

## HOGYAN SZEREZZÜNK PIACKÉPES JOGI TUDÁST? Kompetencia elvárások a magyar jogi felsőoktatásban

Vera Noémi ALPÁR<sup>1</sup> – Lilla KIRÁLY<sup>2</sup>

### ABSTRACT

The present study seeks to reconcile conceptual and practical knowledge with the development of labor-market-related skills and competencies in the context of the expectations and the effectivity of higher education. The research of our current topic - knowledge and competence expectations related to Hungarian legal higher education - takes place in two phases. In the first phase - in this present study - the field of Hungarian higher law education will be examined in terms of feasibility, measurability, efficiency, taking into account the EU expectations. In the second phase - in the next study - we mainly carry out either quantitative, analysis or qualitative, empirical research: in addition to the evaluation of competency studies, the system-level study of higher education, case-studies, expert focus group discussion and the complex evaluation of all results, then a comprehensive development advise/proposal will be also part of our work.

### KEYWORDS

competence, higher education, Hungarian Educational Framework, EU Framework for Cooperation in Education, efficiency, knowledge, skills, responsibility, autonomy, attitude

### BEVEZETÉS

Hazai oktatási rendszerünk számtalan reformtörekvést, átalakítást élt át, mely során mindig a klasszikus értelemben vett „tudás” maradt a középpontban mind értéként, mind pedig célként. A tudás egy összetett fogalom, a hétköznapi értelemben a „tudás” szónak legalább két értelmét különböztetjük meg: (1) az egyik az a teoretikus tudás (ismeretelmélet vagy episztemológia), amelyet a filozófia vizsgál, (2) gyakorlati értelmezésben pedig képességet jelent. A teoretikus tudás a tanulás során vagy a tapasztalatokból - összefüggések tudatos felismerésével - szerzett információ. A képesség pedig a gyakorlás során tudattalanul alakul ki. A képességeket az emberek, akárcsak az állatok, viszonylag lassan, hosszú gyakorlat (tanulás) során szerzik. Az ember azonban abban különbözik a legtöbb állattól, hogy képes teoretikus tudást is elsajátítani, méghozzá akár egyszeri példa alapján, következtetéssel, vagy tanulás során nyelvi kommunikációban. Ráadásul e két tudást együttesen is használhatjuk, ilyen például az autóvezetés elméletének, szabályainak és gyakorlatának kétlépcsős elsajátítása, majd éles helyzetben, a közúti forgalomban együttes alkalmazása. A tudást az oktatásban úgy definiálhatjuk, hogy az ismeretek olyan rendszerének birtoklása, melyben az egyes ismeretek egymással összefüggenek és készek az alkalmazásra [49].

---

<sup>1</sup> Alpár Vera Noémi, jogi és neveléstudományi doktorandusz, egyetemi tanársegéd, Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Gazdaság- és Vezetéstudományi Intézet, alpar.vera.noemi@kre.hu

<sup>2</sup> Dr. habil Király Lilla PhD, habilitált egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Polgári Eljárásjogi Tanszék, kiraly.lilla@kre.hu

Az alkalmazott tudományok közül a munkatudomány és a neveléstudomány foglalkozik behatóbban azzal milyen tudás, képesség, készség és ismeret kell az egyes emberek esetében a társadalmi intézmények működtetéséhez, vagyis milyen kompetenciákra van ezekhez szükség.

A pedagógia történetileg kialakult kiindulási pontja a tudás vonatkozásában a *tartalomtudás* (lexikális tudás, ténytudás) és az *eszköztudás* fogalmakat különbözteti meg. A tartalomtudás az ismeretek tudati leképeződése, míg az eszköztudás az újabb tudások megszerzésére, a probléma megoldásra alkalmas eszköz [44]. A mai oktatásunk fókuszában a ténytudás van, amely főként szövegek szószerinti megtanulását, adatok memorizálását jelenti, míg eszköztudásnak azt nevezzük, hogy a tények, szavak, adatok között megvan-e a képesség az összefüggések megtalálására, vagy például fel tudjuk-e mérni bizonyos jelenségek hatásait. *Ténytudásnak* tekintjük például egy közismert politikus nagyhatású, híres beszédének szó szerinti megtanulását, *eszköztudásnak* pedig, ha megpróbálunk a beszéd szövegéből az elmondás okaira és az emberekre gyakorolt hatására következtetni, ha értjük, hogyan hatott a tömegekre a történelem szempontjából, vagy *ténytudás* a fák latin neveinek pontos ismerete, *eszköztudás* már azonban, amikor meg tudjuk tervezni, melyik növényt érdemes parkokba, árnyas kertekbe – díszítés céljából – telepíteni vagy inkább a napos Alföldet választani, hogy bőséges gyümölcsstermést hozzon.

A neveléstudományban a megszerzett és felhasznált ismeretek – kognitív szempontból – lehetnek leképező jellegűek [8], ezeket *deklaratív* tudásnak is nevezhetjük, vagy másképpen ez az ismeret jellegű (fogalmi) tudás. A folyamat jellegű, tevékenységekkel, műveletekkel kapcsolatos tudást pedig *procedurális* tudásnak [17; pp. 270-293.], mely megfeleltethető a tradicionális pedagógiában a készségek, a képességek, valamint a jártasságok összességének [45]. A kognitív pedagógia számos lényegi kérdést vet fel a tudással kapcsolatban az állapotbeli sajátosságokról, arról mit jelent valójában a tudás, milyen típusai vannak, valamint hogy milyen formában tároljuk, továbbá vizsgálja a tanulás-tanítás folyamatában a tudásváltozást és a metakogníciót, amely maga a tudásunkról való tudásunk [65]. Központi problémát képez ezen terület kutatásában és megismerésében a tanulás tanulásának vizsgálata; a tudás változásának belső feltétele: a korábban már megszerzett tudás; külső feltétel az alkalmazott pedagógiai módszer, vagy a társas közeg, amelyen belül a tanítás-tanulás zajlik; továbbá a tudás egyéni különbségei: a tanulók tudása közti mennyiségi és minőségi különbségek. Csapó [17] kiemeli, hogy a tudás tartalmi kérdései közé tartozik az, hogy mit és hogyan tanítsunk, valamint az is, hogy hogyan oldható meg a leghatékonyabban a képességek és ismeretek együttes fejlesztésének megvalósítása. Ezen szempontok a tudás és a kompetenciák megszerzésével kapcsolatos vizsgálatunk fókuszában szerepelnek. Szervesen kapcsolódik kutatásunkhoz a *szituatív* tudás, amely a már megszerzett tudás helyzetekben való alkalmazhatóságát teszi lehetővé, ilyen például a meglévő tudás használatával a problémák megoldása, vagy például egy sakkfeladvány, vagy egy szőrejtvény megfejtése, a szabadulószobából való kiszabadulás stb.

A XXI. század oktatási rendszerére igen komoly nyomás nehezedik, hogy feladja „tömegtermelés-jellegét”, hierarchikus, tudáscentrikus, elitista, meritokrata szempontjait a gyakorlatiasabb, megoldásközpontú, egyéniségekben gondolkodó új paradigmáknak teret engedve. Azonban nem érheti el fejlesztési céljait, reform-törekvéseit az az állam, intézmény, vagy akár nemzetek feletti szervezet, amelyik csak szavakban kíván kreatívabb, a modern gazdasági, társadalmi, és főként a gyorsan változó munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodni. Rendkívül sürgető és fontos (lenne), hogy a jól tervezett és szervezett tanítás - nem csak a tudásátadás, de aktív/interaktív kompetencianövelés- keretében a megszerzett tudást és annak hasznosságát megalapozzuk, megértjük, mérjük, majd elemezzük és a kapott eredmények alapján az oktatási intézmények hatékonyságát növeljük.

Tanulmányunk - a jogszabályi előírások ismeretetésével - az ismeret jellegű (fogalmi) tudásnak a kapcsolódó készségek (kompetenciák) fejleszthetőségével való összhangját keresi,

abban az összefüggésben, hogy a munkaerőpiaci elvárások mennyiben jelentenek „mércét” a felsőoktatásban. Ez egyrészt arra a kérdésre ad választ, hogy milyen ismereteket feltételeznek a magyar jogszabályi előírások szerinti kompetenciák a gyakorlatban? Másrészt arra, hogy mennyire feleltethetőek meg a kompetencia előírások a szerzett ismeretekkel, azaz mit mire tud használni az oklevelet/diplomát szerzett hallgató a gyakorlatban?

A magyar jogi felsőoktatással kapcsolatos ismeretek és kompetencia-elvárások kutatása két ütemben zajlik. Az első ütemben - jelen tanulmányban - a magyar jogtudományi képzési területen folytatott képzések közül a felsőfokú szakképzés és a jogász osztatlan mesterképzés jogalkotó által megcélzott kompetencia elvárásait, azok jogszabályi háttérét hatékonysági szempontból veszi górcső alá, az EU elvárásainak figyelembevételével. A második ütemben – a következő tanulmányban - pedig főként kvalitatív, empirikus kutatásokat végzünk: a kompetencia vizsgálatok kiértékelése mellett a felsőoktatás rendszerszintű vizsgálata is részét képezi a kutatás második ütemének.

### **A kompetencia-kutatás történeti háttere és összetevőinek vizsgálata**

A kompetencia a latin „*competentia*” szóból ered, jelentése: *illetékesség*. Ez a szó kettős jelentéssel bír: egyrészt illetékesség, hatáskör, jogosultság, másfelől szakértelem, hozzáértés és alkalmasság. Ideális esetben a két fogalom akár fedheti is egymást, amennyiben adott kérdésben annak van hatásköre dönteni, aki ért is a szóban forgó tárgykörhöz. A kompetencia ellentéte, vagyis meglétének hiánya az inkompetencia, amely így szintén jelenti a hatáskör hiányát, másrészt az alkalmatlanságot, azaz a szakmai hozzá nem értés kifejezését. A személyekre vonatkoztatva tehát az ember megítélését, minősítését jelentheti, például, ha egy ember valamire szakmailag alkalmas, akkor ért hozzá, ha nem, akkor nem ért hozzá. A kompetencia tehát szűkebb értelemben véve nem szinonimája a képességnek, hanem olyan adottságok csoportjának meglétét jelenti, amely képessé teszi az embert bizonyos feladatok sikeres megoldására, egy adott kontextuson belül. A fogalom magába foglalja a gyakorlati képességeket, a kognitív és a szociális attitűdöket is. *Boyatzis* definíciója alapján: „*a kompetenciák a személy alapvető, meghatározó jellemzői, okozati kapcsolatban állnak a kritérium-szintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel*” [10; p.418.].

A kompetencia fejlesztés kezdete tulajdonképpen az oktatás törzsanyagának legalsó szintjére tehető, amely nélkülözhetetlen az alapvető követelmények teljesítéséhez, s amelyre az eredményes tanulás folytatása épülhet [12]. Ez lényegében azt az eszköztudást jelenti, amely nélkül nincs ismeretszerzés és annak alkalmazása sem. Rendszerint több tantárgyhoz, tantárgyközi területekhez és tantárgyak feletti területhez tartozó ismeretből, alkalmazásból, magasabb rendű műveletből tevődik össze, elsajátítása minden tanuló számára szükséges [46].

A kompetencia komplex, minőségi jellemzőkkel körülhatárolható tudást jelent, mely jellemzők közül legfontosabb annak transzferálhatósága, az eredeti tanulási szituációtól eltérő helyzetben való alkalmazhatósága. Ezért a legfontosabb kompetenciák, az ún. kulcskompetenciák fejlesztését tekintjük az oktatás egyik legfontosabb céljának. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy el kéne vetnünk a tartalmi tudást és nem ismerhetjük el annak jelentőségét, hiszen bizonyos alapismeretek nélkül kompetenciákról sem beszélhetünk [70].

A készségeknek, azaz a kompetenciának számos definíciója létezik: *A kompetencia olyan ismeretek, készségek és képességek összessége, amely által a személy egy adott területen képes meghatározott döntésen és a megvalósításon alapuló eredmény elérésére* [64; p.156.] *L.H Salganik* szerint az emberi erőforrás nem más, mint "olyan ismeretek, készségek, kompetenciák és egyéb, az egyénekben megtestesülő jellegzetességek, melyek nagyon fontosak a gazdasági tevékenység szempontjából" [37; p. 27.] A kompetencia *Knausz Imre* pedagógia tankönyve szerint „*a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely alkalmassá tesz valakit*

arra, hogy egy adott területen eredményesen tudjon tevékenykedni” [71] Poór [36] megfogalmazása alapján „a kompetencia egyszerűen egy tevékenység, egy feladat eredményes megvalósításához szükséges feltétel - a szakmeretet, az ismeretek alkalmazásának képességét és a tevékenységhez szükséges személyiségjegyek összességét, ezek birtoklását – jelenti” [72; p.14]. Coolahan szerint [16] „a kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, amelyet egy adott személy a tanulás során fejleszt ki magában.” [38; 4.fejezet]. A kompetencia-kutatás egy forrongó, folyton változó, fejlődésben lévő tudományterület, ezért a definíciójáról még nem született végleges, vagy egységes meghatározás, de a kompetencia-fogalom fontosságát jelzi az is, hogy az Európai Unió és a tagállami jogalkotók a fogalom jogszabályi meghatározását is szükségesnek tartották.

A hagyományos oktatás stratégiája elsődlegesen a tartalomkövetés, ezért a fogalmi, lexikális tudást kérte számon a tanulóktól. A XXI. századra a tanulás-tanítás elméletében és gyakorlatában megváltozott a tudással kapcsolatos szemléletmód. Ez köszönhető annak is, hogy a tudomány és technika ugrásszerű fejlődésével olyan hatalmas mennyiségű tudás, ismeretanyag halmozódott/halmozódik fel, melynek minden szegmensét az egyénnek lehetetlen lenne elsajátítania. Éppen e fejlődésnek köszönhetően és ezt szolgálva a tudás tartalma egyre inkább elmozdul a ténytudás felől az eszköztudás, illetve a deklaratív tudás felől a procedurális és szituatív tudás irányába. A különböző nemzetközi mérések (pl. PISA) is azt várják el, hogy a tanulók képesek legyenek problémák megoldására használni megszerzett tudásukat. Vagyis a használhatóságra, a mindennapi életben alkalmazhatóságra koncentrálnak [38]. Előtérbe került a sikeres önmegvalósításhoz szükséges tudás, – úgy is mondhatjuk, hogy kompetenciák összessége – mely birtokában az iskolából kikerülő tanulók megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak és képesek lesznek saját maguk irányt szabni élethosszig tartó [25] tanulásuknak [45, 56].

A kompetencia vizsgálatok tehát komoly paradigmaváltást jelentenek, hiszen évszázadokon át az egyetemek a tudás fellegváraiként a leírt rendszereket, elméleteket, modelleket, tényeket, az adatolható, memorizálható információkat, azok átadását, “izzadságos” megtanulását, megtanítását, majd számonkérését tartották legfőbb, – sok esetben egyetlen – feladatuknak. Az oktatás-kutatásban jóval később kezdtek el foglalkozni a tudáson túli készségek és képességek fontosságával. A XXI. század eleji szakirodalomban, számos tudományos-és kutatási területen találkozhatunk a kompetencia definíciós kísérleteivel: az oktatásmódszertan és a pedagógia mellett a pszichológia és a pszichiátria is mind nagyobb figyelmet szentel kutatásának; többnyire ezeket veszi át és alkalmazza később - kis késéssel - a neveléstudomány, majd - EU ösztönzésére - a magyar jogalkotás is.

### **Kompetenciák rendszerezése és tipizálása**

A definíciók sokféleségének problematikája után érdemes megvizsgálni, milyen készség-csoportokat különböztethetünk meg a kompetencián belül. A HR-szakirodalom elkülönít „kemény” (angolul: *competence*: tapasztalatok, végzettség, tudás, CV) és „lágy” (angolul: *competency*: munkastílus, attitűd, értékrend, adott feladathoz mért képességek) típusú kompetenciákat. Ez utóbbi arra a megszerzett tudásra és személyiségjegyekre utal, melyet az egyén saját motivációjának köszönhet. Vagyis az önmaga által megszerzett tudást képes hasznosítani feladatainak elvégzése során. Ezzel szemben a „kemény” kompetencia azokat az ismereteket veszi alapul, melyeket a személynek kötelessége birtokolni, hiszen munkája magas színvonalon való elvégzéséhez elengedhetetlen a számára [31].

A kompetenciák különböző típusai szerint megkülönböztetünk általános, funkcionális és kulcskompetenciákat is. Az *általános kompetenciákat* a különböző típusú életformák és szociális életkörülmények befolyásolják a legerőteljesebben (lásd 1. ábra: Az általános

kompetenciák rendszerezése [54, 55]). A *funkcionális kompetenciák* alatt az alapvető szakmai tudást és produktivitást értjük — ennek a kompetencia-típusnak az alapjait az oktatási és képzési területeken alapozhatjuk meg (pl. a magyar 18/2016 (VIII.5) EMMI rendelet alapján). A “toborzásban” definiált úgynevezett *kulcskompetenciákat* az adott vállalat szakemberei határozzák meg. Ez alatt érthetjük az adott *szakmabeli- és személyiségi jegyekre vonatkozó elvárásokat*, amelyeket a vállalat stratégiai céljai minél teljesebb elérése érdekében határoz meg.

A kulcskompetenciák fogalmának értelmezésében a DeSeCo-program (Defining and Selecting Key Competencies) és az EU ajánlások nyújthatnak segítséget. A DeSeCo-program 1997 és 2002 között [37] értelmezte a kulcskompetenciák fogalmát. Ez a program a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Amerikai Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, továbbá az USA Oktatásstatisztikai központjának keretein belül jött létre [43]. Míg az EU ajánlások a tudás, a készségek, a felelősség - autonómia köré csoportosít, a DeSeCo szerint a kulcskompetenciák kategóriái a következők [73; pp.1-3.]:

- *AUTONÓMIA és FELELŐSSÉG: Az autonómia önállóságot, függetlenséget jelent a mindennapi életünkben, döntéseinkben, cselekvéseink során. Az önálló cselekvéssel kapcsolatban: saját élettervek, autonóm elképzelések kialakítása, a függetlenség képességének érvényesítése és védelme;*
- *FUNKCIONALITÁS: Eszközök interaktív használatával kapcsolatos kompetenciák: ismeretek és információk szakszerű és célszerű használata, (például nyelvek és szimbólumok megértése) [7].*
- *KOOPERATIVITÁS: Szociálisan heterogén környezetben való működés: együttműködés, másokkal való kapcsolatépítés, kapcsolattartás, a közös feladvégzés érdekében többirányú kommunikáció, hatékony csoportmunkavégzés, továbbá konfliktuskezelés- és megoldás [41].*

Az EU ajánlások szerint kulcskompetenciák fejlesztésének alapja [57]:

- *A „TUDÁS”: az információk tanulással történő elsajátításának eredménye. A tudás egy munka- vagy tanulmányi területhez kapcsolódó tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összessége. Az EKKR (Európai Képesítési Keret Rendszer) a tudást elméleti és/vagy tárgyi (faktuális) szempontból írja le;*
- *A „KÉSZSÉGEK”: a tudás alkalmazásának és a know-how használatának képessége feladatok elvégzése és problémamegoldás céljából. Az EKKR a készségeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség és módszerek, anyagok, eszközök és műszerek használata) szempontból írja le;*
- *A KOMPETENCIA”: a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében; a „felelősség és autonómia”: a tanuló képessége arra, hogy autonóm módon és felelősségteljesen alkalmazza a tudást és a készségeket.*

A kompetenciát más nézőpontból is megközelíthetjük abban az esetben, ha a leendő munkavállalókat látjuk a diákokban, így érdemes ezt a humán-erőforrás menedzsment szemszögéből megvizsgálni, amely esetben öt kompetencia-területet különítünk el (lásd 2.sz ábra)

- Azok az *ismeretek*, amelyekkel a vizsgált alany rendelkezik;
- *Készségek, jártasságok*, amelyek fizikai és szellemi munkafeladatok abszolválásának feltételét jelentik;
- *Önértékelés és szociális szerepek*, amely szorosan kapcsolódik az egyénnek saját értékrendjéhez [24];

- *Személyiségvonások*, az egyén gondolkodására jellemző sajátosságok, illetve bizonyos helyzetekre adott reflexiói [1] [6].
- *Motivációk*, amelyek befolyásolják az egyént bizonyos magatartásformák választásában, továbbá céljai felé irányítják [36].

Egyre fontosabb, hogy az oktatási intézmények hatékonysága és eredményessége mérhetővé váljon. A tanulási eredményesség [11] egy része kimutatható a diákok karrierútjából, az intézményi rangsorokból, más része a tesztekben, vizsgálatok alapján képzett indikátorok alapján, továbbá jogszabályok által meghatározott.

A tudás és bizonyos képességek könnyebben mérhetőek, mint például - a széles körű teszteken, országos és nemzetközi szinten jelenleg is mért – szövegértés; matematika; digitális kompetenciák; tudományos jártasság; műveltség; azonban számtalan előírt vagy elérni kívánt kompetencia igen nehezen mérhető (például az, hogy valaki ismeri-e a szorzótáblát, könnyű néhány számításal, egy egyszerű számonkéréssel megítélni, de egy telek területét és a bekerítéshez szükséges kerítés hosszát a tanult számításokkal hogyan tudja kiszámolni és többféleképpen hogyan juthat el ugyanazon eredményhez, az már összetettebb logikai képességeket feltételez.)

Vizsgálatunk a magyar jogszabályban<sup>3</sup> előírt kompetencia elvárásokra épül: a hallgató tudása, készségei, felelőssége és autonómiája, attitűdje az ezekhez kapcsolt ismeretanyag összevetésével [77].

#### **A. A tudás**

A mindenki által jól ismert, mégis nehezen megfogalmazható fogalom a kompetencia-meghatározások esetén az adott szakterülettel kapcsolatos elvárt ismeretek leírását jelenti: azt, hogy adott szinten a hallgató milyen fogalmak, lexikális anyagrészek illetve ezek összefüggéseinek, mint ismereteknek a birtokába kell, hogy jusson. *Farkas Éva* [21] szerint „*A tudás kategóriájába képzetek, fogalmak, tények, definíciók, szabályok, leírások, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések és szabályok tudása tartozik.*” [21; p17.] Ezen ismeretek mélységét és kiterjedését fontos meghatározni és szakma-specifikusan rögzíteni. Jelen tanulmányban szakterületi bontásban találhatunk jól, illetve kevésbé jól megfogalmazott tudástípusú tanulási eredményeket a felsőfokú szakképzés és a jogász osztatlan mesterképzések Képzési és Kimeneteli Követelményeiből (továbbiakban KKK) példaként bemutatva. (lásd 1 és 2. sz. táblázatot)

#### **B. A készség/képesség**

*Farkas Éva* definíciója szerint: „*a képesség (készségek és képességek) a procedurális tudást, azaz az ismeretalkalmazó tudást jelenti, illetve a procedurális tudás formáit írja le*” [21; p17.]. Ebben az esetben tehát a tudás-kategóriával szemben nem ismeret-jellegű, hanem az ismeret alkalmazására vonatkozó elvárt tanulási eredmények kerülnek megfogalmazásra, mégpedig az MKKR-féle (Magyar Képesítési Keret Rendszer) értelmezésből kiindulva, ami „*a képességeket kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség, valamint módszerek, anyagok, eszközök, műszerek használata) szempontból írja le*” [21; p17.]. A kognitív képességek jelen esetben azt jelentik, hogy az adott területen adódó feladatoknak, problémáknak megoldásához szükséges eljárásokat mennyire ismeri a hallgató és milyen szinten képes azokat használni (legyen szó rutin-műveletekről vagy akár komplex

<sup>3</sup> 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap-és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról; továbbá: 1785/2016. (XII. 16.) Kormányhatározat „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról és a 1359/2017. (VI. 12.) Kormányhatározat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” 2016–2020 évekre vonatkozó cselekvési tervéről

stratégiákról). A gyakorlati képességekkel kapcsolatos elvárt tanulási eredmények pedig tényleges cselekvések, tevékenységek illetve ezek kivitelezésének képességére irányuló állítások [14; pp. 209-210.]. Jelen tanulmányban szakterületi bontásban találhatunk jól, illetve kevésbé jól megfogalmazott képesség - típusú tanulási eredményeket a felsőfokú szakképzés és a jogász osztatlan mesterképzések KKK-ból példaként bemutatva. (lásd 1 és 2. sz. táblázatot)

### C. Az attitűd

Az attitűdök, vagyis az érzések, vélemények, viszonyulások és – némely esetben az előítéletek együttesen alakítják annak a módját, hogy az egyén hogyan reagál az őt ért hatásokra, hogyan használja a tárgyait, hogyan viszonyul az egyes embertársaihoz, illetve csoportokhoz, hogyan érzékeli a környezetét. Az attitűdök gyakran meghatározzák az egyén cselekvését (is), ezért a pszichológiai kutatások bizonyos viselkedések előrevetítéséhez is használják az attitűd vizsgálatokat. A szociálpszichológia az attitűdöket tartalmuk szerint kognitív, affektív és egy viselkedési komponens együtteseként értelmezi [74]:

- A kognitív komponens az attitűd tárgyával kapcsolatos hiedelmekre, meggyőződésekre, vélekedésekre, tulajdonságokra vonatkozik, kifejezi, hogy az egyénnek milyen ismeretei vannak a tárggyal kapcsolatban.
- Az affektív komponens az érzelmekhez kötött, az attitűd tárgyához kapcsolódó érzésekre, érzelmekre vonatkozik, amelyek az egyénnek az attitűdtárgyra irányuló kedvező és kedvezőtlen érzéseit takarják (például jó-rossz, helyes-helytelen). Ez a komponens adja meg az attitűdnek a viselkedésre ösztönző, motiváló jellegét.
- A konatív viselkedéshez, cselekvéshez kötött komponens, amely válasz a kognitív és affektív vélekedésre, hogyan áll hozzá az egyén egy jelenséghez, hogyan viselkedne, cselekedne az attitűd tárgyra vonatkozóan. A cselekvés az attitűd tárgyául szolgáló jelenséggel kapcsolatos korábbi tapasztalatokban, élményekben gyökerezik [75].

A szociális attitűdök, az attitűdök körének leszűkítését jelentik a társas érintkezésben szerepet játszó „hajlamosságok” területére. Eltérő a szakemberek véleménye ebben a kérdésben, de amiben egyetértenek az az, hogy ezek értékelő beállítódások, értékelő viszonyulások a tárggyhoz, ami itt társas interakció során kerül az egyén figyelmének a középpontjába [76] (például beosztottakhoz való viszonyulás, gazdasági elvárások, siker megítélése). Jelen tanulmányban szakterületi bontásban találhatunk jól, illetve kevésbé jól megfogalmazott attitűd - típusú tanulási eredményeket a felsőfokú szakképzés és a jogász osztatlan mesterképzések KKK-ból példaként bemutatva. (lásd 1, 2. és 4 sz. táblázatot)

### D. Az autonómia és felelősség

Ez megmutatja, hogy az adott személy, adott feladatot milyen fokú önállósággal és milyen mértékű felelősségvállalással képes elvégezni, „ *azaz miben képes egyéni munkavégzésre, és miben van még szüksége ellenőrzésre, segítségre, illetve miért vállal felelősséget, hogyan vesz részt a társas környezetben zajló tevékenységekben*” [21 p.19]. Ezen deskriptor tehát azt írja le, hogy milyen felelősségi szinten képes ellátni adott tevékenységeit a hallgató, értve ez alatt a saját illetve mások munkájáért vállalt felelősséget is, továbbá az önállóság vagy éppen az együttműködésre való készség milyen foka várható el az alanytól az adott szakterületi tevékenység elvégzése, kivitelezése során [14 p.5]. Jelen tanulmányban szakterületi bontásban találhatunk jól, illetve kevésbé jól megfogalmazott autonómia és felelősség - típusú tanulási eredményeket a felsőfokú szakképzés és a jogász osztatlan mesterképzések KKK-ból példaként bemutatva. (lásd 1 és 2. sz. táblázatot)

***Kulcskompetenciák, tanítási módszertanok és ajánlások, a jogász hivatásrend gyakorlása (kompetenciák)***

Comenius – már ismertetett – „Panpaedia” című művében [15] olyan didaktikai és metodikai alapelveket állapított meg, mint a szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következetesség és a tananyag koncentrikus bővítésének elve. *"Szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki (semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben). Mi más ez, mint az, hogy a tanítás ne a dolgok szóbeli elbeszélésével vegye kezdetét, hanem a reális megfigyeléssel? És végül, miután megmutattuk a dolgot, jöhet a bővebb magyarázat."* [15 p.287] Comenius módszertani ajánlása - korát megelőzve - gyakorlatorientált, mai kifejezéssel élve kompetencia-alapú, sok szempontból még mindig megvalósulásra váró módszertanokat, tanítási és fejlesztési irányt javasol [42]:

1. az egyszerűtől az összetett felé;
2. a konkrétól az elvont irányába;
3. a tényektől a következtetések felé;
4. a könnyűtől a nehéz irányába;
5. a közelitől a távoli felé kell haladni a hatékony tanulás érdekében [15].

Az egyre inkább globalizált világban az egyéneknek a készségek széles skálájára van szükségük a gyorsan változó környezethez történő alkalmazkodás és a boldogulás érdekében. Az egész életen át tartó tanulás eredeti programját úgy tervezték, hogy az élet bármely szakaszában tanulási lehetőségeket nyújtson az egyéneknek. Az EP 2006-os ajánlás nyolc olyan alapvető kulcskompetenciát fogalmaz meg, amelyek egy tudásalapú társadalomban minden egyén számára alapvető fontosságúak[47]:

- **Anyanyelven folytatott kommunikáció:** annak képessége, hogy az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt.
- **Idegen nyelven folytatott kommunikáció:** a fentieket mediációs készségekkel egészíti ki (pl. összefoglalás, parafrázis, tolmácsolás vagy fordítás), valamint interkulturális megértés.
- **Matematikai, tudományos és műszaki kompetenciák:** magabiztos számolni tudás, a természeti világ működésének megértése, valamint a tudás és a technológia alkalmazása az érzékelt emberi szükségletekre adott válaszként (pl. orvostudomány, közlekedés vagy kommunikáció).
- **Digitális kompetencia:** az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használata a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén.
- **A tanulás elsajátítása:** a saját tanulás egyéni vagy csoportos megszervezésének képessége.
- **Szociális és állampolgári kompetenciák:** hatékony és építő módon történő részvétel a társadalmi és szakmai életben, valamint aktív és demokratikus állampolgári részvétel, különösen az egyre sokfélebb társadalmakban.
- **Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia:** az elképzelések megvalósításának képessége a kreativitás, innováció és a kockázatvállalás révén, valamint a tervek készítésének és végrehajtásának képessége.
- **Kulturális tudatosság és kifejező-készség:** az elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a különböző művészeti ágakban (a zenében, az irodalomban, a képzőművészetben és az előadó-művészetben).

Az angolszász oktatás sokkal nagyobb hangsúlyt helyez az ún. „skill”-ek fejlesztésére, mint a kontinentális modellek. Magyarországon még mindig a hagyományosnak tekinthető a *deduktív* oktatási módszer szerint tanítanak, mely során az oktató először ismerteti a téma elméleti



hátterét, alapelveit, majd példákat mutat be az alkalmazásra vonatkozóan. A hazai oktatásban tehát még mindig az orosz-poroszf örökség meghatározó, amelyet erősen centralizált és szigorú állami szabályozás jellemez. A diákok megtanulják az elméletet, begyakorolják a feladatokat, majd a vizsgán tesztelik azt a képességüket, hogy meg tudják-e oldani a hasonló feladatokat és a módszert alkalmazni tudják-e a gyakorlatban. A hallgatók számára ezzel kapcsolatban az elsődleges motiváció az osztályzás, a büntetés „megúszása”, és jó esetben az is, hogy a későbbi tanulmányaik vagy munkájuk során ez az anyag fontos lehet [23].

Ezzel szemben az angolszász modellben [2] az oktatás pszichológiájának egyik alapvető elve, hogy az emberek akkor a legmotiváltabbak arra, hogy megtanuljanak valamit, ha egyértelműen igényük van az adott tudásra [2 pp. 52-81]. *David Hopkins* [20] az OECD országok oktatási rendszereinek sokéves kutatása alapján kimutatta, hogy ha a tanítás egyénre szabott, ha a tanárok felkészültek a differenciálásra, akkor a minőség nem mond ellent a méltányosságnak, azaz nem nőnek, hanem csökkennek az esélykülönbségek, maga a méltányos és egyénre szabott oktatás [9] pedig nagymértékben növeli a tanulási/hallgatói motivációt és az iskola felé a pozitív attitűdöt [20 pp.35-38]. Ez a belső (intrinsic) motiváció csak akkor érhető el, ha az oktatás módszertana képes felkelteni a valódi érdeklődést ez az egyik fontos alapja az oktatás jövőjének [5 pp.23-27]. Az egysíkú, frontális oktatás, az elméletek átadása előzetes gyakorlati tudás, kíváncsiság felkeltése nélkül az oktatápszichológiai kutatások szerint inkább demotiváló hatású [9]. Az induktív oktatás és tanulás esetében tehát a diákoknak először valamilyen esetet, valódi problémát, alkalmazást kell elemezniük vagy megoldaniuk [23]. Amikor a diákok elkezdik értelmezni, megérteni a problémát vagy esetet, feltámad bennük az igény a tényekre, szabályokra, alapelvekre, eljárásokra. Ez az a pont, amikor vagy ismertetik velük az elméleti hátteret, vagy segítenek nekik felfedezni azt [13].

Az angolszász oktatási modellben - a jogász hivatásrend gyakorlása esetében - a digitális kompetenciák fejlesztését jelentik például bizonyos digitális, információtechnológiai kompetenciák az időkövetésre (Time Tracking), korlátozási emlékeztetőre (limitation reminder), tevékenységtervezésre (Bring Forward Systems. Ezek a digitális kompetenciához is tartozó mini-projekt-tervező, költségtervező, könyvelő, kliens-kezelő és naptár-jellegű alkalmazások) informatikai rendszerek, alkalmazások ismeretére és folyamatos használatára, frissítésére vonatkozó ismeretanyag fejlesztése [51]; az ügyféllel történő folyamatos kommunikáció gyakorlása, igény szerint személyesen, online és telefonon az ügyfél bizalmának kialakítása céljából vagy a Pro Bono (önkéntes) munkavégzés szintén ide sorolható [30]; az irodai munkamegosztás tekintetében a feladatok átruházása (delegálása) és megfelelő felügyelet (szupervízió) biztosítása, hatékony munkamegosztás kialakítására és a munkatársak irányítására vezetői ismeretek megszerzése (menedzseri kompetenciák); a hivatásrendhez kapcsolódó etikai kódex ismerete és annak gyakorlat jelentősége; konfliktuskezelési technikák elsajátítása; a szóbeli és írásbeli kommunikációs, analitikai és kutatási készségek a jog bármely területének gyakorlásához szükségesek (jogviták esetében a ténybeli és jogi kérdések azonosítása, releváns jogforrások és vitarendezési módszerek kiválasztása; az érvelési technikák kidolgozása jogeset elemzésekkel és jogszabályi értelmezésekkel, pontos tényállás megállapítása.) A jogi aszisztens esetében pedig például ügyfélkapcsolat-kezelése (CRM=client relationship management: állandó elérhetőség, naprakész információk, ügyfél személyazonosságának ellenőrzése), folyamatos adminisztráció biztosítása, határidők követése (pl. tárgyalási határnapok nyilvántartása), megfelelő technikai háttér biztosítása (excell kezelése, pdf dokumentumok készítése, fájlok tárolása), együttműködés alapján történő munkavégzés a kiemelkedő jelentőségű.

Az angolszász oktatási modellben a szubsztantív jogi ismeretekhez (tudás) kapcsolódó kompetencia-elvárás megköveteli, hogy a jogi területen dolgozók megértsék és használják a joggyakorlat során felmerülő alapvető jogi fogalmakat, ideértve az anyagi és eljárásjogi ismereteket is. Ez például a különböző jogterületek elhatárolását, a jogviták megoldásának jogi

eszközeit, a szükséges okiratok elkészítését, a megfelelő jogi tanácsadást a hatályos jogszabályok felkutatásával, és a jogszabály megfelelő értelmezésével teszi lehetővé. A jogász hivatásrendek esetében ez további szakember (pl. mediátor, szakértő) igénybevétele; jogi továbbképzéseken történő részvétel (konferenciák, webináriumok, stb); szakirodalom nyomonkövetését; esetjog naprakész ismeretét; jogi stratégia kidolgozását és tanácsadást (az ügyfél számára az ügyfél körülményei, például sokszínűség, életkor, nyelv, fogyatékoság, társadalmi-gazdasági és kulturális összefüggések alapján) jelenti; ügyvédi letét megfelelő kezelése; adatvédelmi szabályok betartása. A jogi aszisztens esetében a gyakorlati menedzsment az ügyvédi óradíj elszámoláshoz (trust accounting), az általános számvitelhez (general accounting), a számlázáshoz, az ügyfél azonosításhoz, az ügyfél-nyilvántartásokhoz (client records), a korábbi és a potenciális ügyfél közötti jogviták miatt a jogi tanácsadás/képviselő megtagadásához (clients conflict) és ügyvédi munkadíj behajtásához szükséges ismereteket jelenti.

### **A magyar felsőoktatás felépítése és Bologna integrációja [32] (lásd 3. számú ábra)**

Nagyon fontos kérdés annak tisztázása, hogy mi mire épül a magyar felsőoktatásban? Az erre vonatkozó legfontosabb szabályozás a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvénynek (továbbiakban felsőoktatási törvény) a „felsőoktatásban folyó képzés rendszere” fejezetében található. A legalsó szinten van a felsőoktatási szakképzés, ezt követi az alap- és mesterképzés, majd – az akár párhuzamosan is igénybe vehető - doktori képzés és a szakirányú továbbképzés. A magyar jogászképzés nem része a Bologna –rendszernek, ezért a jogász képzés az osztatlan mesterképzésnek felel meg, ami egyesíti magában az alapképzést és a mesterképzést. Ennek ellenére a jogászképzés szerves része az alap –és mesterképzés Bolognai modellje is, egyrészt azért, mert a jogi felsőoktatásból „kiszakadó” közigazgatási felsőoktatás 2012. óta önálló ága a magyar felsőoktatásnak [57], másrészt egyre több jogi kar hirdeti meg mesterképzést, a más karokon – az alapképzésben – diplomát szerzett hallgatóknak [32].

Az Bolognai rendszert kettős elvárás jellemzi: egyrészt meg kell felelni a munkaerőpiaci elvárásoknak, rendelkezni kell gyakorlatban hasznosítható tudásokkal, képességekkel, készségekkel, másrészt meg kell felelni a következő „ciklus” belépési követelményeinek az adott belépési szint előírt elvárásainak, rendelkezni kell a megfelelő ismeretekkel és számszerűen is a „belépési” kreditekkel.

A felsőoktatási intézményben a képzés képzési program alapján folyik. A képzési program részeként a tantervet felsőoktatási szakképzésben, továbbá az alap- és mesterképzésben a miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján kell összeállítani (Erről részletesen lásd 1. sz. melléklet: Az Európai és a Magyar Képesítési Keretrendszer). Sokkal nagyobb a felsőoktatási intézmény „mozgástere” a szakirányú továbbképzések esetében, itt a mintatantervet szabadon készítheti el az intézmény, azonban a kötelezően elkészítendő KKK szintén a központi jogszabályok alapján készülnek és mindkettőt az Oktatási Hivatal hagyja jóvá. A tanterveket minden esetben ötévente felül kell vizsgálni. Új vagy módosított tanulmányi és vizsgakövetelmények bevezetésére kizárólag felmenő rendszerben kerülhet sor [60 15.§ (1) bek.].

A felsőoktatási szakképzésben önálló végzettség nem szerezhető. Az alapképzésben alapfokozat (*baccalaureus*, *bachelor of science*, *bachelor of profession*, *bachelor of arts*) és szakképzettség szerezhető. Az alapfokozat a mesterképzés megkezdésére jogosít. A képzési és kimeneti követelmények határozzák meg, hogy milyen szakképzettséget lehet szerezni az alapképzésben. A mesterképzésben mesterfokozat (*magister*, *master of science*, *master of profession*, *master of arts*) és szakképzettség szerezhető. A mesterképzés képzési és kimeneti követelményei határozzák meg, hogy milyen szakképzettség szerezhető a mesterképzésben. Az állam- és jogtudományi képzés osztatlan mesterképzésben működik. A szakirányú

továbbképzésben egyrészt az alap- és mesterfokozatot, másrészt az osztatlan alapképzésben szerzett diplomát követően további szakirányú szakképzettség szerezhető. Az első esetben szakokleveles, a második esetben szakjogász képzéseket hirdetnek meg a felsőoktatási intézmények. A képzési program része a doktori képzés, amely az osztatlan képzést vagy a mesterfokozat megszerzését követően a doktori fokozat megszerzésére készít fel [60 15-16.§]. (lásd a 3 és 4. sz. ábrát).

Első lépésben a hallgatónak jelentkezni kell a felsőoktatási intézménybe. A felsőoktatási szakképzésre, alapképzésre, mesterképzésre (osztott és osztatlan) képzésre történő jelentkezés esetében a felvételtől a felsőoktatási intézmény a jelentkezők – központi érettségi és a középiskolában szerzett jegyek alapján mért - teljesítménye, az adott intézményre megállapított maximális hallgatói létszám szakos hallgatói kapacitása, valamint a jelentkezők által összeállított jelentkezési sorrend figyelembevételével – az osztott mesterképzés kivételével - országosan egységes rangsorolás alapján dönt. A rangsorolásról a felsőoktatási információs rendszer működéséért felelős szerv besorolási döntéssel gondoskodik. A jelentkezőt magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésre állami felsőoktatási intézménybe, valamint - nemzetközi szerződés, a Kormány vagy a miniszter által kötött megállapodás alapján, az abban meghatározott feltételekkel - az egyházi felsőoktatási intézménybe vagy magán felsőoktatási intézménybe lehet felvenni. A jelentkező egy felvételi eljárásban egy képzésre nyerhet felvételt.

Szakirányú továbbképzésre és doktori képzésre történő jelentkezés esetében a felvételtől a felsőoktatási intézmény a jelentkezők osztott vagy osztatlan mesterképzésben szerzett diplomája és a felvehető létszám, valamint az adott intézményre megállapított maximális hallgatói létszám szakos hallgatói kapacitása, továbbá a magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésre felvehető létszám figyelembevételével, a jelentkezők intézményi rangsorolása alapján dönt [60].

Sikeres felvételt követően a hallgató felsőoktatási szakképzésben legalább 4 félévet, alapképzés esetében 6-8 félévet, mesterképzésben 2-4 félévet, osztatlan képzés esetében 10-12 félévet, szakirányú továbbképzésen 2-4 szemesztert, doktori képzésben 8 félévet tanul a felsőoktatási intézményben. Ez alatt az időszak alatt kell, hogy elsajátítsa azokat a kompetenciákat, ami az oklevélszerzés/ diplomaszerezés elméleti feltételeként jogszabály rögzít.

A terjedelmi korlátokra tekintettel jelen tanulmány jogszabályi (és a későbbiekben kompetencia) vizsgálata csak a felsőfokú szakképzésre és az osztatlan jogi mesterképzésre terjed ki, nem foglalkozik a jogi alapképzési szakokkal (pl. igazságügyi igazgatási; munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási szakok), sem az erre épülő osztott mesterképzéssel továbbá a doktori- és a szakirányú továbbképzésekben jelentkező hallgatói kompetencia problémáikkal és nem terjed ki az államtudományi képzési területre sem (államtudományi és közigazgatási; rendészeti, nemzetbiztonsági, katonai, nemzetközi és európai közszolgálati felsőoktatási terület). A Nemzeti Közszolgálati Egyetem 2011. évi megalapításával ugyanis a korábbi egységes állam-és jogtudományi képzést felváltotta a külön részre bontott államtudományi és jogtudományi osztott és osztatlan mesterképzés.

Kutatásunk a hallgatók kompetenciájának az oktatási intézménybe történő felvételét és az oktatást befejező stádiumban történő mérésének összehasonlítására koncentrálna. A hazai közoktatás alapozza meg a diákok kompetenciáját [4], a felsőoktatásnak már szilárd alapokra kellene építenie, azonban egyik sem mondható kompetenciafejlesztés-központú oktatásnak. Ennek fő okai a tudásközpontú, hatalmas tananyagot szelekció nélkül átadó oktatás, az egysíkú tanulási tanítási metodológia és a gyakorlati, praktikus ismeretek és készségek, képességek, tapasztalatok megszerzése helyett az elméletek és információk memorizálásának előtérbe helyezése.

*Jobbágyi Gábor* tanulmányában leírja, hogy “a jogi képzés színvonala, a hallgatók felkészültsége hosszabb idő óta romlik, a képzésben részt vevő hallgatók 25-30%-a tudja csak

a vizsgákat jól teljesíteni. A bajok gyökere a rendszerváltozásig vezethető vissza. A rendszerváltozásig az érettségizetteknek kb. 15- 20%-a tudott továbbtanulni, ez a szám néhány év alatt a négyszeresére nőtt, mivel a korábban elutasítottak közül ekkor már többen be tudtak kerülni. Ennek oka az volt, hogy súlyos munkanélküliség mellett, évente több tízezer fiatal vált volna munkanélkülivé. Emellett európai mértékben is a legalacsonyabb egyike volt nálunk a diplomások száma, így a létszámbővítés indokolt volt. A jogi karok száma a duplájára nőtt, a felvehető hallgatói létszám a többszörösére. Ez is kormányzati szándék volt, mert a jogász-képzés a legolcsóbb. Ezzel párhuzamosan erőteljesen csökkent a felvehető hallgatók felkészültsége és - demográfiai okokból - egy-egy évfolyamban lévő tanulók létszáma is. A folyamat végeredménye, hogy folyamatosan gyengül a felsőoktatásba bekerülők alapképzettsége és műveltsége. Erről nem csak a középiskolák tehetnek. Az egész oktatási rendszer olyan - beleértve a felsőoktatást is! - hogy erőteljesen finanszírozza az adott intézményben tanulók számát - így senkinek nem érdeke, hogy a hallgatók száma csökkenjen minőségi okokból. Ehhez járul nem egy szülő pressziója, a középiskolás tanárok befolyásolása a jobb jegyért [...] Természetesen ezért nem csak a közoktatás felelős. Nagy szerepe van a családnak, - ne felejtjük, hogy számos mai fiatal elvált szülők gyermeke, mely önmagában is súlyos stresszhelyzet - az internetről ömlő ellenőrizhetetlen szenny, a destruktív, érthetetlen filmek és művészet, a „bulik” világáról nem beszélve. Ilyen előzmények után érthető, hogy az ilyen kiinduló alapokkal rendelkező hallgatók nem kis része nem tud alkalmazkodni a felsőoktatás eltérő rendszeréhez. A „szorgalmi időszakról” nem érzékelik, hogy az alapjában a vizsgákra való felkészülést szolgálja - öntevékenységgel, kisebb kööttségekkel - ehelyett a szabadságukkal élnek, s a vizsgaidőszakban egyszerre szakad rájuk egy olyan több ezer oldalas tananyag, mellyel addig nem foglalkoztak.” [28 p.338]

„Az elmúlt évszázadok hagyományait konzervatívan követő, centralizált oktatás következménye, hogy a diákok nem motiváltak a tanulásra, nincsen bennük valós érdeklődés, a kisgyermek egykori tudásvágya eltűnt, „akaratlan”, implicit módon tehát a közoktatás eredménye, hogy a diákok olyan nem kívánatos, sőt etikailag kifogásolható „kompetenciája” fejlődik, mint a feladatok minél egyszerűbb és gyorsabb lemásolása a jobb tanulókról, a gondolkodás „megűszása”, a tanórák fegyelmezett „végigunatkozása” és a jobb jegyek kialkudozása, elérése a tanároknál valódi tudás nélkül. Ezen tapasztalatokat számtalan felsőoktatásban dolgozó kollégánk már megerősítette, hallgatóin kevés kivétellel az elmúlt tíz évben mind kevesebb tudásvágygal, általános műveltséggel, az analitikus gondolkodás, az összefüggéslátás szinte teljes, vagy részleges hiányával érkeznek a hazai egyetemekre” [35].

Hiába változott 2005-ben a magyar felsőoktatás szabályozása azzal, hogy megfogalmazásra került egy önálló felsőoktatási törvény, de ez a minőség javítását sajnos nem szolgálta, pedig elvileg biztosítja: „*a tanuláshoz való jog alapján a Magyar Köztársaság minden állampolgárának joga, hogy igénybe vegye a felsőoktatás által nyújtott szolgáltatásokat, feltéve, hogy képességei alkalmassá teszik a felsőfokú tanulmányokra*”. [67] Az akkori szabályzás szerint még a képességek mérésére a felvételi rendszer volt hivatott, amelyet 11 év múlva váltott fel a normál és emelt szintű érettségi rendszere, amelyekben komoly mérési hibák vannak 'elrejtve' [68], ha a diákok bemeneti kompetenciáit ezek alapján kívánjuk meghatározni és esetleg további karrierlehetőségeiket „bejósolni”. Herz és munkatársainak [26] 2013-ban végzett kutatása szerint: „*A hazai felsőoktatásban csak próbálkozások vannak a hallgatók mérésére, nincsen egységesen használt mérőeszköz. Ezért a hallgatói sikeresség elősegítésében fontosnak tarjuk a kompetenciák felmérését és a mérések alapján a célzott fejlesztést. Kutatásunkban egyrészt olyan mérőeszköz fejlesztését tűztük ki célul, mellyel megbízható képet kapunk a bejövő hallgatók kompetenciájáról, másrészt a mérések eredményei alapján egy hallgatói profilt, a kompetenciaterkép megrajzolását valósítottuk meg.*” [26 p83-84.] Hasonló a törekvése jelen kutatásunknak is, így az idézett munka eredményét is tovább kívánjuk majd folytatni.

**A kutatás jogszabályi háttere (lásd 4. sz. ábra és 1. sz. melléklet)**

*A Magyar Alaptörvény a személyiség kibontakoztatásának, a tájékozott és felelős polgárrá válásának az egyik alapvető feltételeként valamennyi magyar állampolgár jogát elismeri a műveltség megszerzésére törekvéshez [69]. A felsőfokú oktatásban való részvételt pedig konkrétan az elmélyültebb ismeretszerzéshez szükséges képességek figyelembe vétele teszi lehetővé (indokolás az Alaptörvény XI.cikk (1)-(2) bekezdéséhez). Magyarország Alaptörvényének XI. cikk (1)-(2) bekezdése kimondja, hogy “minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez. Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.”*

A felsőoktatásban folyó képzés rendszerét a felsőoktatási törvény szabályozza. Amellett, hogy ezt a törvény is gyakran módosítja (Lásd az eredeti, sokszor módosított A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényt és számtalan kapcsolódó tv. és rendeletet.) a jogalkotó, rendeleti szinten is meglehetősen gyakran foglalkozik a felsőoktatási képzések hallgatóinak képzési kimeneti követelményeivel. Magyarország EU-hoz történő csatlakozása óta (2004. május 1.) e témakörben, több, mint 20 olyan jogszabály született, ami az államtudományi és jogtudományi képzésre is meghatározó jelentőségű. Nincs egyszerű dolga annak, aki el akar igazodni a jogtudományi képzési terület „kompetencia útvesztőiben”, mert az alábbi jogszabályokat külön –külön és egymáshoz viszonyítva is értelmeznie kell:

- 15/2006. (IV. 3.) OM rendeletet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről;
- 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendeletet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről;
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.
- 3/2019. (II. 11.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet és a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról szóló 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet módosításáról.

A jogalkotó által feladott jogszabály értelmezési “rejtvény” megoldása, hogy az éppen aktuális - bár két rendelet esetében már hatálytalan - rendelkezések alkalmazásának feltétele az, hogy a hallgató mikor kezdte meg felsőfokú tanulmányait. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendeletet és a 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendeletet a legkésőbb a 2016/2017. tanévben megkezdett tanulmányokat - folyamatos képzésben – végzőkre vonatkozó jogszabály. Az 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendeletet a 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésben, alap-, mesterképzésben első évfolyamon tanulmányaikat kezdő hallgatókra, majd azt követően felmenő rendszerben kell alkalmazni. Ezt a rendeletet módosította a 3/2019. (II. 11.) EMMI rendelet. Felvetődik a kérdés, hogy tényleg olyan mértékben fejlődő jogterületről van szó, ami miatt a jogalkotónak 3-6 évente felül kell vizsgálnia a hatályos jogszabályt a hallgatói kompetencia tárgyában? [18]

A “kimenetorientáltság” elve alapján a jogalkotó képzési szintenként megfogalmazza meg azokat a tudásokat, képességeket és más kompetencia elemeket, amelyeket adott

képesítések kiadásához szükségesnek tart. A tanulási eredményeket két, egymással összefüggő, de logikailag elkülöníthető egységre bontják attól függően, hogy szakterület-specifikus vagy általános kompetenciák fejlesztését fogalmazzák-e meg. Ennek a különbségtételnek az a magyarázata, hogy a felsőoktatásban végzettekkel szemben az az elvárás fogalmazódik meg, hogy az adott szakmában, szakterületen az adott szintnek megfelelő elméleti és gyakorlati kompetenciákkal rendelkezzenek, ugyanakkor képesek legyenek változó kontextusban olyan szakmai feladatok ellátására, problémák kezelésére, amelyek nem láthatók előre, vagy amelyek esetében nem adottak a megoldás feltételei, továbbá, hogy képesek legyenek a folyamatosan változó kihívásokra reagálni [18 p14.].

A hatályos 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet, amely jelen tanulmány kiindulópontjának is tekinthető:

- 1. melléklete a felsőoktatásban megszerzhető végzettségi szinteket leíró általános jellemzőket, kompetenciákat határozza meg;
- 2. melléklete a felsőoktatási szakképzésben valamennyi felsőoktatási szakképzés közös moduljának jellemzőit és képzési területenként a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeit határozza meg;
- 4. melléklete a mesterképzési (osztott és osztatlan) szakok képzési és kimeneti követelményeit határozza meg.

A mellékleteken túlmenően a jogszabály külön kiemeli, hogy az alap- és mesterképzési szakokon, felsőoktatási szakképzésekben az elsajátítandó szakmai kompetenciák részét képezi a szaknak, szakképzésnek megfelelő digitális kompetencia és szakmaspecifikus digitális készségek, a médiatudatosság, a biztonságos internethasználat, valamint digitális technológia hatékony alkalmazása tanulási célok elérését szolgáló digitális megoldások ismerete, továbbá az egészségfejlesztési, fenntartható fejlődési alapismeretek, amelyek magukban foglalják a környezet-, baleset-, munka- és fogyasztóvédelem alapismereteit is [62; 2.§].

A jogalkotó a képzéseket a képzési program jellege alapján is kategorizálja: [63; 4.§]

- kiemelten elméletorientált, amelyben az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 70-80 százalék,
- elméletorientált, amelyben az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 60-70 százalék,
- kiegyensúlyozott, amelyben az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 40-60 százalék,
- gyakorlatorientált, amelyben az elméleti jellegű ismeret-átadáshoz képest a gyakorlati jellegű ismeretszerzés aránya 60-70 százalék vagy
- kiemelten gyakorlatorientált, amelyben az elméleti jellegű ismeret-átadáshoz képest a gyakorlati jellegű ismeretszerzés aránya 70-80 százalék.

A két általunk vizsgált képzési terület (felsőoktatási szakképzés és az osztatlan jogi mesterképzés) vizsgálata azért is különösen érdekes, mert a kiemelten elméletorientált jogi képzést és a gyakorlatorientált felsőoktatási szakképzést hasonlítja össze.

### **A felsőoktatási szakképzésben szerzhető jogi asszisztens végzettségi szint jellemzői (Lásd: 1.sz. táblázat)**

Az kaphat felsőfokú jogi asszisztens oklevelet, aki jogi alapismeretekkel rendelkezik, aki jártas az igazságszolgáltatásban és az igazságszolgáltatáson kívüli szakterületeken az adott jogterületre vonatkozó ismeretek gyakorlati alkalmazásában, felkészült a jogászai tevékenység előkészítésére és képes tehermentesíteni a jogászokat a jogászai végzettséget nem igénylő feladatok alól. Ez a végzettség az irodai szakmai irányító, felügyelő; személyi asszisztens; egyéb igazgatási és jogi asszisztens; titkár(nő), általános irodai adminisztrátor; iratkezelő, irattáros; irodai, ügyviteli foglalkozású, ügyfélkapcsolati foglalkozású munkakörök foglalkozója.

A jogi asszisztens képzés egy gyakorlatorientált képzés, amelyben az elméleti jellegű ismeret-átadáshoz képest a gyakorlati jellegű ismeretszerzés aránya 60-70 százalék. A szakmai gyakorlat a negyedik félévben, a jogász szakterületekhez igazodó képzésnek megfelelően, a jogász szakterületek különböző intézményeiben egymást követő gyakorlatokból áll, melynek időtartama: a teljes idejű képzésben: egy félév, legalább 560 óra; a részidős képzésben a szakmai gyakorlat: hat hét, legalább 240 óra. (Részidős képzésben az összefüggő gyakorlat időtartama három hét.).

A gyakorlatorientáltság kétségkívül segít az előírt kompetenciák és ismeretanyag megszerzésében, de vajon olyan mértékben, amit a jogszabály előírt a hallgatók számára?<sup>4</sup>

Az összes megszerzhető kredit 150 kredit. Míg a megszerzett tudás (ismeretek) az általános kompetenciák majdnem kétszeresét jelentik, a szakmai kreditek csak az összes kredit kicsivel több felét. A szakmai gyakorlathoz kapcsolódó 30 kredit - elvileg - az általános, a szakmai és az ismeretanyag fejlesztéséhez is segítséget nyújt, de mivel ennek hatékonyságát senki nem ellenőrzi, így ez is csak egy „kipipálandó” feladat marad a hallgató számára. A gyakorlati hely keresésében azonban az intézmény segítséget nyújt, így komolyan emeli a felsőoktatási intézmény presztízsét, ha minél több és minél színvonalasabb gyakorlati helyekkel köt megállapodást a hallgatók fogadására. (Erről részletes elemzés az 1.sz táblázatban található: *Néhány nehezebben megragadható kompetenciához kapcsolható ismeretek – felsőoktatási szakképzésben szerzhető jogi asszisztens végzettségi szint jellemzői*)

**A jogász osztatlan mesterképzésben szerzhető végzettségi szint jellemzői** (lásd 2. sz. táblázat)

A képzés célja jogász képzettségű szakemberek képzése, akik az állam- és jogtudomány, valamint a jogász tevékenységekhez kapcsolódó más társadalomtudományok alapjainak birtokában, a jogrendszer főbb jogterületeinek és jogintézményeinek, az állam működésének, a jogalkotás és a jogalkalmazás módszereinek ismeretében, korszerű szakismereteikre és jogász műveltségükre tekintettel alkalmasak az állami és magánszférában jogász tevékenységre, gyakorlati tapasztalatok megszerzésével, szakmai továbbképzéssel a jogi szakvizsgához kötött munkakörök betöltésére. Részt tudnak venni a nemzetközi- és különösen az európai térben a gazdasági, társadalmi, államközi és civil szféra problémáinak megoldásában és szervezésében. Felkészültek tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.

A jogász képzés kiemelten elméletorientált, amelyben az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 70-80 százalék. A szakmai gyakorlat követelményei a jogalkalmazói és jogalkotói készség kialakítását elősegítő legalább kétszer három hetes vagy hat hetes egybefüggő igazságszolgáltatási, közigazgatási vagy egyéb jogalkalmazási szakmai gyakorlatot jelent. Ezek szerint 6 év alatt kellene jogalkalmazói vagy ad absurdum jogalkotói képességeket szereznie a joghallgatóknak.

A 10 félév alatt a hallgató összesen 300 kreditet szerezhet, melyből messze vezet a társadalomtudományi alapismeretek (max. 110 kredit) körében a jogelmélet és jogtörténet (max. 70 kredit). Az összes jogalkalmazásra épülő tantárgyra csak max. 150 kredit jut és a konkrét jogalkalmazáshoz kötődő alapvető szakmai ismeretekhez kapcsolódó választható ismeretkörök aránya a legrosszabb, mindösszesen max. 50 kredit. Az adatbáziskezelés (együtt az idegen

---

<sup>4</sup> 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 1.sz melléklet szerint - A felsőoktatási szakképzésben szerzhető végzettségi szint jellemzői - általános kompetenciák 12 kreditet; 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 2. sz. melléklet A Felsőoktatási Szakképzés Közös Moduljának Jellemzői, (ismeretek) 21 kreditet; 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 2. sz. melléklet - A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményei - A képzés során elsajátítandó szakmai kompetenciák 87 kreditet, a szakmai kompetenciákhoz kapcsolódó szakmai gyakorlat 30 kreditet jelent a hallgatóknak.

nyelvi ismeretekkel) “általános értelmiségi hivatást szolgáló, a társadalomtudományi műveltséget megalapozó ismeretek” körében van a legmostohább helyzetben a max. 40 kreditese értékével. Mindezt annak tükrében kell értékelni, hogy a mesterfokozat megszerzéséhez egy élő idegen nyelvből államilag elismert, középfokú (B2), komplex típusú nyelvvizsga vagy ezzel egyenértékű érettségi bizonyítvány vagy oklevél szükséges. Ez azt jelenti, hogy a jogalkotó akként gondolkodik, hogy a hallgató a középfokú komplex (szóbeli és írásbeli) nyelvvizsgáját már a közoktatásban megszerezte vagy egyetemi éve alatt magántanárral pótolja ezt a hiányosságát. (Erről részletes elemzés az 2.sz táblázatban található: *Néhány nehezebben megragadható kompetenciához kapcsolható ismeretek – A jogász osztatlan mesterképzésben szerezhető végzettségi szintű jellemzői* )

#### **A kutatás módszertana (lásd 3. és 4 sz. táblázatot)**

A kutatás 4 részterületre oszlik:

- 1) A felsőfokú szakképzésre és az osztatlan jogi mesterképzésre vonatkozó jogszabályi háttér feltérképezése (jogalkotói elvárások a hallgatókkal és az oktatókkal szemben)
- 2) A magyar felsőoktatással kapcsolatos rendszerszintű problémák feltérképezése ( hallgatói és oktatói elvárások a jogalkotóval szemben)

A bemeneti feltételeknél fontos azt hangsúlyozni, hogy az egyetemeknek semmilyen befolyásuk sincs a hallgatók felvétele, ez a központi érettségi eredményei alapján történik, akként, hogy az vizsgáztatja, aki 4-6 év alatt a közoktatásban tanította. Ez azonban jelentősen befolyásolja képességeinek „behatárolását” főként - a szubjektívebb megítélést biztosító - szóbeli vizsgák esetében.

A kimeneti feltételeknél vizsgálni kell a 1) tankönyvek minőségét (a hallgatók rövidített jegyzetektől készülnek-e) 2) főelőadások és tankönyvek viszonyát (a főelőadások valóban a tankönyvi anyagot tükrözik-e vissza? 3) szóbeli és írásbeli vizsgák arányát (az írásbeli vizsgák többségével a szóbeli kifejezőkészség csökkenése) és a „vizsgaturizmus” intézményét („ott kell vizsgázni, ahol az könnyebb” elve 4) a főelőadások és a szemináriumok egymáshoz viszonyított szerepét (a szeminárium a főelőadásra épül, elmélyíti a főelőadáson szerzett tudást?) 5) a szakdolgozat és évfolyamdolgozat eredménytelensége a tudás elmélyítésében (pl. plágium, szakdolgozat készítés megrendelésre).

- 3) A felsőfokú szakképzésen és az osztatlan jogi mesterképzésen végzett hallgatók munkaerőpiaci szempontú „tesztelése”, a beiratkozó és végzős hallgatók kompetenciáinak összehasonlításával, kérdőíves felmérés eszközével (a munkaerőpiac elvárásai a jogalkotóval, az oktatóval és a hallgatóval szemben)
- 4) A kompetencia vizsgálatok kiértékelése, de lege ferenda javaslatok a jogszabályi változtatásokra, a rendszerszintű problémákra és a napi oktatási gyakorlatra, valamint a hallgatói karrierutakra vonatkozóan.

A 4 részterület feltárására szolgáló primer és szekunder vizsgálatok leírása: A kutatás első lépéseként átfogó képet alkottunk a jelenlegi helyzetről, bemutattuk a hazai felsőoktatással és a munkaerőpiaccal kapcsolatos kompetenciákat, az igen szűkös hazai szakirodalmat (elemzéseket, kritikákat) különös tekintettel az elvárásokra elsősorban a jogi a asszisztensek, joghallgatók, és a jogászok felé.

A primer kutatásunk fő célja a valóság és az előírások közti különbségek feltárása, valamint a jogi felsőoktatás eredményességének vizsgálata a szereplőinek és folyamatainak egymásrahatásának tükrében. Mindennek érdekében szakértőkkel, tanárokkal és törvényalkotókkal is tervezünk interjúkat készíteni, továbbá fókuszcsoportos beszélgetéseket, továbbá kérdőíveket kívánunk készíteni elsőéves és végzős hallgatókkal, valamint kompetenciaméréseket, (ha bemeneti mérésenként végezzük, képet ad az elsőévesek készségeiről,



a fejlesztendő területekről, az intézmény bizonyos keretek között fel tud készülni a hallgatók igényeire, illetve a hallgatók fejlesztésére). Ha kimeneti mérésként tekintünk a kompetenciamérésre, akkor a képzés eredményességét mutathatjuk be és hasznos információkat adhatunk a hallgatóknak és a munkáltatóknak is a munkaerőpiacra lépés szempontjából. (Hasonló, csak sokkal általánosabb kutatást végzett 2013-ban HERCZ Mária és mtsai. hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás terén [26]). A mérést hasznosnak tartjuk a felsőoktatás vezetői és a törvényhozók számára egyaránt, hiszen visszajelzést kapnak a jelenlegi helyzetről, a fejlesztendő területekről. A tanulmányban azokat az eredményeinket mutatjuk be, melyek a célzott fejlesztés alapjául szolgálnak.

A primer kutatás alapvető kérdései:

1.) Mennyire tükrözik a már ismertetett szabályzásokban szereplő kompetencia-elvárás rendszerek (főként a hazai és az EU-s) a következőket:

- A. A hallgatók előzetes elvárásait?
- B. Magának a felsőoktatásnak a lehetőségeit a hallgatók ilyen irányú fejlesztésére?
- C. A hallgatók valódi tudását és kompetenciáit?
- D. A munkaerőpiac igényeit?

2.) Milyen előzetes tudásuk van a felsőoktatásban résztvevőknek arról, hogy mit is jelentenek valójában – a szabályokban meghatározott – a jogi felsőfokú szakképzés esetén, valamint az osztatlan jogi mesterképzés végeredményeként megszerzhető kompetenciák? Jellemzi-e a kompetencia-fejlesztés terén a tudatosság a tanítási és tanulási folyamatokat?

- A. Tanárok esetében
- B. Diákok esetében

3.) Melyek azok a kompetenciák, amelyeket valóban fejleszt az egyetem jogi képzése? (Bemeneti és kimeneti mérés, FOHÉ= felsőoktatási hozzáadott érték)

- A. Hogyan valósul meg az oktató-nevelő szakemberek támogatása a kompetenciaalapú oktatási és tanulási módszerek alkalmazásában?
- B. Milyen változatos tanulási módszerek és közelítésmódok állnak rendelkezésre az egész életen át tartó tanulás ösztönzésére?
- C. Mennyire fontos és lehetséges a kulcskompetenciák felmérésére és validálására szolgáló módszerek feltérképezése?

4.) A munkaerőpiaci elvárások mennyiben jelentenek „mérce” a felsőoktatásban? Ez arra a kérdésre ad választ, hogy

- A. Milyen ismereteket feltételeznek a magyar jogszabályi előírások szerinti kompetenciák a gyakorlatban?
- B. Mennyire feleltethetőek meg a kompetencia előírások a szerzett ismeretekkel, azaz mit mire tud használni az oklevelet/diplomát szerzett hallgató a gyakorlatban?

5.) A magyar munkaerő piac számára

- A. A diploma alapján feltételezett ismeretanyag (tárgyi tudás) vagy a készségek a fontosabbak, esetleg mindkettő egyformán?
- B. Milyen gyakran méri a munkáltató a kompetenciákat a felvételkor?

6.) A jogszabályok által elméletben garantált magas színvonalú oktatás és képzés kialakításának törekvésén túl, valamint az egész életen át tartó tanulás egyetemes elérhetőségének biztosításán kívül mit tesz a magyar jogalkotó a kompetenciák fejlesztése érdekében?

7.) A jelenlegi képzés és a közelmúltban biztosított felsőoktatás milyen lehetőségeket, kompetenciákat és pályaiveket, karrierutakat biztosított a hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanult fiatal munkavállalók számára? [34]

Ezen kutatásunk alapkérdései tudományos eszközöket és metodológiát igényelnek azonban maga a probléma és a kutatásai kérdéseink a mindennapi gyakorlatunkból erednek mind az oktatás, mind a szakmai (munkaerőpiaci, jogászai) oldalról.

Szekunder vizsgálataink során összegűjtjük – eddigi egyetemi oktatói tapasztalaink figyelembevételével – saját kritikai észrevételeinket, fejlesztési javaslatainkat, valamint a témában már megjelent nemzetközi tudományos kutatásokat, közleményeket tanulmányozzuk, majd az, azokból levont következtetéseinket mutatjuk be és az idevonatkozó szabályzókat elemezzük.

Összefoglalva a tervezetet: Meghatározzuk a mérési indikátorokat az input és az output elvárások alapján, amelynek a különözete ( $|R_o - R_i| = V_{FOHÉ}$ ) tehát a FOHÉ (felsőoktatási hozzáadott érték). Módszertanilag a fenti kérdések kiderítésére a teszteken túl alapvetően több félig struktúrált, illetve teljes mértékben struktúrált, irányított interjút is tervezünk készíteni elsősorban hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal, jogalkotóval, EU-s szakemberrel, oktatásjogi szakértővel, valamint a munkaerőpiaci kérdésekről HR-es szakemberekkel és jogi szervezetek vezetőivel. Fókuszcsoportos beszélgetésekkel készítjük elő a nagyobb elemszámú kutatást, majd ezek alapján a “gólyákat” és a végzős joghallgatókat mérjük fel kompetenciák szempontjából egy INPUT és egy OUTPUT teszttel, valamint szintén egy-egy INPUT és OUTPUT complex kérdőívvel végzünk többszintű vizsgálatot a hozzáállásukat, melyben szerepel a szokásos demográfiai fejezet után empirikus rész, kompetencia-tudatosság vizsgálat, attitűd-vizsgálat stb (Lásd 3. táblázat a kutatandó területekről, kutatási kérdésekkel és a tervezett, alkalmazandó kutatási módszertanokkal). Mindezenközben – amennyiben forrásaink megengedik - érdemes lenne szervezni e kutatáshoz szervesen kapcsolódva a jogalkotók, az érintett döntéshozók, szakemberek részére, és legfőképpen a hazai jogi felsőoktatásban érintett oktatók számára ezen adott témában konferenciát a felsorolt kérdéseket taglaló workshopokkal.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Egyetértve *KARÁCSONY G. Gergely* álláspontjával: „a magyar felsőoktatás rendszerváltást követő történetét a gyors jogszabályváltozások, a reformok sora, és a folyamatos átalakulás jellemezték. Továbbra is érvényesnek tarthatjuk az Allami Számvevőszék 2009-ben megfogalmazott kritikáját, miszerint „a módosításokat megalapozott hatástanulmányok, a következmények modellezése és társadalmi konszenzus megléte nélkül hajtották végre. A rendszer működési szabályainak folyamatos változásai nem tették lehetővé a tapasztalatok megfelelően megalapozott értékelését és az ennek alapján történő beavatkozásokat. Elmaradt a feladatok és a célok megvalósításának egységes kiértékelése”. Átfogó megállapításként jelenthetjük ki, hogy a felsőoktatás jelenlegi rendszere túlszabályozott. A felsőoktatási törvény mellett több tucat kormányrendelet és miniszteri rendelet szabályozza túlzó részletességgel a rendszer működését. Ennek egyértelmű következménye a jogi szabályozás átláthatatlansága, a különböző szabályozási szintek közötti tartalmi átfedés és fogalmi bizonytalanság” [22 p.499].

A kompetenciák megfelelő mérésére még manapság is ritkán adódik lehetőség. Számos esetben olyan nagyvállalatok, akik munkaerő-közvetítőt alkalmaznak sem tehetik meg, hogy minden egyes pozícióra elemezzék a jelölt meglévő kompetenciáit különböző kompetencia tesztekkel. Ezek a tesztek legfőképpen problémamegoldó-, és kommunikációs készségeket, tanult kompetenciákat, csapatmunkára való alkalmasságot, illetve koncentrációs képességeket mérnek. Kisebb cégek általában lemondanak erről a folyamatról, és csak az interjú folyamán létrejött benyomásaikra hagyatkoznak. Nincs meg továbbá minden HR szakember képesítése a kompetenciák mérésére, és a szervezeti erőforrások egyébként is leterheltek lehetnek (pl. több ezer fős szervezetek esetén). A kompetencia-teszteket az adott HR-szolgáltatásokat nyújtó cégek ráadásul jellemzően drágán kínálják, ezért leginkább a legnagyobb és leginkább tőkeerős

nagyvállalatok használják ezeket — azok is általában egy-egy felsővezetői pozíció kiválasztása során [31].

Az élet számos területén alkalmazhatók újítások [5], így a kompetenciák is továbbfejleszthetők és maga az oktatási rendszer is tanuló szervezetekként fejleszthetővé, lényegesen adaptábilisabbá tehető [4]. Munkaerő-kiválasztásnál — ha a jelölt megfelel a legtöbb elvárásnak és csak pár területen igényel fejlesztést, akkor az alkalmazásért felelős HR-szakembernek tisztában kell lennie azzal, hogy mennyi idő alatt hozhatók megfelelő szintre a kérdéses kompetenciák. Amennyiben egy vállalat hosszú távú sikerre törekszik a 21. század eleji globális piaci versenykörnyezetben, nem csak a toborzások alkalmával kell a jelöltek „kompetencia-tudatosan” kiválasztania, hanem teljes alkalmazotti állománya képességeit is folyamatosan figyelemmel kell kísérnie és szükség esetén fejlesztenie, amennyiben a vállalat piaci alkalmazkodása során új humán kompetenciák iránti szükséglet vetődne fel. [22]

Amennyiben kompetencia-deficit mutatkozik, szükség van bizonyos beavatkozásokra. Minden esetben fontos feltárni a kompetencia-deficit mértékét, hiszen ez nagy segítségünkre lehet a fejlesztendő pontok azonosításához, azon túl, hogy milyen módszereket kell alkalmazni a működés minőségi fejlesztéséhez. Természetesen sokféle módszer közül választhatunk. Alkalmazhatunk külső szervezet általi tanfolyamokat, coaching-típusú fejlesztést, mentor-programot vezethetünk be, esetleg az önképzést és a távoktatást is választhatjuk.

A kompetencia-alapú képzés legfőbb célja a kompetencia-deficit megszüntetése, a hallgatók kompetenciáinak adott szintre hozása. Ennek értelmében a fejlesztési feladatokat úgy állítjuk össze, hogy az adott vállalatban dolgozó egyén kompetenciáit az érintett munkakör elvárásainak megfelelő szintre hozzuk. E folyamat első alapelve azon kompetenciák meghatározása, amelyek a kompetencia-deficitet csökkentik. (Ilyenek lehetnek pl. az együttműködés, vagy az eredményorientáltság.) Ha a képzés során fejlődnek az elvárt kompetenciák, abban az esetben a deficit is redukálódik. Az egyéntől függ a felkészülés ideje és a választandó képzési módszerek, hiszen minden embernek más a teljesítőképessége [19 p. 192-193.].

Kérdésként merül fel, hogy az alapkompentenciák fejlesztése vajon legfőképpen a közoktatás, a kulcskompetenciák fejlesztése pedig a felsőoktatási feladata? Mi történik akkor, ha alapkompentenciák hiányában kerül be a hallgató a felsőoktatásba? Hogyan tudnak a felsőoktatásban a kulcskompetenciákkal foglalkozni, alapkompentenciák hiányában? A 2018-as nemzetközi tanulói teljesítménymérés (PISA-felmérés) azt tárta fel, hogy az EU-beli diákok több mint ötödének nehézségei vannak a szövegértéssel. 2018-ban az alulteljesítési arány 21,7% volt az olvasás tekintetében, ami a jogász szakma gyakorlásának egyik alapfeltétele. A jogszabályok által elméletben garantált magas színvonalú oktatás és képzésen, valamint az egész életen át tartó tanulás egyetemes elérhetőségének biztosításán kívül mit tesz a magyar jogalkotó a kompetenciák fejlesztése érdekében? (Erről bővebben: BLÖMEKE és mtsai, 2013.)

Hogyan valósul meg az oktató-nevelő szakemberek támogatása a kompetenciaalapú oktatási és tanulási módszerek alkalmazásában? Milyen változatos tanulási módszerek és közelítésmódok állnak rendelkezésre az egész életen át tartó tanulás ösztönzésére? Mennyire fontos és lehetséges a kulcskompetenciák felmérésére és validálására szolgáló módszerek feltérképezése? [19]

A jogszabályi előírások „fogyatékosága” mellett a magyar felsőoktatás egyik legnagyobb problémája a Mester és Tanítvány viszony, a személyes kötődések hiánya. Elméletileg erre szolgálna az évfolyamdolgozatok és a szakdolgozatok rendszere, valamint a tehetséggondozás, az OTDK mozgalom, a tudományos és kutatói műhelyek felállítása, amelyek mind a tanár-diák kooperáció fejlesztését lennének hivatottak szolgálni. A tapasztalat azt mutatja, hogy mindezek a legtöbbször mégsem töltik be kompetenciafejlesztő, kapcsolatépítő funkcióikat, az önállóság, a hallgatói kreativitás és más kompetencia fejlődését Ennek fő okát

a szervezeti kultúra-változással szembeni ellenállásban véljük felfedezni [33]. A diákok is az alap- és középfokú oktatásból egy büntetést elkerülő, kikapukat kereső magatartásformát sajátítanak el többnyire, ezért valójában a jobb osztályzatokra, esetenként a bukás elkerülésére és a „papír” elérésére, megszerzésére összpontosítanak és jellemzően nem a tudásszerzésre, fejlődésre vágyó fiatalokként érkeznek a felsőoktatásba. „Egy Minisztériumi felmérés szerint az évfolyamdolgozatok, szakdolgozatok 60-80%-ban plagizáltak egészben vagy részben. Az Interneten rövid határidővel, meghatározott összegért hirdetik magukat szakdolgozat és évfolyamdolgozat készítőik. A plágiumot a konzultációk, s a védelem során szinte lehetetlen kiszűrni. A plágiumkereső programok használhatatlanok. A plagizálás egyik oka, hogy a választható témacímek túl általánosak, évről évre nem változnak, de emellett a hallgatók szabadon is választhatnak témát. Így e dolgozatok évről évre az ország több karán is felhasználhatók, természetesen némi átdolgozással. Jobbágyi Gábor [28] szerint „ez azzal kiküszöbölhető lenne, ha minden oktató speciális témákat hirdetne meg, melyekre maximum 2 hallgató jelentkezhetne témánként. A témákat minden évben változtatni kellene és a hallgató szabadon nem választhat témát. Az alaptárgyakból pedig kutató szeminárium hirdethető, melyeket részben könyvtárakban lehetne megtartani.” [28 p340] Ezzel kialakíthatóvá válna az a személyes kötődés, ami az oktatót (mestert) és a hallgatót (tanítványt) is motiválná.

Kompetencia felmérés nélkül, pusztán a magyar felsőoktatás rendszerszintű vizsgálatából is egyértelmű, hogy „a képzésből kikerülő hallgatók egy része nem megfelelően felkészült. A gyakorló ügyvédek, bírók, ügyészek nem egyszer keményen kritizálják egymás szakmai felkészültségét, ugyanakkor többen a jogi karok által felkészített hallgatók egy részét. Mindez a jogkereső közönségen csapódik le, kiknek körében szintén csökken a jogász hivatás tekintélye” [28 p341].

Az angolszász és - a kontinentális modellen belül – a magyar előírások között az a legnagyobb különbség, hogy az angolszász modell a kompetenciák tekintetében a pszichológiai és a jóléti eszközökre is óriási figyelmet fordít, addig a magyar szabályozásban csupán az ismeretek megszerzéséhez szükséges képességek kapnak jelentőséget. Mind a tudományos élet és a kutatások terén, mind az oktatási rendszerben elmondható, hogy a kontinentális, és főként a kelet-európai modellek komoly lemaradásban vannak az angolszász és a skandináv modellekhez képest [23]. Az USA-ban már a hetvenes, nyolcvanas években bonyolult mérések és komoly tudományos vizsgálatok folytak a felsőoktatás és így a jogászokkal szembeni, egyetemi, be- és kimeneti elvárások terén [66]. Az angolszász „csoda” lényege tehát az, hogy a tárgyi jogi tudás mellett (ami a precedens rendszernek köszönhetően sokkal „időtállóbb” tudást is eredményez, mint a jogszabályi ismeretekre alapuló kontinentális modell), a kompetenciákat helyezi előtérbe [29].

A kompetencia felmérések abban segítenek, hogy mely területen vannak a legnagyobb hiányosságok (pl. olvasás- szövegértés, írásbeli és szóbeli vizsgák – szóbeli és írásbeli kifejezőmód; pszichológiai alapismeretek mindennapi használata) és ezeket hogyan orvosolják az oktatók és hallgatók közös erőfeszítéssel. A kompetencia vizsgálatok eredményeit is figyelembe véve - álláspontunk szerint - egy alulról építkező (oktató-hallgató) rendszert kell felépíteni, de e mellett a magyar jogalkotóban is fel kell ébrednie a változtatás iránti igénynek, hiszen a felsőoktatás állami szabályozás alapján működik, jórészt állami finanszírozás mellett.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] ALLPORT, G. W. (1937): *Personality – A Psychological Interpretation*, Henry Holt and Company, New York, 1937. ISBN 978-1-4899-2313-4
- [2] ALBANESE, M. A. – MITCHELL, S. (1993): *Problem-Based Learning: A Review of Literature on its Outcomes and Implementation Issues*. *Academic Medicine*, Vol. 68, p. 52-81. DOI: 10.1097/00001888-199301000-00012
- [3] ALPÁR Vera (2008): *Dilemmák a szociális munkában*, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, ISBN 963 9098 89
- [4] ALPÁR Vera (2019): *Lehet-e területfejlesztési eszköz az oktatási rendszer? Universitas Budapestiensis De “Metropolitan” tanulmánykötet sorozat, Tomus XII. / Annales book series, Vol. 12. Budapest, p. 11-28. ISSN: 1789-879X*
- [5] ALPÁR Vera Noémi (2020): *Innovatív oktatási módszerekkel a nemzetköziesítésért*, In: *Felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési jó gyakorlatai (4. kötet) Tempus Közalapítvány, Budapest, pp 23-27. ISSN 1786-1616*
- [6] ATKINSON, R. C., ATKINSON, R. L., SMITH, E. E., BEM, D. J. (1999, 2005): *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, ISBN: 9789633897133
- [7] BÁRDOSSY Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez, A kompetencia szó jelentése. Pécsi Tudományegyetem. ISBN : 978-963-642-867-9*
- [8] BÁTHORY Zoltán - Falus Iván (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 270-293. . ISBN: 963-389-169-8.
- [9] BOGDÁNY Zoltán (2016): *Mérés Követelmény Kimenet Rendszer - 2. műhely: Tanulási eredmények a tanítás gyakorlatában - A tanulási eredmények értelmezése Mondolat Iroda, Oktatási Hivatal, Budapest In <https://docplayer.hu/112879231-Meres-kovetelmeny-kimenet-rendszer.html> (2020.08.15.)*
- [10] BOYATZIS, R. E. (1982): *The Competent Manager: A model for effective performance*. New York, Wiley-Interscience ISBN: 978-0-471-09031-1
- [11] FARKAS Ágnes (2019): *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*, Szegedi Tudományegyetem, ISBN: 978-963-306-642-3
- [12] FARKAS Ferenc - KAROLINY Mártonné - LÁSZLÓ Gyula – POÓR József (2009): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Budapest, CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., 2009. p. 418. ISBN: 963-224-724-8
- [13] FELDER, M.R. - PRINCE, J.M. (2006): *Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. Journal of Engineering Education, 95, pp. 123-138. DOI 2168-9830.2006.tb00884*
- [14] BOZSÓ Renáta (2017): *Segédlet a tanulási eredmény alapú felsőoktatási képzésfejlesztéshez*, SZTE Tanulási Eredmény Alapú Képzésfejlesztő Műhely, Szeged, 2017. pp. 209-210. (Jegyzet: EFOP 3.4.3-16-2016-00014 “AP2\_OKTIG\_2)
- [15] *COMENIUS (1632) Nagy Oktatástana /Didactica Magna/*. Fordította: Geréb György. Akadémiai Kiadó, Bp., 1953. 287. o.
- [16] COOLAHAN J. (1996): *Key competencies A developing concept in general Council of Europe*, 1996, p biblioteka-krk.ibe.edu.pl ISBN 2-87116-346-4
- [17] CSAPO Benő (2001): *A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében* In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris Kiadó, Budapest, ISBN: 9630562529
- [18] DERÉNYI András – Vámos Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások Egy kísérleti fejlesztés eredménye* In [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop413/eredmenyek/kimenereti\\_leirasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimenereti_leirasok.pdf)
- [19] HENCZI Lajos Dr. (2011): *Tudásmaraton*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., p. 192-193.

- [20] HOPKINS, David (2004): Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/12. pp.16-25. ISSN: 1215-1807
- [21] FARKAS Éva (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 17. ISBN: 978-615-5455-78-0
- [22] KARÁCSONY G. Gergely (2014): Jogalkotás a felsőoktatás területén — követelmények és tanulságok, *Magyar Jog*, 9/2014. pp. 490-499. ISSN 0025–0147
- [23] GÁL Tímea – KATONÁNÉ KOVÁCS Judit – ÁRVÁNÉ VÁNYI Georgina (2017): Egy innovatív, finn vállalkozói képzés módszertani eszközeinek elemző értékelése és európai térnyerésének bemutatása, *Vezetéstudomány / Budapest Management Review XLVIII. ÉVF.* 2017. pp. 8–9. ISSN 0133-0179
- [24] GOFFMAN (1978): *The dramaturgical society: A macro-analytic approach to dramaturgical analysis*. September, Volume 1, Issue 2, pp. 78–98. DOI.10.1007/BF02390165.
- [25] HARANGI László (2009): *A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra, Tanulás életem át (TÉT) Magyarországon*, Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály, OFI, Budapest, 2009. jún. 17. ISBN 978-963-86699-3-3
- [26] HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla – PAP-SZIGETI Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás, *Felsőoktatási Műhely Folyóirat*, Kecskemét, pp.83-84.o. ISSN 1789-1922
- [27] HORATIUS: *Epistolák*, II. kötet, Csengery János fordítása ISBN 963 7315 50 0.
- [28] JOBBÁGYI Gábor (2018): A jogi felsőoktatás helyzete és a változásra jobbitó javaslatok, *Magyar Jog*, 2018/6, pp.338-341. ISSN 0025–0147.
- [29] LATRIELLE, John W. O. MUDD-DEAN (1988): *Professional Competence: A Study of New Lawyers* University of Montana In <https://scholarship.law.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1728&context=mlr> (2020.08.15.) ISSN: 0026-9972.
- [30] KIRÁLY Lilla (2012): *Szegényjogtól a jogi segítségnyújtásig*, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, ISBN 978-963-9950-85-6
- [31] KISS Julianna (2008): *Kompetencia alapú HR tevékenység Magyarországon*. HR portal <https://www.hrportal.hu/hr/kompetencia-alapu-hr-tevekenyseg-magyarorszagon-20080414.html> (2020.08.09.)
- [32] LÁSZLÓ Gyula: Új helyzet a felsőoktatásban: a bolognai folyamat, előadás p. 4. PTE KTK 2006. november 15., Pécs ISBN 978-963-682-593-5
- [33] LAFORTUNE, Louise (2008): *Professional Competencies for Accompanyng Change: A Frame of Reference*. Québec Presses de l'Université du Québec, 2008. ISBN 978-0-9947451-3-2
- [34] NÉMETH László (1961): Ha most lennék fiatal, *Kortárs*, január-június (5. évfolyam, 1-6. szám) 4. Budapest, 1961 / 4. szám • p 483. ISBN 963-280-466-X
- [35] NGUYEN Luu Lan Anh (2000): *Szociálpszichológia* In: Fejezetek a pszichológia alapterületeiből / szerkesztették Oláh Attila, Bugán Antal, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, ISBN 963-463-478-8
- [36] POÓR Ferenc Dr. (2009): *Kompetencia a HR tevékenység gyakorlatában* I. rész. HR portal <https://www.hrportal.hu/hr/kompetencia-a-hr-tevekenyseg-gyakorlataban---i-resz-20090216.html> (2020.08.15.)
- [37] RYCHEN, D. S. – SALGANIK, L. H. (2001): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany, Hogrefe & Huber, ISBN 0-88937-272-1
- [38] VASS Vilmos (2009, 2017): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. OFI, Budapest, 2009., kötetben kiadta az Emberi Erőforrások Minisztériuma, Selye János Egyetem, Komárom, ISBN 978-80-8122-232-0

- [39] forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2017:189:FULL&from=EN> (2020.08.15.)
- [40] forrás: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/hu/pdf> (2020.08.15.)
- [41] forrás: [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii\\_1\\_\\_a\\_kompetencia\\_sz\\_jele ntse.html?fbclid=IwAR0Ns47a4gdB5fjSKyRD5IJsuQxQkvduyLW0MdoJ\\_yCYLKkf\\_M yEOR06L\\_A](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii_1__a_kompetencia_sz_jele ntse.html?fbclid=IwAR0Ns47a4gdB5fjSKyRD5IJsuQxQkvduyLW0MdoJ_yCYLKkf_M yEOR06L_A) (2020.08.15.)
- [42] forrás: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/06.01.html> (2020.08.16.)
- [43] forrás: <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak>, (2020.08.15.)
- [44] forrás: [http://www.jgypk.hu/tananyag/A\\_szvegfeldolgozs\\_elmlete\\_s\\_gyakorlata\\_als\\_tago zaton/211\\_tuds\\_s\\_kompetencia.html](http://www.jgypk.hu/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tago zaton/211_tuds_s_kompetencia.html) (2020.08.14.)
- [45] forrás: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_szvegfeldolgozs\\_elmlete\\_s\\_gyakorla ta\\_als\\_tagozaton/211\\_tuds\\_s\\_kompetencia.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorla ta_als_tagozaton/211_tuds_s_kompetencia.html) (2020.08.11.)
- [46] Pallas Nagylexikon,  
[http://www.kislexikon.hu/minimalis\\_kompetencia.html#ixzz6VGa5BCJG](http://www.kislexikon.hu/minimalis_kompetencia.html#ixzz6VGa5BCJG) (2020.08.16.)
- [47] forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090> (2020.08.12.)
- [48] forrás: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\( 01\)&from=HU](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615( 01)&from=HU) (2020.08.15.)
- [49] forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Tud%C3%A1s> (2020.08.15.)
- [50] forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning> (2020.08.15.)
- [51] forrás: <https://www.lawsociety.ab.ca/lawyers-and-students/continuing-professional- development/background/cpd-competencies/> (2020.08.12.)
- [52] forrás: [https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi\\_keretrendszerek/ekkr](https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi_keretrendszerek/ekkr) (2020.08.15.)
- [53] forrás: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop413/eredmenyek/kim eneti\\_leirasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kim eneti_leirasok.pdf) (2020.08.12.) p.16. (2020.08.14.)
- [54] forrás: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop413/eredmenyek/kim eneti\\_leirasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kim eneti_leirasok.pdf), 5.o. (2020.08.12.)
- [55] forrás: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop413/eredmenyek/kim eneti\\_leirasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kim eneti_leirasok.pdf) (2020.08.15.)
- [56] Tudás és kompetencia In [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/ tamop413/eredmenyek/kimeneti\\_leirasok.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/ tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf), 14.o. (2020.08.15.)
- [57] Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, HL L 394., 2006.12.30., 10–18. o.), (1 és 3.) pontja, valamint Az Európai Tanács Ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01)
- [58] A Nemzeti Közszerkeleti egyetemről szóló 2011.évi CXXXII.tv.; és az államtudományi képzésekre vonatkozó külön jogszabályok: 30/2014 (IV.30) KIM r., 24/2013(X.2) KIM r., 1/2015 (I.14) MvM r., 15/2006 (IV.3) OM r.
- [59] Bologna-nyilatkozat, 1999
- [60] 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról
- [61] Indokolás az Alaptörvény XI.cikk (1)-(2) bekezdéséhez
- [62] 3/2019. (II. 11.) EMMI rendelet
- [63] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet
- [64] forrás: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2993/> (2020.08.14.) POÓR J. (2009): Az emberi erőforrás menedzsment átalakulása a kelet-európai régióban. Vezetéstudomány XI. ÉVF. 7-8. sz. pp.24-35.; p.156.

- [65] forrás: [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_a\\_kognitiv\\_kepessegek-fejlesztésenek\\_modszertana/TANANYAG/01\\_1\\_2.scorml](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_kognitiv_kepessegek-fejlesztésenek_modszertana/TANANYAG/01_1_2.scorml) (2020.08.12.)
- [66] HEINZ John P., LAUMANN O. Edward, NELSON Robert L., MICHELSON Ethan: The changing character of lawyers' work: Chicago in 1975 and 1995, In *Law and Society Review* 1998. Volume 32, Number 4 Published By: Wiley; DOI: 10.2307/827738 <https://www.jstor.org/stable/827738> (2020.08.07.)
- [67] Magyar Köztársaság Kormánya T/15267. számú törvényjavaslat a felsőoktatásról Előadó: Dr. MAGYAR Bálint, oktatási miniszter, Budapest, 2005. március (A törvény célja 1. § (1))
- [68] 5/2016. (I. 22.) Korm. rendelet és a 19/2016. (VIII. 23.) EMMI rendelet az érettségi vizsgáról
- [69] Magyar Alaptörvény Szabadság és felelősség fejezet X. cikk
- [70] KNAUSZ Imre: A tanítás mestersége In <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> (2020.08.16.)
- [71] forrás: [http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/001-mell%C3%A9klet-1\\_kulcskifejez%C3%A9sek1.pdf](http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/001-mell%C3%A9klet-1_kulcskifejez%C3%A9sek1.pdf) (2020.08.18.)
- [72] forrás: <https://www.jhrm.eu/2014/08/4-human-resource-management-careers-a-hungarian-perspective/> (2020.08.10) POÓR J. – FEHÉR J. – PORTWOOD, J. D. – KAROLINY M-NÉ – KOLLÁR P. – SZABÓ K. (2014): Human Resource Management Careers-A Hungarian Perspective. *Journal of Human Resource Management* 2014: (1) pp. 4-14. átdolgozott 2017-es kiadás: ISBN: 978 963 295 907 8
- [73] Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations - DeSeCo szerint a kulcskompetenciák és az EU ajánlások szerinti kulcskompetenciák összehasonlítását lásd bővebben In MIHÁLY Ildikó: OECD-szakértők a kulcskompetenciákról, Országos Közoktatási Intézet, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. június. pp. 1-3. ISSN 1788-2400
- [74] GIDDENS, A. (1991, 2010): *The Consequences of Modernity. Polity*, Cambridge. Haddock, In G. és Maio, G. : *The Psychology of Attitudes and Attitude Changes*. Sage, London, UK ISBN-13 : 978-0745609324
- [75] ATTKINSON, R. (1997) Smith, E. és Daryl, B. : *Pszichológia*. Osiris, Budapest, ISBN: 963-379-117-0
- [76] BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó (2011): *Filozófia, pszichológia - A tanácsadás szociálpszichológiája*, Szent István Egyetem, Gödöllő, (11. fejezet: Attitűd fogalma, összetevői, funkciói) ISBN: 963-379-117-0
- [77] A jogtudományi képzési terület tanulási eredményalapú, szintleíró kimeneti jellemzői felsőoktatási 1. ciklus (alapfokozat; ba/bsc)/6.szint Forrás: Magyar Rektori Konferencia honlapja ([www.mrk.hu](http://www.mrk.hu)) In [http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/020\\_jog\\_plakat\\_6szint\\_JAV.pdf](http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/020_jog_plakat_6szint_JAV.pdf) (2020.08.16.)
- [78] 2017/C 189/03 A Tanács ajánlása (2017. május 22.) az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről; <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2017:189:FULL&from=EN> (2020.08.14.)
- [79] <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/hu/pdf> (2020.08.15.)



## MELLÉKLETEK

### MELLÉKLET 1.

#### Az Európai és a Magyar Képesítési Keretrendszer

Az Európai Képesítési Keretrendszer egy olyan referenciakeret, amely az *összehasonlíthatóság elvét*<sup>5</sup> követi, vagyis segíti, hogy az Európai Unión belül megszerezhető diplomák, végzettségek, bizonyítványok és oklevelek összevethetőek és ezáltal beszámíthatóak, elfogadhatóak legyenek. Az EKKR nyolc referencia-szintből áll, és a tudás, a képesség, az autonómia és felelősségvállalás szempontjából határozza meg a tanulási eredményeket [14]. Fordítóeszközként működik a különböző országok képesítési keretrendszerei között. Átláthatóbbá és egyértelműbbé teszi a képesítések tartalmát a munkaadók, a pedagógusok, a munkavállalók és az intézmények számára [52].

Részletesen a 2017/C 189/03 A TANÁCS AJANLÁSA az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás [39] hatályon kívül helyezéséről szóló jogforrás tartalmazza [78].

A készségek és képesítések átláthatósága és elismerése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról szóló, 2015. évi tanácsi és bizottsági közös jelentés (Oktatás és képzés 2020) hangsúlyozza, hogy a képesítések átláthatóbbá és összehasonlíthatóbbá tétele érdekében az EKKR-t tovább kell fejleszteni. Az újonnan érkezett migránsok tekintetében azt is hangsúlyozza, hogy az átláthatóságot biztosító meglévő eszközök szintén segíthetnek jobban megérteni a külföldi képesítéseket az Unióban, és fordítva. A másik cél a képesítések iránti bizalom megerősítése, valamint a képesítések megértésének és összehasonlíthatóságának javítása révén az EKKR és az annak megfeleltetett nemzeti képesítési keretrendszerek vagy rendszerek támogatni tudják a meglévő elismerési gyakorlatokat. Ezáltal megkönnyíthető a tanulási és munkavállalási célokat szolgáló elismerési folyamat. A felsőoktatási képesítéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló egyezmény értelmében elfogadott, a képesítési keretrendszerek külföldi képesítések elismerése során történő alkalmazásáról szóló ajánlásban foglaltaknak megfelelően az olyan átfogó képesítési keretrendszerek, mint az EKKR hasznos információs eszközök lehetnek az elismerési gyakorlatok tekintetében [48].

“A kreditrendszerek<sup>6</sup> segíthetik az egyének tanulásban való előmenetelét azáltal, hogy elősegítik a rugalmas tanulási pályákat és megkönnyítik az átmenetet az oktatás és képzés különböző szintjei és típusai között, valamint a nemzeti határokon átnyúlóan, ami lehetővé teszi a tanulók számára a különböző tanulási környezetekben, így az elektronikus távoktatás, a nem formális és az informális tanulás során szerzett különböző tanulási eredmények gyűjtését és átvitelét.

---

<sup>5</sup> Ezen elvet a nemzetközi jogszabályok, főként a pénzügyi és számviteli szabályozás terén már több évtizede alkalmazzák az okmányok, hivatalos dokumentumok elismertetésének folyamatában. Gyakran párosul az állandóság elvével és a kölcsönös elismerés elvével is az EU-n belül. Különösen nagy hangsúlyt kapott ezen három elv a digitális okmányok elterjedése óta.

<sup>6</sup> A kreditrendszerek többsége mind nemzeti, mind európai szinten intézményi környezetben működik, például a felsőoktatás vagy a szakképzés keretében. Európai szinten az európai felsőoktatási térség keretében létrejött az európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszer a felsőoktatás számára. A szakképzés számára pedig – az Európai szakoktatási és szakképzési kreditrendszer (ECVET) létrehozásáról szóló 2009. június 18-i európai parlamenti és tanácsi ajánlásnak megfelelően – folyamatban van az európai szakképzési kreditrendszer kialakítása. A nemzeti képesítési keretrendszerek és kreditrendszerek közötti kapcsolatokat adott esetben elő lehetne mozdítani.

A tanulási eredményeken alapuló megközelítés továbbá elősegítheti a teljes képesítéseknek vagy a képesítések egyes elemeinek a megtervezését, nyújtását és értékelését” [78; 165. és 166. cikk 16. pont]. Mint említettük, ezáltal a képesítések átláthatóbbak és összehasonlíthatóbbak, ha olyan dokumentumokban jelennek meg, amelyek hivatkozást tartalmaznak az alkalmazandó EKKR-szintre, valamint tartalmazzák az elért tanulási eredmények leírását [14].

A magyar felsőoktatásban a szaklétesítési eljárás során a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) vizsgálja az MKKR szerinti szintnek való megfelelést. Ez az ajánlás nem helyettesíti vagy határozza meg a nemzeti képesítési keretrendszereket vagy rendszereket. Az EKKR nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, így egy bizonyos képesítést a megfelelő nemzeti képesítési rendszereken keresztül kell az EKKR megfelelő szintjére vonatkoztatni.

A 2005/36/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv rendelkezik arról, hogy a Bizottság felhatalmazáson alapuló jogi aktusokkal létrehozhat a szabályozott szakmákra vonatkozó közös képzési kereteket mint a tudás, a készségek és a kompetenciák egységes körét. A közös képzési kereteknek az EKKR szintjein kell alapulniuk. Az EKKR képesítési szintjeinek való megfeleltetés nem érintheti a munkaerőpiacra való bejutást, amennyiben a szakmai képesítéseket elismerték a 2005/36/EK irányelvvel összhangban.

A 2241/2004/EK európai parlamenti és tanácsi határozat, segít az egyéneknek abban, hogy jobban be tudják mutatni készségeiket, kompetenciáikat és képesítéseiket.

A Bizottság jelenleg a készségek, kompetenciák, képesítések és foglalkozások európai osztályozásának (ESCO) kialakításán dolgozik. Ennek önkéntes alapon történő alkalmazása támogathatná a jobb kapcsolódást az oktatás és a foglalkoztatás között. A tagállamok által az EKKR összefüggésében kifejlesztett adatokat [40] fel lehetne tölteni ezen osztályozási rendszerbe [79].

A Magyar Kormány 2008-ban úgy határozott, hogy csatlakozik az Európai képesítési keretrendszerhez, és annak implementálásaként nemzeti szintű képesítési keretrendszert dolgoz ki és vezet be. A projekt szakértői által kialakított MKKR-t a kormány 2012-ben elfogadta és előírta az annak bevezetéséhez szükséges fejlesztések elvégzését. A-munka forrásául az Európai Strukturális Alap támogatásai szolgáltak [53 és 18].

A Magyar Képesítési Keretrendszer a közoktatás és szakképzés, illetve a felsőoktatás területein megszerezhető képesítéseket foglalja egy egységes és átlátható rendszerbe. Az MKKR, követve az EKKR struktúráját, szintén nyolc szintet tartalmaz.

Az Európai Képesítési Keretrendszer által a szintleírásoknál kezdetben használt jellemzők (deskriptorok): tudás, képesség, kompetencia (a 2017. májusi Tanács találkozón elfogadott újabb ajánlásnak megfelelően már tudás, képesség, felelősség és autonómia) helyett az alábbi 4 jellemző alapján fogalmazza meg a képesítési szintek állításait: tudás, képesség, attitűd, felelősség és autonómia.

A szakmai képesítések elismeréséről a 2005. szeptember 7-i 2005/36/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv, továbbá a szakmai képesítések elismeréséről szóló 2005/36/EK irányelv és a belső piaci információs rendszer keretében történő igazgatási együttműködésről szóló 1024/2012/EU rendelet módosításáról szóló, 2013. november 20-i 2013/55/EU európai parlamenti és tanácsi irányelv rendelkezik.

## TÁBLÁZATOK

### TÁBLÁZAT 1.

1. táblázat: NÉHÁNY NEHEZEBBEN MEGRAGADHATÓ KOMPETENCIÁHOZ KAPCSOLHATÓ ISMERETEK *felsőoktatási szakképzésben szerzhető jogi asszisztens végzettségi szint jellemzői* a 18/2016 (VIII.5) EMMI rendelet alapján (saját szerkesztés)

1.sz. melléklet általános kompetencia előírások	2. sz. melléklet szakmai kompetencia előírások	2. sz. melléklet ISMERETANYA G Milyen ismereteket feltételeznek a magyar jogsabályi előírások szeriti kompetenciák a gyakorlatban?	<b>SZAKMAI KOMPETENCIÁK ÉS ISMERETANYAG EGYMÁSNAK MEGFELELTETÉSE</b> Mennyire feleltethetők meg a kompetencia előírások a szerzett ismeretekkel? Mire tudja használni a gyakorlatban?	<b>EURÓPAI UNIÓS ELVÁRÁSOK</b>  (EKKR szerinti besorolás)	Munkaerő piaci szempontú értékelés (mit vár el a munkáltató a munkaváll alótól? Empirikus kutatás
		1.Munkaerő-piaci ismeretek 2.Idegennyelvi alapszintű ismeretek 3. Szakmai és pénzügyi információfeldolgo zási alapismeretek 4.Kommunikációs ismeretek		1-8. szint	
a) tudása	Ismeri a társadalomtudom ányok és a	Melyikbe sorolható?	Filozófikus titkárnő?	Álláspontunk szerint a magyar jogalkotó az EKKR 3. szintjét írta elő, pedig a 2. szint lenne a reális.	
Rendelkezik egy adott szakterülethez kapcsolódó általános és szakspecifikus elméleti és gyakorlati ismeretekkel.	filozófia fogalmi készletének, elméletének, módszerének legfontosabb alapelemeit.	1.? 3.? 4.?			
b) képességei	Képes elméleti ismereteit a	3. Szakmai és pénzügyi információ- feldolgozási alapismeretek	logikus gondolkodás, felelősségtudat a szakmai feladatok megoldásában	Álláspontunk szerint a magyar jogalkotó az EKKR 3.	
Az adott szakma feladatait a szükséges módszerek és	konkrét jogászi szakterülethez kapcsolni, és a gyakorlatban alkalmazni.				

eszközök kiválasztásával, egyedi és komplex alkalmazásával tervezi és oldja meg.				szintjét írta elő, pedig a 2. szint lenne a reális.	
c) attitűdje	- Tiszteli a humanizmus, emberi jogok, demokrácia, jogállam értékeit. - Elkötelezett az egyenlő bánásmód elve és gyakorlata, valamint a munkája egészét átható értékek, azok kialakítása, terjesztése mellett. - Elkötelezett a közérdek, és a közérdekű jogi asszisztensi munka iránt.	Melyikbe sorolható?  1.? 3. ? 4.?	Pro Bono adatkezelő?	Álláspontunk szerint a magyar jogalkotó az EKKR 3. szintjét írta elő, pedig a 2. szint lenne a reális.	
Elfogadja és hitelesen közvetíti szakmája társadalmi szerepét, értékeit.					
d) autonómiája és felelőssége	Fokozott felelőssége kiterjed a jogi normák munkaidőn túli betartására.	Melyikbe sorolható?  1. ? 3. ? 4.?	Utcai felügyelő?	Álláspontunk szerint a magyar jogalkotó az EKKR 3. szintjét írta elő, pedig a 2. szint lenne a reális.	
Képzettségi szintjének megfelelő felelősségtudattal rendelkezik és reflektál saját tevékenységének következményeire.					

2. táblázat: NÉHÁNY NEHEZEBBEN MEGRAGADHATÓ KOMPETENCIÁHOZ KAPCSOLHATÓ ISMERETEK- A jogász osztatlan mesterképzésben szerezhető végzettségi szintű jellemzői 18/2016 (VIII.5) EMMI rendelet alapján (saját szerkesztés)

1 sz. melléklet általános kompetencia előírások	4. sz melléklet szakmai kompetencia előírások	4. sz melléklet ismeretanyag (Milyen ismereteket feltételeznek a magyar jogszabályi előírások szerinti kompetenciák a gyakorlatban?)	szakmai kompetenciák és ismeretanyag egymásnak megfeleltetése (mire tudja használni a gyakorlatban?)	uniós elvárások  (EKKR szerinti besorolás)	munkaerő piaci szempontú értékelés  (Mit vár el a munkáltató a munkavállalótól?)  Empirikus kutatás
		<p><b>1)társadalomtu- dományi alapismeretek</b> (jogász etika, jogi informatika, jogi informatika és adatbáziskezelés, valamint sajátos idegen szaknyelvi ismeretek) - jogelmélet és jogtörténet (propedeutikai ,jog- és állambölcseleti, jogszociológiai, magyar és egyetemes állam- és jogtörténeti, római jogi</p> <p><b>2)jogász szakterület- specifikus szakmai ismeretek</b> [ágazati állam- és jogtudományok főbb területei: magánjog (polgári jog, kereskedelmi jog, munkajog), államtudomány, közjog (alkotmányjog, közigazgatási jog, pénzügyi jog), büntetőjog, valamint nemzetközi és európai jog, nemzetközi magánjog, a környezetjog, szakterületi eljárásjog, összehasonlító jog]</p> <p><b>3)az alapvető szakmai ismeretekhez kapcsolódó választható ismeretkörök</b> (jogintézmények és működésük, a jogász érvelés és a joggyakorlat, a jogintézmények gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális környezete és</p>		1-8. szint	

		kapcsolatrendszerének elemzése, a jog alkalmazása és jogalkotás)			
<b>a) tudása</b>	- Ismeri és érti a jogász szakmához kötött, az államra és a jogrendszerre vonatkozó elméleti és gyakorlati ismereteket, a jogintézmények elvi háttérét és gyakorlati működési módjait.	1. 2. 3.	adatbáziskezelés, jogalkalmazás, jogalkotás,	a magyar jogalkotó a 7. szintet írta elő, pedig a 6. szint lenne a reális.	
Ismeri szakterületének sajátos kutatási (ismeretszerzési és problémamegoldási) módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait.	- Ismeri a tudományos munkához, kutatáshoz szükséges problémamegoldó módszereket. - Ismeri a társadalomtudományok fogalmi készletének, elméletének, módszerének alapelemeit - Ismeri a jogrendszer tagolására vonatkozó főbb nézeteket, a jogértelmezési módszereket, ide értve a különböző (köz- és magánjogi, általános és speciális) jogterületek együttes alkalmazásának, rendszerszerű értelmezésének a módszereit is. - Ismeri a különböző jogágak főbb jogforrásait, speciális szabályozási és működési logikáit, a szakjogi terminológiákat. - Ismeri a speciális jogterületek sajátosságait. - Ismeri a jogesetmegoldás módszereit, az eset feltárásának, az érvek rendezésének gyakorlatát. - Ismeri az egyes jogász hivatások alapvető szakmai sajátosságait. - Rendelkezik iratkezelési, szerkesztési ismeretekkel, a jogi, jogász írás sajátos elemeivel, a jogi dokumentumok szerkesztésének				

	szabályaival és technikáival.				
<b>b) képességei</b>	Képes értékelő viszony kialakítására a jogra és államra vonatkozó nézetekkel, elméletekkel kapcsolatban és képes ezek jogi és társadalmi relevanciájának felismerésére [6]. - Képes a jogi elvek és értékek széles körű alkalmazására a törzsanyagon kívül is. - Képes a társadalmi problémák megértésére, új jelenségek feldolgozására, kritikus gondolkodásra.	1. 2. 3.	jogintézmények működésében történő eligazodás, - jogalkalmazás, - jogalkotás	a magyar jogalkotó a 7. szintet írta elő, pedig a 6. szint lenne a reális.	
Elvégzi az adott szakterület ismeretrendszerét alkotó különböző elképzelések részletes analízisét, az átfogó és speciális összefüggéseket szintetizálva megfogalmazza és ezekkel adekvát értékelő tevékenységet végez.					
<b>c) attitűdje</b>	Nyíltan vállalja és képviseli a jogász szakmához kötődő jogállami és demokratikus értékeket és a közjó szolgálatát. - Elkötelezett a jogsegély, a pro bono jogász munka, közérdekű kötelezettségvállalás és a civil aktivitásban való részvétel mellett. - Elkötelezett a közérdek és a közérdekű jogász munka iránt.	1.	Vajon melyik tantárgy keretében tanulja meg, hogy pl. Pro Bono munkát kellene végeznie?	a magyar jogalkotó a 7. szintet írta elő, pedig a 6. szint lenne a reális.	
Kezdeményező szerepet vállal szakmájának a közösség szolgálatába állítására.					
<b>d) autonómiája és felelőssége</b>	-Szakmai és közügyekben kezdeményező szerepet vállal, hajlandó azokért személyes felelősségvállalásra és döntéshozatalra. - Értékelkötelezett módon használja az érdekvérvényesítés eszközeit. - Vállalja az önálló kezdeményezéseket a jogrendszer befolyásolására és ezekkel kapcsolatban vállalja a felelősséget.	1. 2. 3.	vajon milyen környezeti hatásra gondol a jogalkotó?	a magyar jogalkotó a 7. szintet írta elő, pedig a 6. szint lenne a reális.	

## TÁBLÁZAT 3.

3. táblázat a kutatandó területekről, kutatási kérdésekkel és a tervezett, alkalmazandó kutatási módszertanokkal (saját szerkesztés)

KUTATANDÓ TERÜLET, KÉRDÉS	ALKALMAZOTT MÓDSZERTAN	
1.) Mennyire tükrözik a már ismertetett szabályzásokban szereplő kompetencia-elvárás rendszerek (főként a hazai és az EU-s) a következőket:	Interjú EU-s oktatásjog szakértővel	Jogszabályoka elemzése, esetfeldolgozás
A. A hallgatók előzetes elvárásait?	INPUT kérdőív 1 éves hallgatókkal	Fókuszcsoportos beszélgetés
B. Magának a felsőoktatásnak a lehetőségeit a hallgatók ilyen irányú fejlesztésére?	Interjú EU-s oktatásjog szakértővel	Jogszabályok elemzése, esetfeldolgozás
C. A hallgatók valódi tudását és kompetenciáit?	INPUT Kompetenciateszt 1. éves hallgatókkal	OUTPUT Kompetenciateszt végzős hallgatókkal
D. A munkaerőpiac igényeit?	Interjúk HR-es szakemberekkel és jogi szervezet vezetőjével.	
2.) Milyen előzetes tudásuk van a felsőoktatásban résztvevőknek arról, hogy mit is jelentenek valójában – a szabályokban meghatározott – a jogi felsőfokú szakképzés esetén, valamint az osztatlan jogi mesterképzés végeredményeként megszerezhető kompetenciák? Jellemzi-e a kompetencia-fejlesztés terén a tudatosság a tanítási és tanulási folyamatokat?	INPUT kérdőív 1 éves hallgatókkal	
A. Tanárok esetében	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
B. Diákok esetében	Fókuszcsoportos beszélgetés	
3.) Melyek azok a kompetenciák, amelyeket valóban fejleszt az egyetem jogi képzése? (Bemeneti és kimeneti mérés, FOHÉ= felsőoktatási hozzáadott érték)	INPUT Kompetenciateszt 1. éves hallgatókkal	OUTPUT Kompetenciateszt végzős hallgatókkal
A. Hogyan valósul meg az oktató-nevelő szakemberek támogatása a kompetenciaalapú oktatási és tanulási módszerek alkalmazásában?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
B. Milyen változatos tanulási módszerek és közelítésmódok állnak	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia



rendelkezésre az egész életen át tartó tanulás ösztönzésére?		
C. Mennyire fontos és lehetséges a kulcskompetenciák felmérésére és validálására szolgáló módszerek feltérképezése?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
D. Hogyan mérhető a hatásosság, hatékonyság és eredményesség?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
4.) A munkaerőpiaci elvárások mennyiben jelentenek „mérce” a felsőoktatásban? Ez arra a kérdésre ad választ, hogy	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
A. Milyen ismereteket feltételeznek a magyar jogszabályi előírások szerinti kompetenciák a gyakorlatban?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
B. Mennyire feleltethetőek meg a kompetencia előírások a szerzett ismeretekkel, azaz mit mire tud használni az oklevelet/diplomát szerzett hallgató a gyakorlatban?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
5.) A magyar munkaerő piac számára melyek a prioritások?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
A. A diploma alapján feltételezett ismeretanyag (tárgyi tudás) vagy a készségek a fontosabbak, esetleg mindkettő egyformán?	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
B. Milyen gyakran (és hogyan) méri a munkáltató a kompetenciákat a felvételnél? C. Mennyire validálhatóak ezek a módszerek? (Beválás?)	Interjú HR-es szakértőkkel és hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanító tanárokkal	Workshop/minikonferencia
6.) A jogszabályok által elméletben garantált magas színvonalú oktatás és képzésen, valamint az egész életen át tartó tanulás egyetemes elérhetőségének biztosításán kívül mit tesz a magyar jogalkotó a kompetenciák fejlesztése érdekében?	Munkaerőpiaci tesztek	
7. Milyen karrieret tesz lehetővé (jogi/nem jogi pályák is!) a jelenlegi képzés? Melyek azok a kompetenciák, amelyeket nem kaptak meg, amelyek hiányoznak a volt diákoknak a munkahelyi gyakorlatuk során?	PÁLYAKÖVETÉS	Interjú hazai felsőfokú jogi képzésben/egyetemen tanult fiatal munkavállalókkal [34]

## TÁBLÁZAT 4.

4. táblázat *Attitűdök tipológiája*

<b>ATTITŰD FUNKCIÓ</b>	<b>Kérdés, amire válaszol az adott viselkedés/ hozzáállás</b>	<b>Leírás</b>
<b>Instrumentális funkció:</b>	Milyen gyakorlati haszna van?	Az általános pszichológiai igény, hogy előnyökben részesüljünk, jutalmakat vívjunk ki magunknak, és elkerüljük az esetleges büntetéseket.
<b>Ismereti funkció:</b>	Milyen (előzetes) tudás áll rendelkezésre a világ működéséről?	Ezek az attitűdök lényegében egyfajta sémák, melyek lehetővé teszik, hogy általánosítsunk, ezáltal sokféle információt hatékonyan szervezzük meg és dolgozzuk fel, anélkül, hogy a részletekre is figyelnünk kellene.
<b>Értékkifejező funkció</b>	Milyen mögöttes értékrend és énkép a mozgatórugó?	Ezek az attitűdök nehezen változnak. általában konzisztensek egymással.
<b>Énvédő funkció:</b>	Hogyan elkerülhető vagy kivédhető bizonyos veszély, vagy fenyegetés és az ezekből eredő szorongás?	Az ego védő és elhárító mechanizmusai, leginkább a kudarctól, elbukástól való félelem.

## ÁBRÁK

ÁBRA 1. Kompetenciák tipológiája (specilizáció és személyiségjegyek szerinti rendszerezés) [55]



(a) A szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató kompetenciák alcsoportjai

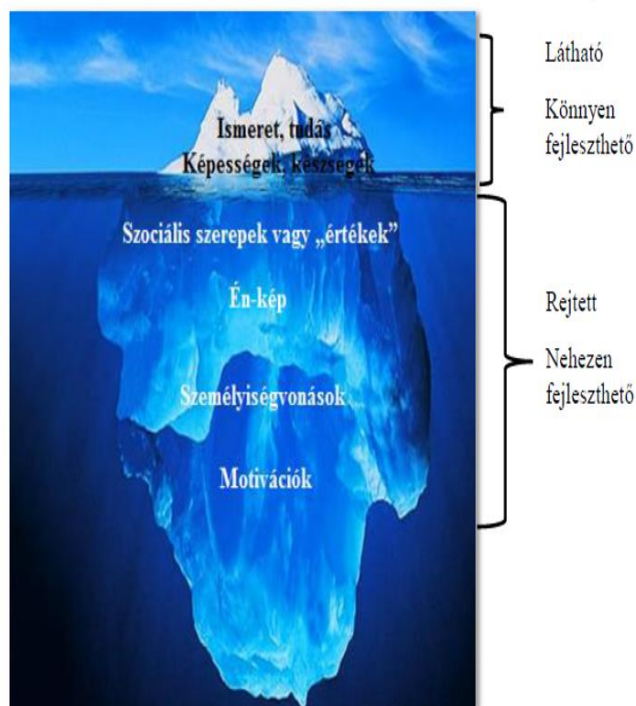
(b) Személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció főcsoportja alcsoportjai

ÁBRA 2. A) A kompetencia összetevői  
B) A kompetenciák jéghegy-modellje

## A KOMPETENCIA ÖSSZETEVŐI

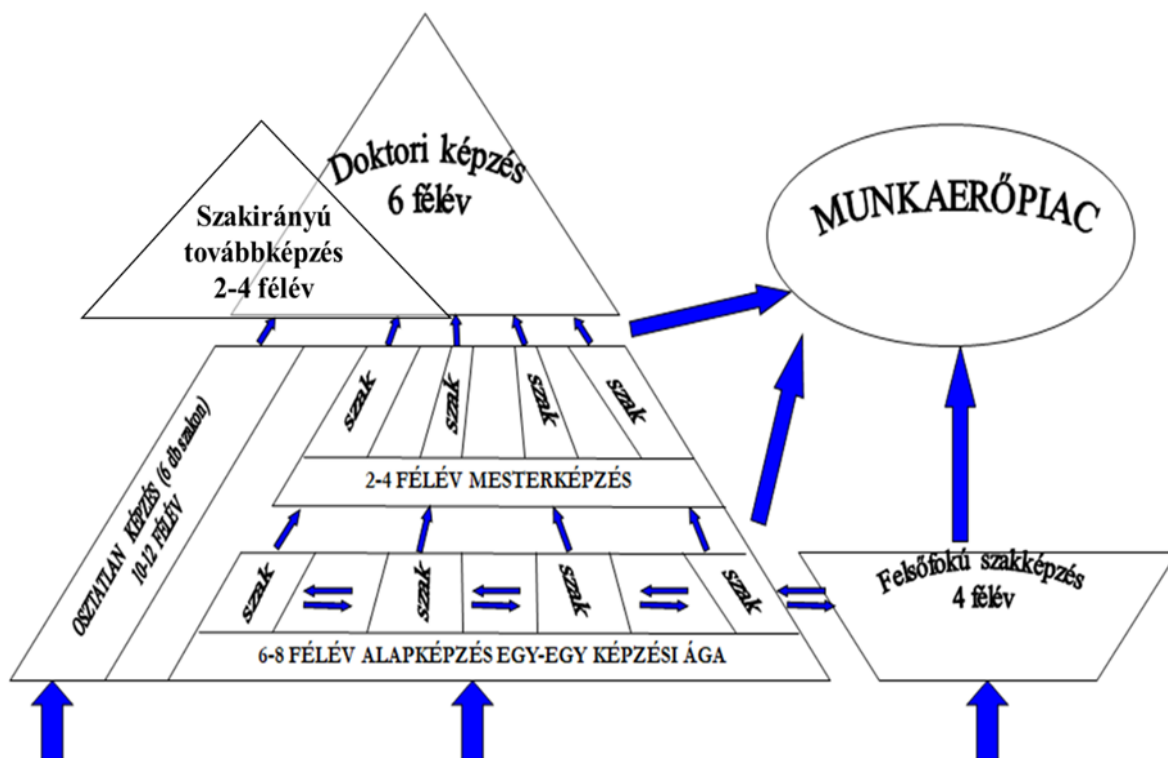
5 CSOPORTRA OSZTHATÓ  
SVEIBY RENDSZERÉZÉSE

- **Explicit tudás:** A tények ismerete. Információk, tények, megtanult anyagok.
- **Jártasság (skill):** Gyakorlat, készség, képesség, pl. tréningek formájában sajátíthatjuk el
- **Tapasztalat:** Múltból való tanulás, előzetes fejlődés
- **Értéktételek:** Amit a személy helyesnek gondol, ami motiválja, attitűd=hozzáállás.
- **Társadalmi közeg:** Az emberek közötti kapcsolatok.



SPENCER - McCLELLAND FÉLE JÉGHEGYMODELL

ÁBRA 3. A hazai felsőoktatás rendszere



ÁBRA 4. Kompetencia-elvárások

### KOMPETENCIA-ELVÁRÁSOKKAL KAPCSOLATOS SZABÁLYOZÁSOK

