

---

**Dr. BENKEI-KOVÁCS Balázs**

## **Validáció és felnőttkori tanulás**

*A validációról való gondolkodás metamorfózisai Európában és Magyarországon*

### **Bevezetés**

A validáció a felnőttkori tanulást támogató eszközök egyik fontos, oktatáspolitikailag meghatározott pillére. A validációs rendszer lehetővé teszi a felnőtt tanuló számára, hogy az iskolarendszeren kívül nem formális vagy informális tanulási módokon megszerzett ismereteit elismertesse, beszámíttassa, arról hivatalos formában dokumentumot kapjon (Benkei-Kovács, 2012).

Európában az eszköz fejlesztése nagyobb intenzitással a 90-es évek második felében jelent meg, bár voltak olyan úttörő országok is, amelyek már egy évtizeddel korábban napirendre tűzték az oktatáspolitikai agendán a fejlesztés kérdését (Egyesült Királyság, Franciaország). (Duvekot, 2005.)

Az oktatásszociológusok és tanuláskutatók kimutatták, többek között Gourmelen (2006), hogy a felnőtt tanuló életpályáján előrehaladva egyre több tudást halmoz fel, amíg az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódása jelentős akadályokba ütközik, és tanulási képessége is hanyatlásnak indul az idő előrehaladtával (Maróti, 2015.).

Ezért egy átfogó validációs rendszer a felnőttkori tanulást támogató, komplex eszköznek fogható fel, amely tanulás mint második esély megvalósulását segíti elő, egy alternatív úton. Az eszköz komplexitását, implementációjának bonyolult jellegét mutatja az is, hogy a folyamatosan frissülő Európai Leltár aktuális adatbázisa alapján is csak az európai országok egy töredéke volt képes átfogó validációs rendszert bevezetni, amelyek közé a 2010 és a 2014. évi európai felmérés alapján mindössze Franciaország és Finnország tartozik. A legtöbb tagállamban a helyi igényekhez adaptált részleges rendszerek működnek, amelyek hatékonyan szolgálják ki a társadalmi valamint a munkaerőpiaci feszültségek enyhítését. (Cedefop, 2014.)

Az EU stratégia célkitűzése, hogy a korábban még a Lisszaboni célok keretében megfogalmazott tudásalapú társadalom eszméjének a jegyében, az országok minél szélesebb körben adaptálják a validáció eszközét, és ezt az Európai Tanács vissza-visszatérő módon szabályozási eszközökkel (Európa Tanács, 2004 és 2012.), az Európai Unió Szakképzés Fejlesztési Központja (Cedefop) pedig egy periódikusan frissülő longitudinális monitoring vizsgálattal támogatja (Cedefop 2005, 2007, 2010, és 2014.)

Hazánkban eddig részleges eredmények születtek a területen, melyek mind projekt alapú fejlesztésekhez kötődtek. (Derényi-Tót, 2011. és 2007.)

## A validáció jelenléte az európai oktatáspolitikában és a nemzetközi kutatásokban

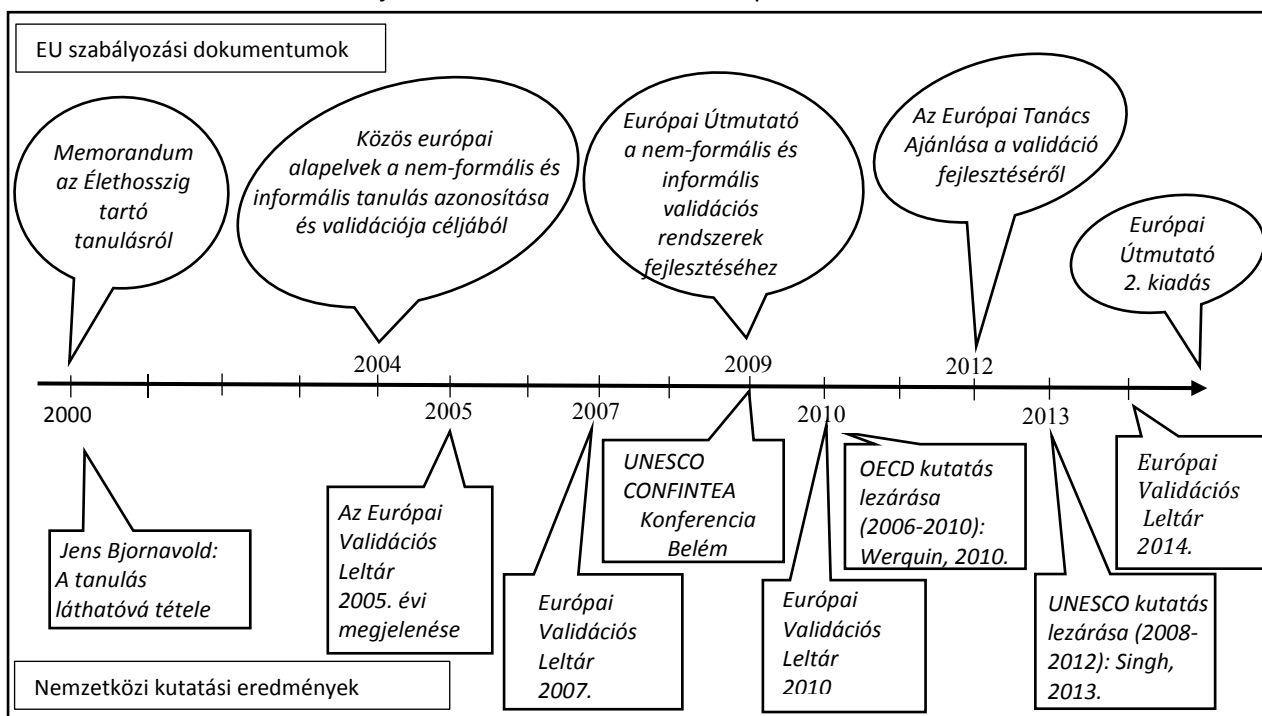
Az egész életen át tartó tanulás eszméjéből fakadóan az utóbbi évtized során egyik legtöbbet kutatott kérdések közé tartozik a nem formális és informális úton megszerzett ismeretek beszámításának a lehetősége (Benedek, 2008.).

Európában úttörőnek számított mind hatásában, mind átfogó jellegénél fogva a norvég Jens Bjornavold kutató (2000) másféltizeddel ezelőtt született *A tanulás láthatóvá tétele* (Making learning visible) című kutatása, amely meghatározta az európai oktatáskutatók gondolkodását a területen. Valójában a problémakör régebbi keletű, Bjornavold azonban kétség kívül a kutatók új hullámának első jelentős nemzetközi képviselője, aki ma is aktív szerepet játszik a terület európai politikájának alakításában is (Bjornavold, 2013.).

Az utóbbi évtized során számos nagy nemzetközi kutatás fókuszában állt a problémakör vizsgálata (Cedefop, Oecd, Unesco), amelyek a különböző országok jó gyakorlatai mellett a megvalósítás feltételeire és nehézségeire is ráirányították a figyelmet, makro-szinten hangsúlyozva az egymástól való kölcsönös tanulás fontosságát (Werquin, 2010. Singh, 2013.).

Az 1. számú ábra összefoglalva mutatja be azokat a fontosabb mérföldköveket, amelyek a validációs rendszerek fejlesztése vagy kutatása szempontjából az európai oktatási térségen belül hatást gyakoroltak. Elkülönítendőek egymástól egyrészt az EU oktatáspolitikai szabályozási eszközei (Memorandum, 2000. Közös Európai Alapelvek, 2004. Európai Útmutató, 2009. Európai Tanácsi ajánlás, 2012.), másrészt a különböző kutatások keretében publikált tudományos igényű tanulmányok (Cedefop – Európai Leltár; Unesco és Oecd kutatások, valamint a Belémi Jelentés).

1. számú ábra : A validáció fejlesztésének mérföldkövei európai és nemzetközi dimenzióban



Forrás: Részben átdolgozva Benkei-Kovács 2014 alapján.

Az előbbieken az Unió koncentrikus körök elve mentén haladva egyre szűkebbre szabva, és egyre kokrétább feladatként fogalmazza meg a validációs rendszerek kiépítésének szükségességét, top-down hatáskörrel. Az utóbbi dokumentumokban a fejlődés motorjaként pedig elsősorban az egymástól való kooperatív tanulás (peer-learning) szellemisége figyelhető meg: a nemzetközi összehasonlítások célja,

hogy a jó gyakorlatokat egymástól eltanulva, az országok maguk választhassák ki azokat az irányokat, amelyek mentén haladva saját felnőtt állampolgáraik tanulását elő akarják segíteni a közeljövőben.

Az európai szabályozási politika érdekessége, hogy a validációs rendszerek fejlesztését illetően megengedő és kevésbé kötött fejlesztési eszközöket alkalmaz, mint *Közös Alpelvek* elfogadása, *Útmutatók* kidolgozása, vagy *Tanácsi Ajánlások* megfogalmazása. Ugyanis a validációs rendszerek és eszközök konkrét kidolgozása csak helyi, tagállami szinten jöhet létre, és elkötelezett politikai támogatással lehet a fejlesztési eredmény tartós. Tulajdonképpen az EU egy puhább top-down szabályozási módszer révén azt kívánja elérni, hogy helyi szinten jöjjön létre egy alulról építkező, bottom-up fejlesztés, a társadalmi partnerek és érdekelt felek bevonásával, amire az Európai Útmutatóban (2009/2015) tágabban értelmezett módszertant is javasol.

A nagy volumenű kutatások és európai szabályozások mellett számos parciális, szektorális kutatás is foglalkozott a validáció fejlesztésével a közelmúltban, amelyek hozadékai elsősorban a projektben résztvevő országokban, illetve még közvetlenebbül a partnerségeket megvalósító intézményekben és szűkebb környezetükben voltak érzékelhetőek (például a Refine, Observal, Alpine elvezetésű együttműködési projektek - Németh, 2009. Murphy, 2008.). Számottevő azoknak a tanulmányoknak jelenléte is az európai oktatási térségben (például Gourmelen, 2006), valamint hazánkban is (Tót, 2009. Sz. Tóth, 2009.), amelyek azt bizonyították empirikus úton, hogy a felnőttkorú lakosság jelentős arányban rendelkezik az iskolarendszerbe beszámítható tudásokkal, kompetenciákkal, attitűdökkel, valamint, hogy ezek beszámítására jelentős igényük is lenne.

Ezek a kisebb volumenű kutatások és a szektorális nemzetközi az együttműködések nem vagy csak ritkán voltak képesek befolyásolni vagy jelentős mértékben hatást gyakorolni a nemzeti szintű oktatáspolitikára. Azokban az országokban a validációs rendszer nagyobb teret volt képes nyerni, ahol egy jelentős létszámú társadalmi csoport érdekeinek szolgálatába lehetett az eszközt állítani, akik a munkaerőpiacon ugyan helyt tudtak volna állni, azonban az ehhez szükséges formális képzésük hiányzott. (Benkei-Kovács, 2014.)

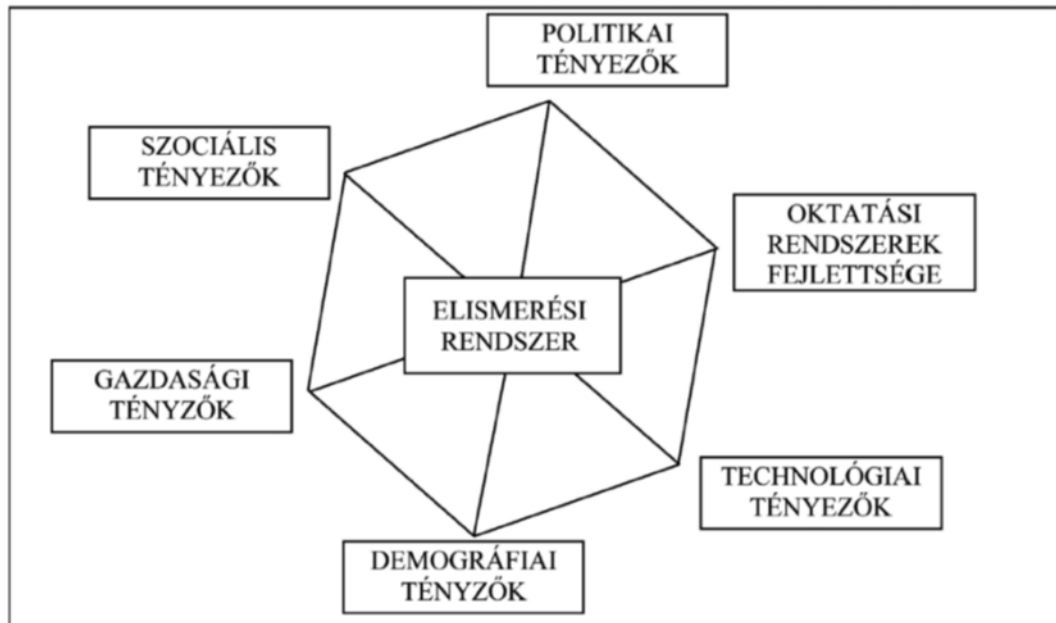
Összességében elmondható, hogy az európai fejlesztés az erőforrások ellenére és a tudásbázisok kiépülése mellett, sokszor a tartós helyi politikai elkötelezettség hiányából, és a projekt-alapú fejlesztések részben elszigetelt, töredezett jellegéből kifolyólag nem hozott egyelőre átütő sikert, amit a CEDEFOP legfrissebb leltára is tanúsít (Cedefop, 2014. Benkei-Kovács, 2014). Emellett a nagy és átfogó validációs rendszerek kialakítása helyett EU-szinten is tapasztalható egyfajta hangsúly-eltolódás a parciális és lokális igények kielégítése irányába. Mindenesere az EU ezt a szubszidiaritás elvének megfelelő fejlesztést is egy határozottan kidolgozott stratégia mentén képzeli el (Európa Tanács, 2012. Cedefop, 2015).

### **A validációs rendszerek társadalmi kontextusa és funkciói**

Az elismerési rendszer kialakítása adott társadalmi szereppel bír, amelyet minden államban más-más tényezők befolyásolnak döntő módon. Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a fontosabb tényezőket, amelyek az elismerési rendszerek társadalmi kontextusául szolgálnak.

„Az elismerés potenciális előnyei szétválaszthatatlanul kapcsolódnak a gazdasági helyzethez.” (Werquin, 2010.) Mivel a *gazdasági helyzet* folyamatos változásban van, a validációs rendszer céljai is igazodhatnak ehhez. A gazdasági tényezők közül a gazdasági növekedés az a környezet, amelyben eredetileg kialakult a jelenség: nemzetgazdasági szinten a munkaerő-piaci hiányt leggyorsabban és legolcsóbban egy validációs rendszeren keresztül történő átképzéssel lehet orvosolni.

2.ábra: Az elismerési rendszerek társadalmi kontextusa



Forrás: Benkei-Kovács, 2012, 45.

A *politikai tényezők* az elmúlt évtizedben az elismerési rendszerek kialakításának kedveztek, különösen Európában, ahol a lisszaboni, majd a 2020-ra kitűzött célok teljesülésének egyik előmozdítójának tekintik. Az validációs rendszer létrehozásának oktatáspolitikai irányultsága szerint két alaptípust különböztethetünk meg: az ún. top-down ('felülről irányított') fejlesztéseket (erre példa Franciaország), és az ún. alulról induló kezdeményezések ('bottom-up') alapján kialakult rendszereket (amire a legjobb példák Hollandia és Svédország elismerési rendszerei).

A *szociális tényezők* közül általában az oktatási esélyegyenlőség érvényesítése, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (munkanélküliek, migránsok, leszakadók, alacsony iskolázottsággal rendelkezők) re-integrálása mozgatja az elismerési rendszereket. Ezzel a felnőttképzés általános „második esély” funkciójának betöltésére kínál egy új alternatívát. Számos országban, mint Hollandia és Németország, ahol nem csupán a leszakadó helyi társadalom felzárkóztatására, hanem a bevándorlók jelentős tömegének integrációjához is hasznosítják a validáció eszközét, az oktatáspolitikai fejlesztés jelentősebb és tartósabb sikereket ért el.

A *technológiai tényezők* közül az új technológiák megjelenése erősen befolyásolja az elismerési rendszerek elterjedését. Az IKT eszközök egyrészt a validációs rendszerek technikai kiszolgálói (tájékoztató honlapok, internetes adatbázisok). Másrészt az új technológiák elsajátítása gyakran a formális oktatási rendszeren kívül létrejövő tanulás keretében zajlik, és az így létrejövő új kompetenciák elismerése válik szükségessé.

A *demográfiai tényezők* közül jelentős hatást gyakorolhat az elismerési rendszerek megerősödésére Európán belül az, hogy egyre nagyobb a népességben belül az aránya azoknak, akik szükségképpen a formális iskolarendszeren kívül szerezték meg a tudásukat, ugyanakkor igénylik ennek az elismerését.

Az *oktatási rendszerek fejlettsége* tekintetében meghatározó az elismerési rendszer kialakításánál, hogy egy adott ország rendelkezik-e egységes képesítési keretrendszerrel, amely az elismerés referenciájaként szolgálhat. A képzések szerkezeti felépítése (moduláris szerkezet), illetve tanulási eredmény-orientáltsága egyaránt befolyásolja a fejlesztést. Az elismerési rendszer bevezetésére

meghatározó hatással van továbbá az is, hogy milyen mértékben centralizált az adott ország oktatási rendszere. (Benkei-Kovács, 2012.)

Az Unesco 2008-2012 között tartó kutatása (Singh, 2013.) és az európai oktatási térségen belül, az EKKR nemzeti szintű változatainak kialakítását követően elmondható, hogy a tanulási eredményalapú, jól strukturált, és szintezett oktatási rendszerek az egyes tagállamokban elméletileg megfelelő háttérként rendelkezésre állnak, hogy nemzeti validációs rendszerek épülhessenek rájuk.

Valójában azonban a validációs rendszerek fejlesztése szempontjából a képesítési keretrendszerek jelenléte szükséges, ugyanakkor elsősorban technikai jellegű feltételnek tekinthető. A fejlesztést akadályozó számos tényezőt sok kutatás összegűjtötte (többek között Singh 2011 és 2013. Benkei-Kovács, 2012.), azonban nemzetközi példák nyomán az látszik egyöntetűnek, hogy a sikeres implementáció kulcsának elsősorban a validációs rendszer olyan széles társadalmi bázisú célcsoportjainak azonosítása tűnik, ami meghatározó motiváló-mozgósító erőt jelent az oktatáspolitikai döntéshozók számára.

#### *Egy európai jó gyakorlat a validáció nemzeti szintű implementációjára: Portugália*

Portugália esete jó példa a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények formális tanulási végzettségek formájába történő elismerésére. A validáció eszközeinek implementációja az alacsony iskolai végzettségű lakosság felzárkóztatását célozta meg elsősorban. A helyi oktatáspolitikai a 90-es évek vége óta foglalkozott intenzíven a lakosság képesítési szintjének megemelésének a kérdésével, amely itt volt a legalacsonyabb Európán belül az ezredfordulón: a lakosság több mint kétharmada nem rendelkezett befejezett középiskolai végzettséggel, köszönhetően részben a korábbi négy évtizedes politikai diktatúra időszakának is. Az Új Lehetőségek Program (Iniciativa Novas Oportunidades in Portuguese) a társadalom ilyen irányú felzárkóztatását tűzte ki célul 2005-ben, a validáció eszközeinek felhasználásával. A program keretében létrehozott 450 validációs (RVCC) központban valósították meg az eljárás alkalmazását. (Singh, 2013.)

Bár a program eredeti célkitűzését nem érte el - a 2005 és 2010 közötti öt éves időszak alatt egymillió felnőtt tanulót, amely munkaképes korú lakosság 20 %át tesz ki -, ez talán a terv túlzottan grandiózus jellegében is gyökerezett (Singh 2013 : 185). Ettől függetlenül jelentős sikereket értek el a társadalmi felzárkóztatási programjukban: 2010-ig 324 ezer felnőtt tanuló szerzett végzettséget validációs eljáráson keresztül. A nemek megoszlása tekintetében megállapítható, hogy az eljárásban részt vevők 55 % nő volt, a legtipikusabb életkori korcsoport (a résztvevők 40%a) pedig a 35-44 évesek köréből került ki (Pires, 2010)

#### *Egy Európán kívüli jó gyakorlat a validáció nemzeti szintű implementációjára: Dél-Afrika*

Dél-Afrika bizonyos tekintetben hasonló fájdalmas történelmi örökséget hordoz magával mint Portugália: az apartheid korszak emlékeit őrzik a társadalom tagjai. Viszont a népesség általános végzettségi szintje ma kifejezetten magasnak mondható, 2010-ben az érettségizettek aránya meghaladta a vizsgázók életkori kohorszában a 67,8 %os arányt. Az ország népességének oktatásáról (közel 50 millió fő) egy jól szervezett, 33 ezer intézményből álló állami hálózat gondoskodik.

Dél-Afrikában a 90-es évek közepén kezdtek komolyan gondolkodni egy validációs rendszer kiépítéséről, és a társadalmi tényezők egyértelműen alátámasztották ennek szükségességét: egyedül a nem-formális és az informális tanulási eredményeket elismerő rendszer volt képes kiegyenlíteni az apartheid azon örökségét, hogy a fekete állampolgárok gyermekei számára alacsonyabb szintű oktatás jutott osztályrészül négy évtizeden keresztül az 1953. évi bantu oktatási törvény miatt. (A fekete lakosság az egyetemi tanulmányoktól elzárva, az alacsony képzettséget igénylő munkakörök felé lett

tömegesen irányítva.) A Dél-Afrikai Képesítési Ügynökségre (SAQA) vonatkozó törvény így már magában foglalta a validációs eszközök iránti nyitás gondolatát 1995-ben, ami elsősorban az egyetemi felvételi követelmények alóli mentességet jelentette volna. Ennek alkalmazását azonban ellentétes jogszabályok sokáig megnehezítették. (Singh, 2013.)

A kulturális hagyományok átalakulása lassan, lépcsőzetesen következett be, és az átalakulást az elmúlt két évtized év során tudományos kutatások (Singh, 2011.) és törvényi-politikai reformok egyaránt előmozdították. Az elmúlt évtized végére vált működőképpé és elfogadottá a rendszer, így például 2009-ben a validáció eszköze révén már több mint 6 ezer végzettség megszerzését és 45 ezer modul elismerését regisztrálták. (Singh, 2013.)

#### *A validációs rendszer szereplői és funkciói*

Az elismerési rendszer alapvető szereplői ('aktorai') a felnőtt egyén, a képzőintézmény, a munkaadó vállalatok és az állam. Az állam szerepe a szabályozásban van, a munkaadók, a képzőintézmények, és a tanuló felnőtt pedig az elismerés megvalósításának folyamatában érdekelt szereplők, más-más szempontok alapján (1. számú táblázat).

1. számú táblázat: A validációs rendszerek fontosabb szereplői és céljai

Szereplők	Alapvető céljai
Felnőtt egyén	Megszerzett tudásának elismertetése, a képzés időtartamának és költségének csökkentése
Oktatási intézmény	Hallgatói létszámának növelése, új típusú hallgatói célcsoport megszólításán keresztül
Munkaadók	Sajt munkavállalók képzettségi szintjének növelése, a humán erőforrás fejlesztése
Állam	Átláthatóbb, rugalmasabb, átjárhatóbb és költséghatékony képzési rendszer kialakítása

Forrás: Saját összeállítás Werquin 2010, 43-71. alapján.

*Az egyén szempontjából* az elismerés célja, hogy kompetenciáit hivatalos státuszba helyezze. Erre több okból is motivált a felnőtt tanuló: egyrészt költség és időkímélés céljából, másrészt, hogy saját piacképességét növelje a munkavállalás szempontjából. Amennyiben célja a további tanulás, és nincs meg egy képzésbe való bekapcsolódáshoz a megfelelő végzettsége, kompetenciáinak elismerése révén megnyílhat számára az út.

Az egyén számára az elismerési folyamatban való részvétel az önkéntesség alapján kell, hogy működjön (Közös Európai Alapelvek, 2004; Európai Útmutató, 2009.). Az elismerés elsősorban az egyén érdekét szolgálja, és a folyamatban részt vevő többi szereplő a felnőtt tanuló ilyen irányú jogosultságának kiszolgáltatásában vesz részt.

*Az oktatási intézmények* az elismerés eszköze révén olyan új típusú célcsoportokat tudnak megszólítani képzéseik számára, amelyek korábban vagy nem voltak érdekelve, vagy el voltak zárva a képzésben való részvétel lehetőségétől. Az oktatási intézmények különböző operatív funkciókban alkalmazzák az eszközt a képzésszervezés szintjén (2. számú táblázat).

2. számú táblázat: A validáció fontosabb funkciói az adott országok képzőintézményeiben

<b>Az elismerés funkciója</b>	Anglia	Írország	Norvégia	Franciaország
Felvételi mentesség	Igen	Igen	Igen	Igen
Tantárgyak / modulok alóli felmentés	Igen	Igen	Igen	Igen

Tantárgyak/ összefüggő csoportja alóli felmentés	Nem	Igen	Nem	Igen
Teljes képesítés megadása	Nem	Igen	Nem	Igen

Forrás: Átdolgozva Benkei-Kovács 2012. 44. alapján.

A *validáció funkciói* közül a legelterjedtebb az élet- és munkatapasztalat beszámítása bizonyos képzőintézmények *felvételi vizsgáinak* a kiváltása céljából. Erre több európai országban már a 80-as évek óta születtek máig hatályos jogszabályok (Franciaország, Spanyolország, Írország), és elsősorban a felsőoktatás képzésekhez való hozzáférést könnyíti meg. (Jelenleg hazánkban az Magyar Kereskedelmi és Iparkamara ennek a fejlesztésnek az előmozdítója.)

A *tantárgyak vagy modulok beszámítása* már a képzésbe bekapcsolódó vagy bekapcsolódni vágyó tanuló számára teszi vonzóbbá az adott képzőintézmény szolgáltatásait. Erre többféle gyakorlat is létezik, azonban ezen a szintjén a validációs eljárásnak egy nem kompetitív képzési piacon a képzőintézmény és a képzésben résztvevő ellenérdekeltté válhatnak. A felsőoktatás mellett a szak- és felnőttképzésben is elterjedt ez a funkció. Az Egyesült Királyság számos felsőoktatási intézményében tisztázza a belső szabályozás, hogy az ilyen módon beszámított kreditek mértéke nem haladhatja meg az intézményben megszerzett kreditpontok 50 %-át. Az írországi gyakorlatban vannak olyan professzionális marketinggel rendelkező képzőintézmények, amelyek bizonyos, nagyobb presztízsű cégek munkavállalói számára kijánlják a képzési programjaikat, hogy a vállalat munkatársai azokat nem a tantervi háló szerinti haladás ütemezésével, hanem a második vagy harmadik évfolyamon kezdhessék meg, kiváltva a felvételt az első vagy második évfolyam kreditjeit. A franciaországi validációs eljárásban a szakmai képzettségek elismerésének értékelésekor előfordul, hogy a jelölt nem kapja meg a teljes végzettséget, csupán részleges elismeréssel zárul az eljárás, és az el nem ismert modul vagy modulok egy csoportját formális tanulási úton kell pótolnia. (Cedefop, 2014.)

Egy *teljes képesítés megszerzését* a validációs eljárás keretében csupán néhány ország tette jogilag lehetővé (többek között Franciaország, Ausztrália, Írország, Dél-Korea). Ezekben a képzési rendszerekben ezáltal a validációs eljárás a formális képzési út egyfajta alternatívája válik, és általában igen szigorú minőségbiztosítási rendszerrel rendelkezik, valamint időtartamát tekintve viszonylag hosszadalmas (több hónaptól közel egy évig terjedően) (Benkei-Kovács 2012). Oktatás-gazdaságtani szempontból ezekben az államokban mérhető az eljárásban való résztvevők száma, valamint becsülhető fel az eljárás kiépítésének és fenntartásának költsége is. Alapvetően a validációs eljárás rendszerszerű működtetése nem olcsóbb, mint a formális képzés, azonban bizonyos esetekben ez a típusú tanulási út jobban megfelel a felnőttkori tanulók igényeinek és élethelyzetének (Werquin, 2010.).

### A korábbi magyarországi fejlesztések eredményei

Hazánkban az elmúlt évtizedekben a felnőttképzés és a felsőoktatás terén számos előremutató projekt és kísérlet született a validációs rendszer fejlesztése, valamint az érdekelt felek attitűdjének és gondolkodásának formálása céljából. A fejlesztések gyengesége, hogy ezek az oktatási rendszer különböző alszektorait érintették, időben sem estek egybe, ezért nem tudtak szinergikusan összekapcsolódni.

Az első jelentős kísérlet a Regionális átképző központok hálózatában valósult meg az 1990-es évek végén, amikor a validáció módszertani és terminológia „elődjének” számító PLA-modell (Prior Learning Assessment) bevezetésével kísérleteztek kanadai mintára. Az implementáció terén erős regionális

különbségek mutatkoztak, a gyakorlati megvalósítás azonban az 1990-es években nem sikerülhetett, mert még nem állt készen a felnőttképzési rendszer szerkezetileg (modularitás és a kimenet orientáltság hiányából fakadóan) erre a reformra. (Schindler, 1999. idézi Benkei-Kovács 2012.)

Az előzetes tudásszint mérés mint választható szolgáltatás, modern eszközként, bekerült Európai Unió hatására a 2001. évi CI. felnőttképzési törvénybe (17. §). (Nagy változást jelentett, hogy a szakképzés-felnőttképzés reformja kapcsán az akkreditált felnőttképző intézmények számára 2007. február 15-től kötelező jelleggel írta elő alkalmazását a jogszabályalkotó.) Az andragógiai szakirodalomban sem volt egyértelmű azonban a törvényi előírás értelmezése és a magyar jogszabályok sem szűkítették le az értelmezési keretet, nem adnak pontos definíciót a mérés célját és funkcióját illetően, valamint a módszertani kultúra is hiányzott ahhoz, hogy ebből a kiegészítő jellegű szolgáltatásból egy működő rendszer fejlődhessen ki.

A következő nagyobb fejlesztés a felnőttképzési szektorban zajlott 2004-2006 között, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet irányításával. Módszertanilag ezen hazai fejlesztés során az „előzetes tudásszint mérés” alapjául, „etalonként” az „iskolai tudás” szolgált. A modell alapkonceptiója az volt, hogy a felnőtt tanulón, előzetes tudása felmérésekor, egy adaptív teszrendszer segítségével számon kérhetőek azok az ismeretek, amelyek a felnőttképzés tanfolyami szintű oktatása során megszerezhetőek. Ezért egy számítógépes rendszer segítségével elkezdtek kidolgozni azokat a szektorális feladatbankokat, amelyek a mérési rendszer alapjául szolgálnak majd. A feladatbankok azonban a szakmai vizsgakövetelmények és a képzési programok következő átdolgozása során elavultak. Ráadásul a fejlesztés nem vette figyelembe, hogy a felnőtt tanuló iskolarendszeren kívül megszerzett ismeretrendszere és tudása más mentális és fogalmi hálóban rendeződik, mint az iskolában megszerzett tudás, ezért más típusú mérőeszközökre lenne szükség ezek feltérképezéséhez és értékeléséhez (Benkei-Kovács, 2012.).

Bizonyos tekintetben az adaptív tesztelméleti kutatáshoz való visszatérésnek tekinthető a területen Farkas Éva munkássága is (Farkas, 2014). Farkas javasolja a validációs rendszernek egy országos intézményhálózatba történő integrálását, valamint a mérő teszteknek a folyamatos fejlesztését, amelyeket modelljében elsősorban intézményi szintre allokál. Modelljének fő gyengeség, hogy az egyes intézmények által fejlesztett tesztek minősége igen eltérő lehet, ami nehezen biztosíthatná egy egységes, országos rendszer kiépülését, és minőségbiztosítási szempontoknak is megfelelő fenntartását.

A hazai fejlesztést és tudományos gondolkodást tovább lendítette, hogy Magyarország bekapcsolódott az OECD *Recognition of Non-Formal and Informal Learning* (RNFIL) tárgyú kutatásába, amely 2006 és 2010 között zajlott (Werquin, 2010.). Ennek keretében az Oktatási és Kulturális Minisztérium irányításával készült egy összefoglaló helyzetkép a hazai fejlesztés állapotáról 2007 során (Derényi-Tót, 2007.). A tanulmány nagy erénye, hogy a korábbi fejlesztési töredékeket összefoglalva mutatja be, átfogó helyzetképet adva a területről.

Az OECD kutatásban résztvevő kutatócsoport tagjai indították útjára és koordinálták a Támop 4.1.3. Felsőoktatás rendszerszintű fejlesztése országos projekt (1. ütem – 2009-2010. 2. ütem – 2012-2014) keretén belül a validáció fejlesztését célzó alprojektet hazánkban. A terület alapos ismerete tükröződik az eredményekben is: megtörténik az elszakadás a teszt-alapú mérőrendszerrel és a validációs modell fejlesztése kerül központi szerepbe (1. ütem), valamint a felsőoktatási szereplők mentalitásának formálása az eszköz kapcsán (2. ütem) (Derényi-Kocsis-Tót, 2011.). A projekt a felsőoktatási alszektoron belül fogalmazott meg előremutató fejlesztési javaslatokat. Sajnálatos, hogy a munka az európai források időszakos jellegéből kifolyólag nem lehet folyamatos.

Látható, hogy hazánkban a validációról való gondolkodás a fejlesztés során jelentősen változott és finomodott az elmúlt időszakban, azonban egy erős oktatáspolitikai támogatás még hiányzik az elképzelések mögül. Jelenleg ráadásul egyfajta akadályként jelentkezik, hogy erősebb ellenállás tapasztalható az oktatási intézmények részéről, amelyek kevésbé nyitottak az ilyen típusú fejlesztések



iránt, a képzési rendszer folyamatos reformjának és a tanulói létszámok csökkenésének is köszönhetően.

### Következtetések

Az Európai Unió úgy tűnik alapelveiből következően a jövőben is támogatni, promotálni fogja a felnőttkori tanulást támogató eszközök nemzeti szintű fejlesztését, ezért érdemes a hazai fejlesztésre perspektivikus távlatból, egyfajta távolságtartással tekinteni.

A hazai oktatáspolitikai nem azonosította jelenleg még azokat a felnőtt tanulói célcsoportot, akik számára egy validációs rendszer kiépítése „megtérülő beruházás” lenne. Ezért, ahogy ezt a külföldi esetpéldák is igazolják, először ennek a kérdése lenne tisztázandó a hazai rendszer fejlesztés szempontjából. Szükséges lenne továbbá meghatározni, hogy a validáció funkciói közül melyek azok, amelyet rövid-, közép- és hosszútávon kíván majd bevezetni a hazai oktatáspolitikai, ügyelve a fokozatosság szempontjára is, hiszen az oktatási rendszer intézményei egyébként is számos jelentős változáson estek át az elmúlt évtizedben.

### Felhasznált irodalom:

- Benedek András (2008) (szerk.): *Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon*. Tempus közalapítvány, Budapest.
- Benkei-Kovács Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- Benkei-Kovács Balázs (2015): A validáció kutatása a komparatív felnőttképzés szemszögéből: célok és akadályok. *Felnőttképzési Szemle*, 8. évf. 2. sz, 15-23.
- Bjørnåvold, Jens (2000) (szerk): *Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop, Thessaloniki
- Bjørnåvold, Jens (2013): *A European strategy on validation of non-formal and informal learning?* (Előadás Brüsszel, 2013. október 15) Web elérhetőség: [http://www.observal-net.eu/sites/default/files/Bjornavold\\_OBS-Net15Oct2013final.pdf](http://www.observal-net.eu/sites/default/files/Bjornavold_OBS-Net15Oct2013final.pdf)
- Cedefop (2015/2009): *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the EU, Luxembourg.
- Cedefop (2014 /2010/ 2007/ 2005): *European Inventory on validation of non-formal and informal learning*, Thessaloniki. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-database-on-validation-of-non-formal-and-informal-learning>
- Clot, Yves és Prot, Bernard (2003): *Expérience et diplôme: une discordance créatrice. L’Orientation scolaire et professionnelle*, Revue de l’INETOP (Institut National d’Étude du Travail et d’Orientation Professionnelle), 2. sz., 183-201.
- Derényi András – Kocsis Mihály- Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest.
- Derényi András – Tót Éva (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon, Egy OECD projekt tanulságai*. OKM, Budapest.
- Duvekot, Ruud – Schuur, Kees – Paulusse, Jos (2005) (szerk.): *The unfinished story of VPL*. Foundation EC-VPL and Kenniscentrum, Utrecht.
- Európa Tanács (2004): *Közös európai alapelvek a nem-formális és az informális tanulás validációjáról*. Brüsszel, 2004 május 18. Referencia szám: 9600/04 EDUC 118 / SOC 253.

- Európa Tanács (2012): *2012. december 20-án kelt ajánlás a nem formális és informális tanulási validációs rendszerek fejlesztéséről*. Referencia szám: 2012/C 398/01.
- Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI, Szeged.
- Gourmelen, Bernard (2006) : *La validation des acquis de l'expérience*. L'Harmattan, Paris.
- Maróti Andor (2015): *A tanuló felnőtt*. Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Murphy, Anne (2008): *APEL Matters in Higher Education*. Red Lion Press, Kilkenny, Ireland.
- Németh Balázs (2009): *A nem formális és az informális tanulás elismertetésének és beszámításának programja Európában, különös tekintettel néhány ország felsőoktatási validációs gyakorlatára*. Kézirat, Támop 4.1.3. projekt.
- Pires, Ana Luisa Oliveira (2010): *Country Report: Portugal, European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning*. Cedefop, Tehassaloniki,.
- Singh, Mandhu (2011): *Let the doors of learning be open to all – A case for recognition of prior learning*. *SAJHE - South African Journal of Higher Education*, 2011/4, 803–818. p.
- Singh, Mandhu (2013) (szerk.): *Linking recognition practice and National Qualification Frameworks*. Hamburg, Unesco Insitute for Lifelong Learning
- Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. *Kutatás közben* 273, Budapest, PH-FKI. [http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas\\_kozben.php](http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php)
- Sz.TóTh János (2009) (szerk.): *A tanulás sokfélesége, Kutatás a felnőttkori tanulásindítékairól és akadályairól*. Magyar népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Werquin Patrick (2010): *Recognising non-formal and informal Learning, outcomes, policies and practices*. OECD.
- Werquin Patrick (2007a): *Terms, concepts and models for analyzing the value of recognition programmes*. OECD, Edu/ Edpc 24.