

A KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZEREK HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA

DERÉNYI ANDRÁS

Beérkezett: 2024. január 10., elfogadva: 2024. február 1.

A tanulmány a képesítési keretrendszerek kialakulását, elterjedését és diverzifikációját mutatja be történeti perspektívában és funkcionális megközelítésben. Tárgyalja a keretrendszerek fő alkotóelemeit, a tanulási eredményeket, amelyek a makrótól a mikro szintig meghatározó jelentőségűvé váltak és egyidejűleg több funkciót – rendszerépítő, szabályozó, pedagógiai – ellátnak. A tanulmány a nemzetközi példák mellett a hazai fejleményekre, azok sajátosságaira is reflektál, valamint számbaveszi a hatásokat, a kritikai irodalmat és a kihívásokat is.

Kulcsszavak: tanulási eredmények, standardok, tanulásszervezés, rendszerépítés, átláthatóság, foglalkoztathatóság

THE IMPACT OF QUALIFICATIONS FRAMEWORKS ON HIGHER EDUCATION

The paper presents the emergence, spread and diversification of qualifications frameworks (QFs) from a historical perspective and in a functional approach. It discusses the main components of the QFs, the learning outcomes, which have become crucial from the macro to the micro level and simultaneously perform multiple functions such as system-building, regulatory, pedagogical. In addition to international examples, the paper reflects on domestic policy measures, and takes stock of effects, critical literature and challenges.

Keywords: learning outcomes, standards, learning organisation, system building, transparency, employability

Jelen tanulmány a képesítési keretrendszerek (a továbbiakban: KKR) elterjedését, funkcióit – közte a pedagógiai – és hatásait, az ezekkel kapcsolatos kritikákat, kihívásokat tekinti át. Mivel a KKR-ek általában átfogó, a teljes oktatási-képzési vertikumra kiterjedő hatáskörrel rendelkeznek, a kontextus megjelenítése és az érthetőség érdekében jelen írás az egész életen át tartó tanulás perspektívájából közelít, miközben értelmezési köre az Európai Felsőoktatási Térség és a felsőoktatás; ahol lehet, a hazai jellemzők, megoldások is. A keretrendszerek megjelenése és elterjedése globális jelenség, emiatt Európán túli kitekintések is megjelennek, amelynek célja annak érzékeltetése is, hogy egyidejű és széles körű nemzetközi folyamatok zajlanak e téren.

Levelező szerző: Derényi András, 1192 Budapest, Előd u. 14. E-mail: andras@derenyi.net

A KKR-ek megjelenése

A képzések egymással való összehasonlítása, megfeleltetése több évtizedes törekvés, amelyet a tanulási és munkaalapú mobilitás tett sürgetővé. A felsőoktatás expanziójával, illetve az egész életen át tartó tanulás igényének erősödésével egyre sokszínűbb képzési programkínálat jött létre (formában, időtartamban, szintekben egyaránt). A tanulni vagy munkát vállalni vágyó emberek megfelelő tanulási vagy foglalkozási helyzetbe helyezéséhez szükségessé vált a diverzifikált képzések végén megszerzett képesítések szintjének, a képzés által igazolt képességeknek és tudásoknak a jobb megértése. Sokáig olyan formális elemek segítségével igyekeztek ezt megtenni a nemzetközi statisztikai szervezetek, mint a tanulmányok időtartama, az iskolatípus, a képzés által igazolt nemzeti vagy ágazati végzettségi szint¹, ezek azonban a nemzeti képzési rendszerek különbözőségei miatt nehézkesnek vagy elégtelennek bizonyultak. A munkaadók egy-egy állás betöltésére szolgáló rekrutációs eljárásai pedig a képesítések helyett egyre inkább kompetenciákban kezdték megfogalmazni igényeiket és ezek fejlettségéről igyekeztek tájékozódni a jelentkezők körében.

A nemzetközi oktatáspolitikát alakító szervezetek (mint például az Európai Bizottság, az UNESCO, a bolognai folyamatot is koordináló kormány- és intézményközi együttműködések, nemzetközi szakmai ügynökségek, mint az ILO, a CEDEFOP vagy az ETF) a szakképzésben kialakuló és eredetileg a foglalkoztatási igényekhez való jobb igazodást elősegítő kimeneti jellemzőkkel felépített keretrendszerekben vélték megtalálni az összevethetőség új eszközét. A tanulási, képzési folyamat végére elérendő kompetenciákat tanulásieredmény-állítások segítségével leíró és a kompetenciák szerveződésének mélysége, kiterjedtsége vagy komplexitása alapján szinteket definiáló KKR nagy sebességgel terjedt el a világban, és számos változata alakult ki. Ez előtérbe hozta a kimeneti nézőpontot a képzésekről való gondolkodásban, a tanulóorientált megközelítést (vagy a felsőoktatásban a hallgatóközpontú tanulást [lásd erről kötetünkben Hrubos Ildikó írását] és a tanulási eredmények alkalmazását. Időközben az is világossá vált, hogy a KKR-ek a képzések összehasonlíthatósága mellett más funkciókat is képesek ellátni, így képzésszabályozási, képzésfejlesztési és -szervezési, koordinációs és pedagógiai támogató hatásuk is van.

A 80-as és 90-es években előbb Új-Zélandon, majd Dél-Afrikában, az Egyesült Királyságban, Skóciában, Írországban (*Allais 2003*) létrejövő, eleinte a szakképzésre, majd idővel fokozatosan minden végzettségi szintre, képzéstípusra és -ágazatra és még a nem formális módon megszerzett képesítésekre is kiterjedő KKR-fejlesztések zajlottak. Ezekre figyelve kezdődött a 2000-es évek első felében egy koordinatív célú, átfogó, az egész életen át tartó tanulás egészére érvényes KKR kidolgozása az Európai Unió számára, amit az Európai Parlament és Tanács 2008-ban fogadott el (*Európai Parlament és Tanács 2008*). Az *Európai Képzési Keretrendszer* (EKKR) hatása jelentős volt, az Unió tagországai saját nemzeti szintű átfogó (azaz minden végzettségre és ágazatra kiterjedő) nemzeti KKR-ek kidolgozásába kezdtek, és mára minden tagállam, valamint a csatlakozni készülők is rendelkeznek ilyennel (*UNESCO-ETF-CEDEFOP 2023*). A KKR-ek alkalmazása globálisan is trenddé vált: a legfrissebb áttekintések szerint ma már több mint 150 ország rendelkezik saját nemzeti KKR-rel (*UNESCO-ETF-CEDEFOP 2019*).

A felsőoktatásban is megjelentek a KKR-ek, noha kialakításuk Európában kissé más utat járt be, mint a fenti nemzeti vagy regionális szintű eszközök. 2001-ben a képzési akkreditációk kölcsönös elfogadására indult „Közös minőségi kezdeményezés” (*Joint Quality Initiative – JQI*) keretében az abban részt vevő akkreditációs ügynökségek hamar eljutottak a *bachelor* és *master* fokozatok kimeneti, tanulási eredmények segítségével való jellemzésének szükségességéhez. Az általuk közösen kidolgozott leíró jellemzőket azok elfogadásának helyszínéről *dublini deskriptoroknak* nevezték el (erről részletesebben lásd *Derényi 2010*), amelyek aztán nagy hatást gyakoroltak az európai

¹ Lásd az ISCED oktatásstatisztikai rendszert, illetve annak fejlődését.

felsőoktatás képzéseiről való gondolkodásra. A felsőoktatásért felelős miniszterek 2005-ös bergeni találkozójukon a teljes *Európai Felsőoktatási Térség* (EFT) képesítési keretrendszereként (EFT-KKR) fogadták el ezeket – kiegészítve a rövid idejű képzések és a doktori képzések szintleíró jellemzőivel. Azóta minden, az EFT-ben működő rövid idejű *bachelor*, *master* és doktori programnak ezekre a kimeneti jellemzőkre kell figyelnie.

Az EKKR kialakítása során is figyelemmel voltak az EFT-KKR-re, és a négy ciklust az EKKR 5–8. szintjeinek feleltették meg. Ennek nyomán aztán a nemzeti KKR-ek legfelső szintjei és a felsőoktatási keretrendszer ciklusai minden európai országban szorosan összekapcsolódnak.

A dublini deskriptorok a magyar felsőoktatás számára is hamar ismertté váltak: a bolognai ciklusos képzési szerkezetre való átállás nyomán 2006-ban megújított képzési és kimeneti követelmények (OM 2006) bevezetője közölte azokat, mint minden szak számára irányadó kimeneti követelményeket. Egy évtizeddel később azután, amikor Magyarországon is megtörtént a nemzeti szintű, az egész életen át tartó tanulásra kiterjedő képesítési keretrendszer kialakítása (ez a *Magyar Képesítési Keretrendszer* – MKKR), az erre tekintettel megújított KKK-ban (EMMI 2016) a dublini deskriptorokat felváltották az MKKR szintleíró jellemzői.

A KKR-ek konvergenciája Európában

Európában a KKR-ek kezdeti funkcionális különbségei az évek során kisebb-nagyobb csoportokban intenzíven folyó egyeztetések, tapasztalatcserék folytán lassan eltűnni látszanak (UNESCO-ETF-CEDEFOP 2023).² Szinte mind átfogó jellegűek, és 36 országban fő céljuk a képesítések átláthatóságának és összehasonlíthatóságának elősegítése. 33 európai ország, köztük hazánk is, feltünteti a képesítések nemzeti KKR-ben, valamint az EKKR-ben elfoglalt szintjét a kiadott okleveleken, bizonyítványokon és azok mellékletein, valamint a hivatalos adatbázisokban. Idehaza így évente már százazres nagyságrendben találkozunk ezekkel az adatokkal az a hazai tanulói és hallgatói kör, amely épp kézhez veszi ezeket az okiratokat.

Időközben a CEDEFOP gondozásába kerültek és beüzemelődtek azok az online felületek is³, amelyek az egyes nemzeti KKR-ek fejlettségi állapotát mutatják és szintjeik összehasonlítását segítik.

E fejlemények lassú elmozdulást jeleznek a KKR-ek perspektívájában is: míg sok ország eleinte (és több ország, köztük Magyarország még most is) elsősorban oktatási, képzési eszközként tekint rá, és működtetését az oktatásért felelős minisztérium vagy valamely háttérszervezete végzi, egyre több helyen már a foglalkoztatáspolitikák, a képességstratégiák eszközeként (is) alkalmazzák.⁴ A KKR-ek mögött hatalmas támogató apparátus kezd kialakulni. Ennek egyik európai főszereplője, fő tudásbázisépítője és fejlesztéstámogatója a szakképzés-támogató szervezet, a CEDEFOP, míg az Európával szomszédos és a fejlődő országok körében az *European Training Foundation* (ETF) tölt be hasonló szerepet, amihez globálisan az UNESCO is csatlakozott. Az Európai Bizottság egyre több foglalkoztatás-politikai kezdeményezésben, eszközfejlesztésben támaszkodik a keretrendszerre, és emellett a további használatot erősítő digitális megoldásokat fejleszt. Egyik ezek közül az *e-Europass*⁵ integrált tanulási portál és tudásbázis, egy másik az ESCO, egy háromszatú tanulási-eredmény-adatbázis⁶. Az európai felsőoktatás is használja ezeket, és az EFT-KKR alkalmazásának

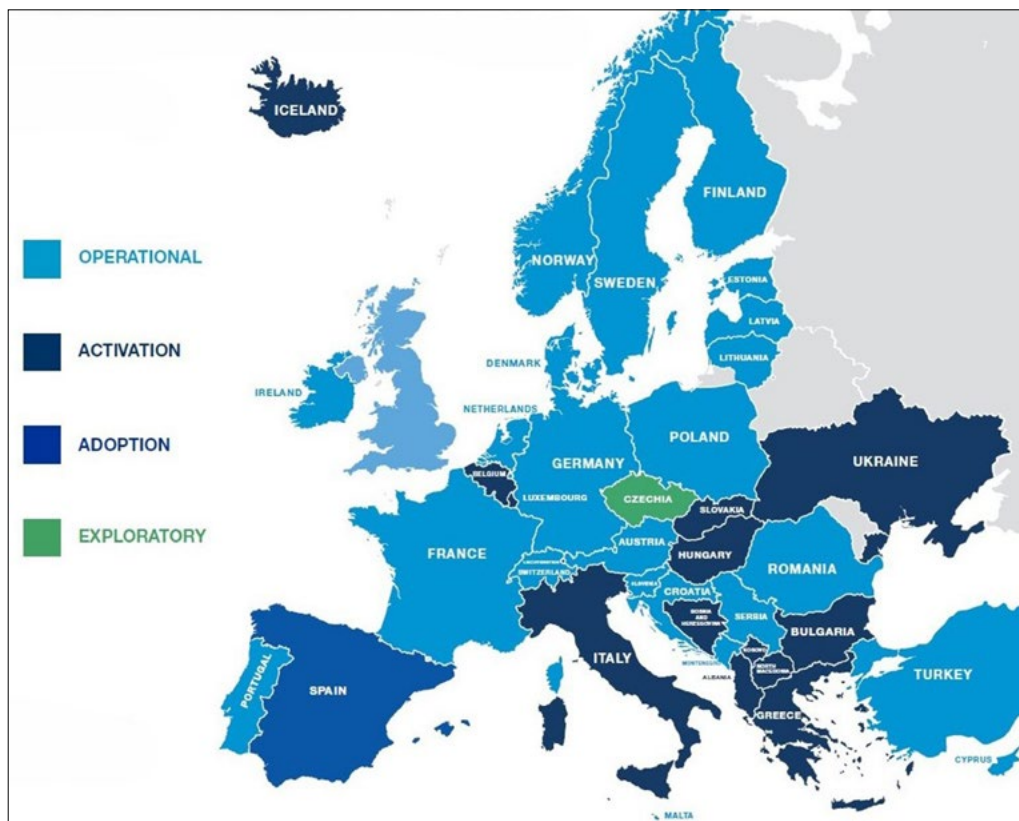
² A fejlesztések állásáról évente háromszor adnak adatot az országok a monitorozást végző CEDEFOP számára.

³ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/nqfs-online-tool> [Az internetes források utolsó letöltési ideje: 2024. 06. 26.]

⁴ 15 országban továbbra is az iskolarendszerben megszerzett képesítésekre terjed ki a hatókörük, 19 országban azonban az iskolarendszeren kívül megszerezhető képesítésekre is, és jó néhány ország nkr-je befogadja a részképesítéseket (17), a mikrotanúsítványokat (17) vagy a modulokat (6) is.

⁵ <https://europa.eu/europass/en>

⁶ Classification of European Skills, Competences, and Occupations. <https://esco.ec.europa.eu/hu>



1. ábra: A nemzeti KZR-ek fejlettségének áttekintése. Forrás: CEDEFOP 2004

előmozdítására a koordinációt végző *Bologna Follow-up Group* (BFUG) tematikus munkacsoportot működtet. Magyarországon historikus okokból a felsőoktatási helyettes államtitkárságnál van az MKKR működtetése, az Oktatási Hivatal az EKZR Nemzeti Koordinációs Pontjaként pedig főként tájékoztatói feladatokat lát el.

A KZR-ek diverzifikációja

A KZR-eket szakpolitikai céljuk és tervezett hatókörük szerint már a kezdetektől három típusba sorolták: *reformáló*, *transzformáló* és *kommunikációs* (Raffe 2009). A reformáló KZR-ek a képesítések minőségének és relevanciájának javítását célozzák, a transzformálók a korábbi képző intézményi gyakorlatok átalakítását, míg a kommunikációs célúak a meglévő rendszerek leírásának javítását és a különböző érdekeltek, köztük a politikai döntéshozók és a tanulók számára rendelkezésre álló alternatívák tisztázását, jobb megértését szolgálják. Európában a legtöbb ország kommunikációs célú KZR-t fejlesztett azzal a céllal, hogy érthetőbbé és láthatóbbá tegye saját oktatási-képzési és képesítési rendszereit, valamint tisztázza a képesítések különböző formái közötti horizontális és vertikális viszonyokat, kapcsolódásokat.

A fejlesztési lendület kiterjedésével további részfunkciókkal rendelkező keretrendszerek is létrejöttek. A *regionális* KZR-ek több ország képesítései között építenek hidat: a hatókörükbe tartozó

nemzeti KKR-ek szintjeinek egymással való megfeleltetését segítik és ezzel fordító, összehangoló funkciót látnak el közöttük. Ilyen az EKKR is, amely sok hasonló, regionális, koordinatív célú KKR-fejlesztést inspirált.⁷ Mindezek „fölé” az UNESCO megkezdte egy átfogó globális keret kidolgozását (Hart–Chakroun 2019).

A szektorális KKR-ek egy gazdasági szektor, ágazat képesítései számára definiálnak szinteket és kimeneti szintleíró jellemzőket és ezáltal segítenek javítani az adott szektorban megjelenő képesítések érthetőségét, elismerhetőségét. Ezek sok esetben nemzetközi összefogással készültek, így számos ország támaszkodik rájuk. Saját keretrendszere van a nemzetközi pénzügyi szektornak, a sport világának, egyes művészeti ágaknak, egyes szociális területeknek stb. Ugyanakkor kisebb nehézséget is jelenthet e szektorális és a nemzeti KKR-ek szintjeinek és szintleíró jellemzőinek összehangolása, különösen a kezdeti időszakban.

További változatnak tekinthetők az *intézményi szintű* KKR-ek. Egyes felsőoktatási intézmények saját képesítéseitekre vonatkozóan dolgoztak ki és vezettek be kimeneti leírásokat, képzési ciklusonként rögzítve azokat az intézményi sajátosságokat, specifikumokat, amelyek az intézmény által kiadott minden képesítést (az egyes ciklusokban) jellemezznek⁸.

Végül meg kell említeni a *kompetencia-referenciakereteket*, amelyek nem teljes képesítésekre, hanem egyes kompetenciákra nyújtanak színtezett és strukturált leíró jellemzőket a KKR-ek logikája szerint. Legismertebb közülük a *Közös európai idegennyelvi referenciakeret* három szintje. A *Digitális kompetenciák európai keretrendszere* (DigComp) a kidolgozása óta többször frissült, és a felhasználók mellett már a pedagógusok és a képző intézmények számára is létrejött egy-egy változata (DigComp-Edu, DigCompOrg), továbbá önértékelő és szervezeti mérőeszközöket is kidolgoztak hozzá. Az európai kulcskompetenciákra sorra születnek referenciakeretek. Így részletesen strukturált leírás áll rendelkezésre a vállalkozó képességek jellemzésére (EntreComp) vagy a fenntarthatósági kompetenciára (GreenComp), a demokratikus kultúra kompetenciakeret pedig támogatja az állampolgári, illetve a kulturális tudatosság és kifejezőmód kulcskompetencia azonosítását, fejlesztését. Magyarországon az idegennyelvi keretrendszer mellett a DigComp központi lefordítása, adaptálása történt meg.⁹ Ezek a leírások különböző csoportosításokat, színtezéseket és megközelítéseket alkalmaznak, és az adott kompetenciacsoport részletes jellemzése révén jó támpontokat nyújtanak a felsőoktatás programfejlesztéseihez is.

A KKR-ek funkciói

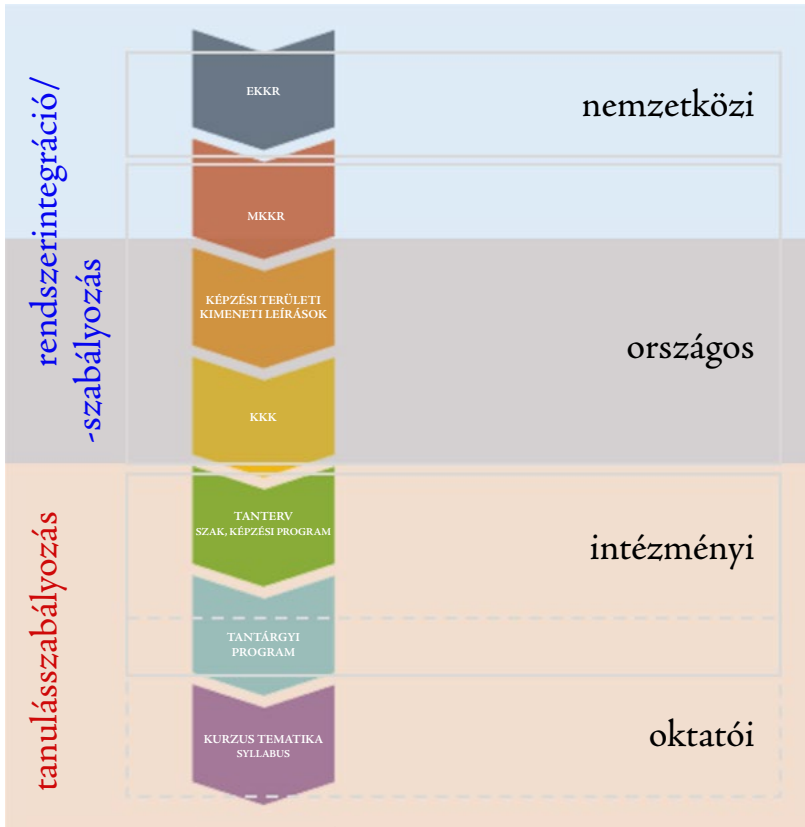
Mint korábban volt róla szó, a KKR-ek fontos funkciója lehet (típusuktól függően) helyi képzési, képesítési reformok ösztönzése vagy informálása, új minőségbiztosítási szempontok generálása a képesítések fejlesztése, működtetése számára, vagy a képesítések és egymáshoz való viszonyaik láthatóbbá, érthetőbbé tétele és ezáltal egy új, együttműködésre serkentő kommunikációs tér megteremtése. Ezzel pedig a *rendszerépítést* támogatják: a rendszer szereplői a fejlesztéseket informáltabban – a többi KKR-hez vagy képesítéshez viszonyítva – tudják végezni. Jobban értik, milyen kimeneti szintekkel kerülhet kapcsolatba saját KKR-ük¹⁰, milyen szintre építik rá saját képzésüket,

⁷ Mára 17 RKKR-ról tudunk (ETF 2021): Afrikában több regionális keretrendszer is létrejött, ezek „fölött” pedig készül egy közös, az *African Continental Qualifications Framework* (ACQF); van RKEK-je az észak-afrikai arab országoknak (AQF), a karibi országoknak (CARICOM), az öbölmenti országoknak (GQF), a közép-amerikai országoknak (MCES-CA), a délkelet-ázsiai országoknak (SAARC) és egy sor más régióknak.

⁸ Magyarországon ilyet működtet a MOME, *Personának* nevezve az egyes ciklusleírásokat, utalva arra, hogy ezek valójában a diplomázó hallgatók tanulási eredményekkel leírt tulajdonságai.

⁹ <https://digitalislojletprogram.hu/hu/tartalom/digkomp>

¹⁰ Az EKKR e hatásának látványos megnyilvánulása, hogy annak elfogadása után saját nemzeti KKR-ük fejlesztésébe kezdő európai országok szinte mind az EKKR-ével azonos számú, nyolcszintű keretrendszert fejlesztettek. Globálisan is megfigyelhető ez az igazodás.



2. ábra: Egy KKR eltérő funkciói az oktatásirányítás és -szervezés különböző szintjein. *Forrás:* saját szerkesztés

milyen kimeneti szintre kívánják a képzésükkel eljuttatni a résztvevőket, az egyes szinteken milyen képesítések találhatók, és azok milyen jellemzőkkel bírnak.

A mindennapokban azonban a keretrendszerek egyéb funkciókat, szerepeket is betölthetnek felhasználásuk módja és működésük hatóköre mentén. Ilyen például a *regulatív, szabályozó* szerepkör: sok országban a kompetencia-referenciakeretek és a nemzeti KKR, illetve ezek alacsonyabb szintekre történő specifikálása során keletkező kimeneti leírások (például szakterületi, képzési területi, diszciplináris, szakos kimeneti standardok, a nemzeti alaptanterv, a KKK a szakképzésben és a felsőoktatásban) orientáló, ajánló vagy akár kötelező erővel bírhatnak egy-egy képesítés tekintetében. (Megjegyzendő, hogy a hazaihoz hasonló, szabályozó funkcióval működő szakos szintű felsőoktatási kimeneti jellemzők a többi európai országban nincsenek.)

Végül a keretrendszerek az oktatás, képzés napi gyakorlata felé közeledve, az intézményi kurikulumok, a tantervi egységek, a kurzustematikák (sillabuszok), tanmenetek, illetve a tanóratervek, -vázlatok szintjén határozott *pedagógiai* funkciót töltenek be, amennyiben közvetlenül is hatnak azok kialakítására, felépítésére, megvalósításuk módszereire.

A nagyobb hatókörű, általánosabb keretrendszerek tehát inkább összehangoló, rendszerintegráló hatásúak (még ha itt a rendszert akár globálisan vagy regionálisan értjük is), a konkrétabb, részletesebb és szűkebb hatáskörű „kistestvéreik” pedig inkább a tanulásszervezést, az oktatást befolyásolják (ahogyan azt a 2. ábra szemlélteti).

Mindez azért tud megtörténni, mert mindegyik keret(rendszer) ugyanazt a leíró módot alkalmazza a (készülő) globális kerettől a KKK-kon át a tematikákig: a képzésben, a tanulási folyamatban részt vevők, tanulók, hallgatók számára a kimenetet jellemző, célul tűzött tanulási eredményeket.

A tanulási eredmények többféle pedagógiai szerepe

A *tanulási eredmények* megjelenése és elterjedése mindenütt jelentős hatást gyakorolt az oktatási és képzési rendszerek szereplőire és egyre inkább jellemzővé tette azt a megközelítést, amit kimeneti nézőpontnak, hallgatóközpontú gondolkodásnak hívunk. Erről és a hatásmechanizmusokról számtalan elemzés, tanulmány jelent és jelenik meg (áttekintésért lásd *Hoidn–Klemenčič 2021*). A hatás többféle irányban és szinten generált változást: a képzési programok megtervezésében és felülvizsgálatában, az oktatás, képzés megszervezésében, a tanulási környezet alakításában, az oktatási és értékelési módok, módszerek megváltozásában.

A KKR-ek és a tanulási eredmények mind az intézményi képzési program (szak) vagy annak egy tantervi egysége (pl. modul, tantárgy) fejlesztése vagy felülvizsgálata számára közölnek olyan általánosabb, absztrakt, illetve konkrét, részletező információkat, amelyeket egy szak- vagy tantárgyfelelős számára jelentős kapaszkodókat adhatnak egy képzési program vagy tantárgy tervezése során. Ilyenek a kimeneti szintek leíró jellemzői akár intézményi (ha van intézményi keretrendszer), akár hazai, akár nemzetközi vonatkozásban (például idegen nyelvű szakok hallgatóira is gondolva), vagy egy-egy szak(ma)terület várakozásai a képesítés megszerzése révén megjelenő kompetenciákra, továbbá egyes kompetenciák tartalmi jellemzői (a kompetencia-referenciakeretekben). Az EFT-ben a már említett JQI nyomán a 2000-es évek elején indult el a *Tuning-projekt*¹¹, amely számos ország hasonló képzéseinek azonos, közös magját, „törzsét” azonosította és tette közzé, majd a kimenet felől, tanulási eredményeket alkalmazva dolgozott ki képzésfejlesztési módszertant (ez a *Tuning módszer*, amely mára több más kontinens felsőoktatásában is elterjedt). Ezekben az években pedig a tanulási eredmények elérését vizsgáló értékelési módszereket fejlesztenek és tesznek közzé (CALOHEE program¹²). Az eredményeket továbbképzések keretében is terjesztik.¹³ A programok webes felületein a szakfejlesztésekhez módszerek, jó gyakorlatok, közös tartalmak gazdag tárháza érhető el. E projektek, a kialakított módszertanok a hazai felsőoktatásban kevésbé ismertek és nem terjedtek el, a Tuning első szakaszában és a CALOHEE-ban mindössze néhány magyar oktató vett részt.

Ám nemcsak a Tuning, hanem felsőoktatási szervezetek, intézmények világszerte ezerszám készítettek olyan kézikönyveket, útmutatókat, amelyek a szakok fejlesztői, az oktatók számára készültek a KKR-ek figyelembevételére és a tanulási eredmények alkalmazására. Vannak olyanok is, amelyek nemzetközi összefogással, sok ország gyakorlatát egyeztetve készültek (pl. *CEDEFOP 2022*), és magyarul is egyre több áll rendelkezésre (például *Derényi 2006; Tót 2017; Farkas 2017; Lukács–Derényi 2017; Derényi et al. 2023*). A terjedő nemzetközi gyakorlat nyomán idehaza is megjelentek a felsőoktatási intézményekben az oktatók tanítását, a hallgatók tanulását támogató, segítő szolgáltatások, amelyek szintén a kimeneti megközelítés átvételét és a tanulási eredmények alkalmazását szorgalmazzák (erről bővebben lásd a kötetben Bodnár Éva írását). És egyre több doktori képzésbe épülnek be tanításmódszertani, pedagógiai kurzusok a leendő oktatók ez irányú tudásának, képességeinek fejlesztésére.

¹¹ Tuning educational structures in Europe. <https://www.unideusto.org/tuning/>

¹² Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe. <https://www.calohee.eu/>

¹³ Tuning Academy. <https://tuningacademy.org/>

A KKR-ek használata és hatása

Nem könnyű a KKR-ek használatát és hatását különválasztani, ezeket ezért sokszor együtt is tárgyalják.¹⁴ Az EKKR a nemzeti KKR-ek fejlesztését ösztönzi Európában és azon túl is, ezek pedig a képzések helyi fejlesztésére és kezelésére hatnak. A már idézett felmérés (*UNESCO-ETF-CEDEFOP 2023*) eredményei szerint az európai országok nagy része (28/36) leginkább a képzések tervezésére-fejlesztésére (design), felülvizsgálatára és megújítására, valamint a képzések minőségbiztosítására használja saját nemzeti KKR-ét. A képző intézmények, képzési szolgáltatók és oktatási szakemberek között kielégítő mértékű a keretrendszerek ismerete, és sokan napi szinten használják azokat, ami fontos implementációs mutató. A végső felhasználók (a tanulók, az álláskereső és a munkavállalók) körében azonban alacsony az ismertsége, és csak lassan terjed. Ez persze érthető, ők nem a KKR-ek, hanem a hatások hasznélvezői lennének.

Magyarországon a kezdeti lendület után lelassulni látszik az MKKR fejlesztése. Ismertsége, használata alacsony mértékű (*Oktatási Hivatal 2020a*), a képzések minőségbiztosítására kevésbé használatos (*Oktatási Hivatal 2020b*).

Egy átfogó európai felmérés (*Gaebel–Zhang 2018*) rámutatott, hogy 2018-ra a felsőoktatási intézmények 75%-a minden kurzusára alkalmazta a tanulási eredményeket, ami a tanulás és tanítás minőségét és hatékonyságát meghatározó számos faktorra hatást gyakorolt. Ezeket a változásokat idehaza is több kutatás vizsgálta (*Fisher–Halász 2009; Vámos 2011; Kovács 2021*). Bár ezek egyike sem reprezentatív a hazai felsőoktatásban oktatókra, azt mutatják, hogy 2010 és 2020 között a tanulási eredményekkel kapcsolatos ismeretek enyhén bővültek, bár még így is csak a felsőoktatásban oktatók fele (47,9%) ismeri. Ennél kevesebben vannak tisztában a rendeltetésével (41,5%), még kevesebben alkalmazzák, a saját oktatói munkára való hatását pedig 20%-nál kevesebb oktató értékeli (*Kovács 2021*).

2006 és 2016 után, 2023-ban ismét sor került a felsőoktatási KKK-k felülvizsgálatára és módosító javaslatok megfogalmazására,¹⁵ és a Magyar Rektori Konferencia ebben részt vevő oktatói munkacsoportjai olyan változatot dolgoztak ki, amely a korábbiakhoz képest még nagyobb szerepet szán az MKKR szintleíró jellemzőiből kibontott és szakonként specifikált képzési területi és szakos leíró jellemzőknek, a már ismert négyes tagolódásban (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás). Jelenleg *elvárt tanulási eredmények* (ETE) munkanéven hivatkoznak erre. Újdonságuk még, hogy csak a szak lényegi (vagy törzs-) kompetenciáira irányulnak, a korábbiaknál nagyobb teret engedve az intézményeknek saját képzési programjaik alakítására.

A KKR-ekkel kapcsolatos kritikák, kihívások és kockázatok

A KKR-ek és a tanulási eredmények alkalmazását számos kritika is éri. Vannak, akik (*Caspersen et al. 2017; Ure 2019*) a kimeneti jellemzők általános leírásainak értelmét kérdőjelezi meg, mert szerintük az alkalmazás során az oktatók, szakfelelősök ezeket bizonytalanoknak, többértelműeknek élik meg, és így különböző értelmezések jönnek létre. Bár ez biztosítja a rugalmasságot a különböző kontextusokban való alkalmazásra, a tervezettnél kevesebb összehasonlíthatóságot biztosít, ami végül az eredeti szakpolitikai célt (az összehasonlíthatóság és jobb érthetőség) gyengítheti.

Sok felsőoktatási intézmény a KKR-ek által hozott külső standardokkal kritikus: azt az egyetem oktatási autonómiája csorbításának tekinti, még az EFT-KKR nagyon általános deskriptorai esetében is. Azt is felvetik (*Havnes–Prøitz 2016*), hogy a KKR-ek bevezetése elsősorban szak-

¹⁴ A lehetséges hatásokhoz közelebb visznek a kritikai megközelítések (lásd lentebb).

¹⁵ Egy, a MAB, az MRK és az OH konzorciuma által vitt RRF-projekt keretei között: <https://www.mab.hu/projektek/> és <https://mrk.hu/a-felsooktatasi-kepzesek-agazati-modernizacioja>

politikai és irányítási célokot szolgál, és azok a külső ellenőrzés, további szabályozás lopakodó eszközei lehetnek. Ha az oktatói közösség is így tekint rájuk, az beszűkítheti a tanulás és a tanítás fejlesztését, amivel végül mind a szakpolitika alakítása, mind a képzésmenedzsment, mind pedig a tanítás és tanulás minősége sérül. Ezekkel a felvetésekkel viszont többen szembeállítják a KKR-ek mobilitást és a kreditek, diplomák elismerését elősegítő szerepét.

Szélesebb kritikai irodalma van a tanulás, a képzések kimenet felőli, tételes kompetenciákat leíró meghatározásának. Arra mutatnak rá, hogy a KKR-ek fejlesztői, alkalmazói túlzottan ragaszkodnak a kialakult szerkezethez és leíró nyelvezethez, pedig az így közölt, gyakran holisztikus elképzelések megragadására az elérendő kompetenciák felsorolása nem alkalmas, azokat ugyanis összefüggésbe kellene hozni a kontextussal és a kompetencia mögöttes felfogásával (*Winch 2021*). Az áttérés a tanulási eredmények alkalmazására ráadásul korlátozhatja a tanulási folyamatot, és „lebutíthatja” a tanítást és az értékelést azáltal, hogy az összetett (személyes és társadalmi) tanulási folyamatokat mérhető és körülhatárolható objektumokká próbálja redukálni egy zárt, kerek folyamatot tételezve. Pedig a tanulás mindig kontextushoz kötött, gazdag és (a véletlenekre is) nyitott folyamat. A kimeneti megközelítés ezért különösen a felsőoktatásban lehet ellentétes a hagyományokkal, amely a minden helyzetben jelen lévő váratlan helyzetek kiaknázására készítl fel (ami a kutatás és az innováció feltétele is). Ha viszont nyitott tanulási eredményeket alkalmaznak, az az értékelhetőségüket csökkenti (*Allais 2014*). Ezekkel a felvetésekkel mások (*Biggs 1999; Biggs–Tang 2007*) azt állítják szembe, hogy a tanulási eredmények és az értékelési feladatok megtervezése során az oktatók szabadon használhatnak olyan nyílt megfogalmazásokat (pl. tervez, létrehoz, hipotéziseket felállít, reflektál), amelyekkel elkerülhető a tanítás és az értékelés merev előre meghatározottsága, és lehetővé válik a nem szándékolt eredmények megjelenése is. A kulcskérdés a tanulási célok, a tanulási és tanítási tevékenységek és az értékelés folyamatos *konstruktív összehangolása*, amitől a tanulás potenciális hatása függ.

A fenti kritikai vonulatokban – mivel túlnyomórészt a felsőoktatásban (is) aktív kutatóktól érkezik – elsősorban az oktatás és a tanári szerep kerül a középpontba, és kevesebb teret kapnak a hallgatók vagy az érintetti kör nézetei. A hallgatók az elvi kritikák helyett saját megtapasztalható tanulási körülményeik alapján a hallgatóközpontú szemlélet rendkívül lassú terjedését emelik ki (*ESU 2020*). Sok más mellett e szemlélet egyik összetevője a tanulásról, a megszerzett képesítésről való megfelelő információhoz jutás; egy másik összetevő pedig a tanulási eredmények világos és a kreditrendszerrel megfelelően összeillesztett alkalmazása, amelyekkel kapcsolatban az merül fel, ezek világos, érthető és megfelelő rendelkezésre állása szükséges ahhoz, hogy a hallgatók saját tanulási folyamataik teljes körű birtokosaivá válhassanak¹⁶, illetve az automatikus elismeréssel kapcsolatos tervek megvalósulhassanak (*Napier 2022*). Ezek pedig igénylik a KKR-ek megfelelő alkalmazását.

A külső érintettek – ahogy az a fejlesztések során szervezett számos nemzetközi és hazai fórumon felmerült – üdvözik a KKR-ek és a tanulási eredmények alkalmazását, mivel azok egy olyan, általuk is érthető nyelvezetet használnak, amely az oktatásban érintettek közötti dialógust gördülékenyebbé teszi és segíti a kölcsönös megértést. Ugyanakkor jóval specifikusabb és konkrétabb, saját elvárásaikat pontosabban kifejező kimeneti leírásokat szeretnének, kevésbé értékelik az általános vagy az elméleti tanulási célokat. Ezek azonban már az oktatás és képzés fő funkcióival kapcsolatos évszázados vitához vezetnek vissza (*Grubb–Lazerson 2007*).

A kritikákon túl több, máig alaposan meg nem vitatott dilemma is felmerül. Ezek egyike, hogy a KKR-ek által definiált kimeneti jellemzők vajon a képesítéshez elérendő optimumot (*benchmark*) vagy a minimumot (*threshold*) jelentik. Ebben eltérő az egyes országok gyakorlata: a KKR-ek „eredetvidékén” általában benchmarkként kezelik a képző intézmények és a minőségbiztosító szerve-

¹⁶ Ahogy azt az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Standardok és Útmutató (ESG) 1.3 standardja elvárja.

zetek, az európai kontinensen viszont általában küszöbértéknek tekintik. Így Magyarországon is – bár erre vonatkozó explicit szabályozás nincs. Több intézmény azonban az oktatókat és hallgatókat segítő mind az általában elérhető (optimum), mind a legalább elerendő (minimum) szintet tartalmazó „deskriptor”-sort kimunkál.

Fogós kérdés az is, és ennek kritikai megközelítése még kevésbé jellemző, hogy a kimeneti jellemzők mint minimumelvárások teljesülése a kurzus vagy a képzés végére ténylegesen mennyiben történik meg, azt a felvett hallgatók számára egy oktató vagy intézmény mennyiben garantálja. Minőségügyes szaknyelven: ígérvényként kezeli-e, és a kurzusjeggyel, a diplomával valóban annak teljesítését igazolja-e? A tanulási eredményeknek ismert az erre a problémára reflektáló kettős jellemzője: a szintleíró jellemzőkben, a programokban tervezett (*intended*) tanulási eredmények szerepelnek, míg a képzési program megvalósítása, a tanulás során a résztvevők, a hallgatók ténylegesen elért (*achieved*) tanulási eredményekre tesznek szert. Miközben szinte magától értetődik, hogy a kettő soha nem esik egybe, ám kérdés, hogy az eltérés mekkora, illetve az intézmény törekszik-e az eltérés csökkentésére. Nem véletlenül került fel az OECD részéről kimeneti mérés bevezetése a felsőoktatásra is. A szervezet több évet áldozott egy ilyen, a végzés előtt álló alapszakos hallgatók körében végzett mérés megvalósíthatóságának vizsgálatára két szakterületre (műszaki, gazdasági) és az általános kompetenciákra vonatkozóan.¹⁷ A magyar felsőoktatási törvényben is megjelent és néhány évig szerepelt a kompetenciamérés intézményi kötelezettsége, néhány intézmény pedig tett is erre irányuló kezdeményezést. Egy EFOP-projekt keretében pedig az Oktatási Hivatal központi kompetenciamérés megvalósíthatóságát kezdte el vizsgálni (*Aczél et al. 2020*). Ezek a kezdeményezések azonban elhaltak.

Végül érdemes megemlíteni, hogy a KKR-ek elterjedése, használata komoly kockázatot is jelenthet a felsőoktatás számára, amennyiben feloldja a felső szintű képzések kiadásának monopóliumát. A KKR-ek kimenetalapú szerveződésének egyik hozadéka ugyanis a képzési utak, képző intézmények és képzési idők jelentőségének csökkenése: ezek helyett az válik fontossá, hogy valaki rendelkezik-e a deskriptorok által jelzett kompetenciákkal. Ha igen, akkor számára – még ha tapasztalati úton, informális tanulással érte is el azokat – a megfelelő dokumentálást, bizonyítást és vizsgálatot, elismerést követően a képesítés kiadható (ezt nevezzük validációnak; a felsőoktatásra bővebben lásd *Derényi–Tót 2011*). Bár a validációval történő diplomakiadás idehaza még törvényi korlátozás alatt áll, az MKKR 5. (felsőoktatási szakképzés) és 6. (alapfokozat) szintjén már jó néhány képesítés megszerzhető piaci felnőttképzések révén is. A mikrotanúsítványok megjelenésével pedig még inkább előtérbe kerülhet ez a trend, és több tanulási út vezethet el a felsőbb szintű képesítések megszerzéséhez.

* * *

A KKR-ek elterjedése világszerte jelentősen átalakítja az oktatásról, képzésről, ezen belül a felsőoktatás sajátos szerepéről való gondolkodást, a képesítésekhez való hozzájutás lehetőségeit. A kimeneti megközelítés és a tanulási eredmények használata a pedagógiai eszköztár, a tanítási és értékelési módszerek további korszerűsödését hozhatja. A kritikai felvetésekre is figyelemmel még nem látható, hogy ezt mennyiben lesz képes előnyére formálni a felsőoktatás. Miközben a KKR-ek és a tanulási eredmények szerkezete standardizációs nyomás alatt áll, ami éles kritikai figyelmeztetéseket vált ki, a kompetencia-referenciakeretnél innovatív megközelítések, a szintezés, a tematikai csoportosítás új megoldásai és friss leíró nyelvezet jelent meg. Mindez arra utal, hogy a különböző versengő szempontok, megfontolások várhatóan ezen eszközök további változatainak megjelenéséhez vezetnek.

¹⁷ Ez volt az Assessment of Learning Outcomes in Higher Education (AHELO) projekt: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm> Bár az AHELO programban igazolódott a mérés megvalósíthatósága, más okok miatt végül a program leállt.

Akárhogy alakuljon is a KKR-ek és a tanulási eredmények használata a jövőben, kétségtelen erényük, hogy a szakfelelősöket, az oktatókat, az oktatásért, képzésért felelős intézményi vezetőket saját képzéseik, tantárgyaik, kurzusaik, tanítási gyakorlatuk és értékelési szokásaik megvitatására, átgondolására készíti. Arra is ösztönzik a képzés világának szereplőit – és ehhez eszközként is szolgálnak –, hogy a tanulás és a tanítás módjainak megújításáról és minőségének javításáról szüntelenül és mélyrehatóan gondolkodjanak, és ebbe vonják be a többi érdekelt felet is. Ez a többszereplős reflektív gondolkodás bármilyen megoldásokra vezessen, önmagában is jelentős pedagógiai értéket képvisel.

IRODALOM

- ACZÉL P., CHRAPPÁN M., DERÉNYI A., FALUS I., HALÁSZ G., JANCsÁK Cs., Kis-TóTH L., SZABÓ É., SZABÓ-TóTH K., SZÉKELY M., MAKKAI L. & TóTHNÉ KERÜLő J. (2020) *A kompetenciamérés értelmezési keretei*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/projektek/Kompetenciameres_eredmenyek/EFOP345_KOMPETENCIAMERES_Ertelmezési_keretek.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- ALLAIS, S. (2003) The National Qualifications Framework in South Africa: A democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? *Journal of Education and Work*, Vol. 6. No. 3. pp. 305–324. <https://doi.org/10.1080/1363908032000099467>
- ALLAIS, S. (2014) *Selling out education: National qualifications frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam, Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-578-6>
- BIGGS, J. (1999) *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, Open University Press.
- BIGGS, J. & TANG, C. (2007) *Teaching for quality learning at university (third edition)*. Maidenhead, Open University Press/McGraw Hill.
- CASPERSEN, J., FRÖLICH, N. & MULLER, J. (2017) Higher education learning outcomes – Ambiguity and change in higher education. *European Journal of Education*, Vol. 52. pp. 8–19. <https://doi.org/10.1111/ejed.12208>
- CEDEFOP (2022) *Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook – second edition*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/703079> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- CEDEFOP (2024) Building a European qualifications map: development of national qualifications frameworks (NQFs) across Europe. Luxembourg, Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/883382>
- DERÉNYI A. (2006) A tanulási eredmények kidolgozása és használata. Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. In: *Társadalom és Gazdaság*, Vol. 28. No. 2. (December) pp. 183–202. <https://doi.org/10.1556/tarsgazd.28.2006.2.4>
- DERÉNYI A. (2010) Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel. *Felsőoktatási Műhely*, 2010. I. pp. 47–62. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2010_1/Femu_2010_1_47-62.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- DERÉNYI A. & TóT É. (2011) *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- DERÉNYI A., KOVÁCS Zs., MAGóCS É. & SEDIVINÉ BALASSA I. (2023) *A tanulási eredményekre irányuló értékelési módszerek és eszközök az oktatásban. Esetgyűjtemény*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.magyarkepites.hu/pub_bin/A_tanulasi_eredmenyekre_iranyulo_ertekelesi_modszerek_es_eszkozok_az_oktatasban.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]

- EMMI (2016) 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2016-18-20-5H.0#CI> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- ESU (2020) *Bologna with Student Eyes 2020*. Brussels, European Students' Union. <https://esu-online.org/bologna-with-student-eyes-2020/> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- ETF (2021) *A Qualified World: A Global Landscape of Regional Qualifications Frameworks*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-05/regional_qualifications_frameworks_en.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- Európai Parlament és Tanács (2008) *Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)) [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- FARKAS É. (2017) *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- FISHER A. & HALÁSZ G. (2009) *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Budapest, Tempus Közalapítvány. <https://mek.oszk.hu/19700/19799/19799.pdf> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- GAEBEL, M. & ZHANG, T. (2018) *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels, EUA. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- GRUBB, W. N. & LAZERSON, M. (2004) *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*. Harvard University Press.
- HART, J. & CHAKROUN, B. (2019) World Reference Levels for Lifelong Learning: A Tool for Comparison and Recognition of Learning Outcomes. In: UNESCO-ETF-CEDEFOP (2019) i. m. pp. 13–25.
- HAVNES, A. & PRÖITZ, T. S. (2016) Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 28. pp. 205–223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- KOVÁCS A. J. (2021) *A nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validálása a magyar felsőoktatásban*. (PhD-értekezés.) https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10794/1/KovacsAnett-Jolan_PhDertekezes_2021.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- LUKÁCS I. & DERÉNYI A. (2017, szerk.) *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- NAPIER, R. (2022) *Bologna Process commitments: A way forward. Final Project Paper of the BWSE Forward, Erasmus+ project*. <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2022/05/BWSE-FORward-Project-Paper-1.pdf> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- Oktatási Hivatal (2020a) *Helyzetfeltáró tanulmány (Progress Report) a 2015. évi Referencing Report bevezetéséről 2015–2020*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.magyarkepeses.hu/pub_bin/Progress_Riport_final_WEB_EC.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- Oktatási Hivatal (2020b) *Jelentés a képesítések minőségbiztosításáról Magyarországon*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.magyarkepeses.hu/pub_bin/Minosegbiztositas_final_WEB_EC_vegleges.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- OM (2006) 5/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2006-15-20-45> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- RAFFE, D. (2009) *National Qualifications Frameworks in Ireland and Scotland: A Comparative Analysis*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, 2009. https://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/NQF_ECER_2009.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- HOIDN, S. & KLEMENČIČ, M. (2021) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London – New York, Routledge.

- TÓT É. (2017) *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- UNESCO-ETF-CEDEFOP (2019) *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*. Paris–Torino–Thermi, UNESCO, ETF, CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2224-0> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- UNESCO-ETF-CEDEFOP (2023) *Global inventory of national and regional qualifications frameworks 2022. Vol. I-II*. Paris–Torino–Thermi, UNESCO, ETF, CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/2236_en.pdf [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- URE, O. B. (2019) Learning outcomes between learner centeredness and institutionalisation of qualification frameworks. *Policy Futures in Education*, Vol. 17. No. 2. pp. 172–188. <https://doi.org/10.1177/1478210318774689>
- VÁMOS Á. (2011) *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Budapest, Tempus Közalapítvány. <https://mek.oszk.hu/19800/19800/19800.pdf> [Letöltve: 2024. 01. 10.]
- WINCH, C. (2021) Learning outcomes: The long goodbye: Vocational qualifications in the 21st century. *European Educational Research Journal*, Vol. 22. No. 1. pp. 20–38. <https://doi.org/10.1177/14749041211043669>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.