, illetve bármikor hozzáférhető pályatanácsadás, amelynek segítségével megalapozottabb döntések hozhatók a tanulmányokról és az elhelyezkedési tervekről.
- d) A szakképzés vonzereje nagyban függ a tanárok és oktatók minőségétől, a diákok velük való viszonyától. A szakképzés minősége csak a továbbképzésben folyamatosan résztvevő, állandóan fejlődő, megújuló tanárokkal és oktatókkal biztosítható. Ezért is fontos az iskola

és a képzőhely szoros együttműködése, amely hozzásegíti az iskola pedagógusait ahhoz, hogy a szakmai gyakorlatban naprakészek legyenek, a vállalati gyakorlati oktatóknak pedig pedagógiai és didaktikai fejlődéséhez járul hozzá.

- e) A szakképzés vonzerejének növelését pozitívan befolyásolja, ha nem a régi, elmaradott technológiákra képző szakképzés jellegzetességei élnek a lakosság gondolkodásában, hanem bemutatjuk a szakképzés technológiai korszerűségét. Az egyes szakmákról kialakuló kép eredményesen változtatható azáltal, ha a pályaválasztás vagy -módosítás előtt álló fiatal kipróbálhatja az adott szakma egyszerű fogásait (job tasting) vagy megfigyelhet szakembereket szakmájuk gyakorlása közben (job shadowing).

> IV. A munkaalapú tanulás minőségbiztosítása

- a) Az apprenticeship típusú alternáló képzés magas minőségének biztosításához fontos a rendszerszintű, a képző intézmény és a vállalat szintjén is érvényesülő világos keretrendszer. Ezekről mind döntéshozói, ágazati szinten és a képző intézmények/iskolák szintjén is egyetértésre kell jutni. Tudni kell azt is, hogy önmagában a jogi feltételek a munkaalapú tanulás magas minőségét nem garantálják.
- b) Mind rendszer, mind intézményi szinten fontos a változásokhoz való adaptálódás képessége. Biztosítani kell a programoknak a vállalati és a társadalmi igényekhez való folyamatos igazodását. Ehhez szükséges a tényeken alapuló (evidence-based) szakpolitikai megközelítés, amely a gazdaság készség- és kompetenciaigényét előrejelzi, és fontos a szakképzési reformok és kísérleti projektek monitorozása és rendszeres értékelése.
- c) A minőség csak a kölcsönös bizalom és tisztelet talaján valósítható meg. Ezért is fontos az apprenticeship típusú alternáló képzés partnereinek (vállalatoknak, iskoláknak és a képzésben résztvevőknek, illetve képviselőiknek) az együttműködése, folyamatos párbeszéde.
- d) A munkaalapú tanulás minőségbiztosításának egyik alapköve a tanulási eredmények korrekt, hiteles, érvényes értékelése.
- e) A vállalatoknál folyó gyakorlati képzés magas minőségének biztosításához fontos a gyakorlati oktatók folyamatos szakmai-pedagógiai továbbképzésének biztosítása és munkafeltételeik javítása.

Felhasznált irodalom

Hivatalos európai dokumentumok:

- The Copenhagen Declaration (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training, p. 3.
- Maastricht Communiqué (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET), p. 7
- The Helsinki Communiqué (2006): The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, p. 11.
- The Bordeaux Communiqué (2008): The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training, p. 13.
- The Bruges Communiqué (2010): The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020, p. 20.
- Riga Conclusions (2015): Riga Conclusions 2015 on a New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of Vet for the Period 2015–2020, as a Result of the Review of Short-Term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué, p. 9.
- ECVET Recommendation (2009): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) (Text with EEA relevance)
- A Bizottság jelentése (2014): A Bizottság jelentése az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak a szakképzés és szakképzés európai minőségbiztosítási referenciakeretének létrehozásáról szóló, 2009. június 18-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás végrehajtásáról. COM/2014/030 final, p. 13.

További felhasznált irodalmak:

- Apprenticeship supply (2012): Apprenticeship supply in the Member States of the European Union, European Commission, January 2012, p. 522.
- Highlights from the Working Groups (2016): Highlights from the Working Groups 2014–2015, European Commission, p. 22.
- Stronger VET for better lives (2015): Stronger VET for better lives. Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010–14, CEDEFOP, p. 139.

FELNŐTTKORI TANULÁS

FARKAS ERIKA:

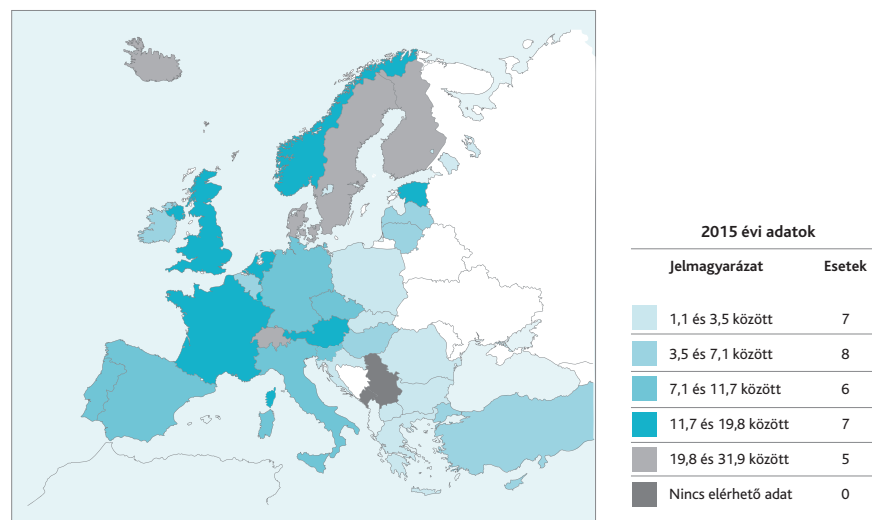
Felnőttkori tanulás munkacsoport

A Felnőttkori tanulás munkacsoport tevékenységét alakító szakpolitikai kontextus

A felnőttkori tanulás fontos része az Európai Bizottság egész életen át tartó tanulással kapcsolatos szakpolitikájának. Az *Oktatás és képzés 2020* stratégia egyik kiemelt prioritása, hogy 2020-ra a 25-64 éves felnőtt lakosság legalább 15%-a részt vegyen az egész életen át tartó tanulásban (Európai Unió Tanácsa, 2009). A felnőttkori tanulásban való részvételt illetően jelentős különbségek mutatkoznak az egyes tagállamokban. A 2015-ös 10,6%-os európai uniós átlag jóval elmarad a 2020-ra elérendő 15%-os célkitűzéstől.

3. ábra

Részvétel az egész életen át tartó tanulásban az Európai Unió országaiban



Forrás: Eurostat, 2016

A Tanács által 2011-ben elfogadott felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programban prioritásként jelenik meg (Európai Unió Tanácsa, 2011):

- a hatékonyabb irányítás, a felnőtt tanulásra vonatkozó szakpolitika más szakpolitikákkal való koherenciájának biztosítása;
- a felnőtt-tanulási kínálat növelése, különösen a szövegértési, a számolási és a digitális készségek fejlesztése terén, továbbá az igénybevétel arányának bővítése hatékony tájékoztatási, tanácsadói és motivációs stratégiák bevezetése révén;
- a rugalmasabb kínálat és a hozzáférés bővítése, a munkaalapú tanulási lehetőségek növelé-

se, az IKT eszközökben rejlő lehetőségek hatékonyabb kiaknázása; valamint

- a minőségbiztosítás javítása, beleértve a nyomon követést és a hatásvizsgálatot, valamint a felnőttoktatók készségeinek fejlesztését.

A felnőttkori tanulásban megfogalmazott referenciaértékek elérésének elősegítése érdekében jött létre a Felnőttkori tanulás munkacsoport, mely

- feltárta a tagállamok jó gyakorlatait;
- javaslatokat fogalmazott meg a felnőttek alapkészségeinek fejlesztésével kapcsolatban, különösen az írás-olvasás, a számolás és a digitális kompetenciák területén;
- ösztönözte a tagállamokat a digitális technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok (OER) felnőttkori tanulásban való alkalmazására;
- áttekintette, hogy hogyan lehet növelni az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának hatékonyságát.

Napjainkban a felnőttkori tanulás kérdésköre fontosabb, mint valaha. A foglalkozási struktúra változásai, az új technológiák megjelenése, a demográfiai folyamatok és olyan aktuális kérdések, mint a migráció, szükségessé teszik a felnőttek kompetenciáinak folyamatos megújítását. A felnőttkori tanulás mind az egyének, mind a gazdaság, mind a társadalom számára jelentős pozitív hozadékkal jár. A kutatások alátámasztják, hogy azok a felnőttek, akik részt vesznek az egész életen át tartó tanulásban, többet keresnek, foglalkoztathatóbbak, egészségesebbek és aktívabb állampolgárok. A vállalatok innovációs teljesítményét, termelékenységét, nyereségét is pozitívan befolyásolja a felnőttkori tanulás, mely jelentős mértékben hozzájárulhat a gazdaság versenyképességének növeléséhez. Az alábbi ábrán összefoglaltuk, hogy a felnőttkori tanulásnak milyen pozitív hozadékait azonosította a munkacsoport.

4. ábra

A felnőttkori tanulás előnyei

FELNŐTT TANULÓK	MUNKAADÓK	TÁRSADALOM
<ul style="list-style-type: none"> • jobb foglalkoztathatóság • jobb általános közérzet, nagyobb önbizalom • nagyobb hajlam az önkéntességre, közösségi • aktivitásra • magasabb bérek • jobb fizikális és mentális egészség 	<ul style="list-style-type: none"> • jobb innovációs teljesítmény • motiváltabb munkaerő • nagyobb termelékenység 	<ul style="list-style-type: none"> • versenyképesebb gazdaság • magasabb GDP • pozitív hatás az egészségre, a környezetre

A Felnőttkori tanulás munkacsoport legfontosabb megállapításai és összegyűjtött jó gyakorlatai

Az alapkészségek fejlesztése a felnőttkori tanulásban

Az írni-olvasni tudás, a számolási készségek és a digitális kompetenciák nélkülözhetetlenek a foglalkoztatáshoz. A Felnőttek Képesség-és Kompetenciamérése (PIAAC) aggasztó adatokat mutat a felnőttek alapkészségeit illetően⁶⁷:

67 Magyarország 2016-tól vesz részt az OECD felnőttek Képesség- és Kompetenciamérése programjában (PIAAC)

- minden ötödik európai felnőtt nehézségekkel küzd az írni-olvasni tudás, a szövegértés területén;
- a felnőttek negyedének alacsony a számolási készsége;
- mindössze a munkavállalók egyharmadának megfelelő a digitális kompetenciája az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használatához.

Európában közel 70 millió (a teljes népesség közel 15%-a) felnőttnek szükséges fejleszteni az alapkészségeit. A gyenge alapkészségekkel rendelkező felnőttek többsége nem bevándorló, hanem európai állampolgár, akik között nagyobb arányú az idősebb és még foglalkoztatott korosztály.



Jó gyakorlat » LUXEMBURG

A felnőttek többnyelvű környezetben megvalósuló alapkészségeinek fejlesztésében jó gyakorlatot találunk Luxemburgban, ahol a népesség közel 45%-a külföldi származású és három hivatalos nyelve is van, ezért a formális és nem formális felnőttkori tanulás nagyon fontos Luxemburgban.

A felnőttek írás-olvasás és matematikai kompetenciái fejlesztéséhez szükséges eszközök biztosítása a Felnőttoktatási Minisztérium feladata.

A tanulási szükségletek kielégítése érdekében két különböző típusú programot kínálnak a felnőtteknek:

- egy oktató által vezetett képzéseket, amelyek viszonylag homogén felnőtt csoportok olvasási és nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére irányulnak, valamint
- workshop-típusú képzéseket, ahol több oktató vezet heterogén tanulócsoportokat.

Az alapkészségek fejlesztésében nagy szerepe van a felnőttkori tanulásnak. Azonban a PIAAC eredményei alapján a magasán képzettek ötször nagyobb valószínűséggel vesznek részt a felnőttkori tanulásban, mint az alacsonyán képzettek. Tehát azoknak, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá, jóval kisebb valószínűséggel tanulnak.

A PIAAC adatok alátámasztják, hogy az alapkészségek hatással vannak a személyes jövedelemre és a GDP-re. A PIAAC kutatásban résztvevő 17 országban az alacsonyabb szövegértési szintet elérő felnőttek nagyobb valószínűséggel számoltak be:

- rossz egészségügyi állapotról,
- arról, hogy úgy érzik, nem tudnak befolyással lenni a politikára,
- arról, hogy nem vesznek részt önkéntes munkában és
- arról, hogy kevésbé tudnak megbízni másokban.

A felnőttek alapkészségeinek fejlesztése érdekében *hatékonyabb tájékoztatási stratégiákra* van szükség. A megfelelő tájékoztatási-információs stratégiák – például a médiakampányok – fel tudják hívni a lakosság figyelmét a felnőttek alapkészségei hiányának következményeire, növelni tudják a felnőttek motivációját az alapképzettségük fejlesztésében.

Az alapkészségek oktatásának *szakképzési programokba való integrálása* pozitív hatással van a felnőttkori tanulásban való részvételre. Casey és munkatársai⁶⁸ megállapították, hogy az integrált képzések sokkal hatékonyabbak, mint azok, amelyeknek kizárólag az alapkészségek fejlesztésére irányulnak.

68 Casey, Helen – Cara, Olga, et al. (2006): „You wouldn't expect a maths teacher to teach plastering...” Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes-the impact on learning and achievement. [http://eprints.ioe.ac.uk/5332/3/Casey2006You1\(3\).pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/5332/3/Casey2006You1(3).pdf)



Jó gyakorlat » NORVÉGIA

Norvégiában az Alapkompetenciák a munka világában program (BCWL), egy hatékony támogatási program, amely az alacsony képzettségűek képzéséhez biztosít támogatást. Évente mintegy 100 millió norvég koronát költenek a felnőttek írás, olvasás, számolás, szóbeli kommunikációs és digitális kompetenciáit fejlesztő képzésekre. A magán és az állami vállalkozások pályázhatnak a támogatásra.

Az, hogy a képzés a megszokott munkahelyi környezetben elérhető, erős motivációt ad a munkavállalóknak. A támogatás segítségével a munkavállalók meg tudják tartani a munkájukat és a bérük sem csökken a képzés alatt, a cégek pedig naprakészen tudják tartani a munkavállalók kompetenciáit.

Az alapkészségek fejlesztésében fontos szerepe van a családi tanulóhoz kapcsolódó programoknak, melyek azokat a szülőket, akik szeretnék segíteni gyermekeiknek a jobb iskolai eredmény elérésében további tanulásra ösztönzik.



Jó gyakorlat » ÍRORSZÁG

Jó gyakorlatként említhető Írország, ahol kidolgozták a Clare családi tanulási projektet (Clare Family Learning Project). A program arra ösztönzi a szülőket, hogy részt vegyenek gyermekeik írás-olvasás és számolási készségeinek fejlesztésében. A program során a szülők megtanulják, hogyan járulhatnak hozzá a gyermekük jobb iskolai bevételekhez, ezáltal fejlesztik a saját alapkészségeiket is.

Nagy számban vesznek részt hátrányos helyzetű (egyedülálló, fiatal, bevándorló stb.) szülők a programban, mely megalapozza és ösztönzi a felnőttkori tanulásban való részvételüket.

A felnőttek kompetenciafejlesztésében kulcsfontosságúak a magas minőségű képzési programok. A gazdag életpaszttal rendelkező felnőttek a probléma alapú tanulást preferálják. A felnőttek alapkészségeinek fejlesztéséhez korszerű felnőttképzési módszereket alkalmazó felnőttoktatókra van szükség. A felnőttek alapkészségeit fejlesztő tanárok jellemzően magasán képzettek, azonban nem rendelkeznek kellő andragógiai módszertani felkészültséggel. Angliában 2007 óta a felnőttoktatóknak olyan képesítést kell szerezniük, amelynek keretében felnőttképzési módszereket is elsajátíthatnak.



Jó gyakorlat » SZERBIA

2011-ben a Szerb kormány három szintű, kompetenciaalapú tantervet vezetett be a felnőttoktatásba. Az első évben az alapképzettségűeknek vannak a fókuszban: 400 órát tanulnak a felnőttek írni, olvasni, számolni, fejlesztik a szóbeli kommunikációjukat, a digitális kompetenciáikat és az egyéb kulcskompetenciáikat. A második és a harmadik évben az órák felét szintén az alapkészségek fejlesztésére fordítják. A programok a formális oktatási rendszerben valósulnak meg, és a központi költségvetésből finanszírozottak. Nagy hangsúlyt helyeznek a megfelelően képzett oktatókra, akik andragógiai ismereteket tanulnak. A felnőttoktatók vállalják a folyamatos szakmai fejlődést és andragógiai kompetenciájuk fejlesztését.

A tájékoztatásnak, a tanácsadásnak, a tanulási lehetőségek felvázolásának nagy szerepe van a hátrányos helyzetű csoportok képzésbe való bevonásában. Az előzetes tudás mérésének, a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítésének a foglalkoztatási funkció mellett, az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódást ösztönző funkciója is van.



Jó gyakorlat » SZLOVÉNIA

A Szlovén Felnőttképzési Intézet (SIAE) olyan felnőttképzési tanácsadói hálózatot épített ki, ahol magasan képzett tanácsadók, ingyenesen adnak tanácsokat és releváns információkat a tanulásról és a képzésekről a potenciális tanulóknak. A tanácsadók mind személyesen, mind telefonon, mind e-mailen elérhetők. A központok kiemelt célcsoportjai az alacsonyan képzett, hátrányos helyzetű csoportok.

A tanácsadók segítenek a felnőtteknek azonosítani a képzési szükségleteiket és lehetőségeiket, továbbá ha szükséges segítenek a felnőtteknek „tanulni tanulni”.

A központok lehetőséget biztosítanak az előzetes tudás felmérésére és beszámítására, szélesítik a lehetőséget a magasabb szintű végzettség megszerzésének és ösztönzik a felnőtteket, hogy befektessenek a saját tanulásukba.

Fontos, hogy a képzések időtartama elegendő legyen a felnőttek kompetenciafejlesztéséhez. Továbbá hosszú távú finanszírozásra van szükség, ahhoz, hogy a rendszer jól működjön. A felnőttek alapkészségeinek fejlesztése hosszú távon megtérülő befektetés. Az egyéni tanulási számlák és támogatások (utalványok és kedvezmények) hatékonyan növelik az alacsony képzettségű felnőttek részvételét a felnőttkori tanulásban.



Jó gyakorlat » NÉMETORSZÁG

2015-ben a német kormány nemzeti évtizedet indított az alapkészségek fejlesztése érdekében (National Decade for Basic Skills.) Ezt indokolta, hogy Németországban 7,5 millió felnőttnek – a munkaképes korú lakosság 14%-ának – problémái vannak az írással és az olvasással. Az egy évtizedig tartó program 180 millió euró költségvetésű.

A program többek között forrást biztosít:

- az alapképzettség fejlesztő tanfolyamok bővítéséhez;
- a minőségbiztosítás javításához;
- az online tanulási környezetek és a telefonos tanácsadói szolgáltatások korszerűsítéséhez;
- olyan okos telefon alkalmazások fejlesztéséhez, amelyek segítenek a menekülteknek a német nyelv-tanulásban;
- a felnőttkori tanulásához kapcsolódó kutatásokhoz.

> Információs és kommunikációs technológia (IKT) és nyitott oktatási segédanyagok (OER) alkalmazása a felnőttkori tanulásban

Az IKT és a nyitott oktatási segédanyagok kulcsszerepet játszanak abban, hogy a felnőttkori tanulás mindenki számára, mindenhol elérhető legyen.

A jelenlegi helyzet:

- Az európai felnőtteknek egynegyede hiányos alap IKT kompetenciákkal rendelkezik.
- A kifejlesztett digitális tananyagok nem érhetők el sok nyelven.
- Kevés azoknak a száma, aki nem használja internetet és közösségi weboldalakat.
- A közösségi média egyre fontosabb szerepet játszik a tanulásban.

A felnőttkori tanulás támogatása érdekében:

- szükséges kiaknázni az IKT eszközökben, a digitális médiában és a nyitott oktatási segédanyagokban rejlő lehetőségeket;
- több, magas színvonalú nyitott oktatási segédanyagra van szükség.

A modern 21. században aggasztó az a tény, hogy az európai felnőttek egynegyede nem képes egyszerű problémákat megoldani IKT eszközökkel. A korszerű IKT eszközök és mobiltechnológiák, a közösségi média, a közösségi hálózatok és a közösségi oldalak jól használhatók az oktatásban.

A munkacsoport az IKT eszközök alkalmazásának az alábbi előnyeit azonosította:

- fokozza a felnőttkori tanulás hatékonyságát;
- növeli a tanulók motivációját és elkötelezettségét, csökkenti a fegyelmezési problémákat;
- javítja a tanulási eredményeket;
- bővíti a tanulási lehetőségekhez való hozzáférést;
- fejleszt a tanulók szociális készségeit és együttműködési készségeit;
- lehetővé teszi a személyre szabott tanulás, támogatja az önirányított tanulás;
- hozzájárul ahhoz, hogy a tanulás bárhol és bármikor elérhető legyen.

A „hord a saját eszközöd” (Bring Your Own Device, BYOD) program célja, hogy a tanulók tulajdonában lévő eszközök (laptop, táblagép, okos telefon stb.) felhasználása által bevonja az IKT eszközöket az oktatásba. Ahhoz, hogy az ilyen programok hatékonyan tudjanak működni, a felnőttoktatóknak meg kell ismerniük a mobiltechnológiával támogatott tanítási eszközöket, módszereket. A tagállamoknak támogatniuk kell a tanárokat – világos útmutatásokkal, kézikönyvekkel –, hogy növelni tudják a mobiltechnológiák használatát a tanításban.

Az IKT eszközök felnőttkori tanulásban való eredményes használata érdekében a tagállamoknak beruházásokat kell eszközölniük: az IKT-infrastruktúra, a hardverek, a digitális tananyagok és a felnőttoktatók digitális kompetenciáinak fejlesztése területén.

Jó gyakorlatok

Az IKT eszközökbe való beruházásban jó gyakorlatot találunk Dániában, ahol digitálisan jól felszerelt Felnőttképzési Központokat hoztak létre országszerte. A távoli területekre való eljutás érdekében néhány központ teljesen mobil. Dánia kialakított egy nemzeti digitális platformot is, az EMU-t, ahol számos témában bejegyzések, oktatási segédanyagok, jó gyakorlatok, hírek stb. érhetők el.

Észtországban a VANKER90 program – mely elsősorban képzési lehetőségeket biztosít a tanároknak – arra ösztönzi és abban támogatja a szakképzésben oktató tanárokat, hogy elektronikus tanulási eszközöket és lehetőségeket hozzanak létre.

Angliában a Mobile Learning Network (MoLeNet) elnevezésű m-learning rendszert 40.000 hallgató és 7.000 oktató használja. A rendszer kiépítése 12 millió fontba került. Ez a legszélesebb és legsokszínűbb mobiltanulási kezdeményezés Európában.

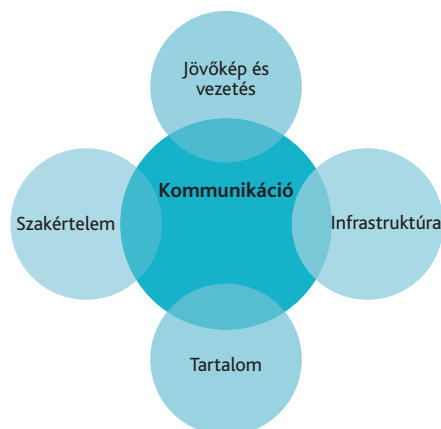
> A felnőttkori tanulási környezetre átdolgozott holland (four in balance) modell

A Kennisnet egy olyan tudáscentrum Hollandiában, amely IKT anyagokat és szolgáltatásokat nyújt az intézmények számára. A központ fő feladata, hogy ösztönözze az IKT eszközök hasz-

nálátát az oktatásban. A szervezet szerint négy építőelem szükséges ahhoz, hogy az oktatási intézmények hatékonyan tudják használni az IKT eszközöket:

1. jövőkép és vezetői szerepvállalás
2. szakértelem
3. digitális tananyagok
4. IKT-infrastruktúra

A Four in balance modell alapján, ha ez a négy alapvető elem egyensúlyban van, akkor az IKT eszközök használata hatékony lesz.



A munkacsoport által újragondolt modellnek fontos építőeleme a *jövőkép*. Világos, egyértelmű jövőképre van szükség a felnőttek digitális kompetenciáinak támogatásához és a digitális lehetőségek kiaknázásához. A célok és a stratégiák különböző területek közötti hatékony kommunikációja erős vezetést igényel. A modell fontos építőeleme a tartalom. Támogatni kell a magas minőségű digitális tananyagok, nyitott oktatási segédanyagok létrehozását. Fontos eleme a modellnek a *felntoktatók megfelelő tudása és szakértelme*, ezért fejleszteni kell az oktatók digitális kompetenciáit az IKT eszközök és nyitott oktatási segédanyagok használatában. A modell negyedik alapvető eleme az infrastruktúra és a hardware. Az oktatási intézményeknek lépést kell tartaniuk a technológiai fejlődéssel, forrásokat kell biztosítaniuk és beruházásokat kell megvalósítaniuk az infrastruktúrájuk fejlesztése érdekében. A munkacsoport szerint a modell ötödik elemének tekinthető a *kommunikáció*, mely elengedhetetlen feltétele a sikernek. A felnőttkori tanulásban résztvevők hatékony és megfelelő tájékoztatása az IKT technológiákkal kapcsolatos lehetőségekről szintén sikertényező.

> A felnőttkori tanuláshoz kapcsolódó szakpolitikák koherenciája

A felnőttkori tanulás szakpolitikájának fejlesztése és implementációja gyakran inkoherens és szétaprózott. Elengedhetetlen az egyes szakpolitikák közötti együttműködés és koordináció egy koherensebb egész életen át tartó tanulással kapcsolatos szakpolitikához. A felnőttkori tanulás számos kapcsolódó szakpolitika (például foglalkoztatáspolitikai, migrációs politika, innovációs politika stb.) céljainak megvalósításában fontos szerepet játszik.

A munkacsoport szerint a felnőttkori tanulással kapcsolatos szakpolitikának ösztönöznie kell a felnőttkori tanulásban való részvételt, különösen az alacsony képzettségű személyeknél. A

felnőtt tanulási szakpolitika nem működhet elszigetelten. Szükséges minden érintett fél bevonása a folyamatokba. Nagyon fontos az egyeztetés az országos, a regionális és a helyi politikai döntéshozók között. A szakpolitikai célok eléréséhez időre van szükség. A gyakori változtatások, a hol visszavont, hol újra elfogadott döntések aláássák a rendszer koherenciáját és a bevont személyek motivációjának csökkenését okozzák. A munkacsoport szerint a felnőttkori tanulással kapcsolatos szakpolitika hatékonyságának fokozásához szisztematikusabb adatgyűjtésre, valamint erős irányításra és rendszerszintű megközelítésre van szükség.

A munkacsoport legfontosabb javaslatai

- A PIAAC és más kutatások eredményei alapján a tagállamoknak intézkedéseket kell hozni, annak érdekében, hogy csökkentsék a gyenge alapkészségekkel rendelkező felnőttek számát. Növelni kell a keresletet a formális, nem formális és informális felnőttkori tanulási lehetőségek iránt. Tájékoztatással, figyelemfelkeltéssel fel kell hívni a közvélemény figyelmét a felnőttek alapkészségeinek hiányra.
- Támogatni kell azokat a képzési programokat, amelyek a felnőttek olvasási, számolási és digitális kompetenciáit fejlesztik. A bevándorlók integrációjának elősegítése érdekében nyelvi kompetenciafejlesztő programokat is biztosítani szükséges. Magas minőségű, tanulási eredményeken alapuló felnőtt-specifikus kompetenciafejlesztő képzési programokat, tananyagokat kell fejleszteni.
- Lehetőséget kell biztosítani a felnőttek előzetes tudásának mérésére és beszámítására, a nem formális és informális úton szerzett tudás elismerésére.
- A tagállamoknak szorosan együtt kell működniük a munkahelyekkel és más érdekszférákkal, hogy növeljék a kompetenciafejlesztő programok számát és támogassák a munkahelyi tanulást.
- A felnőttek lakóhelyéhez minél közelebb kell biztosítani a tanulási lehetőségeket.
- A felnőttek alapkészségeinek fejlesztéséhez stabil finanszírozásra van szükség. A felnőtt tanulók képzésben való ösztönzése érdekében támogatásokat kell biztosítani, utalványok és egyéb kedvezmények formájában.
- A tagállamoknak támogatniuk kell, hogy az IKT megjelenjen a felnőttek kompetenciafejlesztő képzéseiben. Ösztönözniük kell a képző intézményeket, hogy megtegyék a szükséges beruházásokat és használják az IKT eszközöket és a nyitott oktatási segédanyagokat.
- A felnőttoktatóknak magas színvonalú – felnőttképzési módszereket, információs és kommunikációs technológiákat is magába foglaló – képzést, továbbá vonzó karrier utat, megfelelő munkakörülményeket és szakmai fejlődési lehetőséget kell biztosítani.
- Támogatni kell az együttműködést és a hálózatépítést a felnőttkori tanulási szakpolitika és más szakpolitikák, valamint a szociális partnerek és a civil társadalom között. A tagállamoknak meg kell osztaniuk egymással a jó gyakorlatokat és támogatni kell azokat a kutatásokat, amelyek az IKT felnőttkori tanulásban való használatával kapcsolatosak.
- A döntéshozóknak egyértelmű intézkedéseket kell hozniuk a felnőttkori tanulással kapcsolatos szakpolitika koherenciájának biztosítása érdekében. A tagállamoknak fejleszteniük kell a kormányzaton belüli együttműködést. Figyelemmel kell kísérni a felnőttkori tanulással kapcsolatos szakpolitika hatékonyságát.

Felhasznált irodalom:

- Európai Bizottság (2015): A felnőttkori tanulás és a vonatkozó szakpolitika fejlesztése Európában. Jelentés az Oktatás és Képzés 2020 stratégiáról. Felnőttkori tanulás munkacsoport 2014-2015.
- Európai Unió Tanácsa (2011): A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról. 2011/C 372/01
- Európai Tanács (2009): Az Európai Unió Intézményeitől és Szerveitől származó tájékoztatások. A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). 2009/C 119/02



| A FELSŐOKTATÁS MODERNIZÁCIÓJA |

BEKE MÁRTON MIHÁLY: A felsőoktatás modernizációja

Mandátum, célok és prioritások

A Felsőoktatás modernizációja munkacsoport 2014 januárjától 2015. októberig működött az Oktatás és Kultúra Főigazgatóság koordinációja alatt, 26 tagállami küldött, Törökország, 3 EFTA (Európai Szabadkereskedelmi Társulás) ország és 6 egyéb társadalmi szervezet képviselője részvételével.

A munkacsoport mindenekelőtt olyan szakpolitikai tevékenységekre, további reformokra igyekezett a tagországokat ösztönözni, amelyek hozzájárulnak a felsőoktatás minőségének javításához, előmozdítják Európa innovációs kapacitását és elősegítik a növekedést és a munkahelyek teremtését. A munkacsoport a következő fő prioritások mentén végezte tevékenységét:

- A részvételi arány növelése: Az *Európa 2020* stratégia vonatkozó célkitűzése, hogy „a 30-34 éves korosztály körében 2020-ig legalább 40%-ra növeli a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők arányát”. A világ számos fejlett régiója e tekintetben megelőzi Európát, ami hátrányt jelent a globális versenyben, és nehézségeket gördíthet a dinamikus gazdasági növekedés elé.⁶⁹
- A felsőoktatás minőségének és relevanciájának javítása.
- Minőségfejlesztés a mobilitás és a határokon átívelő együttműködések révén.
- Regionális fejlesztés és kiválóság a felsőoktatás, a kutatás és a gazdaság együttműködése révén.
- Az irányítás és a finanszírozás javítása.

A fentiekén túl, a 2013-as íróelnökség alatt a felsőoktatásért felelős döntéshozók további prioritásokat határoztak meg. A mandátum szerint a munkacsoportnak a következő témakörökkel, területekkel kapcsolatban kell tájékoztatást adniuk a főigazgatóságok számára:

1. Új tanítási és tanulási utak és módszerek. Egyre növekszik az IKT alapú programok elérhetősége, ami számtalan előnyt, de igen sok kihívást is jelent az oktatás szereplői számára. Cél a tagállamokat olyan reformokra biztatni, amelyek elősegítik az innovatív oktatási módszerek létrehozását és alkalmazását (online/kevert kurzusok, MOOC-ok, együttműködés olyan külső szervezetekkel, amelyek képesek elősegíteni ezeket a változtatásokat, más oktatási szektorokkal való együttműködés; elérhető támogatások azonosítása, a minőségbiztosítás, az akkreditáció specifikus kérdései stb.). Igen fontosak ennek a prioritásnak a kapcsolódásai a minőség javítása, ill. a hozzáférés növelése, az egész életen át tartó tanulás szempontjából is.
2. Foglalkozni kell a tagállamokban az intézményi struktúra áttekintésével, racionalizálásával, a rendszer konszolidálásával, valamint a felsőoktatási intézmények összeolvadásával és hálozatosodásával. Fontos továbbá, hogy az intézményi profilok és specializációk szempontjából megfelelő egyensúly jöjjön létre, és hogy ne sérüljenek a hozzáférési esélyek, valamint a minőségi mutatók. A fenti átalakulások egyik kiemelt célja, hogy a felsőoktatási intézmények a regionális fejlődés motorjai legyenek, továbbá, hogy minél sikeresebben tudják az EU-s forrásokat lehívni és felhasználni.

⁶⁹ Hazai vonatkozásban a célszám eredetileg 30,3% volt, amelyet azonban 2013-ra Magyarország meg is haladott, így az új kijelölt célérték 2020-ra 34% lett. (Fokozatváltás...12.)

3. A friss diplomások elhelyezkedése, foglalkoztathatóság. Jól ismert tény, hogy számos tagállam küszködik a fiatalok nagyarányú munkanélküliségével. A kritikus helyzetek megoldásának egyik tényezője a munkaerő-piaci szempontból releváns képzések indítása. A munkacsoport megbízatása tehát arra is kiterjedt, hogy vizsgálja meg, miként lehetne az oktatás és a munka világát még közelebb hozni egymáshoz, ily módon is elősegítve a gazdasági fejlődést és a sikeres egyéni életpályákat. A célok között megfogalmazták, hogy nem csupán a felsőoktatás alkalmazkodása a fontos, hanem az is, hogy a munkaadói oldalról folyamatos visszajelzések érkezzenek az eredményességről: mennyire sikerül a „releváns” tett programokon végzett fiatalok beilleszkedése a munka világába. Foglalkozni kell azzal a kérdéssel is, hogy miként lehet a hallgatókat azon képzések felé terelni, amelyek gazdasági szempontból fontosak, ám a hallgatók körében nem feltétlenül népszerűek.
4. Teljesítményalapú finanszírozás. Európa szerte megfigyelhető az eltolódás a felsőoktatásban a teljesítmény és az eredmények alapján történő finanszírozás felé. Ezzel kapcsolatosan a megvitatásra váró kérdések egyike az volt, hogy miként találnak egyensúlyt a tagállamok a közpénzek hasznos elköltése, a kellő intézményi szabadság biztosítása és az egyedi stratégiai prioritások megvalósítása között. A munkacsoport a fentiekkel kapcsolatban országspecifikus adatokat gyűjtött, és igyekezett feltárni a leghatékonyabb finanszírozási modelleket, teljesítményindikátorokat és bevált támogatási szerződésmintákat.
5. A hozzáférés elősegítése. Az elmúlt évtizedek tömegesedési hulláma nem járt együtt a hallgatói populáció sokszínűbbé válásával. A nem hagyományos hallgatói csoportok számára kellően rugalmas kereteket kell biztosítani, hogy könnyebb legyen a felsőoktatásba való bejutásuk, és csökkenthető legyen a lemorzsolódás.

Szűk két éves tevékenysége során a munkacsoportnak olyan kézzelfogható eredményeket kellett felmutatnia, amelyek tényeken alapulnak és összhangban vannak a vonatkozó uniós szakpolitikai dokumentumokkal, mindenekelőtt a már említett *Európa 2020* stratégiával, az *Oktatás és képzés 2020* céljaival, a Felsőoktatási Modernizációs Agendával⁷⁰ és az Európai felsőoktatás a világban című Bizottsági közleménnyel. Mindegyik prioritási kör esetében szükséges volt azonosítani az Európai Szociális Alapból és az Erasmus+ programból elérhető támogatási forrásokat.

Eredmények, megállapítások, üzenetek

A munkacsoport konkrét tények alapján, a szakértői eszmecserék és országspecifikus műhelyek során az alábbiakban összegzett eredményekre jutott.

> 1. Specializáció, konszolidáció, intézmény-összeolvadások

A jobb minőségű, hatékonyabb és a világ változásaira gyorsabban reagáló felsőoktatás érdekében a legtöbb országban beavatkozásokra van szükség. Bizonyos országokban a reformok előbbre járnak, másutt még előkészítés alatt állnak. A reformok vezethetnek nagyobb sokszínűséghez és specializációhoz, ugyanakkor szükség lehet intézmény-összevonásokra és szorosabb partner-

⁷⁰ A dokumentum hivatalos címe: Az európai felsőoktatási rendszerek által az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés terén tett hozzájárulás növelése.

ségek, hálózatok kialakítására. Természetesen igen fontos, hogy a tervezett reformok nagyívű stratégiába illeszkedjenek, célorientáltak és megfelelő mértékűek legyenek, a döntéseket széles körben folytatott konzultációk előzzék meg. Meg kell teremteni a változtatások jogi hátterét és pénzügyi fedezetét, támogatni kell az érintett felsőoktatási intézményeket, végezetül pedig nyomon kell követni és értékelni kell a változásokat. A munkacsoport 8-8 pontból álló ajánlási csomagot állított össze egyrészt a döntéshozók, másrészt a felsőoktatási intézmények részére. A csoport több tagállami példát vizsgált meg – olyan országok osztották meg a tapasztalataikat, amelyeknél hosszabb ideje zajlanak már a reformok.

Finnország 2005-ben indította el strukturális reformprogramját, az intézmény-összevonások első hulláma 2010-ben zajlott le és a közelmúltban még tartott. A kormányzat szorosabb együttműködést szeretne elérni a felsőoktatási intézmények és a kutatóintézetek között, ami a gyakorlatban azt is eredményezi, hogy több állami kutatóintézet bizonyos részlegeit egyetemekbe olvasztották be. Mindeközben nagy hangsúlyt fektetnek az alulról jövő kezdeményezésekre is.

Irországnak szintén átfogó reform kezdődött 2012-ben. Az átalakítás egyik markáns példája, hogy három, Dublinban vagy a közelében működő műszaki intézetet összevontak, hogy Műszaki Egyetemként (Technological University for Dublin) működhessenek tovább. Műszaki és pedagógiai területen három nagy egyetemi klasztert hoztak létre. Ez az átalakítás lehetővé tette az akadémiai programok közös tervezését, a párhuzamosságok kizárását, és összességében jobb együttműködést eredményezett az érintett intézmények között.

Más országokban kiválósági központok létrehozásával igyekeznek az intézményi együttműködések elősegíteni vagy átfogóbb programokkal teremtenek szinergiákat. Az elsőre példa a 2012-ben indult *lengyelországi* KNOW program, amely a kimagasló tudományos teljesítményeket elérő kutatóintézetek létrehozását segíti. *Ausztriában* az elmúlt években a teljes felsőoktatási intézményrendszert feltérképező programot hajtottak létre, amelyet széles körű párbeszédre alapuló stratégiai tervezési időszak követett. Ennek lényeges eleme volt a nagyszabású kutatási infrastruktúra fejlesztésére irányuló terv is. A reformok megvalósításának fontos eszköze a három évre kötött teljesítményalapú szerződések rendszere.

> 2. Teljesítményhez kötött támogatás, teljesítményalapú szerződések

Természetes, hogy a tagállamok kormányzatai arra törekedjenek, hogy a felsőoktatásra fordított közpénzek megfelelő hatást gyakoroljanak a társadalom és a gazdaság fejlődésére. A kormányok a teljesítményen alapuló támogatási szerződéseket egyre inkább hatékony eszköznek találják a fentiek elérése érdekében, hiszen ezek elősegítik a felsőoktatási intézmények működésének stratégiai tervezését, és az eredményekre való összpontosítást, összességében pedig transzparenssé teszik az intézményi célokat, ill. azok illeszkedését a nemzeti célkitűzésekhez. A teljesítményen alapuló szerződések kiegészíthetik a normatív támogatást (sőt, a munkacsoport ajánlása szerint ez volna az ideális megoldás), hiszen intézményre szabott kvalitatív és kvantitatív célokat állapítanak meg. A rendszernek igen fontos alapfeltétele, hogy viszonylag egyszerű legyen, a kvantitatív célok és indikátorok úgy legyenek kiválasztva, hogy az intézmények számára világos legyen, miként teljesíthetik azokat. Ez természetesen az adatok ellenőrzését is könnyebbé teszi.

A teljesítményalapú szerződések meglehetősen rugalmas eszköznek bizonyulnak, hiszen a célokat és az indikátorokat intézményre szabottan, egy egyeztetési folyamat eredményeképp állapítják meg. Tény ugyanakkor, hogy a célok meghatározását illetően akadnak még vitás kér-

dések. Ilyen például a végzetek elhelyezkedése mint indikátor, hiszen ezzel kapcsolatban nem csupán az intézmény teljesítménye játszik szerepet.

Szintén fontos alapelvnek kell lennie, hogy amennyiben az intézmény nem éri el a meghatározott célokat, konkrét, előre meghatározott pénzügyi következményekkel kell számolni, ugyanakkor az így esetlegesen elveszített támogatás nem lehet olyan mértékű, hogy veszélyeztesse az intézmény pénzügyi stabilitását. A munkacsoport megállapította, hogy további tapasztalatok birtokában a témához középtávon (két-három év elteltével) még szükséges lesz visszatérni.

> 3. A foglalkoztathatóság javítása, új tanulási és oktatási megközelítések

A diplomával rendelkezők könnyebb elhelyezkedése érdekében a kormányok számára a következő intézkedéseket javasolja a munkacsoport:

- a) Határozzák meg mielőbb, hogy a munkáltatók a jövőben milyen tudásra, milyen készségekre számíthatnak majd a diplomásoktól. A munkaerőpiac jövőbeli struktúrájának ismeretében a nemzeti hatóságok és a felsőoktatási intézmények képesek stratégiákat alkotni a felsőoktatási képzési kínálat felépítésére. Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy a hosszabb távon ilyen tevékenységeket folytató országok (pl. *Finnország*) tapasztalata azt mutatja, hogy az előrejelzések felhasználhatósága korlátokat is mutat, például a keresletet érintő jelentősebb változások, a gazdasági válságok miatt.
- b) Fektessenek minél nagyobb hangsúlyt a karrier-tanácsadásra.
- c) A képzési kínálat legyen releváns a munkaerőpiac számára. A kormányoknak lehetőségük van akár közvetlen módon is alakítani a képzési kínálatot, például létszámkorlátokkal vagy a támogatott hallgatói helyek limitálásával, hogy ily módon közelítsenek a munkáltatói elvárásokhoz. Ilyen beavatkozásokat hajtott végre *Finnország*, *Lettország*, *Románia* vagy *Norvégia*: meghatározták az államilag támogatott helyeket vagy a támogatást stratégiai szempontból jelentősebb területekre irányították. *Dániában* létszámkorlátot vezettek be azokon a területeken, ahol a diplomások munkanélküliségi rátája jelentősen magasabb volt az országos átlagnál egy tízéves periódus alatt. *Lettországban* pedig fokozatosan növelni kezdték a STEM⁷¹ szakok államilag támogatott helyeit, miközben a társadalomtudományokban csökkentették a keretszámokat. Ugyanakkor a beavatkozásoknak is korlátokat kell szabni: a helyek mikromenedzselése nem kívánatos, hiszen a hallgatókat sem lehet „erőszakkal” terelni a fontos, de esetleg népszerűtlen szakok felé.
- d) Vonják még szorosabbra a munka világa és a felsőoktatás közti kapcsolatokat.

A fenti intézkedések megvalósításához elengedhetetlen a nemzeti szintű diplomás pályakövetési rendszerek működtetése és az azok révén begyűjtött adatok szakszerű feldolgozása, hiszen ezek révén empirikus (és ex-post) adatok gyűjthetők. Mivel a legtöbb tagállamban integrált adatkezelő rendszerek jöttek létre, lehetővé vált az diplomások elhelyezkedésének és a keresetének vizsgálata pl. az adóhatóságok vagy a társadalombiztosítás adatai segítségével is. *Finnország* és *Dánia* már hosszabb ideje élen jár a diplomás pályakövető rendszerek használatában, de a munkacsoport megemlítette *Spanyolország* és *Magyarország* eredményeit is. Nagyobb hangsúlyt kell kapnia a hallgató- és problémaközpontú, gyakorlati tanulásnak és oktatásnak.

71 STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics – tudomány, technológia, mérnöki tudományok és matematika.

A kormányok tovább javíthatják a feltételeket, amennyiben elősegítik a rövid ciklusú képzési programok létrejöttét, a multidiszciplináris és munkaerőpiac-orientált alapképzések elterjedését és a transzverzális készségek megszerzését. Bizonyított, hogy azon hallgatók, aki munkaalapú képzésben vesznek részt, kisebb arányban morzsolódnak le, motiváltabbak, és a végzettségük megszerzését követően könnyebben helyezkednek el a munkaerőpiacon.

Végül a munkacsoport ajánlása felhívja a figyelmet arra is, hogy a munkaerő-piaci igények szolgálata mellett fontos, hogy általános, a társadalom széleskörű igényeit hosszú távon is szolgáló képzéseket nyújtson. Ebből a szempontból érdekes lehet azon képzések esete, amelyek ugyan gazdasági szempontból kevésbé relevánsak, ám igen nagy jelentőségük van a hallgatók személyiségfejlődése, nyelvi és egyéb transzverzális kompetenciáik fejlődése szempontjából.

A munkacsoport a munkaalapú tanulás egyik jó példájaként a *német* és a *magyar* duális képzési rendszert emelte ki. Ezek a rendszerek mind szakképzési, mind pedig felsőoktatási elemeket is tartalmaznak, és komoly elvárásokat támasztanak a hallgatókkal szemben. Ennek ellentételezése ugyanakkor a szinte biztos elhelyezkedés és a megbecsült végzettség. A német és a magyar példa közötti egyik fontos különbség, hogy míg az előbbinél a felsőoktatási intézmények és a vállalkozások kezdeményezik az együttműködést, az utóbbinál a kormányzat is jelentős szerepet vállal a partnerségek létrehozásában. Hasznosnak látszik továbbá *Olaszország* példája is, ahol komoly törekvések vannak a szakmai gyakorlatok elterjesztésére az oktatás minden szintjén.

> 4. Hozzáférés és a lemorzsolódás csökkentése

A korábbiakban esett már szó a tanulmányok sikeres befejezéséről, ám ez a téma külön hangsúlyt is kapott a munkacsoport tevékenységében. Nyilvánvaló, hogy a vonatkozó célok szorosan kapcsolódnak a hozzáférés és az oktatás minősége kérdésköréhez, mégpedig úgy, hogy a tanulmányok befejezése és a felsőoktatás minősége kölcsönösen hat egymásra. Ahhoz, hogy a szakpolitika valós képet kapjon a folyamatokról, nem elegendő a hozzáférés mérése, hanem a hallgatói életpálya egészéről kell adatokat gyűjteni mind nemzeti, mind pedig intézményi szinten, az eredményeket pedig minél szélesebb körben publikálni.

Hasznos, ha a kormányok átfogó, átlátható és az egész életen át tartó tanulás minden elemét magába foglaló oktatási-képzési modelleket tudnak népszerűsíteni, hiszen adott esetben a középfokú oktatást érintő nehézségek a felsőfokú képzésekben gyűrűzhetnek tovább. Jó eredményeket hozhatnak a felsőoktatási intézmények és a középfokú iskolák közötti együttműködések. Kiváló példának látszik a Malmöi Egyetemé, amely összetett „access and success” programjában már 14 éves koruk előtt igyekszik megszólítani a középiskolai diákokat.

A rászoruló csoportokat célzó és hatékonyan működő támogatási rendszerek (egyéni és intézményi támogatás kombinációja), a megfelelő kimenetű képzések és az előzetes tanulás beszámítása mind hozzájárulhat az alulreprzentált csoportok esetében a felsőoktatáshoz való hozzáféréséhez és bennmaradásához. Szintén jó eredményeket mutatnak azok az erőfeszítések, amelyek segítséget nyújtanak a leendő hallgatóknak ahhoz, hogy motivációjuknak, elvárásaiknak és képességeiknek megfelelő programokra jelentkezzenek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatóknak az intézményben eltöltött első évük kritikus a bennmaradás szempontjából, ezért a közösségi érzés, a szociális és akadémiai integráció kiemelt szerephez kell, hogy jusson. *Ausztriában* például az egy teljes tanév hosszúságú bevezető időszak mutat jó eredményeket, de a munkacsoport jó példaként említi a *magyarországi* elsőévesek kompetenciatesztjét, amelyet a célcsoportokra fordított kiemelt figyelem egészíti ki. *Hollandia* sikerrel alkalmazza a

„Minden diák a megfelelő helyen” programot, amelynek része a központi felsőoktatási jelentkezést megelőző tanácsadás és szűrés (beszélgetések, matching interview, egy teljes nap eltöltése a felsőoktatási intézményben, online kérdőív stb.). Később az elsőéves hallgatók a tanév végén a teljesítményük alapján értékelést kapnak (Binding Study Advice), amelynek eredménye kötelezettséggel is jár: a negatív értékelésben részesülő diákoknak másik tanulmányi programon kell folytatniuk a tanulmányaikat.

Bizonyos esetekben jó eredményeket lehet elérni a teljesítményalapú finanszírozás alkalmazásával, azaz olyan indikátorok felvételével, amelyek a tanulmányok sikeres befejezésére vonatkoznak. Ugyanakkor a példák azt mutatják, hogy ez a támogatási mód önmagában nem csodaszer, legtöbbször csak más módszerekkel kombinálva hatékony.

Felhasznált irodalom

- Európai Bizottság (2010): A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE. EURÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. COM(2010) 2020
- A Kormány 1261/2015. (IV. 30.) Korm. határozata Magyarország 2015. évi Nemzeti Reform Programjának elfogadásáról, 5.
- Európai Unió Tanácsa (2009): A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”). 2009/C 119/02
- Európai Bizottság (2011): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának (2011. szeptember 20.). Az európai felsőoktatási rendszerek által az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés terén tett hozzájárulás növelése, COM/2011/0567
- Európai Bizottság (2013): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az európai felsőoktatás a világban. COM/2013/0499
- Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai. Felsőoktatási stratégia, 2015.



| DIGITÁLIS ÉS ONLINE
TANULÁS |

HUNYA MÁRTA:

A Digitális és online tanulás munkacsoport eredményei

A munkacsoport tevékenységei és eredményei

A Digitális és online tanulás munkacsoport az Európai Unió tagállamainak oktatási együttműködése keretében 2014 júniusától 2015 októberéig arra kapott mandátumot, hogy segítse a tagországok oktatási rendszerének korszerűsítési törekvéseit a modern technológia rendszer-szintű alkalmazási lehetőségeinek feltárásával és tudatosításával. A munkacsoport megbízatásának megfelelően igyekezett előmozdítani a digitális eszközök, módszerek és online tartalmak kreatív, egyéni tanulói igényeknek megfelelő használatát, hogy hozzájáruljon az élményszerű tanulási tapasztalatok terjedéséhez, ezáltal a tanulás eredményességéhez, végeredményben ahhoz, hogy kialakuljon korunk új pedagógiája és oktatási rendszere.

Az Európai Bizottság a munkacsoporton keresztül információgazdag környezetet teremtett az új kutatási eredmények megismerésére, a tagországok tapasztalatcseréjére, valamint arra is, hogy tagjai – európai kutatóintézeti háttérrel⁷² – a digitális és online tanulás környezetek minőségének javítását szolgáló eszközöket dolgozzanak ki. A munkacsoport prioritásait az Európai Bizottság Megnyíló oktatás (2013) elnevezésű kezdeményezésében megfogalmazott törekvésekhez igazították, és a munka fókuszában nem a technológiai fejlesztések, hanem a digitális és online tanulás innovációs lehetőségei álltak.

A munkacsoport működésének területeit három oktatáspolitikai kihívás és az ezekhez kapcsolódó, a munkacsoporttól elvárt dokumentumok, produktumok formájában fogalmazták meg.

Innovatív, nyitott tanulási környezetek létrehozása

Az első kihíváshoz kapcsolódó egyik produktum munkacíme: Hatékony szervezeti változás: modellek az oktatásban az innovatív és nyitott tanulási környezetek létrehozásához, oktatáspolitikai útmutatás ezek adaptálásához.

A munka azon a széles körben elfogadott alapon indult meg, hogy a digitális és online tanulás képes hozzájárulni a tanulás és a tanítás innovációjához, fejlesztheti a tanulási tapasztalatok minőségét és a tanulás eredményességét is. Ugyanakkor figyelembe vettük azt a tényt, hogy a digitális technológia alkalmazása önmagában nem képes modernizálni az idejétmúlt szervezeti működést és pedagógiai módszertani gyakorlatot. A Megnyíló oktatás és a Gondoljuk újra az oktatást (2013) elnevezésű európai stratégiai dokumentum jelölte ki az ajánlott haladási irányt, és ennek alapján számos útmutató és online eszköz készült az európai országokban, több esetben az Európai Bizottság támogatásával, mint például a magyar eLEMÉR⁷³ esetében is. Ugyanakkor szükségesnek látszott egy olyan elméleti, de a gyakorlatban is jól használható keretrendszer megalkotása, amely segíti az oktatási intézmények szisztematikus innovációját. A

Digitálisan kompetens oktatási intézmények keretrendszere (Digitally Competent Educational Organisations), a DigiCompOrg, a munkacsoport legfontosabb produktuma ezt a célt szolgálja. Olyan önértékelési eszköz, amely az oktatási rendszer minden szintjén támogatja, hogy koherens elképzelést alakítsanak ki az oktatás jövőjéről, átgondolják stratégiájukat és gyakorlatukat, és integrálják a digitális és online tanulás által nyújtott lehetőségeket.

Az IPTS kutatóintézet 20 európai eszköz, közöttük az eLEMÉR vizsgálata alapján terjesztette elő a munkabizottság által megvitatott és továbbfejlesztett javaslatot. A közös munka eredménye a komplett keretrendszer kidolgozása, a benne foglalt „építőkövek”, azaz indikátorok meghatározása. A digitálisan kompetens oktatási intézmények keretrendszerét alkotó indikátorok hét területet vizsgálnak: (1) vezetés és irányítás; (2) tanítás és tanulás; (3) szakmai fejlődés; (4) tartalom és tanterv; (5) együttműködés és hálózatosság; (6) értékelés; (7) infrastruktúra; – és van egy nyolcadik intézmény-specifikus részterület is, amelyen az adott intézmény jelölheti ki a rá jellemző indikátorokat. A hat területet 17 részterületre osztották, és ezek vizsgálatát összesen 74 indikátorral segíti a keretrendszer. Az így kialakult eszköz adaptálható a helyi körülményekre, és össze lehet kapcsolni más keretrendszerekkel, például a vállalkozói és a digitális kompetenciák európai keretrendszerével⁷⁴.

A keretrendszer a következő oktatáspolitikai üzenetekkel bír:

- A digitális és online tanulás technológiai háttere és ezek alkalmazása érett szintre jutott. A tagországok előrehaladása nem egyenletes, de a legtöbb esetben a fejlődésnek már nem akadály a infrastruktúra, az eszközök, szoftverek, a digitális tartalom hiánya.
- Széles egyetértés mutatkozik az oktatáspolitikusok és a szakemberek között abban, hogy a fejlett technológia jelenléte önmagában nem vezet a tanulási tapasztalatok és a tanulás eredményességének javulásához. Az igazi innováció csak holisztikus megközelítéssel, vagyis a keretrendszer minden területének fejlesztésével érhető el.
- Az alapvető infrastrukturális feltételek biztosítása után most arra kell koncentrálni, hogyan lehet elterjeszteni a jó gyakorlatokat.
- A DigiCompOrg megerősítheti a digitális és online tanulásban rejlő innovációs potenciál kihasználását, segítheti az intézményeket abban, hogy megértsék, milyen tényezők járulnak hozzá a szükséges átalakuláshoz.
- Bármely oktatási intézmény használhatja a keretrendszert küldetésének és stratégiájának kialakításakor, amennyiben digitálisan kompetens oktatási szervezetté kíván válni.
- A keretrendszer alkalmazása olyan közös nyelvet teremt, amely hozzásegíti az oktatáspolitikát és az intézményeket a prioritások átlátható megfogalmazásához.

Az első kihíváshoz kapcsolódik még egy produktum, a Javaslat a nyitott és innovatív tanulási környezetek minőségbiztosítási modelljére, ennek hatása más értékelési keretrendszerekre.

A digitális és online tanulás integrálása felveti e tananyagok minőségbiztosításának kérdését a pedagógus, a tanuló és az intézmény szempontjából is. A munkacsoport feltárta – különösen a Szlovéniában megtartott műhelymunkán –, hogy az oktatási tartalmak, a tananyag minőségbiztosítása eltérő módon történik a tagállamokban, és a hatóságok is más-más szerepet töltenek be ebben a folyamatban.

A digitális és online tanulás terjedése vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy a tudás közkinccs. A technológia segítségével ma már könnyű megosztani azokat a tartalmakat, amelyeket egyé-

⁷² IPTS – Institute for Prospective Technology Studies

⁷³ eLEMÉR – online iskolai önértékelési és országos monitorozási keretrendszer az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának mérésére. <http://ikt.ofi.hu>

⁷⁴ A keretrendszer részletes ismertetése elektronikus formában elérhető a kiadvány mellékleteként.

nek és intézmények állítanak elő, és ugyanilyen könnyű a mások által előállított tartalmakhoz való hozzáférés is. Az oktatási tartalmak expanzióját éljük: egyre több „masszív nyílt online kurzus” létezik (Massive Open Online Course, MOOC), és egyéb online tartalmak is bőségesen állnak rendelkezésre. A munkacsoport megállapította, hogy nincs olyan európai útmutató, amely egyaránt segítené a pedagógus, a tanuló és az intézmény eligazodását, ami negatív hatással lehet az online tananyagok, tartalmak használatára, a tanulási tapasztalatokra és a tanulás eredményességére is.

A tananyagok, online tartalmak és ezek típusainak gyors gyarapodása miatt csak egy rugalmas keretrendszer lehet alkalmas ezek minőségbiztosítására. Az is elengedhetetlen, hogy a tanulóknak kifejlődjék a tartalmak kritikus megítélésének képessége. A kívánalmaknak megfelelő minőségbiztosítási keretrendszer még nem készült el, a munka eddigi tapasztalatai alapján azonban a legfontosabb tanulságok a következők:

- Új és eredeti érték lenne, ha a keretrendszer létrejönne, egyaránt segítené az online tananyagok megválasztását és fejlesztését.
- Hasznos lenne az állami tananyag-fejlesztési befektetések megtervezésekor.
- Nagyon nagy különbségek mutatkoznak az egyes országok között a nyitott és online tananyagok mennyiségében és használatában. Magyarországon a közoktatás sok szabad hozzáférésű online tananyaggal rendelkezik, ilyen például a Sulinet Tudásbázis⁷⁵, az Okosportál⁷⁶ és a Digitális Módszertár⁷⁷. A felsőoktatásban, főként a nyílt hozzáférésű online kurzusok tekintetében azonban igen rosszul állunk.
- A hagyományos, központi tananyag-minősítő eljárások valószínűleg nem alkalmasak az online tananyagok minőségbiztosítására. Egységes kritériumrendszer használatával az összes érdekelt szereplőt be lehetne vonni a minősítésbe.
- Jelenleg a hiányzó kritériumrendszer és a metaadatok hiánya akadályozza a létező digitális tananyagok használatát is, és a pedagógusokra hárítja a választás teljes felelősségét. Meg kellene határozni a minimálisan szükséges metaadatokat.

Oktatáspolitikai iránymutatás az oktatási intézmények számára a digitális tartalom és a szabad hozzáférésű tudás használatához

A könnyen elérhető, jó minőségű oktatási anyagok hozzájárulhatnak az oktatás és a képzés modernizálásához, a nyitott és személyre szabott tanulási környezetek kialakításához. Így ennek a kihívásnak két dimenziójával foglalkozott a munkabizottság: (1) megvizsgálta a nyitott hozzáférésű tananyagok helyzetét Európában, valamint azt, hogy vannak-e a hozzáférésnek, használatnak és az anyagok újrahasznosításának akadályai; (2) megvizsgálta azt is, hogy létre lehetne-e hozni egy olyan meta-repozitóriumot (adatnyilvántartó rendszert), amely fellendítené az ilyen, nem központilag tárolt tananyagok nemzetközi használatát.

Az Open Education Europa Portal⁷⁸ célja a létező online, nyitott hozzáférésű európai tananyagok keresésének megkönnyítése. Az IPTS 89 repozitóriumot vizsgált meg, ezek között van

75 Educatio – Sulinet Tudásbázis: <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu>

76 Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Okosportál: <https://portal.nkp.hu/>

77 Tempus Közalapítvány – Digitális Módszertár: http://www.tka.hu/tudastar_kereso

78 A tanulmány írásakor nem hozzáférhető: <http://openeducationeuropa.eu/>

néhány nemzetközi is, néhány lehetőséget ad a tárolt vagy hozzáférhetővé tett anyagok szerkesztésére is. Ha meghatározták a hozzáférés, használat és újrahasznosítás feltételeit, akkor ezt többnyire a Creative Commons⁷⁹ licence alapján tették. A tananyagok minőségbiztosítása általában nem történt meg, nincs referencia azok minőségének megítéléséhez. A metaadatok használata nagyon vegyes. A szlovéniai tapasztalatok szerint szoros együttműködést kell kialakítani a rendszer minden szintjén, és közös elképzelések alapján kell kialakítani az online tananyagok fejlesztésének, publikálásának és használatának célját és minőségi kritériumait.

A feltáró munka oktatáspolitikai üzenetei:

- A létező nagyszámú online tananyagtárak meghatározó többsége a Creative Commons licence alapján működik.
- A szabad hozzáférésű tananyagok (open education resource, OER) alkotják a digitális és online tanulás forrását, de ezekhez nem kapcsolódik semmilyen elfogadott, általános minőségbiztosítási és metázási standard, ami megnehezíti a megfelelő források megtalálását.
- A fenti hiányosságok miatt a különböző tananyagtárakban fellelhető forrásokat nem lehet elérhetővé tenni egy központi repozitóriumból, ez okozta az Open Education Europa portál viszonylagos sikertelenségét is.
- A nyelvi korlátok erősen befolyásolják a lehetőségeket. Ez ránk különösen igaz: viszonylag kis közönség számára nem gazdaságos az idegen nyelvű tartalmak lefordítása vagy a magyar tartalmak több nyelven való közzététele.
- A közoktatásban az eltérő tantervek miatt nehéz közös minőségi kritériumokat és mindenki számára jól használható metaadatokat meghatározni. Ezen a problémán enyhítené, ha a tantervekben jelölnék az adott tananyagrészekhez használható legjobb hazai és nemzetközi forrásokat.
- A finn és az északi kormány online tananyagokhoz kapcsolódó fenntarthatósági modellje más államok számára is mintául szolgálhat⁸⁰.

A munkacsoport megvitatta a DG EAC (Európai Oktatási és Kulturális Főigazgatóság) a PPMI kutatóintézet segítségével végzett átfogó copyright kutatásának első eredményeit, a tanulmányt még nem publikálták. A jelenlegi szabályozás túl komplex és nehezen érthető az érdekelt felhasználók számára, és elavult abban a tekintetben, hogy viszonylag kevés figyelmet fordít az online tartalmakra. Általános tájékozatlanság mutatkozik a pedagógusok körében: sem a nyomtatott, sem az online tartalmak felhasználásának és újrahasznosításának szabályait nem ismerik megfelelően. A jelenlegi komplex szabályozás megértése szükségessé teszi infópontok működtetését, erre jó példa lehet Norvégia.

Az oktatástechnológia új trendjeinek figyelemmel kísérése, ezek lehetséges hatásai az oktatáspolitikai alakulására

A munkacsoport minden találkozásánál téma volt az új trendek megbeszélése. Öt fontos trendet határoztunk meg:

79 Creative Commons Magyarország 2.5 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/hu/>

80 EduCloud Alliance

- Egyre nagyobb szükség van új, több területet felölelő kompetenciákra, valamint az egész életen át tartó tanulás képességére.
- A mobil technológiák, a gyorsabb és hatékonyabb internet új, kevert tanulási módokhoz vezet, amelyekben egyaránt megtalálható a formális (intézményes), a nem formális (iskolán kívüli) és az informális (mindennapi, nem szervezett) tanulás.
- A közösségi média népszerűsége afelé tereli az online tanulási környezeteket, hogy a tanulás támogatása mellett nyissanak a társas tevékenységek és a közösségépítés irányába is.
- A nyomtatott tankönyveket felváltják az online tanulási források, ezek közül sok szabadon elérhető és átalakítható. Emiatt a tanárok és a tanulók könnyebben tervezhetik meg együtt a tanulás folyamatát; ezek a források alkalmasak az autentikusabb tanulási módok alkalmazására.
- Az online tevékenységek adatainak használatával egyéni tanulási utakat lehet tervezni, megvalósítható az adatokra alapozott, személyre szabott tanulás.

Felhasznált irodalom

- Kampylis, Panagiotis – Punie, Yves – Devine, Jim (2015): Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations (DigCompOrg, EUR 27599EN, doi: 10.2791/54070). Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Európai Bizottság (2012): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében. COM/2012/0669
- Európai Bizottság (2013): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén. COM/2013/0654