

PARADIGMAVÁLTÁS A GYAKORLATBAN I. A MODULARITÁS

PARADIGMAVÁLTÁS, REFORM ÉS A MODULRENDSZER

A paradigmaváltás: új látásmódot, új gondolkodási formát jelent. Paradigmaváltásról csak akkor beszélhetünk, ha a régihez képest más kiindulópontból, más hangsúlyokkal, (régi és új) szabályok, elvek, előfeltételek és példák új, szervesen összefüggő rendszere jön létre.

A váltást a társadalmi-gazdasági fejlődés kényszeríti ki. A mindennapos gyakorlat a radikális reformok helyett jobban szereti a „fontolva haladást”. Viszont szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy meglévő gondolkodásunkkal (melyek lényegében a jelenlegi problémákhoz vezetnek) nem oldhatjuk meg az új problémákat, ha a mindennapos gyakorlatba csak „toldozás-foltozással”, a régié helyett csupán egyes új elemeket kívánunk beépíteni, a rendszer egészének teljes újragondolása nélkül. Az oktatási rendszerek jelenkori reformja számtalan példát mutat fel ennek lehetetlenségére, vagy legalábbis felemás, ellentmondásos jellegére: a fejlesztésekbe beleölt energiák (esetenként milliárdok) rossz hasznosulására, arra, hogy a fejlesztés e sok energia mellett sem hoz teljes értékű megoldást, a megfelelő hatásfok elérése újabb, folyamatos átalakítgatások mellett is várat magára.

A „paradigmaváltás nélküli reformok” (vagy talán csak újítások) talán legékesebb példáját jelentik a hazai oktatási rendszer átalakításában az utóbbi évek azon törekvései, melyek a modulrendszer hazai bevezetésére irányultak.

Jelenleg nincs Magyarországon egységesen értelmezett modulfogalom. Az elmúlt években számos projekt tűzte ki célul a modularitás bevezetését; több kísérlet félbemaradt, de vannak a helyi alkalmazásban sikeres példák is. (Elsősorban európai rendszerek adaptálásával, így pl. az ECDL.) Összességében: inkább több, önmagában – elszigetelten működő, de egymással össze nem hangolt, eltérő felfogású és egymással nem kompatibilis gyakorlat konglomerátumáról beszélhetünk, mintsem összefüggő,

egységesen értelmezett modulalkalmazásról, egy koherens, szervesen összeépítkező rendszerről. Ennek kialakítása még várat magára.

Modulrendszert nem lehet létrehozni úgy, hogy annak egyes elemeit a meglévő rendszerbe annak lényegi újragondolása, a rendszer egészének új programja (vagyis tényleges paradigmaváltás) nélkül próbáljuk beilleszteni. Ugyanakkor a modulrendszer „a paradigmaváltás technológiájának” vezérfonala, szervező elve lehet, mely biztosíthatja a fejlesztés egységes keretrendszerét és szemléleti alapját.

Az olyannyira szükséges paradigmaváltás szemléleti alapjai, alapelvei, követelményei tulajdonképpen ismertek, hiszen évek óta sokat beszélünk róluk. A lehető legrövidebben, a legfontosabbakra szűkítve az alábbiakban fogalmazhatók meg:

- Oktatásközpontúság helyett legyen a képzés tanulócentrikus;
- tanárcentrikusság helyett tanulóközpontú.
- Ismeretközpontúság helyett a készségek, kompetenciák kerüljenek előtérbe.
- Memorizálás, recitálás helyett legyen alkotó, nyitott gondolkodás.
- A drillel szemben a problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlesztése;
- az elméleti alapú megközelítéssel szemben a gyakorlatorientáltság működjön.
- Az elitképzés helyett a fő hangsúlyt a tömegképzésre;
- szelekció helyett a felzárkóztatásra tegyünk.

Stb.

Fenti váltás, annak gyakorlati kivitelezése sok energiát, sok fejlesztő munkát igényel. Mindemellert felsorolhatunk számos olyan gyakorlati problémát és nehézséget, amelyekre egyelőre még nem született meg a megoldás. Így például:

- Az egyes szakképesítések (és diplomák) képzési tartalmainak elavultsága, átfedései és hiányai, az ezekre való reagálás lassúsága, a folyamatos korszerűsítés „mechanizmusának” gyengesége
- A szakképesítések (és, hasonló módon, a felsőoktatási szakok) állandó túlburjánzása
- A képzési formák és keretek merev sémákba rögzülése
- Az egyes képzési formák, szakok, szakképesítések közötti átjárhatóság merevsége
- Az oktatás és tanulás hatékonyságának széles körben tapasztalható alacsony színvonal, a tömegoktatásnak megfelelő módszertan hiánya
- A tanulási kudarcok (leszakadás a képzési folyamatról, lemorzsolódás) nagy száma, illetve a lemorzsolódás felszínes megoldása (buktatás helyett „kiskertessel” átengedés stb.).

Ebben a dimenzióban, ebben a problémakörben lehet igazán megérteni, értékelni a modularitás előnyeit. A következő fejezetben, a modulrendszer fő jellemzőinek bemutatása meglátásom szerint ékes példáját adja annak, hogy a modulrendszer milyen sok hozzájárulást adhat a fentebb is említett, immár akut problémák megoldásához.

Épp jelen tanulmánnyal szeretném hangsúlyozni: megvan a lehetőség, hogy a modularitás logikájára felfűzve elinduljunk az átfogó reformok útján, és érvényesítsük

egy új, egységes struktúrán belül mindazokat az elveket, részeredményeket, amelyek már itt vannak, látjuk és lassan értjük is őket, csak éppen még nem álltak össze egy egységes rendszerré.

Véleményem szerint a modularitás nem egyszerűen oktatásszervezési segédeszköz, hanem egy olyan kiindulási pont, egy olyan átfogó reform technikai kivitelezésének lehetséges keretrendszere, amely adekvát a legkorszerűbb oktatási célkitűzésekkel; amely meddő viták és félmegoldások helyett egy, a képzési rendszerek egészét annak legkisebb sejtjében is megújító, gyakorlatias és átlátható rendszert alkothat.

A továbbiakban egyik fő feladatommak azt tekintem, hogy a szakirodalomban, az intézményekben, a szakmai konferenciákon és külföldi tanulmányutak során felgyűlt szakmai tapasztalatokat összerendezve közkinccsé tegyem, és ezek alapján mintegy „testközelbe hozzam” és további elemzésre, tervezésre, szakmai vitákra alkalmasnak mutassam be a modularitás teljes problémakörét.

Szeretnék felvázolni egy működőképes modellt, annak alapelveit, jellemzőit, összetevőit annak érdekében, hogy – megfelelő szakmai kontroll után – a leendő rendszer megalkotói egy szemléletes és gyakorlatias összegzést kapjanak, hogy azt figyelembe vehessék fejlesztő munkájukhoz.

Miután alapelvem, meggyőződése, hogy amikor rendszerfejlesztésben gondolkozunk, – a „life-long learning” szellemében – az egész hazai képző rendszert, annak minden szintjét és szektorát egységes szemlélettel, egy rendszerként kellene látnunk. Ezért mindenképpen azt az elvet kell képviselnünk, hogy nincsenek modulrendszerék – csak egy, azonos módon értelmezett modulrendszer van –, és ennek csak szintenként, képzési szektoronként és bármely más szempontból elkülönülő, illetve elkülöníthető alkalmazásáról és „testreszabásáról” lehet és kell szólni.

A fentiekből következik, hogy amikor ezt a multifunkcionális, egységesen értelmezett rendszert, annak fejlesztésére vonatkozó javaslataimat kifejtem, mindig utalnom kell erre a teljességre (tanuló/hallgató, szakképesítések/diplomák, stb.). Ha példáimat, érveimet adott esetben csak az egyik területre vonatkoztatom, akkor is – ennek „menet közbeni” szakadatlan hangsúlyozása nélkül – jelentése van a többi terület számára is.

A három fő rendszer: a közoktatás (ezen belül elsődlegesen a szakképzés), a felsőoktatás és a felnőttképzés egyelőre külön-külön gondolkodik és szervezkedik. Remélhetőleg majd a modularitás összehozza őket, közös gondolkodásra.

Mielőtt részletekbe bocsátkoznánk, szeretném összesítve bemutatni – kommentárok nélkül, csupán listaszzerűen –, mely előnyök, értékek szólnak a modularitás mellett.

Ehhez elegendő a rendszer fő jellemzőit, meghatározóit felsorolni. Mondhatnánk: a tényeink az érveink!

A MODULRENDSZER ELŐNYEI – A RENDSZERSZERVEZŐK, AZ INTÉZMÉNYEK SZEMPONTJÁBÓL

A rendszer alapegysége, a modul közös gondolkodási alapot teremt az egyes intézmények között. Szoros összjátékot, újfajta munkamegosztást, a képzési folyamatok tudatosabb tervezését, szervezését igényli és teszi lehetővé.

A modulok sztenderdizációja folytán, modulonként azonos alapkövetelmények teljesíthetőségét kell biztosítani – bármely intézménytípusban (iskolában, regionális képző központban vagy képző vállalkozás keretében), bármely formában (nappali, esti, levelező, vagy távoktatás formájában) folyják is a képzés.

A már kidolgozott modulok teljes készlete a rendszer egészének rendelkezésére áll; az eddigieknél szélesebb (és egyre bővülő) választék áttekinthetőbb, ezekből megteremtődik az eddigieknél sokoldalúbb, szerteágazóbb építkezés lehetősége.

A képzés indításához egységes elvek szerint, modulonként kidolgozott tananyagtartalom, oktatási, értékelési segédeszközök, útmutatók állnak rendelkezésre.

A modulonként megjelenített tananyagtartalom és elsajátítandó tudás (illetve kompetencia) egységes, közös alapként elfogadott meghatározása konszenzust teremt az egyes képző intézmények között. A rendszer minden szereplője tudhatja, hogy egy modulban mit ad, mit kap. Ez megteremti a közös platformot a képzési folyamatok egyes elemeinek összehangolt egymásra építéséhez.

Az egyes modulok előre tisztázott bemeneti követelményei a hallgatók egyéni tanulmányi útja mellett is képesek egy megfelelő hallgatói haladási ütemet, összerendezettséget biztosítani, annak esetenkénti, „központi” előírása nélkül.

Az egységesített, előre tisztázott és a modulzárás során megfelelően hitelesített és dokumentált alapkövetelmények, illetve azok teljesíthetőségének „automatikus” elfogadása felmenti az intézményeket az alól, hogy az egyes hozott modulok beszámítását egyénenként, egyedileg kelljen elbírálni.

A modultartalmak sztenderdizációja kizárja a tanári önkényt és szabadosságot, megkívánja az alapszinten megadott tananyag és a követelmények átadását és megkövetelését.

Az alapkövetelmények rögzítése mellett a modulok mintegy 20%-ban előre meg nem határozott „szabad sávot” tartalmaznak, ez lehetőséget ad a tanárnak a tananyag kiegészítésére, aktualizálására, bizonyos mértékű egyénítésére és specializálására.

A rendszer lehetőséget nyújt az egyéni kezdeményezésekre, új felfogások és modulban nem rögzített speciális tananyag nyújtására azzal, hogy (nem sztenderdizált) tantárgy is beilleszthető a programba. Ennek elfogadása intézményi hatáskör.

A rendelkezésre álló modulok listája (a modulbank) jóval több modult tartalmaz, mint ami a szakképesítések/diplomák megszerzéséhez alapszinten kell. Lehetőség van arra, hogy egy adott képzési cél eléréséhez alternatív módon több modul közül válassza ki az intézmény, hogy melyiket hirdeti és követeli meg, illetve melyik modult „váltja ki” helyileg kidolgozott és elfogadott tantárggyal.

Az intézmények (illetve a képző vállalkozások) szabadon döntenek el, hogy mind az alapképzés, mind a továbbképzés (felnőttképzés) keretében milyen kötelező és fakultatív modulokat hirdetnek meg. Lehetőségük van arra is, hogy nemcsak szakok, de modulok szerint is specializálódjanak. Lehetséges az is, hogy egyes képzési egységek – speciális, magas szintű infrastrukturális és személyi adottságuk révén – csupán néhány (vagy akár csak egyetlen) modul oktatására rendezkedjenek be (például gyakorlati képzés vagy távoktatás területén) –, ebben a profilban viszont akár országos méretekben is, több más intézmény tanulóit is fogadhatják részképzésre.

A modulrendszer a tananyagtartalmak tudatosabb kezelését, a képzési folyamatok tudatosabb megtervezését kívánja meg. Ez viszont lehetővé teszi, hogy a tanár alkalmazhassa a központilag kidolgozott (papíralapú és elektronikus) oktatási és ellenőrzési segédeszközöket, útmutatókat.

A moduláris rendszerben könnyebb és gyorsabb a tananyag-korszerűsítés, mivel az modulonként is lehetséges, ehhez nem kell az egész képzési programhoz egyszerre „hozzányúlni”. A központi apparátus (szakmai-pedagógiai bizottság, illetve az az alá rendelt monitoring-rendszer) révén biztosított a folyamatos innováció lehetősége.

Mivel a modularitásra való áttérés a képzés minden részletét érinti, lehetőség nyílik számos régi probléma, nyitott vagy vitatott kérdés újragondolására, újraszabályozására. (Például a szakképesítéshez/diplomához vezető út ideális hossza, képzési szakaszai, struktúrája, a hallgatói teljesítmény mérési és értékelési módjai, a tanulásirányítás megfelelő módszerei stb.)

A rendszer biztosítja a gazdaság képviselőinek folyamatos jelenlétét a tantervfejlésben és az innovációban, mivel a folyamatosan működő, szakterületenként létrehozott szakmai-pedagógiai bizottságokban az adott szakterület, „a szakma” kiváló képviselői megfelelő arányban kapnak helyet.

A képzés számos elemének „szabványosítása”, a szolgáltatások jelentős részének központi szervezettsége, az elaprózottság helyett a rendszer egészére vonatkozó, a hálózat egészét kiszolgáló munkamegosztás révén a modularitás költséghatékonysága kedvező.

Miután a tanulók/hallgatók egyenként nem azonos mennyiségű modult „fogyasztanak” (például lehetséges, hogy valaki a felnőttképzés kereteiben csupán egyetlen vagy csak néhány modult vett fel egy félévben), a hallgatók száma helyett a felvett modulok száma alapján történő, így egzaktabb finanszírozás válik lehetővé.

A nyilvántartási rendszer központi kidolgozottsága (például kreditakkumuláció, kredittranszfer-rendszer) korszerűbb és átláthatóbb megoldásokat biztosít.

A MODULRENDSZER ELŐNYEI – A TANULÓK/HALLGATÓK SZEMPONTJÁBÓL

A tanulónak módja van arra, hogy egy, minden eddiginél szélesebb repertoárból maga válassza meg – a szabályozók által meghatározott körülmények között, de elvileg szabadon – tananyagát, annak tartalmát és színvonalát. Ez a választás alárendelődik a képzés céljának, hiszen adott képesítés megszerzéséhez meghatározott modulsoron keresztül vezet az út. De mód van – meghatározott előírások megtartásával – a modulok sorrendiségének megváltoztatására, sőt némi cseréjére is. A tanuló a szakképesítéshez nélkülözhetetlen modulokon felül felvehet – saját egyéni érdeklődése, ambíciói vagy más irányú távlati céljai által motiváltan – különböző, egyéb modulokat is.

A rendszer lehetővé teszi, hogy a hallgató a képzés közben is módosítsa képzési programját, hiszen nem egy előre rögzített, mások által előírt modulsort kell elsajátítania.

A szabad választás lehetővé teszi, hogy a tanuló az egyéni adottságainak, képességeinek, tudásszintjének leginkább megfelelő modult válassza ki. Ez nagymértékben növeli a tanulói aktivitás, a sikerélmény lehetőségét.

A szabad választás lehetősége az egyéniség szabad kibontakozását ösztönzi, másfajta hozzáállást, szerepet és tudatosságot alakít ki. Az egyéni tanulmányi út eleve a tanuló önálló döntéseit igényli, és feltételezi a tanuló motiváltságát. A motiváltság jelentős hajtóerő.

A modulrendszer az időben és térben való megkötöttséget a lehető legminimálisabbra csökkenti. Miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény adottságaira, lehetőség van (akár csak egy-két modul erejéig is) különböző intézmények (és képző vállalkozások) közötti átjárásra, egyéni haladási ütem meghatározására.

A modulrendszer fokozottan épít az önálló tanulásra, és azt számos eszközzel segíti: tanulócsoport, önértékelő tesztek, tanulást segítő interaktív szoftverek, tanári (tutori) konzultációs lehetőség stb.

A rendszer a félév végi hajrá vagy a vizsgaidőszakra koncentrált tanulás helyett folyamatos tanulásra ösztönöz. Bár kevesebb a tanári kontaktóra, az elsajátított tudás, a tanulás hatékonyságának többféle és folyamatos mérési, értékelési lehetősége áll rendelkezésre.

A képzés során – az egyéni tanulmányi út és az egyes modulok tartalmának előzetes megismerhetősége révén – kiszűrhetők a felesleges párhuzamosságok, ismétlések, átfedések.

Az előzetes tudás, a már megszerzett szakmai tapasztalat – származzék az formális, non-formális vagy informális tanulásból – elvileg beszámítható a képzésbe. Ez a beszámítás nem „általában”, hanem mindig egy adott modul követelményével és a bizonyítható tudás-kompetencia összevetése alapján eredményezhet felmentést egy adott modulban előírt évközi munka vagy vizsga alól.

Az egyes modulok beszámíthatóságának szabályait az adott szakterületen illetékes szakmai-pedagógiai bizottság rögzíti. Ez biztonságot ad a tanulóknak/hallgatóknak a beszámíthatóságot illetően, kizárhatja az intézményi beszámítás szubjektívizmusát.

A rendszer nem a szelekcióra, hanem a felzárkóztatásra törekszik. A lemaradókat – a nehézségek tipizálása révén – felzárkóztató modulok kialakításával, esetenként kisebb igényű modulok felajánlásával is segíti.

A modulok sokszínűségében való eligazodás, a testre szabott tanulmányi út, a legmegfelelőbb modulválasztás érdekében tájékoztató-tanácsadó szolgálat segít.

A szerzett modulértékek továbbvihetők, beszámíthatók („elvileg” az élet teljes hosszán) akkor is, ha a tanuló nem fejezte be tanulmányait. Az átjárhatóság, továbbépíthetőség alapvetően nem szakképesítésről-szakképesítésre, hanem modulról-modulra érvényes.

A moduláris rendszer a tömegoktatás körülményei között is képes megvalósítani a többoldalú egyéni ráhatás, a tudás, illetve a felkészültség sokoldalú és eredményes mérését.

A nyugat-európai tapasztalatok szerint a moduláris rendszer általában a „hagyományos” képzéshez képest nagyobb hatékonyságot képes produkálni, tömeges méretekben.

A MODUL FOGALMÁRÓL

A szakirodalomban és a mindennapos gyakorlatban többféle modul-meghatározással találkozhatunk, de e meghatározások lényege egybecseng és egyértelműen, jól felfogható. Ennek ellenére a mai napig nem alakult ki egy egységesen értelmezett, egymással összevethető, minden területen jól használható rendszer.

Ezért kiemelt fontosságú, hogy foglalkozzunk a kérdéssel – elméleti-tudományos viták helyett minél gyakorlatiasabb megközelítéssel, hogy az segítséget nyújthasson egy, az élő gyakorlatban (esetünkben: a képzési rendszer különböző szektoraiban) értelmezhető, jól alkalmazható, jól működő rendszer kialakításához.

Induljunk ki a mindennapos gyakorlatból!

A modul szó – általános értelmezésben – olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető részelemet jelent, amely előre tisztázott szabályok szerint egy nagyobb rendszerbe beilleszthető. Egy hasonlattal élve: a műszaki világban úgy beszélhetünk a modulról, mint egy készülék vagy gép olyan részéről, mely több, mint egy alkatrész, de kevesebb, mint egy egész gépezet vagy szerkezet: általában több alkotóelemből eleve összeállított-összeszerkesztett egység, ami ilyen minőségében külön is vizsgálható, jellemezhető és elemezhető. De talán legszemléletesebb a számítógép példája: egyes részelemei (így pl. a winchester, a különböző lemez meghajtók, a hangkártya, stb.) külön-külön cserélhetőek, ezáltal a rendszer részenként továbbfejleszhető

– a rendszer egészének működőképessége, teljesítőképessége a részelemek együtteséből határozható meg.

Fenti logikát követve az oktatási rendszerek számára a fogalom a következőképpen határozható meg: a modul olyan tanulmányi egység, a tananyag olyan szervesen összetartozó-összeszerveződő része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is azonos jellemzőkkel (képzési cél, tananyagtartalom, be- és kimeneti követelmények stb.) írható le és használható.

Lényegében hasonlóat mond az 1995-ös Pedagógiai Lexikon is: „A modul a teljes tananyag önállóan kezelhető része. A modulok egymáshoz illesztésével, cseréjével különböző moduláris képzési programok állíthatók össze. Egy-egy modul több képzési programban is felhasználható, ami lehetővé teszi a különböző képzési programok közötti átjárást”.

Egy másik megközelítés ugyanazt a lényegyet más körítéssel fogalmazza meg: „a modul a tanulási tevékenységek megtervezett sorozatában olyan önmagában zárt, független egység, amely a hallgató számára egyértelműen meghatározott feladatmegoldás lehetőségét nyújtja.” Újabb változat: „*a modul önálló tanegység, amely formailag egységes és tartalmilag meghatározott.*” Hozzátehetjük: *a modul önálló oktatási egység, amelyet önállóan értékelnek.*

ÖSSZEFOGLALVA

- A modul önálló tanegység, mely önmagában is értelmezhető, értékelhető.
- A modulok: sztenderdizált tananyagegységek.
- Minden modul esetében meg kell fogalmazni a képzési célt, a bemeneti és a kimeneti követelményeket, az elsajátítandó tudást és kompetenciákat.
- Különböző képzési programokba is beilleszthetők, beszámíthatók azonos képzési céllal, tudás- és kompetencia-követelményekkel.

A MODULFOGALOM ÉRTELMEZÉSE, MEGJELENÍTÉSE A GYAKORLATBAN

Az elvi alapok tisztázása után, egy modulrendszer kifejlesztése során az egyik legfontosabb, és mindjárt az elején tisztázandó kérdés: egy-egy modul, (mint a rendszer legfontosabb alapegysége, minden további gondolkodásunk alapja!) hogyan fog megjelenni a gyakorlatban? Milyen felépítésben, milyen tartalommal, milyen terjedelemben?

Ez a kérdés fontosabb, mint gondolnánk. E téren konszenzus nem lévén, gyakran tapasztalhatjuk, hogy a modul szót – a saját közegében – mindenki másként és másként értelmezi, és ezek az értelmezések még csak „köszönő viszonyban sincsenek egymással”. Ilyen helyzetben nem lehet egységes, összefüggő rendszert felépíteni. A konvertibilitás hiánya később igen komoly akadálya lehet a képzési rendszer(ek) átjár-

hatóságának – ami épp az egyik legfontosabb érv lenne a modulrendszer mellett. Az egyetértés és szabványosítás ebben a (látszólag csak technikai) „részletkérdésben” azért is alapvetően fontos, mert az átgondolatlanság később, a működtetés során már igen nehezen korrigálható problémákat okozhat. (Miként egy könyvtárban sem lehet több tízezer kötet regisztrációja után változtatni a katalóguscédula méretein vagy az adatbevitel logikáján: már az első cédula elkészítésénél gondolni kell arra, hogy az arra felvitt adatok később, már egy nagy adatállomány részeként is visszakereshetők legyenek.)

Ami a modul (mint alapegység) nagyságrendjét illeti, legésszerűbbnek az a (működő modulrendszerekben már leginkább elfogadottnak mondható) megoldás tűnik, hogy a „hagyományos” tantárgyfogalom terjedelmi értelmezését fogadjuk el „kiindulási alapnak”: vagyis egy modul általában egy félévnyi idő alatt oktatható, illetve sajátítható el. Ez a megoldás főleg azért ideális, mert így a minden modul esetében alapvető követelményként jelentkező lezárás, illetve minősítés mindig a félév végére esik. Ez azonban nem lehet egzakt szabály vagy előírás; elsősorban az iskolarendszerű képzések számára lehet jól értelmezhető nagyságrend – egyébként rugalmasan kezelendő.

Van olyan gyakorlat, amely – önálló, elkülöníthető és koherens tananyagrészként – több tantárgy együttesét értelmezi modulnak (például egy szigorlathoz tartozó tantárgyak együttesét). A magyar kreditrendelet is tantárgycsoportként definiálja a modult. A magunk részéről ebben az esetben a „makromodul” fogalomhasználatot tartjuk megfelelőnek.

Egy másik esetben egy-egy tantárgy több kisebb, önállóan értelmezett részét értelmezik modulnak. Van, aki egyetlen féléves tantárgyat tizenkét önálló egységre osztott fel. Egy más példa a közelmúltból: az NSZI 2000-ben három szakmacsoportban tűzte ki célul a modularitás kifejlesztését. (Például: „Állattenyésztési telepek munka- és tűz- és környezetvédelme” című tananyagrészt 6, az „Állatok tenyésztése” címűt 11 modulba osztották el.) Felfogásunk szerint ezek az általuk „követelménymodulnak” nevezett részegységek valójában mikromodulok.

Az „egy nyelven beszélés” szempontjából kardinális kérdés, hogy milyen tartalmi és formai elemeket tartalmazzon egy modul, milyen sorrendben, terjedelemben és belső arányokkal. Gondolni kell arra, hogy az a kívánatos, hogy a későbbiekben, évek múltán, amikor már több száz, esetleg több ezer modul lesz már használatban – még mindig ugyanolyan logika szerint felépített modulok kerülhessenek a nyilvántartásba.

E kérdésben a gyakorlati használhatóságnak kell lennie az egyik legfőbb szempontnak. A másik fontos szempont az, hogy milyen célokat szolgál a modulrendszer.

A LLL szellemében a modularitás egyik legfőbb értelme a különböző képzési programok, formák, szintek és rendszerek közötti átjárhatóság biztosítása.

Ehhez azonban egységes modulfelfogásra és modulsémára van szükség. Hozzátehetjük (később ezt részletesen kifejthetjük), hogy az egységes felfogást nemcsak az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésre, de a felnőttképzésre és a felsőoktatásra is feltétlenül kívánatos kiterjeszteni. Ha komolyan vesszük a LLL sokat

hangoztatott jelszavait (rugalmas átjárhatóság, folytathatóság, beszámíthatóság stb.), akkor ez elkerülhetetlen követelmény!

AZ EGYSÉGESNEK ELKÉPZELT MODULSÉMA

Az alábbiakban megadjuk azt a modulsémát, mely javaslatunk szerint a moduláris rendszer egészében lenne használatos, azonos felépítésben és struktúrában.

A modul neve

Száma (kód-jele)

Bemeneti követelményei

A modul képzési célja

Tanulmányi követelményei
(feltétlenül elsajátítandó ismeretek és kompetenciák)

Egyéb:
(esetenként alap-szakirodalom, nélkülözhetetlen infrastruktúra-igény, esetleg utalás a vizsgaformára stb.)

A fentiek olvastán bárki felkiálthat: ilyen egyszerű? Ez az a séma, amelynek elfogadásáért annyi szó esik, és minden logikussága és egyszerűsége ellenére nem jut el az egységes elfogadásig?

Igen, valóban nagyon egyszerű és logikus. Annak is kell lennie, mert csak így lehet majd egyszerűen és jól használni. Ne feledjük, az ilyen felépítésű modulok száma évről-évre gyarapodni fog, és a sok modul tarkaságában, az összefüggések bonyolult hálózatában kell biztos kiindulási pontnak maradnia. A képzési rendszerek igen sokféle tartalmú és felfogású képzési programjaiban kell a mindenki által elfogadott közös alapot megadnia. Ez, csupán ennyi lesz a sztenderd, amihez mindenki hozzáteheti a maga saját szempontjait, kiegészítéseit.

A fenti séma magyarázatra, kiegészítésre szorul. Lássuk ezeket pontról pontra!

Minden modulnak saját neve van. Ha nem lehet vagy nem célszerű azonos témakörben más-más nevet adni, akkor számmal lehet kiegészíteni az adott nevet. (Lehet, hogy pl. PR-alapismereteket tanul a szakképzésben elhelyezkedni kívánó kisiparos, a szakmai munkájához szorosan kötődő ismereteket szerző kereskedő, vagy a leendő PR-

menedzser (aki a felsőoktatásban tanul), leendő szakasszisztense (aki szakközépiskolás). Nyilvánvaló, hogy mindegyiküknek más szintű, más mélységű szakismeretre van szüksége. A nevükben ésszerűen azonos modulokat megkülönböztethetjük akár így: „PR-alapismeretek” I, vagy II., III. stb.

Minden modulnak saját kódszáma van. Ez feltétlenül szükséges az egyértelmű azonosításhoz. Valamennyi jóváhagyott modult egyetlen központban kell regisztrálni majd, és az ekkor kapott kódszámmal kerülhet a modulbankba.

A kódszám egyúttal kifejezi azt is, hogy az adott modul milyen szintbesorolásba került. Első ránézésre is meg lehet például állapítani, hogy egy modult csak érettségi birtokában, felsőfokú képzésben lehet oktatni.

A bemeneti követelmények megfogalmazhatók általánosságban is (pl. érettségi, bármely legalább 3-as szintű OKJ-szakképesítés vagy egyetemi diploma, a szakterületen töltött 2 év szakmai gyakorlat stb.). De a legszabadabb képzésiút-választás lehetősége mellett is biztosítható a parttalan és didaktikai szempontból elfogadhatatlan modulválasztás kiszűrése a rendszerből, ha előírjuk, hogy az adott modul felvételéhez konkrétan milyen számú, szintű modul előzetes megszerzése szükséges.

Minden modul esetében meg kell fogalmazni a képzés (tanulás) során elérendő célt. Ez a felsőoktatásban nagy újdonság és előrelépés lesz, mert eddig az adott diplomára, annak egészére kellett csak ezt meghatározni.

Ugyanez a helyzet a tananyaggal is. Az országosan egységes képesítési követelmények eddig meglehetősen általánosságban fogalmazódtak meg a felsőoktatásban, és ezek lebontása tantárgyakra, félévekre szubjektív, helyi döntésekre volt bízva. Egy, a tanulóknak az eddigieknél (térben-időben) jóval nagyobb mozgásteret biztosító rendszerben fontos, hogy egy más intézményben vagy egy későbbi időszámban is meglegyen az átszámítás-átvétel minimális (a modulban rögzített) tartalmi biztosítéka.

Az egységes modulsémában csak az alapvető, a nélkülözhetetlen tudás- és kompetenciakövetelményeket kell feltüntetni. Miután egy modulleírás teljes terjedelme csupán egy vagy két oldal, a képzési követelmények leírásának kívánatos terjedelme fél-egy oldal körül van.

A modulsztenderdben szereplő „egyéb” rovat – jellegéből adódóan – csak akkor tartalmaz előírásokat vagy követelményeket, ha azok egyértelműek és általánosságban, mindenütt alkalmazhatók, illetve alkalmazandók. Egy olyan modul esetében, amelynek tananyaga nem jelenik meg a tanuló számára elérhető könyvben vagy oktatási segédanyagban, értelmetlen lenne megjelölni alkalmilag, kompromisszumokkal használt és folyamatosan változó vagy változtatható szakirodalmat. A teljes eszközigény sem a modulleírásban kap helyet, kivéve, ha teljesen nélkülözhetetlen szaktanterem- gép- vagy eszközszükséglet van. Hasonlóképpen ide tartozhat az a követelmény, hogy az adott modult csak egy meghatározott márkanévvel vagy típusmegjelöléssel rendelkező gépen, járművön stb végzett gyakorlattal vagy vizsgával lehet elvégezni, mert a modul kifejezetten az e géppel, eszközzel végezhető tevékenységre készíti fel. (Meghatározható pl. a minimális gyakorlati óraszám stb.)

Természetesen a fenti modulsémát még sok egyéb, az adott modulra vonatkozó jellemzővel vagy követelménnyel lehet (és kell is) kiegészíteni. Ezekben is lehet országosan egységes konszenzust kialakítani, de nem szükséges miattuk lemerévíteni a rendszert.

Egy-egy modulhoz csatlakozó, illetve csatlakoztatható egyéb információk, meghatározók:

- A képzés során elsajátítandó kompetenciák teljes jegyzéke, a tananyag, a részletes vizsgakövetelmények, eszközjegyzék stb.
- A képzés kívánatos (vagy például iskolarendszerű nappalis képzés esetén előírt) óraszám, az elmélet-gyakorlat aránya stb.
- A modul elvégzése esetén adható kreditérték. (A kreditről a későbbiek során még szólnunk.)

Az egyéb követelmények jelentős részét célszerű a helyi alkalmazás vezérfonalául tekinthető dokumentumokban (jogszabály, SZVK, központi program) vagy (elsősorban felsőoktatási intézmények esetében) intézményi helyi szabályozással rögzíteni.

Soha ne feledjük: a modul sztenderdizált tartalma független attól, hogy milyen iskolatípusban (vagy szabad képzési vállalkozás keretében), milyen szerveződési formában (nappalis, esti, levelező képzés vagy távoktatás) szerveződik. Nem kívánja meghatározni, hogy a megjelölt alapkövetelmények – azokon túlmenően – milyen képzési formában (pl. munkahelyi gyakorlatban, tanműhelyben vagy egyéb helyen), milyen óraszám, időbeosztásban teljesüljenek.

A leírt modulséma – a maga egyszerűsége mellett – még így is igen sok követelménnyel és következménnyel jár. (Jelentős részükkel még foglalkozni fogunk a későbbiek során.) Vagyis még egyszerű modulséma mellett is elég bonyolult ez a rendszer ahhoz, hogy igyekezzünk mindenütt, ahol lehet, a lehető legegyszerűbb megoldásokat választani.

A MODULOK: A KÉPZÉSI RENDSZER ÉPÍTŐKÖVEI

A régebbi, ma már „hagyományosnak” mondható képzési rendszer alapvetően képzési programokban gondolkodott: akár szakképesítésről, akár diplomáról volt szó, az ehhez vezető út a maga tantárgyaival egy autonóm és önmagában koherens egység volt. Minden szakképesítés vagy diploma esetében a teljes képzési program került kidolgozásra, valamennyi tantárgyával, függetlenül attól, hogy hasonló (vagy azonos) tantárgyi feladatokra egy másik team esetleg már kidolgozta a saját programját. Hiába voltak esetleg azonosságok, egy más képzési program az eltérések érvényesítése érdekében egy teljesen új, komplett programot dolgozott ki, érvényesítve az új program saját, immanens koherenciáját és autonómiáját. Az eredmény: a szakok, szakképesítések túlburjánzása, haszontalan és szükségtelen párhuzamosságok, átfedések. A rendszer logikájából következően az átmenet lehetőségei is alapvetően a „nagy monolit blokkok” között (szak-

képesítésről egy másik szakképesítésre, egy főiskolai szakról egy másik főiskolai vagy egyetemi szakra stb.) vetődtek fel.

A modulrendszer e téren alapvető szemléleti változást jelent: a képzés lényegi, meghatározó alapeleme nem a képzési program, hanem annak egy részeeleme: a modul.

Azonban egy-egy modul csak akkor építhető be különböző rendeltetésű, felfogású és terjedelmű képzési programba, ha az építőelem „kompatibilis” mind tartalmi, mind formai szempontból. Ehhez azonban kölcsönös egyetértés és elfogadás szükséges. A sokirányú, kollektív felhasználáshoz egy nyelven kell beszélnünk, alapvető dolgainkat és alapegységeinket azonos módon kell értelmeznünk. Ehhez alapegységeinket – jelen esetben moduljainkat – sztenderdizálnunk kell. A formai sztenderdről fentebb már szóltunk, a következőkben az ennél bonyolultabb tartalmi szempontokkal foglalkozunk.

A tantárgy jelentése éppen abban tér el a modulétól, hogy a tantárgy csupán egy-egy képzési program (tanterv) számára fogalmaz meg tartalmat és követelményeket, míg a modul széleskörű egyeztetési folyamat eredményeként, több szakképesítés képzési programjába (tantervébe) is beilleszthető. A modulrendszer lényegéhez tartozik, hogy sztenderdizált forma és tananyagtartalom valósul meg.

A felsőoktatásban dolgozók egy része kifejezetten azért ódzkodik ettől, mert a sztenderdizációban autonómiájának megsértését érzi. Ellenérvként felhozhatjuk a házépítés példáját: ennek során sem „kötelező” szabványosított téglákat és építőelemeket használni – csupán ez rendkívül ésszerű és gazdaságos. Az esetek nagy részében semmilyen előnnyel nem járna, ha minden ajtót-ablakot és egyéb elemet egyenként kellene méretezni és legyártani. Ugyanakkor a szabványosítás egyáltalán nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy aki akar, egyénileg megtervezett, teljesen speciális építőelemeket terveztesen és építsen be.

PÉLDA ÉS JAVASLAT A MODUL-SZTENDERDIZÁCIÓ FOLYAMATÁRA

Sztenderd modulok létrehozása: gyakorlatilag tantervfejlesztési munka – annak első, talán legfontosabb része.

Először az általam Franciaországban megismert megoldást ismertetem, mert ez ott évtizedek óta igen jól működik, és ez döntő szempont lehet a hazai fejlesztő munka számára.

Ezt a tantervfejlesztési gyakorlatot annakidején (1966-ban) az IUT-intézményhálózatban vezették be. Ez az érettségi utáni 2 éves, a felsőoktatáshoz tartozó felsőfokú szakképzés nem az iskolarendszer találmánya, hanem a gazdaság képviselői „kényszerítették ki” az iskolarendszerből. Ily módon eltér a képzési hagyományoktól, elsősorban gyakorlatiassága és gazdaságorientáltsága révén. (Az IUT a magyar felsőfokú szakképzés példaképe lehetett volna, ha annakidején az AIFSZ-t nyitásnak, reformprogramként és nem a kompromisszumok magasiskolájának képzelik el).

A francia gyakorlatban az igények felmérése és a beérkezett javaslatok egyeztetése után az érdemi munka országos hatáskörű komplex munkabizottságok kezébe kerül. Nevezük ezeket a testületeket szakmai és pedagógiai bizottságoknak.

A francia felsőfokú szakképzésben 23 szakterület van. Mindegyik szakterületnek van egy szakmai-pedagógiai bizottsága.

Rendkívül figyelemreméltó és megszívlelendő a bizottság összetétele: az adott szakterületen tevékenykedő pedagógusok és gyakorló szakemberek tevékenykednek benne.

A bizottság összetétele tükrözi, hogy a rendszer létrehozói kezdetől fontosnak tartották a szakképzés gyakorlat-orientáltságát, és ehhez garanciákat is kívántak teremteni. A bizottságnak az egyes programokat nemcsak pedagógiai szempontból kell vizsgálni, hanem a gazdasági-technológiai folyamatokba, vagyis az élő és folytonosan változó gyakorlatba ágyazottságukban is.

Minden egyes bizottság a szakterületére vonatkozó képzési programok és modulok gazdája, feladata az egyes képzési programok kidolgoztatása (beleértve a témacsoportonként (modulonként) létrehozott mintegy 10-10 fős fejlesztő team-ek munkájának irányítását és felügyeletét) és a kész programok előterjesztése jóváhagyásra (egy, a magyar Országos Szakképzési Tanácshoz hasonló testület elé). Feladatuk továbbá a programok (modulok) átdolgozásának-korszerűsítésének kezdeményezése és minősítése.

Csupán az érdekesség kedvéért, néhány adalékot közlök a bizottsági munkára vonatkozó miniszteri rendeletről:

Az egyes bizottságok tagjait az oktatási miniszter kéri fel, 4 éves időtartamra. A bizottság elnöke és alelnöke (egymást váltva) a munkáltatói, illetve a munkavállalói érdekképviselő egy-egy bizottsági tagja. A bizottságok összetételét a jogszabály a következőkben határozza meg:

- 5 fő szaktanár, közülük legalább háromnak a szakterületén vezető beosztásban kell dolgoznia
- 5 fő a munkáltatók képviselőjében
- 5 fő a munkavállalók képviselőjében
- 5 fő egyéb szakember a közszolgálati vagy a magánszektorból (a kutatásból, a termelésből, illetve a szolgáltatási szektorból)

Mindegyik nem iskolai képviselő esetében is szükséges, hogy a bizottsági tag kifejezetten az adott képzés szakirányának megfelelő területen legyen szakember.

A fentiekhez hozzá lehet tenni, hogy a rendszer kialakításakor még nem ismerték a DACUM-módszert, és nem volt divatban a kompetencia. A modularitás sem működött a mai formájában.

De van másik példánk: az európai felsőoktatás „elitista” hagyományaitól eltérően az egyik leghíresebb, kifejezetten gazdaság-orientált, „szakképzés” jellegű egyetem a CNAM. Az itt működő rendszer már a moduláris építkezés iskolapéldája lehetne.

Az évente mintegy 80 000 hallgatót/tanulót képző intézmény repertoárjában közel 700 modul szerepel. A képzés 7 főirányban folyik, és a képzés filozófiájának megfe-

lelően még az oktató tanárok kiválasztásánál is elsődleges szempont a gazdasággal való szoros kapcsolat; sok külső előadó érkezik a termelő-szolgáltató szektorból. Az új képzési modulokat a kompetenciaelv figyelembevételével alakítják ki. Minden egyes modul a hét szakirány valamelyikéhez tartozik, mindegyik szakirány maga fejleszti ki moduljait (szigorúan külső szakemberek bevonásával), és gondoskodik azok folyamatos „karbantartásáról”, vagyis tartalmi korszerűsítéséről.

Remélhetőleg a szinte csak utalásszerűen ismertett két példa elegendő támpont ahhoz, hogy megfogalmazzuk a számunkra levonható, a rendszerfejlesztés során felhasználható tanulságokat.

A modulok, majd az ezekből összeálló képzési programok kialakítása során fontos szerepet kell kapniuk a szakterületenként működő, az adott szakterületen oktató pedagógusokból és a szakmájukat gyakorló szakemberekből álló szakmai-pedagógiai bizottságoknak. E bizottságoknak – az igényeknek megfelelően – folyamatosan kell működniük, tekintettel arra, hogy szerepük van nemcsak az illetékességükbe tartozó modulok létrehozásában, de a modultartalmak folyamatos „karbantartásában”, korszerűsítésében is.

Hozzá kell tenni, hogy a szakbizottságoknak nemcsak az illetékességükbe tartozó szakképesítések esetén van szerepük, de a szakterületükre vonatkozó valamennyi modul esetében. Így például az informatikai szakbizottság nemcsak az informatikusképzésben illetékes: bármelyik szakképesítés tartalmazzon is informatikai ismereteket, az itt használatos informatikamodulok rendszerbe illesztése az ő illetékességi körükbe tartozik.

Az általam javasolt gyakorlatban a szakmai-pedagógiai bizottságoknak először is azokkal a modulokkal kellene foglalkozniuk, amelyek sok, illetve több szakképesítésben, képzési programban is szerepet kapnak. (Például informatika, nyelv, gazdálkodási-PR alapismeretek, tárgyalástechnika stb.) Így egy-egy újabb képzési program fejlesztésénél már megvizsgálhatja az adott fejlesztő csapat, hogy a modulbankba bekerült valamelyik kész modul átveszi-e, vagy az adott témakörbe tartozóan ugyan, de egy teljesen új modul kifejlesztését kezdeményezi. De akár megtörténhet, hogy nem tartja indokoltnak az adott tananyag szttenderdizálását.

Felfogásom szerint együtt, egymás mellett élhet a modul és a tantárgy.

Van olyan speciális szakismeret, amit csak alkalmilag oktatnak (konkrét, egyedi vállalati igényre), és van olyan egyedi, ami máshol nem aktuális, vagy (más személyi és tárgyi adottságok mellett) mások nem is tudnák oktatni. Az ilyen tananyagot nem érdemes szttenderdizálni. De hogy megkülönböztessük a szttendizáltaktól, legjobb lenne ez esetben megtartani rá a jelenleg használt tantárgy szót, a mai jelentésében.

Nem lenne célszerű a modularizációt kampányjelleggel, országosan egységesen és egyidejűleg, minden témakörre és képzési elemre vonatkozóan egyszerre bevezetni. A kampányjelleg, a rövid határidők közé beszorított fejlesztő munka rossz vért szülhet, és lejáráthatja (leginkább az „ellendrukkerek” szemében) az egész, jobb sorsra érdemes fejlesztést.

Elképzelhető, hogy a modulrendszer országos életbeléptetésének kezdeti szakaszában egy-egy képzési programban csak kevés modul lenne, és több a tantárgy. Idővel ez az arány megfordulhat, és eljőhet az az állapot is, amikor már minden használatos tárgy modullá változik.

A fenti javaslatok újnak (és talán idegennek is) számítanak, mert a szakképzés eddigi moduláris tantervfejlesztést célzó gyakorlatában más jellegű bizottságok (illetve team-ek) működtek közre, más összetételben, más szerepben. A felsőoktatásban viszont még el sem kezdődött a moduláris tananyagfejlesztés, a meglévő példák kivételek. Az új képzési programok elfogadásában a Magyar Akkreditációs Bizottságnak van döntő szerepe, amelynek szókészletéből és szemléletmódjából eleve hiányzik a modularitás, így azt nem is támogatja munkája során. Az egyes képzési szakok, programok előkészítői, a fejlesztő team-ek továbbra is egyediek, alkalmiak (az országos reprezentáció kényszere nélkül), az új szakok a maguk egyediségében kerülnek jóváhagyásra, tekintet nélkül más, már meglévő szakokra, azok esetleges közös elemeire.

A szakképzésben viszont a modulrendszer kifejlesztése érdekében évek óta folynak kísérletek, különböző államilag támogatott EU- és egyéb külföldi projektek keretein belül. Ennek eredményeként a jelenlegi gyakorlatban már találhatunk olyan kifejlesztett moduláris megoldásokat, amelyek megfelelnek a ma kívánatosnak, és minden vagy majdnem minden téren jónak mondhatók. Sajnos, ezek a megoldások többnyire egyediek, leszűkülnek egy intézmény, szakterület vagy hálózat körére.

Viszont a helyzet biztató: úgy tűnik, a szakképzés irányítói elszántak arra, hogy megvalósítsák a szakképzés egészének moduláris átalakítását, kiépítsék annak teljes rendszerét.

Ennek érdekében a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében 2004 júliusában új fejlesztési projekt született (HEFOP 3.2.1.), amely szintetizálni kívánja az eddigi fejlesztések eredményeit, és a szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése keretében új, moduláris szerkezet kialakítását tűzte ki célul.

Érdemes tehát górcső alá venni a projektben szereplő elképzeléseket (és az azok kivitelezésére már megindult munka várható eredményeit), mert ezek minden bizonnyal a leendő rendszer meghatározó alapjai lesznek.

TANANYAG-FEJLESZTÉSI PROGRAM A SZAKKÉPZÉSBN

A szakképzésben folyó tananyag-fejlesztési munkák keretében ma már általánosan elfogadott alapelvvé vált a kompetenciára alapozott szakképzés (Competency-based education, CBE). Ennek szolgálatában áll az a tananyag- és tantervfejlesztési módszer, amely az utóbbi években nagy karriert futott be Magyarországon, miután – több világbanki projekt jóvoltából – több száz szakember sajátíthatta el azt, először a módszer „óshazájában”, Észak-Amerikában, majd itthon is. E módszer neve *SCID* (Systematic Curriculum and Instructional Development = Rendszerszerű tananyag- és képzésprog-

ram-fejlesztés). Ennek része a *DACUM* (Developing a Curriculum), a tananyagfejlesztés érdekében végzett, csoportmunkán alapuló munkakörelemzés. (Magyarországon leginkább ez utóbbi fogalmat használjuk, de az egész folyamatot értjük alatta.)

Ez az új „módszercsomag” nagyban segítette azt a szemléleti változást, miszerint az iskolának a képzés során teljesítőképes tudásra, a leendő munkahely várható kompetenciakövetelményeire kell felkészítenie a tanulókat.

A *DACUM*-módszer legnagyobb erőssége, hogy alkalmazásával a maga sokoldalúságában és mélységében fel lehet tárni, hogy egy adott munkakörben milyen kompetenciákra van szükség, és ezeket hogyan lehet felhasználni a tantervkészítés során. Tisztázódtak, taníthatóvá-tanulhatóvá váltak e munka egyes fázisai (munkakörelemzés alapján készült *DACUM*-tábla, validálás, feladatelemzés, kompetenciaprofilok, követelménymodulok, ezekből készült tananyagmodulok, majd modulterkép kialakítása, ennek alapján a szakképesítések új tartalmi struktúrájának kialakítása).

Ez a módszer már bizonyított a világ számos országában. Ugyanakkor Európa sok országában vannak más, szintén igen jól működő tanterv- és tananyag-fejlesztési megoldások, melyek szintén korszerű szemléletre épülnek, és jól alkalmazhatók.

Mielőtt még „kanonizálnánk” és egyeduralgokodóvá válna a *DACUM*-módszer, javasolom, gondoljuk még egyszer végig, hogy egyéb, más országok tapasztalatainak felhasználásával nem tehetnénk-e hatékonyabbá, esetleg egyszerűbbé a most kialakuló és remélhetőleg nemsokára stabilizálódó tantervfejlesztési gyakorlatot. Észrevételeimet elsősorban és kifejezetten a leendő moduláris rendszer szemszögéből teszem meg.

A *DACUM*-módszert kezdettől fogva több irányban is hasznosítják. Így például a humán erőforrás-gazdálkodás területén (vagyis az oktatási rendszeren kívül): a munkakör, foglalkozás, munkaköri feladat és munkafolyamat elemzése fontos szerepet kap a munkahelyi racionalizálás, a dolgozók toborzása, a munkaköri leírások készítése, az alkalmazottak munkájának egzakt minősítése során.

Ezzel is magyarázható, hogy a *DACUM* központi fogalma nem a modul, hanem a kompetencia. A *DACUM* a kompetencia-feltárástól jut el a modulig. Szükségesnek tartom végiggondolni fordítva is: mi lenne a modulrendszer legkönnyebben kezelhető, céljainkat legjobban szolgáló formája – és mit tud ehhez adni a *DACUM*.

A *DACUM*-brainstorming során a szakemberek foglalkozásonként átlagban mintegy 75–125 feladatot (task) tárnak fel (6–12 feladatcsoportban, feladatcsoportonként 6–20 feladatot). A feladatok ez esetben: azon tevékenységek, amelyek elvégzésére az adott munkakörben az egyénnek képesnek kell lennie. (Vagyis máris eljutottunk a kompetenciáig.) A feladatokat a munka során még további lépésekre (steps) is bontják. A kompetencia-profil, illetve a modulterkép elkészítéséig ez a szám (tömörítéssel, a kevésbé fontos feladatok elhagyásával) jelentősen lecsökken, de még így is túl nagy merítéssel, ennek elérése érdekében túl nagy apparátussal dolgozunk.

A kompetenciák feltárása foglalkozásonként külön-külön történik. Az egyes foglalkozások elemzéséből tengernyi feladat (illetve kompetencia) gyűlik össze. Miután ezek áttekintése emberi aggyal már nem lehetséges, az elképzelések szerint az egyes foglal-

kozások azonos elemeinek megtalálását (ami a modularitás alapja), valamint az átfedések kiszűrését egy kiértékelő szoftver segítségével (vagyis gépi úton) fogják megoldani. Kétséges, hogy ez a munka nem válik-e túl mechanikussá, miután nem számokat, egzakt adatokat, hanem különböző felfogású, fogalmazású szavakat és mondatokat kell a gépnek összevetnie.

Egyelőre nem világos, hogy a szakképzés milyen „modul-jövőképpel” rendelkezik. Ez a HEFOP-projektből sem derül ki. Tulajdonképpen maga a modul sem fogalmazódik meg elég markánsan – itt nem az elvi, szinte közhelyszerű általános meghatározásról van szó, hanem annak mindennapos használati módjáról, funkcionalitásáról. Továbbá: milyen lesz a modulbank, ki és mikor hozza létre, ki működteti? Mindenekelőtt ezeket kellett volna tisztázni, és ennek megvalósítására szervezni a fejlesztő munkát.

Ami az eddigi, központilag (NSZI) irányított fejlesztési projektek eredményeként bekerült a rendszerbe, az a képesítési és vizsgakövetelményekben (SZVK), illetve a központi programokban csapódott le. Teljes értékű modulról (a fogalom legelfogadottabb, a világban élő formájában) nem, csak annak töredékéről: „szakmai követelménymodulról” és ebből levezetett „tananyagmodulról” beszélnek. Ez legfeljebb modul-töredéknek, esetleg mikromodulnak fogható fel. (A „teljes értékű modul” általam javasolt formáját az előzőekben mutattam be.)

Aki ma megnézi egy központi programot vagy SZVK-t, megállapíthatja, hogy ahol a moduláris szemlélet valamilyen formában ebben megjelent, ez a terjedelem hihetetlen kibővülését eredményezte. Van olyan SZVK, amelyben a szakmai követelmények felsorolása 5–10 oldal. Feladatcsoportokra (szakmai követelménymodulokra) bontva, gyakorlatilag a DACUM-módszer által feltárt összes feladatot olvashatjuk itt. Hasonló módon születtek meg a vizsgakövetelmények is. Mint tudjuk, a DACUM-táblával egyidejűleg megszületik még négy lista: az adott foglalkozáshoz szükséges kulcskompetenciák (alapvető ismeretek és készségek), a dolgozótól elvárt magatartásformák, a munka során használatos eszközök és a jövőbeli tendenciák, problémák jegyzéke. Egyelőre nem tudjuk, hogy ezek, vagy ezek töredéke is bekerül-e majd egy-egy modul leírásába, vagyis hogy hogyan is fog kinézni az NSZI elképzelése szerint egy modul? Az Európában és a világban működő modulrendszerben egy-egy modul leírása, ismertetése általában egy-másfél oldal. Ebből a képzési tartalomra és a vizsgakövetelményekre vonatkozó rész fél-egy oldal. A szakképzés nem is kíván ilyen modulokat megfogalmazni?

Egy modul többtíz-oldalas leírása nem használható arra a célra, amire a modulrendszer eredetileg megszületett. Ilyen sok kompetenciakövetelmény szerepeltetése a központi dokumentumokban: már szinte figyelembe sem vehető, mindegyikre nem térhetünk ki sem az éves haladási ütemterv készítésekor, sem a számonkérés anyagának megtervezésekor. Akkor mi a szerepe a programban?

Itt, a terjedelmi problémák kapcsán, felvetődik egy kérdés: milyen lesz a jövőben, a megvalósult teljes modulrendszerben, a modulbankban szereplő modulleírás, az SZVK és a központi program formai megjelenése, és ezek egymáshoz való viszonya?

A válaszhoz ezeknek a dokumentumoknak a szerepe, funkciója adhatja meg a helyes választ.

A modulbank, az ebben szereplő (viszonylag rövid) modulleírás szerepe a rendelkezésre álló modulkészlet ismertetése, a modulok közül való választás segítése. Egy-egy, itt olvasható modultartalom: a tanuló és az iskola, valamint az iskolák/képző vállalkozások egymás közötti megállapodás, konszenzus, ha úgy tetszik, íratlan szerződés alapja: innen mindenki tudhatja, hogy mi az az alapkövetelmény, aminek meg kell felelnie, mit kell adnia-kapnia az együttműködés során.

A szakmai és vizsgakövetelmények a vizsgáztatásban, a számonkérésben való konszenzus kialakításának segédeszközei. E dokumentumnak annyit kell tartalmaznia (és olyan részletességgel), amennyi szükséges annak tisztázásához, hogy milyen követelményeket kell támasztania, ellenőriznie a tanárnak/vizsgabiztosnak, mire kell a tanulónak készülnie?

A központi program (vagy a képzési program) az oktatásszervezés segédeszköze, alapdokumentuma. E dokumentum terjedelme meghatározatlan, ebben szerepelhet részletesen a kötelező és ajánlott irodalom, a számonkérés, illetve tanulói önértékelés teljes terve (beleértve a számonkérési formákat és azok ütemezését), az oktatáshoz szükséges valamennyi segédeszköz listája, mellékletként az oktatócsomag (tanári útmutatók, feladatlapok, szemléltető eszközök, fóliák illetve szoftverek stb), a tanulócsomag (kidolgozott interaktív CD-Rom-ok, tanulási/haladási útmutató, munkafüzetek stb).

A HEFOP-projekt alkalmilag felkért szakemberekre építi a tananyagfejlesztést. Nem elég világos a projektből, hogy hogyan képzei el a jövőt a projekt lezárása után. Ugyanis már most olyan „mechanizmust” kellene kiépíteni, amely a jövőben végzi a folyamatosan jelentkező újabb és újabb feladatokat. A rendszer működéséhez alapvetően fontosnak és nélkülözhetetlennek tartom a szakterületenként létrehozott szakmai-pedagógiai bizottságok létét: e bizottságok szakmai gazdái lesznek az illetékességükbe tartozó valamennyi modulnak és szakképesítésnek, bábáskodnak új modulok születésénél, és gondoskodnak a modultartalmak folyamatos „karbantartásáról”. A projekt a modultartalmak 3 évenkénti felülvizsgálatáról szól, de ez a feladat nem ilyen kimérhető periodicitással jelentkezik, hanem folyamatosan, az igényeknek megfelelően. Nem lenne szerencsés ezt a feladatot ad-hoc-bizottságokkal, kampányjelleggel elvégezni. A szakmai-pedagógiai bizottságokban – mint ahogy a név is utal erre – feltétlenül az adott szakterületen tevékenykedő szakembereknek és pedagógusoknak kell tevékenykedni, folyamatos jelleggel.

A DACUM mindig egy, az elemzés idején adott állapotot tud feltárni, a munkakör-elemzések a jelenben, a mai gyakorlatban gyökereznek. A rendszerépítés során a jövőre is gondolni kell. Ki kell építeni a folyamatos monitoring-rendszert, mely elemzi, feltárja és közvetíti a szakmai-pedagógiai bizottság számára a modul- és tantervkarbantartás mindenkor aktuális feladatait. A projekt ennek tervét nem tartalmazza.

A DACUM-módszer alkalmas a gyakorlati munka számára fontos kompetenciák feltárására, de az ezek alapjául szolgáló elméleti-tárgyi tudás, az elméleti alapozás meg-

tervezésére már kevésbé. A kifejezetten elméleti jellegű tanórákra továbbra is szükség lesz a képzésben, ezek megtervezését azonban nem bízhatjuk teljes egészében a gyakorló szakemberekre – e munkának is a pedagógiai-szakmai bizottság keretében kell megtörténnie.

A projektben megjelenik a „részsakképesítések” bevezetésének szándéka. Itt nyilvánvalóan a rövidebb idejű, elsősorban az iskolarendszeren kívüli képzésben élő képzési formákról van szó. E téren az állami szabályozásnak, a jogszabályalkotásnak fontos szerepe van. A feladat rendkívül aktuális és fontos, az OKJ átstrukturálása kapcsán e téren feltétlenül lépni kell. (Erre külön dolgozatban szeretnék részletesen kitérni). Viszont nem tartom megfelelőnek a részsakképesítés kifejezést, mert nem egészen erről van szó. Sajnos, egyelőre nincs megfelelő magyar kifejezés, a jelenlegi gyakorlatban a kompetenciakurzus, kompetenciabizonyítvány fogalmak élnek.

HA A MODUL A LEGFŐBB, KÖZPONTI SZEREPŰ SZERVEZETI EGYSÉG...

Ha elfogadtuk azt az alapelvet, hogy minden modul önállóan (is) értelmezhető és más képzési programokban is hasznosítható, akkor az eddigi gyakorlatnál nagyobb fontosságot kap a modulok leírásában megfogalmazott képzési tartalmak garantálása és annak írásos tanúsítása.

Precízebbnek és egzaktabbnak kell lennie a tanulóí/hallgatóí tárgyi tudás és kompetencia mérésének, értékelésének.

Már a mai gyakorlatban is felvetődik az az igény, hogy egy modul elvégzése szerves része legyen ugyan a szakképesítésnek, de a modul elvégzését tanúsító dokumentum jelentse e képzési szakasz egyértelmű és „végleges” lezárását, és ne kelljen a modulartalom elsajátításáról még egyszer számot adni a szakmai záróvizsgán. (A szakképzés jelenlegi szabályozása szerint a szakképesítő vizsga eredményébe nem számítható be a korábban szerzett részeredmény. A vizsgabizottság nem kötelezhető arra, hogy egy általa nem látott részvizsga eredményét beszámítsa. E téren részleges elmozdulás már történt; egyelőre csak 16 szakma esetében elfogadható, beszámítható az ún. „köztes vizsga” eredménye.)

A rendszerfejlesztés során mindenkor figyelemmel kell lenni arra, hogy szakképzés/felsőoktatás alatt nem csak a nappali alapképzést értjük. Egy modulzáró tanúsítvány elvileg (és meghatározott előírások által szabályozottan) „egy életen át” hasznosítható. Ezért fontos a modul elvégzését tanúsító új nyilvántartási és dokumentálás rendszer kialakítása.

Egy-egy modulértéket többféle formában, intézménytípusban meg lehet szerezni. Nem is lehet kérdéses, hogy bárhol is tanult valaki (nappali, esti, levelező, távoktatásban vagy iskolarendszeren kívüli képzésben, pl. képzési vállalkozás keretében), a modul elvégzését igazoló tanúsítvány értékének azonosnak kell lennie. Hiszen a sza-

bályszerűen elvégzett és tanúsított modul megszerzéséhez mindenütt ugyanazokat a követelményeket kellett teljesíteni.

Lehetséges, hogy egy „hagyományos” nappali képzésben, ahol a képzés minden tanuló számára az előírt algoritmusban, félévenként meghatározott tananyagbeosztás szerint folyik, a minden félév végén lezárt bizonyítvány továbbra is elegendő lesz a végzett tanulmányok nyilvántartására. De annyi kiegészítés akkor is kell, hogy ha az iskolában modulértékkel bíró tananyagot sajátított el a tanuló, akkor a modul kódszámát feltétlenül fel kell tüntetni a bizonyítványban – ezzel igazoljuk, hogy nem tantárgyról, hanem „magasabb helyi értékű” modulról van szó.

De gondolnunk kell a nyitott képzési formákra, ahol a tanuló a rendszer által meghatározott szabályok megtartása mellett ugyan, de élhet szabadságjogával, és az egyes modulokat más-más sorrendben, (így más-más félévben), – esetleg még különböző intézményekben is – szerezheti meg: ebben az esetben már feltétlenül szükségessé válik egy másfajta nyilvántartás.

Már a hazai szakképzési gyakorlatból is ismerünk olyan „modulösszesítőt” (ha úgy tetszik, bizonyítványt), amelyben az iskola minden moduleredményt beír, és a képzés végén a beírt igazolások alapján összesíti, hogy megvan-e a záróvizsgálathoz, illetve a hivatalos bizonyítvány kiadásához szükséges valamennyi részelem.

Másik példánk Németországból származik: minden modul lezárása után kiadják nemcsak a modul elvégzéséről szóló tanúsítványt (Zertifikat), de a lap hátoldalán olvashatjuk azoknak a fő tudáselemeknek és kompetenciáknak a felsorolását is, melyek megszerzését a Zertifikat hitelesíti.

Nem tagadhatjuk, a modulrendszer megkívánta igényesebb, körütekintőbb számonkérési, értékelési és dokumentációs rendszer a jelenleginél nagyobb terhet és felelősséget jelent a pedagógus számára. Annak érdekében, hogy a tanárok munkáját könnyítsük, újra kell gondolni a tanulói értékelés egész rendszerét. Ennek elemei és módszerei lehetnek:

- Az év végi modulzáró vizsgák helyett, illetve mellett (a felsőoktatásban is) élni kell az évközi, folyamatos értékelés lehetőségeivel.
- Ki kell dolgozni a tanulók önértékelését, a csoportos értékelést, valamint a sokoldalú tanári értékelés lehetőségeit, írásos (papír-alapú) és/vagy elektronikus formában.
- Fokozottan kell élni a tankönyvek, munkafüzetek, tanulócsomagok, oktatócsomagok, szemléltetési eszközök stb. lehetőségeivel.

Természetesen ezen lehetőségeket és feladatokat nem lehet egyszerűen a tanárok „nyakába varrni”. Ellenkezőleg, ezek a lehetőségek a különféle intézményekben és színhelyeken oktató szaktanárok munkáját kell, hogy segítsék. Éppen a modularitás jóvoltából (az egységesített követelmények révén) központiilag, egységesen kidolgozhatók és a tanárok rendelkezésére bocsáthatók.

MODULOKBÓL SZAKKÉPESÍTÉSEK/DIPLOMÁK

A hagyományos képzési rendszer az elkülönülés logikájára épül: minden képzési program minden másiktól elkülönült önálló egész. A rendszer nem tár fel kellő következetességgel azonos tananyagtartalmakat az egyes szakképesítések/diplomák között. Az átfedések néha egészen jelentős mértékűek. Több példa van arra, hogy egyes OKJ-szakképesítések között csak két moduleltérés van, vagy egy nagyobb terjedelmű képzési programban „egy az egyben” benne van egy másik, külön számon nyilvántartott szakképesítés teljes anyaga. Mégis, mindegyik szakképesítés önmagában „kíván megélni”. Mindegyik szakképesítést vagy egyetemi szakot külön-külön hagyja jóvá az erre rendelt szakmai testület – anélkül, hogy vizsgálná, vannak-e egy másik szakképesítésben/szakon azonos vagy hasonló, de elvileg mindenképpen összehangolható tananyagtartalmak.

A moduláris rendszer, ezzel ellenkezőleg, az azonosságok feltárására, felhasználására törekszik. Minél több közös modul van, ez annál előnyösebb (és gazdaságosabb is) a tananyagfejlesztés, tankönyvírás, az oktatócsomagok, segédanyagok kölcsönös felhasználhatósága szempontjából. Nem is beszélve a tanulók előnyeiről: a megtanult anyag többirányú hasznosíthatóságáról, pályakorrekció, későbbi folytathatóság stb. lehetőségéről.

Miután egy-egy modul több szakképesítés/diploma része lehet, ezek a modulok igen sok különböző képzési program végtelen változatosságában jelenhetnek meg (természetesen lényegében azonos tartalommal). Azonban ez nem merevíti le a rendszert, az elvi lehetőség árnyaltan érvényesül.

- Az egyes moduloknak az adatbankban szereplő, sztenderdizált képzési tartalma és vizsgakövetelményei csak azt a részt tartalmazzák, amelyben feltétlen konszenzus van (illetve kell, hogy legyen) mind a képzők, mind a felhasználók oldaláról. Ez a modultartalomnak mintegy 80%-a – így van egy szabad sáv, amit a szaktanár tölt meg helyileg konkretizált és aktualizált tartalommal.
- Mint már utaltunk rá, egy-egy témakörben, egy adott stúdiumban, anyagrészben több modul is lehetséges. Az egyes modulok az azonos témakörön belül eltérhetnek képzési szint, illetve nehézségi szint, terjedelem (kreditérték), megközelítésmód vagy egyéb szempontok szerint.
- Egy-egy képzési programot sztenderdizáló bizottság (illetve később, az alkalmazás során a képző intézmény) maga határozza meg, hogy az adott szakképesítés/diploma számára melyik modult (vagy modulokat) tartja elfogadhatónak a rendelkezésre álló készletből.
- Ha az adott képzés szervezői nem tartják megfelelőnek a készletben lévő egyik modult sem, két dolgot tehetnek: vagy kezdeményezik az adott témakörben egy új modul megalkotását az általuk javasolt új tartalommal vagy megközelítésmóddal – vagy pedig modul helyett egy tantárgy keretében oktatják az adott tárgyat.

Ez azzal a hátránnyal jár (a tanuló számára), hogy nem viheti át, nem számíttathatja be „automatikusan” a tantárgy anyagát egy más képzési formában, más intézményben.

Minden szakképesítés/diploma esetében el kell készülnie egy algoritmusnak, illetve organigrammnak, mely – elsősorban tartalmi szempontból – a képzés során elsajátítandó modulok összerendezett, a leglogikusabbnak és legkivitelezhetőbbnek vehető, időben ütemezett sorrendjét tartalmazza. Ez az összerendezett modulsor, ez a „királyi út” pontosan annyi képzési időre van ütemezve, ami a képzés „előre elképzelt”, ideális időtartama (2, 3, 4 vagy 5 év).

Ez a beosztás elsősorban a „főállású” tanulók/hallgatók (vagyis a nappalis alapképzésben részt vevők), illetve ezek közül is a többség, az „átlagos képességű” tanulók számára van méretezve. A munka mellett tanuló felnőttek, illetve mindazok, akik bármely családi-magánéleti, munkahelyi vagy egyéb okból, illetve egyéni motivációból kívánják, választhatnak (egy-egy félévre kevesebb modul felvételével) lassúbb haladási ütemet. (Mint ahogy, ha akarnak, gyorsíthatnak is.)

Miként ez a felsőoktatásban már ma is lehetséges, a hallgatóknak lehetőségük van az egyes modulokat a központilag kidolgozott sorrendtől eltérően, más sorrendben is felvenni.

Mint ahogy arra is van lehetőség, hogy egyes modulokat más modulokkal váltsanak ki. Ez elsősorban egyéni elhatározás, egyéni ambíció kérdése, de néha bizonyos szükségesség is közrejátszhat. Nézzünk erre példákat.

A főiskolai művelődésszervező szak tananyagában szerepel a szociológia. Amit itt tanulnak a hallgatók, az csak a szélesebb körű társadalomtudományi tájékozottságra szolgál, a modul céljaiban is ez fogalmazódik meg. De ha valakit – bármely okból – mélyebben, alaposabban érdekel ez a tudományág, felveheti a szociológia szakosok jóval magasabb követelményeket támaztó, időtartamban is hosszabb szociológia-moduljait, ezt minden további nélkül elfogadják neki a művelődésszervező szakon. (Fordítva nyilván nem).

A másik példa Kanadából származik, egy középiskolából. (Ott a középfokú oktatás is modularizált). Valaki megbukik mondjuk matematikából. Nem kell az egész félévet megismételnie (egy éves időveszteséggel), de lehetséges, hogy a tanári értékelés azt állapítja meg, hogy a tanuló számára az a szintű matematikamodul, amelyben megbukott, képességeihez képest túl magas szintű volt, ezért egy alacsonyabb szintű matematika modul felvételét javasolja a következő félévre. Ez a megoldás biztosíthatja, hogy a tanuló – gyengébb képességei mellett is – sikerélményhez jusson az adott tárgyból, ezáltal fennmaradjon aktivitása, motiváltsága. Viszont azzal a következménnyel járhat, hogy továbbtanulás esetén a felsőoktatási intézmény bizonyos szakjai (vagy moduljai...) felvételéhez ez az alacsonyabb szintű modul nem lesz elegendő. De a lehetősége elvileg adott, hogy a tanuló a továbbtanulásához szükséges, a megszerzettnél magasabb szintű modult is később megszerezze.

Egy kifejlett moduláris rendszerben a tanulónak/hallgatónak arra is megvan a lehetősége, hogy szabadon válasszon a képzési formák és intézmények között. Így elképzelhető, hogy valaki egy adott modult a lakhelyén nappalis formában vesz fel, egy másikat esti vagy levelező formában a szomszéd város valamelyik intézményében, és egy harmadikat az ország másik szegletében távoktatás formájában.

Azonban nem lenne szerencsés, ha valaki azt gondolná, hogy a modulrendszerben a tanulók/hallgatók szabadon, külső korlátok nélkül válogathatják össze a nekik tetsző modulokat. Valójában a szabadság, az egyéni út elvi hangsúlyozása mellett igen logikus és következetes szabályok érvényesülnek, amelyek behatárolják ezt a szabadságot.

A legfőbb korlátot az egyes modulokban megfogalmazott bemeneti modulkövetelmények jelentik, amelyek előidejűséget és egyidejűséget is megfogalmazhatnak. Ha ez kívánatos, akár a jelenlegi, félévekre bontott ütemezést is elérhetjük (a kötelező félévre bontás deklaratív megkövetelése nélkül): a következő félév minden modulja számára előírjuk bemeneti követelményként az előző félév minden modulját, és a jelen félév moduljainak mindegyikében előírjuk a többi, e félévre tervezett modul egyidejű felvételét. Természetesen ezt csak a példa kedvéért vetettük fel, ezzel a pedagógiai vagy egyéb szerkesztési elvek érvényesítésének lehetőségét kívántuk illusztrálni. A valóságban általában ilyen szoros és merev sorrendiség előírására nincs is szükség.

A korlátlan és koncepciótlan modulfelvételeket más eszközökkel is korlátozni lehet. Természetesen a képzés során megvan a lehetőség arra, hogy bárki felvehessen az általa kiűzött szakképesítés/diploma anyagához szorosan nem kapcsolódó (és ahhoz el nem ismertethető) modulokat. (Egy építész-hallgató is tanulhat gépészetet vagy akár zene-esztétikát is, egy ének-szakos felvehet bizonyos biológiai modulokat stb.). Sőt maga az intézmény is adhat ösztönzést bizonyos kiegészítő tárgyak felvételére egy bizonyos listából „kötelezően választható” formában. Azonban ez a fakultáció csak bizonyos határok között finanszírozható, ennek megoldására már egy egészen más finanszírozási rendszer szükséges. (Csekk- vagy bónrendszer: az állam csak bizonyos mennyiségi határig finanszíroz.)

A MODULBESZÁMÍTÁSRÓL

Ha elfogadjuk azt, hogy a modulrendszerben a modul a központi fogalom, a szemléleti alap – ez egész korábbi szemléletünk felülvizsgálatát és újragondolását igényli.

Elfogadhatatlan például az a ma ismert gyakorlat, mely igen nagy mértékű szubjektivitást és improvizációt enged meg a felsőoktatási intézményekbe más intézményből, szakról hozott képzettségek (illetve azok egyes elemeinek) beszámítását illetően. Jól szemlélteti ezt a felsőfokú szakképzés. Miközben ennek képzési programjai országosan egységesen kerültek kidolgozásra (beépítve a rendszerbe a felsőoktatásba való beszámítás lehetőségét és formáit is), egyes felsőoktatási intézmények – autonómiájukra hivatkozva – csak az általuk preferált szakközépiskolákban végzetek számára biztosítják

kreditértékkel a korábbi tanulmányok beszámítását, más iskolák teljesen hasonló értékű végzettségét nem fogadják el.

Mint ahogy az érettségi bizonyítvány egy sztenderdizált követelménysornak való megfelelést országos érvénnyel tanúsít (és bizonyos jogokat biztosít birtoklójának, bármelyik középiskolában is szerezte meg végzettségét), ehhez hasonlóan egy, az előírásoknak megfelelő modultanúsítvány tartalmi értékét nem lenne szerencsés bárki részéről felülvizsgálni vagy relativizálni. Nem lehet bizonytalanságban hagyni valakit, aki egy modultanúsítvány, szakképesítés vagy diploma birtokosa, hogy megszerzett modulértékei továbbtanulás esetén mit érnek, vagyis hogy milyen képzési formában, milyen modulok hozzáadásával, hová juthat el. A biztonság alapvetően fontos ahhoz, hogy valaki több éves képzési stratégiát alakíthasson ki, és vállaljon ehhez jelentős energiabefektetést.

Korábban hangsúlyoztuk: fontos, hogy az egyes modulok lezárása komolyabb legyen az eddigi tantárgy- vagy félévzárásnál; tanúsítsa – megfelelő, körültekintő ellenőrzési módszerek alapján – az adott modul (adatbankban rögzített) tudás- és kompetenciakövetelményeinek teljesítését. Ez azért fontos, mert éppen ez jelenthet garanciát annak, aki befogad egy modulértéket, hogy építhet a korábban máshol szerzett tudásra.

Vagyis a modulrendszer működéséhez elengedhetetlen a szabályok betartása, a tanuló tudását illetően a kompromisszumok mértékének visszaszorítása („az elvtelen átengedésre” gondolok), és alapvetően fontos az új típusú munkamegosztásból következően a korrekt összjáték az egyes partnerek között.

Mindezek előrebocsátása után fogalmazom meg az alaptételt: a modulrendszerben *a korábban, bárhol szerzett modulértékek elfogadásában, beszámításában bizonyos automatizmusnak kell érvényesülnie.*

Vagyis, ha valaki hoz egy „kész” vagy „félíg kész” szakképesítést, és további tanulmányokat akar folytatni, akkor a befogadó intézmény „alapesetben” a felvenni kívánt modul bemeneti követelményeként meghatározott, már megszerzett modultanúsítványt – bárhol született is az – el kell, hogy fogadja. Az erről szóló döntés nem intézményi hatáskör: az egyes modulok bemeneti követelményei „központilag” meghatározottak, e kérdésben az adott modul (és nem az adott szakképesítés) esetében illetékes szakmai-pedagógiai bizottság alakít ki szakmai véleményt, és ez lesz érvényben, országos hatáskörrel.

A „Modulokból szakképesítések/diplomák” című fejezetben már utaltunk arra, hogy minden diploma/szakképesítés esetében rendelkezésre áll egy organigram, algoritmus, ami meghatározza, hogy melyik szakképesítés/diploma milyen modulokból áll. Most hozzátesszük: az alapképlet a valóságban árnyaltabb.

Tartalmi-logikai alapon, egy-egy modul helyettesíthető más, a modulkészletben szereplő modullal – lényegében akkor, ha a helyettesítő modul magasabb tudás/kompetenciaszintet képvisel, és ha ez a modul teljes értékűen megfelel az adott szakképesítés/diploma kitűzött céljainak.

A francia gyakorlatból számos példát ismerünk, amikor is egy adott diploma eléréséhez az organigram eleve több elérési utat fogad el érvényesnek (más-más modulokkal). Van, amikor az organigram eleve több (akár 5 vagy 6) modul közüli választást (opciót) ír elő.

A modulrendszer lehetővé teszi, hogy kevesebb szakképesítés/diploma legyen. De végtelen árnyalási lehetőséget tesz lehetővé, hogyha szükséges, az alapképesítéshez (arra építve!) újabb modulok hozzáilleszthetők. Esetleg néhány modul ki is cserélhető egy vele egyenértékűre. Ezáltal, az alapprofil specializációjával vagy kibővítésével nem jön létre új szakképesítés/diploma, mert a kiegészítő modulok (a legtöbb esetben „kompetenciabizonyítvány” formájában – ennek kifejtése külön tanulmányt igényel) is elfogadottak, a rendszer szerves részét alkotják, egy-egy munkahelyen maga a kiegészítés is jelenthet (az alapidiploma értékéhez hozzáadva) státusz- vagy fizetésemelkedést. Ezeknek a „hozzáadott moduloknak” az elfogadásában, „legalizálásában” is a szakma és a pedagógia képviselője, vagyis a szakmai-pedagógiai bizottság az illetékes, illetve a meghatározó.

Itt jegyezzük meg: a kialakítandó hazai rendszerben a szakterületenként illetékes szakmai-pedagógiai bizottságokat szintenként javasoljuk létrehozni. Ez gyakorlatilag szakképzési és felsőoktatási illetékességű bizottságokat jelent, de úgy, hogy kölcsönösen mindkét azonos szakterületen tevékenykedő bizottság folyamatos képviseletet biztosít a másikban.

Fontos, hogy e bizottságok működése folyamatos legyen. Szó sincs arról – mint ahogy azt egyes hazai elképzelésekben olvashatjuk –, hogy az adott szakmacsoportos bizottság majd 3 évenként vizsgálja felül az egyes modulok és/vagy szakképesítések aktualitását. Az egyedi esetek, problémák (főleg a rendszer bevezetésének első időszakában) folyamatosan fognak majd jelentkezni, ezek azonnali állásfoglalást igényelnek. És ami szintén nagyon fontos: a munkáltatók, a gazdasági szektor folyamatosan fog jelentkezni újabb és újabb igényekkel – ezeket nem lehet előre ütemezni; a modultartalmakat folyamatosan, az igényeknek megfelelően kell „karbantartani”. (Talán nem is kell mondani, hogy ki kell építeni majd a modulok-képzési programok „beválás-vizsgálati” rendszerét is...)

De visszatérve az eredeti gondolatmenethez: hol van meg a képzési programban, illetve a máshonnan hozott értékek átvételében a képző intézmény illetékessége? Nos, a tantárgyak esetében. Intézményi döntés, hogy egy modult – valamilyen speciális helyi alkalmazás érdekében – helyettesítenek-e egy helyileg kialakított tantárggyal. Ha a tanuló/hallgató máshonnan nem modult, hanem egy leosztályozott-dokumentált tantárgyat kíván elfogadtatni, akkor is az intézmény dönt arról, hogy ezt a tárgyat elfogadja, beszámítja-e – vagyis az átvétel ez esetben nem automatikus.

ADALÉKOK: A MODULRENDSZER GYAKORLATI KÖVETKEZMÉNYEI

A modulokra mint autonóm egységekre épülő rendszer a képző intézmények közötti újfajta, ésszerű munkamegosztáshoz vezethet: egy intézménynek nem muszáj feltétlenül az egyes szakképesítésekhez tartozó összes modul folyamatosan, állandóan oktatni, ha a nála hiányzó modulok egy másik intézményben is megszerezhetők. Lehet, hogy egyes modulok oktatására bizonyos intézmények vagy képzési vállalkozások – kiváló tanműhelyi, speciális gépi vagy műszeradottságok birtokában – az átlagnál jóval nagyobb hatékonysággal, jobb eszközkhasználtsággal, és így gazdaságosabban vállalkozhatnak. Mások viszont bizonyos modulok oktatásának a távoktatásos formájára rendezkedhetnek be: így e formában „profi” feltételeket teremthetnek akár egy egész ország számára is.

A nyitott képzési formák és különösen az egyre nagyobb jelentőséggel és képzési volumenben jelentkező felnőttoktatás új megvilágításba helyezik és újragondolandóvá teszi a tanuló, illetve a hallgató fogalmát.

Egy „hagyományos” képzési formában egyértelműen meghatározható, hogy egy tanuló vagy hallgató hány féléves képzési keretek között hányadik éves, és ennek megfelelően milyen órarendi eloszlásban, éppen milyen tárgyakat kell tanulnia. A moduláris rendszer viszont lehetővé teszi, hogy valaki egy félévben – bármilyen egyéni megfontolásból – csak néhány, esetleg csak egyetlen modult vegyen fel. Ráadásul ezek a modulok (bizonyos, előre megtervezett szigorítások mellett) több féléves-éves kihagyással, „szakaszolva” is elvégezhetők. Ilyen helyzetben (főleg a „kihagyott” félévekben, tanévekben) nehéz lenne folyamatos tanuló-hallgatói státuszról beszélni. Nyilvánvaló, hogy ilyen „részleges” vagy „kihagyásos” tanulási lehetőségek mellett már felborul minden korábbi, „normális”, teljes értékű tanulókat feltételező nyilvántartási és számítási rendszer.

Át kell állni a modulonkénti gondolkodásra:

- a tanulók/hallgatók nyilvántartásában, a statisztikában;
- a képzési normatívák, támogatások számításában;
- a tanulmányi szabadság, a tandíj, a diákhitel összegének megítélésében;

és mindez újabb nehézségeket, újfajta szervezési módszerek szükségességét jelenti az órarendkészítésben, a hallgatói létszámtervezésben stb.

A fentiekben vázolt szemlélet és gyakorlat igénye mindenekelőtt a felnőttoktatásban jelentkezik. Ezért talán a jogi szabályozásnak is itt kellene váltania mielőbb: modulonként (és nem tanfolyamonként, nem hallgatónként) meghatároznia normatív támogatásokat, és egyáltalán: a modularitást mint alapkövetelményt és szervezési alapelveket megfogalmaznia.

Egy olyan rendszerben, amelyben a tanulóknak már nem kell kötődniük egyetlen intézményhez (ahol szinte „végigvezetik” őket a képzési folyamaton), a képzés iránt érdeklődőket a képzési piacon a meghirdetett modulok szinte áttekinthetetlen gazdag-

sága várja majd, egy megkezdett képzésnek szinte már zavaróan sokféle, sokirányú folytatási lehetősége közül kell majd választani. Ezért feltétlenül ki kell majd építeni azt az információs és tanácsadó rendszert, országos hálózatot, amely az érdeklődők rendelkezésére áll, és naprakész információkkal rendelkezik a képzési kínálat egészéről, pontos felvilágosítást tud adni arról, hogy milyen modulok birtokában, milyen további modulok megszerzésével lehet eljutni egy újabb szakképesítéshez vagy szakosító (kompetencia-) bizonyítványhoz.

Minden egyes modulhoz készíteni kell a tanulók/hallgatók számára egy tanulási útmutatót, ami tartalmazza az adott modul összes lényeges adatát, a félév során megoldandó tanulmányi és vizsgafeladatokat, a felmérések-értékelések módját és ütemezését, a kötelező és ajánlott irodalom jegyzékét, a rendelkezésre álló önértékelő lapokat, interaktív szoftver-programokat, a kontakt-órák, csoportos foglalkozások, gyakorlatok, a tutorral való (kötelező vagy fakultatív) konzultációk időpontját, az elektronikus kapcsolattartás lehetőségeit stb. Mindez végeredményben egy komplett „tanulási csomagá” áll össze.

Egy kifejtett és hatékonyan működő rendszerben a tanár számára is készül modulonként oktatócsomag, melynek fő alkotóelemei: a modulra vonatkozó dokumentáció mellett tanári útmutató, kérdéssorok, évközi és modulzáró feladatlapok, tesztlap-készlet (értékelési útmutatóval vagy kulccsal, illetőleg - elektronikus feladatmegoldás esetén - értékelő szoftverrel), a tanítást/tanulást segítő valamennyi segédanyaggal.

A sztenderdizált, egységes modultartalomnak és követelményeknek megfelelő segédanyagok, dokumentációs anyagok elkészítése és folyamatos fejlesztése megfelelő, központilag biztosított apparátus felállítását, működtetését igényli.

A modulrendszerben az egyes szakképesítések/diplomák megszerzéséhez alapvető kritériumként kidolgozott modulok mellett a tanulók látókörét szélesítő, érdeklődését kielégítő, egyéni szabad választás lehetőségét kínáló (fakultatív) modulok, tanulási nehézségekkel küzdők számára a „legtípusabb” igényekre előre kidolgozott korrepetáló, felzárkóztató modulok is vannak. A rendelkezésre álló kidolgozott, felkínálható modulok száma az évek múlásával egyre több. A nagyobb, többprofilú intézményekben ezek száma egészen elképesztő. Az amerikai egyetemek és főiskolák gyakorlatában több mint száz tudományos területen illetve képzési irányban mintegy 3-4 ezer modul található. Az Egyesült Királyságban néhány nagy egyetemen közel 5 ezer modul szerepel a regiszterben.

A MODULRENDSZER – A NAGYVILÁGBAN

Amikor a hazai modulrendszer kifejlesztésén és elfogadtatásán fáradozunk, nem árt szembesülni a tényekkel. Mi a helyzet külföldön?

Az „építőelemes oktatásszervezés” az angolszász nyelvterületen keletkezett, a szakirodalom a Harvard Egyetem 1869 évi képzését tekinti a moduláris rendszer kiindu-

lópontjának. Angliában az első modularizációra irányuló kísérlet 1960-ban, a londoni egyetemen folyt.

Ma már az Egyesült Államokban a moduláris szerkezetek jelentik a szabványt, a döntően moduláris curriculum-szerkezetekkel működő felsőoktatási rendszerek a fejlett világ jelentős részén bevezetésre kerültek, így: USA, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Hollandia, Finnország, Norvégia, Dánia, Görögország, Olaszország egyetemein – hogy csak a legjelentősebbeket említsem. Tévhitnek kell minősíteni azt a véleményt, miszerint a modulrendszer nem működik a „legjobb” egyetemeken. Az USA számos híres egyeteme, az Egyesült Királyság valamennyi egyeteme modulrendszerben oktat. A távoktatási intézményekben (így pl. az angliai Open University-ben), illetve mindenhol, ahol távoktatás (ODL) van, az elsők között alakult ki a modulrendszer. Talán nem túlzás az állítás, mely szerint a modularitás valójában világszerte polgárjogot nyert.

Fentiekben egyetemi példákat hoztunk fel – elgondolkoztató, hogy Magyarországon jelenleg az egyetemi szektor áll ellen leginkább a moduláris gondolkodásnak.

Természetesen a szakképzés területéről is idézhetnénk példákat, hiszen a képzésnek a tanulói adottságok-igények-motivációknak való megfeleltetése (különösen a hátrányos helyzetűek esetében!) itt is megoldásra vár.

A modularitás általános jellemzőiként említhetjük:

- A világ moduláris rendszerei között nincs egység. A rendszerek hagyományosan egymástól függetlenül alakultak ki, és többnyire ma is így működnek. A felfogásbeli különbségekre példa, hogy amíg Németországban a modul mint „építőkocka” (Lehrbaustein) a kezdetektől fogva nagyobb tanulmányi egységet (több tantárgyat) fog össze, addig Kanadában például egy biológiai programot 60 egységre bontottak, és ezen „miniprogramokat” (mikromodulokat) hetente kéri számon a hallgatóktól.
- A modulrendszerek egy új oktatási szemlélet jegyében születtek, általánossá válásukat nagyban segítette a Life-long learning koncepciójának elfogadása.
- A bevezetés többnyire a kreditrendszerű oktatással egyidejűleg történt.
- Az Európai Unió áttekintette a különbözőségeket, és nem egységesítésüket tűzte ki célul, hanem azok minél jobb átjárhatóságát kívánja segíteni minden lehetséges eszközzel (ECTS, Euromodul, Europass).
- Egyre erősebb a törekvés (főleg az Európai Unióban), hogy a modularitás a képzési rendszerek minden szintjén érvényesüljön. Ebben meghatározó szerepet játszik a tanulásban részt vevő felnőttek egyre növekvő serege: ez a réteg tanulás- (és nem intézmény-) központú, és szabad átjárást kíván képzési céljainak megvalósításához, intézménytípustól függetlenül.
- A modularitás eredményesnek bizonyult a tömegoktatásból fakadó gondok megoldásában.
- A nyugat- és észak-európai tapasztalatok szerint a modularitást állandó minőségi megújulás kíséri.

A KREDITRŐL

Magyarországon előbb született meg (a felsőoktatásban) az országos, átfogó kreditrendszer, mint a modulrendszer. A világban ez általában fordítva történt: a legtöbb esetben a modularizációra való áttérést követte a kreditrendszer kialakítása.

A jelenség magyarázata, hogy ez a két szorosan összetartozó fogalom eredetileg egy új szemlélet, oktatási filozófia szervezéstechnikai kivételül: „előhívói” mindazok a lényeges szemléleti váltások, amelyekről korábban már szóltunk (tanárcentrikusság helyett tanulócentrikusság stb.)

Magyarország oktatási rendszerében a paradigmaváltás, szemlélet- és struktúraváltás még vajúdik. A jelenlegi hazai kreditrendszer tipikusan ennek az átmeneti korszaknak a terméke. A felsőoktatásban 2000-ben bevezetett kreditrendszert a megalkotói praktikus tantervtechnikai, oktatástechnikai eszköznek tekintették, annak lényegi, mélyebb társadalompolitikai jelentőségének felismerése nélkül.

E helyzetben érthető, hogy egyesek „kredit-alapú modulrendszert” képzelnek el, noha éppen fordítva: „modul-alapú kreditrendszerrel” kellene szólni. Hiszen valójában a modul az alap, és erre épül a kredit.

Akár axiómának is elfogadhatjuk:

A modul: egy tanulmányi egység tartalmi jellemzőinek kifejezője;

a kredit: a modul időalapú mennyiségi értékének kifejezője.

A két fogalom szorosan összefügg, és ideális esetben egymást feltételezi.

A hazai szakirodalomban már 1996-ban olvashattuk (már akkor sem újdonságként): „a kreditrendszer működésének feltétele a rugalmas elemekből, modulokból felépülő tanterv”.

Az ismert lexikonok kreditmeghatározásai elsősorban az idő-, illetve a mennyiségi tényezőt hangsúlyozzák. A Felnőttoktatási és-képzési lexikonban olvashatjuk:

„Kredit: egy tanulmányi egység, tanfolyam elsajátításáért vagy más tanulmányi tapasztalatért adott numerikus érték (kreditpont), amelynek összmennyiségéért az oktatási, felnőttoktatási intézmény a vonatkozó szabályok értelmében, a tanulót jogszerű elismerésben (bizonyítványban, tanulmányi év elfogadásában stb.) részesíti.”

A fenti meghatározást részben kiegészíti a Pedagógiai Lexikon: „a kredit, vagy más megfogalmazásban a tanegység, olyan mértékegység, amely adott felsőoktatási szakon a tanulmányi munka idő- és teljesítmény-ráfordítását jelzi.”

A fentieket részben összefoglalva, részben kiegészítve és pontosítva az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- A kredit a tanulmányi munka időráfordításának mennyiségét fejezi ki (beleértve a teljesítéshez szükséges összes időráfordítást), egyezményes mértékegységben (tanulmányi pontban) kifejezve.
- A kredit nem azonos a tanegységgel, az csak a tanegység (modul) mennyiségi mutatója.
- A kredit elsősorban a felsőoktatásban használatos, de nem kizárólag.

- A tanulmányi tapasztalatért nem adunk kreditpontot, csak a tapasztalat megszerzésére fordított időmennyiségért.
- A kredit elsősorban a tanulói teljesítmény elismerésének, időbeli szabályozásának eszköze, részleteiben és összességében egyaránt.

Ami az időtényezőt, a kredit legfontosabb, lényegi tartalmát illeti, helytelen az a fel fogás, amely a kredit pontértékét csupán a képzés során biztosított tanári kontakt-órák számára szűkíti le. Ez már csak azért sem lenne elfogadható, mert a kreditrendszer érvényes nemcsak a nappali alapképzésre, de alkalmazható a részidős képzésekre, sőt tanfolyamok, kompetenciakurzusok keretén belül is. A levelező oktatásban vagy a táv-oktatásban, mint ez köztudott, igen kevés a kontakt-óra, és egy meg nem kapott kontakt-órát ellensúlyozandó, az egyéni tanulás többnyire nem ugyanannyi óra tanulási időt igényel a tanulótól/hallgatótól, hanem sokkal többet.

A kreditpontoknak az adott modul (tantárgy) érdekében kifejtett tanulói összteljesítmény teljes tervezett, kalkulált időráfordítását kell kifejeznie. (Természetesen egy „átlagos” tanuló képességeit figyelembe véve.)

A kalkulált tanulói ráfordítások közé kell számolni: előadás, kicsoportos foglalkozás (szeminárium), gyakorlat, tutori konzultáció, egyéni tanulmányok (könyvtárban vagy otthon), egyéni feladatmegoldás (papíron vagy számítógépen), vizsga; projektmunka, ipari gyakorlat, szakdolgozat-készítés.

A kreditpontnak nem kell tekintettel lennie az elvégzett hallgatói teljesítmény nehezségére vagy könnyűségére, a kredit pontértéke nem függ a tanulmányi program tartalmától, szerkezetétől, ekvivalenciájától.

Egy modul pontértékének kiszámításához valójában komoly számításokra volna szükség. Egy ilyen számításhoz az oktatási/tanulási folyamat igen tudatos és alapos előtervezése, átgondolása szükséges. Például végig kell gondolni, hogy az adott képzési idő alatt hány tesztlapot kívánunk íratni, hány egyéni feladatot kívánunk kiadni, hány oldal kötelező irodalmat adunk meg, ezek megszerzése mennyi utánjárást igényel, stb. Mindezeknek egyenként ki kell számolni az időigényét – és csak ezután tudjuk megállapítani, hogy a tanulót túlterheljük-e vagy sem, illetve hogy hány pontot ítélünk meg az adott modul teljesítése fejében.

Egyébként a képzés során elfogadott tantárgyak is elláthatók kreditértékkel – a sztenderdizált modulokkal azonos számítási mód szerint.

A tanulói/hallgatói státusz korábban már említett problémája a kreditlogikával kezelhető. Az előírt kreditpont-minimum határozhatja meg, hogy valakit még tanulónak/hallgatónak tekintünk, kollégiumi férőhelyet, ösztöndíjat kapjon-e, stb. Ez a kérdés főleg a nappali alapképzésben (annak államilag támogatott formájában) vetődik fel, hiszen a felnőttképzésben nem szabad, hogy problémát jelentsen az, ha valaki egy félévben csupán egyetlen modult vesz fel.

A kredit-rendszer első alkalmazását 1920-ban az Egyesült Államok felsőoktatási rendszerében kereshetjük, amikor is a munkából jött különböző előképzettségűek szá-

mára kellett egységesen értelmezett képzési egységeket kialakítani annak érdekében, hogy tanulmányi eredményeiket be lehessen számítani a felsőoktatás keretei közé. Mára a világ jelentős térségeiben (USA, Kanada, UK, Ausztrália, skandináv országok stb) kiterjesztették a kredit- (illetve modul-) rendszert az oktatás és képzés, valamint a továbbképzés minden területére, az általános iskolától a doktori képzésig.

Mindeközben nem alakult ki egységes kreditrendszer. Minden ország a saját hagyományaira támaszkodva építi tovább rendszerét. Bár az Európai Unió nem törekszik arra, hogy egységes rendszert hozzon létre, 1993-ban kialakította az Európai Kredit-Transzfer Rendszert (ECTS), mely eleve a sokszínűségre épít, emellett mégis biztosítja – egyszerű számításokkal – az összehangolhatóságot, és az egyes országok különböző képző intézményei között a hallgatók átjárhatóságát.

Ebben a helyzetben mi sem vagyunk kötelezve arra, hogy átvegyük bármely ország rendszerét. Viszont saját nemzeti rendszerünk kiépítését nem oldhatjuk meg azzal, hogy kellő megfontolás nélkül átvesszük az ECTS alapelveit és számítási-átszámítási gyakorlatát.

Például teljes szabadságunk van abban, hogy eldöntsük, hogy egy kreditpont hány tanuló/hallgatói munkaórát fedjen le? A legésszerűbb lenne kiindulni a legtipikusabb egységből, egy átlagos teljesítményt igénylő tantárgy/kredit félévnyi munkaóra-igényéből. Ha ez a szám túl alacsony (5 alatti) lenne, a rövidebb képzési idejű tanfolyamokra, kompetenciakurzusokra már tört számot kellene adni, ez kerülendő. (Van olyan ország, ahol például egy féléves tantárgy előadás esetén egy, labor-műhely-gyakorlat esetén fél kreditpontot ér. Ilyen alacsony érték számunkra nem lenne megfelelő.)

A hazai kreditrendszer eddigi legfőbb érdeme, hogy fellazította kissé a merev, „központilag vezérelt” tantervet, és lehetővé tette a hallgatók számára a felvett-felveendő tantárgyak sorrendjének felcserélését, szabadon választható tantárgyak választási lehetőségét, és ezek összeválogatásában elvi átjárhatóságot a felsőoktatás szakjai és intézményei között.

Azonban mindez a „hagyományos” struktúra keretei között keresi a helyét. Igen sok tennivaló lenne még a szemlélet, a struktúra, az irányítási-finanszírozási rendszer, a jogszabályi háttér megváltoztatása érdekében.

Vagyis a hazai kreditrendszer mai, féloldalas formájában is hozott némi előrelépést, de valódi megoldást az jelenthet majd, ha kiépül mellé a moduláris rendszer, ami remélhetőleg az oktatási rendszerváltás egyik fontos eszköze, eredményében pedig annak kifejezője lesz.

A MODULRENDSZER BEVEZETÉSE

A modularizáció és a kreditrendszer bevezetése nemcsak elhatározás kérdése, hanem gondosan előkészített és határozottan irányított több éves fejlesztő munkát igénylő tevékenység.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy az újításokkal szemben a legnagyobb nehézséget a tanárok és a képzési rendszer irányítóinak konzervatív szemlélete, gondolkodása jelenti. Ennek ékes példája a modularitás: egyesek a reform motorjának, a fejlesztési stratégia alapjának, mások provokatív fogalomnak tartják, amely ki akarja őket zökkenteni megszokott gondolkodásmódjukból, „biztos hadállásaikból”.

Mindenesetre megállapíthatjuk, hogy nem következetes az, aki life long learningről, a képzési rendszer rugalmas átjárhatóságáról és sok korszerű új követelményről beszél az elvek szintjén, a gyakorlatban viszont elutasítja a modularitásnak még a gondolatát is.

Egy olyan rendszert, amely alapvető szemléleti változást jelent, és átfogó jelleggel kívánja megváltoztatni a korábbi gyakorlatot, annak bevezetése előtt alaposan, minden részletében, minden várható problémára tekintettel, minden nézőpontból meg kell vizsgálni, részletesen ki kell dolgozni, és színvonalas szakmai kontroll alá kell venni. Ilyen esetben a sietség, a kéréreletlenség, a kampányjelleg később erősen visszaüt: nemcsak az adott tervet, annak kitalálóit és az abban részt vevőket járathatja le, de magát a reformot, annak tárgyát is.

Ha egy részletesen, jól kidolgozott tervünk van is, ez még nem jelenti azt, hogy egy „fordulónapon”, az ország területének egészére, összes intézményére kötelező érvényűvel célszerű azt egyszerre bevezetni. Keresni kell a fokozatos bevezetés lehetőségét.

Egy más szempontot is végig kell gondolnunk.

Jelen dolgozat többször hangoztatta a tanulói/hallgatói öntevékenység és aktivitás fontosságát; de ez nemcsak a kérdés pszichológiai-elvi-deklaratív vetületében, hanem az ezt előhívó, ösztönző szabályrendszer, struktúra, módszertan fejlesztése során és az ezeket „átlengő” filozófia megfogalmazásában és érvényesítésében is meg kell jelennie.

Ám ezt a logikát nemcsak a tanulókra vonatkoztatva, de a reformok egészére, annak leendő végrehajtóira is ki kellene terjeszteni.

Ésszerű megoldás lenne, hogy először csak néhány szakterületen vezessük be a sztenderdizált modulok használatát.

Minden képzési programban van néhány olyan tantárgy, melynek oktatása a legtöbb iskolában nem igényel egyéni, helyi megoldást, viszont megfelelő lenne – néhány változat közül való választási lehetőséggel – ugyanannak a modulnak a használata. Tipikusan ilyen például az informatikai alapismeretek, több szakmában a kommunikáció, a marketing, a PR-alapismeret, másokban az anyagismeret, illetve általánosságban az alapismereti tárgyak.

Ez a megoldás nem szülne ellenállást, hiszen az iskolák ebben az esetben elsősorban komoly segítséget kapnának és élvezhetnék annak előnyeit, hogy a modularizált, így széles körben felhasználható tananyagaikhoz minden részletében kidolgozott, korszerű módszertani támaszt (tanári kézikönyv, oktatócsomag stb.) kapnának, amelyek előállítására, „bejáratására”, terjesztése így – a nagy számok törvénye szerint – a lehető leggazdaságosabban és legjobb hatékonysággal lenne megszervezhető.

A következő szakaszban (illetve az előző szakasszal akár egyidejűleg is) azon modulok kifejlesztésére kerülhetne sor, melyek iránt kifejezett igény mutatkozik, illetve ahol a fejlesztésben való közreműködésre is van készség és ambíció.

Ez nem utópia, nem naivitás.

Dániában magam tapasztaltam, hogy néhány szakképző iskola öntevékenyen, minden felső utasítás vagy támogatás nélkül kidolgozta saját modulrendszerét. Ez végül is egy konszenzus, újfajta munkamegosztás volt: felismerték, hogy jó nekik, ha a közösen kifejlesztett modulokat kölcsönösen elfogadják és beszámítják.

Ha az állam (akár pályázat formájában) ezeket a modulfejlesztő kezdeményezéseket támogatná, ez sok alkotó energiát szabadítana fel, nem ellenállással, hanem sok-sok ambícióval találkozánk. Természetesen az „alulról jövő” kezdeményezések is igénylik a központi koordinációt, a fejlesztést segítő személyi és tárgyi infrastruktúra (szakmai-pedagógiai bizottságok, képzített engedélyezési mechanizmus, adatbank stb.) meglétét és gördülékeny működését.

A kész modulok alkalmazását sem kellene „elrendelnünk”. Sőt, csak ott engedélyeznénk azok meghirdetését és alkalmazását, ahol biztosítékot látunk a sztenderdizált követelményeknek való megfelelésre. Ha a beszerzési és egyéb támogatásokban prioritást élvezne a moduláris oktatás, akkor „kényszermentesen” is terjedne.

A „szakaszos bevezetés” további szempontjaként, javaslom a moduláris felnőttképzés kiemelt prioritásként való kezelését.

Többek véleménye szerint például a felsőoktatás keretein belül elsősorban, a felnőttképzésben törhetne be és bizonyíthatna először a modularitás, itt lenne vele szemben a legkisebb az ellenállás. Már csak azért is itt kellene központi támogatással fejleszteni, mert a rendszerfejlesztést illetően itt igen nagy az elmaradás. A felsőoktatás gazdáái e területet eddig elsősorban gyors pénzszerzési lehetőségnek tekintették, a „rendcsinálás” egy moduláris rendszerfejlesztés támogatásával indulhatna el.

E terület, a felnőttképzés egésze kiemelt figyelmet érdemel. A felnőttképzési törvény igen mostohán bánik a modularitással (csupán annyit állapít meg, hogy a felnőttképzésben oktatott program „moduláris is lehet” – ahelyett, hogy azt ösztönözné, hogy moduláris *legyen*).

Ha egy korszerű, hatékony felnőttképzést képzelünk el, az iskolai rendszerű felnőttképzés „tűri” legkevésbé, hogy a nappali képzés „csökevényes” változataként, a követelmények minimálisra szállításával (vagyis igénytelenül) oktassunk, a régi szemlélettel. Ez a régi felnőttképzés el kell, hogy tűnjön, a hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése esetében is csak egy ál, álságos, hatékonytalan megoldás.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben elsősorban a „kompetencia-kurzusok” rendszerbe állítása hozhat előrelépést. (Ennek szenteljük a következő fejezetet.) Ez a nagy és reményteli fejlődés előtt álló szakterület csak modularitás révén tud megfelelni a life long-learning követelményeinek.

Felhasznált irodalom

- A kreditrendszer kialakulása a világban. www.okti.hu/info
- A képzésből a munka világába történő átmenet támogatására. Konferencia a HU0008-02 számú Phare-program nyertes projektjeinek bemutatására. Kiadja az ESZA Programirányító Iroda. 2003
- A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése: Új képzési szerkezet. HEFOP/2004/3.2.1 (Nemzeti Fejlesztési Terv 3.2. intézkedés, 1. komponens) FMM, OM. 2004. július (20 p)
- A szakmastruktúra korszerűsítéséről, az OKJ tartalmi és szerkezeti átalakításáról. Előterjesztés a július 26-i államtitkári értekezletre. Készítette Váradi Antal, Laczkovich Jánosné, Tóthné Schléger Mária. Oktatási Minisztérium. 2000. 19 p. + 6 melléklet
- DACUM-kézikönyv (Főszerk. Sum István) Nemzeti Szakképzési Intézet. 2001 (178 p)
- Európai Számítógép-használói Jogosítvány. (ECDL) (Vizsgakövetelmények, Vizsgarendszer, Vizsgaközpontok, Sajtószemle, Hírek.) = www.ecdl.hu
- Dr Gyaraki F. Frigyes: A moduláris képzés előzményei és jelenlegi helyzete a felsőoktatásban. Oktatáskutató Intézet. 1984 (76p)
- Dr Kadocska László: A modularizáció és a kreditrendszer a felsőoktatás megújulási folyamatában. (83 p) Dunaújvárosi Kiadó. 1999. Interneten is olvasható: www.duf/indy.polioid.hu
- Dr Kálmán Anikó: A felnőttképzés terén kialakult legfontosabb hazai, eu-s trendeknek, állásfoglalásoknak, az összehasonlítás eredményeinek, a fejlesztés jelenleg elfogadott legfőbb irányainak összefoglalása. Kézirat. 2005 (27 p)
- Kardos Lídia: Tájékoztató a kompetencia alapú moduláris szakképzésről és a tanulási útmutató használatáról. Oktatási Minisztérium. 2001 (19p)
- Mihály Ildikó: Finnországi mozaikok. Szakképzés. 2004. 3. szám. 6–7. o
- Új kredit- és képesítési rendszer Skóciában. Szakképzés. 2004. 3. szám. 8. o
- Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére. Új Pedagógiai Szemle. 2002. június (6 p)
- Rác Zoltánné: A tananyag moduláris elrendezése. Humánpolitikai Szemle. 2005. 2. szám. 40–52. o
- Soltész Péter: Lifelong learning rendszerek I–IV. Magyar Felsőoktatás. 2002. 9– 2003. 4. szám.
- Udvardi-Lakos Endre: Adalékok az akkreditált felsőfokú szakképzés rendszerfejlesztő munkájához: a francia IUT. Kézirat. 1996 (43 p.)
- A magyar oktatási rendszer és a felnőttoktatás (háttér tanulmány). In: Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon. OECD. 2000
- Beszéljünk a modulrendszeréről. Vitaindító és vitázó tanulmány. Magyar Felsőoktatás. 2000/1–2. szám. 12–13. oldal, 23. és 28–30. o.
- Egy nagy hírű francia felnőttképző egyetem: CNAM. Kézirat. 2000. 197. o.
- Lifelong learning, modul, kompetencia. Szakképzési Szemle, 2002. 1. szám. 19–38. o.
- A Bologna-folyamat és a modulrendszer I.–II. Magyar felsőoktatás. 2003. 1–2–3. (összevont) szám. 36–40. o. és 2003. 4–5–6.(összevont) szám. 38–42. o.