

Tót Éva – Borbély-Pecze Tibor Bors – Szegedi Eszter

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁST TÁMOGATÓ ESZKÖZRENDSZER





Bevezető	4
1. A tanulás új megközelítése(i)	6
2. Rövid európai körkép	15
3. Hazai helyzetkép	17
4. Eszközök és célok	21
5. A pályafutás megalapozása és támogatása – életpálya-tanácsadás	22
6. Új szemléleti keret: Tanulási eredmények	28
7. Átjárás a tanulási pályák között – validáció	29
8. Europass	31
9. Európai és nemzeti képzési keretrendszerek	33
10. A felsőoktatás és a szakképzés kreditrendszere – ECTS, ECVET	35
11. További eszközök	37
12. Összegzés	38
Hivatkozott írások	40
Függelék	41
• I. Függelék – Táblázatok és grafikonok	42
• II. Függelék – Kiegészítések	44

A tanulásról való gondolkodás középpontjában ma már egyre inkább az egyén áll, ami elmozdulást jelent a korábbi tanár- és intézményközpontú megközelítéstől, és a XX. és XXI. századi oktatás közötti szemléletváltás alapja. A rendszerszintű mechanizmusok azonban még sokkal inkább a korábbi szemléletet vagy egy átmeneti állapotot tükröznek, és az egyéni szükségletekből fakadó különböző tanulási igények és tanulási utak támogatása fejlesztésre, a szolgáltatások széles körének kiépítésére szorul.

Az egyéni tanulói utak és a rugalmas pályafutás támogatását elősegítő rendszerek kialakítása a társadalmi befogadás, a gazdaságpolitika és munkaerő-piaci politika felől szemlélve egyaránt elengedhetetlen. A közgazdaságtan humántőke elméleti felhasználásával erre vonatkozóan ma már számításokat is végeznek. Az elméleti háttér lényegi eleme, hogy a tanulást egyszerre tekinti az egyén boldogulását elősegítő egyéni jónak és a társadalom-gazdaság fejlődését megalapozó közjóságnak. Ez tükröződik az ENSZ Fejlesztési Programja (UNDP) által is használt, évente publikált emberi fejlődési index számításokban, mely három fő komponens (életszínvonal, egészség és oktatás) vizsgálva hasonlítja össze az egyes országok társadalmi fejlettségét.¹

Mind a hazai, mind az európai törekvésekben fellelhető a komplex, hosszú távon is működtethető, az egyéni tanulási- és életpálya utakat támogató szolgáltatások és jogszabályi környezet átalakítására irányuló törekvés. Ennek mentén indult el számos fejlesztési program, melyek mélyebb értelmezésre és hatékonyabb szakpolitikai intézkedésekre szorulnak az eredeti célkitűzések elérése érdekében. Valódi – az egyén és a társadalom számára egyaránt előnyt jelentő – rendszerszintű változások kidolgozásához és következetes megvalósításához a klasszikus kormányzati munkában egymástól elkülönülten tevékenykedő szakterületek (közoktatás, szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás, közművelődés, szociálpolitika, foglalkoztatás-politika) intenzív együttműködése szükséges.

Az első (2004-2006) és a második (2007-2013) nemzeti fejlesztési terv időszakában jelentős uniós társfinanszírozással Magyarországon számos projekt indult el a fenti témákban. Az egész életen át tartó tanulást középpontba állító európai és hazai fejlesztési programok kísérő jelensége a képzéshez és tanuláshoz kapcsolódó újabb és újabb betűszavak és fogalmak felbukkanása szakmai fórumokon, mint EKKR, ECVET, LLG, EURES, validáció, stb. A 2011 januárjában hatályba lépett *Európa 2020*² elnevezésű új közösségi stratégia tükrében – és a hazai fejlesztési irányokat is figyelembe véve – elengedhetetlen e fogalmakat önmagukban és egymáshoz viszonyítva is bemutatni. Jelen kötet ehhez kíván hozzájárulni a fejlesztések tartalmi értelmezésével és az összefüggések bemutatásával.

1 Bővebben olvashat erről a függelékben, ahol az aktuális statisztikai adatok is megtalálhatók.

2 Az **EU2020 (Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája)** három, egymást kölcsönösen megerősítő prioritást tart szem előtt:

- Intelligens növekedés: tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása.
- Fenntartható növekedés: erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság.
- Inkluzív növekedés: magas foglalkoztatás, valamint szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság kialakításának ösztönzése.

Mindemellett a korábbi években lezajlott fejlesztések eredményeit részben már itthon is alkalmazzuk (pl. Europass dokumentumcsomag, EURES, életpálya-tanácsadás), és gyűlnek a feldolgozandó tapasztalatok, míg más eszközökkel (pl. validáció) még elsősorban a szakma ismerkedik. Az elmúlt évek sürgett tempóban zajló fejlesztései és az eredmények között sajnálatos módon kevés az összhang, ezért a gyakran önmagukban is nehezen értelmezhető részletek a szakemberek és átlagfelhasználók számára egyaránt elbizonytalanítóak lehetnek.

Az érdeklődőkben és az érintettekben joggal merülhetnek fel kérdések. Mi a lehetséges haszna a projektek keretében kidolgozott eszközöknek, szakmai javaslatoknak? Milyen kapcsolat van a fejlesztések tartalmi között? Milyen módon veszik használatba az oktatási szektor szereplői (szakemberek és tanuló egyaránt) ezeknek a fejlesztéseknek az eredményeit?

Az egész életen át tartó tanulást támogató eszközkészlet egyes elemei közötti összefüggés vagy legalábbis az egyes eszközök közötti szükséges kapcsolódás idehaza egyelőre általánosságban fogalmazódik meg, részleteiben még jószerivel kifejtetlen. Az Európai Unió fent említett stratégiája minden eddiginél integráltabb módon fogalmaz meg öt nagy közös célt, melyek eléréséhez hét kiemelt kezdeményezést rendel. Az öt cél közül három az európai állampolgárokkal és munkaerjük fejlesztésével foglalkozik³.

Az alábbiakban kísérletet teszünk arra, hogy közérthető nyelven áttekintsük az egész életen át tartó tanulás európai és hazai helyzetét, és összefüggésükben mutassuk be a kapcsolódó támogató eszközfejlesztéseket. Ehhez először érdemes áttekinteni az egész életen át tartó tanulás témakörét, mint az eszközfejlesztések meghatározó keretét.

3 Foglalkoztatás: Biztosítani kell, hogy a 20–64 évesek körében a foglalkoztatottság aránya elérje a 75%-ot.

Oktatás:

- A lemorzsolódási arányt 10% alá kell csökkenteni.
- El kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen.

Szegénység/társadalmi kirekesztés: Legalább 20 millióval csökkenjen azok száma, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent.

Az EU2020 stratégia áttekintő táblázatát megtalálja a függelékben.

▶ 1. A TANULÁS ÚJ MEGKÖZELÍTÉSE(I)

A tanulás az ember egyik legalapvetőbb tevékenysége. Életünk során folyamatosan zajlik, és számtalan formája van. Az iskolai környezetben szervezett képzés csupán egyike ezeknek a lehetséges formáknak.

A világ számos, a technológiai fejlődésben kevésbé érintett országában mindmáig a tanulás tradicionális, nem intézményesült módja a meghatározó, elsősorban az iskolarendszerű, szervezett képzéshez való hozzáférés korlátozottsága miatt. Ezekben az országokban mind a mai napig kulcsszerep jut a családon, illetve kisközösségeken belüli, generációk közötti tudásátadásnak, a közvetlen megfigyelésen alapuló tanulásnak. Azokban az országokban viszont, ahol az ipari forradalmak lezajlottak, olyan kiterjedt az iskolarendszerű oktatás és képzés, és olyan szoros ennek a társadalmi munkamegosztáshoz való kapcsolódása, hogy emiatt sokan hajlamosak megfeledkezni a tudás megszerzésének más módjairól. Általában elmondható, hogy csak az elmúlt évtizedekben kapott újra erősödő figyelmet a tanulás, ismeretszerzés, személyiségfejlődés sokféle módjának egymásba ágyazódása, és ezen belül a nem szervezett tanulás folyamata, eredményeinek elismerése. Ezt a növekvő érdeklődést elsősorban az a felismerés ösztönözte, hogy a technikailag és módszereiben legmodernebb és legkiterjedtebb iskolai képzés sem képes olyan tudást nyújtani, amely az egyén életpályájának egészére és azon belül minden élethelyzetre alkalmazható lenne. A környezeti és társadalmi változások hatásaként gyorsan változó munkakörnyezettel jellemezhető térségekben folyamatosan szükség van a megszerzett tudás bővítésére, megújítására.

Napjainkban a tanulási formák közötti különbségek hangsúlyozása helyett egyre inkább azok funkcióinak hasonlósága kerül előtérbe, és a tanulás általános, a korábbiaknál tágabb értelmezése válik meghatározóvá. Így ma már szintén nem beszélhetünk az iskola és a munkahely merev elválasztásáról, hiszen az iskolapadban megszerzhető ismeretek egy emberöltőnél jóval gyorsabban avulnak el. Nem véletlen tehát, hogy a mai oktatási rendszerekkel szemben támasztott követelmények inkább a kompetencia elvet, mint önmagában a tényismeretek átadását hangsúlyozzák.

Jelentős az átfedés a művelődésként azonosított tevékenységekkel is. A kultúra fogyasztása, illetve aktív művelése szintén fontos tanulási forma. A könyvtárak, múzeumok, közművelődési intézmények egyre inkább a tudásfejlesztés interaktív színtereiként értékelődnek fel. Valójában a használat módja és intenzitása, illetve a tanulási cél tudatossága teszi egy sajátos életvitel, a folyamatos tanulási kultúra részévé ezeket az intézményeket. Hiszen egy múzeumlátogatás elsősorban akkor jár azonosítható tanulási eredménnyel, ha a résztvevő(k) számára a lehetséges tanulási tartalmak tudatosulnak, vagy akár speciális módszerekkel a spontán ismeretszerzési folyamat felerősítésre kerül, és így egy tudatos tanulási stratégia részévé válik. Nem véletlen, hogy a modern elvek szerint szervezett múzeumok interaktivitást és önálló tanulási tereket ajánlanak a látogatóknak, hangsúlyozva, hogy a tudás nem kiváltság, ahogyan erre a középkori Európában tekintettek, hanem mindennapos használati érték.

A múzeumpedagógia hazai kibontakozása és a fejlesztési törekvések is ezt a szemléletet tükrözik. A könyvtárak és közművelődési intézmények tanulástámogató szolgáltatásainak fejlesztésével és hozzáférhetővé tételével kívánják bővíteni az állampolgárok tudásszerzési, önképzési lehetőségeinek eszköztárát.

A tanulást eredményező tevékenységek integrált szemléletének terjedése egyelőre kevés hatással bír a hagyományos kormányzati és igazgatási logikára, amely még mindig a szektorok és intézmények

közötti éles lehatárolás elvét követi. A statisztikákban is egyelőre a hagyományos felosztások érvényesülnek, például az oktatás és képzés, foglalkoztatás, illetve a művelődés elkülönült kezelése.

A hagyományos tanulási formák mellett újak is megjelentek. Az elektronikus világháló és a mobil kommunikációs eszközök robbanásszerű elterjedése új lehetőségeket kínál az önálló ismeretszerzéshez. Mindez ösztönzőleg hatott a pedagógiára is, olyan új fogalmak és módszerek jelentek meg, mint például a hálózati tanulás.

1.1 Az egész életen át tartó tanulás fogalmának formálódása

Az egész életen át tartó tanulás gondolata korántsem új, mai értelmezésének messzire nyúló előzményei vannak. Bár az élethosszan tartó tanulás (az elterjedt és sokszor magyar nyelvű környezetben is gyakran használt *lifelong learning*, rövidítve LLL) mai értelemben vett fogalma az 1990-es években jelent meg, történelmi gyökerei néhány európai országban akár a XVIII. századig visszavezethetők, noha akkor még felnőttnevelésről vagy később felnőttképzésről beszéltek. A második világháborút követően minden ország a maga hagyományai szerint modernizálta felnőttképzési rendszerét, s ezek a változások is sok tekintetben formálták a tanulásról, a tudás társadalmi funkciójáról való gondolkodást.

Bizonyos szövegekben az 1970-es évektől bukkant fel az egész életre kiterjedő tanulás kifejezés. Kezdetben inkább az iskolázás kiterjesztéséről, tehát inkább az egész életen át tartó intézményesített képzésről és nem egyéni tanulásról esett szó. Így például a híres 1972-es Faure jelentés⁴ még a „*lifelong education*”, azaz az élethosszan tartó képzés/nevelés kifejezést használta. Az 1996-ban, az UNESCO támogatásával megjelent Delors jelentés⁵ sok kritika érte, mivel a Faure jelentésben körvonalazódó általános és humanisztikus megközelítést bizonyos mértékig leszűkítette egy szakképzés-centrikusabb tanulásfelfogásra.

Az 1996-os évet egyenesen az élethosszan tartó tanulás európai évének nyilvánították. Ennek keretében számos rendezvény szolgálta a folyamatos tanulás társadalmi jelentőségének tudatosítását, és a programsorozat kiemelt témája volt a kötelező oktatás minőségének javítása, a fiatalok szakképzettséghez juttatása, a tanulásra motiválás, az oktatási és képzési valamint a gazdasági szektor közötti kapcsolatok erősítése, a társadalmi partnerek és szülők bevonása.

A fogalom történetileg szorosan kapcsolódik az ún. folyamatos képzés (angolul *continuous education*) gondolköréhez, amely az aktív pályafutás alatti állandó szakmai képzés fontosságát hangsúlyozza. Néhány országban ma is szinonimaként használják a két kifejezést.

► Értelmezési keretek – hitek és tévhitek az egész életen át tartó tanulás kapcsán ◀

Az Európai Unión belül az egész életen át tartó tanulás az 1990-es évek óta tekinthető kulcsfogalomnak – és időközben fokozatosan többféle törekvés, illetve stratégiai célkitűzés kapcsolódott össze vele, és épült rá. Elsősorban a tagállamok képzési rendszereinek modernizálására történő uniós ösztönzésben volt és van szerepe. Nem túlzás úgy fogalmazni, hogy az egész életen át tartó tanulás mára az unió

4 Edgare Faure és mások: *Learning To Be: The world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris. 1972.

5 Jacques Delors: *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the international Commission on Education for the Twenty-first century, UNESCO

stratégiai célkitűzéseinek egyik „mozdonyává” vált. Olykor azonban a napi szóhasználatban túl gyakran emlegetett szlogenné, ennek következtében közhelyes fogalommá is vált. Többféle leegyszerűsítés, szűkítés is jellemzi a használatát:

- Az egyik legjellemzőbb, hogy csak az iskolázás utáni képzést értik alatta (azaz a felnőttképzéssel azonosítják). Ez azonban az idődimenzió komoly leszűkítése.

Ezzel szemben az egész életen át tartó tanulás a korai szakaszban az alapvető készségek és a tanulásra való motiváció kimunkálását jelenti, amely már az iskolázást megelőzően elkezdődik.

- A másik leegyszerűsítés a pusztán mennyiségi, extenzív szemléletű megközelítés, ahol az egyetlen cél, hogy adott időn belül minél többen vegyenek részt valamilyen képzésben. A képzésben résztvevők számának növelése olyan módon is lehetséges (és erre a gyakorlatra utalnak a statisztikai adatok), hogy elsősorban a már képzetebb, motiváltabb csoportok bevonására kerül sor. Ez azonban nem az eredeti célokat szolgálja, mert pont azok nem kerülnek a képzés, művelődés közelébe, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá.

Ezzel szemben egy működő egész életen át tartó tanulási rendszerben a rugalmas tanulási útvonalak kimunkálása, a képzéshez való hozzáférés szabályozása, a tanulást támogató különféle szolgáltatások kiépítése elengedhetetlen, és a tanulásba bevontak körének bővülése ennek a következménye.

- A harmadik típusú leegyszerűsítésben olyan módon szűkítik le a fogalmat a munkaerő-piaci célú szervezett képzésre, hogy a tanulási kultúra és személyes kompetenciák fejlesztése, illetve az időskori és a nem munkavégzési célú tanulás, azaz a művelődés, ismeretszerzés, vagyis az „örömtanulás” szinte teljesen háttérbe szorul. Ez tartalmi értelemben vett leszűkítés.

Ez jelentős mértékben eltér attól, ahogyan az egész életen át tartó tanulás eszméje az élet minőségét javító minden tanulásfajta értékességét hangsúlyozza.

Az egész életen át tartó tanulás fogalmának meghatározása ugyan változásokon ment keresztül, de mára a 2002-ben született megfogalmazás széles körben elfogadottá vált. Ez a definíció három dimenzióban fogalmazza meg a fogalom lényegét. Az egész életútra kiterjedő időtartam, a sokféle, lényegében valamennyi tanulási forma egyenrangúsága és a tanulás céljának sokrétűsége.

Tehát a fogalom magában foglalja:

- a beiskolázást megelőző kisgyermekkorai nevelést és az aktív életkort követő periódust is;
- valamennyi tanulási formát (a formális, nem formális és informális tanulást⁶);
- minden tanulási tevékenységet, akár a civil, személyes élet céljait szolgálja, akár a foglalkoztathatóság javítására irányul.

⁶ A formális képzés a legegyszerűbb meghatározás szerint az iskolarendszerű képzést (közoktatás, felsőoktatás) jelenti. A nem formális képzés a szervezett, de iskolarendszeren kívüli formákat (tanfolyamok, munkahelyi képzések). Az informális tanulás kifejezés az intézményesültség (pl. curriculum, professzionális résztvevők) hiányára utal, és sokféle formában valósulhat meg, a tudatosság fokától függően (ide sorolható az önképzés, azaz önálló tanulás vagy a tapasztalati tanulás).

A valódi szemléletbeli fordulatot azonban az jelenti, hogy nem a képzés-szolgáltató intézményrendszer áll a figyelem (és a rendszer) középpontjában, hanem az egyéni életpálya és az azt megalapozó tanulási pálya. Azaz a rendszerépítés szemléletű megközelítés nem azt helyezi középpontba, hogy az egyes képzési szektorokban hogyan lehet bővíteni a képzési kapacitásokat, vagy az intézmények szubvencióját növelni, hanem arról szól, hogy milyen szabályozással lehet megkönnyíteni az egyes képzési programok közötti átjárást, milyen infrastruktúrát kell teremteni az önálló tanulás támogatásához, és hogyan érdemes támogatni az állampolgárokat, hogy idősebb korukban is legyen kedvük és módjuk munka mellett tanulni.

Vagyis az ezzel a szemlélettel összhangban lévő gyakorlat lényege egy olyan tanulásösztönző nemzeti rendszer kialakítása, amely a képzési rendszer rugalmasabbá és átjárhatóbbá tételét szolgálja, és az egyéni tanulási életpálya alakítását támogató szolgáltatásokat helyezné a rendszer középpontjába. A stratégiákat mindig a megvalósult eredmények tükrében szükséges értékelni. Már a célok megfogalmazásának módja is jellemző lehet (megfogalmazódnak-e például konkrét célértékek, kapcsolódik-e a célok kitűzéséhez értékelési folyamat).

A definícióban foglalt megközelítésnek fontos eleme a tanuló állampolgár felelőségének hangsúlyozása. Az elképzelt ideál olyan állampolgárokra van szabva, akik képesek saját életpályájuk átgondolására és menedzselésére, és folyamatosan meg kívánják újítani tudásukat. Ez a megközelítés a tanulásnak a korábbiaktól eltérő felfogását tükrözi, nem tapad szorosan a képző intézményrendszerhez, és nem tekinti a képességek fejlesztését csupán állami ellátási feladatnak. A szemléletváltásban részben az állam szerepének csökkentését szorgalmazó eszméknek is hatásuk volt. Az élethosszan tartó tanulás célrendszere mindenképpen olyan állampolgárokat feltételez, akik tudatosan és önálló döntésekre alapozottan építik saját életpályájukat.

A fentiek alapján az élethosszan tartó tanulás, mint program a maga tiszta formájában nem csupán a képzés mennyiségi mutatóinak a növelését (több résztvevő, hosszabb részvétel a szervezett képzésben, több kiadott tanúsítvány) és ehhez több állami forrás hozzárendelését jelenti, vagyis nem a képzés-szolgáltatás szempontjából ragadja meg a folyamatokat. A középpontban az egyéni életpálya áll, és ez az újszerű perspektíva azt is jelenti, hogy az egyéni tanulásról mint tanulási pályáról gondolkodunk, és a cél a tanulási pályák közötti átjárás lehetővé tétele.

Az egyén számára ez egyben feladatot is jelent, amelyeknek megfelelően tudatos döntéseket kell hoznia, de ezt kellő mértékben támogatják az erre szervezett tanulási- és pályatanácsadási szolgáltatások. Emellett olyan szabályozási és ösztönzési rendszerek is szükség van, amelyek jelentős mértékben csökkentik a meglévő hozzáférési egyenlőtlenségeket. Az ilyen rendszerek sokféle eszközt alkalmazhatnak, számos megoldási javaslat merült fel vagy került kipróbálásra szerte a világban, pl. az adókedvezmények, állami/önkormányzati vagy vállalati tanulási bónuszok formájában történő képzéstámogatás.

1.2 Többféle megközelítés

Az LLL az *egyén* nézőpontjából úgy értelmezhető, mint egy modern tanulási kultúra, amelyben tudossá válik a saját tanulási pálya folyamatos alakítása, a sokféle tudásforrás használata és a saját kompetenciák tervszerű építése. A fejlődéslélektanban ismert modellekkel leírva (pl. Erikson fejlődés-

elmélete⁷) az egyén életútján különböző életfeladatokkal találkozunk, amelyek sikeres megoldása kompetenciaélményhez juttatja, azaz tanul, fejlődik, s ezáltal érettebb személyiség lesz. A tanulási kultúra ilyen irányú átalakulása spontán módon is zajlik, azaz nincs feltétlenül köze konkrét fejlesztési programokhoz.

Rendszer szintű megközelítésről – például az egész életen át tartó tanulás stratégiájáról – viszont akkor beszélünk, ha a kormányzat elkötelezi magát az állampolgárok tanulásának ösztönzése mellett, programot dolgoz ki rá, biztosítja az átjárást különböző alrendszerek között (pl. második esély iskolák, felnőttképzési rendszer kialakítása, elérhető diákhitel, munkahelyi tanulás ösztönzése stb.). A megvalósítás érdekében továbbá jogszabályokat alakít át, és az állampolgárok által viszonylag szabadon felhasználható forrásokat rendel hozzá.

Bár a két nézőpont ugyan szorosan összekapcsolódik, de a különbségeket is célszerű azonosítani.

► Az egyéni nézőpont ◀

Ma már egyre több ember személyes élménye, hogy élete során folyamatosan új ismeretekre és készségekre kell szert tennie. Erre nem csak a gyorsan változó munkakörnyezet kényszeríti, új és újabb tudások megszerzésére van szükség a hétköznapi életben is. Az iskolapadból kikerülve előbb-utóbb szinte mindenki szembesül a további tanulás szükségességével.

Az azonban élethelyzetük, motiváltságuk és iskolázottság függvénye, hogy milyen módokat, eszközöket találnak az új tudás megszerzésére, milyen tanulási technikákat alakítanak ki a maguk számára, igénybe veszik-e mások segítségét, és hogy örömet találnak-e a további tanulásban.

Ahogy az egyéni életstratégiák, úgy a tanulási stratégiák is különböznek egymástól. Van, aki csak akkor vállalkozik felnőtt fejjel tanulásra, ha már az ajtón kopogtat a kényszer. Van, aki viszont az „előrefele menekülés” elvét követve kényszer nélkül is motivált az önálló tanulásra, mert tisztában van vele, hogy később sokféleképp hasznosíthatja a megszerzett ismereteket és készségeket. Sokan vannak, akik tudatosan fejlesztik tudásukat, mert felismerik, hogy nagyobb műveltség révén otthonosabbá válhat számukra a világ.

Az azonban, hogy a tanulás milyen formában történik, a körülmények, illetve egyéni döntések függvénye. A hétköznapi élethelyzetekben is lehetséges fontos tudások átadása, illetve új képességek megszerzése, tehát nem csak a szervezett képzés eredményezhet új tudást. Így a magunk választotta olvasmányok, az utazások, a másokkal folytatott beszélgetések, az egyedül vagy csoportosan folytatott elmélyült hobbi-tevékenységek, az interneten történő tudatos keresés és olvasás, a média által közvetített sokféle mozaikos ismeret, a különféle munkatevékenységek mind új tudások forrásává válhatnak.

Az élet számos kiszámítható vagy éppen váratlan változása is fontos tapasztalati tanulást eredményezhet. A spontán tanulás azonban jóval hatékonyabbá tehető, ha valaki tudatosítja, hogy milyen sokféle módon gyarapíthatja meglévő tudását, és folyamatosan átgondolja, mit tanult az adott élethelyzetből, eseményből. Nemcsak tanároktól, hanem szinte bárkitől tanulhatunk, családtagoktól, munkatársaktól, barátoktól, ismerősöktől, laikusoktól és egy-egy téma felkészült ismerőjétől, sőt mi magunk is közvetítői vagyunk mások számára új tudásoknak.

⁷ Erikson nevéhez fűződik a pszichoszociális fejlődésméлет; elképzelése szerint a személyiségfejlődés egész életen át tartó folyamat. Az Ego fejlődése nem egyéni, belső történet, hanem a társas kapcsolatokban bekövetkező krízisek mentén megy végbe. Az identitást olyan viszonyoknak nevezi, amely egész életen át formálódik, a személyiségfejlődésnek pedig nyolc szakaszát írja le csecsemőkortól az időskorig.

De minél tudatosabban keressük az új tudásokat, és minél sokoldalúbban használjuk a rendelkezésre álló eszközöket személyiségünk gazdagítására, annál eredményesebbek lehetünk, és annál több örömet fel lehetünk a tudásgyarapításban. Ez az egyéni, motiváltságán és tanulási kultúráján múlik.

Az egész életen át tartó tanulás tehát magától értetődő módon, szinte kikerülhetetlen része az életnek. A kérdés azonban az, hogy egy adott országban az egyén számára adódó szinte folyamatos tanulási feladatok megoldását milyen rendszerszintű elemek segítik. Hogy egy kormányzat – felismerve a tanulás támogatásának társadalmi hasznát – kidolgoz-e hatékony eszközöket, és működtet-e olyan mechanizmusokat, amelyek a népesség lehető legnagyobb része számára biztosítják az eredményes tanulást.

► Rendszerszintű megközelítés ◀

Az egyéni nézőponttól eltérően az egész életen át tartó tanulás rendszerszerű megközelítése olyan mechanizmusok, szabályok, intézmények működésének létrehozására, fenntartására, alakítására irányul, amelyek megkönnyítik az állampolgárok számára az önálló tanulást vagy a szervezett képzésbe történő belépést és az ottani előrehaladást, kompetenciák és az azokat tanúsító képzettségek megszerzését. Joggal merül fel a kérdés: miért van szükség egyáltalán az egész életen át tartó tanulás programjára, illetve nemzeti stratégiákra? Mit jelent ez egyáltalán, és kinek mi a szerepe ebben?

A tanulás időben és térben történő kiterjesztésének eszméje már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott. Az elmúlt időszakban ez a megközelítés fokozatosan finomodott, és összekapcsolódott konkrét célkitűzésekkel. Az állampolgárok tanulásának ösztönzése olyan eszközként merült fel, mint ami választ adhat egy sor társadalmi problémára.

Európában ma olyan léptékű kihívásokkal kell szembenézni, amelyek szükségessé teszik a képzés és általában a tudásátadás egész rendszerének újragondolását. Mindenekelőtt a távlati társadalmi célok megvalósításához jóval rugalmasabb, átláthatóbb és átjárhatóbb, társadalmilag méltányosabb nemzeti tanulási rendszerekre van szükség.

Emellett az országok közötti tanulási rendszerek közötti átjárhatóság illetve a mobilitás kérdése és annak előnyei egyre inkább előtérbe kerülnek.

- Az egyik ok, ami az újragondolást sürgeti, a jelentős európai szintű alapvető készség- és ismerethiány. Igen jelentős számban vannak olyanok, akik a kötelező iskolázást sem fejezik be, azaz idő előtt és képzés nélkül kilépnek a mindenki számára kötelező képzés rendszeréből. Ennek pedig egyik következménye, hogy nem képesek megfelelni a munkaerő-piaci elvárásoknak, és társadalmi integrációjuk kerül veszélybe. Az európai statisztikai összesítések szerint mindmáig 14-15% körül mozog az úgynevezett korai iskolaelhagyók aránya, és 2010-ben is 27% volt az alacsony iskolai végzettségűek aránya a 25-64 évesek körében.
- Fontos szerepet játszik a gazdasági versenyképesség romlása. Ennek az éremnek a másik oldala: a versenyképesség megőrzésének célkitűzése. Az iskolázás nagyobb arányú sikeressége a munkaerő-piaci integráció feltétele. Az adatok egyértelmű összefüggést mutatnak a magasabb iskolai végzettség és a foglalkoztatás szintje között: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők körében az átlagnál alacsonyabb arányú a munkanélküliség. Az uniós statisztikák szerint 2008-ban a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezőknek (ISCED 0-2 szint) 48,1%-a volt foglalkoztatott, a középfokú képzettséggel rendelkezőknek 70,6%-a, míg a felsőfokú végzettségűek körében a foglalkoztatottsági arány 83,9% volt. *(Lásd az 1. Függelék 1. és 2. grafikonját)*
- Demográfia oka is van annak, hogy miért kap kiemelt hangsúlyt a tanulási lehetőségek kibővítése és a készségfejlesztés szükségessége. Az európai országok nagy részében az egyre idősödő népesség

ma már előrevetíti a megoldandó feladatokat: szükségképpen meghosszabbodik az az idő is, amit az állampolgárok aktív munkával töltenek (ma már mintegy 40-50 évet). Ez a helyzet a korábbtól eltérő módon teszi szükségessé az idősödő munkavállalók kompetenciáinak folyamatos megújítását, azonban ennek átfogó mechanizmusai ma még kialakulatlanok. A munkahelyi képzési rendszerekben például mindmáig – statisztikai adatokkal bizonyítható módon – az idősebb, 50 év feletti alkalmazottak háttérbe szorulnak, mert a munkaadók ma még elsősorban a fiatalabbak képzésébe fektetnek be.

- Jelentős a létszáma az úgynevezett leszakadó társadalmi csoportoknak, azoknak, akik már hosszú ideje nem rendelkeznek keresőmunkával, vagy valamilyen speciális okból nem is képesek a többiekhez hasonló módon beilleszkedni a munka világába. Társadalmi integrációjuk egyik esélye lehet a számkra biztosított speciális tanulás, és a megszerzett ismeretek hasznosításának segítése. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy sokszor nem elegendő önmagában a tanulás. Társadalmi szinten, illetve a politika szintjén össze kell kapcsolódjon a tanulás és a társadalmi visszailleszkedés együttes támogatása.

Mindezek azt sürgetik, hogy az európai kormányzatok ne csupán a formális oktatás rendszerét korszerűsítsék, de állampolgáraituk számára tudatos életstratégiává tegyék a folyamatos tanulást, és minden lehetséges eszközzel ösztönözzék új kompetenciák megszerzését.

▶ A stratégiai nézőpont ◀

Több olyan kulcsterület van, amely az élethosszan tartó tanulás stratégiája szempontjából alapvető jelentőségű. Egy nemzeti stratégia megfogalmazásakor vagy újragondolásakor ezek lehetnek azok az elemek, amelyekre a konkrét megoldások épülhetnek.

1. Kulcskérdés a tanulási lehetőségekhez való **hozzáférés** társadalmi méltányosságának megteremtése. Meg kell vizsgálni, hogy a különböző helyzetű társadalmi csoportok az egyes életszakaszokban hogyan férhetnek hozzá a különféle tanulási lehetőségekhez. Egyetlen társadalom sem engedheti meg magának, hogy egyes csoportok kirekesztődjenek a releváns ismeretek megszerzését biztosító képzési és tanulási lehetőségekből. A tanulásból való kirekesztődés ugyanis látványos deficiteket eredményez a társadalmi kohézió terén.
 - A statisztikai adatok azt mutatják, hogy hosszú idő óta azonos tendenciák érvényesülnek, ha a különbségek mértéke országonként eltérő is. A fiatalabb és magasabban iskolázott csoportok a többiekénél jóval nagyobb arányban vesznek részt az iskolázás utáni szervezett tanulásban, és több támogatást élveznek a képzési lehetőségekhez való hozzáférésben. (Lásd I. Függelék 3. grafikonját)
 - Érzékelhető eltérés van a tanulási esélyeket illetően a városban és a vidéken élők körében. A közszférában dolgozóknak nagyobb esélyük van képzésben részt venni, mint a magánszektorban alkalmazotként dolgozóknak. Mindezek a régóta kimutatható tendenciák elfogadhatatlan esélykülönbségeket teremtenek, és torzítják a munkaerő kompetenciáinak összetételét.
2. Ahhoz, hogy az állampolgárok eligazodjanak a tanulási lehetőségek között, hogy élet- és tanulási pályájukat képesek legyenek megtervezni és megvalósítani, többféle **támogató szolgáltatás** rendszerré építésére és hozzáférhetővé tételére, illetve folyamatos karbantartására van szükség. Ilyenek a pályainformációs és életpálya-tanácsadási szolgáltatási rendszerek, a mindenki számára elérhető képzési és munkaerő-piaci adatok, a tanulás és munka világához kapcsolódó önismeret, illetve a személyre szabott pályatanácsadáshoz történő széles körű, elérhető árú vagy ingyenes hozzáférés.
3. Az egész életen át tartó tanulás stratégiai megközelítésének fontos pontja valamennyi tanulási for-

ma értékességének, illetve **egyenértékűségének elismerése**. Jelenleg a formális képzés dominanciája jellemzi a nemzeti rendszereket, ami azt is jelenti, hogy korlátozott a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismertethetősége. Ez egyben bizonyos társadalmi csoportok életpálya esélyeit is rontja (azokét például, akiknek tudása jelentős részben nem a formális képzési rendszerben kerül megszerzésre, és ezért az adott képesítési rendszer által történő tanúsítása sem valósul meg, azaz ezek a munkaerő-piacon nem igazolható, rejtett kompetenciák, tudások maradnak). Ezért van rendkívül nagy jelentősége a nem formális és informális tanulási eredmények elismerésének, a validációs eljárásnak, és az ezt szolgáló eszközök és eljárások fejlesztésének.

4. A tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése terén kiemelten fontos a tanulásra való **motivált-ság** és az **önálló tanulásra való képesség** fejlesztése. Ezen a téren elsősorban a közoktatásnak van szerepe (mivel ezek jellemzően korai életkorban jól alakítható készségek).
 - Ma már olyan, mindenki számára elengedhetetlen alapkészségek kimunkálására van szükség, mint az információs írás-tudás. A nemzetközi statisztikák szerint a középfoknál alacsonyabb végzettséggel, illetve gyenge írás-olvasási készségekkel rendelkezők a többi társadalmi csoportnál jóval kevésbé vesznek részt felnőttképzésben vagy munkahelyi továbbképzésen. Ráadásul az adott társadalmi és családi környezetben megszerzett tanulási kultúra meghatározó a tanuláshoz való viszony alakulásában.
 - Hasonló szerepe van azonban annak is, hogy az adott kormányzat és a társadalmi partnerek mennyire viszonyulnak támogatólag a felnőttek tudásának megújításához, léteznek-e finanszírozott mechanizmusok, kormányzatok által kialakított ösztönzési és érdekeltségi rendszerek.
5. Az egész életen át tartó tanulás stratégiai megközelítésében kulcsszerepe van a különféle társadalmi érdekcsoportok, illetve szervezetek, hivatalok **együttműködésének**. A szektorális megközelítés a tanulás értelmezésének leszűkítéséből fakad. Az országok nagy részében az oktatási tárca, másutt a munkaügyi minisztériumok feladatköre a nemzeti stratégiák megvalósításának irányítása. A dolog természetéből adódóan azonban nem lehet egyetlen tárca a téma gazdája. Az oktatásért felelős tárca mellett elengedhetetlen itthon is több más tárca bevonása.
6. Valamennyi szektorban szükséges **forrásokat** rendelkezésre bocsátani és a tanulást ösztönző programokat elindítani. Alapvető fontosságú a programok hatásának folyamatos nyomon követése, értékelése is, elérendő célértékek kitzúzése és azok indikátorokkal történő nyomon követése. Ezek képezhetik alapját a politikai, szakmai és társadalmi kontrollnak, hogy az eredeti célok ne hogy szlogenek maradjanak.
7. A tanulással kapcsolatos motiváltság sokféle lehet. Társadalmi méretekben akkor lehet eredményes a tanulásra ösztönzés, ha a megszerzett **tudás társadalmi elismerése**, presztízse is magától értetődő (például a képzettséghez kapcsolódó elismerési, illetve előmeneteli lehetőségek formájában).

Az általános stratégiai, rendszerépítő gondolkodásban a tanulás-támogatásnak kétfajta, egymást nem kizáró, de a konkrét intézmények kialakítását sok ponton meghatározó megközelítése lehetséges. Az egyik az egyén mindenfajta tudásgyarapítását támogató, azt előtérbe helyező rendszerépítés. Ennek a megközelítésnek legtipikusabb eleme lehet egy olyan eszköz (életpálya-portfólió), amelyben bárki összegyűjti, hogy milyen kompetenciákat szerzett élete során. Ebben a megközelítésben a fő cél az, hogy minél többen tudatosan tanuljanak, és folyamatosan fejlesszék kompetenciáikat. Azaz nem feltétlenül a formális képesítések, és még csak nem is a munkaerőpiacon közvetlenül hasznosítható ismeretek megszerzése a fő célkitűzés.

A másik megközelítésben a tanulástámogatás értelmezése szűkebb. Alapvetően a munkaerő-piaci relevanciával bíró tudásokra összpontosul, és a képzések (tudást igazoló, munkaerő-piaci pozíciót javító dokumentumok) megszerzése az elsődleges cél.

Van egyfajta jól érzékelhető szakadás nem csupán a szemléletben és annak szavakban történő kifejezésében, de a népesség tanulásának ösztönzését illető tényleges gyakorlatban is. Több tényezőtől, a hagyományoktól és az elosztható forrásoktól is függ, hogy mennyire széles látókörű egy nemzeti stratégia, és mennyire képes minden társadalmi csoportra, minden korosztályra kiterjedően orientálni a tanulással kapcsolatos gondolkodást.

Szűkebben az európai térségben is jellemzőnek mondható, hogy a jelentős iskolán kívüli tanulási hagyományokkal rendelkező országok, amelyeknek többsége a „gazdag észak-európai országok” körével azonosítható, sokkal erőteljesebben fogalmazódik meg a tanulás és az állampolgári önállóság, autonómia kapcsolata, mint azokban az országokban, amelyeket gazdasági fejlettségük okán a követő vagy kevésbé fejlett kategóriába sorolnak. Egy tágabb kitekintés is azt jelzi, hogy a gazdaságilag is élenjáró országok (pl. Kanada, Németország és Japán) sokkal nagyobb figyelmet és jelentős forrásokat fordítanak például az idősebbek tanulási lehetőségeinek biztosítására, és jóval aktívabbak azok a civil kezdeményezések is, amelyek az állampolgárok készségeinek fejlesztésére irányulnak.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy egy nemzeti stratégia tanulástámogató kapacitása csakis a gazdasági erő függvénye lehet. A kevésbé tehető országoknak fokozott figyelmet kellene arra fordítaniuk, hogy nem kormányzati szereplőket megfelelő szabályozással ösztönözzenek az aktív részvételre, és minden eszközt megragadjanak a tanulás költségeinek csökkentésére, nem kormányzati források mozgósítására.

Európa szerte általánosnak mondható egyetértés van azt illetően, hogy az egész életen át tartó tanulás eszméjének megvalósulása hozzájárulhat a versenyképesség növekedéséhez, és emellett erősíti a társadalmi kohéziót és stabilitást. Ez a széles körben elfogadott koncepció azonban sokféle értelmezésben létezik, és a megvalósítása minden esetben sajátos nemzeti kontextusba illeszkedik.

Az „LLL2010”⁸ elnevezésű nemzetközi kutatási projekt azt vizsgálta, hogy hogyan értelmezik és hogyan ültetik át a gyakorlatba az egész életen át tartó tanúlással kapcsolatos uniós kezdeményezéseket 13 országban (ezek: Anglia, Ausztria, Bulgária, Csehország, Észtország, a flamand nyelvű Belgium, Írország, Litvánia, Magyarország, Norvégia, Oroszország, Skócia, Szlovénia).

A kutatás kérdései a következők voltak: Milyen, egymástól eltérő koncepciókat tartalmaznak az uniós és más nemzeti dokumentumok? Milyen konkrét kezdeményezések és közpolitikai lépések valósultak meg az oktatási rendszer egyes szintjein? Megvalósul-e az oktatáspolitikai hatékony összehangolása a foglalkoztatási- és szociálpolitikával? Milyen akadályok gátolják az összehangolást?

A projekt szakmai záródokumentumának fő megállapításai:

- A kutatás egyik alapvető funkciója volt az összefüggések keresése a társadalmi modell és az LLL szerepe között.
 - A típusokba sorolás 4 modellhez sorolta a vizsgált országokat: a skandináv, az angolszász, a kontinentális és a felzárkózó országok modelljéhez.
1. A magas nemzeti jövedelemmel rendelkező Norvégiát például az LLL minden formájába történő magas szintű befektetés jellemzi, és azt mint a humán tőkéhez, a társadalmi tőkéhez és az egyéni fejlődéséhez való hozzájárulást értelmezik. A rendszerek rugalmasak és számos erőfeszítés történik a társadalmi kirekesztődés megakadályozására, hozzájárulva ezzel az elszegényedés veszélyének csökkentéséhez is. A munkaerőpiac erősen szabályozott, és Norvégia példája annak az új európai társadalmi-gazdasági modellnek, amely megkísérli a gazdasági hatékonyságot és a társadalmi kohézió megteremtésére irányuló intézkedéseket ötvözni – és az LLL mindkettőben központi szerepet játszik.
 2. Az angolszász modell: A vizsgált országok közül Anglia, Skócia és Írország tartozik ebbe a csoportba, viszonylag magas nemzeti jövedelem hányaddal. Ugyanakkor a foglalkoztatás védelme és szabályozottsága alacsony szintűnek mondható, ami együtt jár a magas elszegényedési rizikóval, és a családi jövedelmek közötti nagy különbségekkel. A felnőttek viszonylag jelentős aránya vesz részt formális képzésben, és az LLL úgy jelenik meg, mint a jövőben várható gazdasági fellendülés ösztönzője. A szociális támogatás helyett jóval inkább a tanulást tekintik a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem eszközeként.
 3. A kontinentálisnak nevezett modellre (amelynek példája a projekten belül Ausztria és a flamand nyelvű Belgium) a kötelező oktatásra és a kötelező utáni képzésre egyaránt a merev tagoltság a jellemző, a munkaerőpiac erősen szabályozott. Ezzel szemben viszonylag kevés erőfeszítés történik a

társadalmilag kirekesztett csoportoknak az egész életen át tartó tanulás vagy a támogatások révén történő integrálására.

4. A felzárkózóknak nevezett kelet-európai országok⁹ csoportja – ahova Magyarországot is sorolják – valójában nem igazán alkot típust, olyan nagyok az eltérések az országok között. Az LLL-t elsősorban a gazdasági növekedéshez való lehetséges hozzájárulás eszközeként tekintik. Jólal kisebb hangsúlyt kap a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem. Az előző érában működő társadalmi ellátási rendszer összeomlása azt is eredményezte, hogy magas az elszegényedés kockázata (ez alól csak Csehország kivétel).

A nemzeti politikákban különféle koncepciók jelennek meg, ezek hangsúlyai eltérőek. Ilyenek a tanuló állampolgár, a tanuló városok vagy régiók, a tanuló szervezet.

⁹ E negyedik csoportba sorolják a mediterrán országokat is (Görögország, Portugália, Olaszország déli régiói, Spanyolország)

Ez a fejezet azt mutatja be röviden, hogy Magyarország hol tart az egész életen át tartó tanulás szemléletének terjedését, a konkrét fejlesztéseket, illetve az intézményi jogszabályi, és szakmai környezetet tekintve.

Az élethosszan tartó tanulás programjai szinte országoként eltérő nemzeti hangsúlyokkal jelennek meg. A hazai stratégiai gondolkodásban mindeddig – több más országgal együtt – a foglalkoztatási mutatók javítására összpontosult a figyelem. Ez a megközelítés, amelyben a képzés döntően a munkaerőpiachoz kapcsolódik, elsősorban a hazai foglalkoztatási helyzetből fakad (a rendkívül alacsony hazai foglalkoztatásból, amely mögött nem csupán konjunkturális változások, hanem alapvető strukturális átalakulás áll).

Kézrel fogható politikai állásfoglalást a 2005-ben megfogalmazott kormányzati stratégia¹⁰ jelentett, noha megszületését elsősorban az uniós elvárások sürgették, és jóval kevésbé volt szerepe benne a hazai gazdasági szereplőknek vagy a társadalmi partnereknek.

A stratégia deklarált fő prioritásai – a dokumentum szerint – a következők voltak:

- Az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítése
- Az oktatás, képzés és a gazdaság kapcsolatának erősítése
- Új kormányzati módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazása
- Az oktatás, képzés hatékonyságának javítása, ösztársadalmi ráfordításainak növelése
- Az oktatás, képzés minőségének javítása

Bár elmondható, hogy a magyar stratégia megszövegezésében megjelenik a tanulásnak az egész életen át tartó tanulás eszméjével összhangban álló fogalma, ez nem jelenti azt, hogy ez a gyakorlatban is széles körben érvényesülne.

A stratégia visszhangozza mindazokat a korszerűnek tekintett szemléleti és működési elemeket, amelyek az uniós lifelong learning diskurzusban az ezredfordulót követően megfogalmazódtak. Ezeknek az elemeknek egyike, hogy a hagyományos, iskola-alapú képzési szemlélettől eltérően, a tanulás fogalmának kiszélesítése és az eltérő tanulási környezetek egyenrangúságának gondolata is megjelenik. Ezzel összhangban az elmúlt években a hazai gyakorlatban is támogatást kaptak olyan fejlesztési programok, amelyek a közművelődési és kulturális intézményeknek mint a tanulást támogató intézményeknek a korszerűsítését tűzték ki célul. Ez a fejlemény kétségkívül előrelépésként értékelhető.

Szakokban, és a stratégiai dokumentumokban egyértelmű a kormányzat elkötelezettsége – bár a megfelelő tekintetében erősebb az Európai Bizottság által megfogalmazott elvárások hatása, mint a hazai érdekelt szereplők igényei (amelyek nem is kellően artikuláltak). Az egész életen át tartó tanulás

¹⁰ A 2005-ben megfogalmazott stratégia célrendszerének áttekintő ábrája a II. Függelékben található. A kötet szerzői nem térnek ki ennek kritikai elemzésére, azt átfogó szakmai munka során kell elvégezni, de jelzik, hogy több szempontból is szükséges a felülvizsgálata.

azonban a kormányzat és a képzésszolgáltató intézmények ügye maradt, szélesebb körben való megismertetésére, szemléletformáló és orientáló programként való használatára mindeddig komoly léptékű kísérlet nem történt.

A jelentős uniós forrásokat megnyitó 2004–2006 között működött I. Nemzeti Fejlesztési Terv és a 2007–2013 közötti évekre tervezett második fejlesztési terv – több kormányzati cikluson átnyúlóan biztosít lehetőséget jelentős fejlesztési programok megvalósítására. Eredendően a kormányzati stratégia egyik konkrét funkciója éppen az volt, hogy ezeknek a humán erőforrás-fejlesztéshez kapcsolódó programoknak a számára kijelölje a legfontosabb feladatokat. (Ilyen operatív programok: HEFOP, TÁMOP, TIOP, de számos fejlesztés került nem célzottan humán erőforrás-fejlesztésre kialakított operatív programok alá is a ROP, GVOP, GOP, ÁROP stb.)

A stratégiához kormányhatározat kapcsolódott.¹¹ A stratégiát legközvetlenebbül szolgáló 2005-ös dokumentumban foglalt konkrét feladatok megvalósítása csak töredékesen valósult meg, vagy éppen hogy csak elindult, esetenként pedig el sem kezdődött. A tervek között szerepelt a hatályos jogszabályok felülvizsgálata abból a szempontból, hogy kellő mértékben segítik-e az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását, tanulásösztönző pénzügyi megoldások kidolgozása, cselekvési tervek a tanulási hátrányok kiküszöbölésére, a felnőttképzés sikerességét mérő indikátorok kidolgozása, stb. Hozzá kell tenni, hogy a kormányhatározat sok feladat esetében irreálisan rövid határidőket (néhány hónapot) szabott meg átfogó intézkedések megvalósításához. A kormányhatározatban foglaltak nem valósultak meg, és a megvalósítás értékelése sem történt meg, a dokumentum lényegében feledésbe merült. A határidőre meg nem valósult célkitűzések feladatok maradtak, illetve a folyamatosként megjelölt határidők végül nem azonosított határidővé váltak. A kormányhatározatban foglalt feladatok helyett sokkal inkább a HEFOP, 2006 után pedig a TÁMOP/TIOP programok keretében megtervezett, sok esetben jelentős késéssel megindult programokban került megvalósításra azoknak a javaslatoknak egy része, amelyek a stratégia szövegében megfogalmazódtak.

Az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos kormányzati stratégia megvalósítása előrehaladásának átfogó, kormányzati szintű értékelésére két évenként kerül sor. Ezt a feladatot uniós megállapodás kötelezettségként írja elő minden ország számára, de ettől függetlenül belső használatra nem készül értékelés a stratégia gyakorlati megvalósításáról. A megvalósítást első ízben értékelő, 2007-ben született kormányzati jelentés megállapításai szerint a stratégia – az eredeti szándékoknak megfelelően – alapvető orientációs pontot jelentett a második fejlesztési terv (2007–2013) tervezése során. Az értékelő jelentés megállapítása szerint azonban a kidolgozott programokra és projektekre az a jellemző, hogy azok döntően az iskolarendszerű képzés fejlesztésére irányultak.

11 2212/2005. (X. 13.) Korm. Határozat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról <https://www.nive.hu/.../hatarozatok/DL.php?f...2005...20051013.doc>

A 2007-es jelentés ugyancsak kiemeli, hogy a stratégia megvalósításáért felelős kormányzati szereplők között továbbra is a gyenge együttműködési készség a jellemző. Hiányzik egy olyan ágens, amely folyamatosan nyomon követi a stratégia megvalósítását szolgáló intézkedések, pl. a kormányhatározat megvalósítását. A koordinátori feladatokra kijelölt egyetlen, a többi közreműködő tárcával egyenrangú tárca – bármelyik is az – státuszából adódóan nem feltétlenül alkalmas egy ilyen szerep betöltésére. A stratégia megvalósításában érdekelt összes szereplő közötti koordináció intézményesítése megoldandó feladatként fogalmazható meg. Emellett változatlanul érvényes az a korábbi, elemzők által megfogalmazott megállapítás, hogy a magyar stratégia az egész életen át tartó tanulásra ösztönzésben nem épít kellő mértékben a gazdasági szereplők és a civil szervezetek bevonására.

Összegezve: a magyar stratégia megszületése elsősorban az uniós források bevonásával elindult fejlesztési programok célrendszerének megfogalmazásában játszott szerepet és nem kapcsolódott hozzá kellőképpen az a törekvés, hogy újfajta tanulásfelfogás, tanulási kultúra kerüljön elterjesztésre széles körben, hazai környezetben. Ténylegesen a hazai LLL stratégia megvalósítása nem intézményesült kellőképpen, a feladat támogatására felállított tárcaközi egyeztető bizottság szerepe háttérbe szorult.

Más kapcsolódó politikákban is csak töredékesen jelentek meg a stratégia elemei, és nem közvetlenül a stratégiának volt hatása. Magyarországon döntően a munkaerő-piaci helyzet javítására irányuló erőfeszítések jellemzőek, ezekhez kapcsolódóan jelentek meg itthon újszerűnek minősülő, a képzési módszereket is érintő kezdeményezések (tréningek, mentorálás, nyomonkövetés, komplex programok).

A stratégia érdemi hatást nem gyakorolt a sokféle szereplő szemléletének alakulására. Komoly kritikai elemzése, nyomon követése sem történt meg. A 2007-ben és 2009-ben készült beszámolók maguk is tesznek kritikai észrevételeket (pl. a tárcák közötti koordináció gyengeségét megemlítik), de lényegében az ágazati szinten megvalósított projektek leltárszerű összegzését tartalmazzák.

Néhány tény a hazai körképhez

1. Statisztikai adatok

A megfogalmazott és a megvalósított stratégiák eredményességéről fontos visszajelzést adnak a statisztikai adatok.

Az Unió 2010-re megfogalmazott célkitűzése volt, hogy a tagországok 25-64 éves korú népességének a bármilyen szervezett oktatásban és képzésben való részvételi aránya elérje a 12,5%-ot. (Lásd / Függelék 1. táblázat). Ezt az arányt tekintve ma Svédország, Dánia, Norvégia, Finnország, az Egyesült Királyság és Hollandia számít élenjárónak, ahol a részvétel aránya már ma jóval meghaladja a 2020-ra még ambíciózusabban megfogalmazott 15%-os célértéket.

Az Eurostat, az unió statisztikai szervezete rendszeresen gyűjt adatokat arról, hogy a 25-64 éves lakosság milyen arányban vesz részt formális és nem formális képzésben. Míg a 27 tagországban 2004 és 2009 között átlagosan 9,3% volt a résztvevők aránya, Magyarország esetében ez alatt az időszak alatt 4%-ról 2,7%-re csökkent ez az arány. (Lásd / Függelék 3. és 4. grafikonok)

2. Szabályozási környezet

A felnőttek tanulásra motiválását sokféle eszköz szolgálhatja, valamilyen formában például kifejezheti az egyéni ráfordítások növelésének kívánatos voltát, és meg is könnyítheti a tanulásra fordított kiadások növelését adó vagy más kedvezmények formájában.

Magyarországon csak igen rövid ideig működött az a konstrukció, amely egyfelől a képzési kereslet ösztönzését, illetve a képzési költségek megosztását (a privát ráfordítások növelését) szolgálta. Az adózók számára a képzési költségek egy részének adókedvezmény formájában történő elszámolása azonban egy legalább ilyen fontos másik elemet is beemelt a köztudatba, még akkor is, ha ez nem kapott elég hangsúlyt.

Egy olyan, hosszabb távra szóló szemléletformáló elemet, amely növelte volna a képzésben résztvevők autonómiáját, szerepét a képzési szolgáltatások igénybevételében, és ezzel – ha csak közvetve is – az igényeikhez közelítő kínálat növelését. Ez volt szinte az egyetlen olyan intézkedés, amely azt a szemléletet jelenítette meg, hogy az állampolgárok maguk is részt vállalnak saját tudásuk bővítésében. Megszűnésével, vagyis „visszavonásával” ez az előremutatónak ítélnélhető elem került ki a felnőttképzés rendszeréből, amelyet mindmáig a kormányzat – erős társadalmi partnerek által nem korlátozott – elképzelései és a forrásokért versengő képzésszolgáltatók érdekei alakítanak.

A nemzeti fejlesztési programok keretében számos részterület fejlesztése továbbra is szektorálisan szétaprózva kezdődött meg.



A tanulók, illetve a tanulásra motivált egyének nézőpontjából felmerülő igények sokfélék lehetnek, és eltérő hangsúlyokkal fogalmazódhatnak meg. A tanulás és a munkavállalás ma már egy nagymértékben kitágult, jelentős mozgásteret kínáló európai térségben zajlik, még akkor is, ha a számarányokat tekintve ma még csak a diákok egy kis hányada vesz részt képzésben az országhatárokon túl.

- A külföldön folytatott tanulmányok esetében számos probléma merül fel a hazai elismertetéssel, kreditekre váltással kapcsolatosan¹².
- A külföldi munkavállalási lehetőségek számos korlátja közül az egyik, hogy a külföldi munkaadók nem rendelkeznek pontos képpel arról, milyen képzettséggel keres munkát egy más országból érkező munkavállaló.
- Ma már széles körben elfogadott megközelítés, hogy a mobilitás a tanulás egy formája (tanulási célú mobilitás). Egyre többen vesznek részt külföldre történő utazással összekapcsolt szakmai programokban, amelyek azonban többnyire nem, vagy nem eléggé integrálódnak az alapképzési programba.
- Az egyéni tanulási pálya alakítása számos döntési helyzet elé állítja az egyént. A képzési- és munkaerőpiacon azonban egyre nehezebb egyedül eligazodni. Az eligazodás és a hosszútávon beváló döntések támogatása – információ és tanácsadás iránti igény érezhetően nő. A személyre szabott szolgáltatásokat illetően a tényleges kínálat egyelőre meglehetősen szerény, csak kevesek számára érhető el.

Az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó eszközök fejlesztése ezekre az igényekre próbál választokat kidolgozni. Az egyes eszközök közötti kapcsolódások azonban nem maguktól értetődőek:

- Többféle lehetőség is adódik a közöttük lévő kapcsolódások feltárására. Egy időrendi áttekintéssel feltárható lenne a fejlesztés-történet, amelyből látható lenne, hogyan következett egyik fejlesztés a másik után, és milyen módon hivatkozott a megelőző fejlesztések eredményeire, tanulságaira.
- A logikai jellegű megközelítés feltárhatná a szervezeti és szektorális sajátosságokat, amelyek összekötik az eszközfejlesztési projekteket.
- A funkcionális elemzés arra összpontosíthatna, hogy milyen igényeket szolgálnak az eszközök, és milyen szerepet töltenek be az egész életen át tartó tanulás kontextusában.
- A stratégiai szempontú közelítés pedig feltárhatja, hogy milyen módon épülhet egymásra az eszközök fejlesztése egy reális stratégia megvalósítása során.

Az alábbiakban elsősorban a funkcionális szempontú megközelítést követjük, időnként érintve a stratégiai nézőpont egyes elemeit is.

¹² 2011-ben a Tempus Közalapítvány megbízásából a Szegedi Tudományegyetem doktori iskolája átfogó kutatást készített az Erasmus programok keretében tapasztalható hazai kreditbeszámítási gyakorlatról. A kutatási beszámoló indikátorokat és javaslatokat is megfogalmaz. A kutatási jelentés itt érhető el: <http://oktataskepzes.tka.hu/Felsőoktatás/Kutatások>

5. A PÁLYAFUTÁS MEGALAPOZÁSA ÉS TÁMOGATÁSA – ÉLETPÁLYA-TANÁCSADÁS

5.1 Terminológiai változások a történeti helyzetfeltárás tükrében

A tanulási pálya és a pályafutás egésze során felmerülő választásokhoz, illetve a választási lehetőségek közötti eligazodáshoz az egyénnek sok esetben segítségre van szüksége. Egy pálya megtalálásához, majd a munkaerőpiacon hasznosan eltöltött évtizedekhez számtalan egyéni döntési pont kapcsolódik (ezt példázza Super életpálya szivárvány modellje).¹³ Az egyén és mikroközössége mellett társadalmi és gazdasági érdek is, hogy e pontokon rendszerszerűen felépített támogatáshoz férhessen hozzá. Az új közösségi koncepció az életpálya-tanácsadás (*Lifelong Guidance, LLG*) ezen életfeladatok összekötésében, a velük való megküzdésben támogatja az egyént.

A modern bérmunka társadalmába történő integráció kulcseleme a munkatevékenység, az egyén ennek révén biztosíthatja megélhetését, társadalmi státuszát, sőt alapvető társadalmi ellátási formáknak (egészségügy, nyugdíj) is a munkavégzés az alapja. A bérmunka társadalmában az egyén munkaerő-piaci helyzete egyben, társadalmi-gazdasági helyzetének meghatározása és identitásának része is.

A XX. század első felére az iparosodott gazdaság, a nagyvállalatok dominanciája volt jellemző, intézményesült, és az iskolarendszer sajátosan önálló részévé vált a szakképzés, amely rendkívül sok gyermek számára jelentette a képzés egyetlen lehetséges formáját. Ebben az időszakban a szakképzési tanácsadás volt a jellemző támogatási forma, a mai pályaorientáció egyfajta előképe. A múlt század 60-as, 70-es éveiben megjelent a pályaválasztási tanácsadás, mint speciális szolgáltatás, amely már a gigantikus méretű vállalati szervezeteken belüli mozgások, a karrierlétrán történő előbbre jutás megtervezéséhez nyújtott támogatást, s egyben jelezte a szakmák számának exponenciális növekedését is. Az emberöltőben mért statikus munkaerőpiac végképp a múlté lett.

Az ezredfordulót követő évtizedben már a felgyorsult globalizáció, egy jelentősen kitért munkaerőpiac jelenti az egyén mozgásterét. Ma már sok ezer tevékenység közül lehet választani, ráadásul a foglalkozások, szakmák tartalma is folyamatosan változik, újak jönnek létre, a régiek eltűnnek, vagy nagy mértékben átalakulnak, sokakat érint az önálló vállalkozás, az önfoglalkoztatás. A mai magyar munkaerőpiacon 8000 munkakör (KSH Cenzus 2001), 400-500 foglalkozás (FEOR-08) és hozzájuk rendelve mintegy 2500-3000 képzési kimenet létezik (OKJ, Bologna, FAT programok, hatósági képzések, szakmai továbbképzések, pl. PAT, közművelődési, köztisztviselői stb.). Ebben a választási tengerben az egyén és családja, éppúgy, mint ahogyan a pedagógus is, gyakran elveszettnek érzi magát.

További változás, hogy az iskolázás időtartama meghosszabbodott, és a kötelezően iskolában töltött évek nem feltétlenül jelölnek ki végleges és megváltoztathatatlan, a teljes aktív életkorra szóló karrierutat. Számos módja van a későbbi pályamódosításnak illetve a további tanulásnak is. E hosszú időszak során az egyénnek a munka ténylegesen piacként működő világában meg kell tanulnia felismernie és elismertetnie saját szaktudását és megszerzett kompetenciáit. Tehát ebben a tekintetben a hagyó-

¹³ http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/a_superfle_plyafejldsi_szakasza felntt_s_idskorban.html

mányos bérmunka társadalma felbomlóban van, és ma már a bérből élők jelentős részétől is elvárják az önfoglalkoztatottakhoz hasonló önmenedzselési készségeket vagy proaktívítást.

Bár az Európai Unió az egész életen át tartó tanulás és a munkaerő-piacok átalakulásához kötődő rugalmas-biztonság rendszereiben¹⁴ új, kiterjesztett értelmezési keretet adott a pályatanácsadásnak, a pályaválasztási tanácsadás komoly hagyományokkal rendelkezik Magyarországon. A rendszerváltás előtt a középfokú és – szűkebb volumenben – a felsőfokú pályaválasztási döntéseket a 70-es években megyei szinten elérhető pályaválasztási tanácsadó hálózat segítette, mintegy 1000 fő dolgozott a pályaválasztási tanácsadás szakterületén Magyarországon. A rendszer, a megyei intézetek bevolvasztásával a pedagógiai intézetekbe a 80-as évek elejére-közepére elhalt.

A mai megközelítés szerint – amelyet a tapasztalatok mellett vizsgálatok is alátámasztanak –, a személyes tényezőknek (önismeret, képességek, készségek, értékek, érdeklődési kör, attitűdök stb.) igen nagy szerepük van abban, hogy az egyén igényeinek megfelelő szakmát válassz-e, munkakörben dolgozik, s hogy elégedett-e a munkája által nyújtott társadalmi elismeréssel, mivel ez biztosíthatja, hogy tartósan megmarad az adott pályán és hatékonyan képes dolgozni.

Jól tükrözte a szemléletváltást, hogy az elmúlt két évtizedben a pályaválasztási tanácsadás kifejezés helyett egyre inkább elterjedt a pályaeorientáció elnevezés. Az 1995-ös, rendszerváltás utáni első Nemzeti Alaptanterv a gyakorlati ismeretek műveltségterületén belül már a pályaeorientációról és annak három összetevőjéről beszélt, melyek a következők:

- pályaismeret fejlesztése;
- pálya-, munkaválasztáshoz kapcsolódó önismeret fejlesztése;
- munkaerő-piaci ismeretek.

A 2000-es évek közepétől a pályaeorientáció fogalma mellett itthon is megjelent az életpálya-építési készségek fejlesztése, majd 2008-tól (a TÁMOP 2.2.2. programnak köszönhetően) a közösségi Lifelong Guidance magyar megfelelője az **életpálya-tanácsadás**, amely már a teljes pályafutás támogatásának jegyében fogant. A magyar egyetemi műhelyek ezzel párhuzamosan pályafejlődési tanácsadásról vagy pályatervezési tanácsadásról beszélnek a korábbi ifjúságközpontú, a szakmaválasztás egyszeri szükségességét hangsúlyozó elméletek helyett. Napjainkban a pályaeorientáció, életpálya-tanácsadás eltérő intenzitással és formákban ugyan, de az egyén életének több szakaszában is jelen van, ugyanakkor hiányzik egy jól kiépített – költségvetési forrásokból gazdálkodó – országos rendszer, amely átfogja az életpálya teljes ívét.

14 Rugalmas biztonsági stratégiák

A nemzeti stratégiákat négy, egymást kölcsönösen erősítő alapelv mentén kell végrehajtani:

- a *munkaszerződés rugalmassága és biztonsága*, a munkajog, a kollektív szerződés és a korszerű munkaszervezési alapelvek tiszteletben tartása mellett;
- *egész életen át tartó tanulási stratégiák végrehajtása*, különösen a munkaerőpiacon legkiszolgáltatottabb munkavállalók folyamatos alkalmazkodásának támogatása érdekében;
- az *aktív munkaerő-piaci politikák hatékonysága* a munkavállalók inaktív időszakot követő munkakeresésének támogatása érdekében;
- a *szociális biztonsági rendszerek korszerűsítése* a foglalkoztatást ösztönző és a munkaerő-piaci mobilitást elősegítő pénzügyi támogatások odaítélése érdekében.

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c10159_hu.htm

A hatályos és a tervezett új NAT szerint a köznevelésben az 1-12. évfolyamokon, a gyermek fejlődés-
lélektani sajátosságainak megfelelően felépített pedagógiai munkának kellene folynia a foglalkozások
és képzési pályák bemutatására és fontos hangsúlyt kapna a pályaválasztással kapcsolatos önismeret
kialakítása, azonban időkeretét és speciális szakértelmet nem rendeltek hozzá.

5.2 Az életpálya-tanácsadás szolgáltatásrendszere

Az iskolai tanulmányaikat befejezők számára a megfelelő (első) munkahely megtalálása jelenti a leg-
fontosabb kihívást, de a későbbi pályamódosítások során is nehézségként merülhet fel a további tanulá-
s módjának megválasztása, hogy az a lehető legjobban szolgálja céljainkat. Ugyanilyen kritikus élethely-
zetet jelenthet a munkahely elvesztése, és az ebből adódó választások, döntések meghozatala. Hosszabb
kihagyást (pl. gyermekvállalást) követően a munka világába történő visszatérés is speciális helyzetérté-
kelést, tájékozódást kíván, ezért az optimális megoldás megtalálásához sok esetben szakértő segítségére
lehet szükség.

Természetesen az, hogy a pályaorientáció átfogja az egyén pályájának egészét nem jelenti, hogy
minden élethelyzetben mindenkinek szüksége van támogatásra.

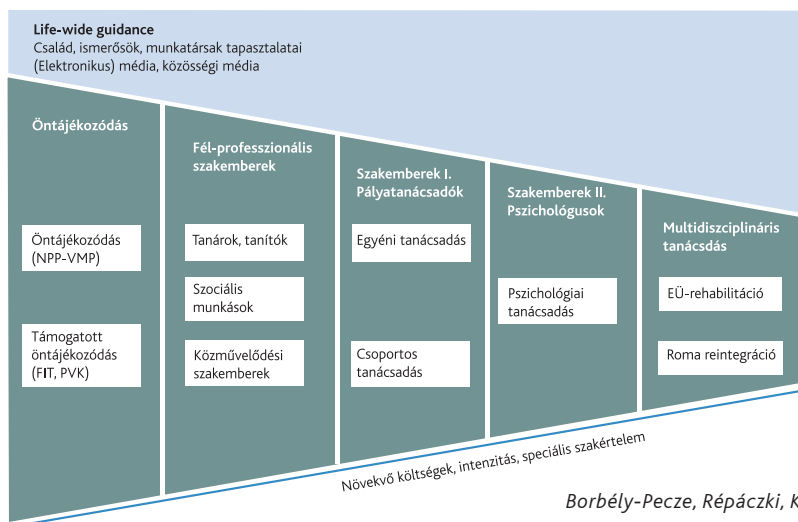
Ahogy a tanulás esetében az élethosszan jelző mellett megjelent az élet minden színterén zajló
tanulás kifejezés¹⁵, úgy a pályatanácsadás esetében is számolni kell vele, hogy nem csupán a felkészült
szakemberek orientálják az egyén választásait és közvetítik az információkat, hanem a pályaválasztás
előtt álló egyénre fontos befolyással vannak, a közvetlen környezetükben élők is. „Laikus véleményfor-
máló tanácsadók” veszik körül a tanulási vagy foglalkoztatási döntés előtt állókat, családtagok, barátok,
ismerősök, munkatársak osztják meg szakmai, munkahelyi vagy tanulóval kapcsolatos tapasztalataikat,
amelyekből az egyén fontos tanulságokat szűrhet le, amelyek jelentősen befolyásolhatják a képzőintéz-
mény, munkaadó vagy foglalkozás megválasztását. Hasonlóan erős hatása lehet a kortársaknak, vagy
bizonyos divatos szakmákról a médiában kapott információknak is.

Az életpálya-tanácsadás gyűjtőfogalom, amely többféle tevékenységet foglal magába. Az EU/OECD
(2004) közös definíciója alapján: *információ-nyújtást, pályatanácsadást, képességek, készségek önálló
értékelését támogató önértékelő eszközöket, mentorálást, döntéshozatal támogatását, életpálya-me-
nedzsment készségek fejlesztését*, amelyek mind abban segítik az állampolgárokat, hogy bármilyen élet-
korban fel tudják mérni, azonosítani tudják képességeiket, kompetenciáikat, érdeklődési körüket és meg-
hozzák a képesséssel, munkavállalással kapcsolatos döntéseiket, illetve minden adódó helyzetben képesek
legyenek életpályájukat önállóan irányítani.

A pályaorientáció tekintetében több „fokozatról” vagy módozatról lehet beszélni aszerint, hogy a folya-
matba milyen mértékig kerülnek bevonásra speciálisan felkészült szakemberek. Minél intenzívebb for-
máról van szó, annál nagyobb mértékben van szükség specializált szakemberekre, és ebből adódóan a
költségek is magasabbak.

¹⁵ Angolul „lifewide learning” – ami egyfajta, az élethosszanra rímelő szójáték, és betű szerinti fordításban olyas-
mit jelent, hogy az élet teljes szélességében, azaz minden színterén zajló.

Az életpálya-tanácsadás szolgáltatásrendszere



Borbély-Pecze, Répáczki, Kovács, 2011

1. Az **önálló tájékoztatóshoz** jól strukturált, naprakész és mindenki számára elérhető információs rendszerek működésére van szükség. Az egyén (ha képes rá), önállóan használhatja azokat. Ilyen például ma a Nemzeti Pályaorientációs Portál (NPP).¹⁶ Az internetes felület különböző élethelyzetű felhasználók számára kínál információkat a képzési lehetőségekről, a szakmacsoportokról, valamint számos pályaválasztással összefüggő témában közöl írásokat, rövid szakmabemutató filmeket, önismereti tesztek, és számos más hasznos anyagot tesz elérhetővé. Ez a típusú szolgáltatás egy életpálya-tanácsadási szakpolitikai rendszer egyik sarokköve. Az információnyújtás tartalma szerint lehet egyes szakmák bemutatása, adott foglalkozásokhoz vezető képzési utak ismertetése, a munkaerő-piaci tendenciák bemutatása, foglalkozásokhoz szükséges kompetenciák ismertetése. Ezt a szolgáltatást nem állami szereplők is elláthatják.
2. Az **iskolai** vagy szociális, művelődési intézményekben folyó **pályaorientáció** már pálya-tanácsadói szemszögből, félprofesszionális szakemberek bevonásával zajló folyamat (pl. erre felkészített tanárok, szociális munkások, közművelődési szakemberek segítik a megalapozott egyéni döntések kialakítását, a saját pálya és tanulói út kiválasztásához szükséges készségek fejlesztését, ismeretátadást). Segíti a tanulókat vagy felnőtteket abban, hogy megértsék saját motivációikat, értékeiket, emellett ismereteket nyújt a munkaerőpiacról, a képzésekről, az egyéni életút-, és karrierdöntésekről és a hozzájuk kapcsolódó lehetőségekről.
3. Az egyénre szabott **életpálya-tanácsadás** szakképzett pályatanácsadók közreműködésével folyik. A tanácsadói tevékenység szerveződhet csoportos formában is. Segítséget nyújt ahhoz, hogy az egyének megértsék és megfogalmazzák magukban céljaikat, törekvéseiket, hogy tisztábban lássák saját képességeiket, értékeiket, érdeklődésüket, személyiségük egészét a szakképzési rendszer és a munkaerőpiac tükrében. Támogatást kaphatnak ahhoz, hogy kellően átgondoltan hozzanak döntéseket, s az állandó

¹⁶ Elérhetősege: <http://eletpalya.munka.hu>

változásokhoz alkalmazkodva képesek legyenek azokat megvalósítani. A speciálisan foglalkoztatási célú pályatanácsadás során a szolgáltatás az elhelyezkedési célokat segít tisztázni, rávezetve az álláskeresőt, hogy milyen ismeretekre, képzésre van szüksége a kitűzött állás vagy munkakör megszerzéséhez, valamint segíti a szakmai önéletrajz megírásában, álláskeresősi terv készítésében, akár segít felkészülni az állásinterjú típusaira és a munkahelyi beilleszkedésre is.

4. Összetettebb, elemzést igénylő esetekben pszichológus vezetésével is történhet az életút áttekintése. Az életvezetési és pályatanácsadás ebben az esetben sem direkt tanácsok formájában történik.

5.3 Európai és hazai helyzetkép, fejlesztési irányok

2008-ban az életpálya-tanácsadó rendszerek fejlesztésének előmozdítása érdekében, az életpálya-orientáció fejlesztését célzó uniós szakpolitika négy prioritást fogalmazott meg¹⁷. Ezek a következők:

- Az életpálya alakítás szempontjából kulcsfontosságú kompetenciák megszerzésének támogatása, azaz minden állampolgár legyen képes saját szakmai életútját megszervezni a pályaválasztástól a nyugdíjba menetelig.
- Az életpálya-orientációs szolgáltatások elérhetővé tétele minden polgár számára, vagyis a jellemzően szűkös kapacitások fejlesztése (szakemberek képzése, szolgáltató helyek fejlesztése, bővítése, újak nyitása).
- A pályatanácsadási szolgáltatások minőségbiztosításának fejlesztése, tehát a tanácskérő, felhasználó jogainak biztosítása (fogyasztóvédelem).
- Kooperáció, koordináció közösségi, tagállami, régiós és lokális szinteken, azaz a csak részleges hozzáférést biztosító, szakmailag és a fenntartás szempontjából is széttagolt rendszer helyére egységes rendszer kiépítése szükséges.

A hazai rendszerfejlesztés a pályaválasztási tanácsadó rendszer 1983-as megszüntetését követően 2008-ban indult a TÁMOP 2.2.2 „A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” elnevezésű kiemelt program keretei között. Alapvető célja az életpálya-tanácsadási rendszer hazai kereteinek kialakítása, eszközkészletének fejlesztése volt. Az első két év fejlesztőmunkájának eredményeként említhető a ma is üzemelő Nemzeti Pályaaorientációs Portál, több mint 2000 fő szakmai képzésének megvalósítása, egy 50 fős pályatanácsadói hálózat pilot jellegű kialakítása, és jelentős mennyiségű szakmai módszertani anyag fejlesztése (például szakmabemutató filmek és mappák elkészítése).

A megvalósulás egyelőre nem teljes, ma már például nem üzemel a tanácsadó hálózat az eredeti teljes létszámban, de az alapozó munka beindult.

A fejlesztés 2012-ben folytatódik. A következő időszak célja az egységes szakmai alapokon nyugvó Nemzeti Életpálya-tanácsadási Rendszer (NÉR) kialakítása. A Nemzeti Pályaaorientációs Portál mellett kitűzött cél, hogy minden érintett megfelelő minőségű és mennyiségű életpálya-tanácsadási szolgáltatáshoz juthasson. Az új jogszabályok közül a szakképzési törvény pályaaorientációs paragrafusa, valamint a Nemzeti Munkaügyi Hivatalról kiadott rendelet már ezt a szemléletet tükrözik.

¹⁷ A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás (2008. november 21.) a pályaaorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról

Az életpálya-tanácsadási szolgáltatások leírása szektorsemleges, azaz egyfajta horizontalitás érvényesül a szakpolitikai gondolkodásban, amelyben az oktatásügy, közművelődés, szociális szféra és a munkaügy egyaránt hordfelületei e szolgáltatásoknak. A közösségi állásfoglalás, hasonlóan a hazai fejlesztés első időszakához, ágazatilag is semleges, egyenlő rangon kezeli az állami, önkormányzati, civil és üzleti tanácsadókat. E megközelítéssel együtt azonban két állami feladatot jelöl ki:

- a) a pályainformációhoz kötődő adatok állam általi biztosítását és azok tartalmának garantálását (úgy az oktatási, mind a munkaerő-piaci adatok vonatkozásában);
- b) a fogyasztóvédelem részeként előkészíti az egyes szolgáltatók minőségellenőrzését és tartalmi munkájának áttekintését.

A pályaorientáció szakpolitikai szektorai ma nagyrészt elkülönülnek egymástól, hiányzik a rendszerű kapcsolódás az iskolai, területi vagy a munkahelyeken szerveződő tevékenységek között. A pályatanácsadási szolgáltatások kötődnek a megvalósító intézményekhez (iskolához, munkahelyhez, közösségi intézményhez, munkaügyi szervezethez), ez komoly akadálya a szolgáltatási sztenderdek kialakulásának, illetve annak, hogy egységes életpálya támogató nemzeti rendszer jöjjön létre. Ezért – ennek a helyzetnek az ellensúlyozására – az élethosszig tartó pályaorientációs támogatás szektorokon átfelölő megközelítésmódja alapvető jelentőségű.

5.4 Kapcsolódás a többi eszközhöz

A pályaorientációs, életpálya-tanácsadói tevékenység szorosan kapcsolódik – a későbbiekben részletesen is bemutatásra kerülő – képzési keretrendszerek (EKKR, MKKR) tervezett működéséhez, mivel a képzések strukturált rendszere segíthet az egyénnek átlátni az egyes képzési illetve szakmai pályák egymásra épülésének lehetőségeit. Hasonló hasznos lakossági eszközöket jelentenek az EUROPASS dokumentumok (lásd 8. fejezet), az Európai Foglalkoztatási Mobilitás Portál (EURES) vagy éppen az Európai Tanulási Lehetőségek Portál (PLOTEUS). Az egyes képzési lehetőségek, munkavállalási, életpálya-építési utak átgondolásához és tervezéséhez fontos információt jelenthet, hogy az adott képzítés milyen besorolással szerepel a nemzeti rendszerben, és milyen továbbképzési lehetőségek kapcsolódnak hozzá. Ezért az információs rendszerbe ezt az aspektust is be kell építeni, illetve a tanulási és pályatanácsadási tevékenységet végzőknek is ismerniük kell a képzési keretrendszer funkcióit és működését.



Nyilvánvaló, hogy a sikeres képzési- vagy pályaválasztásának kulcseleme a lehetőségek megfelelő átlátása, azaz a hasznosítható információk, és a szükséges szintű önismeret. Ez utóbbi alakításában a közoktatás keretei között zajló kompetenciafejlesztésnek is komoly, alapozó szerepe lenne.

A Nemzeti Pályaorientációs Portál
www.eletpalya.munka.hu

6. ÚJ SZEMLÉLETI KERET: TANULÁSI EREDMÉNYEK

Mivel két további, az egész életen át tartó tanulást támogató eszköz megértésének is előfeltétele a tanulási eredmény fogalmának tisztázása, ezért egy rövid kitérőben ennek a viszonylag új szakkifejezésnek a bemutatására teszünk kísérletet.

Az angol *learning outcomes* kifejezés magyarázata két módon is lehetséges: tanulási kimenetek vagy tanulási eredmények. A témával foglalkozó hazai szakemberek körében – az elemző viták, konferenciák alkalmával és az ezekhez kapcsolódó kiadványok létrehozásakor megállapodás született, hogy a hazai szóhasználat egységesítése érdekében a tanulási eredmények kifejezést fogják használni. (Ettől függetlenül még gyakori a kifejezések felcserélése vagy együttes használata, de komoly értelmezési tévedést inkább csak a tanulmányi eredménnyel való összekeverés jelentene.)

Sokan a tanulási eredmény alapú, kimeneti szemléletű megközelítést az oktatástervezés új paradigmájának nevezik, az oktatás egészéről való új gondolkodásmód kifejeződésének. Tehát jóval többnek, mint tervezés-technikai újdonságnak. A tanulási eredményekre alapuló oktatástervezés nem csupán a száraz ismeretközlésre helyezi a hangsúlyt, és nem a tanárt állítja a képzési folyamat középpontjába. A középpontban a diák, tanuló, hallgató készségeinek fejlesztése, társadalmi szempontból is releváns kompetenciáinak kialakítása áll. Ezek megfogalmazása a képzési folyamat tervezésének kulcseleme, amelyből következik a tudás átadásának módja és mindazok a tartalmi elemek, amelyek a képzési programba bekerülnek.

A ma már általánosan elfogadott formula szerint:

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”¹⁸

Jelenleg a hazai képzési rendszerben a tanulási eredmény alapú megközelítés még olyan újdonságnak számít, amellyel az újdonságokra nyitott intézményekben is csak ismerkednek.

¹⁸ Kennedy, Declan *Designing Curricula Based on Learning Outcomes*, 2007
Letölthető: www.oktataskepzes.tka.hu/Tudástár

7. ÁTJÁRÁS A TANULÁSI PÁLYÁK KÖZÖTT – VALIDÁCIÓ

Abból az alapelvből kiindulva, hogy a különböző tanulási környezetekben egyaránt lehetséges érvényes és hasznos tudásokat szerezni, és csakis a megszerzett tudás minősége számít, függetlenül attól, hogy azt valaki formális, nem formális vagy informális tanulási helyzetben szerezte, az a kérdés is felmerül, hogy vajon lehetséges-e ezek között a tanulási környezetek közötti mozgás, átjárás. Konkrét példával: ha valaki fiatal korában képzés nélkül kezd el dolgozni egy autószerelő műhelyben, és sok éven át szerez alapos munkatapasztalatokat, megtanulva, eltanulva a szakma csínját-bínját, akkor mit tehet, ha önálló-sodni szeretne. Saját vállalkozása létrehozásához szüksége lehet egy autószerelői képzés megszerzésére, de vajon ugyanazt az utat kell-e ebben az esetben is bejárnia, mint annak a tizenévesnek, aki még csak most ismerkedne az autószerelés alapjaival? Vagy van rá mód, hogy a több évnyi munkatapasztalattal megszerzett tudást elismerjék, és beszámítsák a képzésbe, a képzés megszerzéséhez vezető tanulási útvonalon.

A tanulási utak egyenértékűségének elve tehát a tanulásra fordított idő elvesztegetésének megakadályozására, az idővel való gazdálkodás ésszerű módjára irányul. Mindez összefügg azzal a korábban is felmerült igénnyel, hogy lehessen pályát módosítani a teljes újrakezdés kényszere nélkül. Hogy lehessen többféle módon és helyszínen elismertethető tudást szerezni, nem csak a fiatal korban végzett iskolai tanulmányok révén. Végeredményben az egyénre szabott tanulási igényt fejezi ki és ismeri el. Végül pedig annak a törekvésnek a megvalósításáról is szó van, hogy amit valaki megtanult és tud, az legyen „látható” és bemutatható minden érdekelt – például a munkaadók számára – is.

Ha a tanulás és a kompetenciák fejlesztése a nemzetközi mezőnyben való versengés kardinális kérdésévé válik, már nem engedhető meg az ezek megszerzésére tett erőfeszítések és idő pazarlása (megduplázása). Tehát ha valaki már megszerzett valamilyen ismeretet, készséget, bármilyen tanulási környezetben is történt az, azt a további tanulás átfogó, az egész életpályára kiterjedő folyamatában hasznosítani kell.

Természetesen ez nem egyezik meg a képzésfinanszírozás jelenlegi mechanizmusaival, amelyben leginkább intézményeket támogat az állam. A validáció rendszerének kialakítása ezért aligha képzelhető el a képzésfinanszírozás átalakítása nélkül.

Európa egyes országában több évtizedes gyakorlata van a formális képzésen kívül megszerzett szakmai ismeretek elfogadásának, hivatalos formában történő elismerésének. Franciaországban egy speciális, törvényben szabályozott eljárás keretében akár teljes értékű végzettséget is lehet szerezni ezen a módon. Más országokban, például Portugáliában a kormányzat a nemzeti felzárkózás eszközeként tekint a validációra, és több százezer alacsony iskolázottságú felnőtt számára nyitotta meg a lehetőségét annak, hogy meglévő ismereteiket megméréssék, és egy adott képzés vagy iskolai végzettség megszerzéséhez vizsgát tegyenek, a szükséges hiányok pótlása után.

Ma Európa szinte minden országában kísérleteznek a validációs eljárás alkalmazásával, rendszerré építésével. Az ebben élenjáró, azaz jól kiépült, szabályozott rendszereket működtető országok a fent említett kettőn kívül elsősorban Hollandia, Írország és az Egyesült Királyság. De több más országban, elsősorban a skandináv országokban születtek figyelemre méltó megoldások.

A validációs eljárás lényege, hogy az egyén által bármely tanulási környezetben megszerzett ismereteit, tudását, képességeit (szakkifejezéssel élve kompetenciáit, amelybe a kevésbé mérhető nézetek és attitűdjei is beletartoznak) összevetik előzetesen meghatározott referenciákkal (azaz egy adott képesítés vagy képzési program követelményeivel), és megfelelőség esetén elismerik. Azaz lehetővé teszik az adott képesítés megszerzését a képzési program elvégzése nélkül, vagy a korábban megszerzett (hozott) tudást a képzési program követelményeinek teljesítésébe beszámítják.

A validációs eljárás kulcseleme a referencia, vagyis azoknak a követelményeknek a megfogalmazása, amelyekhez viszonyítják a hozott tudást. A két elem (a *hozott tudás* és az *elvárt tudás*) közötti viszony értékeléséhez az is szükséges, hogy a nem formális képzésben vagy informálisan (azaz az egyén önfejlesztő, iskolarendszertől független tanulási útja során) megszerzett tudás is olyan módon kerüljön bemutatásra, hogy értékelhető, és a referenciával összevethető legyen. Ennek többféle technikája is lehetséges, ezek egyike a (validációs) portfólió, amely rendezett formában tartalmazza mindazokat a dokumentumokat, „tudás-bizonyítékokat”, amellyel az eljárást kérelmező egyén tudását értékelésre alkalmas módon be tudja mutatni.

Ebben kulcsszerepe van a tanulási eredmény alapú megközelítésnek, ez adja azt a értelmezési keretet, amely lehetővé teszi az eltérő módon megszerzett tudások összevetését, egymásra vonatkoztatását. Ezért fontos az a törekvés is, hogy az iskolarendszerű képzési programok is tanulási eredmények megfogalmazására – azaz kimeneti célok meghatározására – és ne bemeneti vagy folyamatot leíró feltételekre épüljenek (mint pl. képzési óraszám, tananyag, stb.).

Már a 2005-ben lefektetett egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kormányzati stratégia is egyértelműen fontosnak nevezte a nem formális keretek között történő tanulás ösztönzését, még ha a szakmai részletkérdések tisztázatlansága miatt a szöveg nem is fogalmazott egyértelműen az eljárás bevezetésére vonatkozólag. A stratégia ebben a témában inkább az azt megszővegezők mögött álló szakemberek nemzetközi tapasztalatokra alapozott szakmai meggyőződését tükrözte.

A tényleges fejlesztési programok elindulására csak 2009 közepén került sor a TÁMOP 4.1.3 projekt keretében, amelynek eredményeképp 2011 tavaszára kidolgozásra került egy felsőoktatási validációs eljárási modell.¹⁹ Mivel a projekt csak a felsőoktatással kapcsolatos eljárás kidolgozására rendelkezett megbízással, így Magyarországon egyelőre csak szektorális keretek közé szorított fejlesztésre volt mód.

Jelenleg is vannak olyan felsőoktatási intézmények Magyarországon, amelyek kísérleteket folytatnak az eljárás alkalmazására, például hallgatóik munkahelyen szerzett tapasztalatainak elismerése és beszámítása céljából. A legtöbb intézményben azonban még idegenkedéssel fogadják azt a megközelítést, hogy másik intézményben, vagy nem intézményes keretek között szerzett tudást is elfogadjanak, integráljanak saját képzési programjukba. Jelenleg ennek részben érdekeltségbeli akadályai is vannak.

Felmerülnek módszertani nehézségek is. Jelenleg még kialakulatlan az az értékelési kultúra, amely szükséges a hozott tudás megbízható mérésére, értékelésére. Ugyanakkor egy ilyen fejlesztési folyamat komoly kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára, ami ugyanakkor tanulási folyamatokat is generál, alakítja az attitűdöket, az érintettek vélekedését ennek az eszköznek az előnyeiről. Reális számítás szerint évtizedes léptékben, szívós meggyőző munkára és intézményi fejlesztésekre alapozva jöhet csak létre az a befogadó közeg, amely a szükséges hátteret jelentheti a validációs szemlélet érvényesülésére és az eljárás szélesebb körű alkalmazására.

¹⁹ A projekt eredményei elérhetőek elektronikus formában: <http://tamop413.ofi.hu/validaciorol>

Az EUROPASS portfólió csomag célja az uniós állampolgárok több értelemben vett mobilitásának támogatása. Elsőként is a Római Szerződéssel²⁰ összhangban a munkaerő-piaci mobilitást támogatja a tagállamok között és a nemzeti munkaerőpiacokon, másodsorban az oktatási-képzési jellegű mobilitást segíti. 2004-től jelent meg ezzel az elnevezéssel egy olyan dokumentumcsomag, amely európai léptékben kívánta bemutatathatóvá és összehasonlíthatóvá tenni az egyén szakismereteit, végzettségét, nyelvtudását, és szakmai tapasztalatait. Az EUROPASS öt eleme²¹ közül több érintkezik a validáció és az életpályatanácsadás feladataival. Olyan eszközhasználati lehetőséget kínál az oktatási-foglalkoztatási rendszerfejlesztők számára, amelyben az egyén (tanuló, dolgozó, vállalkozó állampolgár) kerülhet a fejlesztések középpontjába.

Az öt szabványos dokumentumból álló csomagban két olyan dokumentum van, amit annak tulajdonosa, azaz maga az állampolgár tölt ki, az önéletrajz mellett a nyelvi útlevél (amelyhez részletes útmutató segít azonosítani a nyelvtudás szintjét). A másik három dokumentumot, az oklevélmellékletet, a bizonyítvány kiegészítőt és a mobilitási bizonyítványt a képzőintézmények adják ki, és részleteiben is bemutatják ezekben a képzés tartalmát. Mindez hasznos információkkal szolgálhat egy külföldi képzőintézmény vagy munkaadó számára, de hasznos lehet a hazai szereplők számára is, nem utolsósorban pedig az érintett állampolgárnak is segítenek átgondolni ténylegesen megszerzett kompetenciáit. Az oklevélmelléklet és a bizonyítvány-kiegészítő a formális képzésben szerzett kompetenciák áttekintését szolgálja.

Mára a legszélesebb körben elterjedt dokumentum az önéletrajzi formanyomtatvány (EUROPASS CV) használata, hazai környezetben is jól ismerik, és alkalmazása számos adatbázisba történő bekerülést is megkönnyít. Ma már az álláskeresés területén ez a leginkább használatos formátum. Az Európai Foglalkoztatási Mobilitás Portálja (EURES²²) is ezt alkalmazza; 2012 elején közel 800 ezer uniós állampolgár önéletrajzát tárolta.

Az egyén számára egy olyan technikai eszköz, lényegében egy szabványosított struktúra, amely segít „kicsomagolni” a meglévő ismereteket, bemutatni az addig megtett tanulási utat és annak eredményeit, illetve a már megszerzett szakmai tapasztalatokat. Kiemelten fontos, hogy az EUROPASS nem csak a formális bizonyítványok, dokumentumok összegzésére alkalmas, hanem lehetőséget kínál például a nem formális és informális módon megszerzett tudások bemutatására is (azok forrásának, az élettörténetbe illeszkedés módjának a leírásával). Az erre szolgáló külön rovatok alkalmasak a megszerzett kompetenci-

20 Római Szerződés: Az Európai Unió elődjeként 1957-ben létrejött Európai Gazdasági Közösség alapidokumentuma: <http://www.euvonal.hu/index.php?op=szerzodesek&id=3>

21 ld: <http://www.europass.hu/EPdokumentumok>

22 ld <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=hu>

ák bemutatására, ahogyan ezek megléte a legtöbb piaci munkáltató számára is fontos, és nem feltétlenül a megszerzett oklevél a létkérdés.

Az EUROPASS önéletrajz formátum készségek, kompetenciák fejezetére, vagy a már különböző online rendszerekkel²³ is támogatott átvihető készségek rubrikára gondolva könnyen érthetővé válik az EUROPASS csomag validációval való kapcsolata. Ezen eszközök használata azonban nagyobb fokú önállóságot feltételez a felhasználóról. A validáció filozófiájához legközelebb az EUROPASS ötödik eleme, a nyelvi útlevél áll, amely az Európa Tanács által kialakított nyelvi (A1-C2)²⁴ szintekhez köti a tartalmát, így akár formális (nyelviskolai) képzés nélkül is információt közöl a hordozójáról.

23 pl. DISCO- képességek, kompetenciák szótára, magyar nyelven is elérhető az EROPASS honlapján:
http://www.europass.hu/EPdokumentumok/oneletrajz/cv_uj

24 A Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintjei (CEFR) <http://europass.cedefop.europa.eu/hu/resources/european-language-levels-cefr>

9. EURÓPAI ÉS NEMZETI KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZEREK

Az Európai Unió alapvető célja az egységes piac kialakítása, mely koncepció része a bármely tagállamban folytatott továbbtanulás vagy munkavégzés lehetővé tétele az EU állampolgárok számára. Azonban Európa országai nagymértékben eltérő képzési rendszereket működtetnek, és nem csupán az oktatási végzettségek, szakmai képesítések elnevezése eltérő, hanem az azonos elnevezésű képzések tartalma is komoly mértékben különbözik az egyes országokban. Ez azt eredményezi, hogy egy más országból érkező tanuló vagy munkavállaló esetében nem lehet kellő biztonsággal megítélni, hogy az általa felmutatott bizonyítvány, oklevél valójában milyen szintű, mélységű és tartalmú tudást igazol.

Többféle kísérlet született már arra, hogy a több kultúrát tömörítő, soknyelvű²⁵ európai térség igen eltérő képzési rendszerei között hidakat építsenek, és megpróbálják segíteni a képesítések értelmezését, illetve egymásnak megfeleltetni az egyes képesítéseket (tudásigazoló dokumentumokat). Ezeknek a kísérleteknek az egyike az úgynevezett meta-keretrendszer létrehozása, amelynek funkciója, hogy mint egy „fordítóeszköz” megfeleltethetővé tegye az egyik országban kiadott képesítést egy másik, illetve bármely másik (a rendszerhez csatlakozott) ország munkaerőpiacán vagy képzési rendszerében.

Ez a meta-keretrendszer, az Európai Képesítési Keretrendszer, vagy rövidítve EKKR (angolul *European Qualifications Framework, EQF*) nyolc szintet tartalmaz, amelyen belül minden szinthez tanulási eredmények formájában megfogalmazott követelmények tartoznak. Egy nemzeti képesítés besorolása az EKKR illetve a nemzeti keretrendszer valamelyik szintjére azt jelenti, hogy az adott képesítés megszerzéséhez hozzávetőlegesen azokat a szintű követelményeket, tanulási eredményeket várják el a képesítés birtokosától, mint amit a keretrendszer adott szintjéhez megfogalmaztak.

Ehhez Nemzeti Képesítési Keretrendszerek létrehozása szükséges, és ennek szintjeit kell megfeleltetni az EKKR szintjeinek. Az alábbi ábra mutatja ezt a folyamatot. Több olyan ország is van, amely nem nyolc, hanem eltérő számú szintet alakított ki, mert saját képesítései rendszerbe foglalásához azt tartja megfelelőnek. Ezekben az esetekben meg kell jelölniük, hogy pl. a 4. vagy 11. szint melyik EKKR szintnek felel meg.

A keretrendszer egyfajta iránytűként szolgálhat a képesítések dzsungelében, elsődleges célja az átláthatóság javítása. Konkrét technikai megvalósulása: a rendszert használni kívánó országok minden egyes kiadott képesítést besorolnak, azaz a dokumentumokat ellátják egy azonosítóval, amelyből kiolvasható, hogy a keretrendszer hányadik szintjének felel meg. Egy építőipari, pl. kőműves képesítéssel rendelkező munkavállaló képzettséget igazoló dokumentumába bekerül, hogy pl. a 3-as vagy 4-es szintnek felel meg a hazai képesítés tartalma. Ennek alapján egy német vagy dán munkaadó meg tudja ítélni, hogy milyen felkészültséggel rendelkezhet a nála munkát vállalni kívánó külföldi. Össze tudja vetni a más országokból érkező képzettségét is azzal, amit a saját képzési rendszeréről tud.

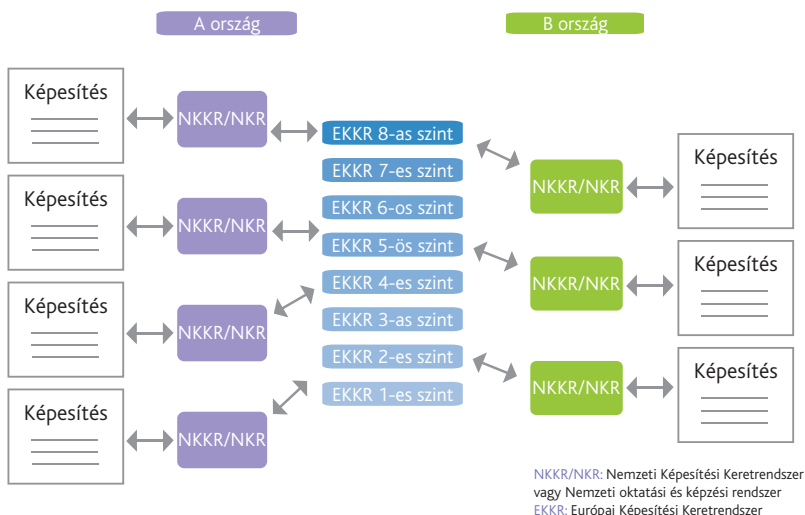
25 Az EUROPASS például 26 hivatalos közösségi nyelven érhető el.

A képzési keretrendszer kialakítása azonban nem csak az európai térségben történő munkaerő-piaci mobilitást segíti. Legalább ilyen jelentősége van magának annak a folyamatnak, amelynek során létrejön a nemzeti keretrendszer, hiszen mindmáig nincs olyan struktúra, amely egyben kezelné az egyes oktatási alszektorok kimeneteit, illetve lehetővé tenné annak áttekintését, hogy hogyan rendeződnek egybe az egyes képzési szintek. Az ehhez szükséges együttműködések, szakmai viták és alkuk fontos szemléletalakító erőt jelenthetnének.

Ugyanakkor egy ilyen nemzeti keretrendszer az állampolgárok számára szintén fontos orientáló információt jelenthet, egyfajta térképét a bejárható tanulási utaknak, amelyen belül az is érzékelhetővé válik, hogy hogyan épülnek egymásra a megszerzhető képzések. Természetesen ehhez olykor egy olyan „idegenvezető” segítsége is jól jöhet, mint amilyen az életpálya tanácsadási rendszerben dolgozó pályatanácsadó, aki segít értelmezni egy laikus számára a keretrendszerben foglalt tartalmakat. Az európai országok lényegében mindegyike kinyilvánította elkötelezettségét a keretrendszer létrehozására. A munka szinte mindenütt meg is kezdődött, jelenleg a nemzeti rendszerek kialakított szintjeinek az európai keretrendszer szintjeivel való megfeleltetési folyamata zajlik.

A már említett TÁMOP 4.1.3. projekt keretében megtörtént a Magyar (korábbi névhasználatban Országos) Képzési Keretrendszer (MKKR) alapkategóriáinak értelmezése, és annak ellenére, hogy a projekt megbízása csak a felsőoktatási szintek leírására vonatkozott, a feladat természetéből adódóan végül javaslat született a nyolc szintű európai keretrendszerrel azonos számú szintet tartalmazó hazai keretrendszer egészének kialakítására. Jelenleg folyik a magyar keretrendszer működését és továbbfejlesztését meghatározó jogszabályok előkészítése.

Az Európai Képzési Keretrendszer működése



10. A FELSŐOKTATÁS ÉS A SZAKKÉPZÉS KREDITRENDSZERE – ECTS, ECVET

Ma már pedagógiai közhely, hogy a tanulás egyik hatékony módja a más környezetben szerzett tapasztalat, vagy még markánsabban fogalmazva a mobilitás egyenlő a tanulással. Egyúttal erősödik az az igény is, hogy a más országokban megvalósult szakmai tapasztalatszerzést el lehessen ismertetni a hazai képzésbe integrálva, illetve általában a képesítés megszerzéséhez vezető úton. Bár a kifejezések hasonlóak, a kredit értelmezése a felsőoktatásban és a szakképzésben némileg eltérő.

A kreditrendszer alkalmazására Európa-szerte a hallgatói mobilitás támogatása érdekében került sor, hogy a máshol elvégzett tanulmányokat (és az értük jóváírt krediteket) a felsőoktatási intézmények könnyebben elismerjék. E célra fejlesztették ki az Európai Kreditátviteli Rendszert²⁶ (European Credit Transfer System – ECTS) a felsőoktatás számára, amelyet ma már a Bolognai folyamatba bekapcsolódott 47 ország intézményei általánosan használnak. A felsőoktatási kreditrendszer Magyarországon már a 90-es évek elejétől, a spontán intézményi reformok keretében megjelent, majd kötelező bevezetését előbb kormányrendeletben, később a felsőoktatási törvényben szabályozták.

Jelenleg folyik az Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer²⁷ (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) európai szintű és hazai fejlesztése és bevezetése is. Az ECVET valójában nem is annyira kreditrendszer a szó klasszikus értelmében, hiszen nincsenek sztenderdizált elemei. Inkább egyfajta kiterjedt elismerési rendszerről lehet beszélni, amely alapvetően az egyes intézmények közötti megállapodásokra építkezik, és ennek az eljárásnak a lépéseit igyekszik egységesíteni és átláthatóvá tenni a bizalom erősítése érdekében.

Az ECVET elvek alkalmazásának mértéke országonként nagyon eltérő. Kísérleti projektek keretében zajlik az eszköz finomítása, adaptálása. Magyarország is bekapcsolódott abba a nemzetközi együttműködési hálózatba, amelynek célja az érintett szereplők felkészítése, az alapszemlélet megértetése, az eszközök megismertetése, a jó gyakorlatok elterjesztése.

Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS)	Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer (ECVET)
Adott tanulmányi program pl. tantárgy teljesítéséhez szükséges becsült hallgatói munkamennyiség, becsült időráfordítás. A tanulmányi kötelezettségek teljesítésére irányuló hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, az összes hallgatói tanulmányi munkaidővel arányos relatív mérőszám; nemzetközi konvenciónak megfelelően 1 kredithez 30 munkaórát rendelnek. Egy szemeszter 30 kredit.	Az ECVET a különféle tanulási környezetekben megszerzett és értékelt (ellenőrzött) tanulási eredményeket dokumentálja, tanúsítja, teszi hordozhatóvá és akumulálhatóvá. A cél, hogy a tanuló különféle tanulási utakon haladva, élete bármely szakaszában szerezhesen képesítést.

²⁶ Bővebb tájékozódás: www.kreditlap.hu

²⁷ Bővebb tájékozódás: www.oktataskepzes.tka.hu / Szakképzés / Koppenhágai folyamat / ECVET és <http://ecvet.nive.hu/>

Az egymással kapcsolatba hozható eszközök között nem csak magától értetődő összhang lehetséges, hanem a látszólagos hasonlóság mögött megközelítésbeli eltérés is meghúzódhat. Ilyen a felsőoktatásban és a szakképzésben alkalmazott illetve alkalmazandó kreditrendszerek közötti eltérés.

A kreditrendszerek bevezetése és különösen az ECVET fejlesztése szorosan kapcsolódik ahhoz az igényhez, hogy európai léptékűvé válhassanak a tanulási utak, átjárhatóbbá váljanak az oktatási rendszerek. Egyik sem önmagában álló eszköz, hanem egy sor – az Európán belüli mobilitást szolgáló – más eszköz egyike. Ezek közös célja, hogy támogassák az egyénre szabott, az egyéni igényeknek legjobban megfelelő pálya és tanulási utakat, segítsék a nem formális és informális tanulás elismerését, erősítsék az egyes oktatási rendszerek közötti bizalmat és az átláthatóságot, növeljék a szakmai képzésben való részvételt és ösztönözzék az egész életen át tartó tanulást. Valamennyi eszköz hozzájárul az átláthatóság javításához, és ahhoz, hogy a képesítések hordozhatóvá váljanak – intézményi, szektorális és nemzeti határokon át.

▶ 11. TOVÁBBI ESZKÖZÖK

11.1 Minőségbiztosítási referencia keretek

A fentiekben bemutatott eszközök működéséhez szükség van a társadalmi és szakmai elfogadás egy bizonyos mértékére, ez a feltétele annak, hogy jelentős torzulások, az eredeti célok feladása nélkül integrálhatóak legyenek az eszközök az intézmények hétköznapi működésébe.

Ehhez szükséges feltétel a bizalom megteremtése és fenntartása. Ennek módjait folyamatosan keresik az egyes országok. A bizalomteremtés eszköztárának fontos eleme a minőségfejlesztés és az azt szolgáló módszerek, technikák elterjedése, ezért valamennyi képzési szektorban megjelent a minőségbiztosítás valamilyen eszköze, noha egységesen elfogadott szabványok nem alakultak ki.

Európai szinten a szakképzési rendszerek fejlesztéséhez kapcsolódóan jött létre a minőségbiztosítási referencia-keretrendszer, és az a szakmai hálózat, amely a nemzeti minőségfejlesztéshez a szükséges tudást közvetíteni hivatott (*European quality assurance in vocational education and training – EQAVET, European Quality Assurance Reference Framework – EQARF*). A hazai referenciapont működtetését a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Felnőttképzési és Szakképzési Igazgatósága végzi.

11.2 Euroguidance – Nemzeti Pályainformációs Központ



Említést érdemel továbbá a tanuló, hallgatói információszerzést támogató PLOTEUS rendszer és annak információs-tanácsadói hálózata, az 1990-es évek elején átszervezett Euroguidance²⁸ (EG). E hálózatnak Magyarország az ezredforduló óta tagja²⁹. A hálózat feladata a tagállamok képzési rendszereinek átláthatóvá tétele, információnyújtás a mobilitásban érintett tanulók, hallgatók számára.

www.npk.hu

11.3 EURES

Ma már 29 európai ország munkaerőpiacai közötti átjárhatóságot, az üres állások és az álláskeresési szándékok gyors és átlátható közzétételét szolgálja az EURES portál. Bár e rendszer fő célja az állásközvetítés és munkakeresés, működése során nagymértékben épít az egész életen át tartó tanulás bemutatott eszközkészletére.



www.ec.europa.eu/eures

28 www.euroguidance.net

29 Nemzeti Munkaügyi Hivatal- Nemzeti Pályainformációs Központ (Szeged) www.npk.hu

A kötet végén érdemes még egyszer átgondolni, hogy miben más az élethosszan tartó tanulás koncepciója a „minden tevékenység tanulás” vagy a „minél több embert a képzésbe” típusú megközelítésektől? Kétféle értelemben beszélhetünk az élethosszan tartó tanulásról.

Egyfelől egy formálódó új tanulási kultúrának tekintjük, amelyben az egyén tudatosan építi életpályáját, és ebben a tanulási pályáját, megragadva a tanulás sokféle lehetőségét. Európában a születéskor várható élettartam 70 év felett jár, ami azt jelenti, hogy ha statisztikai átlagban 18-23 éves kor között lépünk ki először a munkaerőpiacra és 63-68 éves korunkig tart a pályafutásunk, akkor 45-50 éves időtartammal számolhatunk. A modern technológia, a globalizáció oda vezetett, hogy a ma fiataljai számára – akiknek majd a 2030-as, 2040-es évek kihívásaival kell megküzdeniük –, semmilyen előrejelzés nem tehető, hogy milyen tudásra lesz ehhez szükségük, ezért nem képzelhető el életpályájuk élethosszig tartó tanulás nélkül.

A koncepció másik, konkrétabb értelmezése kormányzati programról, egy rendszer építéséről szól, amelynek fő célja, hogy az egyéni tanulást támogató szolgáltatásokat építsen ki mindenki számára elérhető módon, és a képzési lehetőségekhez való hozzáférést a társadalmi méltányosság szellemében folyamatosan bővítse, gondoskodva a képzési pályák közötti átjárás szabályozásáról, a rugalmasan alakítható egyéni tanulási utak biztosításáról.

Egy ilyen nemzeti koncepció illetve egy még kialakítandó rendszer ma már tágabb nemzetközi térben működik, amelyben meghatározó a tanulási vagy munkavállalási célú mobilitás. Az egész életen át tartó tanulás rendszeréhez kapcsolódó eszközök fejlesztése a mobilitáshoz kapcsolódó szükségletekre ad választ. Ugyanakkor ezeknek az eszközöknek a használata számos olyan haszonnal járhat, amelyek a nemzeti képzési rendszert teszik rugalmasabbá.

Az egyes elemek közötti kapcsolódás ábrázolása többféleképpen is lehetséges, bár természetesen csak erősen leegyszerűsített módon.

Az egész életen át tartó tanulást támogató eszközrendszerek kapcsolódása



► Merre tartanak az uniós fejlesztések? ◀

Több témában intenzív nemzetközi, uniós szintű együttműködés keretében folyik az alapelvek és módszerek kimunkálása és a tapasztalatok megosztása. Az európai országok eltérő módon építették be nemzeti oktatási, foglalkoztatási vagy szociális szakpolitikájukba az egész életen át tartó tanulás célrendszerét, és eltérő módon dolgozták ki az ehhez kapcsolódó intézkedéseket is. Az országok zöméről elmondható, hogy megfogalmazták a koncepciót, elfogadták és adoptálták a kompetencia fogalomban való gondolkodást a tanulási kimenetekről, fejlesztik a nemzeti képesítési keretrendszerüket, illetve csatlakoztak az ECVET rendszerhez. Emellett uniós szinten kiadásra került a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerésére vonatkozó kézikönyv (*European guidelines on the validation of informal and non-formal learning* címen) és egyre szélesebb szakmai körben ismerkednek a tanulási eredmény alapú megközelítéssel.

► Merre tartanak a hazai folyamatok? ◀

Magyarország delegált szakértők révén részt vesz az uniós szakmai egyeztetésekben, illetve a szakértői hálózatok munkájában. A validáció és a pályaorientáció témájában már a megelőző években is bekapcsolódtak a szakértők nemzetközi projektekbe. Ilyen projekt volt például az OECD-nek az informális tanulás elismerésével kapcsolatos RNFIL (Recognition of non formal and informal learning) elnevezésű projektje, amelynek keretében helyzetleírás készült a 2006-os hazai állapotokról, és több európai ország tapasztalatainak megismerésére, valamint a későbbi fejlesztésekben történő hasznosítására kerülhetett sor.

Az eszközök fejlesztésének szemléleti alapjait illetően csak nagyon lassú változásokról lehet beszámolni. A formális képzésen kívül szerzett tudások elismerése és a formális keretek közé integrálása jelentős ellenállásba vagy értetlenségbe ütközik. A tanulási eredmények fogalmával a hazai oktatási szektor szereplői jórészt még csak ismerkednek, és ez még inkább így van a gyakorlati alkalmazás módjával. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a direkten az eszközfejlesztésre irányuló erőfeszítések mellett figyelmet kellene fordítani a befogadást és használatba vételt megalapozó meggyőzésre, felkészítésre is.

Az eszközfejlesztéseknek elsősorban a strukturális alapokból finanszírozott (TÁMOP) programok adhatnak keretet. A kiadvány készületek is zajlik az életpálya-tanácsadás szolgáltatás második szakaszának tervezése, és hasonló a helyzet a képesítési keretrendszer és a felsőoktatási szektorra vonatkozó validációs rendszer kidolgozása terén is.

Emellett 2011 őszén létrejött a magyarországi ECVET pont, megalakult a szakértői testület, szerveződik az uniós támogatással megvalósítani tervezett hálózatépítési munka, az ECVET eszközök intézményi szintű használatba vételének támogatása.

Alapvetően szükséges lenne mindezen fejlesztések koncepcionális együttlátása, a közöttük lévő szakmai kapcsolódások áttekintése a fejlesztőmunka keretében történő hasznosítás céljából, mely folyamatot kívánja támogatni jelen kiadvány, valamint a Tempus Közalapítvány szervezésében megvalósuló szakmai műhelyviták is. Ugyancsak elengedhetetlenül szükséges lenne a hazai tanulásösztönzés stratégiájának újragondolására, mindezekre alapozva pedig egy – a hazai szükségletekre épülő – tanulástámogató rendszer kidolgozása, működtetése.

Hivatkozott írások

A Kormány 2212/2005. (X. 13.) Korm. Határozata az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról.

Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.): Az életút-támogató pályaorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon. Életpálya-tanácsadás (Lifelong Guidance) TÁMOP 2.2.2. „A pályaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” Foglalkoztatási Hivatal, Budapest 2010

Borbély-Pecze Tibor Bors – Kovács Tibor – Répáczki Rita: Az életpálya-tanácsadási (Lifelong Guidance) szakpolitika és szolgáltatásmodell az új évezredben Munkaügyi Szemle on-line 2011

Borbély-Pecze Tibor Bors – Kovács Tibor – Répáczki Rita: Az életpálya-tanácsadás, mint a foglalkoztathatóság és képzettség támogató nemzeti rendszer. Munkaügyi Szemle, 4. 2011

CEDEFOP: The development of ECVET in Europe. Working paper No 10, Luxembourg, 2010

Derényi – Tót: Validáció – a hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. OFI, Budapest 2011
European guidelines for validating non-formal and informal learning.
CEDEFOP, 2009.

Lifelong Learning: Patterns of Policy in Thirteen European Countries. A Review of Lifelong Learning Policy and Practices in Austria, Bulgaria, the Czech Republic, England, Estonia, Flanders, Hungary, Ireland, Lithuania, Norway, Russia, Scotland, Slovenia. Report of Sub-project 1. 2007. július

Temesi József (szerk.): Az Országos képzési keretrendszer kialakítása Magyarországon – Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag. Budapest, OFI 2011

Tót Éva: A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. I. és II. kötet OKM, 2008

Tót Éva: Az egész életen át tartó tanulás – egy új paradigma hatása.

In: Áttekintés az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből. Budapest, OFI 2007

Tót Éva, Szegedi Eszter (szerk.): Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek – Témakörök az európai uniós képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján, Tempus Közalapítvány, Budapest 2009

► További tájékozódás ◀

A Tempus Közalapítvány által működtetett tematikus honlapon: www.oktataskepzes.tka.hu
Válogathat a fent felsoroltakon kívül egyéb, a témához tartozó – elsősorban nemzetközi – szakirodalomból (TUDÁSTÁR), megtekintheti az elmúlt években megrendezésre került kapcsolódó műhelymunkák és konferenciák anyagait, és olvashatja a legfrissebb híreket LLL témában is.



I. Függelék – Táblázatok és grafikonok

- Egész életen át tartó tanulás: a 25 és 64 év közti népesség oktatásban és képzésben való részvételi aránya (%)
- Foglalkoztatottság aránya a legmagasabb iskolai végzettség szerint
- A 25-64 év közötti népesség részvétele az LLL-ben (%) 2000 és 2010 között
- Formális és/vagy nem formális tanulásban való részvétel, 2007
- A formális és/vagy nem formális képzésben való részvétel a 25-64 évesek körében iskolai végzettségek szerint, 2007 (%)

II. Függelék – Kiegészítések

1. Az emberi fejlődés index
2. EURÓPA 2020 stratégia: áttekintő táblázat
3. Oktatás és képzés 2020 stratégia
4. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának célrendszere (2005)

I. FÜGGELÉK – TÁBLÁZATOK ÉS GRAFIKONOK

Egész életen át tartó tanulás: a 25 és 64 év közti népesség oktatásban és képzésben való részvételi aránya (%)

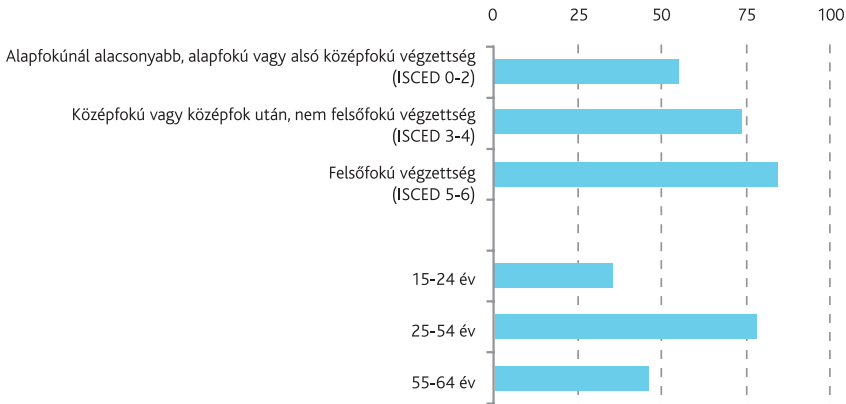
1. Táblázat

	Teljes Népesség		Férfiak		Nők	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009
EU-27	9.3	9.3	8.7	8.5	10.0	10.2
EU-16	7.3	8.1	7.2	7.7	7.5	8.5
Belgium	8.6	6.8	8.7	6.4	8.5	7.2
Bulgária	1.3	1.4	1.2	1.3	1.3	1.5
Cseh Köztársaság	5.8	6.8	5.5	6.5	6.0	7.0
Dánia	25.6	31.6	22.1	25.6	29.1	37.6
Németország	7.4	7.8	7.8	7.8	7.0	7.7
Észtország	6.4	10.5	5.1	7.6	7.5	13.2
Írország	6.1	6.3	5.1	5.7	7.1	7.0
Görögország	1.8	3.3	1.8	3.2	1.8	3.3
Spanyolország	4.7	10.4	4.2	9.6	5.1	11.3
Franciaország	7.1	6.0	7.0	5.6	7.1	6.4
Olaszország	6.3	6.0	5.9	5.6	6.7	6.4
Ciprus	9.3	7.8	9.0	7.8	9.6	7.8
Lettország	8.4	5.3	5.7	3.6	10.8	6.9
Litvánia	5.9	4.5	4.2	3.6	7.4	5.4
Luxemburg	9.8	13.4	9.5	13.4	10.1	13.5
Magyarország	4.0	2.7	3.4	2.5	4.6	3.0
Málta	4.3	5.8	4.8	5.6	3.8	6.0
Hollandia	16.4	17.0	16.1	16.5	16.8	17.5
Ausztria	11.6	13.8	10.9	12.8	12.2	14.7
Lengyelország	5.0	4.7	4.3	4.3	5.7	5.1
Portugália	4.3	6.5	4.1	6.2	4.4	6.8
Románia	1.4	1.5	1.3	1.3	1.4	1.4
Szlovénia	16.2	14.6	14.8	12.9	17.6	16.4
Szlovákia	4.3	2.8	3.8	2.2	4.8	3.3
Finnország	22.8	22.1	19.2	18.5	26.4	25.9
Svédország	:	22.2	:	16.1	:	28.5
Egyesült Királyság	29.0	20.1	24.9	16.8	33.1	23.3
Izland	24.2	25.1	19.6	20.4	28.9	30.0
Norvégia	17.4	18.1	16.3	16.8	18.6	19.5
Svájc	28.6	24.0	29.7	22.8	27.4	25.2
Horvátország	1.9	2.3	1.8	2.4	2.0	2.1
Macedónia	:	3.3	:	3.2	:	3.4
Törökország	1.1	2.3	1.5	2.4	0.8	2.1

Forrás: Eurostat

1. grafikon

Foglalkoztatottság aránya a legmagasabb iskolai végzettség szerint

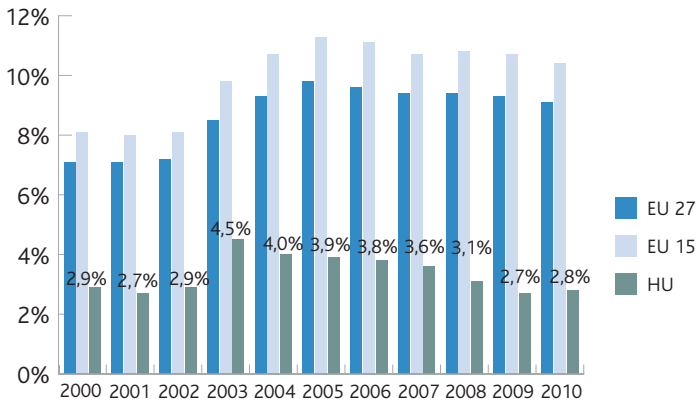


Az adatok nem tartalmazzák azon 25 és 64 év közötti személyeket, akiknek a végzettségéről nincs információ.

Forrás: Eurostat

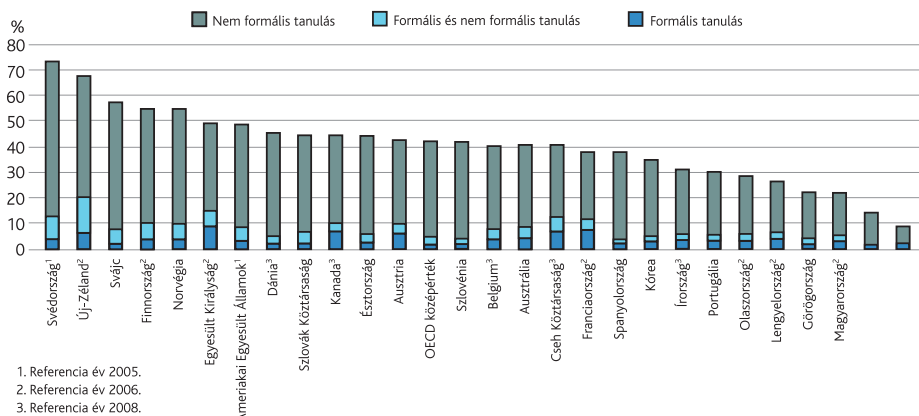
2. grafikon

A 25-64 év közötti népesség részvétele az LLL-ben (%) 2000 és 2010 között



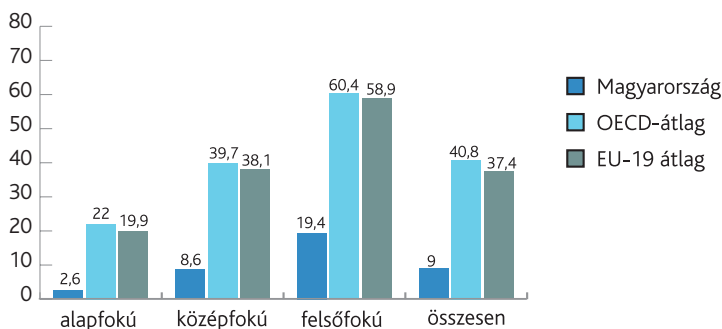
3. grafikon

Formális és/vagy nem formális tanulásban való részvétel, 2007



4. grafikon

A formális és/vagy nem formális képzésben való részvétel a 25-64 évesek körében iskolai végzettségek szerint, 2007 (%)



II. FÜGGELÉK – KIEGÉSZÍTÉSEK

1. Az emberi fejlődés index

A gazdaság és társadalom állapotára utaló hagyományos mutatók keveset mondanak olyan alapvetően fontos tényezőkről, mint az emberi élet minősége, vagy hogy az adott országban mennyire valósul meg a fenntartható fejlődés. A szakemberek több évtizede foglalkoznak új, a bruttó hazai össztermék (GDP) és a bruttó nemzeti jövedelem (GNI) alternatívájaként használható index és azt megalapozó indikátorok fejlesztésével. Az ENSZ Fenntartható Fejlődés Bizottsága, a Világbank, a fejlett országokat tömörítő OECD és más szervezet is törekedett megfelelő mérőszámok kialakítására.

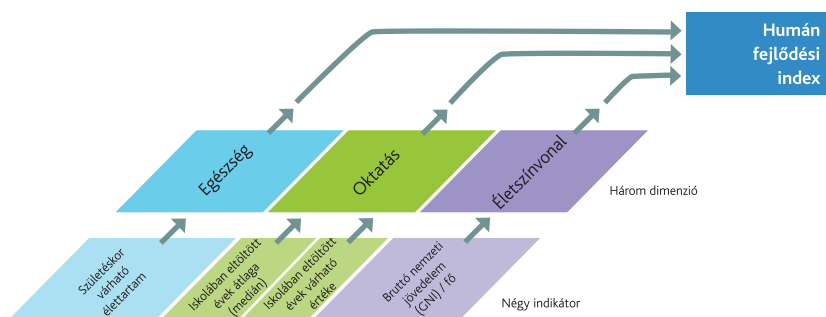
Az emberi fejlődés indexe (Human Development Index, HDI) széles körűen elfogadott eszköze a jólét mérésének. A mutatószám a világ országainak összehasonlítását teszi lehetővé az egészségi, oktatási és életszínvonal a vonatkozó adatok alapján. HDI számításokat a '70-es évek vége óta végzik, az alapkonceptió a kezdetek óta változatlan, de a konkrét számítási módban többször történt változás, pl. korábban a mutató összetevőiben szerepelt az írástudatlanság és a gyermekhalandóság mértéke is. Az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja (UNDP) az Emberi Fejlődési Jelentésben (HDR) minden évben rangsorolja a tagállamokat e mutató szerint. Használatával megkülönböztethetők a fejlett, fejlődő és fejletlen országok, és mérhető a gazdaságpolitikák hatása az életszínvonalra.

A HDI három összetevőn alapul, melyek a következők:

- hosszú és egészséges élet, amelyet a születéskor várható átlagélettartamon keresztül ragad meg;
- az oktatásban eltöltött évek száma (közéérték és várható érték összetevőkkel);
- végül az életszínvonal mérése a bruttó nemzeti jövedelem alapján.

Az index egyik hiányossága, hogy nem veszi figyelembe a természeti erőforrások felélését és a fenntartható fejlődés más fontos tényezőit. Másik kritikája lehet, hogy a HDI index számításában a tanulást kizárólag az iskolai oktatásban eltöltött idő alapján veszik figyelembe, ami az egész életen át tartó tanulás megközelítése felől vizsgálva már elavult szemléletet tükröz. Az egyes országok GDP/GNI és HDI szerinti rangsora természetesen eltérő, bár az iparilag fejlett államok mindkét lista élvonalában vannak. A HDI rangsorát Norvégia, Ausztrália és Hollandia vezeti, az utolsó helyeken Kongó, Niger és Burundi osztoznak, Magyarország 2011-ben a 38. helyen állt.

Az emberi fejlődés index komponensei: három dimenzió és négy indikátor



		Emberi fejlődés index (HDI)	Születéskor várható élettartam	Iskolában eltöltött évek átlaga (medián)	Iskolában eltöltött évek várható értéke	Bruttó nemzeti jövedelem (GNI) / fő	GNI / fő rangsor és HDI rangsor különbsége	A bruttó nemzeti jövedelem nélkül számított index (egészség és oktatás alapján, non income HDI)
HDI rangsor	Ország	Érték	(év)	(év)	(év)	(2005-ös vásárlóerőparitáson)		Érték
		2011	2011	2011a	2011a	2011	2011	2011
1	Norvégia	0,943	81,1	12,6	17,3	47 557	6	0,975
2	Ausztrália	0,929	81,9	12,0	18,0	34 431	16	0,979
3	Hollandia	0,910	80,7	11,6	16,8	36 402	9	0,944
16	Dánia	0,895	78,8	11,4	16,9	34 347	3	0,926
18	Belgium	0,886	80,0	10,9	16,1	33 357	2	0,914
19	Ausztria	0,885	80,9	10,8	15,3	35 719	-4	0,908
20	Franciaország	0,884	81,5	10,6	16,1	30 462	4	0,919
27	Cseh Köztársaság	0,865	77,7	12,3	15,6	21 405	14	0,917
35	Szlovákia	0,834	75,4	11,6	14,9	19 998	8	0,875
38	Magyarország	0,816	74,4	11,1	15,3	16 581	11	0,862
39	Lengyelország	0,813	76,1	10,0	15,3	17 451	7	0,853
40	Litvánia	0,810	72,2	10,9	16,1	16 234	10	0,853
HDI csoportok								
	Nagyon magas emberi fejlettség	0,889	80,0	11,3	15,9	33 352	—	0,918
	Magas emberi fejlettség	0,741	73,1	8,5	13,6	11 579	—	0,769
	Közepes emberi fejlettség	0,630	69,7	6,3	11,2	5 276	—	0,658
	Alacsony emberi fejlettség	0,456	58,7	4,2	8,3	1 585	—	0,478
Régiók								
	Arab States	0,641	70,5	5,9	10,2	8 554	—	0,643
	East Asia and the Pacific	0,671	72,4	7,2	11,7	6 466	—	0,709
	Europe and Central Asia	0,751	71,3	9,7	13,4	12 004	—	0,785
	Latin America and the Caribbean	0,731	74,4	7,8	13,6	10 119	—	0,767
	World	0,682	69,8	7,4	11,3	10 082	—	0,683

Forrás: <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/>

2. EURÓPA 2020 stratégia: áttekintő táblázat

KIEMELT CÉLKITŰZÉSEK

- A foglalkoztatás szintjének a jelenlegi 69%-ról legalább 75%-ra növelése a 20–64 évesek körében.
- A K+F beruházások mértékének a GDP 3%-ára történő emelését kitűző cél megvalósítása, elsősorban a magánszektor K+F beruházásaira érvényes feltételek javításával; az innováció mérésére alkalmas új mutató kidolgozása.
- Az üvegházhatású gázok kibocsátásának legalább 20%-os csökkentése az 1990-es szinthez képest, vagy megfelelő feltételek esetén a kibocsátás 30%-os csökkentése; a megújuló energiaforrások arányának 20%-ra történő növelése a végső energiafogyasztásban, valamint az energiahatékonyság legalább 20%-os növelése.
- Az iskolából kimaradók arányának a jelenlegi 15%-ról 10%-ra csökkentése, és a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők arányának 31%-ról legalább 40%-ra növelése 2020-ig a 30–34 éves korosztály körében.
- Az országos szegénységi küszöbök alatt élő európaiak számának 25%-os csökkentése, 20 millió ember kiemelése a szegénységből.

INTELLIGENS NÖVEKEDÉS	FENNTARTHATÓ NÖVEKEDÉS	INKLUZÍV NÖVEKEDÉS
<p>INNOVÁCIÓ Az „Innovatív Unió” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja a kutatás és az innováció keretfeltételeinek javítása és finanszírozási forrásainak bővítése az innovációs lánc megerősítése és a beruházások Unió-szerte megvalósítandó növelése érdekében.</p>	<p>ÉGHAJLAT, ENERGIA ÉS MOBILITÁS Az „Erőforrás-hatékony Európa” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja a gazdasági növekedés és az erőforrások felhasználásának szétválasztása, a gazdaság széndioxidmentesítése, a megújuló energiaforrások növekvő mértékű alkalmazása, a közlekedési ágazat modernizálása és az energiahatékonyság elősegítése.</p>	<p>FOGLALKOZTATÁS ÉS KÉSZSÉGEK Az „Új készségek és munkahelyek menetrendje” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja a munkaerő-piacok modernizálása a munkavállalók mobilitásának fokozása és az egész életen át tartó készségfejlesztés révén, a munkaerő-piaci részvétel ösztönzése és a munkaerő-piaci kínálat és kereslet jobb összehangolása érdekében.</p>
<p>OKTATÁS A „Mozgásban az ifjúság” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja az oktatási rendszerek teljesítményének és az európai felsőoktatás nemzetközi vonzerejének növelése.</p>	<p>VERSENYKÉPESSÉG Az „Iparpolitika a globalizáció korában” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja a vállalkozások – különösen a kkv-k – üzleti környezetének javítása és a világszinten versenyképes, erős és fenntartható ipari bázis kialakításának támogatása.</p>	<p>SZEGÉNYSÉG ELLENI KÜZDELEM A „Szegénység elleni európai platform” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja olyan társadalmi és területi kohézió biztosítása, ahol a növekedés és a munkahelyteremtés előnyeit széles körben megosztják, a szegénységben és társadalmi kirekesztettségben élők pedig méltóságban, a társadalom aktív tagjaiként élhetnek.</p>
<p>DIGITÁLIS TÁRSADALOM Az „Európai digitális menetrend” elnevezésű kiemelt kezdeményezés célja a nagy sebességű internethálózat bővítésének felgyorsítása és az egységes digitális piac előnyeinek kamatoztatása a háztartások és a vállalkozások számára.</p>		

3. Oktatás és képzés 2020 stratégia

Alapelvek:

1. Az oktatásnak és a képzésnek kulcsszerepet kell játszania számos társadalmi-gazdasági, demográfiai, környezetvédelmi és technológiai kihívásnak a leküzdésében, melyekkel Európának és polgárainak jelenleg és az elkövetkező években szembesülnie kell.
2. A máhántókébe az oktatási és képzési rendszerek révén való hatékony befektetés elengedhetetlenül fontos része azon európai stratégiának, amely a lisszaboni folyamat által központi célként kitűzött fenntartható, tudásalapú növekedés és foglalkoztatás magas szintjének elérésére és egyúttal az egyéni kiteljesedés, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítására irányul.

Stratégiai keret:

A 2020-ig terjedő időszakban az európai együttműködést egy olyan stratégiai keretrendszerben kell kialakítani, amely az egész életen át tartó tanulás megközelítésének alkalmazásával az oktatási és képzési rendszerek egészére kiterjed. Az egész életen át tanulást a keretrendszer egészének alapját képező elvnek kell tekinteni, mely keretrendszer valamennyi – a formális, a nem formális és az informális – tanulási keretre és – a kisgyermekkori neveléstől és az alapszintű oktatástól a felsőoktatásig, a szakoktatásig és szakképzésig, valamint a felnőttkori tanulásig – a tanulás valamennyi szintjére kiterjed.

A keretrendszernek különösen (az alábbiakban részletezett) következő négy stratégiai célkitűzéssel kell foglalkoznia:

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.

Az európai átlagteljesítményre vonatkozó referenciaszintek

Az európai átlagteljesítményre vonatkozó referenciaszintek („európai referenciaértékek”) – az elért eredmények nyomon követésének és a kihívások meghatározásának eszközeként, valamint hozzájárulva a tényeken alapuló szakpolitika kidolgozásához – támogatják a 2010–2020-as időszakra vonatkozó fenti következtetésekben foglalt stratégiai célkitűzéseket.

E referenciaértékek a meglévőkre³⁰ épülnek, amelyeket az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram keretében fogadtak el. Kizárólag összevethető adatokra célszerű az értékeket alapozni, és figyelembe kell venni az egyes tagállamok eltérő helyzetét. A referenciaértékek nem tekintendők az egyes országok által 2020-ig elérendő konkrét célértékeknek. A tagállamok arra kapnak felkérést, hogy vizsgálják meg nemzeti prioritásaik alapján és a változó gazdasági körülmények figyelembevételével, hogyan és milyen mértékben tudnak a nemzeti intézkedésekkel hozzájárulni az európai referenciaértékek együttes eléréséhez.

30 A Tanács 2003. május 5–6-án. következtetései az európai oktatási és képzési átlagteljesítmény referenciaszintjeiről (teljesítménymérő referenciaértékek), (8981/03).

Ennek alapján a tagállamok az alábbi öt referenciaértéket fogadják el:

- **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.³¹

- **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 arányát³² 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 aránya³³ 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 elhagyók³⁴ arányát 10% alá kell csökkenteni.

- **Kisgyermekkorai nevelés**

A kisgyermekkorai nevelésben való részvételnek – mint a későbbi oktatás sikeressége alapjának – a 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 kisgyermekkorai nevelésben.

Fejlesztendő területek, új benchmarkok fejlesztése a következő területeken:

- Mobilitás
- Foglalkoztathatóság
- Nyelvtanulás

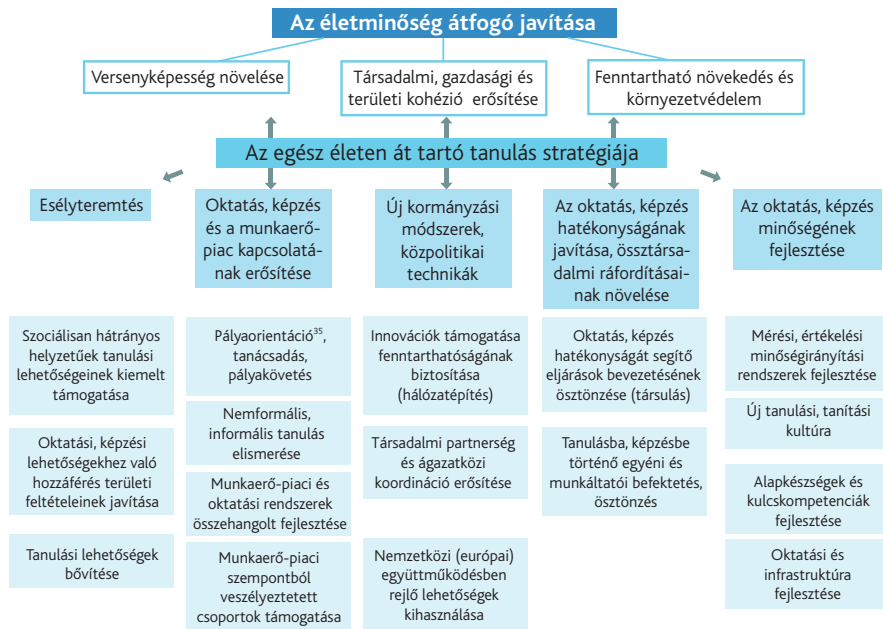
31 Azaz a 25–64 év közötti lakosság azon részének százalékos aránya, amely a felmérést megelőző négy hétkben oktatásban és képzésben vett részt. (Eurostat/munkaerő-piaci felmérés). Felhasználható emellett a felnőtteknek az egész életen át tartó tanulásban való részvételére vonatkozóan a felnőttoktatásról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

32 Forrás: OECD/PISA. (Az ebben a munkában való részvétel jogát valamennyi tagállam számára biztosítani kell). A vonatkozó mutatókat elkülönítve kell nyomon követni.

33 Azaz azon 30–34 évesek százalékos aránya, akik sikeresen befejezték felsőfokú tanulmányaikat (ISCED 5–6. szint). (EUROSTAT, UOE).

34 Azaz a 18–24 éves korosztályon belül azok aránya, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek és oktatásban, képzésben nem részesülnek. (EUROSTAT/munkaerő-piaci felmérés).

4. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának célrendszere (2005)



35 A kiadvány szerzői fontosnak tartják annak az észrevételnek a megfogalmazását, hogy a pályorientáció és a pályakövetés két egymástól eltérő célú és jellegű tevékenység. Az előbbi az egyénre irányuló információ és tanácsadás, míg az utóbbi a képzéspolitikai hatásainak nyomon követésére szolgáló vizsgálat/elemzés.

Impresszum:

Szerzők: TÓT Éva – BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – SZEGEDI Eszter

Kiadványszerkesztő: BAUKÓ Bernadett

Kiadja: Tempus Közalapítvány

A kiadásért felel: TORDAI Péter, igazgató

Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., 2013

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság álláspontját.

ISBN 978-615-5319-04-4

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay utca 31.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06 1) 237 1320

info@tpf.hu

www.tka.hu

www.oktataskepzes.tka.hu



