

a képzési programok
tanulási eredményeken alapuló
fejlesztéséhez, felülvizsgálatához

Lukács István és Derényi András

[illegible]

Kézikönyv

a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához

Szerkesztette
Lukács István és Derényi András

Oktatási Hivatal
Budapest, 2017

Készült az Európai Unió Erasmus+ EQF NCP 2017 programjában.

Jelen kiadvány az Európai Unió támogatásával jött létre. (With financial support from the European Union.)
A kiadványban megfogalmazott tartalom egyedül a szerzők álláspontját tükrözi, így a kiadvány bárminemű későbbi felhasználásával vagy a kiadványra való hivatkozással kapcsolatban az Európai Bizottság semmiféle felelősséget nem vállal.



Írta:

Bajzáth Angéla (B fejezet), **Czető Krisztina** (A fejezet)
Kálmán Orsolya (B fejezet), **Lénárd Sándor** (A fejezet), **Lukács István** (A fejezet)
Rapos Nóra (B fejezet), **Seresné Busi Etelka** (C fejezet)
Szivák Judit (C fejezet), **Tókos Katalin** (A fejezet)

Szerkesztette:

Lukács István és Derényi András

Olvasószerkesztő:

Földes Zsuzsanna, Kocsis Lilla, Tompa Zsófia

Tördelés, grafika, nyomdai előkészítés:

Széplaki Judit, Ürmösy Dóra

Tipográfia, borítóterv:

Széplaki Judit

© Bajzáth Angéla, Czető Krisztina, Kálmán Orsolya,
Lénárd Sándor, Lukács István, Rapos Nóra, Seresné Busi Etelka,
Szivák Judit, Tókos Katalin, 2017
Szerkesztés © Lukács István, Derényi András, 2017

ISBN 978-615-80779-7-2

© Oktatási Hivatal, 2017

Felelős kiadó:

Dr. Gloviczki Zoltán

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben használható, kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. A felhasználás jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Tartalom

Bevezetés – A programfejlesztés felértékelődése.....	5
A. Helyzetfeltárás	9
A.1. A felsőoktatás kontextusa és a külső elvárások	11
1. Társadalmi elvárások	11
2. Változások a tanulásértelmezésben.....	17
3. A képesítési keretrendszerek jellemzői, szerepük.....	22
4. A tanulási eredményekből való kiindulás	27
5. Összegzés.....	31
A.2. Belső elvárások, helyzetfeltárás.....	33
1. A belső helyzetfeltárás	33
2. A korábbi fejlesztések eredményei.....	37
3. A tanulási eredményeken alapuló szemlélet jelenléte	38
4. Összegzés.....	40
B. A képzési program fejlesztése.....	41
B.1. A programfejlesztési koncepció meghatározása, a diagnózis szerepe és a programfejlesztés típusának kiválasztása.....	43
B.2. A célok és a tanulási eredmények kialakításának szempontjai	49
1. A célok értelmezése	49
2. A tanulási eredmények mint célok	52
3. Átgondolandó kérdések, ajánlások	58
B.3. Programfejlesztési modellek és a saját programfejlesztési koncepció kialakítása	59
1. A tervezés fókuszában a tanulás.....	59
2. A tervezés fókuszában a tanulási eredmények	62
3. A tervezés fókuszában a tantervi architektúra	64
4. A tervezés fókuszában az implementáció	66
5. A tervezés fókuszában az értékelés, monitorozás	68
6. Átgondolandó kérdések, ajánlások	69
B.4. A képzési program fejlesztésének rendszere.....	71
1. Tervezés a programfejlesztés különböző szintjein	71
2. A programfejlesztés tervezésének ciklusai.....	82
3. Összegzés.....	84
C. A programfejlesztést meghatározó szervezeti keretek	85
C.1. Célok, jövőkép	87
1. A célok értelmezése	87
2. A rendelkezésre álló emberi erőforrások	88
C.2. Erősségek, gyengeségek, támogató és nehezítő körülmények a szervezetben, szervezeti egységekben	93
1. Erősségek, gyengeségek a szervezetben, szervezeti egységekben	93
2. Lehetséges csapdák és kikerülésük lehetőségei a változások menedzselése során	99
3. Összegzés.....	103
Felhasznált szakirodalom	105
Ábrák és táblázatok jegyzéke	115
Keretes példák jegyzéke	117
Kulcskifejezések magyarázata/Fogalomtár	119

Mellékletek	125
I. Szakmai háttéranyagok, értelmezések	127
II. Munkaanyagok, intézményi segédletek	157

A programfejlesztés felértékelődése

A 20. század második felében az európai felsőoktatás átalakulását egyaránt jellemzi a differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás (Hrubos 2010, Halász 2010a). E szétágazó folyamatok mind hatással vannak a képzési programok alakulására. A differenciálódás hatására megindult a képzési programok burjánzása, ugyanakkor az európai integrációs folyamatok az Európai Felsőoktatási Térség megújítását, ezen belül többek között az eltérő felsőoktatási rendszerek harmonizációját szolgáló bolognai folyamat és az ösztartó akkreditációs folyamatok lassan a programok szintjén is éreztetik koherenciára törekvő hatásukat. A képzési programok tervezésére, működtetésére, felülvizsgálatára és leírására sok ország felsőoktatási oktatóit bevonó fejlesztésekkel közös módszertani keretek alakulnak ki.

A képzési programok fejlesztése csak komplex, rendszerszintű változások keretében értelmezhető, ezért egyrészt szükség van a felsőoktatási változások kontextusának mélyebb megértésére, másrészt a változás kezeinek, szervezeti beágyazottságának, azaz a változásmenedzsment tennivalóinak átgondolására, harmadrészt pedig a fejlesztési, változási folyamatok folytonos reflexiójára. Leegyszerűsítve, a hazai felsőoktatás jelenlegi programfejlesztéseinek is mindig van előtörténete, s mindig van egy konkrét, sajátos kontextusa, amiben az adott képzési program tervezése, kialakítása, fejlesztése zajlik. Maguk a felsőoktatási képzések is mindig változnak, már csak azért is, mert változnak az oktatók, a hallgatók, a tudomány, a munka világa, a társadalmi, jogi, európai kontextus is; de az, hogy ezek a változások mennyire tudatosak, eredményesek, átfogóak, már a programfejlesztés gyakorlatának átgondoltságán, tudatos tervezésén múlik. A tét nagy, a kérdés az, hogyan tud a hazai felsőoktatás a képzések korábbi, akkreditációs dokumentumok készítésére épülő gyakorlatától nyitni az Európai Felsőoktatási Térség új, tanulásra orientált szemléletére és a tanulási eredmények alkalmazására építő, a változó kihívásokra jobban reagáló rendszeres és komplex programfejlesztési gyakorlata felé. Ez a kézikönyv ennek a fejlesztési útnak a megalapozásához és megtervezéséhez kíván segítséget nyújtani.

A képzési program jelenti azt az egységet, amelyen belül a tanulási eredmények, a tanulási környezet, az értékelés és a kreditek problémavilága találkozik, ahol e problémavilág a gyakorlatban a legközvetlenebbül élénk táruul. Ez a felsőoktatásnak az a „terméke”, amelynek minőségétől mind az ezt létrehozó és „értékesítő” egyes intézmények versenypozíciója, mind a felsőoktatási rendszer egészének az eredményessége a leginkább függ. A képzési programok fejlesztésének, menedzselésének és értékelésének a kérdései a felsőoktatás legjelentősebb kérdései közé tartoznak, és a tanulás és tanítás minősége kérdéseinek többsége a képzési programokkal kapcsolatban merül fel (Halász 2012a). Mindebből látszik, hogy a képzési program nem egy tanterv vagy egy akkreditációs anyag csupán, hanem egy olyan rendszer, amely kapcsolatot jelent a társadalommal és a munka világával, fókuszba helyezi a hallgató tanulását és felkészülését valamely szakmára, kompetenciákra, s egyben érinti a képzési programot kidolgozó intézmény, kar vagy intézet egészét és a benne tanító oktatók mindegyikét. Ebből kifolyólag magáról a fejlesztésről s annak bevezetéséről koncepcionálisan kell gondolkodni. Át kell látni mindehhez annak külső, a képző intézményen kívüli és belső intézményi környezetét, mindezek figyelembevételével kell meghatározni a célját, alapelveit, folyamatát, szereplőit, eredményeit, implementációját és értékelését.

Az, hogy egy intézmény miképp gondolkodik erről a folyamatról, miképp határozza meg céljait, az nemcsak a képzési program milyenségét, de annak későbbi hatásrendszerét is alapvetően befolyásolja. Például, ha úgy gondolunk a képzési programra, hogy az alapján a képzés hatékonyságáról később információkat akarunk nyerni, akkor mindenképp gondolkodni kell az értékelés későbbi szempontjairól vagy arról, hogy miképp válik majd ez minden érintett számára elfogadott, érthető és használt dokumentummá.

Kézikönyvünk meghatározó elve a tanulási eredményeken alapuló szemlélet. Ennek értelmezése, összevetőinek vizsgálata, kialakulásának és elterjedésének okai, valamint következményei a programok tervezésére, működtetésére, a képzés eredményességére és fenntarthatóságára, a képző intézmény kapcsolataira, jövőjére végigvonul valamennyi fejezeten.

Három nagyobb gondolati egységben tárgyaljuk a képzési programok fejlesztéséhez, illetve felülvizsgálatához elengedhetetlen tartalmakat.

- Az **A. Helyzetfeltárás** egyfelől a felsőoktatási intézmény környezetének a programfejlesztésben betöltött meghatározó szerepét elemzi, másfelől vizsgálja a programfejlesztés belső, intézményi feltételeit,

és ahhoz ad praktikus tanácsokat, módszereket és eszközöket, hogyan tárhatók fel azok a tényezők, amelyek befolyásolják egy intézmény programfejlesztéséről és a képzési programjai működtetéséről való gondolkodását. Egyben bemutatja a programfejlesztés szempontjából leginkább releváns fogalmakat, témaköröket.

- A *B. A képzési program fejlesztése* fejezet a programfejlesztési folyamatot komplexitásában mutatja be, végigvezetve az olvasót a fejlesztés lépésein és a kifejlesztendő program szintjein, elsősorban a végig-gondolandó és eldöntendő kérdésekre, szükséges megfontolásokra fókuszálva.
- A *C. A programfejlesztést meghatározó szervezeti keretek* fejezet alapgondolata, hogy a programfejlesztés beágyazódik egy intézményi, kari szervezetbe, sikere vagy sikertelensége ehhez a szervezeti kultúrához való viszonyában rejlik.

Külön fejezetben tárgyaljuk ugyan a helyzetfeltárást, a fejlesztési folyamatot és annak szervezeti kontextusát, de ezeket semmiképpen sem elkülönítve egymástól, így a tartalmi kapcsolatok megjelenítését a kézikönyv kiemelt kereszthivatkozásai szolgálják, amelyeket az alább illusztrált módon igyekeztünk jól láthatóvá tenni.

► A szoros tartalmi kapcsolatot az aktuális szöveghely és a kötet más fejezetei között kiemelten jelezzük.

Ahogy erre fentebb már utaltunk, képzési program alatt ebben a kötetben azt a komplex egységet értjük, ami a tanterven túl magában foglalja a tanítás és tanulás teljes folyamatának, tanulási eredményeinek, értékelésének, tanulási környezetének, oktatásszervezési és erőforráskérdéseinek elrendezését, szabályozását. A képzési program így nemcsak egy-egy alap- vagy mesterszakra vonatkoztatható, hanem rövid idejű képzésekre, szakképzésekre, posztgraduális továbbképzésekre, nyári egyetemekre, tanfolyamokra és más, a felsőoktatásban szokásosan jelen lévő képzésekre is. A képzési program fejlesztése e kötet értelmezésében pedig nem egy tantervi dokumentum elkészítése csupán, hanem élő, változó rendszer, amely szerves kapcsolatban áll a napi gyakorlattal. Ilyen értelemben folyamatos úton levés: nem egy egyszeri aktus, hanem inkább ciklikusan épülő, szervezetenként beágyazott folyamat, ahol a képzés gyakorlata és terve folytonos egymásra hatásában alakul, és amelyben a fejlesztést egyúttal tanulási útnak is tekintjük.

A kézikönyv szerkezete felhasználóbarát. Az alapszöveg a programok (szakok) fejlesztése, illetve már meglévő programok felülvizsgálata során elvégzendő lépésekre, ezekben segítő praktikus tanácsokra koncentrál. Arra törekedtünk, hogy mindez olvasható legyen azok számára is, akik talán kevésbé mozognak otthonosan a neveléstudomány szaknyelvében. Az egyes kérdéskörökben részletesebben tájékozódni kívánókat segítik az *I. számú melléklet* anyagai: *Szakmai háttéranyagok, értelmezések*. Oda az adott probléma kissé részletesebb elméleti kifejtése került, de ezek tanulmányozása sem igényel komolyabb szaktudományos felkészültséget. Az alaposabb tájékozódásban segíthet a törzsszöveg kifejtésébe ágyazott nagyszámú hivatkozás. Akik fejlesztésbe kezdenek, azok számára a kötetben javasolt fejlesztési lépésekhez, eljárásokhoz jól felhasználható, már kipróbált eszközöket is csatoltunk a *II. számú mellékletben*: *Munkaanyagok, intézményi segédletek*. A programfejlesztés szempontjából releváns fogalmak rövid kifejtését a *Kulcskifejezések magyarázata/Fogalomtár* tartalmazza.

A nagyobb fejezetek az azokban tárgyalt kulcsszavak felsorolásával kezdődnek. Ez, legalábbis fogalmi szinten, ad némi eligazodást az olvasónak arról, mire is számíthat a fejezet áttanulmányozása során. A kulcsszavakat egy-egy rövid leírás követi, amelyben a szerzők azt vetítik előre, miben segítik a programfejlesztést vagy a meglévő képzési program felülvizsgálatát végzők munkáját az adott fejezetben tárgyalt tartalmak. A fejezetek végén található összefoglalás kiemeli a legfontosabb ajánlásokat.

A kézikönyv elkészítéséhez a szerzők szakmai tudásán túl egy nagy ívű fejlesztési folyamatból szerzett tapasztalatok szolgáltatták az alapot: az Oktatási Hivatal koordinációjával folyt kiemelt projekt keretében¹ a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kötődően 2013–2014 folyamán a tanulási eredményeket alkalmazó, azok segítségével a képzési területek számára kimeneti jellemzőket megfogalmazó műhely-

1 TÁMOP-4.1.3-11 Felsőoktatási fejlesztések rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem:
https://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl

munkák zajlottak számos oktató és oktatásszervező kolléga, hallgatói képviselők részvételével hónapokon át. Ehhez kapcsolódva öt kiválasztott intézményben indított kísérleti fejlesztésben egymásra épülő képzési programok (szakok) kimeneti szemléletű felülvizsgálatát, megújítását végezték a szakok oktatásában érintettek. E munkálatok fejlesztő támogatása és a végbement változások monitorozása fontos tapasztalatokat, jelentős tanulságokat hozott felszínre, amelyeket összegző tanulmányokban rögzítettek a szerzők. (Ezek elolvashatók a projekt webfelületén, összegző tanulmányát lásd Lukács 2015.) A fejlesztés számos eredménye elérhető az Oktatási Hivatal honlapján (lásd *1. látjegyzet*), illetve a Magyar Rektori Konferencia webfelületén,² mivel azok a képesítési és kimeneti követelmények 2015-ös felülvizsgálata során is szerepet kaptak. Sok háttéranyag pedig a projekt munkafelületén található meg.³

E munkák nagyban építettek arra a 2006-ban folyt fejlesztésre,⁴ amely a ciklusos képzési szerkezetre történő átállás elején – Magyarországon első ízben – próbált meg szakmai háttérrel és fejlesztési keretet kialakítani a képzési programok kidolgozása számára.

Fontos inspirációs és tájékoztató forrás volt az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben 2010–2012 között zajló, az országos képesítési keretrendszer kidolgozását, valamint a felsőoktatás tudáselismerési gyakorlatának szélesítését, átlátható folyamatként való működtetését célzó fejlesztés is.⁵

Végül az Európai Képesítési Keretrendszer magyarországi koordinációs pontja által indított projekt keretében került sor a kötet anyagának revíziójára, véglegesítésére és kiadásra előkészítésére.

Az elmúlt évek fejlesztő folyamatai egyik állandó kérdése volt, hogy a különböző szervezeti keretek között folyt fejlesztések tapasztalatai, a sokféle kiadványban és különböző webes felületeken közzétett eredményei rendszerezésére, egybefogására és terjesztésére mi a legjobb forma. Hiszen a tanulságok, a példák megosztása és rendszerezése a felsőoktatás többi szereplője számára is hasznos lehet. Így jött létre ez a munka, amelyet nem tekintünk véglegesnek: reméljük, hogy további intézményi tapasztalatok, jó példák beépülésével maga is folyamatosan fejlődik, részletezettebbé válik, és újabb kiadásai láthatnak majd napvilágot.

A szerkesztők

2 Magyar Rektori Konferencia: <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>

3 <http://www.413.hu/index.php/hu/>

4 A felsőoktatási és munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában: <http://www.kreditlap.hu/kkk/> lásd a Szakanyagok, letöltések almenüt.

5 TÁMOP–4.1.3–2009 Felsőoktatási fejlesztések rendszerszintű fejlesztése, 1. ütem: <http://ofi.hu/tamop-413-felsooktatasi-szolgaltatasok-rendszerszintu-fejlesztese>

A. Helyzetfeltárás

Czető Krisztina – Lénárd Sándor – Lukács István – Tókos Katalin

A.1. A felsőoktatás kontextusa és a külső elvárások

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- ▶ a felsőoktatással szembeni társadalmi igények változása, a felsőoktatás társadalmi funkciója, a munka világának elvárásai, foglalkoztathatóság, a foglalkoztathatóság támogatása a képzési programokban;
- ▶ tanulásértelmezések, tanulásközpontú megközelítés, személyre szabott tanulás, egyéni tanulási út támogatása;
- ▶ képzési keretrendszerek, EKKR, MKKR, intézményi képzési program;
- ▶ tanulási eredmények, kompetencia, kompetenciaháló

A hazai felsőoktatást számos kihívás érte az elmúlt évek során: a bolognai folyamattal elindult képzésszerkezeti átalakítások mellett kiemelendő a felsőoktatást is erőteljesen érintő kvalifikációs reform, amely Európa számos országában zajlik, s amely erőteljesen ráirányítja a figyelmet a felsőoktatás képzési, oktatási tevékenységének természetére, minőségére – nemcsak a hallgatók, leendő hallgatók vagy szülei, hanem a diplomásokat alkalmazó, tudásukat, képességeiket hasznosító munkaadók és a kormányzatok részéről is. A fenti reformok keretében a képesítések összehasonlíthatóságát, átjárhatóságát, a mobilitást és az élethosszig tartó tanulást is ösztönző nemzeti képesítési keretrendszerek és az Európai Képesítési Keretrendszer harmonizációja történik meg. E reformok egyik meghatározó eleme, hogy a kvalifikációkat kompetenciafogalmakban írják le, illetve az adott kvalifikációhoz vezető képzések esetében megkívánják a képzési célok oly módon történő meghatározását, hogy azok világosan megfogalmazzák a tanulás eredményeit (Halász 2009). A külső szabályozás változásának fontos eleme a keretrendszerek alapját is jelentő, tanulási eredményeken alapuló szemlélet megjelenése a képzési programokban. E folyamat az intézményektől a képzéseik szervezeti, tartalmi, módszertani kereteinek új szempontok szerinti komplex átgondolását és egyben átdolgozását is megkívánja.

Ezeknek a felsőoktatás környezetéből eredő kihívásoknak az elemzése, értelmezése és értékelése elengedhetetlen feltétele minden programfejlesztési, -felülvizsgálati folyamatnak. A felsőoktatás kontextusa és a külső elvárások fejezete tárgyalja a 21. századra váltó társadalom, a felsőoktatással szembeni társadalmi igények és ezen belül különösen a munka világának a felsőoktatással szemben megfogalmazott elvárásait; a változó társadalmi környezetben változó tanulásértelmezést és annak képzési programra gyakorolt hatását; a képzési rendszerek szabályozásában meghatározó legújabb fejleményeket: a képesítési keretrendszereket és az ezekben a keretrendszerekben is megfogalmazódó, a képzési programok tervezésénél, felülvizsgálatánál is meghatározó tanulási eredményeket, illetve ezeknek a tanulási eredményeknek a programokban megjelenő konkrét formáit, a kompetenciákat.

1. Társadalmi elvárások

A külső kontextus, a változások értelmezése, tudatosítása minden képzési program létesítésénél, megújításánál fontos lépés, hiszen az intézményi belső igények mindig ezek szűrőjén keresztül nyernek jelentést; emellett pedig azt is biztosítja, hogy tények, adatok alapján lehessen dönteni a programfejlesztés céljairól, irányairól. A fejezet segít értelmezni a felsőoktatás szerepével kapcsolatos megváltozó nézetek mögötti okokat; tudatosítani a felsőoktatásban érdekelt szereplők igényeinek, elvárásainak szempontjait; segít értelmezni a felsőoktatás lehetséges kapcsolódásait, válaszait ezekre a kihívásokra; számba veszi azokat az új megközelítési irányokat s az abból adódó lehetséges feladatokat, amelyek a felsőoktatásban érdekelt szereplők igényeinek megismerésén túl a hangsúlyt a kapcsolatfelvételre, a partnerség kialakítására és a kommunikációra helyezik.

1.1. A felsőoktatás iránti társadalmi igény változása, a felsőoktatás társadalmi hasznossága

A gyorsuló társadalmi-gazdasági-technikai változások állandó vita tárgyává tették az oktatás, azon belül pedig a felsőoktatás céljait, funkcióját, működését. Ennek lényege, hogy milyen irányban és ütemben változik a felsőoktatással szembeni társadalmi igény, s erre hogyan reagáljon a felsőoktatás. A munkaerőpiaci előrejelzések egybevágóan a diplomások iránti igény növekedéséről szólnak. A felsőoktatásra továbbra is mint a képességigények kielégítésének kiemelt helyszínére tekintenek a különböző társadalmi szereplők, és egyre határozottabb elvárásokat fogalmaznak meg eredményességére vonatkozóan. A '90-es évek végétől Magyarországon is megkezdődött a felsőoktatás eltömegesedése.

A mennyiségi növekedés 2008 körül tetőzött, azóta a demográfiai folyamatok – és részben az oktatáspolitikai döntések – hatására a felsőoktatásban részt vevők létszáma Magyarországon nem nő, ugyanakkor a relatív tömegesedés tovább folytatódik: az egyes életkori csoportok egyre nagyobb hányada tanul felsőfokon (Derényi 2013). A felsőoktatás expanziójának eredménye, hogy egyre sokszínűbb az a hallgatói kör, amely a felsőoktatásban megjelenik, és olyan hallgatók is megjelennek, akik a hagyományos egyetemi, főiskolai oktatás keretei között nem képesek önállóan eredményesen tanulni. Olyan támogató tanulási környezetre van szükségük, amely az eltérő hallgatói igények, tanulási utak támogatásának szempontjait figyelembe véve strukturálódik (Halász 2009, Kálmán 2004).

Az ún. tudásgazdaság kialakulása, a szolgáltató szektor súlyának növekedése, a felsőoktatás gazdasági jelentőségének felértékelődése nemcsak az oktatás és a munka világa közti kapcsolat átalakulását eredményezte, de együtt járt a képzési kínálat diverzifikálódásával is: egyre sokszínűbbé vált a képzési programokat nyújtók köre, új fenntartók jelentek meg, akik igényt formálnak a felsőoktatással azonos szinten működő képzések, programok, képzési szolgáltatások nyújtására (Derényi 2013). A korábban szokásos egyszeri, tartós időtartamú tanulási folyamatban való részvétel helyett az oktatás világába történő többszöri ki-be lépés válik jellemzővé, ezekből a rövidebb-hosszabb, oktatásban és munkában eltöltött szakaszokból épül fel aztán az egyén tanulási és életpályája (Tót 2009). Természetes igény a tanulók és a munkavállalók részéről, hogy a különböző helyeken, szinteken, formákban, módokon összegyűjtött tudásaikat, készségeiket elismertessék, azokra építhessenek (Derényi–Tót 2011).

A társadalmi igényeket szokás *stakeholderi* igényekként is megfogalmazni. A felsőoktatási rendszer működésének fontos szempontja, hogy a felsőoktatásban érdekelt szereplők igényei, elvárásai, szempontjai milyen intézményi közvetítőkön, mennyire torzulásmentesen jutnak el a rendszer döntéshozóihoz (Veres 2010). Az igények közvetlen kiszolgálására irányuló törekvések mellett egyre inkább előtérbe kerülnek azok az *új megközelítések* is, amelyek a hangsúlyt a *kapcsolatfelvételre, a partnerség kialakítására, a kommunikációra* helyezik, mint amelyek előfeltételei a felek eltérő igényei megértésének, elemzésének és összehangolásának. Az egyes állami szakpolitikák úgy reagálnak a fenti kihívásokra, hogy erős kapcsolódásokat alakítanak ki a foglalkoztatási és az oktatási politikák között, átfogó *képességpolitikákat (skills policy)* hoznak létre, amelyek az általános képzettségi szint (azon belül a felsőfokú végzettségűek arányának) növelését és/vagy a munkáltatói igényeket jobban figyelembe vevő képzési módszerek bevezetését és a foglalkoztathatóságot célzottan szolgáló tanulási eredmények elérését szolgálják (Derényi 2013, Halász 2010b). A *New Skills for New Jobs* nevű kezdeményezés az Európai Bizottság 2020-ig tartó stratégiájának egyik alappilléreként fogalmazta meg az *oktatás és a munka világa közti kapcsolat* erősítését. Ennek fényében az elkövetkező évtizedben elvárásá válik a *foglalkoztathatóságot* támogató készségek tudatos integrálása a felsőoktatási képzési rendszerekbe, a munkáltatókkal kialakított kapcsolati háló létrehozása, működtetése, és külön hangsúlyt kapnak a vállalkozói készségek.

1.2. A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolata

Fontos kérdés tehát, hogy a felsőoktatás fő aktorai, szorosabban pedig a képzési programfejlesztésben érintettek milyen álláspontot képviselnek a felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolódásait illetően, hogyan értelmezik a foglalkoztathatóság szempontját, hogyan veszik figyelembe a munka világának elvárásait, és hogyan vonják be a programfejlesztésbe a munkáltatókat, különböző szakmai szervezeteket, érdekképviselői csoportokat.

A munka világának számos sajátossága hozzájárul ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények számára nehezen konvertálható közvetlen módon a munka világának elvárásairól szerzett tudás: egyrészt maguk a munkahelyek és munkakörök folyamatosan változnak, egyre összetettebbé válnak, ezért nehezen értelmezhetőek és követhetőek egy 3-5 éves képzési program kidolgozása szempontjából. Másrészt a lehetséges munkakörök – bármilyen végzettség vonatkozásában értelmezzük is – maguk is rendkívül sokszínűek, ezért csak abban az esetben várható el a felsőoktatástól, hogy olyan végzettséget bocsásson ki, akik az eltérő elvárásokhoz alkalmazkodni tudnak, ha a programokban a képzéshez igazodó, komplex módon értelmezett foglalkoztathatóság szempontjait veszik figyelembe (Kopp 2015).

A *foglalkoztathatóság* legáltalánosabban úgy határozható meg, mint azon tényezők összessége, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy a foglalkoztatottság felé haladjon, vagy foglalkoztatottá váljon, megtartsa munkáját, és előrelépjen életpályáján, karrierjében (Cedefop 2008). A szakértői diskurzusok azonban arra is figyelmeztetnek, hogy az akadémiai értékek, a diplomák minősége sérülhet a téma túlhangsúlyozásával, leegyszerűsítésével (Hrubos 2010). Ezért a *rövid távú értelmezés* helyett – amely az egyre nagyobb tudást igénylő munkakörök betöltéséhez egyre tovább tartó tanulás, iskolázás szükségességét hirdeti – a *fenntartható foglalkoztathatóság* fogalmát ajánlják, amely utal a szélesebb értelmezésre, a *hosszabb távra*, amelyben az *egyen szempontjából* a munkaerőpiaci helytállásra, sikerességre, illetve ennek eléréséhez szükséges feltételekre vonatkozó szempontok jelennek meg (Lásd erről még az I.1. sz. mellékletet.).

A foglalkoztathatóság értelmezési irányai közötti eltérést jelentősen befolyásolja a képzségek eltérő profilja is: a társadalomtudományi képzések egy része értelemszerűen kevesebb konkrét munkaerőpiaci kapcsolódással rendelkezik, mint például a mérnökképzés, ezért foglalkoztathatósági szempontokat is inkább a generikus vagy transzverzális kompetenciákhoz kapcsolódva képes érvényesíteni, melyek megfelelését csak hosszabb időszakot követően érdemes vizsgálni: ez a kapcsolódó fejlesztéseknek is szükségszerűen eltérő irányt ad (Kopp 2015). A foglalkoztatásban bekövetkező változások hatására a nem rutin kognitív és interperszonális képességek iránti igény erősödik meg. A végzetek olyan munkakörnyezetbe kerülnek, amelyet nagyobb bizonytalanság, gyorsaság, komplexitás és interdiszciplináris feladatok jellemeznek. Képzésük során a felsőoktatásban számukra megszervezett tanulási folyamatnak egy ilyen környezetbe való kilépésre kell felkészítenie őket, biztosítva számukra a helytálláshoz szükséges képességeket, tudásokat, értékeket és attitűdöket (Derényi 2013).

1.2.1. Munkáltatói és munkavállalói elvárások

Az, hogy egy adott intézmény milyen hangsúlyokkal gondolkodik a foglalkoztathatóság szempontjáról, az általános és szakmai kompetenciák köréről, függ a saját szakterületétől és a munka világával való kapcsolatától. A *Tuning program* néven ismert európai felsőoktatás-fejlesztési kezdeményezést a legnagyobb hatású, legszélesebb hatókörű programnak szokták nevezni, amely a képzési programok szintjén kezeli azt, hogy milyen tudással, készségekkel, kompetenciákkal kell rendelkeznie a hallgatónak a felsőoktatásból kilépve. A Tuning program a generikus kompetenciákra fektette a hangsúlyt. A Tuning szakértői egy európai szintű egyeztetéssorozatot kezdeményeztek munkaadók, felsőoktatásban frissen végzett hallgatók és egyetemi, főiskolai oktatók részvételével a diplomához vezető úton legfontosabbnak ítélt általános és szakterületi (képzésekhez kötött) kompetenciák meghatározásához. Több tudományterületen szakterületi leírások is készültek. A kutatási eredmények egyik nagy tanulsága volt az oktatási és szakmai profilok (friss diplomások és munkaadók válaszai) összevetésének fontossága: az eredmények azt mutatták, hogy viszonylag magas a munkapiac eltérő két szerepkörében fontosnak ítélt kompetenciák együttjárása (Gonzalez–Wagenaar 2003, 2005).

Egy, az Európai Bizottság által 2010-ben kezdeményezett felmérésben, amelyet közepes és nagyvállalatok körében végeztek (Gallup Intézet 2010), a csapatmunka, a szektorspecifikus készségek (elméleti és gyakorlati), valamint a kommunikációs készségek azok, amelyek elvárásként szerepelnek a munkáltatók ré-

széről, míg az elkövetkezendő 5–10 évben a szektorspecifikus készségek és csapatkészségek mellé a „magas szintű” írás-olvasás, matematikai és számítástechnikai ismeretek csatlakoznak.⁶ Érdekes kiemelni még azt az eredményt, amely a munkáltatók aktív részvételi szándéka és elvárásai kapcsán jelent meg: az EU-átlagot megtestesítő 48%-hoz képest a magyarországi munkáltatók mindössze 32%-a tekinti fontos elemnek a felsőoktatással való együttműködést a képzési programok kialakításában.

A felsőoktatás és a munkaerőpiac igényeinek összehangolását közvetlenül szolgáló kooperatív képzési formák egyike az ún. *duális képzés*, amely nemcsak a szakiskolai képzésben, hanem a felsőoktatásban is terjed. A hallgatók tanulmányi idejük egy részét szakmai gyakorlattal töltik, amely összhangban van a felsőoktatási tananyaggal. A képzést a hagyományosnál lényegesen hosszabb vállalati gyakorlat, valamint a szervezetek és a hallgatók közti szorosabb kapcsolat jellemzi. Mivel a vállalatok igényeinek megfelelően alakítják ki, képes gyorsan reagálni a munka világának elvárásaira és azok változásaira. A duális képzés működése, működtetése azonban sok, oktatással, oktatásszervezéssel, értékeléssel kapcsolatos problémát is felvet, amelyek befolyásolják a képzési programok készítését is: ilyen például a két helyszínen zajló oktatás, időbeosztás, hallgatói munka, tanulás, értékelés, valamint tutorálás kérdése.⁷

A munka világa és a felsőoktatás közti információcseré, kommunikáció javításának egyik elsődleges eszközeként tekinthető a *Diplomások Pályakövetési Rendszere*.⁸ Magyarországon a Diplomások Pályakövetési Rendszere (DPR) viszonylag késve épült ki (Veroszta 2010). A DPR mellett ma már egyre inkább előtérbe kerülnek azok a vizsgálatok is, amelyek – hol a DPR-kutatásokhoz kapcsolva, hol attól függetlenül – nemcsak a végzetek munkaerőpiaci helyzetének, munkavállalói tapasztalatainak, munkaerőpiaci elhelyezkedési stratégiájának vizsgálatát, a képzés és intézményi szolgáltatások, a munkaerőpiaci tapasztalatok értékelését célozzák, de a *képzésben lévő hallgatók várakozásaira, szubjektív visszajelzéseire* vagy éppen az *őket oktatók tapasztalataira* is kitérően figyelnek.

K1. Kapcsolat a munka világgal – egy diplomás pályakövető modell

Az alábbi modell a hazai diplomás pályakövetési vizsgálatok rendszerébe illeszkedően az élvonalba tartozónak tekinthető, az European University Association által kiválasztott egyik „*best practice*” Európában.

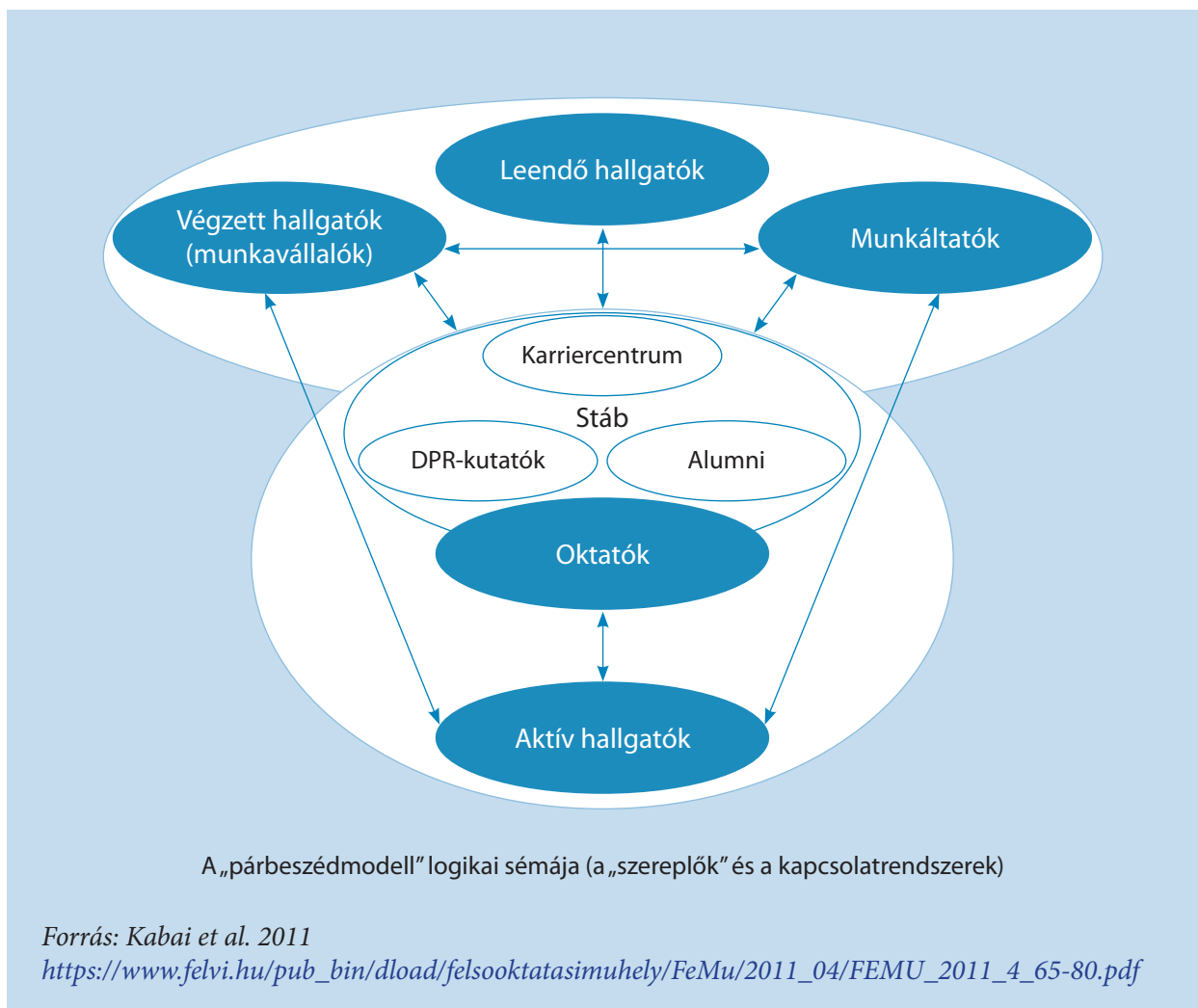
A Zsigmond Király Egyetem konzorciumi együttműködésben, 2006-tól végzett kutatásaira alapozva alakította ki a „*Párbeszéd a kompetenciák nyelvén*” diplomás pályakövető modelljét. Az Egyetem 2006 óta építi karriercentrumát és formálódik alumni mozgalma. Vizsgálataik öt kutatási területet fognak át: 1. a hallgatói motivációs vizsgálatokat, 2. a végzős, illetve végzett hallgatók pályakövetési vizsgálatát, 3. a munkáltatók körében végzett vizsgálatokat, 4. a „Sziget-kutatásokat” és 5. az oktatók körében végzett vizsgálatokat. A modell tehát ötszereplős (aktív hallgatók, végzős, illetve végzett hallgatók, munkáltatók, leendő hallgatók, oktatók), amelyben az oktató és hallgatók közti újszerű kapcsolattól várják a legtöbbet, ezért különösen nagy hangsúlyt fektetnek az oktatók támogatására, hogy a munka világa elvárásainak ismeretében taníthassák hallgatóikat, építhessék a kapcsolatokat a munka világa felé. A modell kulcseleme az oktató, az oktató és hallgatók közt meginduló párbeszéd révén nyernek értelmet az elégedettségmutatók, kompetenciaadatok, de ugyanúgy a munkaerőpiaci szereplők megszólaltatásának, oktatásba történő bevonásuknak is fontos hozadékaik vannak.

A vizsgálatok eredményeit minden szereplőhöz visszacsatolják, és keresik a lehetséges együttműködési formákat. Minden évben közös szakmai fókuszcsoporthal zárják a vizsgálatssorozatot, és a konzorciumi partnerekkel kialakítják a következő év terveit, feladatait.

6 Gyakran jelennek meg hasonló, a jövő képességigényeit fürkésző, előre jelző jelentések, például a CEDEFOP részéről (lásd <http://www.cedefop.europa.eu>) vagy az OECD részéről (lásd OECD Skills Outlook 2017, Skills and Global Value Chains) és más szervezetek részéről, mint például a World Economic Forum (lásd <https://www.weforum.org>) vagy az Institute for the Future (lásd <http://www.iff.org/futureworkskills>).

7 A hazai felsőoktatási duális képzésről lásd a Tempus Közalapítvány webfelületét: <http://www.tpf.hu/nemzetkozi/7902/dualis-kepzes>

8 A pályakövető kutatásoknak két alaptípusa figyelhető meg: a központilag koordinált adatfelvételek és a dominánsan intézményi adatfelvételek. A közelmúltban kialakult magyar Diplomások Pályakövetési Rendszer alapvetően a fenti két modell sajátosságait integrálja.



1.2.2. Együttműködő partnerek – partnerség és kommunikáció

Nem nehéz belátni, hogy a felsőoktatási intézmények és a programfejlesztésben érintettek számára különösen nagy kihívást jelent egy olyan új szemlélet, amely a munkáltatói igények közvetlen kiszolgálásán, a többnyire felmérések és előrejelzések alapján történő megközelítésén túllépve a *munkaerőpiaci szereplők és képzők együttműködéséből* eredő, a másik fél jobb megértésére, gondolkodási mintáinak és működési kultúrájának megismerésére alapuló elgondoláson nyugszik. A foglalkoztathatóság szempontjainak, készségeinek támogatása ebben a szemléletben több annál, mint amit a munkaerőpiaci szereplők igényeinek beépítése a képzési programokba, a szakmai gyakorlati elemek számának növelése vagy a munkáltatók által elvárt általános és átvihető kompetenciák különböző tanulásszervezési és oktatás-módszertani innovációk általi fejlesztése jelent.

A sikeres kezdeményezések legalább három nagyon fontos jellemzőt emelnek ki ennek kapcsán: 1. az érintettek (intézmény és partnerei, legyenek akár kisebb vagy nagyobb vállalkozások, civil szervezetek, oktatási társintézmények) közösen dolgozzák ki a képzési programokat, oly módon, hogy a hallgatók számára modellálják vagy élesben kínálják leendő szakmájuk munkakörülményeit; 2. erőteljesen kompetencia-alapú megközelítést alkalmaznak; 3. az együttműködés legnagyobb hozadéaként jelenik meg, hogy komoly innováció megy végbe mind a partnerszervezeteknél, mind a felsőoktatási intézményekben (Halász 2010b, Mason et al. 2006).

K2. Az egyetem és az ipar partneri együttműködése – A Budapesti Műszaki Egyetem és a MOL együttműködése

A MOL 2007 és 2009 után 2014-ben harmadik alkalommal kötött együttműködési megállapodást hazai egyetemekkel, főiskolákkal. Az elkövetkező három évben vállalta, hogy félmilliárd forint értékben járul hozzá az intézmények működéséhez, valamint a szakemberképzéshez. A BME-vel kötött stratégiai megállapodás értelmében a vállalat szakemberei részt vesznek a képzésben a hallgatók megfelelő gyakorlati ismereteinek megszerzéséért. A gyakorlati tárgyak, a résztárgyak oktatása, a közös labor- és mérési gyakorlatokon történő együttes munka az egyetem, valamint a MOL telephelyein zajlik. A MOL hozzájárul az egyetem stratégiai céljainak eléréséhez, szakmai és anyagi támogatást nyújt a Vegyészmérnöki és Biomérnöki, valamint a Gépészmérnöki Kar munkájához, az oktatást-kutatást segítő infrastruktúra fejlesztéséhez és oktatási programok kialakításához. Lehetőséget teremt egyetemi oktatók és kutatók részére az ipari és a nagyüzemi tapasztalatok megszerzésére. A vállalat már eddig is több száz hallgatónak nyújtott szakdolgozati konzulensi és gyakornoki lehetőséget, szakemberei pedig meghívott előadóként oktatnak a nappali és a levelező tagozaton, valamint a különböző továbbképző és szakmérnöki tanfolyamokon.

E célok megvalósítása fontos mindkét fél számára. A vállalat a tevékenységi körében előállított, a kőolajipari és petrokémiai laboratóriumi gyakorlatok végzéséhez szükséges anyagokat is biztosítja, valamint a műszaki fejlesztési célkitűzései megvalósításához kapcsolódóan tudományos kutatási megbízásokat is ad a BME-nek.

Forrás: https://www.bme.hu/hirek/20131115/Szinvonalas_ipar_es_felsooktatasi_elkepeszitetlen_partnerseg_es_egyuttmukodes_nelkul

1.3. A foglalkoztathatóság támogatása a képzési programokban, tantervekben

Hogyan támogatható a foglalkoztathatóság a képzési programokban, tantervekben? Hogyan találhatja meg egy intézmény a partnereivel való együttműködés legcélravezetőbb útját? E kérdéseket nyilvánvalóan nemcsak az nehezíti, hogy más és más lehet az egyes szakmák professzionalizálódásának mértéke, presztízse, beágyazottsága, a képzési programok tervezésében, fejlesztésében érintettek más és más munkaerőpiaci helyzeteket tapasztalhatnak, amikor a hallgatóik sikerességének feltételeiről, annak támogatásáról gondolkodnak, de az intézményi sokszínűség, sokféle funkció, profil és hatókör is eltérő megoldások irányába viszi az intézményeket, vagy alakítja a partnereikkel való együttműködést.

A foglalkoztathatóság javítására elkötelezett intézményeknek saját küldetésük, profiljuk, működési körük és környezeti sajátosságai mentén kell megtalálniuk együttműködő partnereiket és kidolgozniuk azokat a megoldásokat, amelyek az adott környezetben a leginkább hasznosnak, célravezetőnek látszanak. Ilyen megoldások lehetnek például:

- tanterv átalakítása, kiegészítése (kompetenciafejlesztő tárgyak, gyakorlatiasabb tárgyak, gyakorlati – kihelyezett – képzési elemek, önkéntes munka stb. beillesztésével);
- új tanulásszervezési módok, munkaformák bevezetése (csoportmunka, intenzív tanulás, projektalapú tanulás, kevert technikájú tanulás stb.);
- új programok létrehozása (munkára alapozott tanulással, tapasztalati tanulással, nyitott és szendvics-képzéssel megvalósuló programok);
- új eljárások meghonosítása (pl. munkatapasztalatok során szerzett tudás, képességek elismerése);
- új tantervfejlesztési eljárások meghonosítása (külső partnerek bevonása, egykori diákok visszajelzéseinek figyelembevétele, pályakövetés tapasztalatainak visszacsatolása stb.);
- a foglalkoztathatóság javítására való törekvés szempontjainak beillesztése az intézményi minőségbiztosítási eljárásokba (Derényi 2010). (Lásd ehhez még az I.2. sz. mellékletet.)

Az alábbi példa azt illusztrálja, hogyan vonja be az Arizona State University a munkaadókat a képzési programjaiba, tanterveibe.

K3. A munkaadók szerepe az egyetemi képzési programban – Ipari Tanácsadó Testület, Arizona State University, USA

Az Arizona State University érdekesen kapcsolja be a munkaadókat a képzési programokba, tantervekbe. A szokásos, munkáltatókhoz kötődő viszony mellett, amely a munkatapasztalat megszerzését és a jövőbeni munkaerő-felvételt szolgálja, ipari tanácsadó testületeket hoztak létre az egyes programokhoz kötődően. Ezen testületek célja, hogy tanácsot adjanak olyan kritikus kérdésekben, mint elhelyezkedés, tanterv, képzési és gyakorlati kutatási igények. A testület alapszintű pénzügyi támogatást is nyújt a karrier-tanácsadó osztálynak, és segíti adománygyűjtő erőfeszítéseit. Az igazgatósági tagok egyben meghívott előadók is a képzési programokban.

Forrás: Artess et al. 2011

2. Változások a tanulásértelmezésben

Minden képzési program létrehozásának, megújításának alapja az a tanuláselméleti tudás, ahogyan a programfejlesztésben érintettek gondolkodnak a megszerezhető tudásról, a tanítás-tanulás megszervezésének kérdéseiről, az ezt támogató folyamatokról. Fontos az is, hogy ez a tanuláselméleti tudás mennyire válik hangsúlyossá, explicitté a programfejlesztés során, hiszen gyakran tapasztaljuk, hogy elkezdünk használni új módszereket, de vajon minden esetben tudatosan ott van-e emögött a tanításról-tanulásról való gondolkodásunk megváltozása is? Ez a fejezet a tanulásértelmezések változásai mögött rejlő okok értelmezéséhez nyújt segítséget; az ún. tanulásközpontú megközelítés főbb szempontjait s az ebből adódó lehetséges kérdéseket járja körül.

A felsőoktatás számára a legnagyobb kihívást az egyre sokszínűbbé váló hallgatói csoportok eredményes oktatása jelenti. A korábban szokásos egyszeri, tartós időtartamú felsőoktatási részvétel helyett az oktatásba történő többszöri ki-be lépés, a szerteágazó egyéni tanulási és életpályautak válnak jellemzővé (Derényi 2008, Tót 2009), ehhez kötődően pedig *nem a tudás megszerzésének körülményei és formái, hanem a tanulási folyamat és az elért tudás válik meghatározóvá*. Ennek megfelelően másképp kell gondolkodnunk egy középiskolából a felsőoktatásba belépő hallgató tanulásának segítéséről és azéről, aki rövidesen kilép a munka világába, és ennek az „átmenetnek” a gondozását igényli. E változás nyitottabbá is teheti az oktatókat, intézményeket a különböző tanulási módok révén megszerzett tudás, tapasztalat elismerésével kapcsolatban.

E változásokkal való szembesülés fontos sajátossága tehát, hogy a felsőoktatás szereplői, a képzési programok fejlesztésében érdekeltek *hogyan értelmezik a hallgatói sokféleséget, a tanulási folyamatokat, az elérni kívánt tudást, és mindezzel összefüggésben hogyan szervezik meg a hallgatók tanulását* (Halász 2012a), illetve a képzési program tervezése, fejlesztése kapcsán milyen tanulásszemlélet alapján gondolkodnak a programfejlesztésről. A *tanulást/tanulási folyamatokat középpontba állító szemlélet* a tervezés és megvalósítás több szintjén és pontján is különbséget hoz a korábbi megközelítésekhez képest. Nagyon leegyszerűsítve úgy is mondhatnánk, hogy az ilyen képzési programok és oktatóik elsősorban nem csak az oktatás tartalmi elemeire koncentrálnak. Főként abból indulnak ki, hogy mit tudnak a hallgatók, milyen előzetes tudásuk, elvárás- és célmotívumaik vannak, menet közben figyelembe veszik a tanulási sajátosságokat, az értékelés során pedig arra fektetik a hangsúlyt, hogy a hallgatónak az adott diszciplínában és az e diszciplínát felhasználó munka világában mire kell majd képesnek lenniük, hova kell eljutniuk a tanulási folyamat végén. Ezzel a tanulás, a tanítási folyamat és a tanulást támogató eszközrendszer kerül a középpontba.

2.1. A tanulásközpontú megközelítés

A *tanulásközpontú megközelítés*en azt a szemléletet érthetjük, amely az oktatási folyamat tervezése, szervezése és értékelése során a résztvevők/hallgatók *tanulását* állítja középpontba, az ő megismerésükön alapul, a bennük végbemenő változásokra, fejlődésre fókuszál mind a tervezés, mind a tanulási folyamatot, tevékenységeket, egyéni tanulási utakat támogató tanulásszervezés, mind az ezeket a folyamatokat támogató folyamatos értékelés során (Kálmán 2013). (Lásd erről még az I.3. sz. mellékletet.)

A tanulásközpontú megközelítésnek a pedagógia területén több évtizedes múltja van, hátterében a *tanulás konstruktív megközelítése* áll: a tanulási folyamatban a tanuló aktív, konstruáló szerepe válik fontossá, az, hogy a már meglévő, előzetes tudása alapján hogyan értelmezi az új tudást, tapasztalatokat; az oktató felelőssége, feladatai pedig elsősorban a tanulókörnyezetek létrehozásához kötöten jelennek meg. A *konstruktivista tanuláselmélet alaptétele*, hogy az új tudást, tapasztalatot mindig magunk – tanuló egyének, csoportok, közösségek, szervezetek – értelmezzük a meglévő, előzetes tudásunk szűrőjén keresztül (Nahalka 2002). *Egy példával élve*: nemcsak az a meghatározó, hogy a felsőoktatásban elkezdik használni a projektekre épülő oktatást vagy az infokommunikációs technológia eszközeit, hanem hogy az egyes szereplők hogyan értelmezik az új tanulásszervezési megoldásokat. De ugyanilyen alapvető kérdés ez az oktatók kapcsán is: az új módszerek használata nem feltétlenül jelenti a tanulásról-tanításról való gondolkodás megváltozását, egy-egy innováció felülről jövő bevezetése nem mindig jár azzal, hogy a részt vevő oktatók maguk is vallják az innováció pedagógiai elveit. Összességében tehát a tanulóval-tanítással kapcsolatos elképzelések, a tanulási-tanítási tapasztalatok értelmezése kulcskérdéssé válik a tanulás sikeressége szempontjából. A tanulásközpontú megközelítés szerint tehát a változásoknak mind az érintettek szemléletmódját, mind – ezzel összefüggésben – a gyakorlatát érintenie kell (Kálmán 2013).

2.1.1. A tanulásról-tanításról való gondolkodás és a gyakorlat összefüggése

A tanulásközpontú megközelítés mára általános elvárassá vált a felsőoktatásban (Halász 2009), ugyanakkor arról még kevés szisztematikus tudással rendelkezünk, hogy ez a szemlélet hogyan épült be a felsőoktatás szereplőinek gondolkodásába és gyakorlatába (Vámos 2011). E területen jellemző, hogy az előzőekben is ismertetett, elsősorban a képesítések reformjával összefüggő folyamatok miatt főként a tanulási eredmények egyeztetése, kommunikációja erősödik meg, és a lehetséges mögöttes tanulászsemléletek háttérbe szorulnak (Kálmán 2013). A témával kapcsolatos hazai kutatások arra mutatnak rá, hogy az oktatók a szemlélet hatásait inkább a tanítás megváltozásához kötik, mint a hallgatók tanulásához. Kiemelik, hogy az oktatók tanításról-tanulásról való gondolkodása megváltozik, a hallgatók tanulásával kapcsolatos változások viszont valamelyest hátrébb sorolódnak, kevésbé tűnnek jelentős változásnak. A kutatások azt is jelzik, hogy először a munka világának elvárásai vagy a hallgatók tanulási problémái kényszerítik ki a tanítás megváltozását, és a hallgatók tanulásáról való gondolkodás általában csak egy következő lépés (Czető–Kálmán 2013).

2.1.2. A tanulási tevékenységek, szituációk felértékelődése a tanítás-tanulás folyamatában

A tanulásközpontú megközelítés lényegi sajátossága annak a gondolatnak az előtérbe kerülése, hogy miként lehet úgy megszervezni, támogatni a hallgatók tanulását, hogy az a hallgatók *aktív tevékenységére, részvételére* építsen. Miért, milyen szempontból lehetnek fontosak azok a *tanulási szituációk*, amelyek az adott szakterület tényleges, autentikus kontextusához kötődnek, mint például munkahelyi projektek megvalósítása, szakmai gyakorlati helyen történő munkavégzés, esettanulmányok készítése. A felsőoktatásban ez többek között azt jelenti, hogy felértékelődnek azok a tanulási tevékenységek (a tanuló aktivitását, részvételét, értelmezését megkívánó tevékenységek) és tanulási szituációk, amelyek az adott szakma autentikus környezetéhez kötődnek. A *projektalapú* vagy a *problémaalapú* felsőoktatási kurzusok terjedése mindennek konkrét megnyilvánulásaként értelmezhető. De ezek a tanulásközpontú szemlélethez sorolható tanulástámogatási utak nemcsak oktatási stratégiaként, hanem kurrikulumszemléletként is értelmezhetők. A problémaalapú tanulási szemlélet vagy például a valamivel kevesebb hagyománnyal rendelkező *fejlesztésen alapuló tanulás*⁹

⁹ Learning by Developing (LbD). A finn Laurea Alkalmazott Tudományok Egyeteméhez kötődő kezdeményezés, amely a valóságos munkafolyamatok, az egyetemi kutató-fejlesztő tevékenységek és az egyetemi képzés integrációján alapul.

(Raij 2013) közös szemléletbeli kiindulópontja, hogy a képzés során a tantárgyakban elkülönülő tudástartalmak és képességek integrált alkalmazása valósuljon meg. Az alkalmazás meghatározó eleme ebből következően a „hozott” probléma, amelynek több megoldást lehetővé tevő, gyakran interdiszciplináris jelenségnek kell lennie, amely a hallgatók előzetes tudását aktivizálja. A hallgatók csoportmunkában azonosítják a problémát, illetve azokat a területeket, ahol további tanulásra van szükségük.¹⁰

Az alább bemutatott eset a *fejlesztésen alapuló tanulásra* mutat példát, ami azért is lehet különösen érdekes, mert a tanulás témája ebben az esetben: maga a képzési program(fejlesztés).

K4. A fejlesztésen alapuló tanulás az ELTE PPK-n

Az ELTE PPK neveléstudományi mesterképzésén a felsőoktatás-pedagógia szakirányon a hallgatók többek között felső- és felnőttoktatási képzési programok fejlesztését is tanulják.

A képzési programfejlesztés az egyetemi képzési folyamatba ágyazva történik, ami egyfelől korlátot is jelent, hiszen nem teszi lehetővé például a program kipróbálását, de a ma már hagyományokkal rendelkező fejlesztési-tanulási folyamat során több olyan modellt is „kipróbáltak”, amelyben a képzési programnak külső megrendelői is voltak, ez pedig azzal is járt, hogy épp a fejlesztés eredményeinek hasznosulása és az ezzel járó felelősség eredményeként alakult ki erős bevonódás a hallgatókban. A képzési programok fejlesztéséhez szükséges kompetenciák elsajátításának tanulási folyamata a problémaalapú tanulás modelljét követi. Kezdetben a program témáját (a problémát) a hallgatók előzetes tudása, érdeklődése határozta meg, és a kurzusért felelős oktató biztonságérzete miatt témája a neveléstudományhoz, a hallgatók és oktatók szakterületéhez kötődött. A tanulásieredmény-alapú képzés megerősödésével párhuzamosan azonban, amely együtt jár a munka világával való kapcsolat erősödésével, a más foglalkozásúakkal való együttműködés kompetenciáinak fejlesztésére való igény is erőteljesen megjelent. Ezért a hallgatói csoport összetétele sem csak a szakirány hallgatóiból állt össze, hanem szakterületek szerinti heterogén hallgatói csoportok kialakítására törekedtek, megnyitva a szakirányt más mesterképzésből érkező hallgatók számára is.

A fejlesztési folyamat támogatásához kötődően kiemelendő, hogy különösen a külső megrendelő és a hallgatók számára ismeretlen (nem elsősorban a saját szakterületükhöz kötődő) tartalmú programok fejlesztése kapcsán fontos volt egy olyan fejlesztést támogató csoport bekapcsolása, akiknek az irányítás mellett olyan feladataik is vannak, hogy a képzési programfejlesztéshez kötődő saját-élményű tapasztalataik megosztása mellett „kihangosítsák” gondolkodásukat, ezáltal modellezve a problémamegoldás mögötti gondolkodási utakat.

Forrás: Lukács et al. 2013

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiaruhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_57-75.pdf

¹⁰ További tájékozódást segítő szakmai anyagok és a gyakorlati alkalmazásra példákat bemutató oldalak érhetők el az alábbi linkeken: <http://www.ucpbl.net/>, <http://www.gsn.org/web/pbl/resource.htm>, <http://21centuryedtech.wordpress.com/2012/01/25/over-25-links-uncovering-project-based-learning-resources-on-the-web/>, <http://bie.org/research/>, <http://wvde.state.wv.us/teach21/pbl.html>

A második példa egy kurzus problémaalapú tanulási szakaszához kötődik.

K5. Problémaalapú tanulás – a Kalifornia Egyetemen

A Kalifornia Egyetem *Problem Based Learning Institute* elsőéves biológia szakos képzésének heti háromórás *Aktuális kérdések a biológiában* című kurzusa során a feldolgozandó probléma 10 alkalom köré szerveződik. A kutatási probléma a következő: Hogyan kapcsolódnak a biológiai folyamatok a társadalmi változásokhoz?

A problémához kapcsolódó eset a következő: gyilkos méhek megjelenése és elterjedése az Egyesült Államokban. A problémamegoldáshoz a következő feladatok kapcsolódnak:

- webalapú tanulás, tananyagok olvasása,
- bemutatók készítése a probléma leírásához, a jelenség értelmezéséhez kötődően, érvek-ellenérvek mentén,
- a szabályozás hatásai és lehetőségei: terv készítése.

Az értékelés részben a folyamatra irányul, részben az elkészült tervek minősége alapján történik.

Forrás: Kopp 2013

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_39-56.pdf

Problémaalapú tanulás – a McMaster Egyetemen

„A PBL [problémaalapú tanulás] a McMaster Egyetem egészségtudományi képzései során jelentkező sajátos problémára, a diagnosztizálás megtanulásának nehézségeire próbált megoldást nyújtani. Az ennek során lezajló gondolkodási folyamatokat vizsgálva megállapítható, hogy a diagnózis felállítása az induktív és deduktív gondolkodási folyamatok, valamint a képzés során a tantárgyakban elkülönülő tudástartalmak és képességek integrált alkalmazását kívánja meg. Azonban ezt a komplex képességet nem fejleszti megfelelően a hagyományos tantárgyi keretekbe rendezett képzés.”

Forrás: Kopp 2013

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_39-56.pdf

Problémaalapú tanulás – a Linköpingi Egyetemen

„A képzések tervezésénél az egyetem figyelembe vette egyrészt, hogy a gyorsan fejlődő orvosi ismeretek (azok gyors elévülése) miatt szükséges, hogy a hallgatók ne csak elsajátítsák a tanáraik által közvetített tudást, hanem képesek legyenek azt folyamatosan megújítani, és szert tenni új tudásra, amely egy élethosszig tartó folyamat. Másrészt nem hagyta figyelmen kívül azokat a gyorsan változó társadalmi elvárásokat, mint a közösségi orientáció, egészségfejlesztés és betegségmegelőzés, az orvos-beteg kommunikáció. Ezek mérhető tanulási eredmények formájában jelennek meg.

Az oktatási program középpontjában a tudomány és a klinikai gyakorlat integrálása áll, ezért a képzési program közvetlenül kapcsolódik a mindennapi klinikai gyakorlathoz. Az egészségtudományi kurrikulumokban különösen használhatónak tűnik a problémaalapú tanulás (Dochy et al. 2003).

A hallgatók a problémakör ismereteinek elsajátítása előtt találkoznak a problémával, és nem az elsajátított tudást kell begyakorolniuk. Nincsenek előre leírt megoldások, hanem rugalmasan alkalmazkodik a csoportban részt vevő hallgatók egyéniségéhez, előzetes tudásához. A csoportos munkában megtapasztalják a közös problémamegoldás élményét. A szakterületek közötti kölcsönös tudásmegosztás (*Interprofessional Learning, IL*) úgy történik, hogy a különböző szakmák képviselői a kommunikáció és cselekvés során megosztják egymással tudásukat, és közösen dolgoznak fel új tartalmakat a probléma megoldása (közös cél) érdekében (Barrett et al. 2005, Scammell et al. 2008).”

Forrás: Bajzáth 2013

<http://docplayer.hu/246048-Kulonbozo-szakos-hallgatok-egyuttmukodesere-epulo-problema-alapu-tanulas.html>

2.1.3. A személyre szabott tanulás, az egyéni tanulási utak támogatása és a validáció

A tanulásközpontú megközelítés keretében a felsőoktatási intézmények számára, de szorosabban a programfejlesztés számára is az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat, hogy hogyan lehet eredményesen *támogatni a tanulást*. A hallgatói célok és igények diverzifikálódásának következménye, hogy az intézményeknek és képzési programoknak képessé kell válniuk a hallgatói társadalom növekvő heterogenitásának a kezelésére, az egyéni tanulási utak, a személyre szabott tanulás támogatására. A kérdés több dimenzióban is fölvethető: egyfelől úgy, hogy milyen szerepe lehet az egyéni tanulási utak és az egyénre szabott tanulási formák erősítésének az esélyegyenlőség szempontjából, másfelől a minőségi tanulás támogatása szempontjából (Halász 2012a). Ebből következően az a felsőoktatási intézmény tekinthető eredményesnek, versenyképesnek, amely képes kielégíteni a legkülönbözőbb hallgatói csoportok igényeit. Abban viszont nagy eltérések lehetnek, hogy ezekről a hallgatói csoportokról, a hallgatók sokféleségéről hogyan gondolkodnak mind az elméleti megközelítésekben, mind az oktatás mindennapi gyakorlatában (lásd erről még az I.4. sz. mellékletet). A személyre szabott tanulás lényege, hogy a személyre szabottság tulajdonképpen *minden tanulóra vonatkozik*, azaz ugyanazzal a tanulási megközelítéssel mégsem lehet egyformán támogatni a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű, tehetséges hallgatókat stb.

A személyre szabottság nemcsak a tanulók céljainak, igényeinek, motivációinak feltárásában és az erre épülő oktatási folyamat részlemeinek meghatározásában jelenhet meg (a tantervi kereteken belül érintve a célokat, tartalmat, kompetenciákat, azok mélységét, mennyiségét, a tanulásszervezés módjait, az értékelést, a teljes tanulási környezetet), hanem a *különböző tanulási utak biztosításában* is. Az előzőekben utaltunk már arra, hogy a sokszínű hallgatói csoport tanulásáról való gondolkodás változása például nyitottabbá teheti az oktatókat, az intézményeket a már meglévő, nem feltétlenül csak formális képzés keretében megszerzett tudás, tapasztalat elismerésével kapcsolatban is. Az iskolai képzéstől függetlenül megszerzett ismeretek és gyakorlati képességek elismerése (a nem formális és informális tanulás validációja) régi társadalmi gyakorlat, de csak az utóbbi években erősödött fel, hogy olyan szabályozott eljárásokat is kialakítsanak, amelynek a célja, hogy az iskolai képzéstől függetlenül megszerzett tudásokat láthatóvá tegyék, formálisan is elismerjék, ezzel mintegy az egyén egyedi tanulási útját támogatva.

A nem formális és informális tanulás révén megszerzett tudások, képességek elismerése, illetve beszámítása egyes országok felsőoktatásában régóta általános gyakorlat, különböző elnevezésekkel (pl. előzetes tudás értékelése, előzetes tapasztalati tanulás elismerése, hozott tudás értékelése, validáció). Bár fő céljait tekintve hasonló a kreditelismerés gyakorlatához, mégsem tévesztendő össze vele, hiszen az egy felsőoktatási intézményben, formális körülmények között megszerzett tanulási eredményekért szerzett krediteket ismer el másik felsőoktatási intézmény ugyancsak formális képzési programjában. A validáció alkalmazása viszont azon a felismerésen alapul, hogy kompetenciák, tanulási eredmények nemcsak formális, „iskolai” körülmények között szerezhetők meg, hanem például munkavégzéssel, különböző szándékolatlan tanulási módokkal is. Az egyéni tanulást támogató attitűdből pedig azt a belátást eredményezi, hogy a tanuló egyén számára előnyös, ha a már megszerzett kompetenciáit egy szabályozott és garanciális elemeket is tartalmazó eljárásban láthatóvá teszik (dokumentálják), értékelik (a képesítés standardjaihoz, követelményeihez mint referenciapontokhoz viszonyítják), és amennyiben a standardoknak megfelel, elismerik. A felsőoktatásban az elismerés formája lehet felmentés a kurzus látogatása vagy a vizsga letétele alól, kredit odaítélése, esetleg teljes nagyobb tantervi szakaszok teljesítésének elengedése (pl. felvételi eljárásban alkalmazva rögtön második évfolyamra való felvétel). Egyes országokban maga a diploma is megszerezhető validáció révén. Ezáltal az egyén nem kényszerül egyszer már végbement tanulási folyamatok megismétlésére, hanem felszabaduló idejét érdeklődésének, tanulási terveinek megfelelő további tanulásra, önfejlesztésre fordíthatja (lásd erről részletesen Derényi–Tót 2011).

K6. A máshol szerzett tudás elismerése – A Galway Egyetem validációs gyakorlata

Az írországi Galway Egyetem Ápoló- és Szülésznőképző Iskolája, amelyet 1993-ban alapítottak, 2004 óta ismeri el az előzetesen megszerzett tudást, ezáltal biztosítva a változatos egyéni tanulási utak támogatását. Az egyetem által alkalmazott eljárás szerint a hallgató a képzés maximum 50%-áról

kaphat felmentést, és a hozott tudás nem lehet régebbi 5 évesnél. Karok és szakok mentén változik, hogy mely kurzus az, amelyből felmentést kaphatnak az előzetesen megszerzett tudás alapján. A felmentés jellege lehet általános vagy specifikus, alaptárgyak alól nem lehet felmentést kapni. A specifikus felmentés egy konkrét kurzusra vonatkozik, míg az általános a képzési programra. Általános felmentést inkább művészeti képzéseknél fogadnak el, műszaki és tudományos területen kevésbé jellemző. Az egyetemre jelentkezők közül, akik előzetesen megszerzett tudást szeretnének beszámítani, 20% az *Adult and Continuing Education* (folyamatos felnőttoktatás) képzéseiről jön. Az *Adult and Continuing Education* már a képzéseinek kialakításakor arra törekszik, hogy bizonyos kurzusok kiválthatóak legyenek az egyetemen.

A jelentkezés folyamata:

- a jelentkezőknek bizonyítékokkal kell igazolni az előzetesen megszerzett tudást,
- bizonyítaniuk kell a megszerzett tanulási eredményeket,
- be kell nyújtaniuk ennek a megszerzett tudásnak az értékelését és a szerzett kreditekről való igazolást.

Ezen dokumentumok beszerzéséről és igazolásáról a jelentkezőnek kell gondoskodnia.

Az eljárás menete:

- a szakfelelős továbbítja a jelentkezést a kiváltani kívánt kurzus felelősének,
- ő átnézi és összeveti az előzetesen megszerzett tudást a kurzus tanulási eredményeivel,
- a meghozott döntés visszakerül a szakfelelőshöz,
- minden jelentkezést átnéz a Hallgatói Tanulmányi Bizottság a méltányosság érdekében,
- ezután a jelentkezőt értesítik a döntésről.

Forrás: Kovács Zs. 2013

3. A képesítési keretrendszerek jellemzői, szerepük

A képesítési keretrendszerek, illetve a keretrendszereknek megfeleltethető képzési programok rendszere egyfelől vertikálisan és horizontálisan is átláthatóvá és átjárhatóvá teszi a képzést azzal, hogy tájékoztatja a társadalom valamennyi szereplőjét a képesítés tényleges tartalmáról, másfelől méltányosabbá teszi a képzési rendszereket azzal, hogy a formális tanulási utak mellett érvényesülni engedi az informális és nem formális utakat, javítva ezzel a különböző képzési formákhoz való hozzáférés esélyét, és segíti a társadalmi mobilitást.

A képesítési keretrendszerek a képzés kimenetszabályozására épülnek. Annak a gondolatnak, hogy a célokat, a folyamatot és a tervezett eredményeket nem a tanítási-képzési szándékokból, vagyis a bemenetből, hanem a tanulás elvárt eredményei, azaz a kimenet felől közelítik meg, előfeltételei voltak a tanulás értelmezésében bekövetkezett, az előző fejezetben leírt változások, a tanulás vizsgálata, a tanulási eredményekben való gondolkodás elterjedése. Nem véletlen, hogy az első képesítési keretrendszereket a szakképzés területén alkalmazták, ott, ahol a képzésben elért tanulási eredmények és a munkáltatói elvárások közvetlenebbül azonosíthatóak.

„A képesítési keret(rendszer) képesítések meghatározott szempontok szerinti osztályozására és fejlesztésére szolgáló – általában politikai vagy stratégiai vízióval rendelkező – eszköz, amely – horizontálisan és vertikálisan – meghatározza a különböző képesítések közötti kapcsolatokat. A szempontok (pl. deskriptorok használata) tanulási eredmények adott szintjeire alkalmazhatók. Az osztályozás alapján lehetnek szektorális, nemzeti és nemzetközi keretrendszere.” (Géczy 2010).

A képesítési keretrendszerek minden szereplő számára (a képző intézmények, a leendő és épp a rendszerben lévő hallgatók, valamint a munkaadók) nyilvánossá és értelmezhetővé teszik a képesítéseket, lehetővé teszik az egyéni tanulási utak kialakulását, biztosítják mindezzel a hozzáférést, az esélyek egyenlőségét. A képesítési keretrendszerek elérik, hogy országon belül is és a nemzetközi térben is nő a képesítések iránti

bizalom. Ugyanakkor önmagukban a képesítési keretrendszerek nem alakítják át egyetlen országban sem az oktatási rendszert. Referenciaszintjeikkel, deskriptoraikkal ösztönöznék a tanulásieredmény-alapú képzési szemléletre és folyamatszervezésre, a képzési programok ilyen értelmű felülvizsgálatára és frissítésére, az oktatási rendszeren belüli kapcsolódási pontok és az oktatásnak a társadalom más alrendszerével való kapcsolatainak erősítésére.

Közvetett hatásuk a képesítési keretrendszereknek és az általuk képviselt tanulásközpontú szemléletnek, amely a képesítést nem a képző helyhez, hanem a hallgató kompetenciáihoz köti, annak elfogadása, hogy az adott képesítés többféle úton is megszerezhető.

A felsőoktatás számára két nemzetközi keretrendszer meghatározó: az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere és az Európai Képesítési Keretrendszer.

3.1. Két metarendszer

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) képesítési keretrendszerét – amely az ún. dublini szintleírásokat alkalmazza – 2005-ben fogadták el (lásd az I.5. sz. melléklet a) pontját). Ismeretekben, általános és speciális készségekben, illetve képességekben és kompetenciákban írja le első változataiban még csak az alap- (*bachelor*) és a mester- (*master*) szintet, később elfogadott formájában a felsőoktatás három főbb szintjét és az ún. rövid ciklust (Dublin descriptors 2004) (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Az EFT-szintek

EFT-ciklus	A bolognai folyamatban megszerezhető képesítési szinteknek megfelelő képzések
Az első ciklushoz kapcsolódó rövid ciklus	Felsőoktatási szakképzés
Első ciklus	Alapképzés
Második ciklus	Mesterképzés
Harmadik ciklus	Doktori képzés

Forrás: Dublin descriptors 2004

Az EFT keretrendszere a képesítések összehasonlítását a ciklusjellemzőkhöz kapcsolt, a bolognai folyamatban már korábban elfogadott kreditek (ECTS) alapján végzi. Ez teszi lehetővé többek között azt is, hogy az összehasonlítás az Európai Unión kívülre is kiterjedjen.

Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) (2008) két deklarált célja az egész életen át tartó tanulás és az Európa különböző országaiban megszerezhető összes képesítés összehangolásának támogatása (lásd az I.5. sz. melléklet b) pontját). Az Európai Képesítési Keretrendszer tekintettel van az oktatási rendszerek teljes vertikumára, szintleíró jellemzőit: ismeretek, készségek és képességek, személyes és szakmai kompetenciák (lásd 2. táblázat) 8 referenciaszinten fogalmazza meg, ezek közül az 5–8. szint vonatkozik a felsőoktatásra.

2. táblázat: Az Európai Képesítési Keretrendszer szintjeit meghatározó jellemzők

Tudás	Készségek	Autonómia és felelősség
Az EKKR a tudást elméleti és/vagy tárgyi (faktuális) szempontból írja le.	Az EKKR a készségeket kognitív (logikus, intuitív és kreatív) és gyakorlati (kézügyesség, valamint módszerek, [tan]anyagok, eszközök és műszerek használata) szempontból írja le.	Az EKKR a kompetencia megnyilvánulását a felelősség és az autonómia szempontjaival jellemzi.

Forrás: Európai Képesítési Keretrendszer

Az EKKR szintleíró jellemzőinek tartalmával *fordító eszközként* működik, „közös nyelvet”, ezen keresztül referenciapontokat hoz létre a tagállamok sokféle oktatási rendszerei és sokféle megszerezhető képesítései között azáltal, hogy minden tagállam kialakítja a saját oktatási rendszeréhez illesztett nemzeti képesítési keretrendszerét, majd azt egy megfeleltetési eljárás során összeveti az EKKR referenciaszintjeivel és szintleíró jellemzőivel.

Napjainkban az EKKR-nek ez az országonkénti adaptációja zajlik, ebben az egyes tagállamok igen különböző szintre jutottak. Magyarországon megszületett a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR 2012) (lásd az I.5. sz. melléklet c) pontját), amelyről, illetve az ahhoz kapcsolódó feladatokról az 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat rendelkezik. 2015 februárjában az Európai Képesítési Keretrendszert felügyelő Tanácsadó Testület elfogadta a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséről és az európai keretrendszerrel való megfeleltetésről szóló jelentést.¹¹ Nemzetközi téren pedig az EKKR-hez hasonló, több országot átfogó, ún. regionális keretrendszerek közötti kapcsolatok kimunkálása, egy globális referenciakeret kidolgozása van folyamatban az UNESCO támogatásával.

Mind az EFT keretrendszere, mind az EKKR általános szintű metarendszer. Önmagukban nem alkalmazhatjuk egyetlen ország vagy azon belül egyetlen szakterület képesítési kereteinek leírására sem. Jelentőségük épp abban áll, hogy segítségükkel egymással összevethető és a nemzeti, illetve a szakterületi sajátosságok kontextusába illeszkedő keretrendszerek jöhetnek létre. Azok már e két metarendszernél szükségszerűen jóval strukturáltabbak, konkrétabbak.

3.2. Az EKKR, az MKKR és az intézményi képzési programok

A képesítés a képesítési keretrendszerek előtti képzési rendszerekben leírható úgy is, mint az adott, a képesítéshez kötött képzési program elvégzését igazoló tanúsítvány. A képesítési keretrendszerek és az általuk lehetővé tett egyéni tanulási utak, a máshol szerzett tudás elismerésének rendszerei (validáció) hatására a képesítés már nem csupán a megszerzésére szervezett képzési programhoz köthető, de a képzési program továbbra is a képesítés megszerzését támogató tanulási-tanítási terv.

K7. Egyéni tanulási utak támogatása – Egyéni hallgatói tanulási terv készítése

Tót Éva egy tanulástámogató szolgáltatásokat elemző tanulmányában ismertet egy finn megoldást.

„...a Turku Egyetemen igen egyszerű módon szerveződik a (validációs) tanácsadás. A tanárok (egy részének) munkakörébe tartozó feladat, hogy a beérkező hallgatókkal leüljenek, és »átbeszéljék« leendő tanulmányi terveiket (az ottani szabályok értelmében egyéni tanulási tervet minden hallgatónak készítenie kell). Ez nem csak azért figyelemre méltó megoldás, mert személyes kapcsolatot épít a tanár és a diák között, tehát nemcsak információk továbbítása történik, hanem az ebben a feladatban részt vevő tanárok számára is kihívás, hogy meg kell ismerkedniük a képzési program egészével, azt át kell látniuk (szemben azzal az igen jellemzőnek mondható gyakorlattal, hogy a tanárok csak a saját tárgyukat és legfeljebb még néhány másik tárgy tartalmát, előadóját ismerik). Ezen a megbeszélésen kerül napirendre az, hogy a hallgatónak van-e olyan hozott tudása, amit beszámíthat a későbbi tanulmányok során.

Más szempontból ebben a megoldásban az is figyelemre méltó, hogy a tanulmányok legelején tekintik át a később teljesítendő követelményeket, és a validáció kérdése is így merül fel. Szemben azzal a gyakorlattal, hogy mindig az adott félévben, egy-egy képzési program megkezdésekor válik aktuálissá a hozott tudás elismertetése. A tervezésen alapuló megoldással szemben tehát a hazai gyakorlatra az jellemző, hogy ad hoc jellegű kezelése történik a hozott tudás elismertetésének.

¹¹ <https://www.oktatas.hu/sajtozoba/sajtoanyagok/ekkr>

Természetesen a »finn megoldás« a felsőoktatásban dolgozó oktatók igen intenzív bevonását jelenti, amely adott hallgató-oktató arány, illetve intézményméret esetén valószínűsíthető meg.

A hallgatói tanulmányi pálya (vagy akár az aktuális felsőoktatási tanulmányok az egyéni életpálya egészében elhelyezve) áttekintése, a hallgatók tanulástámogatás iránti igényei, egyéni nézőpontból választhatók fel az intézményhez való viszony története mentén is, időrendi logikát követve. A három legfontosabb szakasz:

- a belépés, a szakválasztást és felvételt követő beilleszkedési szakasz, amikor jellegzetes alkalmazkodási és megismerési kihívások állnak a hallgatók előtt (például a felsőoktatásban eredményes tanulási stílus kialakítása, a társas kapcsolatok kiépítése);
- a felsőoktatáson belüli pályának az a második szakasza, amikor a választási lehetőségek közötti döntések (szakosodás, elmélyülés) történnek, de számtalan megoldandó szakmai és emberi konfliktus is keletkezhet;
- a kilépéshez való közeledés, témaválasztás, szakdolgozat-készítés, sokaknak a nyelvvizsga és a leendő elhelyezkedésre történő felkészülés mint jellemző feladat időszaka a harmadik.”

Forrás: Tóth 2014

3.3. Az állandóan változó szakterületi igényekhez való alkalmazkodás

A képzési keretrendszerek implementációs folyamatai egyre világosabbá teszik a felsőoktatás számára, hogy képzési programjaik felülvizsgálata, tanulásieredmény-alapú újragondolása nem egyszerűen csak nyelvi-fogalmazásbeli kérdés – az is –, hanem a tartalmak újragondolását is feltételezi. Az a folyamat, amelyet sokáig csak bolognai folyamatként emlegettek Magyarországon, és amely az EKKR-MKKR szektorális vagy szakterületi képzési keretrendszerek megfeleltetési lépéseivel egészül ki, nyilvánvalóan nem egyszerűsíthető le a képzés strukturális változásaira, a képzési programok tartalmi megújítását is feltételezi.

A képzési programoknak a változó szakterületi igényekhez való alkalmazkodása jól ismert gyakorlata a felsőoktatásnak. Minden szakterületen és minden képzési szinten található példa erre a változtatási folyamatra.

K8. Képzési program-fejlesztése – A változás észlelése

A Szent István Egyetemen az épületgépészeti szakterület változásából vezették le a képzési program megújítását: „...egy olyan szakterület, amely a mindennapi életünkkel szorosan összefüggő technikai-technológiai fejlődés része, ennyi idő alatt jelentősen megváltozik, mind a lehetőségek, mind pedig a követelmények oldaláról. A változás a szakterület szerves részeként szinte észrevétlenül ment végbe, és csak hosszabb időszak áttekintésével mutatkozott szembevető érzékelhetőséggel. A változást a gyakorlatban dolgozó szakemberek éppúgy érzékelték, mint az oktatásban tevékenykedők, és bár mindkét terület számára más-más kérdéseket vetett fel, a felismerés mégis közös volt: tenni kell, hogy a szakterület meg tudjon felelni a harmadik évezred megváltozott kihívásainak”.

Forrás: Szabó-Barótfi 2008

<http://www.e-gepesz.hu/?action=show&id=5622>

A változás vonatkozhat a képzési program egészére, mint a fent említett épületgépész-képzés esetében, de a képzési program alapvető megtartása mellett újabb tantárgyak megjelenését vagy csak egyes meglévő tantárgyak változtatását is eredményezheti.

K9. Tantárgyfejlesztés – A változás észlelése

A Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán például a klinikai toxikológia tantárgy bevezetését azzal indokolták, hogy: „A gyakorló orvosok átlagos toxikológiai ismeretei lemaradással követik a szakterület fejlődését. Az oktatás célja egységes, korszerű diagnosztikus és terápiás ismeretek átadása az intoxikált betegek szakszerű első ellátása és sorsuk további intézése érdekében”.

Forrás: A Semmelweis Egyetem Honvéd-, Katasztrófa- és Rendvédelem Orvostan Tanszékének honlapja
<http://semmelweis.hu/honved/oktatas/gradualis-orvoskepzes/>

A felsőoktatással szembeni elvárások változása, a tanulásról alkotott nézeteink változása – mint már említettük az előző fejezetekben –, a képzési program és a képzés tanulásieredmény-szemléletű átalakítása és a gyorsan változó szakterületi igényekhez való alkalmazkodás egyszerre igényel szerkezeti és tartalmi átalakításokat.

K10. A képzési programmal szembeni változtatási igények és lehetőségek

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán a pedagógiai alapszak tervezését, majd átalakítását nyomon követő BaBe-projekt akciókutatásának ismertetése ad szemléletes példát arra, hogyan jelennek meg a különböző indíttatású változtatási igények, gyakran egymástól élesen el sem különíthetően, ugyanabban a képzési programban.

„...a vizsgált alapszak problémái egyszerre voltak szerkezeti és tartalmiak, és ezek sokszor csak logikai szinten választhatók szét: (1) egyes tárgyak nehézségi fokukat és/vagy tartalmukat tekintve a BA szinthez tartoznak, de nem a megfelelő évfolyamon vannak; (2) több tantárgyban tanulási átfedések vannak, máshol hiányoznak a tanulási előzmények; (3) a túl sok alacsony óraszámú (kis kreditértékű) tantárgy elaprózza a képzést, egyszerre okoz alul- és felülterhelést a hallgatóknak; (4) egyes tárgyak, mint például az összehasonlító jellegű, komplex elemző stúdiumok a hallgatóknak nehezek, ezeknek nem a bachelor szinten van a helyük; (5) az alapszak által felkínált specializációk nem igazodnak eléggé a munka világához.”

Tanulságos e projektnek a képzési program változtatására kidolgozott kislépés-nagylépés koncepciója is.

	Kislépés-koncepció	Nagylépés-koncepció
Elvi alapja	Kisebb befektetés – kisebb remélt haszon	Nagyobb befektetés – nagyobb remélt haszon
Előnye	- Alapvetően a kreditek új elosztásával, blokkosításával megoldható. - Kisebb személyes sérelemmel jár, könnyebb egyeztetni. - Az ismerős rendszer biztonságot ad, finomításra van mód.	- A szakirányok koncepciókban megújulnak a tanegységek komplex újjászervezésével. - A szakirányok nem kötődnek tanszékhez, megfogalmazásukban piaci alapúak. - Jobban bedolgozik az MA alá. - Továbbképzésben is meghirdethető.

	Kislépés-koncepció	Nagylépés-koncepció
Hátránya	• A szakirányok szervezéséhez kötődő, évente jelentkező probléma nem oldódik meg. • Az alapképzéshez tartozó kimeneti tudás mögött továbbra sincs fizetőképes piac, a tanárképzési modulok és OKJ-s képzések konkurenciát jelentenek. • Az MA-illeszkedés problémás.	• Nagyobb személyes sérelemmel jár, hosszabb az egyeztetés, kisebb a konszenzus esélye. • Minisztériumok beavatkozása nélkül továbbra is bizonytalan a piaci háttér, és a modulok képzési kínálata továbbra is konkurenciát jelent. • Nem ismert új nehézségek léphetnek fel.

Forrás: Vámos–Lénárd 2012

4. A tanulási eredményekből való kiindulás

A tanulási eredmények fogalma az elmúlt évtizedekben a felsőoktatásban végbemenő tanulási folyamatokról való gondolkodás meghatározó alapvetésévé vált. A tanulási eredmények koncepciója csak a felszíni szemlélő számára nyújt egyértelmű megközelítéseket, a koncepció mögött meghúzódó tanulásértelmezések és azok különbözőségei nagymértékben befolyásolják a tanulásról való gondolkodást a tervezés, a szervezés és a tevékenységek szintjén is. A következőkben e fejezet áttekinti a tanulási eredmények értelmezési nehézségeit, különös tekintettel a tanulási eredmények kompetenciákban történő végiggondolására.

4.1. A tanulási eredmények értelmezése

A tanulási eredmények¹² fogalmának értelmezésekor korántsem találkozunk egységes és egyértelmű meghatározásokkal. A tanulási eredmények fogalmi megközelítései, a tanulásról alkotott eltérő elméletekre támaszkodva, az értelmezések széles lehetőségeit kínálják. A tanulási eredmények fogalmának értelmezését számos tényező befolyásolhatja. A koncepció elméleti háttere, tanulásértelmezése és az ebből következő értékkülönbségek eltérő utakat jelölhetnek ki a tanulási eredmény fogalmának értelmezésében (lásd részletesen az I.6. sz. mellékletben). A tanulási eredmények fogalmának értelmezési sokszínűségét szemlélteti a 3. táblázat.

3. táblázat: A tanulási eredmények értelmezési lehetőségei

Értelmezés	Forrás
„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy diák mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen.”	Jenkins–Unwin 2001 In Kennedy 2007
„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”	Jogi Könyvtárak Amerikai Egyesülete In Kennedy 2007

12 Learning outcomes.

Értelmezés	Forrás
„A tanulási eredmények egyértelmű leírást adnak arról, hogy egy diáknak mit kell tudnia, mit kell megértenie és mit kell tudni elvégeznie egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen.”	Bingham 1999 In Kennedy 2007
„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudniuk elvégezni egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.”	ECTS felhasználói kézikönyv 2005 In Kennedy 2007
„Tanulási eredmény: olyan állítás, amely arról szól, hogy a diákoknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudniuk a gyakorlatban bemutatni egy tanulási szakasz végén.”	Gosling–Moon 2001 In Kennedy 2007
„A tanulási eredmény egy olyan állítás, amely arról szól, hogy a diákoknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudniuk elvégezni egy tanulási szakasz végén.”	Donnelly–Fitzmaurice 2005 In Kennedy 2007
„A tanulási eredmény egy olyan állítás, amely arról szól, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk és mit kell átlátniuk egy tanulási szakasz végén, illetve hogy a tanultakról hogyan kell számot adniuk.”	Moon 2002 In Kennedy 2007
„A tanulási eredmény olyan írott állítás, amely azt határozza meg, hogy egy sikeres hallgató/diák esetében minek az elvégzését lehet elvárni egy adott modul, kurzus elvégzése, illetve képesítés megszerzése után.”	Adam 2004 In Kennedy 2007
„A tanulási eredmények egy program vagy modul meghatározott, sajátos szándékai, annak rögzített feltételei. A tanulási eredmények leírják, amit a tanulóknak tudniuk, megérteniük kell, illetve amire képessé kell válniuk a program vagy modul végére.”	UCE, Birmingham
„A tanulási eredmények olyan – tanulói szemszögből megfogalmazott állítások –, melyek a megértés és a teljesítmény különböző szintjeit megjelenítve jelzik a tanulási folyamatban részt vevőktől elvárt és az általuk elérendő minőségeket.”	Biggs–Tang 2007
„A tanulási eredmény annak a meghatározása, amit a tanulónak tudnia kell egy meghatározott és támogatott tanulási periódus eredményeként.”	Analytic Quality Glossary

Forrás: A szerzők összeállítása Kennedy 2007: 19–20 nyomán

4.2. A tanulási eredmények mint kompetenciák – a kompetenciahálók lehetőségei

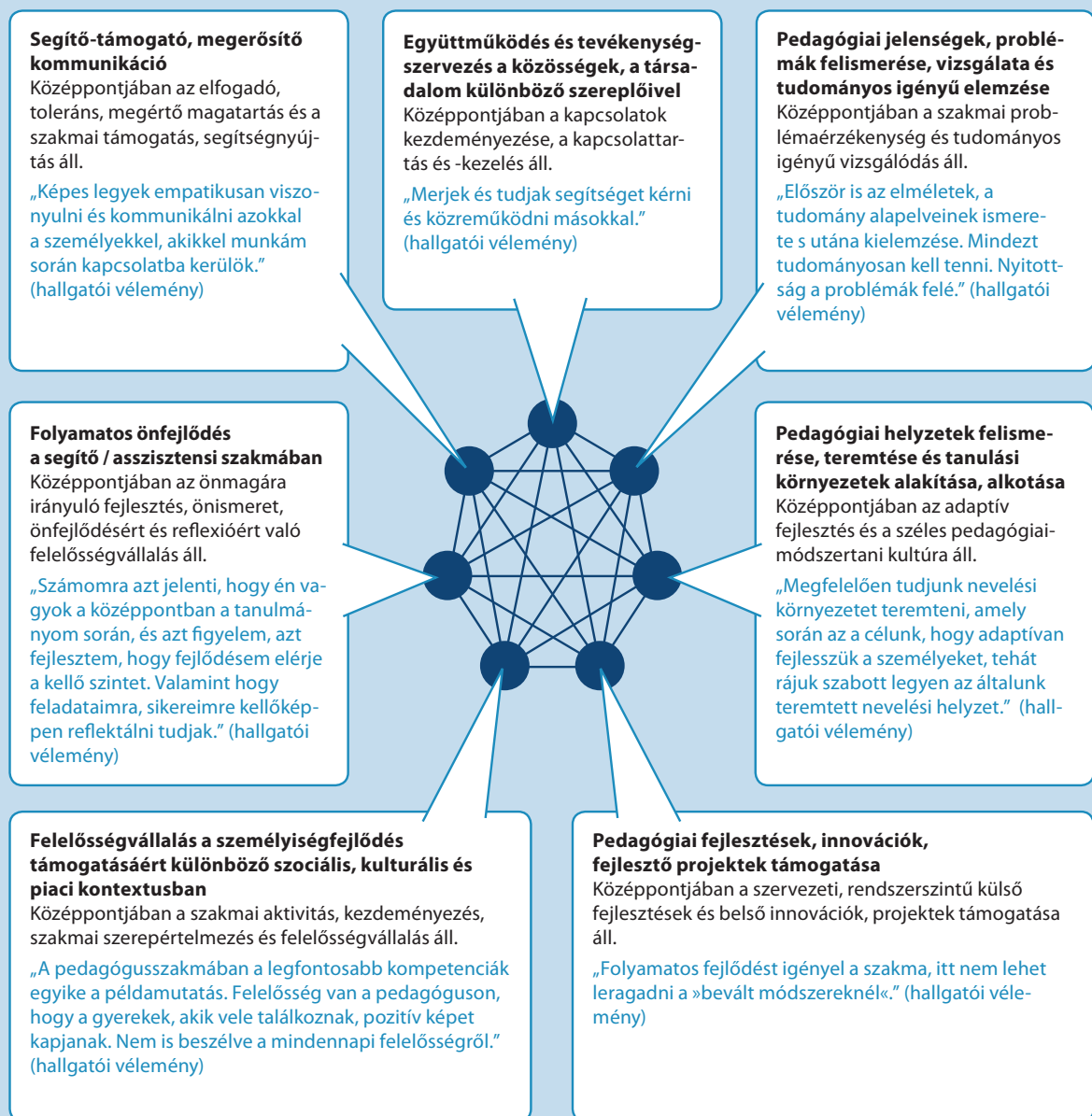
A tanulási eredményekből való kiindulás egy útja lehet, ha a tanulási eredményeket kompetenciák formájában fogalmazzuk meg. A szervezet – a képzés szereplőinek bevonásával – kialakíthatja a képzés kompetenciahálóját, figyelembe véve az adott diszciplína és képzési profil sajátosságait. A kompetenciaháló fogja össze mindazokat a kompetenciákat, amelyek fejlődését a képzési idő egésze alatt támogatja az intézmény.

A kompetenciák hálószerű szerveződése kifejezi, hogy a képzés végére elért tanulási eredményekben a kompetenciák nem a „megvan – nincs meg” kategóriákkal kipipálható tételek, hanem hálózatosan kapcsolódnak egymáshoz. Mellérendelt viszonyuk egyfelől azt jelenti, hogy nincsenek közöttük fontosabbak és kevésbé fontosak, másfelől viszont a háló azt is kifejezi, hogy az egyes kompetenciakörök fejlődésükkel egymásra is hatnak.

K11. Képzésfejlesztés – Kompetenciaháló fejlesztése

Egy kompetenciaháló fejlesztése és hatásának elemzése (Kálmán–Rapos 2012) olvasható a Vámos Ágnes és Lénárd Sándor által szerkesztett *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában, a BaBe-projekt (2006–2011)* című kötetben. A pedagógia alapszak (BA) esetében fokozatosan, kis lépésekben került sor a kompetenciaháló fejlesztésére, ennek a folyamatnak a legfontosabb lépései a következők voltak:

- rendszerezett adatgyűjtés, tudatos adatgyűjtés az elindult új szakról (hallgatóktól, oktatóktól),
- a munkaadói vélemények felszínre hozása,
- a készülő kompetenciaháló megvitatása és értelmezése az oktatók körében,
- műhelyfoglalkozások szervezése a közös tárgyakat tanító kollégáknak arra, hogy a célokat, tartalmakat és a követelményeket egyeztetthessék.



A fejlesztő folyamat eredményeként kialakult kompetenciaháló vázlata

Forrás: Kálmán–Rapos 2012 és Kálmán–Lénárd 2008

Jelen keretek között a kompetencia fogalmának különböző értelmezéseit nem részletezzük, a fogalom meghatározásakor az alábbi megközelítést alkalmazzuk:

„A kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet” (Falus 2006a).

A kompetenciák kialakításakor a kompetenciák összetevői mentén érdemes lebontani a tudásbeli, képesség-/készségbeli, attitűdbeli, illetve az autonómia és felelősségvállalás területéhez tartozó elemeket.

A kompetenciák összetevőiről röviden

Az alábbiakban a tanulási eredményeken alapuló gondolkodás támogatásához az egyes kompetencia-összetevők rövid értelmezését foglaljuk össze, amelyek részletesen az egyes összetevőkről készült szakmai anyagokban is megtalálhatók (Gaskó 2010, Golnhofer 2010, Pajkossy 2010a, 2010b).

- Tudás

A tudás- és ismeretkomponensek értelmezésekor szét kell választanunk a tudás és az ismeret fogalmát. A tudás fogalma az emberi elme által a tapasztalatok során elraktározott és a tapasztalatokból reprodukálható és felhasználható formákra, tényekre, elemekre utal. Ezen tapasztalatok felhasználhatóságát két nagyobb kategóriára oszthatjuk: 1. a deklaratív tudásra, 2. a procedurális tudásra (Pajkossy 2010a). A szemantikus vagy deklaratív tudás a tudatosan és explicit módon felidézhetően tárolt ismereteinket jelenti. A *deklaratív tudás* tehát a tárolt információk, ismeretek, tények összessége, amelyek tudatosan módosíthatóak, rugalmasan alkalmazhatóak. Ezzel szemben a *procedurális tudás* a végrehajtó rendszerben a tapasztalataink hatására létrejövő változás (valójában a készségek és képességek).

A tudás komplex rendszerben szerveződik, amely megjeleníti az oksági összefüggéseket és szerkezeteket is. Ennek egyik alapvető formája a séma. A sémák megkönnyítik a tudás kezelését, a kognitív rendszer működését. A sémákon túl további két szervező szintről is beszélhetünk: 1. a műveltség, 2. a szakértelem szintjéről. A *műveltség* az adott kultúrában releváns és felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége, a társadalmilag értékes tudás. A *szakértelem* egy adott szakterület által meghatározott ismeretek, készségek és képességek együttese (Csapó 2004).

A kutatások szerint a szakértelem-jellegű tudásra a deklaratív ismereteink speciális szerveződése jellemző.

- Készség-képesség

A készségek és képességek értelmezése többféle megközelítést hordoz magában. A készségek és képességek fogalmi és különbségbeli meghatározásakor a Falus (2010) által felvetett különbségtélt idézzük:

„A cselekvések lehetnek gondolkodásban megvalósuló (kognitív) cselekvések (jelenségek közötti kapcsolatok feltárása, jelenségek elemzése, szintetizálása, értékelése, következtetések megfogalmazása stb.), és lehetnek külsőleg megfigyelhető, tapasztalható pszichomotoros cselekvések (írás, kerékpározás, gépkocsivezetés). Az esetek jelentős részében a cselekvéseknek mindkét változata jelen van, együtt jelenik meg. Abban az esetben, ha a tevékenység nem igényli a tudat közvetlen beiktatását, hanem szinte automatikusan végezzük a tevékenységet, készségről, ha viszont bonyolult feladat megoldásakor sokféle ismeret és készség összekapcsolása révén megvalósuló feladatmegoldásról van szó, akkor képességről beszélhetünk” (Falus 2010: 7).

Pajkossy három képességterületet jelöl meg: motoros készségek, területspecifikus kognitív készségek, területáltalános kognitív képességek. A motoros készségek látható, valós tevékenységek, amelyek során egy mozdulat vagy cselekvés automatikusan végrehajtható: a mozgáselemek nem igényelnek koncentrált figyelmet. A területspecifikus kognitív készségek olyan specifikus gondolkodási tevékenységek, amelyek egy adott tudásterületre vonatkoznak, alapvetően automatikus mentális műveletek vagy komplex problémák sikeres megoldására alkalmassá tevő stratégiák, műveletek. Végezetül a területáltalános kognitív képességek, a gondolkodás általános jellegzetességei, a gondolkodás során megvalósuló tevékenységeket hatékonyabbá tevő műveletek (Pajkossy 2010b).

- Attitűd

„Az attitűd értékelő viszonyulást jelent. Az embereknek bármivel kapcsolatban lehetnek attitűdjeik, így önmagukkal, másokkal, saját és külső csoportjaikkal, tárgyakkal, eszmékkal, tettekkel, cselekedetekkel, ismeretekkel, témákkal stb. (Golnhofer 2010). Az attitűdöt hosszú ideig egydimenziós fogalomként értelmezték, azonosították az attitűd tárgyához kötődő érzellemmel (affektussal), napjainkban a többdimenziós megközelítés általánosabb, amely szerint az attitűd érzelmi (affektív), gondolati (kognitív) és viselkedésbeli (konatív) összetevőkből áll. Az *érzelmi komponens* az attitűdtárgy iránti érzelmi reakciókat fejezi ki, a *kognitív elem* azt jelzi, hogy az egyén hogyan ítéli meg az attitűdtárgyat, milyen információi vannak róla, a *konatív összetevő* az attitűdtárggyal kapcsolatos viselkedési szándékokra utal. Az egyén viselkedését sok egymással különféle kapcsolatban lévő tényező befolyásolja. A személyiségjegyeken (attitűdök, meggyőződések stb.) túl külső tényezők (kényszerítő körülmények, társas szituációk sajátosságai) is hatnak.

Az attitűdök közvetlenül nem figyelhetők meg, de következtetni lehet rájuk az egyén szóbeli, írásbeli, viselkedési reakcióiból. Az attitűdök így a tanulásához és a munkához való értékelő viszonyulásokat tartalmazzák a tudás és a készségek/képességek tartalmaihoz kapcsolódva. Tehát az attitűdök tárgyai a különféle tudás- és készség/képesség elemek.

Az attitűd lényege az attitűdtárgynak a kedvező vagy kedvezőtlen értékelése, ami nagymértékben függ az egyénnek a tárgyról alkotott *vélekedésétől*, ezek értékelő aspektusaitól és a *viselkedési szándékoktól*. [Az attitűdök tanulási eredményekbe foglalásakor] ...ezért három összetevő alkalmazása javasolható a tudás- és a képességelemek, illetve szintek mentén: *kedvező/kedvezőtlen* (pozitív/negatív viszony) *megítélés; vélekedések, nézetek; szándékok, törekvések*” (Temesi 2011: 35–36).

- Autonómia és felelősségvállalás

Az előzőekben a kompetencia összetevőit értelmeztük, azonban a legtöbb képesítési keretrendszerben, így a magyarban is egy negyedik deskriptor is helyet kapott: az autonómia és felelősségvállalás. Míg a fentiekben tárgyalt tudás, készség/képesség és attitűd a kompetencia összetevőiként értelmezhető, addig az autonómia és felelősségvállalás a kompetencia jellemzője, ezáltal úgy értelmezhető, mint az egyes összetevőket átfogó jellemző (Gaskó 2010). Az autonómia és felelősségvállalás magában foglalja az önálló tevékenységvégzést, az önszabályozást, önirányítást, a reflektivitást és önreflektivitást, az adott képzési területhez kapcsolódóan a tudatos szakmai identitás formálását, a társas helyzetekben való konstruktív együttműködést, a felelősségvállalást és a konstruktív norma- és szabálykövetést, illetve -alakítást.

5. Összegzés

Az előző fejezetek azokat a környezeti hatásokat mutatták be, amelyek meghatározóan befolyásolják napjaink felsőoktatási képzési programjainak fejlesztését, illetve a már meglévő programok felülvizsgálatát. A Tuning programok képviselte szemlélet egyik hatása, hogy a korábbiaknál szorosabbá válnak a felsőoktatás és a munka világának kapcsolatai, és ezzel ráirányul a figyelem a generikus kompetenciákra. Egyre erősebb az a felsőoktatással szemben megfogalmazódó elvárás, hogy erősítse képzési során a foglalkoztathatóságot segítő képességeket. Ez az elvárás közvetlenül vezet a tanulásieredmény-alapú programfejlesztési és képzési szemlélethez:

- a képzési programok szintjén: munkára, tapasztalatokra alapozott programok fejlesztése,
- a tantervek szintjén: kompetenciafejlesztő tantárgyi rendszer kialakítása,
- a tanulásszervezés szintjén: tanulói aktivitásra építő eljárások és munkaformák elterjesztése.

Mind az itt kiemelt és a fejezetben tárgyalt más, a felsőoktatás társadalmi beágyazottságából, a munka világával való kapcsolatából adódó elvárások szükségszerűen vezetnek a tanulásértelmezés, ezzel pedig a tanításról való gondolkodás változásához. A tényeken, a problémákon, a tapasztalatokon, a fejlesztésen és a kutatáson alapuló tanúlással erősödik a felsőoktatásban a tanulásközpontúság, felértékelődnek az ezek irányába ható tanulói tevékenységek és ezekkel összhangban az egyéni tanulási utak. Az egyéni tanulási utak rendszerbe épülésével pedig „polgárjogot nyer” a máshol szerzett tudás elismerése, a validáció.

A fejezetben tárgyalt elvárások vezettek a képesítési keretrendszerek kialakulásához, és mind ezek az elvárások, mind maguk a képesítési keretrendszerek a képzési programok tanulási eredményekből való kiindulásához. A tanulási eredményeket a keretrendszerek is, a képzési programok is kompetenciákban írják le. A Magyar Képesítési Keretrendszer sajátossága, hogy a kompetenciákat tudásból, képességből és attitűdből építi fel, és külön kiemeli az autonómiát és felelősségvállalást mint az adott kompetencia szintjének meghatározó jellemzőjét.

A.2. Belső elvárások, helyzetfeltárás

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- fejlesztési dilemmák, szervezeti sajátosságok hatása a fejlesztésre, a helyzetfeltárás forrásai és alkalmazható módszerei, a korábbi fejlesztések értékelése, a szervezet változáshoz való viszonya, tanulási eredmények, változásmenedzsment

A képzési program felülvizsgálatát számos külső és belső hatásrendszer egyaránt szorgalmazza. Az előző fejezetben elsősorban arról volt szó, milyen külső okok indokolják, hogy a felsőoktatási intézmények újraértelmezzék, átalakítsák képzési programjaikat. A fejlesztési folyamatok soha nem hagyják érintetlenül a szervezet különböző rétegeit, így nem beszélhetünk fejlesztésről változás nélkül. Ez így van akkor is, ha a szervezet feladatai közül csak a képzések fejlesztését tűzzük ki célul. A képzésfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységek rendre érintik a szervezeti működés szinte minden elemét, és a sikeres fejlesztéshez nélkülözhetetlen a változás-változtatás legfontosabb törvényszerűségeinek ismerete, alkalmazása, egy olyan vezetői gondolkodás és irányítás, amely figyelembe veszi, tudatosan kezeli az új tartalmi megoldások kimunkálásához szükséges szervezeti és személyes mechanizmusokat, támogató és nehezítő tényezőket. *A fejlesztések támogatása ezért sok elemében változásmenedzsment jellegű beavatkozásokat is jelent.*

- A fejlesztések során számos változásmenedzsment jellegű kérdés kerül a középpontba, amelyeket rendszerezetten, fókuszáltan érdemes átgondolni ahhoz, hogy maga a fejlesztés szervezetbe illeszkedő legyen, és eredményeit hosszú távon is sikeresen fenn lehessen tartani, valamint a későbbi fejlesztések is sikerrel megindulhassanak majd. Ezeket a szervezet szempontjából fontos kérdéseket, elemeket a *C. A programfejlesztést meghatározó szervezeti keretek* című fejezetben fejtettük ki részletesen.

A szervezetek változásai nem mindig érintik a teljes struktúrát, azonban jelentős befolyással vannak a szervezetek működésére.

E fejezetben megkíséréljük összegezni, hogy egy adott szervezeti egységben milyen eltérő fejlesztési és változtatási utak lehetségesek, annak tükrében, hogy a szervezet, illetve a tagjai mennyire nyitottak a változásokra, milyen korábbi fejlesztések, innovációk jellemezték a szervezetet és tagjait. Fontos, hogy a fejlesztést megelőzően a szervezet vezetése felmérje, milyen szervezeti tényezők átgondolása, *tudatos menedzselése támogatja a sikeres programfejlesztést, illetve kezeli a gátló tényezőket.*

- A programfejlesztés hátterét, „talaját” jelentő szervezeti beágyazottságot tudatos vezetői tevékenységgel támogathatjuk. Az ezt segítő elemeket a *C.2. fejezet 1. Erősségek, gyengeségek a szervezetben, szervezeti egységekben* című alfejezetében fejtettük ki részletesen.

Egy képzési program fejlesztése vagy átalakítása előtt érdemes áttekinteni és elemezni, hogy az érintett szervezeti egységek és tagjaik hogyan motiválhatók eredményesen a képzési program, a képzési szerkezet átalakítására.

1. A belső helyzetfeltárás

Minden eredményes fejlesztést alapos diagnózis, helyzetelemzés és értékelés előz meg. Egy új képzési program elindításakor vagy a már működő program felülvizsgálatakor, fejlesztésekor sem hagyható el a körületek helyzetelemzése, melynek a dokumentumok elemzése éppúgy része, mint az intézmény tényleges gyakorlatával való szembenézés. E fejezetben azokat a lépéseket vesszük végig, amelyeket érdemes áttekinteni, alaposan átgondolni a képzési program fejlesztésének elindításakor.

A felsőoktatási intézményekben folyamatosan létesülnek vagy újulnak meg szakok, szakirányok, képzési programok. Új szak indításakor, akkreditálásakor már a dokumentumok szintjén is alapos helyzetfeltárásra van szükség, aminek legfőbb célja, hogy a képzési program összeállításakor, felülvizsgálatakor minél több szempontot mérlegeljenek. Többek között átgondolandó (Vámos–Lénárd 2012):

- a képzési program belső koherenciája,
- a tudomány leképeződése a tantárgyakban képzési szintek szerint,
- a tantárgyi célok és követelmények egymásra épülése, átfedések,
- a képzési cél és a munka világa,
- az oktatói kompetenciák,
- a tanulási eredményeken alapuló szemlélet jelenléte a szervezetben,
- a hallgatók elérése, involválódásuk a szervezetbe,
- a szervezeti adaptivitás a feladatok és a problémák esetén.

1.1. A helyzetelemzés forrásai

A diagnózisok készítésének szinte kiapadhatatlan forrásai vannak, ezért szükséges pontosan meghatározni a diagnózis készítésére szánt időt, a feldolgozásra kerülő források számát és az elemzések mélységét. A szervezetek gyakorta esnek abba a hibába, hogy ezeket a paramétereket nem rögzítik előre, aminek következtében érdemben nem zárul le a diagnózisgyártás, illetve folyamatosan összemosódik magával a fejlesztéssel. Ennek egyik oka, hogy minél több adat, információ kerül felszínre a képzésről, a hallgatókról, az oktatókról – közben természetesen magáról a szervezetről –, annál több újabb kérdés, feltárássra váró terület rajzolódik ki. A fejlesztésben részt vevők ilyenkor szokták nagyon rosszul érezni magukat, mert félkésznek, felszínesnek érzik az elkészített feltáró elemzéseket. Ennek a rossz érzésnek a tompítása érdekében fontos rögzíteni a feldolgozni kívánt forrásokat és a diagnózis elkészítésére szánt idő mennyiségét. A helyzetelemzésnél az alábbi forrásokra érdemes támaszkodni.

- A szervezeti egység kapcsolatrendszere (a képzés szempontjából):
 - az egyetemen/főiskolán belül (tanszék, intézet, kar, egyetem/főiskola),
 - a hasonló képzéseket folytató társintézményekkel,
 - a képzések tudományos háttérét biztosító kutatóműhelyekkel,
 - a társadalmi partnerekkel (munkaadók, érdekvédelmi csoportok stb.),
 - a hallgatókkal.
- A képzést elvégzők beválása:
 - diplomás pályakövetés (DPR),
 - a munkaadók elvárásai,
 - munkaerőpiaci adatok, prognózisok,
 - a képzés során alakított/fejlesztett kompetenciák és a munka világa által elvárt kompetenciák viszonya.
- Az irányadó dokumentumok:
 - Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR),
 - Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR),
 - az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere,
 - az adott szak képzési és kimeneti követelménye (KKK),
 - a felülvizsgálandó képzési program.
- A szervezet jellemzői:
 - szervezeti jövőkép,
 - az innovációs potenciál mértéke,
 - a változásmenedzsment, szervezetfejlesztés kultúrája,
 - az oktatók előzetes tudásának felmérése (tanuláértelmezések, a tanulási eredményeken alapuló szemlélet, kompetenciaalapú gondolkodás, validáció stb.)
 - a hallgatók és oktatók együttműködése a szervezetben.

1.2. A helyzetelemzés módszerei

Láthatóan nagyon sok forrásból lehet releváns adatokat gyűjteni egy képzési program szisztematikusan átgondolt felülvizsgálatához, átalakításához. A források egy részénél teljesen egyértelmű az adekvát módszer kiválasztása (pl. az adott szak képzési és képesítési követelményének elemzésére – dokumentumelemzés), de több esetben alternatív megoldások vagy módszer-kombinációk is lehetségesek (pl. oktatók előzetes tudásának feltárására – kérdőív, fókuszcsoportos interjú). Az alábbiakban összegezzük a javasolt módszereket, és mintát is kínálunk a *mellékletek II. sorozatában*.

- *Dokumentumelemzés:*

A dokumentumelemzés sajátossága, hogy olyan anyagok az elemzés tárgyai, amelyek létrejöttékor a kutathatóság mint szempont nem szerepelt. Ez a módszer egyaránt alkalmas az egyedi jelenségek bemutatására és összefüggések feltárásának megalapozására, feltételezve a dokumentumok feldolgozását, tartalmi, nyelvi, kvalitatív elemzését (M. Nádasi 1993).

- *szempontok a kidolgozott KKK-k értékeléséhez (lásd II.1. sz. melléklet)*
- *szempontok a felsőoktatási szakképzés, az alapszak, valamint a mesterszak képzési és kimeneti követelményeinek elemzéséhez – egy konkrét szakterület példáján keresztül (lásd II.2. sz. melléklet)*
- *szakleírási elemzési szempontok (lásd II.3. sz. melléklet)*
- *tantárgyleírási elemzési szempontok (lásd II.4. sz. melléklet)*
- *a tanulási eredmények és a validáció megjelenése a különböző intézményi dokumentumokban – dokumentumelemzési szempontok (lásd II.5. sz. melléklet)*

- *Kérdőív:*

A közvetlenül nem megfigyelhető jelenségek és jellemzők feltárására a legegyszerűbb eljárás a kikérdezés. A kérdőív összefoglaló kategória az olyan típusú kutatásokra, amelyek egy előre meghatározott és egységesen feltett kérdéssor segítségével kvantitatívan írnak le változókat egy meghatározott populációra vonatkozóan. A kérdések nyelvtanilag nem mindig kérdések, hanem például felszólítások arra, hogy a válaszadó jelezze egy állítással való egyetértésének fokát, becsülje meg valaminek a gyakoriságát (Szokolszky 2004). Az alábbiakban hivatkozott mellékleteket egy alapszak bevezetésének, képzési programja megújításának és e folyamat 5 éven át tartó nyomon követésének akciókutatása során készült kérdőívekből válogattuk (Vámos–Lénárd 2012):

- *előzetes tudás feltárása – oktatói kérdőív (lásd II.6. sz. melléklet)*
- *nehézségek feltárása – hallgatói kérdőív (lásd II.7. sz. melléklet)*
- *elégedettség kérdőív – hallgatói kérdőív (lásd II.8. sz. melléklet)*

- *Interjú:*

Tartalmi szempontból az interjúk lényegében bármilyen témára irányulhatnak, a módszer különösen jó terep a kvantitatív és a kvalitatív stratégia közötti különbségek kibontakoztatására. A kvalitatív interjúzásban általában dominál a leíró jelleg: az interjú elsősorban feltárni, dokumentálni kíván egy jelenséget, felmutatva annak komplexitását. A félig strukturált interjú során a kérdező vegyíti a teljesen nyitott és a behatároltabb kérdéseket, teret adva a válaszadó saját belátása szerinti válaszadásnak. A kis csoportos vagy fókuszcsoportos interjú célja, hogy a kutató a résztvevők gondolatait, érzéseit megismerje egy meghatározott témával kapcsolatban (Szokolszky 2004):

- *előzetes tudás feltárása – egyéni oktatói interjú (lásd II.9. sz. melléklet)*
- *tanulásieredmény-szemlélet – oktatói interjú (lásd II.10. sz. melléklet)*
- *tanulásieredmény-szemlélet – hallgatói csoportos interjú (lásd II.11. sz. melléklet)*

A módszerek választása esetén érdemes több szempontot is mérlegelni:

- A fejlesztésben részt vevő szervezeti egység *mérete*: Nagyobb szervezeti egység (pl. intézet, kar) esetében a kérdőív, míg kisebb egységek esetében (pl. tanszék, szakirány) inkább interjú alkalmazása indokolt.
- Az oktatók előzetes *tájékozottsága*: Minél több résztvevő esetében alacsony a képzési program fejlesztéséhez kapcsolódó előismeret, annál indokoltabb az információkat is nyújtó kérdőív használata.

- A szervezet innovációs *aktivitása*: Minél több fejlesztésben, innovációban vett részt az adott szervezeti egység és annak egyes szereplői, annál differenciáltabb módon érdemes adatokat gyűjteni a diagnózishoz (pl. a módszerek kevert, együttes alkalmazásával, a bevont személyekre szabott módszerekkel).
- Az adott szervezeti egységben milyen az oktatók és hallgatók attitűdje a változásokhoz, a modern tanulásfelfogásokhoz, milyen az előzetes tudása a kompetenciák világában, tanulási eredményekben való gondolkodásban. Ennek alapján több fejlesztési út is felvázolható (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: Fejlesztési utak

Tanulási eredményekből (LeO) való kiindulás	Képesítési keretrendszerből (KKK) való kiindulás
• Ha a fejlesztő elégedetlen az oktatás eredményességével: pl. nehézségek, megoldatlan problémák a tanításban; problémák a hallgatók tanulásával, motiválhatóságával, az értékelés nehézségei. • Ha a fejlesztő feszültséget érzékel a képzési program kitűzött céljai és a gyakorlat között. • Ha problémaként merül fel, hogy az egyes kurzusok nem épülnek egymásra, az oktatók munkája nagyon különböző felfogású. • Az oktatás módszertanának erősödéséhez. • A hallgatók kompetenciáinak, gyakorlati tudásának fejlesztéséhez. • Az oktatói munka támogató rendszerének kialakításához. • Tervezési, értékelési gyakorlatok elemzéséhez, tudatosításához, újragondolásához.	• Ha a fejlesztő elégedetlen a KKK-val. • Ha a fejlesztő elégedetlen akár saját képzési programjának célkitűzéseivel, akár a hálótervével, tantárgyrendszerével. • Ha a fejlesztő nem lát közvetlen kapcsolatot képzési programja és a munka világának elvárásai között, és ez jelent feszültséget. • Ha nincs meghatározott célja a fejlesztéssel, induláskor még nincsenek pontos víziói, inkább csak feladatot, megbízást hajt végre. • A képzők tanulásieredmény-szemléletű gondolkodásához és az ebből adódó változásokhoz. • Együttműködésre és differenciálásra épülő tanulásszervezéshez. • A képzési programok tematikáinak a tanulási eredmények szellemében való átalakításához.
A tanulási eredményeken alapuló oktatásból kiinduló út középpontjában a hallgatók tanulásának támogatása áll, mégpedig annak érdekében, hogy a képzésben végzetek szakmailag minél felkészültebbek és kompetensebbek legyenek. • Szükséges a mindennapi oktatási gyakorlat átgondolása, ütköztetése a képzési célokkal és ez alapján a gyakorlat és a képzési program továbbfejlesztése. • Ez az út az oktatói gyakorlatból, annak LeO szemléletű elemzéséből indul ki, az oktatói tematikáktól a módszertanon, tanulásszervezésen át jut el a képzési program átalakításához. • A képzési program megújítását folyamatos fejlesztő munkának tekinti, amelyben a képzési célokat, a képzés-oktatás eredményességét, a résztvevők visszajelzéseit elemzik, s ez alapján fejlesztik a képzési programot.	A fejlesztés fókuszja valójában itt is a tanulási eredmények szemlélete, amely a képzési programok átgondolásakor alakul. • A program elemzői és fejlesztői ugyanis ekkor szembesülnek azokkal a tanulásieredmény-szemléletű jellemzőkkel, amelyek a program jelenlegi állapotában esetleg hiányoznak, illetve tovább fejlődnek a meglévők közül azon elemek, amelyek idesorolhatók. • Ez az út a képzési programból, annak tanulásieredmény-szemléletű elemzéséből indul ki, és tart a célok-tartalmak intézményi szintű folyamatszervezésén keresztül a tantárgyak tematikájáig.

Forrás: A szerzők összeállítása

2. A korábbi fejlesztések eredményei

A felsőoktatási intézményeknek még a hazai körülmények között is rugalmasan kell alkalmazkodni a gyorsan változó világ igényeihez.

► Ennek részletes kifejtését A.1. A felsőoktatás kontextusa és a külső elvárások című fejezet tartalmazza.

Egyre nagyobb a nyomás arra, hogy csak külső források igénybevételével (pályázatok, projektek, nemzeti közis szakmai együttműködések) tudnak a felsőoktatás intézményei gazdaságilag működőképesek maradni. Éppen ezért egyre több tanszékük, intézetük és egyéb szervezeti egységük vesz részt innovációban, fejlesztésben. A képzési program fejlesztését vállaló műhelyek így nagyon eltérő mennyiségű és minőségű előzetes fejlesztési tapasztalattal rendelkezhetnek, amit előzetesen, a diagnózis kapcsán érdemes feltárni, és erre alapozva átgondolni a fejlesztést (lásd 5. táblázat).

K12. Az intézményen belüli korábbi fejlesztések feltárásának lehetséges fókuszai

- Milyen innovációk voltak az utóbbi öt évben az intézetben/tanszéken?
- Milyen pedagógiai fejlesztések jellemezték az elmúlt időszakot?
- Mennyiben érintette a fejlesztés a jelenleg vizsgált képzési területet?
- Milyen hatással volt a fejlesztés a szervezetre?
- Milyen formában zajlott a fejlesztés? Kik vettek részt benne?
- Az oktatói munka mely területén hozott változást a korábbi innováció?
- Mi épült be leginkább a mindennapi oktatói munkába?

Forrás: Előzetes tudás feltárása – interjúrészlet (lásd II.9. sz. melléklet)

A szervezet korábbi fejlesztésekhez való viszonya és a résztvevők előzetes ismeretei, motivációi alapján érdemes megtervezni, hogy kiket és milyen szinten érdemes bevonni a fejlesztői munkába.

5. táblázat: A fejlesztésbe való bekapcsolódás eltérései

	Jelentős innovációs tapasztalat	Kevés innovációs tapasztalat
Szervezeti szintű ösztönzők	• proaktív magatartás, • az előzetes tudás alkalmazása, • a képzési programok fejlesztésének lehetőségei, • a megindult fejlesztési folyamatok fenntarthatósága, • futó projektek erőforrásigénye.	• egzisztenciális szempontok, • fenntartások megfogalmazása, • a szervezeti tagok aktivizálása, • az új tudás megjelenésének és szervezeti hasznosíthatóságának lehetősége.
Egyéni ösztönzők	• a korábbi fejlesztések sikere, • személyes elköteleződés, • nyitottság az együttműködésre, az egymástól tanulásra.	• személyes szakmai érdeklődés, • egzisztenciális szempontok, • kötelezően elvégzendő feladat.

Forrás: A szerzők összeállítása

A képzési program fejlesztése iránti elköteleződés nagyon eltérő, e téren sajátos viszonya lehet minden intézménynek az éppen aktuális helyzete alapján.

K13. A képzési programok megújításának ösztönzői

A TÁMOP-4.1.3 projekt keretei között zajló pilotprogramban részt vevő intézmények is jelentősen eltérő célok miatt kezdtek bele saját képzési programjaik megújításába. Ezt a sokszínűséget mutatja a pilotprogramról készült összegző tanulmány alábbi részlete.

„A kutatási-fejlesztési folyamatban minden részt vevő referenciainstítúciónak kiemelt célja volt a képzési programok felülvizsgálata. A képzési programok megújítási törekvései mögött azonban eltérő ösztönzők húzódtak meg a különböző intézmények esetén:

- a »szervezeti veszélyérzet«: a képzés egzisztenciális feltételeinek biztosítása,
- a »koherens képzési szintek kialakítása«: az eltérő képzési szintek kapcsolódásainak, ezáltal a képzési célok újragondolásának szándéka,
- a »nyitás a munka világa felé«: a képesítések munkaerő-piaci kapcsolódásainak monitorozása, a munka világával való kapcsolat erősítése, valamint
- a »javaslattétel lehetősége«: a képzési kimeneti követelményekkel való elégedetlenség, a KKK-k felülvizsgálata voltak.”

Forrás: Lukács 2015

3. A tanulási eredményeken alapuló szemlélet jelenléte

A felsőoktatást közvetlenül érintő külső tényezőket felsorakoztató fejezetben már részletesen tárgyaltuk, hogy az oktatóra vonatkozó tradicionális megközelítéseket felváltotta annak a középpontba állítása, amit a hallgatók ténylegesen megtanulnak, elérnek, és amire képessé válnak (Frye–McKinney–Trimble 2006). A képzési programok intézményi felülvizsgálata során azonban elkerülhetetlen szembenézni az-
zal is, hogy az adott szervezeti egységben alkalmazott képzési programok szemlélete mennyire épül a tanulásieredmény-alapú gondolkodásmódra. Ez több szinten is megfigyelhető:

- A hallgatók szintjén abban, hogy a képzési programot mennyire jellemzi, hogy:
 - a hallgatók tanulását támogatását állítja középpontba,
 - a hallgatók folyamatosan szembesülnek azzal, hogy mi a képzés kimenetele, a tanulási eredmény, a kompetencia, és ők hol tartanak ebben a fejlődésben,
 - a hallgatók előzetes tudásának beszámítása milyen módon történik a tanulási folyamatukba.
- Az oktatói szinten megjelenik abban, hogy:
 - az oktatói munka tervezése során a tanulási eredmények, a fejlesztendő kompetenciák milyen kontextusban kerülnek elő,
 - az oktatók mennyire felkészültek a hallgatók előzetes tudásának beszámítására (validációs eszközök, folyamatok),
 - mennyire jellemző az egymástól tanulás, a jó gyakorlatok megosztása.
- Intézményi szinten megjelenik abban, hogy:
 - mennyire épülnek egymásra a képzési programok (pl. FSZ, BA, MA, PhD),
 - rendszeresen alkalmaznak-e diagnózisra használt módszereket,
 - folyamatos-e a kapcsolat a képzésben részt vevő szereplők között (munka világa, oktatók, hallgatók).

K14. A tanárközpontú és a tanulóközpontú modellek összehasonlítása

Az elmúlt évszázadok tanárközpontú modellje az oktatási folyamat bemeneteire koncentrált, fókuszába olyan tényezőket állítva, mint a feldolgozandó ismeretek és témakörök, a kurzusok ütemezése vagy mint az adott intézmény külső referenciái, erőforrásai. A tanulásról való tudás növekedésével a korábbi tanárközpontú modellt felváltotta a tanulóközpontú paradigma, mely az adott folyamat kimeneteit állította középpontba olyan mutatók mentén, mint a hallgatók által elsajátított kompetenciák.

A tanuló középpontba állítása az oktatói szerep átértelmezését is maga után vonta.

A tanulóközpontú modell szakít azzal a meggyőződéssel, amely szerint a tanár a tudás birtokosa, ezzel szemben az oktatóra mint a tanulási folyamat facilitátorára tekint.

A tanulóközpontú paradigma keretei között az oktatóval szembeni elvárások többé nem írhatóak le a tematika összeállításával és az információk megfelelő prezentálásával, sokkal inkább a megfelelő tanulási környezet megteremtése és biztosítása lesz az oktató feladata, amely az eltérő tanulási környezethez adaptálható jó gyakorlatok eredményes elsajátítását is feltételezi. A tanulóközpontú modellt, az oktatói szerep átértékelése mellett, az adott diszciplína intézményi szerepét is árnyalja. Egy fakultás felelőssége csökkenhet abban a vonatkozásban, hogy a tudás kizárólagos forrása legyen, ugyanakkor megnő tudatosságának szerepe abban, hogy a tanulási környezetek és tanulási tapasztalatok változatosságát biztosítsa, és facilitálja az ezekben lejátszódó tanulási folyamatokat. A tanárközpontú modell gyökeresen eltér a tanulóközpontú modelltől, a két paradigma fő különbségeit Frye, McKinney és Trimble (2006) összefoglalása alapján az alábbi táblázat jeleníti meg.

	Tanárközpontú modell	Tanulóközpontú modell
A tudás	az oktató által „továbbított” tanításcentrikus	az egyén által konstruált tanuláscentrikus
Tanulói részvétel	passzív	aktív
Oktatói szerep	vezető – autoriter	facilitátor – tanulási partner
Az értékelés szerepe	kevés – minősítés céljából	megnövekedett – folyamatos visszajelzés
A hangsúly a tanulásban	a helyes válaszok elsajátítása	mélyebb megértés
Értékelési módszerek	egydimenziós	többdimenziós
Akadémiai kultúra	individualista és versengő	együttműködő és támogató

A tanárközpontú és tanulóközpontú modellek összehasonlítása
Frye–McKinney–Trimble 2006: 11. nyomán

A tanulóközpontú modell előtérbe kerülése megváltoztatja az oktató szerepét, mindezzel párhuzamosan azonban a tanulói szerepek is átértékelődnek. A tanárközpontú modell autoriterszerű szerepértelmezése, a tudás mint az oktató által kínált és továbbított információ egyfajta passzív tanulói szerepet eredményezett, amelynek során a tanulás fő hangsúlya a helyes válaszok elsajátítására esett. A tanárcentrikus tanulási folyamatokban az értékelés szerepe a minősítés, egydimenziós, kisszámú értékelési alkalom keretében. Mindezek a folyamatok egy individualista és versengő akadémiai kultúra megalapozását teszik lehetővé. A tanárközpontú modellel ellentétben, a tanulóközpontú modell alapvetése, hogy a tudás az egyén által konstruált természetű, amelyben az oktató támogató, partneri szerepet képvisel. A tanulóközpontú tanulási folyamatban az értékelés szerepe is átalakul, az értékelési alkalmak megnövekedett száma a folyamatos visszajelzést biztosítja változatos értékelési módszerek alkalmazásával. Mindezek egy együttműködő és támogató akadémiai kultúra alapjai lesznek.

A kimenetalapú, az egyén tanulását középpontba állító tanulási folyamat az intézmény szervezeti kultúrájára is hatással lesz.

Forrás: Frye–McKinney–Trimble 2006

https://www.wvu.edu/depts/vpue/assessment/documents/prog_handbook.pdf

4. Összegzés

E fejezetben összefoglaltuk, hogy mely tényezők befolyásolják közvetetten és melyek közvetlenül, hogy egy intézmény hogyan gondolkodik az oktatás minőségét alapvetően meghatározó képzéseinek programfejlesztéséről, annak elemeiről, szereplőiről, a közvetített szemléletéről és folyamatos monitorozásáról. A felsőoktatással szemben egyre erősebben megjelenő igény, hogy partnerközpontú legyen, képzéseiben rugalmasan és egyformán építsen a hallgatók és a munka világának igényeire. A foglalkoztathatóság értelmezési irányai közötti eltérést jelentősen befolyásolja a képzések eltérő profilja is, a nem rutin kognitív és interperszonális képességek iránti igény megerősödése. A fejezetben hazai és nemzetközi példákon keresztül válaszokat kerestünk többek között az alábbi kérdésekre:

- Hogyan találhatja meg egy intézmény a partnereivel való együttműködést?
- Hogyan támogathatók a foglalkoztathatóság készségei a képzési programokban?
- Egy kompetencialista vagy -háló hogyan befolyásolhatja a tanterv átalakítását?
- Milyen tanulásértelmezések lehetségesek, ezek közül melyek igénylik az új tanulásszervezési módok, munkaformák bevezetését?
- A felsőoktatás szereplői, a képzési programok fejlesztésében érdekeltek hogyan értelmezik a hallgatói sokféleséget, a tanulási folyamatokat?
- Miben tér el a tanulásközpontú megközelítés a tanításközpontútól?
- Miért értékelődnek fel a tanulási tevékenységek a tanítás-tanulás folyamatában?
- Mit jelent a személyre szabott tanulás, és hogyan lehet ezt támogatni?

A modern programfejlesztés egyik meghatározó eleme a tanulási eredményeken alapuló szemlélet, ezért számos értelmezést kínáltunk, hogy az adott intézmény megtalálhassa a saját fejlesztéséhez leginkább alkalmazható megközelítést, tisztázva egyúttal a kompetenciák értelmezését és összetevőit is.

A képzésfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységek rendre érintik a szervezeti működés szinte minden elemét, és a sikeres fejlesztéshez nélkülözhetetlen a változás-változtatás legfontosabb törvényszerűségeinek ismerete, alkalmazása, egy olyan vezetői gondolkodás és irányítás, amely figyelembe veszi, s tudatosan kezeli az új tartalmi megoldások kimunkálásához szükséges szervezeti és személyes mechanizmusokat, illetve a támogató és nehezítő tényezőket. A fejezetben ezért összefoglaltuk azokat a kérdéseket is, amelyek segítenek rávilágítani arra, hogy egy képzési programfejlesztésnél milyen folyamatokat érdemes a szervezeten belül áttekinteni:

- Képzési program összeállításakor mely szempontokat érdemes figyelembe venni?
- Hogyan lehet adatokhoz jutni a meglévő képzésekről?
- Ehhez milyen módszerek és eszközök állnak rendelkezésre?

A fejlesztés mindig egy konkrét szervezeti kultúrában zajlik, ezért érdemes tudatosan figyelni arra, hogyan viszonyul a szervezet a változásokhoz, milyen innovációkban vesz részt, hogyan gazdálkodik a humán erőforrásával, milyen módon tudja a munkatársait az együttműködésre, a tudásmegosztásra ösztönözni.

B. A képzési program fejlesztése

Bajzáth Angéla – Kálmán Orsolya – Rapos Nóra

B.1. A programfejlesztési koncepció meghatározása, a diagnózis szerepe és a programfejlesztés típusának kiválasztása

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- ▶ képzési program-fejlesztés, program-felülvizsgálat, tanterv, képzési program, képzési és kimeneti követelmények

A fejezet célja a tudatos tervezési folyamat támogatása olyan megfontolásra érdemes szempontok megfogalmazásával, amelyek szakmai segítségül szolgálhatnak a döntési helyzetekben. Nem sablonokat, egyértelmű tervezési utakat, hanem dilemmákat és alternatívákat kínál az egyedi, kontextust is értelmező képzési programtervezéshez. Egyrészt röviden definiál a programfejlesztéshez kapcsolódó főbb alapfogalmakat: szak, képzési program, tanterv, szaklétesítés, szakfelülvizsgálat. Másrészt segít meghatározni a programfejlesztés okát és célját, s ezáltal irányt szab a fejlesztésnek.

Az előzmények rendszerezett átgondolása, a kontextus értelmezése minden képzési program létesítésénél, felülvizsgálatánál, fejlesztésénél elengedhetetlen lépés, és erősen összekapcsolódik a képzési programfejlesztés céljainak meghatározásával, mert:

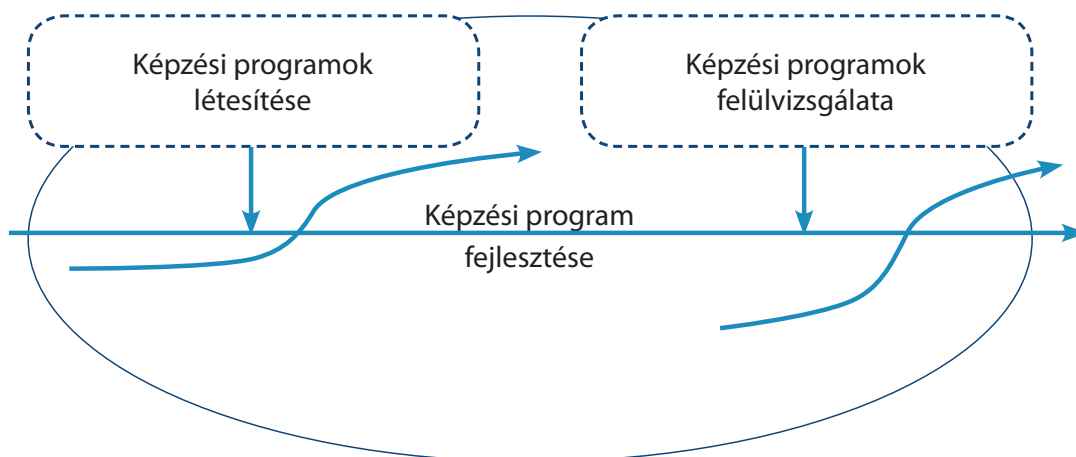
- a képzési program tervezése, fejlesztése így épülhet a működés érdekében a meglévő eredményekre;
- ez adhat alapot a tökéletesítésre, a fejlesztésre, a problémák megoldására;
- ez biztosítja, hogy adatok alapján lehessen dönteni a fejlesztés prioritásairól, irányairól.

A helyzetelemzésre építő célmeghatározáskor minden esetben fontos a külső elvárások elemzése (például törvényi szabályozás, adott képzési programhoz kötődő diszciplináris kontextus, tanulásméleti tudás, a munka világának elvárásai, hallgatói igény, mindezek változása stb.), valamint a belső helyzetfeltárás (például a képzés működése során azonosítható problémák feltárása, az adott képzés intézményi beágyazottsága, szervezeti sajátosságok, oktatói együttműködés, fejlesztési tapasztalatok stb.). E feltáró folyamat eszközei igen sokféle lehet: a képzési program működésére irányuló problématerkép; a képzési program elemzése; interjú oktatókkal, hallgatókkal, a munka világának képviselőivel a képzéssel kapcsolatos elvárásairól; kérdőív a képzésben részt vevőkkel vagy végzetekkel (pl. Diplomások Pályakövetési Rendszere).

▶ Ezek bővebb kifejtése az *A. Helyzetfeltárás* című fejezetben olvasható.

A képzési program fejlesztése esetén a diagnosztizálás eredményeinek átgondolásán túl figyelembe kell venni, hogy a fejlesztés mely típusát kívánjuk, vagy melyiket szükséges elindítanunk: 1. új program fejlesztése, 2. meglévő program felülvizsgálata, 3. folyamatos programfejlesztés (lásd 1. ábra).

1. ábra: A képzési programok fejlesztésének folyamata



Forrás: A szerzők összeállítása

A képzési programokat a nemzeti felsőoktatásról szóló, 2011. évi CCIV. törvény szabályozza. Egy szak-képzettség megszerzéséhez szükséges „képzési tartalom (ismeretek, jártasságok, készségek) egységes rendszerét tartalmazó képzés” maga a *szak*. Ahhoz, hogy egy szakot el lehessen indítani egy felsőoktatási intézményben, annak szakindítási engedéllyel kell rendelkeznie. Ezért egy meghatározott szervezeti egység felelős.

A hatályos felsőoktatási törvény értelmében (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról): „...*képzési program*: az intézmény komplex képzési dokumentuma, amely

- a) az alap-, mester- és osztatlan szak, valamint felsőoktatási szakképzés, a szakirányú továbbképzési szak részletes képzési és tanulmányi követelményeit,
- b) a doktori képzés tervét

tartalmazza, a képzés részletes szabályaival, különösen a tantervvel, illetve az oktatási programmal és a tantárgyi programokkal, valamint az értékelési és ellenőrzési módszerekkel, eljárásokkal és szabályokkal együtt”.

Egy képzési program tehát tartalmazza a szak képzési és tanulmányi követelményeit, a képzés szabályozását, a tantervet oktatási és tárgyi programokkal, valamint az értékelés-ellenőrzés módját és formáit.

A képzési programok elemzésénél és tervezésénél érdemes átgondolni egyrészt a munka világának elvárásait, azaz hogy a képzés mennyire reflektál annak változásaira, másrészt a hallgatói terhelés autonómiát figyelembe vevő aspektusait. Az előbbinél a munka világának figyelembevétele jelenik meg a szakspecifikus kompetenciákról való gondolkodásban, az utóbbinál pedig a hallgatói autonómia a kredit alapú meghatározásokban.

A *tanterv* a képzési program része: „egy szak képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően összeállított képzési terve, amelynek elemei: képzési szakonkénti bontásban a tantárgyak, tantervi egységek alapján meghatározott óra- és vizsgaterv, a követelmények teljesítésének ellenőrzési, értékelési rendszere, valamint a tantárgyak, tantervi egységek tantárgyi programja” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

A *képzési program-fejlesztés* során lehetőség van a fejlesztésben érintettek (munka világa, hallgatók) igényeinek és elvárásainak figyelembevételére. Ez egy olyan folyamatosan változó, az igényekre reflektáló munka, ahol a folyamatos interakciók során lehetőség van az elvárások és igények adaptációjára.

A *képzési programok fejlesztésének fontos eleme a szervezeti meghatározottság*, azaz a fejlesztés nem egyéni munka, csak akkor lesz eredményes, ha a tervezésben és implementációban minél többen aktívan közreműködnek az oktatók közül. Fontos, hogy a munka során ne csak saját részüket láthassák, hanem lehetőségük legyen minél teljesebb képet kapni a képzésről, és így el tudják magukat, kurzusukat, saját oktatói munkájukat helyezni a rendszerben. Így biztosítható leginkább, hogy a képzési program fejlesztése ne csak egy elszigetelt csoport projektje legyen.

- ▶ A programfejlesztés sikerében meghatározó szerepe van a fejlesztés, a változás menedzselésének, szervezetbe ágyazottságának. A humán erőforrások,

a változást támogató és nehezítő körülmények tudatos átgondolása és kontrollja a folyamatban, az oktatói együttműködés támogatása vagy a változásokkal szembeni ellenállások kezelése alapvetően járulnak hozzá a programfejlesztés sikeres megvalósításához. A legfontosabb szervezeti jellemzőkről és a vezető ezekkel kapcsolatos feladatairól, lehetőségeiről részletesen a *C. A programfejlesztést meghatározó szervezeti keretek* című fejezetben olvashatnak.

A szervezeti beágyazottságnak egy másik fontos eleme a fejlesztés nyilvánossága és transzparenciája. Azaz, megjelenik-e az intézmény honlapján, valamennyi érintett oktató számára elérhető-e. A közösen kialakított fejlesztési szempontok és alapelvek meghatározóak ebből a szempontból. Az, *hogyan sikerül bevonni a kollégákat*, mennyire érzik azt, hogy ez az ő munkájukat is közvetlenül érinti, alapvető az implementáció sikerességében.

- Az oktató kollégák saját és közös céljainak megtalálása, az együttműködő műhelyek kialakulása és a tudásmegosztás csak néhány azon szempontok közül, amelyekre figyelve a kollégák bevonása gördülékenyebbé és fenntarthatóvá tehető. Ezekről, valamint a bevonást segítő további szempontokról részletesebben is olvashat a *C.1. fejezet 2. A rendelkezésre álló emberi erőforrások* című alfejezetében.

Ezek alapján tehát a képzési programok fejlesztése az oktatói munka része, ami egyben lehetőséget ad a közös gondolkodásra, és átalakítja az oktatási tevékenységet magát is. A folytonos programfejlesztés gyakorlatán belül viszont lehetnek jobban körvonalazható programfejlesztési tevékenységek: az új képzési program, szak létesítése vagy felülvizsgálata (vö. *1. ábra*).

A szaklétesítés a képzési program fejlesztésének egyik kitüntetett pillanata, de soha nem előzmény nélküli. Előzménynek tekinthető például a hasonló képzések léte, a szakterület nagyobb fókusza, az oktatók korábbi gyakorlati tapasztalata, a munka világából származó elvárások. Szaklétesítésre kerülhet sor, ha új piaci elvárások artikulálódnak, új munkaterület jelenik meg.

Erre jó példa, amikor pedagógiai asszisztensek alkalmazására nyílt lehetőség a közoktatási intézményekben, ami szakfejlesztést indukált a felsőoktatásban. A népegészségügy területén pedig a nemzetközi szakmai szervezetek – pl. Népegészségügyi Iskolák Európai Szövetsége (ASPHER) – tevékenysége során, széles szakértői együttműködés keretében megfogalmazott képzési igényekhez alkalmazkodtak, és ez alapvetően formálta át az egészségtudományi képzések struktúráját.

Szaklétesítésre adhat okot új tartalom vagy tudományterület megjelenése is. Hazánkban azonban az elmúlt évtizedben a legtöbb szak létesítése mégis a ciklusos képzési szerkezet bevezetéséhez (alap-, mesterszak, PhD) kötődött.

A szakfelülvizsgálatnak két eredője lehet: 1. külső megrendelés, kötelezettség, 2. belső igény. Külső megrendelés lehet új standardok, képzési és kimeneti követelmények megjelenése vagy az olyan koordinációs mechanizmusok, mint a képesítési keretrendszerek által megjelenített kimeneti kompetenciákhoz történő igazítás. Ilyen külső megrendeléseknek tekinthetők továbbá a társadalmi partnerek, szakmai szervezetek által közvetített kompetenciaigények is.

Belülről megfogalmazódó felülvizsgálati szándék több intézményben érlelődik ma is, mind az alap-, mind a mesterszakokra vonatkozóan, hiszen a képzés megfogalmazásakor még nem látták világosan a szintek egymáshoz illeszkedését, s így az alapszakok általában túlterheltek, elméletorientáltak lettek, míg a mesterszakok kiüresedtek. Emellett azonban a gyakorlat során rendszerproblémák is megmutatkoznak, amelyek kritikus szintje után szükséges a felülvizsgálat (például a gyakorlati órák túl magas aránya, ami meghaladja az intézményi kapacitást). S végül fakadhat felülvizsgálat a célzott, szisztematikus átvilágítás igényéből, a minőség fejlesztésének szándékából.

Az alábbi példa egy szakfelülvizsgálat eredményeit mutatja be, megfogalmazva azokat a teendőket, amelyek egy képzési ciklus tapasztalatai után a képzés módosítására készítették a fejlesztőket.

K15. Egy szakfelülvizsgálat eredményei

A pedagógia BA szak módosítására vonatkozó javaslat, 2010

„A *felülvizsgálat* során figyelembe veendő tanítási tapasztalatok alapján a következő *problémákat* látjuk: (1) néhány, főleg összehasonlító pedagógiai stúdium a hallgatók számára túl nehéz; (2) a képzés belső tematikai megosztása nem arányos; (3) túl sok az alacsony óraszámú tanegység, ami elaproszza a képzést; (4) a szakirányok tartalma nem igazodik a munka világához; (5) a neveléstudományi MA megindulása, a társadalmi elvárások és új tudományterületi trendek miatt néhány tantárgy/tantárgyblok esetében tartalmi/formai újragondolásra van szükség; kisebb mértékben új tantárgyakra; (6) erősíteni kell a hallgatók körében az értelmiségi szocializációt.

Ugyanakkor hangsúlyozni szükséges, hogy a pedagógia BA esetében ma még megfelelően minősíthető a KKK-ban megfogalmazott

- képzési cél,
- az andragógiával közös képzési ág minimálisan 10 kreditértéke,
- a szakirányhoz rendelt 50 kreditérték,
- a szabadon választható 10 kredit,
- a szakdolgozathoz rendelt 4 kredit,
- a gyakorlati ismeretekhez rendelhető minimális 60 kreditérték,
- az alapoó ismeretekre fordítandó 20–30 kredit,
- a szakmai törzsanyag kreditelvárása,
- a hallgatók a törzsképzés során találkozhatnak a szakmai törzsanyag kötelező ismeretköreivel.

Megfelelőnek tartjuk a 15/2006. (IV. 3.) OM-rendeletben megfogalmazott elsajátítandó kompetenciákat.

Ami az akkreditációban és indítási engedélyben lévő tantárgyi követelményeket illeti, ezek megfogalmazása esetenként sokszor túl általános, a szakirodalom frissítésre szorul. A tanterv és a kompetenciaháló összehangolása szükséges. [...]

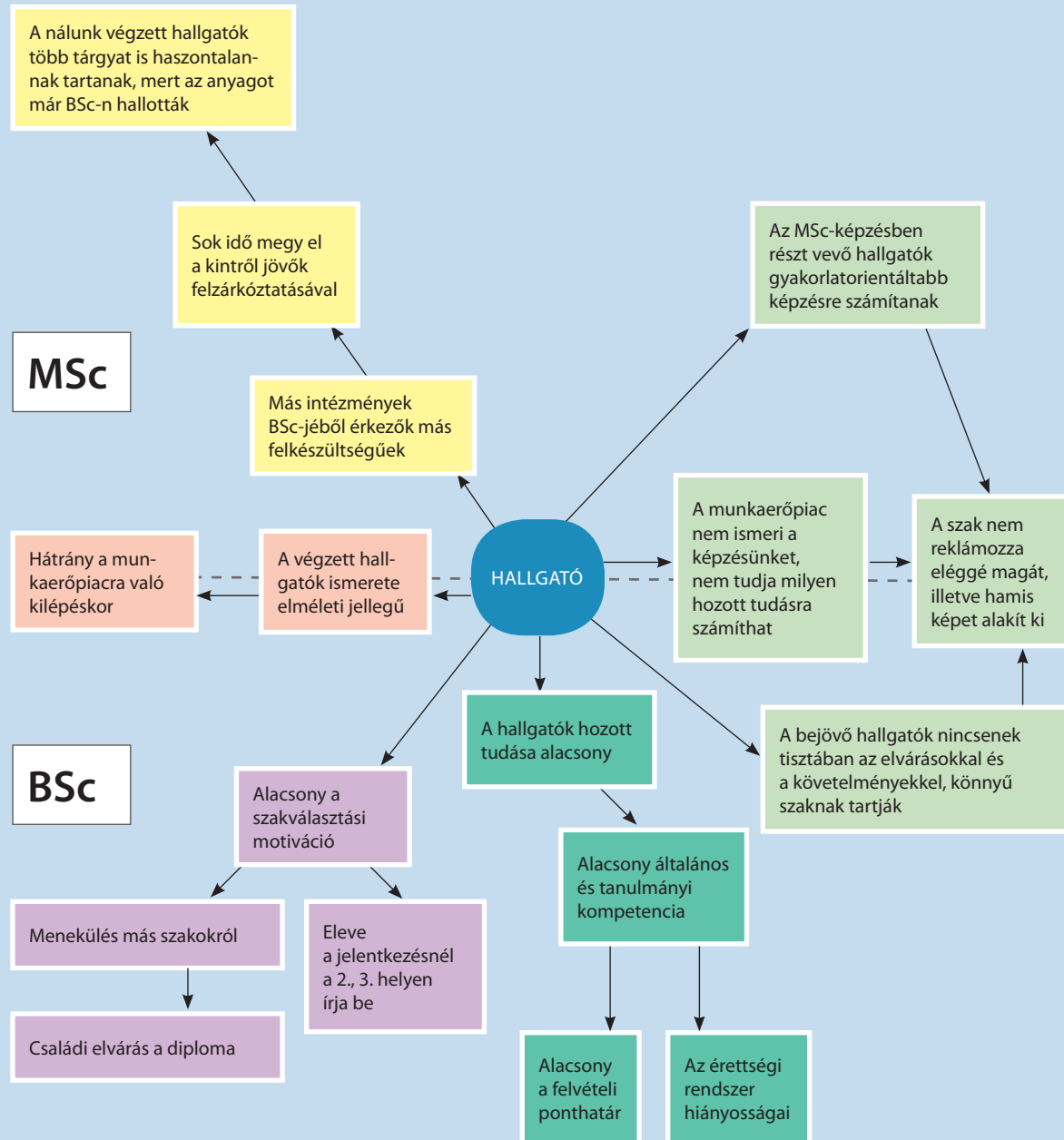
Forrás: Szakos munkaanyag 2010

A fent leírt külső vagy belső hatások akár össze is kapcsolódhatnak, tovább bonyolítva így a felülvizsgálat céljának azonosítását. A felülvizsgálat céljainak pontos meghatározása azonban kulcskérdés, hiszen ez determinálja a fejlesztés teljes folyamatának alakulását. A gyakorta sok szereplő által megfogalmazott vélemények, adatok halmazából nehéz a fejlesztés fókuszát, célját szintetizálni. Fontos azonban már a fejlesztési folyamat elején konszenzusra törekedni abban, hogy mit tekint a szervezet eredményes/sikeressé fejlesztésnek. Ebben segíthet a problémaazonosítás folyamata, s annak képi megjelenítése, a problématerkép.

K16. A problématerkép használata a célok azonosításában – egy konkrét fejlesztési példa

„Az első ütemében az intézmény alapszakján és mesterszakján felmerülő problémák azonosítására, feltárására került sor. Ebbe a folyamatba igyekeztünk bevonni a képzésben érintett összes résztvevőt: az oktatókat, a hallgatókat, a tanulmányi osztály képviselőjét, a már végzett hallgatókat, illetve azokat a külső partnereinket, akikkel a szakmai gyakorlatok során kapcsolatba kerültünk. Az információk begyűjtését személyes megbeszélések, interjúk, kérdőíves felmérések, illetve dokumentumelemzések segítségével valósítottuk meg. [...] A problémaazonosítást követően a kapott problémahalmazt problématerképen jelenítettük meg, amelyen hálózatban ábrázoljuk a probléma fókuszát (hallgató,

tananyag), és ehhez rendeltük hozzá a nevesített problémákat. Ezzel a módszerrel kiválóan tudtuk azonosítani a kapcsolódási pontokat és a rövid és hosszú távú megoldásokat, feladatokat. Mindezek alapján ki tudtuk dolgozni azt a szempontrendszert, amely lehetővé tette számunkra a tanterv-felülvizsgálatot.”



Hallgató-fókuszpontú problématérkép

„A fejlesztési folyamat oldaláról sikeres kezdő lépés volt a saját intézményi problémák feltárására építő diagnózis, problématérkép elkészítése, amely mindvégig strukturális alapjául szolgált a fejlesztésnek [...] Úgy láttuk, ez segítheti jól a felvetett problémák rendszerben való végiggondolását. Ez a problématérkép végül az egész fejlesztést megalapozta és beindította, ezért egyértelműen a sikeres megoldások közé soroljuk” (TÁMOP-4.1.3 A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, kutatási beszámoló).

B.2. A célok és a tanulási eredmények kialakításának szempontjai

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- ▶ tanulási eredmények, általános és specifikus/szakmai kompetencia, szakmai profil, professziogram, sztenderdek, a tanulási eredmények minimumszintje, a tanulási eredmények optimumszintje

Miután az adott intézmény, programfejlesztő team feltárta a képzéssel kapcsolatos külső, belső elvárásokat, rendszerezte a képzés során felmerülő problémákat, eljut a képzési cél megalkotásához vagy éppen újragondolásához. Fontos, hogy egy adott intézmény képzésének célrendszere mindig több, mint amit a KKK-k meghatároznak, hiszen tartalmazzák az intézmény saját céljait, a képzésben érintettek és érdekeltek (oktatók, vezetők, hallgatók, munka világa, adminisztratív személyzet stb.) speciális megközelítéseit. Egy képzési program akkor működhet eredményesen az adott intézményben, ha a képzési célját az érintettek együttműködve alkotják meg, közösen értelmezik, fogadják el, nem pedig egy szűk kör határozza meg a képzési dokumentumban.

Bár a tanulási eredmények fogalma egyelőre még új, kissé idegen a felsőoktatás világában, mégis azt gondoljuk, hogy éppen a sokféle érintett közti egyeztetéshez jó kiindulóponttá válhat. Ahhoz pedig, hogy egy intézmény, az adott képzési programért felelős közösség jól tudja értelmezni a tanulási eredményeket, nemcsak a konkrét képzési programhoz kötődő tanulási eredmények egyeztetésére, megvitatására van szükség, hanem – ezelőtt vagy emellett – azt is lényeges átgondolni és explicitté tenni, hogy a tanulási eredmények kialakításában milyen támpontok állnak rendelkezésre, milyen megközelítésekre lehet támaszkodni.

1. A célok értelmezése

A közös – elsősorban a tanulási eredmények, a képzési és kimeneti követelmények (KKK) köré épülő – értelmezési folyamat alapvető feltétele a képzési program implementációjának (Kálmán–Rapos 2012), ugyanakkor a KKK-k elég széles körű ismerete nem elég a célrendszer oktatásba való beépüléséhez. Anélkül, hogy az egyes oktatók számára személyes jelentést és jelentőséget kapnának a képzési célként megfogalmazott tanulási eredmények, nem válhatnak a képzés mindennapi gyakorlatának részévé (ennek illusztrálására lásd az alábbi keretes írást). Az intézményi szintű értelmezés egy másik aspektusa, hogy minden képzési program az intézmény képzési profiljába ágyazódik. A fent vázolt kérdések átgondolása ezért nem elégséges a képzési program kidolgozásáért felelős szervezeti egység szintjén (tanszék, intézet, központ stb.). Elég csak arra gondolni, hogy a tanulási eredmények elérését segítő komplex és egyben gazdaságos tanulástámogató rendszer kialakítása e kisebb szervezeti szinteken nem lehetséges.

K17. A tanulási eredmények megjelenése a képzésekben – egy szakfelelős tapasztalatai

Egy hazai esettanulmány során készített interjúban a szakfelelős így magyarázta a tanulási eredmények képzésben betöltött helyét:

„– És mit kezdtetek a kompetenciákkal vagy tanulási eredményekkel a képzésben?

– Ez nagyon érdekes helyzet volt, mert abból adódóan, hogy én a Tuningban* részt vettem, ezért én a learning outcomes** alappal jöttem 2002-ben elő, ami még nem volt teljesen elterjedt, a mai napig sem elterjedt sehol. [...] Ha megnézed, akkor abban (akkreditációs anyag és KKK) egy kompetenciaalapú le-

írás van, de ez nem egy szerves fejlődés eredménye, ez egy deus ex machina. Ez annak köszönhető, hogy én tudtam, hogy hogyan kell ilyet csinálni. De ez egyáltalán nem vert gyökeret, [...] mert az emberek zöme nem vette észre, hogy a keretek megváltoztak, de azt gondolom, hogy arra van esély, hogy – és erre mindig lehet hivatkozni – nézd csak, tehát ez ide le van írva, és akkor így.

– És látod, hogy ezt a kollégák használják?

– Nem, nem.”

** A Tuning az európai felsőoktatás közös képzésfejlesztési kísérlete, amelynek létrehozott módszertana mára széles körben ismertté vált, és világszerte terjed. Honlapja: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>*

*** A tanulási eredmény eredeti angol szakkifejezése*

Forrás: Esettanulmányok a képzésiprogram-fejlesztésről; TÁMOP-4.1.3 kiemelt projekt 2. ütem; Kézirat

A felülvizsgálat szempontjából épp e tág szempontsorok teremthetnek komoly kihívást. Egy, a szervezet szempontjából még belátható, az aktivitást fenntartó átvizsgálási folyamat nem vehet igénybe éveket. Épp ezért szükséges a felülvizsgálati célok fókuszált és limitált meghatározása, valamint az intézményi igényekből kiinduló adaptív út megtalálása.

- ▶ A szervezet jövőképehez illeszkedő és a szervezet tagjainak személyes involválódását segítő célok energetizálják igazán a változást, a fejlesztést. A célok szervezeti vonatkozásairól, ezek rendszeréről a C.1. fejezet 1. A célok értelmezése című alfejezetében olvashat tovább.

Látnunk kell továbbá azt is, hogy a szakok képzési és kimeneti követelményeinek léte egyszerre nagy segítség és komoly kihívás a képzési program fejlesztői számára. Segítség, mert kapcsolatot jelent a szakterületet átfogóan jellemző leírásokhoz,¹³ egy koherens rendszerben kínál tanulási eredményeket s egyben képzési célokat a képzési program fejlesztőinek, továbbá lehetőséget biztosít az intézmények közti átjárhatóságra, alapot teremt a validációhoz, stb. Ugyanakkor nehézség is, hiszen a tanulásieredmény-alapú tervezés még nem sajátja a hazai felsőoktatásnak (Vámos 2011).

A KKK-kban megfogalmazott tanulásieredmény-alapú leírások önmagukban nem biztosítják a tervezés koherenciáját. A koherencia megteremtéséhez szükséges az intézményen belül magunk számára értelmezni a KKK-kat, és emellett azt is tisztáznunk, hogy milyen célok, megközelítések mentén gondolkodunk a tanulási eredményekre épülő oktatásról, a hallgatók által elérni kívánt tanulási eredményekről, például, hogy a képzés szintjén hogyan tervezzük a tanulási eredmények értékelését, a szakmai gyakorlatok hogyan támogatják a tanulási eredmények elérését, hogyan állunk a validáció kérdéseivel.

Továbbá, bár az egyes szakok KKK-inak megírása többnyire széles szakmai konszenzuson alapul (például konzorciumi megállapodások, országos szintű fejlesztések), mégis felmerülhet az igény az intézményi specialitások megfogalmazására, vagy a munka világával való egyedi kapcsolat megjelenítésére. Egy új, a KKK-kal koherens, intézményi kompetencialista vagy kompetenciaháló megfogalmazása azonban nagyon hosszadalmas fejlesztő folyamat (Kálmán–Rapos 2012), s az adott képzési program fejlesztésében csak akkor jár haszonnal, ha az tudományosan megalapozott, szervezetenként beágyazott, az implementáció tekintetében átgondolt.

13 Egy-egy szakterületet, képzési területet átfogóan jellemző kimeneti leírásokat több országban is létrehozta, és a Tuning programban is készültek ilyenek. Magyarországon a TÁMOP-4.1.3 kiemelt projektben dolgoztak ki oktatók és szakértők közösen, szakmai szervezetek, munkáltatók, valamint a hallgatók képviselőivel egyeztetve szakterületi jellemzőket, amelyek az MRK honlapján érhetők el (lásd <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas>).

K18. Egy kompetenciaháló fejlesztésének története és tanulságai – a pedagógia alapszak esete

„A fejlesztés igen hosszú időszakot ölelt fel, hisz a kompetenciaháló megfogalmazásának igénye is expliciten egy évvel a szak megindulása után fogalmazódott meg. Ennek az igénynek az artikulálódásához, más fejlesztési feladattal együtt, egyértelműen a *szak bevezetését követő kutatási* folyamat járult hozzá a *rendszerezett adatgyűjtés, a tudatos helyzetfeltárás* megtervezésével és elindításával. Már az első vizsgálati adatok világosan jelezték mind a szakra járó hallgatók, mind az ott oktatók bizonytalanságát, és feltárták a szakirány egyes kurzusainak és szakzáró követelményeinek, valamint a végzettség tartalmának ellentmondásosságát. Ennek a dilemmának a feloldására induló fejlesztés – a kompetenciaháló kidolgozása – egyik fontos jellemzője volt a *fokozatosság, a kis lépésekben zajló fejlesztés*. Ez tette lehetővé az *alapos tájékozódást, az oktatói és néhol a hallgatói, munkaadói vélemények felszínre hozását, a szakirodalmi kitekintést*. A kis lépésekben történő fejlesztés ezen túl lehetőséget adott arra, hogy a fejlesztési eredmények integrálása is elinduljon, hosszabb időt és több bevonódási alkalmat biztosítva a kollégáknak. [...] Az *oktatói együttműködés új formái indultak* így el – például intézeti értekezleten műhelyfoglalkozások szervezése a közös tárgyakat tanító kollégák követelményeinek egyeztetésére –, amelyek nem csupán a követelmények nagyobb konszenzussal történő megfogalmazását eredményezték, de pozitív hatással voltak a szervezet egyes tagjainak személyes kapcsolataira is.

Mindazonáltal látni kell, hogy a fejlesztési folyamat a szervezet szűk körét érintette. Ennek oka volt, az új együttműködési formák kipróbálásának ellenére, a tudatosan alakított párbeszéd hiánya, amelynek következtében az *intézeti, oktatói és hallgatói oldal céljainak, igényeinek összehangolatlan-sága* jellemezte a fejlesztést. [...] További gátló tényező volt, hogy a *fejlesztés eredményeinek értékelése nem vált rendszeressé és rendszerszintűvé* [...] a kompetenciaháló fejlesztésének okait, folyamatát az intézeten belül esetlegesen, sokszor kampányszerűen elemeztük. A szervezeten belül leginkább a kompetenciaháló bemutatására s nem annak közös értelmezésére, megvitatására került sor. S végül, a visszatekintő elemzés során szembesültünk azzal a ténnyel is, hogy az egyes szakok önmagukban formálódtak, így *nem sikerült tudatosan átgondolni az egyes szakok más képzési programokkal való kapcsolatát*. Esetünkben ez élesen merült fel a pedagógia mesterszak és a tanárképzés viszonyában.

A fentiek alapján úgy látjuk, hogy egy sikeres fejlesztési folyamatban a *reflexió szerepe* meghatározó, mert lehetőséget nyújthat a *fejlesztés intézményesüléséhez, az érintettek bevonódásának növeléséhez*. További tanulságnak gondoljuk, hogy BA-szintű képzések esetében különösen, hiszen itt kifejezett cél is volt a képzések indítása során, *szorgalmazni kell a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti tartalmi együttműködést a követelmények közös meghatározása érdekében* is. Ehhez például olyan fórumokat kell kialakítani, amelyek eddig talán szokatlanok voltak a felsőoktatás világában, például saját, a hallgatók kompetenciáit bemutató személyes találkozásra teret adó alkalmak szervezésével.

A *kompetenciaháló elkészítése*, vagyis a kimeneti követelmények kompetenciák formájában történő megfogalmazása nem jelentette azt, hogy a tanulási eredményekben történő gondolkodás általánossá vált volna az intézeten belül. Ma is fokozatos értelmezésének, elterjedésének lehetünk tanúi, melyben jelentős szerepet játszott az, hogy a kompetenciaháló fejlesztési anyagból *hivatalos dokumentummá vált* a szervezeten belül. Hangsúlyozzuk azonban, hogy a *hivatalossá válás fokozatosan, több lépcsőben történt*, teret engedve oktatói szinten a személyessé válásnak: elkészült fejlesztési anyag, tanszékek számára ismertett anyag, a tematikák tervezéséhez ajánlott dokumentum, a felülvizsgálat szempontja, intézeti szinten hivatalosan elfogadott követelmény. A fokozatos, kis lépésekben történő fejlesztés annak is kedvezett, hogy a *fejlesztők által megfogalmazott és az intézet felé kommunikált olyan alapvető elméleti kérdésekben* is pontosabb és átgondoltabb válaszok szülessenek, mint:

- A szakmai kompetenciákon belül a tudás és képességek komponensek mellett hogyan és milyen erősséggel jelenjenek meg a nézetek, attitűdök?
- Milyen mértékű szakmai önállóság, autonómia és felelősség jellemezheti majd a pedagógiai asz-szisztenseket?
- Milyen kapcsolatokat tételezünk fel a tanulási eredmények, a kompetenciák egyes területei közt?

A kompetenciaháló megfogalmazásának munkálatait azonban jelentősen gátolta a tanulási eredményekre, kompetenciákra épülő képzés céljainak, lehetőségeinek tisztázatlansága szervezeti és egyéni

szinten. Ezért a fejlesztési folyamat során sok párbeszéd nem is magáról a konkrét kompetenciáról, azok tartalmáról, hanem a megfogalmazás okairól, szükségességéről zajlott, de ezek sajnos nem váltak a fejlesztés átgondolt keretévé sem szervezeti, sem egyéni oktatói szinten. Vagyis az egyes szakokhoz tartozó tanulási kimenetek tartalmi megfogalmazását meg kell hogy előzze az, hogy az intézmény és oktatói szembesüljenek a tanulási eredményekre épülő felsőoktatás okaival, következményeivel, lehetőségeivel. Ez vélhetően más szakok, intézmények esetében is megkerülhetetlen hazánkban, még akkor is, ha magukkal a fogalmakkal már megismerkedtek is az érintettek.”

Forrás: Kálmán–Rapos 2012

Mindezek alapján látható, mennyire lényeges, hogy az intézmények kimunkálják saját megközelítésüket a tanulási eredmények értelmezéséről, világossá téve saját értelmezésüket az intézményen belül és a képzés iránt érdeklődők körében. Ehhez szükséges megismerkedni az értelmezések különböző irányaival, szempontjaival. Ezt azért is tartjuk fontosnak, mivel gyakran a tanulási eredmények sokféle értelmezése, eltérő használata jelenti az egyik legfőbb problémát a programfejlesztési gyakorlatban. Pedig a programfejlesztés során meghozandó döntésekhez egy koherens, helyi szinten kimunkált értelmezési keretre van szükség.

2. A tanulási eredmények mint célok

A továbbiakban tehát azon célmeghatározásokat tárgyaljuk, amelyek nem a tanár szándékait állítják középpontba, hanem azt, hogy a hallgatók mit tudjanak, mire legyenek képesek, milyen attitűdökkel, autonómiával rendelkezzenek a tanulási folyamat, képzési időszak végére – azaz azokat a célokat, amelyeket tanulási eredményként határozunk meg. Tesszük mindezt négy szempont mentén:

- a képesítési keretrendszer felől,
- a szakmák, szakmaprofilok felől,
- a hallgatók felől,
- a képzési programok felől.

2.1. A tanulási eredmények értelmezése a képesítési keretrendszer felől

Az oktatás világában a mobilitás, a globalizáció és a tanulással kapcsolatos nézetek átalakulásának hatására képesítési keretrendszerek sokasága jött létre, annak az igénynek a felerősödésével, hogy az oktatási folyamat ne legyen helyhez kötve, megszakítható és folytatható legyen. [Ilyen képesítési keretrendszer](#) az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere vagy az egész életen át tartó tanulásra, így a formális, nem formális és informális tanulásra is vonatkozó Európai Képesítési Keretrendszer és az ezzel összhangban elkészült Magyar Képesítési Keretrendszer, de az olyan speciális, egy-egy kompetenciaterületre vonatkozó keretrendszerek is, mint:

- az idegen nyelvi kompetenciákra vonatkozó Common European Framework of Reference for Languages (CEFR),¹⁴
- a vállalkozókészségre vonatkozó The Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp),¹⁵
- a hazai, digitális kompetenciák leírására vonatkozó Infokommunikációs Egységes Referenciakeret (IKER).¹⁶

¹⁴ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

¹⁵ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

¹⁶ <http://progress.hu/wp-content/uploads/2017/03/Praktikus-utmutato-az-IKER-referenciakeret-hasznalatahoz.pdf>

- A képesítési keretrendszerekről részletesebben az *A.1. fejezet 3. A képesítési keretrendszerek jellemzői, szerepük* című alfejezetében olvashat.

E keretrendszerek létrejötte hozzájárul ahhoz, hogy a képzéseket megtámogassa a tanulási eredmények meghatározásában, átláthatóvá, összehangolttá és kimunkáltabbá tegye a különböző képzések kimenetét. A Magyar Képesítési Keretrendszer tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősségvállalás négy komponensből álló rendszere, a felsőfokú képzéseket érintő 5–8. szintje és a fentebbiekre épülő, országos szintű szakterületi szintleíró kimeneti jellemzők alapvető viszonyítási pontot jelentenek az intézmények számára *a tanulási eredmények értelmezéséhez*. A felsőoktatásban a tanulási eredmények ilyen komplex tartalmi struktúrája új feladatok elé állítja a programfejlesztőket. Nehéz megküzdeni az egyes komponensek értelmezésével, ráadásul az attitűdök formálása, az autonómia és felelősségvállalás fejlesztése még a tanulási eredmények többi komponenséhez képest is kifejezetten lassan fejlődik – így ennek tervezése, a fejlődés eredményességének értékelése is jelentős kihívást jelent. A programfejlesztők számára mégis megkerülhetetlenné válik, hogy minden komponensről (tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősségvállalás) gondolkodjanak a képzési célok kialakítása során, még akkor is, ha azoknak kevés előzménye van az adott szakterületen, és fejlődésük is bonyolult hatások összességének köszönhető (Bajzáth 2016).

- A tanulási eredmények értelmezéséről az *A.1. fejezet 3. A képesítési keretrendszerek jellemzői, szerepük* című alfejezetében és *4. A tanulási eredményekből való kiindulás* című alfejezetében, illetve az ezekhez kapcsolódó mellékletekben olvashat.

Az MKKR nemcsak tartalmi szempontból ad inputot a tanulási eredmények értelmezéséhez, hanem az intézményeket segíti abban is, hogy a képzések végére a hallgatók által elérendő tanulási eredmények mélységéről, fejlettségéről is gondolkodjanak. Az intézmény számára fontos, hogy képes legyen összevetni, miként épülnek egymásra a különböző szintű képzési programjaikban megfogalmazott tanulási eredmények. Összességében tehát az intézmény számára a keretrendszerekből kiindulva a tanulási eredmények értelmezése *egy folyamatos konkretizáló, specializálódó tervezési tevékenységet* jelent.

2.2. A tanulási eredmények értelmezése a szakmák, szakmaprofilok felől

Mivel a felsőfokú képzési programok szakképzettséget is nyújtanak, tanulási eredményeiket többek közt speciális, szakmai kompetenciákban fogalmazzák meg. A szakmai kompetenciák kidolgozottsága, jellege, leírhatósága nagymértékben különbözik szakterületenként. Mindezt számos tényező befolyásolja: az adott szakma folytonos megújulása (pl. informatika), nemzetköziesedése (pl. népegészségügy), a képzésnek a munka világával való szoros kapcsolata (pl. mérnökképzés), valamint hogy az adott szakma elvárásai milyen mértékben leírtak, konszenzusosak stb.

Az intézmények a tanulási eredmények értelmezése, kialakítása során a különböző területek szakmai profiljára építhetnek, vagy megpróbálhatják azt kialakítani, meghatározni. Ha nem áll rendelkezésre nemzetközi vagy külföldi minta, akkor érdemes elkészíteni egy professziogramot. A professziogram arra vonatkozik, hogy az adott szakembernek milyen szerepeket kell ellátnia, milyen feladatokat kell megoldania, milyen tevékenységeket kell elvégeznie munkája, működése során. Ennek feltárásához az adott szakember tevékenységét szokták megfigyelni, illetve az adott szakembereket és a munkáltatókat kikérdezni (Falus 2006b: 136). A professziogram alapján azonosítani lehet a fő szakmai kompetenciák körét, amire aztán a képzési program célrendszerét lehet építeni. Itt érdemes kiemelni, hogy az azonosított szakmai kompetenciák általában mindig hosszabb távú fejlesztést, fejlődést igényelnek, mint amit az adott képzési program a hallgatók által a képzés végére elérendő célként, tanulási eredményként meg tud határozni. Éppen ezért a szakmai kompetenciákat tovább szokták bontani szintekre, ún. sztenderdekre, amelyeknél a kezdeti szint

jó alapja lehet a képzési program tanulási eredményének meghatározásához. (A szakmai kompetenciák tervezési folyamatának részleteiről lásd az I.7. sz. mellékletet. Egy hasonló, a képzési program fejlesztésére fókuszáló lépéssort mutat be az 5. ábra is.)

A munka világának képességigénye (*skill needs*), a képzés során megszerzett képességek felhasználása a munka világában (Tessaring 2009) egy másik szempontot is felvet: *a foglalkoztathatóság kérdését. A foglalkoztathatóság előtérbe kerülése a képzési programokat részben el is távolíthatja a szakmai profil pontos meghatározásától, s a célmeghatározást inkább az általános kompetenciák felé tolhatja.* Az, hogy egy adott intézmény végül milyen hangsúlyokkal gondolkodik az általános és szakmai kompetenciák köréről, függ a saját szakterületétől és a munka világával való kapcsolatától. Az európai Tuning program keretében például jelentős szerepet kapott a képzések általános kompetenciáinak kidolgozása.¹⁷ A TÁMOP-4.1.3 projektben kidolgozott képzési területi szintleíró kimeneti jellemzők fejlesztése során is előtérbe kerültek az általános kompetenciák, aminek eredményeként előállt egy általános kompetenciákra vonatkozó ajánlat a hazai felsőoktatás mindegyik kimeneti szintje számára.¹⁸ Vannak olyan felsőoktatási intézmények is, amelyek a hallgatók általános kompetenciáinak fejlesztését nem is az egyes képzési programokhoz, hanem a felsőoktatási intézmény összes programjához kötve fogalmazzák meg célként (mint például az orvos- és egészség tudományi képzés a Linköpingi Egyetemen, lásd Bajzáth 2013). Sőt, az is egy lehetséges irány, hogy egy képzési terület az általános kompetenciákat beolvasztja a szakmai kompetenciák rendszerébe, ilyen például a hazai tanári KKK.¹⁹

2.3. A tanulási eredmények értelmezése a hallgatók felől

A tanulási eredményeket régóta használjuk abban a tág értelemben, ami a hallgatóban a tanulás során létrejött változások összességét mutatja meg. Ez azt jelenti, hogy a tanulási eredmények túl is mutathatnak az ismeretek, képességek, attitűdök, felelősségvállalás és autonómia körén, például kiterjedhetnek a hallgatói értékválasztásokra is. Sőt, az is beleértendő, hogy a tanulási eredmények mindig személyesek, az adott hallgatóra jellemzőek. Ez az irány azt hangsúlyozza, hogy minden hallgatónak más tanulási útja van, s ezáltal egyéni tanulási eredményei: például mindenki más és más elvárt szakmai és általános kompetenciákban lesz erős vagy kevésbé erős, azaz a tanulási eredmények kapcsán a hallgatók különböző személyes célokat foglalmaznak meg.

Természetesen az intézményeknek a képzési program tervezett céljait és a személyes, egyénre jellemző tanulási eredményeket nem szabad egymással szembeállítaniuk, hanem éppen a két irány kapcsolódásait szükséges figyelembe venniük. Mindez elsősorban a következő utakat jelentheti:

- A képzésbe bejövő hallgatók tanulási eredményeit, kompetenciaszintjét számba veszik, értékelik, mérik.
- A képzés során folyamatosan abban segítik a hallgatókat, hogy azonosítani tudják, hol tartanak a kompetenciafejlődésükben, a tanulási eredmények elérésében (pl. a portfólió eszközének segítségével, mentorálással, személyes fejlődési terv elkészítésének segítségével).
- Mérik a képzésbe beérkező és a képzésből kimenő hallgatók lényeges tanulási eredményeit és a végbe menő változást (ezt hívják hozzáadott pedagógiai értéknek is, lásd például Kiss 2010).
- A képzési program tervezését tudatosan a bejövő hallgatók ismert tanulási jellemzőire, kompetenciáira építik.
- Rendszeres hallgatói visszajelzéseket, igényfelméréseket végeznek.
- A képzési program tervezésébe bevonják magukat a hallgatókat is.

¹⁷ <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>

¹⁸ <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>

¹⁹ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

2.4. A tanulási eredmények értelmezése a képzési program felől

A tanulási eredmények kérdése a képzési programok kimenetéhez kötődően jelenik meg. Egy képzési program kimenetét mennyiségi (például hány százalékos a képzésben a lemorzsolódás aránya) és minőségi kritériumok (például a hallgatók által elért tanulási eredmények) alapján is jellemezhetjük. Azaz a tanulási eredmények megjelenése erősíti a kimenetre fókuszáló programtervezést és felértékeli a tanulás minőségi mutatóit.

A tanulási eredmények a képzési programokban több funkciót is betölthetnek. Legfőbb ezek közül, hogy a tanulási eredményekre épülnek a képzési program célkitűzései és a hallgatói eredményesség értékelése is, valamint közvetve a tanulási eredmények határozzák meg a hallgatói tevékenységrendszer kialakítását is.

► Az elméleti kifejtést lásd az A.1. fejezet 2.1. A tanulásközpontú megközelítés című alfejezetében.

A képzési programban a célok, tanulási tevékenységek és értékelés hármásának összehangolása alapvető a program sikeréhez (Biggs–Tang 2011), ezért világossá kell tenni, hogy a tanulási eredmények milyen hangsúlyokkal, funkciókkal jelennek meg célként és értékelési kritériumként. A tanulási eredmények különböző értelmezéseire, a képzési programban betöltött szerepére szolgálhat példaként az alábbi keretes írás, amely öt hazai esettanulmány tapasztalatainak eredményeit mutatja be.

K19. A tanulási eredmények értelmezésének intézményi tapasztalatai

A folyamat meghatározója, hogy egy-egy intézmény oktatói közössége hogyan gondolkodik a tanulási eredményekről és ezzel összefüggésben a tanulásról, milyen az a szemlélet, amellyel megközelítik a tanulásieredmény-alapú oktatást. Két irányból érdemes vizsgálni ezt a kérdést: egyrészt, hogy az oktatók hogyan értelmezik a tanulásieredmény-alapú oktatást, másrészt, hogy milyen módon jelennek meg a tanulási eredmények a mindennapi oktatási gyakorlatban, és hogy mindez hogyan változik, hogyan válnak érzékennyé a tanulási eredményeken alapuló szemlélet iránt. Ezeket vizsgálni lehet aszerint, hogy az oktatók:

1. milyen értelmezési keretbe helyezik,
2. milyen oktatási, tanulási-tanítási tevékenységekhez kötik,
3. a tanulási eredmények milyen komponenseire helyezik a hangsúlyt,
4. a képzés mely szintjeihez kötve gondolkodnak a tanulási eredményekről.

Egy fejlesztési projekt során a részt vevő intézmények a tanulási eredmény fogalmát eltérő tapasztalataik és céljaik alapján eltérő értelmezési keretbe helyezték. Az egyik legtipikusabb út, amikor a képzésfejlesztés keretében kezdtek gondolkodni a tanulásieredmény-alapú megközelítésről. Ennek oka a tananyag túlsúlyfoklatsága, a tantárgyak közötti tartalmi átfedések, a különböző szakterületeket képviselő oktatók közötti együttműködés problémája vagy a kevés gyakorlati óra.

A másik tipikusnak mondható út az, amikor a képzés kimenetorientált értelmezési kerete válik dominánssá. Ilyenkor az intézmények erőteljesebben figyelnek képzésük piaci helyzetére, külső elismertségére, a munkaerőpiaci elvárásokra vagy éppen a nemzetközi trendekre. Sok esetben kulcskérdéssé válik számukra, hogy képzési kimenetük mennyire korszerű és mérvadó a hazai vagy a nemzetközi piacon. A képzés színvonalát a képzés kimenetének és tartalmának rendszeres frissítéséhez kötik, például évente felülvizsgálják a képzési programot a minőségbiztosítási tevékenység keretében.

Forrás: Lukács 2015

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_eszkozei.pdf

A célokként megfogalmazott tanulási eredmények általában szélesebb körűek, mint amit értékelési kritériumként használni tudnak a képzésekben, sőt az is elképzelhető, hogy a kitűzött tanulási eredmények nem is minden eleme értékelhető megfelelően (például az attitűd nehezen értékelhető komponens). Összességében tehát azok a tanulási eredmények, amelyek egy-egy képzési program célrendszerében jelennek meg, mindig többet fognak jelenteni, mint a képzés kurzusában megfogalmazott tanulási eredmények összessége (Derényi 2006). Ez abból is adódik, hogy ezek a tanulási eredmények elsősorban azokon a szakmai kompetenciákon alapulnak, vagy azokból kerülnek levezetésre, amelyeket az adott területen dolgozó szakemberek sikeres munkavégzéséhez szükségesnek tartanak.

A programszintű tanulási eredmények általánosabb szintű célját és ehhez kötődően kurzusszintű lebontásának konkrétságát mutatja az alábbi példa az ELTE PPK neveléstudományi mesterszak felsőoktatás-pedagógiai szakirányának és egyik kurzusának tanulási eredményeiből:

K20. A tanulási eredmények jellemzői a program és a kurzus szintjén

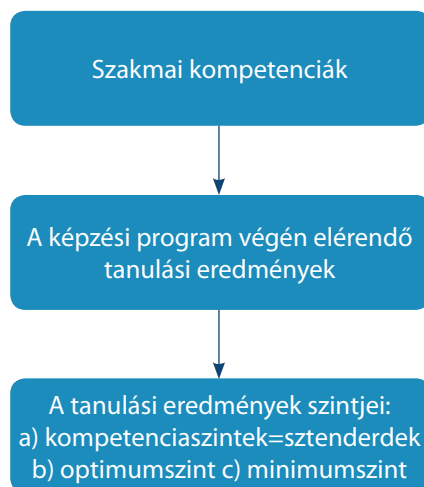
Programszintű tanulási eredmény	Kurzusszintű tanulási eredmény
[A hallgató a képzés végére...]	
széles körű ismeretekkel rendelkezik a felsőoktatás-pedagógiáról, ismer nemzetközi és hazai felsőoktatási gyakorlatokat, főbb kutatási, fejlesztési irányokat.	- részleteiben megismeri a tanulás- és hallgatóközpontú, a tudáskonstrukcióra épülő, az önálló tevékenységet, az önálló tanulást, a személyre szabottságot, az együttműködést, az adaptív tanulásszervezést alapelveként elfogadó felsőoktatási tanulásirányítás sajátosságait. - érti a tanulásieredmény-alapú szemlélet felsőoktatásban történő alkalmazásának sajátosságait.
képes a felső- és felnőttoktatás területén új tanulási környezetek, szervezeti formák, módszerek, taneszközök tervezésére, fejlesztésére.	- képes elemezni, értékelni a felsőoktatásban zajló konkrét tanulási folyamatokat a kiválasztott tanuláselméletek, a tanulási alapelvek érvényesülése szempontjából. - képes a hallgatók tanulási folyamatát tervezni, szervezni, értékelni.

Forrás: ELTE PPK neveléstudományi mesterszak

Problémát jelenthet, ha egy képzés túlzottan figyel arra, hogy minden, a képzési program szintjén kitűzött tanulási eredménye teljeskörűen értékelhető, mérhető legyen, mivel akkor nagy valószínűséggel nem tudja a képzési célként megfogalmazott, elvárt szakmai kompetenciák széles körét lefedni, komplexitását érzékeltetni.

A program céljának meghatározása kapcsán érdemes még a szakmai kompetenciák és a tanulási eredmények közti ellentmondásos viszonyt röviden tisztázni. Egyfelől a szakmai kompetenciák mondhatók tágabb kategóriának, hiszen a szakmai profilok alapján hosszú távra meghatározott, időben hosszú távon fejlődő tényezőkről van szó, szemben a tanulási eredményekkel, amelyek csak az adott képzési program végén elérendő hallgatói eredményekre fókuszálnak. Másfelől viszont láttuk, hogy a tanulási eredmények komponensrendszerén belül megtalálható a kompetencia (a tudás, képességek, attitűdök összessége), ami a tanulási eredményekben még az autonómia és felelősségvállalás területével is kibővül, tehát ebben az értelemben a tanulási eredmények számít a tágabb fogalomnak.

A képzési program céljai és a célok értékelése kapcsán összességében érdemes egy olyan lépéssorban gondolkodni, ahol a tanulási eredmények széles körű, átfogó meghatározásából a tanulási eredmények egyre konkrétabb vagy bizonyos kiválasztott részegységéhez jutunk el. Ennek egyfajta logikáját mutatja a 2. ábra.

2. ábra: A tanulási eredmények lebontásának lehetséges lépéssora

Forrás: A szerzők összeállítása

A következő kérdés, hogy a tanulási eredményeket milyen módon használják az értékelés során. Ennek kapcsán a legmeghatározóbb szempont, hogy a tanulási eredmények milyen szinten fogalmazódnak meg. Elképzelhető, hogy a kitűzött tanulási eredmények a képzés által elvárt minimumszintet, optimumszintet vagy éppen több különböző szintet is megfogalmaznak (lásd ezekről még Derényi 2006). A célokként megfogalmazott tanulási eredményekben általában a hallgatói teljesítmény optimumszintjét célozzák meg (Scattergood 2008), a minimumszint és a különböző szintek meghatározása jellemzően inkább a modulok és a kurzusok szintjén történik. Ezen a szinten, ha „a tanulási eredmények a tanulás nélkülözhetetlen eredményeit rögzítik, akkor az elfogadható minimumot (a bukás, illetve az elvárások teljesítése közötti határvonalat) jelentő küszöbszintnek megfelelő követelményeket fogalmaznak meg” (Derényi 2006). Tehát a minimumszint világossá teszi, hogy mikor szerezheti meg valaki az adott kurzus kreditjét, mikor kaphat diplomát az adott képzésen, de nem differenciál a hallgatók tanulási eredményeinek minősége közt.

A tanulási eredmények különböző szintjeinek meghatározása differenciált rendszert kínál mind a célok tervezése, mind az értékelése számára. Gyakran akkor alkalmazzák, amikor a tanulási eredmények egy kiemelt területének fejlesztése folyamatosan, a képzés szinte összes kurzusán megjelenik. Erre szolgálhat példaként a kutatásalapú programok esetében a kutatási képesség szintjeinek elkülönítése annak mentén, hogy a hallgató milyen szintű autonómiával rendelkezik a kutatás adott kompetenciaterületén (lásd I.8. sz. melléklet).

Jól járható útnak tűnik az is, ha a célkitűzésként szereplő tanulási eredmények alapján csak kevesebb számú, lényegi elemet emelnek ki, s csak az utóbbiakat vonják be az értékelésbe, s rendelnek hozzá indikátorokat. Ebben az esetben akár sokféle indikátort is meg lehet adni példaként, amelyek közül az adott értékelés során az értékelők és értékeltek csak azokat választják ki, amelyek leginkább alkalmazhatók, legjobban mutatják be a tanuló, szakember tanulási eredményeit, kompetenciáit (példaként lásd a holland pedagógusképzés kompetenciakövetelményeit az I.9. sz. mellékletben, vö. Kálmán–Rapos 2007).

A tanulási eredmények mindezen túl az egész képzési program minőségbiztosításában is jelentős szerepet játszhatnak (bővebben lásd Kovács I. 2016, Derényi 2016). Ebben az esetben is lényeges világosan elkülöníteni 1. a szándékolt tanulási eredményt, amely a program céljaként jelenik meg, és 2. az elért tanulási eredményt, amelyet a szándékolt tanulási eredményekből elérték a hallgatók (Adamson et al. 2010); hiszen éppen e két eredmény összevetése képezheti a minőségbiztosítás alapját.

Tehát a programfejlesztő intézménynek döntéseket kell hoznia, és explicitté kell tennie, hogy a tanulási eredményeket milyen módon alkalmazza célként és az értékelés kritériumaként, és hogy ez a két funkció miként fog egymáshoz kapcsolódni. Ennek hiányában nem válik koherens rendszerré a képzési program.

3. Átgondolandó kérdések, ajánlások

A képzési program célkitűzése akkor lesz világos, átgondolt, ha a tanulási eredmények intézményi szintű értelmezése, hangsúlyainak kialakítása megtörténik, ha lehet tudni, hogy a képzési programfejlesztés során milyen funkciói lesznek a tanulási eredménynek. A szakfelelős és az oktatók, illetve a képzésben érintettek szélesebb körének megbeszélései nem csupán a tanulási eredmények fogalom definiálására, elsődleges megértésére kell, hogy szorítkozzanak, hanem azokra a tágabb értelmezési keretekre is, amelyek mentén kirajzolódhat a tanulási eredmények sajátos intézményi jelentése, funkciói.

Az intézményi megbeszélések elindításához érdemes valamilyen egyszerűbb, az értelmezést elindító eszközt felhasználni, mint például a tanulási eredményekre vonatkozó éles állításokat, amelyek könnyen előhívják az egyes szereplők sokszor még rejtett, nem tudatosult megközelítéseit.

K21. Állásfoglalásra készítő állítások a tanulási eredmények intézményi szintű értelmezéséhez, megbeszéléséhez

- Az összes tanulási eredmény teljesítése egyenlő a cél elérésével.
- A képzési programban mindig több cél van, mint ahány elérendő tanulási eredmény.
- A tanulási eredmény teljesülése nagymértékben a hallgatókon múlik.
- A tanulási eredmény teljesülése nagymértékben a képzési programon múlik, a tervezés, tanulás-szervezés és értékelés folyamatainak tudatos összehangolásán.
- A tanulási eredmények a tanulás nélkülözhetetlen eredményeit, az elfogadható minimumot rögzítik.
- Minden tanulási eredménynek mérhetőnek kell lennie.
- A tanulási eredményeknek csupán egy szűkebb részét szükséges mérhetővé tenni.

Forrás: Derényi 2006

B.3. Programfejlesztési modellek és a saját programfejlesztési koncepció kialakítása

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- ▶ tanulási környezet, a tanulás támogatása, hálótér, képzési koncepció, implementáció, hozzáadott pedagógiai érték, alapelvek

Miután az adott képzési program célrendszerét az érintettek közösen megvitatták, meghatározták, a nagy kérdés az marad, hogyan lesz az elérni kívánt, célként megfogalmazott tanulási eredményből valóban a hallgatók által elért tanulási eredmény. Mit kell tenni annak érdekében, hogy a célként megfogalmazott tanulási eredmény tényleg realizálódjon a képzésben, a képzés által? E fejezet ehhez kíván segítséget nyújtani, mégpedig úgy, hogy különböző utakat mutat be annak érdekében, hogy minden intézmény megtalálja a saját igényeinek legjobban megfelelőt. A bemutatásra kerülő modellek közül válogathat az adott intézmény, de adaptálhatja, saját igényeire alkalmazhatja, sőt többet össze is kombinálhat a saját céljainak megvalósítása érdekében.

Már a képzési program fejlesztésének elején előre meg kell tervezni a folyamat egészét: a képzési célokat, koncepciót, alapelveket, tanulási eredményeket, a képzés architektúráját, tartalmát, tanulási tevékenységeit, szervezeti feltételeit, implementációját, értékelését. Ha nem új program megalkotásáról van szó, akkor nem feltétlenül a folyamat elejéről kell elindulni, de akkor is egy-egy elem megváltoztatása, újratervezése a többi elem újragondolását is maga után vonja.

A képzési program egészének és folyamatainak átlátásához és tervezéséhez sokféle modellt alakítottak ki. A modellek több ponton hasonlítanak egymásra, hiszen a programfejlesztésnek vannak általános lépései, elemei; ugyanakkor fókuszukban, hangsúlyaikban eltérnek egymástól. Különböző helyzetekben, különböző intézményeknek, különböző céllal érdemes egy-egy modellt előnyben részesíteni, vagy akár a modellek alapján egy saját programfejlesztési folyamatot kialakítani. Az alábbiakban a következő megközelítéseket, utakat mutatjuk be röviden:

- tanulásközpontú megközelítésre épülő programfejlesztés,
- a programfejlesztés fókuszában a tanulási eredmények kidolgozása,
- középpontban a tantervi architektúra tervezése,
- a tervezés fókuszában az implementáció,
- a tervezés fókuszában a program értékelése, monitorozása.

1. A tervezés fókuszában a tanulás

A **tanulásközpontú megközelítés** a tanulók megismerésén alapul, és a tanulóknál végbemenő változásokra, fejlődésre fókuszál. A pozitív változások elősegítését, a tanulási eredmények elérésének támogatását a tervezési folyamatban a tanulás-tanítás során és az értékelésben is érvényesíti. Ez a megközelítés radikálisan eltér attól az ún. tanításközpontú megközelítéstől, amikor a megtanulandó tartalmat tervezzük, a tanulás-szervezés során a tanítás módszereire és a tanári irányításra fókuszálunk, s a tanítási folyamat lezárásával az elsajátított ismereteket értékeljük.

- ▶ Lásd bővebben az A.1. fejezet 2.1. A tanulásközpontú megközelítés című alfejezetét.

A tanulásközpontú szemlélet a képzési programok tervezésekor elsősorban abban érhető tetten, hogy: 1. a programtervezés minden elemét a hallgató szempontjából határozzák meg, valamint 2. megjelennek a programtervezés lényeges új elemei, úgymint a tanulásméletek megfogalmazása, a tanulási környezet leírása vagy a tanulási folyamat támogatása. A képzési program tervezése közben a tanulásméletek leírása során jelenik meg, hogy **milyen alapvető szemléletmódban gondolkodnak a tanulás-tanítás folyamatáról a képzésben.**

► A tanulásértelmezésekről részletesebben olvashat az *A.1. fejezet 2. Változások a tanulásértelmezésben* című alfejezetében.

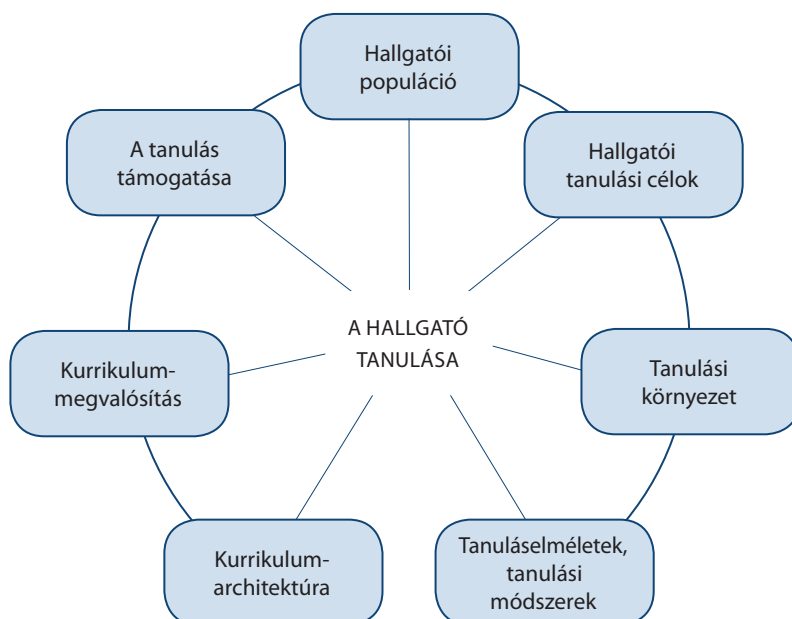
Itt lehet kitérni arra, hogy konstruktivista vagy más tanulásfelfogás képezi-e a képzés alapját, hogy a **problémaalapú, a kutatásalapú, a fejlesztésre alapozott tanulás vagy más elképzelés tölt-e be központi szerepet**, hogy az együttműködő, csoportos tanulásformákat vagy másféleket részesítenek-e előnyben, illetve hogy milyen felfogásban alkalmazzák az online tanulási formákat.

► Az *A.1. fejezet 2.1.2. A tanulási tevékenységek, szituációk felértékelődése a tanítás-tanulás folyamatában* című alfejezetében található példák és részletesebb leírások az aktív tanulási módokról.

A tanulási környezet egy olyan holisztikus rendszerbe foglalja a tanulás fizikai, virtuális, szociális terét, amely a kurzusok működési környezetét, a kurzusokon kívüli, extrakurrikuláris tartalmakat, az egyetemi, főiskolai közösség sajátosságait egymásra hatásukban kezeli. A tanulástámogatás esetében is arról van szó, hogy a képzés az egyes tanulókat, tanulócsoportokat különböző támogató eszközökkel (pl. adminisztratív, oktatási, szociális támogatások, validációs lehetőségek, információforrások, könyvtárak, adatbázisok biztosítása, személyes fejlődési terv elkészítésének támogatása, mentorálás), de összehangoltan segítse egyéni tanulási útjukban, céljaik megvalósításában.

Dolence és munkatársai (1998, idézi Kopp 2013: 45) modelljükben a tanulásközpontú programtervezés hét fő elemét gyűjtötték össze (lásd 3. ábra). A programfejlesztés során az egyes elemek elemzéséből indulnak ki, s a köztük lévő összefüggésekből alakítják ki a program tervét. A tantervek hálótérve, tantárgyai – amelyek a legtöbb tanterv fő részét alkotják – ebben a modellben leginkább egy elemhez, a kurrikulumarchitektúrához köthetők. Jól látszik az is, hogy ez a fejlesztési logika nem lineáris utat jár be, hanem egy körkörös, az egyes tényezők folyamatos egymásra hatását elemző rendszert rajzol meg.

3. ábra: A tanulásközpontú programfejlesztés keretei



Forrás: Dolence–Lujan–Roley 1998: 112, idézi Kopp 2013: 45

A tervezés során a képzés egyes tényezőinek átgondolásához a 6. táblázatban összefoglalt kérdéseket érdemes feltenni és megválaszolni.

6. táblázat: A tanulásközpontú programfejlesztés lehetséges kérdései

Szempontok	Kérdések
Hallgatói populáció:	- Milyen előzetes tudással rendelkeznek az egyes hallgatói csoportok? - Milyen előzetes tapasztalatokat hoznak (pl. munkatapasztalat)? - Milyen körülmények közül érkeznek a hallgatók (pl. munka mellett tanul, finanszírozni tudja-e a képzést, stb.)?
Tanulási célok:	- Mi a hallgatók célja a képzéssel általában (továbbtanulás előkészítése, kilépés a munkaerőpiacra stb.)? - Milyen munkahelyeket, pozíciót szeretnének betölteni a képzést követően?
Tanulási környezet:	- Hogyan szerveződik egységes rendszerbe a tanulás támogatása, és ez hogyan illeszkedik a hallgatók szükségleteihez? - Milyen tanulás- és tartalommenedzselő rendszer illeszkedik leginkább a tanulók szükségleteihez?
Tanulásmélet és gyakorlat:	- Milyen tanulásméleti keretben értelmezhető az adott hallgatói csoport tanulása? - Ehhez milyen oktatási stratégiák és módszerek illeszkednek?
Kurrikulum-architektúra:	- Az egyes tanulási egységek (kurzusok, modulok) hogyan illeszthetők a tanulásméleti keretekbe? - Milyen eltérő tanulási utakat biztosít a képzés a hallgatók számára, ezek hogyan szerveződnek egységes rendszerbe?
A tanulás támogatása:	A hallgatói szükségletek és a tervezett tanulási folyamatok milyen tanulástámogatási megoldásokat igényelnek (pl. távoktatás, egyéni fejlesztés, egyéni tanulási utak)?

Forrás: Kopp 2013: 46

A fenti szempontok alapján látható, hogy a tanulásközpontúság különböző mértékben jelenhet meg a képzési programban, akár a program egy-egy elemét érintve, akár az egész rendszert. Nyilvánvalóan az utóbbi megoldás jelenti a legteljesebb körű képzési koherenciát, ám azt is látni kell, hogy az egyes tényezők megjelenése különböző mértékű felkészültséget igényel az adott intézménytől: például a tanulási célok, a tanulás támogatásának tervezése komplex, sok esetben a felsőoktatástól eddig idegen feladatokat is felvet. A képzési programok jellege is befolyásolhatja, hogy mennyire tud nyitni az adott program a tanulásközpontú szemlélet felé, a rövidebb képzések például könnyebben át tudják alakítani az egész tanulási környezetüket, illetve a távoktatással zajló képzések is általában eleve nyitottabbak a tanulásközpontú programfejlesztésre.

A hazai tapasztalatok is azt mutatják, hogy a programfejlesztésben jártasabb felsőoktatási intézmények²⁰ is kisebb mértékben tudnak nyitni a tanulásközpontú programfejlesztés irányába: leginkább a hallgatók előzetes tudására, munkatapasztalatára építenek; de például a hallgatók egyéni tanulási útjának támogatása még akkor is sok nehézséget okoz, ha az adott intézmény képzési koncepciójában nyíltan a tanulásközpontúság mellett köteleződött el. Az egyéni tanulási utak támogatása nemzetközi téren is jellegzetesen inkább a doktori képzési programok szintjéhez kötődik, s az alapszakokon kevésbé erős (vö. Kopp 2013).

A tanulásközpontú tervezés esetében problémát jelenthet, ha a felsőoktatási intézmény vagy különösen a programot gondozó szervezeti egységnek nincs kiérlelt, kimunkált víziója a tanulás-tanítás folyamatáról. Ugyanakkor ez a megközelítés éppen elő is segítheti, hogy a képzési program gazdái között meginduljon

²⁰ A bevezetőben említett fejlesztési projektbe bevont referenciaintézményekben elvégzett pilotprogram-felülvizsgálatokról készült esettanulmányok elérhetők itt: <http://www.413.hu/index.php/hu/refi/esettanulmanyok-refikrol>

a párbeszéd a tanulás-tanítás alapvető kérdéseiről, arról, hogy az adott képzési programban milyen módon lenne érdemes tanítani.

Összességében tehát kis lépésekben célszerű elindulni a tanulásközpontú megközelítés felé, hiszen több tényező tervezése is elengedhetetlen a tanulási eredmények sikeres programszintű megvalósításához. Kiemelendő a tanuláselmélet és gyakorlat (pl. jellegzetes módszerek, stratégiák) tervezése, a tanulási környezet és a tanulás támogatása, amelyekről kifejezetten a képzési program szintjén is szükséges gondolkodni, nem csak egy-egy kurzushoz kötődően, hiszen e nélkül nincs biztosítva a tanulási eredmények koherens, egymásra épülő támogatása.

2. A tervezés fókuszában a tanulási eredmények

Az előző megközelítéshez sok szempontból közel áll a tanulási eredmények kidolgozására fókuszáló tervezés, hiszen a hangsúly nem a tartalmak tervezésén, hanem a hallgatók által elérendő tanulási eredményeken és az ehhez vezető úton van. Általában ennél a fókusznál dominánsabb a tanulási eredmények rögzítésének, meghatározásának igénye, mint a tanulás komplexitásának támogatása, a tanulási folyamatok és keretek rugalmasságának elősegítése (vö. Pröitz 2010). A programfejlesztőknek ezért érdemes arra törekedni, hogy összehangolják a tanulás komplexitásának támogatását és az előre rögzített, megtervezett tanulási eredmények kidolgozását. Viszont azt is fontos látni, hogy a két fókusz közt feszültség is van. Tehát minél jobban konkretizáljuk, részletezzük a tanulási eredményeket, annál jobban beszűkíthetjük a felsőoktatásban zajló komplex tanulási folyamatokat, utakat.

A **tanulási eredmények olyan állítások**, amelyek azt tartalmazzák, hogy a hallgató mit fog tudni, illetve mire lesz képes az adott tanulási folyamat eredményeképpen (Kennedy 2007). Az értelmezésben domináns a hasznosság kérdése. A képzési folyamatot tehát úgy kell megtervezni, hogy az elsajátított tanulási eredmények, kompetenciák később segíteni tudják a hallgatókat a társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci elhelyezkedésben, beilleszkedésben. A képzésekben továbbá az is hangsúlyossá válik, hogy a hallgatók hogyan értik meg saját tanulási folyamataikat, hogyan vonódnak be a tanulásuk irányításába, szervezésébe, illetve hogy valójában hogyan gondolkodnak a kitűzött tanulási eredményekről.

► A tanulási eredmények értelmezéséről, értelmezési lehetőségeiről részletesebben szól az A.1. fejezet 4.1. *A tanulási eredmények értelmezése* című alfejezete.

Lényeges, hogy a programfejlesztés során a tanulási eredmények kapcsán ne csak azonosítsuk, hogy mi számít hasznos tudásnak, kompetenciának a szakterületek, képzők, a munka világa, hallgatók stb. szempontjából, hanem hogy a programfejlesztők keressék a választ arra is, miként jelenhetnek meg a használható, alkalmazható tanulási eredmények és fejlesztéseik a képzési programban. A tanulási eredmények *képességkomponenseinek* kidolgozottsága különösen fontos ebből a szempontból. Ehhez segítséget nyújtanak a tanulási eredmények írásával foglalkozó útmutatók és az EU 2015-ös ECTS használati útmutatója,²¹ amely a tanulás minőségi (tanulási eredményekhez kötődő) és mennyiségi (kreditekhez kötődő) szempontjait együttesen értelmezi. Az útmutatók széles köre áll rendelkezésre ahhoz, hogy a tanulási eredményeket minél konkrétabban és pontosabban tudják megfogalmazni a felsőoktatásban oktatók (lásd I.10. sz. melléklet).

Derényi (2006) útmutatójában például egy jól megfogalmazott tanulási eredmény a következő elemekből tevődik össze:

1. Egy ige, ami azt a cselekvést fejezi ki, amire a kérdéses tanulmányi időszak végén a hallgatónak képesnek kell lennie.
2. Szó vagy szavak, amely(ek) azt fejezi(k) ki, hogy mire vonatkozik ez a cselekvés, illetve mivel végzi ezt a hallgató. Ha a tanulási eredmény készségekről szól, akkor egy, a készség alkalmazásának módját leíró szó is szerepelhet (például: kompetensen ugrál fel-le).

21 Magyarul: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf

3. Olyan szó vagy szavak, amely(ek) annak a teljesítménynek a természetét írja(k) le (az érvényes standardok nyelvén, illetve kontextusában), amelyet a tanulási eredmény elérésének bizonyítékául a tanulótól elvárunk.

A tanulási eredmények középpontba helyezése ugyanakkor több is, mint az elvárt, szándékolt, leírt tanulási eredmények rögzítése, emellett az adott képzési területen, szakterületen érintettek közti *kommunikáció eszköze* is. Ennek egyik legfőbb nemzetközi példája a Tuning projekt, amely 27 ország képviselőinek együttműködésével 9 szakterület referenciapontjait dolgozta ki (Tuning 2000). A cél az egyeztetés, közös pontok kialakítása volt, a tanulási eredmények beépítésének támogatása a képzési program fejlesztésébe. Ez természetesen nem jelentette azt, hogy a felsőoktatási képzési programok egységesítésére törekedtek volna (Harris 2009).

A Tuning projektben a képzési program-profilok kidolgozásában meghatározóak: a képzési szintek, a tanulási eredmények, az általános és specifikus kompetenciák és a hallgatói terhelés átgondolása. A tervezésnél továbbá figyelembe kell venni az elérhető tudást és az aktuális társadalmi igényeket. Ugyanakkor az elért, használható, ténylegesen megszerzett tudás csak a hallgató munkaerőpiacra való kilépését követően értékelhető pontosan. A képzési program folyamatos újratervezésénél tehát nemcsak a visszajelzésekre szükséges építeni, hanem azokra az előrejelzésekre is, amelyek figyelembe veszik a társadalmi, tudományos változásokat és fejlődést.

Összességében megállapítható, hogy a Tuningban *a tanulási eredmények a kulcsa a programfejlesztés minden tevékenységének*: ezáltal kommunikálnak a szakterület, a tudomány, a munka világának képviselőivel; építenek a hallgatói célokra; erre alapozzák az egész tantervi struktúrát; az értékelést, beválást, minőségbiztosítást (lásd részletesebben a 4. ábrán).

4. ábra: A tervezés menete a Tuning alapján



Forrás: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

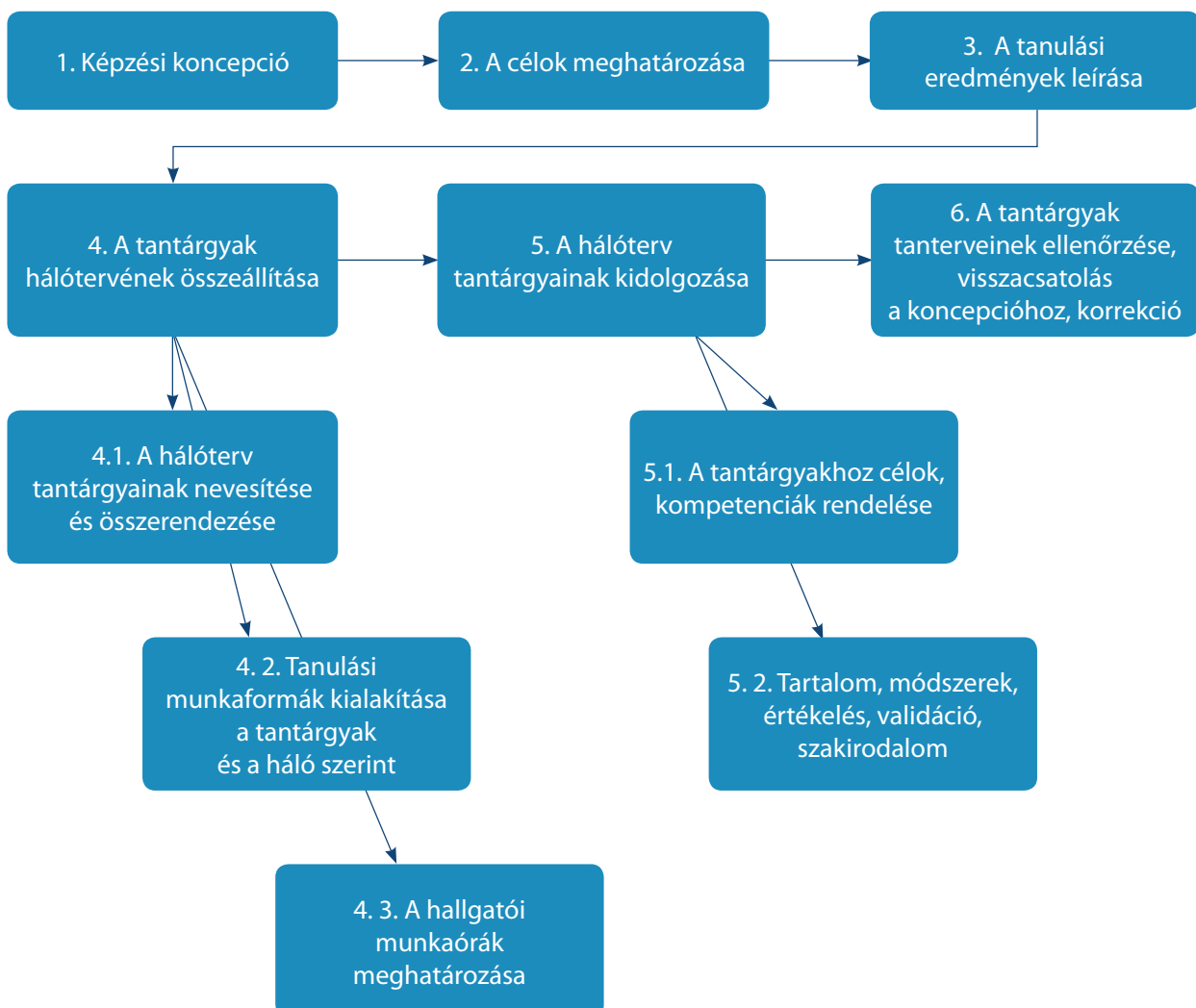
A képzési programok tervezésére a Tuning kidolgozott egy listát, amely 10 kulcskérdést tartalmaz (lásd az I.11. sz. mellékletben). A tömör, könnyen használható, jól értelmezhető szempontrendszer különösen fontos lehet azon képzési programok fejlesztésekor, amelyek fontosnak tartják a képzésüket minél jobban kontextusba ágyazni. Nemcsak az adott szakterület nemzetközi kontextusába, hanem folytonosan figyelve a képzési program piaci kontextusára is.

3. A tervezés fókuszában a tantervi architektúra

A programfejlesztés kétségtelenül egyik leglényegesebb eleme magának a képzés tantervének a létrehozása, hiszen enélkül nincs értelme sem a hallgatói igények, célok feltárásának, sem az implementálással vagy a munka világának visszajelzéseivel foglalkozni. Fontos kiemelni, hogy míg a programfejlesztés az intézmény folytonosan alakuló tevékenysége, addig a képzés tanterve egy írott dokumentum, ami ideális esetben mindig az intézmény közösen kialakított és az érdekelt, érintett szereplőkkel egyeztetett, nyilvános dokumentuma, alkotása. Ha a képzés felülvizsgálatára kerül sor, akkor is a problémák, fejlesztési célok azonosítása után a gyakorlatban mindig a tanterv kisebb-nagyobb mértékű átalakítása történik meg.

A tanterv megalkotásának kulcskérdése a tantervi struktúra kialakítása, amelyhez elengedhetetlen egyfajta tervezési lépéssor kialakítása is (lásd 5. ábra). A struktúra kialakításában jól látszik, hogy a célok, tanulási tevékenységek és a tartalom, illetve az értékelés elemeinek végiggondolása zajlik a képzés egészének szintjén, a hálóterv (tantervi egységek/tantárgyak rendszere) szintjén és az egyes tantervi egységek/tantárgyak kidolgozásának szintjén is. Tehát ugyanazoknak az elemeknek az összehangolt és egyre inkább konkretizált kidolgozása történik a tantervi architektúra kialakításakor. (Hasonló, az egyes lépéseket részletesebben kibontó folyamatot mutat be az I.7. sz. melléklet is a szakmai kompetenciák felől közelítve.)

5. ábra: A tanterv tervezésének folyamatábrája



A folyamatábra első sorában látható képzési koncepció, célok és tanulási eredmények képezik azt az átfogó célrendszert, képzési irányt, ami a későbbiekben tantervi szinten lebontásra kerül, s amihez a tantervi megvalósítás lépései rendelődnek.

A képzési koncepció tartalmazhatja az intézmény, a képzésfejlesztők legfontosabb elgondolásait:

- az adott szakterületről (pl. milyen szakemberekre van szükség az adott területen, hogyan változnak a munka világának elvárásai, milyen felkészültséggel szükséges rendelkeznie az adott terület szakembereinek),
- a képzés és programfejlesztés sajátosságairól (pl. milyen alapelvek mentén alakult ki a képzési program, milyen gyakorisággal és hogyan történik a képzés monitorozása és értékelése, milyen módon illeszkedik az adott képzési program az intézmény képzési portfóliójába),
- a képzésben megjelenő alapvető tanítási-tanulási koncepcióról, sajátosságokról (pl. gyakorlatorientált képzés, központi jellemző a kutatásalapú tanulás).

A célokról és a tanulási eredményekről már részletesen szó esett az előző fejezetben. Alapvetően a képzési program célmeghatározása szabhatja meg az intézmény képzési programjának speciális sajátosságait, irányait; a képzéssel elérendő oktatási, képzési, de akár szélesebb körű társadalmi, gazdasági célokat is. A tanulási eredmények ennek pedig egy olyan konkretizált szintje, ami a hallgatók felől írja le, hogy a végzetek mit fognak tudni, mire lesznek képesek, milyen attitűddel, autonómiával és felelősségszinttel fognak rendelkezni.

Ebben a rendszerben a képzés tágan vett célrendszerének kimunkálása után ki kell alakítani a képzés alapvető tartalmi struktúráját, a tantárgyak rendszerét, azaz a hálótervet. Miután a tanulási eredmények alapján kialakítják a fő tartalmi csomópontokat a hálótervben, azokat fontos sorrendbe rendezni, megállapítani, hogy tartalmilag hogyan épülnek egymásra, majd végiggondolni az egyes tantárgyakhoz köthető alapvető tanulásszervezési formákat (pl. előadás, gyakorlat, tréning, projekt, szakmai gyakorlat, laborvizsgálat, esetelemzés) és kreditmennyiségeket. Mindezt az egyes tantárgyak szintjén is szükséges megismételni: célkitűzések, tanulási eredmények meghatározása, tartalmi leírás, főbb munkaformák, módszerek megjelölése, értékelés és validációs eljárások kialakítása.

► A lépések gyakorlatiasabb megvalósítását lásd a *B.4. A képzési program fejlesztésének rendszere* című fejezetben.

A tanulásközpontú megközelítés, a tanulási eredmények kulcsszerepe nem szükségszerűen erősödik fel ebben a programfejlesztési folyamatban. Valójában akkor tölthet be kulcsszerepet a tantervben a tanulásieredmény-alapú oktatás, ha az nemcsak az egyik elemként jelenik meg (3. lépés), hanem minden egyes lépéssorban meghatározó a jelenléte. Például ha a kutatói kompetenciák hangsúlyosak a tanulási eredmények leírásában, akkor annak a képzési koncepcióban (1. lépés) is meg kell jelennie (pl. a kutatásalapú tanulás támogatása), hogy a képzés fontos célja a kutatóvá nevelés, továbbá a hálóterv tartalmában, a munkaformák, módszerek megválasztásában (pl. kutatási tevékenységekbe való fokozott hallgatói bevonás), s a hozzárendelt kreditekben az értékelés területén is érvényesülnie kell.

Megjegyzendő, hogy az 5. ábrán bemutatott 3–5. lépéseket másféle sorrendben is végig lehet járni. Egyre inkább terjed a tervezésnek az a módszere, amikor előre egységes méretű (pl. 5 kredit) modulszerkezetet hoznak létre, és az egyes modulokhoz rendelik hozzá a tanulási eredményeket, éppen annyit, hogy az 5 kredit által kifejezett tanulási időkeretben (150 óra) reálisan elérhetőek legyenek. Bár kissé mechanisztikusnak tűnhet ez a megoldás, előnye, hogy előre kivonja a tervezésből azokat a konfliktusokat, amelyek az egyes tantárgyak méretével, a mérethez kapcsolódó vélt fontossággal függ össze. Ezentúl könnyebbé válik különböző képzési programok illesztése, közöttük átjárás biztosítása, az elismerés. Hazai körülmények között a kevesebb számú és nagyobb kreditértékű egységekből építkező tantervek minőségi előrelépést jelenthetnek a hagyományosan extenzív (nagy számú, sokféle, kis kreditértékű tantárgyból építkező) tantervekhez képest.

Végül külön fontos kiemelni a tervezési folyamat 6. lépését, ami még a tantervi tervezés lezárása előtt ellenőrzi, hogy a koncepcióban, célokban, tanulási eredményekben vállalt elemek mennyire valósultak meg a tantervi struktúrában, tartalomban, tevékenységekben. Az *ellenőrzést* érdemes alapos dokumentumelemzéssel elvégezni, tehát például tételesen megszámolni, hogy egy adott célt, tanulási eredményt mivel, hány alkalommal tervez fejleszteni a képzési program. A tapasztalat azt mutatja, hogy ha csak egy vagy két tartal-

mi elem, tevékenységelem, tantárgy támogat egy célul kitűzött tanulási eredményt, akkor a fejlesztése nincs megfelelően biztosítva.

K22. Szempontok a célok, tanulási eredmények tantervi szintű megjelenésének értékeléséhez

	Tantárgy 1	Tantárgy 2	Tantárgy 3
Tanulási eredmény 1	X	X	
Tanulási eredmény 2	X		

A dokumentumelemzés eredményeit érdemes egy táblázatban* is rögzíteni a jobb áttekinthetőség kedvéért. A tantárgyak mellett érdemes külön táblázatban összegezni azokat a tanulási tevékenységeket is, amelyek az adott tanulási eredmények fejlődését szolgálhatják.

* 2014 óta az intézményi akkreditáció során a képzésekre irányuló önértékelési eljárás részeként, illetve a szakindítások előzetes véleményezéséhez kiadott űrlapon a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság is kéri egy ilyen ellenőrző mátrixnak a használatát: http://www.mab.hu/web/index.php?option=com_%20content&view=article&id=344&Itemid=479&lang=hu

Forrás: Tuning

A programfejlesztésnek erre a fókuszára akkor érdemes különösen figyelni, ha a képzésfejlesztők azt észlelik, hogy a képzés kitűzött céljai, tanulási eredményei „nem válnak valóra”, a képzés egésze nem szolgálja jól a képzés céljait. Meghatározó kiindulópontul szolgálhat e megközelítés akkor is, amikor a képzésen belül koherenciaproblémákat észlelünk (pl. egyes tartalmak túlzottan ismétlődnek, nem épülnek egymásra a tanulási tevékenységek, a tantárgyak), ilyenkor is a tantervi struktúra egyes elemeinek összehangoltságát, egymásra épülését érdemes lépésről lépésre feltárni. Továbbá a képzések felülvizsgálatának is gyakran egyik fő fókusza a tantervi struktúra újragondolása, hiszen a hallgatók, a munka világának vagy az oktatóknak a visszajelzései gyakran éppen arra vonatkoznak, hogy bizonyos tanulási eredményeket nem fejleszt megfelelően a képzés.

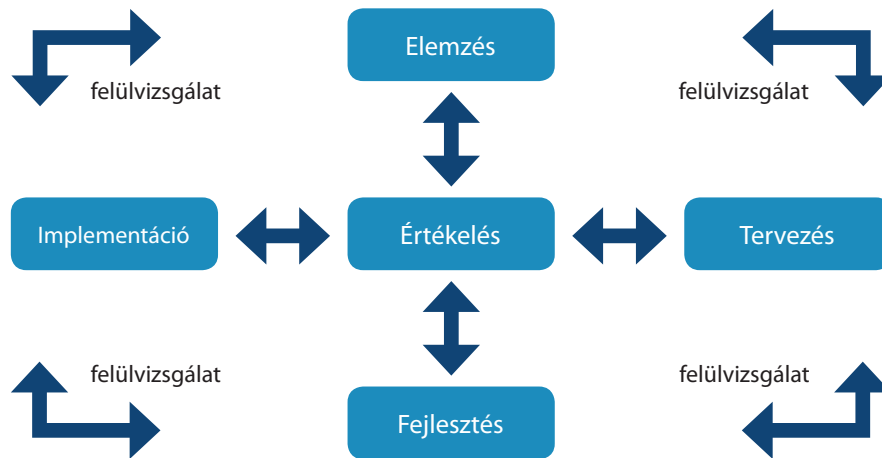
4. A tervezés fókuszában az implementáció

A programfejlesztés egyik gyakran elhanyagolt fókusza az implementáció, holott ennek átgondolása nélkül a képzési program megvalósulása, fennmaradása, minősége kerülhet veszélybe.

A képzési programok fejlesztésénél is felmerül az a kettősség, hogy a képzés egyfelől hogyan tudja megvalósítani céljait és eredményesen működni (stabilitás), másfelől hogyan képes folyamatosan alkalmazkodni a változó környezethez (flexibilitás). A fejlesztési folyamatok legnagyobb nehézsége egyrészt az, hogy képessé tegye a megvalósító szervezeti egysége(ke)t a változásra, másrészt a változtatások fenntartása folyamatos ellenőrzést igényel (Packendorff 1995). Ennek a stabilitásra törekvő változtatásnak lehet egy jól használható modellje az oktatási rendszerfejlesztés (*Instructional Systems Design*, ISD). A tervezési folyamatot és az oktatási célt a hallgatók aktuális állapota és igényei határozzák meg. Ez alapján tervezik meg a „beavatkozást”, amely az átalakulást szolgálja (Goodyear 2013). Az oktatási rendszerfejlesztésnek több modellje is létezik, de legismertebb az ADDIE (lásd 6. ábra), amelynek öt fázisa van:

1. Elemzés (Analysis)
2. Tervezés (Design)
3. Fejlesztés (Development)
4. Implementáció, beavatkozások (Implementation)
5. Értékelés (Evaluation)

6. ábra: A tervezési folyamat szekvenciális és iteratív implementációs ábrája



Forrás: A szerzők összeállítása

1. Az *elemzés* a folyamat legfontosabb része, hiszen helyessége meghatározza a későbbi döntéseket. Itt kell meghatározni az érintettek körét, a korlátokat és lehetőségeket. Azokat a legfontosabb fejlesztési pontokat, amelyekhez aztán igazodnak a fejlesztés további lépései.
2. A *tervezés* az ötletelés absztrakt fázisa, ahol felhasználjuk az elemzés során megszerzett információkat annak érdekében, hogy minél inkább képesek legyünk a hallgatók igényeire szabni a képzési programot.
3. A *fejlesztési* szakasz már a tervezési fázis eredményeire épül. Ez a szakasz rendkívül időigényes, hiszen itt történik meg a különböző lépések, tervezetek kipróbálása, tesztelése és újraírása. Itt már együtt dolgoznak a programfejlesztőkkel a technikai támogatásért felelős munkatársak is, úgymint a kurzusok meghirdetéséért és nyilvántartásáért felelős tanulmányi osztály munkatársai vagy az online munka felületét tervező és működtető informatikusok.
4. Az *implementációs* fázisban inkább a folyamat áll a középpontban és nem a kifejlesztett anyagok bemutatása. Ennek a fázisnak az is feladata, hogy a kifejlesztett programok és konkrét anyagok bevezetésén túl, rávilágítson olyan területekre is, amelyek eddig nem jelentek meg a képzési program kidolgozóinak gondolkodásában. Itt történik meg a képzők képzése, a fogalmak értelmezésének tisztázása. E fázis lebonyolítását különösen befolyásolja a szervezet mérete és típusa. Például egy magánfőiskola döntéshozatali mechanizmusában az ötlettől a döntésig előfordul, hogy csak két nap telik el, és a kipróbálás már a következő hónapban elkezdődik, míg egy hagyományos egyetemi struktúrában a sokszintű formális fórumokon való egyeztetés nélkül ez elképzelhetetlen.
5. Az *értékelés* szempontjainak összhangban kell lenniük az elemzési szakaszban meghatározott elemekkel. Ezeknek tükrözniük kell a hallgatók elvárásait, a környezeti adottságokat és lehetőségeket.

Amikor erről a modelltől gondolkodunk, akkor fontos elkerülnünk kronologikus használatát. Ahogyan a 6. ábra leírásában is szerepel, az ADDIE modell folyamatosan újrainduló részekből áll, amelyek időnként átfedik egymást (Bajzáth 2016).

A hazai kontextusban különösen lényeges a programfejlesztés implementációs folyamatainak átgondolása, hiszen gyakran például szűkös erőforrások közt kell egy-egy képzési programot implementálni. Ilyen esetben kifejezetten veszélyes stratégia a képzési program tervezését az implementációtól külön tervezni.

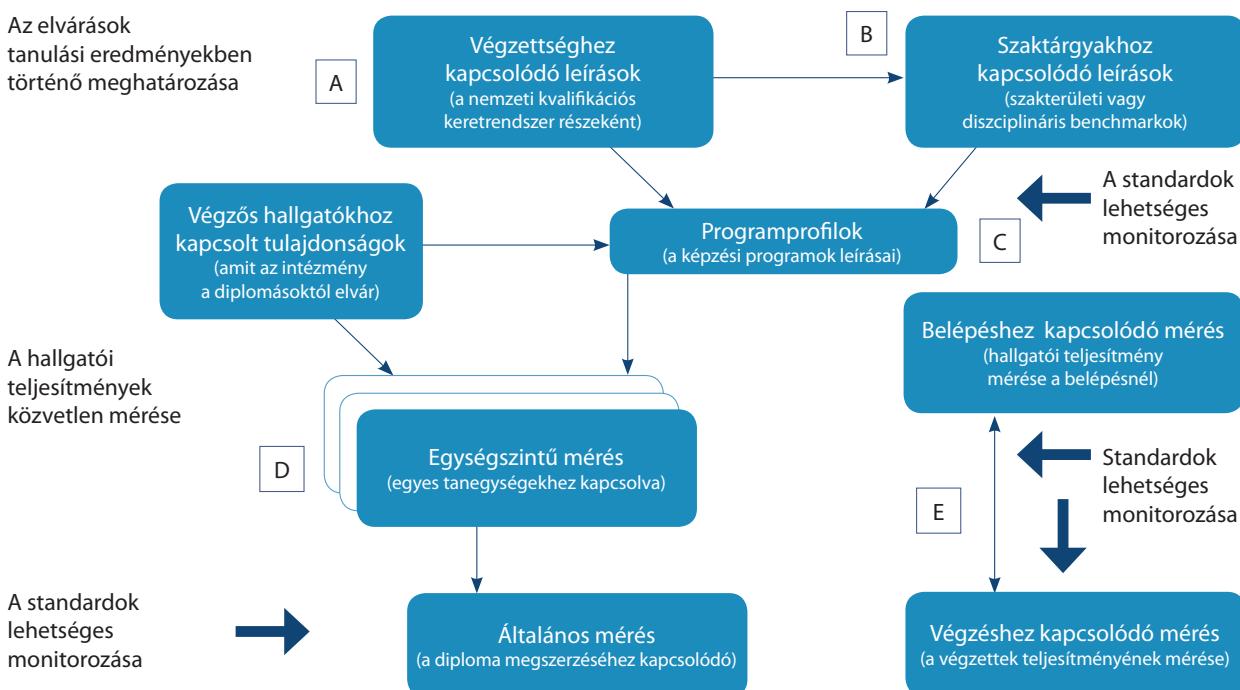
- Minden szervezetnek vannak sajátos erősségei és gyengeségei, így teremtvé egyedi fejlesztési környezetet saját fejlesztéseikhez. A helyzetelemzés és a gátló tényezők proaktív kezelése a vezetők elemi érdeke és feladata is. Az implementáció lényeges szervezeti jellemzőinek kezeléséről tovább tájékozódhatnak a C.2. fejezet 1. Erősségek, gyengeségek a szervezetben, szervezeti egységeken című alfejezetében.

5. A tervezés fókuszában az értékelés, monitorozás

Egy másik megközelítésben felértékelődik a képzés kimenetének értékelése – akár mint az elszámoltathatóság, akár mint a minőségbiztosítás eszköze. Ha a képzés kimenete tanulási eredményekben, általános, illetve szakmai kompetenciákban fogalmazódik meg, akkor felmerülhet a kérdés, hogy a felsőoktatási intézmény mivel járul hozzá hallgatóinak fejlődéséhez, azaz mi az intézmény hozzáadott pedagógiai értéke. A hallgatók bemeneti és kimeneti kompetenciaszintjének összehasonlításából lehet következtetéseket levonni a képzés eredményességére nézve, átgondolni, hogy a vállalt célok és az elért hallgatói eredmények mennyire közelítenek egymáshoz. Az eredmények elemzése hozzájárulhat ahhoz, hogy ne csak a felsőoktatási rangsorok és az oktatás bemeneti, folyamaténekei alapján kerüljön értékelésre a képzési program, hanem a hallgatók teszteken mérhető tényleges vagy önbevallással feltárt kompetenciáinak fejlődése alapján is.²²

Harris modelljének (2009) középpontjában az értékelés áll, s azoknak a pontoknak a kijelölése, ahol a képzés monitorozásának hozadéka van. A monitorozás egyrészt vonatkozhat – a főként tanulási eredményekben megfogalmazott – elvárások teljesülésére (lásd az I.8. sz. mellékletben található táblázat felső részét, A, B, C területét); másrészt a hallgatói teljesítmények monitorozására: a képzésen belül az egyes kurzusokhoz, illetve az egész képzéshez kötődő teljesítményhez (a táblázat D területe); valamint a bejövő és a képzésből kimenő hallgatók kompetenciaszintje közti különbségre (a táblázat E területe), azaz a hozzáadott pedagógiai érték monitorozására, amely döntően külső értékelést jelent (lásd 7. ábra). Ez utóbbi képzésmonitorozási lehetőség még igen új és vitatott a felsőoktatásban, de Amerikában és az OECD AHELO programjában már megkezdődött az ez irányú vizsgálatok előkészítése (lásd részletesebben Halász 2012c, Kiss 2010, OECD 2013a, 2013b, Tremblay et al. 2012).

7. ábra: A képzési program standardjainak értékelési lehetőségei



Forrás: Harris 2009, idézi Halász 2012c: 415.

22 Érdemes felhívni a figyelmet arra is, hogy a felsőoktatásban a hallgatók nemcsak a formális oktatási eseményeken, hanem azon kívül, informálisan is tanulnak, kompetenciáik az „egyetemi lét” egésze során fejlődik; így a felsőoktatási intézményeknek érdemes differenciáltan elemezni, hogy hallgatóik kompetenciafejlődését mely tevékenységi formák és alkalmak milyen mértékben segítik elő.

Ennek a megközelítésnek az érvényesítésével nemcsak a piac számára válhat vonzóvá a képzés, hanem egyúttal megbízható adatokra támaszkodva indulhat meg, folytatódhat a programfejlesztés (vö. Halász 2012c). Ugyanakkor fontos látni, hogy ez az irány igen költséges és magas fokú mérési szakértelmet is kíván (az OECD AHELO nemzetközi programjának hallgatói kompetenciákat összehasonlító vizsgálata e téren nagy előrelépést és szakmai bázist jelent [Kiss 2010]). Összességében olyan felsőoktatási intézményeknek lehet ajánlani, amelyek stratégiájukban és erőforrásaikkal is a nemzetközi piaci pozíciójukat igyekeznek erősíteni, és már van a képzési programjuknak valamilyen szintű nemzetközi elismertsége. Továbbá minden intézmény számára jelentős inputot ad a monitorozási pontok azonosításához, s annak végiggondolásához, hogy hol, hogyan, mikor és miért érdemes a hallgatók tanulási eredményeiről adatokat gyűjteniük, hogyan érdemes a képzési program minőségbiztosítási rendszerét felépíteni.

6. Átgondolandó kérdések, ajánlások

Az eddig bemutatott, különböző fókuszú programfejlesztési utak, tervek, lehetőségek egyrészt hozzájárulnak a képzési program fejlesztésének tervezéséhez, másrészt segítenek a *képzési koncepció*, a *képzési program alapelveinek* kialakításában. A képzési koncepció, a képzés alapelvei (vagy akár modulok, tantárgyak alapelvei) azt a célt szolgálják, hogy a képzésfejlesztők elképzeléseit, szemléletmódját, választásait egyértelművé és nyilvánossá tegyék. A képzési koncepció, az alapelvek elsősorban az adott képzés *tanulással, tanítással kapcsolatos elgondolásaira*, céljaira, illetve az adott *szakterülettel, szakmával kapcsolatos megfontolásokra, elköteleződésekre* vonatkoznak.

A képzési koncepció, az alapelvek megfogalmazása nem könnyű, szokatlan feladat a felsőoktatásban, ezért az alábbiakban a tanárképzés területéről szeretnénk egy módszertani ajánlást bemutatni, ami bár a tantárgyak, tantárgyblokkok szintjére vonatkozik, de a szempontok többsége a program szintjén is átgondolható.

K23. A tantárgyblokkhoz írandó alapelvek megfogalmazása

Mi lehet a tartalma ennek a koncepcionális alapvetésnek?

- „• Egy olyan pedagógiai, pszichológiai szemléletmód, paradigma, amely teljes mértékben meghatározza az adott tantárgy, blokk tanítását.
- Egy választás, döntés leírása azokban az esetekben, amikor egymással szemben álló, alternatív pedagógiai, pszichológiai megközelítések állnak rendelkezésre.
- Egy gyakorlati vagy tudományos jelenség, folyamat, tendencia leírása, amely befolyásolja a tantárgy szervezését, tanítását, tartalmát stb.
- A hallgatók teljes, tanárrá válási folyamatában betöltött fontos szerep, esetleg a fogalmi váltáson belül elfoglalt hely.
- Történeti jellegű megfontolás a tantárgy kialakulásával kapcsolatban.
- Valamely filozófiai vagy más eszmei áramlathoz való kapcsolódás, az ahhoz való viszony.
- Egy átfogóbb tantárgyi rendszerben vagy képzési folyamatban elfoglalt hely.”

Milyen további speciális tartalmak lehetnek?

- „• Metodikai, a tantárgy tanításának módszereivel kapcsolatos megfontolások.
- A tantárgy tanításának szervezésére vonatkozó megfontolások.
- Annak a hallgatói csoportnak, rétegnek a megnevezése (indoklással), akik számára ajánlott a tantárgy felvétele.
- Utalás a tantárgy esetleges előzményére vagy folytatására.
- Azon speciális eszközök felsorolása, amelyek szükségesek a tantárgy tanulásához, tanításához.”

Forrás: Nahalka 2006

B.4. A képzési program fejlesztésének rendszere

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- képzési portfólió, intézményi portfólió, modul, szakirány, specializáció, tematika

A képzési program fejlesztésének leginkább operatív szintjeit tekintheti át az alábbiakban az olvasó. Egyrészt azért, mert megnevezzük a tervezés legfontosabb szerkezeti elemeit, azok kapcsolatát, tartalmát. Másrészt azért is, mert bemutatjuk a képzési program állandó felülvizsgálatának lehetséges rendszerét és szempontjait, aminek már a tervezéskor is jelentősége van. Teljes tartalmát azonban az előző három fejezettel együtt nyeri csak el ez a szakasz.

A programfejlesztés lépéseinek végiggondolásához két alaptétel ad jó kiindulópontot:

1. Minden program törekszik koherens rendszer megteremtésére.
2. A programfejlesztés folyamatára a ciklikusság jellemző.

A *programok koherens rendszere* azt jelenti, hogy minden elem mindennel összefügg, tehát ha egy ponton változtatni szükséges, akkor az további változtatásokat von maga után a rendszer más elemeinél is. Vagyis ha a fejlesztők a program szintjén átalakítják a célokat, az elérni kívánt tanulási eredményeket, akkor az kihat az egyes tantárgyak tartalmára, a hallgatók tanulási tevékenységeire, a képzés tanulási környezetére, értékelési rendszerére, de az oktatói és infrastrukturális erőforrásokra is. Mindez fordítva is történhet, ha például a képzésfejlesztők radikálisan megváltoztatnak egy tantárgyat, vagy tantárgyakat modullá vonnak össze, vagy átrendezik a kreditek elosztását a tantárgyak közt, vagy például a szakmai gyakorlat szerepét újraalakítják a képzési programban, annak mind vissza kell hatnia a program egészének szintjére, különben a képzési program inkohereenssé válik, s ezáltal kevésbé tud eredményesen működni.

A *programfejlesztés ciklikussága* pedig azt jelenti, hogy egy folyamatosan ismétlődő tevékenységről van szó, amelynek a fő szakaszait nevezhetjük: 1. a tervezés, előkészítés, 2. a programfejlesztés és implementáció, és végül 3. a fenntarthatóság időszakának. (A programfejlesztésről részletesen lásd még Bajzáth–Pálvölgyi 2016, az új ECTS-kézikönyvet értelmező kötetben Derényi–Simon 2016.)

1. Tervezés a programfejlesztés különböző szintjein

A koherencia kérdése leginkább a program egyes szintjeihez kötődően jelenik meg, azaz a fő kérdés, hogy a képzési program szintjei szemléletükben, tartalmukban mennyire koherensek. A képzési programokon belül a következő szinteket érdemes figyelembe venni:

- egy adott intézmény képzési program-portfóliójának szintje,
- a képzési program szintje,
- a szakirányok, specializációk, modulok szintje,
- a tantervi egységek, tantárgyak szintje,
- a tantárgyi programok és az egyes oktatók kurzustematikái.

1.1. Az intézményi képzési program-portfólió szintje

A felsőoktatási intézményeket alapvetően formális képzési programjaik, szakjaik alapján ismerjük. Egy felsőoktatási intézménynek azonban nemcsak többféle képzési programja van (különböző szakterületek, különböző képzési szintű programok), hanem más, a formális képzésen túlmutató nem formális tanu-

lási lehetőséget (tanfolyamok, előadás-sorozatok, alumni programok stb.) is kínál(hat). Az *intézményi képzési program-portfólió* formális és nem formális tanulási lehetőségek összessége. Az intézmény portfóliója összeállításakor egyes termékeit előnyben részesítheti, megerősítheti a képzések, tanulási igények piaci helyzete vagy akár az intézmény céljai, hagyományai alapján vagy humánerőforrásait figyelembe véve.

K24. Az intézményi képzési program-portfólió bővítése a célok alapján – a Zsigmond Király Egyetem gyakorlata

Nyugdíjasok Óbudai Akadémiájáról

Tanulni sohasem késő – avagy Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája a Zsigmond Király Egyetemen

„A Zsigmond Király Egyetem a hazai idősoktatás egyik fellelvára. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a hallgatók több szakon is tanulhatnak az idősekről, hanem azt is, hogy az országban elsőként itt végeznek olyan hallgatók, akik hivatalosan is idősoktató-idősképző egyetemi diplomát kapnak. A ZSKE lelkes tanárai 2011 őszén újtára indították a Nyugdíjasok Óbudai Akadémiáját is [...] Az előadásokra előre nem kell jelentkezni.

Az előadások rendkívül sokféle témát ölelnek fel: az idősek szociális helyzetétől az internetig, az idősek munkalehetőségeitől az életkor meghosszabbításáról szóló elméletekig. Az előadók továbbra is a téma szakavatott professzorai lesznek, s az egyórás előadások után az érdeklődők kötetlen beszélgetésen vesznek részt [...] A ZSKE nem titkolt célja, hogy minél több érdeklődő idős ember kapjon kedvet a tanuláshoz, és jelentkezzen a főiskola egyéb képzéseire is. Nyugat-Európában ma már százazrek tanulnak 50 év felett is, a ZSKE tanárai remélik, hogy ezek a tendenciák itthon is érvényesülnek, hiszen tanulni sohasem késő...”

Forrás: a ZSKE egyetemi honlapja, <http://www.uni-zsigmond.hu/hirek/olvas/nyugdijasok-budai-akademiaja-2014-tavaszi-kepzesek-2014-01-25-180000>

Az alábbiakban a képzési program-portfólió elemzésének egy lehetséges szempontrendszerét mutatjuk be Vámos és munkatársai (2014) nyomán.

- **Külső tényezők: kontextuális jellemzők, piaci pozíciók, input és output jellemzők**

Az intézmény képzési portfóliójának alakulásában egyrészt fontos szerepe lehet annak, hogy azt mennyire sikerül *adatokra, visszajelzésekre*, az adott képzési program piaci helyzetének és a szabályozás, a társadalmi igények, illetve a szakmapolitikai változások alapos *elemzésére* építeni. Például sikerül-e olyan képzési programokat indítani, amelyek vonzó továbbtanulási célként jelenhetnek meg. E területen a piaci alapon működő felsőoktatási intézmények jóval rugalmasabban tudnak reagálni, mert őket kevésbé köti az egyetemi rendszerek évszázados struktúrája, tudományterületi meghatározottsága. Másrészt az elemzés része kell hogy legyen a hasonló képzési programot indító intézmények programjának elemzése, a bejövő hallgatók forrása, száma és azok változása, valamint az intézmény hallgatóinak nyomon követése.

- **A képzési program-portfólió szerkezete**

Elsődlegesen érdemes megvizsgálni egyrészt *tudományelméleti* alapon a portfólió szerkezetét, hisz ez lehet a biztosítéka a minőségi képzés fenntartásának. Másrészt megvizsgálható „a *képzési programok értéke*, amit – többek között – meghatároz (a) a program ritkasága/elérhetőségének nehézsége, (b) másolhatóságának nehézsége (azaz könnyen képződhet-e versenytárs), (c) a kibocsátott »termék« értéke a felvevőpiacon, esetünkben a munka világában, mennyire hasznosítható, mennyire ritka tudás keletkezik. (d) Az értékhez tartoznak a működtetéshez szükséges erőforrásigény-komponensek, mint ár/érték (milyen áron milyen értéket bocsát ki), érték/hatékonyság (milyen értéket milyen hatékonysággal állít elő)” (Vámos et al. 2014: 9). Harmadrészt megvizsgálandó szempont az egyes *képzések életciklusa*.

Lényeges e tekintetben a képzési programok közti *belső koherencia* megteremtése és a *rugalmas rendszer* kialakítása. Szükséges elemezni egy adott intézményen belül a képzési programok közti átfedéseket és az átjárhatóság lehetőségeit. Az átfedéseket a racionalizálásra hivatkozva inkább kiküszöbölni igyekeznek az intézmények. Az átjárhatóságot, beszámíthatóságot pedig célszerű növelni, hiszen ezzel a hallgatók egyéni tanulási útját is jobban tudja támogatni az intézmény, illetve ugyanannak a hallgatónak a visszatérési esélyét is növelheti. A képzési portfólió rugalmassága azt is jelenti, hogy akár egy-egy hallgató több képzési programból is tanulhat részeket, modulokat. Ezek a megoldások még kevésbé elterjedtek hazánkban, pedig a hallgatók sokféle tanulási céljait, tanulási útját jól támogatná. Leginkább a továbbképzések kapcsán figyelhető meg egyfajta elmozdulás.

K25. Korábban elvégzett programok, programelemek elismerésének rendje a gyógypedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzésben

„Tisztelt Érdeklődő!

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Kari Tanácsa 2014. június 19-i ülésén az alábbiak szerint módosította a gyógypedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzésben beszámítható előzetes tudások körét:

[...]

2. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon szerzett szakirányú továbbképzések beszámítása

Az a hallgató, aki a gyógypedagógus szakvizsga képzés megkezdésének napját megelőző öt naptári éven belül az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon bármely szakirányú továbbképzésben végzettséget szerzett, és a gyógypedagógus szakvizsga keretében a „gyógypedagógiai szakismeret és gyakorlat megújítása” modul választja, a „gyógypedagógiai szakismeret és gyakorlat megújítása” modulhoz tartozó tanegységek követelményeinek teljesítése alól felmentést kap.

[...] Ugyanez az eljárásrend vonatkozik azon gyógypedagógus alapvégzettséggel rendelkezőkre, akik nappali vagy levelező tagozaton – az ország bármely felsőoktatási intézményében – újabb gyógypedagógiai szakirányon szereztek végzettséget.”

Forrás: ELTE BGGYK egyetemi honlapja, <http://www.barczi.elte.hu/content/gyogypedagogus-szakvizsga.t.850>

- **Kommunikáció**

A kommunikáció tekintetében megfontolandó szempont a kintről befelé irányuló, a bentről kifelé irányuló kommunikáció és a belső kommunikáció formai és tartalmi elemeinek elemzése a képzési programokhoz kötődően.

Az egyes képzési programok, de a teljes portfólió egészének karbantartása, a képzésekkel kapcsolatos szolgáltatások, belső humán erőforrás tervezése, marketing- és kommunikációs tevékenység mind az intézmény feladata. Az összehangoltság itt is alapvető. A gyakran felmerülő több/minden intézményi portfólióelemet érintő feladatoknál (például alumni rendszer, nyílt napok, tanulási környezet megteremtése), kulcsfontosságú a közös gondolkodás, együttműködés a különböző képzési programok közt. Azt is érdemes számba venni, hogy az intézményen belüli különböző képzési programok hogyan tudják egymással megosztani tapasztalataikat, jó gyakorlataikat, hogyan tudnak egymástól kölcsönösen tanulni.

1.2. A képzési program szintje

A képzési program szintje talán a legfontosabb a koherencia szempontjából, hiszen ha ezen a szinten nem alakítanak ki egy koherens, világos célokkal rendelkező programot, akkor az alatta lévő szinteken, a modulok és tantárgyak világában eleve sikertelenségre van ítélve a tanulási eredmények fejlesztése.²³ Ezen a szinten lehet leginkább megjeleníteni az adott intézményi képzés *egyediségét, specialitását*, ami megkülönbözteti a többi hasonló képzéstől.

A képzési program szintjén a koherencia alapját biztosíthatja: egyfelől a képzési koncepció, az alapelvek és a célok, a *tanulási eredmények rendszere*; másfelől az ennek a *megvalósulását biztosító* tanulási tevékenységek, tanulási környezet, tantárgyi háló, tantárgyi tartalmak, értékelés stb. (lásd bővebben Bókay–Derényi–Temesi 2016). Az alapkérdés tehát az a képzési program szintjén, hogy milyen szemléletmód, képzési koncepció jelenik meg, s hogy hogyan biztosítható ennek a megvalósulása.

► Lásd részletesen a *B.2. A célok és a tanulási eredmények kialakításának szempontjai* című fejezetet.

A tanulásieredmény-alapú oktatás szemléletmódjából kiindulva, különösen fontos a megvalósulás szempontjából, hogy a képzési program *ne csak a tantárgyi hálóra koncentráljon, hanem a tanulási tevékenységekre, tanulási környezetre és a tanulás, tanulási eredmények értékelésére is*. Ezek alapján a legfőbb kérdéseket, szempontokat már korábban bemutatottuk, így most igyekezzünk ezeket kevésbé megismételni, s inkább további konkrét szempontokra felhívni a figyelmet. A kérdések nem alkotnak egyértelmű lépéssort, sőt nem is lezártak, hanem a helyi igények, ötletek számára nyitottak:

- **Milyen alapelvek, képzési koncepció mellett köteleződnek el a képzés fejlesztői?**

A képzési programok fejlesztésének számos konfliktusos helyzete van. Az olyan alapelvek, amelyek közösen meghatározott értékek nélkül születnek, esetleges döntésekhez vezetnek, s ez alapvetően befolyásolhatja a fenntarthatóságot. Például annak eldöntése, hogy egy szakma kompetenciaigénye vagy a tudományterületi nézőpont határozza meg inkább a képzési program szerkezetét, tartalmát, komolyan befolyásolja majd a kreditelosztáson túl magát a tantárgyi rendszert is.

- **Milyen főbb tanulási tevékenységek álljanak a képzés középpontjában?**

E tekintetben meghatározó lehet, hogy az intézmény tájékozódjon, akár külső szakértő bevonásával arról, hogy milyen főbb tanuláselméleti elképzelések lehetnek meghatározóak a programfejlesztésben, s azt a saját szakmai területére nézve értelmezze. E fókuszok egészen eltérő programfejlesztési utakat és konkrét tanulási tevékenységeket eredményeznek.

► Erről részletesen lásd az *A.1. fejezet 2.1. A tanulásközpontú megközelítés* című alfejezetét, benne a *K5. keretes példát*.

- **Van-e értelme a modularitásnak, miképpen oldható meg?**

Az összekapcsolható egységekből (modulokból) álló képzési program, tananyag lehetővé teszi a képzés kimeneti követelményeinek részenkénti teljesítését, biztosítja az átjárhatóságot, az eltérő hozott tudáshoz, munkatapasztalatokhoz való alkalmazkodást, a képzések különböző irányú specializálását. A modulok egymáshoz illesztésével, cseréjével különböző moduláris képzési programok, tananyagok állíthatók össze. Azt ugyanakkor látni kell, hogy a mai felsőoktatási rendszer nehezen szabadul fel a tantárgyakhoz, kurzusokhoz kötött keretektől, mivel egy moduláris rendszer bevezetése az intézmény minden szabályzatának átalakítását is magával hozza.

²³ Az ECTS használati útmutató (2016) 3. fejezete részletes tájékoztatást ad az ECTS alkalmazásáról a képzési programok tervezésében, megvalósításában és nyomon követésében (Derényi–Simon 2016); http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf

- **A kreditek elosztása milyen elvek szerint történik? A hallgatói munkateher elosztásában mi dominál: inkább kevesebb tantárgy nagy kreditszámmal vagy kisebb tantárgyak kevesebb kredittel?**
Ennek a kérdésnek a vitáját jó, ha megelőzi a tantárgyak megnevezésének és kialakításának tervezése, ezzel igyekezve feloldani a személyes érdekeltségek szerepét. Érdemes azonban figyelembe venni, hogy a nagyobb kreditszámú tömbök esetén jobban értelmezhető a tanulói munka több formája (órai tevékenység, kutatás, gyakorlat stb.), így kedvezőbb lehetőséget teremtve a hallgatók tanulására.
- **Hogyan alakul az előadások, gyakorlatok aránya?**
A hallgatói visszajelzések gyakorta megerősítik a szemináriumok, gyakorlatok szerepét, hasznosságát a felkészülésükben. Természetesen a képzés profiljától, a munka világához való közelségétől is függhet annak eldöntése, hogy milyen arányban és milyen témákban szerveződik előadás, és melyekben gyakorlat. Ugyanakkor minden esetben érdemes a képzés teljes humánerőforrás-igényével is összevetni e terveket. Szűkös kapacitás esetén képzések közt is tehető különbség az elmélet–gyakorlat arányában, amit a fenti szempontokon túl az intézményi célok is erősen befolyásolhatnak.
- **A tantervi hálón belül milyen előfeltételi rendszert érdemes kialakítani? Miért? Hogyan segíti ez a hallgatók személyes tanulási útját?**
Az előfeltételi rendszerek kialakítása szoros összefüggésben van azzal, hogy miképp gondolkodunk a tanulók egyéni tanulási útjairól. Egy erősen szabályozott rendszer nemcsak lehetetlenné teszi a hallgatók számára az önálló tanulási út kialakítását, a személyes érdeklődés, a hozott tudás alapján történő eltérést, de egyben megsokszorozza a képzésben előírt úton haladni nem tudó hallgatók számát. Így az előfeltételi rendszer kialakításánál a vitathatatlanul lényeges tudományelméleti megközelítésen túl érdemes a különböző tanulási utak kérdéséről is gondolkodni.

További fontos kérdések lehetnek:

- Milyen módon biztosított a komplex tanulási tevékenységek, a tanulási eredmények, szakmai kompetenciák megszerzésének képzés közbeni értékelése? Az értékelésnek milyen alapelveit tűzik ki a képzésfejlesztők?
- A szakmai gyakorlat hogyan, milyen módon épül be a képzésbe? Hogyan segíti a tanulási eredmények elérésében a hallgatókat?
- Mi köré szerveződik a tantárgyi struktúra, tantervi háló? Tudományterületekhez, gyakorlati feladatokhoz vagy mindkettőhöz?
- A képzés megvalósítását milyen intézményi tanulási környezet segíti?
- Milyen humánerőforrás-igénye van a képzésnek?
- Hogyan mikor érdemes majd a képzést értékelni, monitorozni?

► Bővebben lásd a *B.4. fejezet 2. A programfejlesztés tervezésének ciklusai* című alfejezetét.

1.3. A szakirányok, specializációk, modulok szintje

A legtöbb képzési program tartalmaz elágazó tanulási utakat: szakirányokat, specializációkat. *Szakirányon* „az adott szak részét képező önálló szakképzettséget eredményező, speciális szaktudást biztosító képzés”-t; *specializáción* „az adott szak részét képező önálló szakképzettséget nem eredményező, speciális szaktudást biztosító képzés”-t érti a hatályos jogszabály (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

Ezek az alternatív utak lehetőséget kínálnak a hallgatóknak az adott képzési programon belüli elágazásokra, de egyben koherens részei a programnak, akár nyújtanak külön végzettséget, akár nem. Ez már a tervezésnél is megfontolásra érdemes kérdéseket vet fel:

- **Specializáció vagy szakirány legyen a differenciálódás kerete?**
Mivel a két rendszer közt az alapvető különbség abban rejlik, hogy a specializáció nem nyújt önálló szakképzettséget, érdemes a kérdést a munka világa felől is értékelni. Abban az esetben célszerű

önálló szakképzettséget adó szakirányokat indítani, ha a keresleti oldalon is van rájuk igény, ennek hiányában veszélyeztetjük a képzés fennmaradását is.

- **Mi a szakirányok létrehozásának a célja?**

Szakirány létrehozásának lehet alapvető célja a mesterképzési vagy doktori fokozat előkészítése. E szakirányon ilyen esetben dominánsabb lehet a mester/PhD szint előkészítését célzó kompetenciák fejlesztése, például a kutatási tevékenységre való felkészítés. Vagy épp a szakirány célul tűzheti ki a munka világa felé vezető út támogatását, de ebben az esetben inkább olyan tanulói tevékenységek kerülnek a fókuszba, amelyek elősegítik a munkavállalást, esetleg gyakorlatorientáltabb képzést jelentenek, más kompetenciák fejlesztését állítják középpontba.

- **Hogyan viszonyul egymáshoz a képzési program törzsrésze és a szakirányok? Melyek a választást és az átmenetet segítő elemek?**

A szakmai törzsmódul minden esetben a szak olyan egysége, amely a szak egésze szempontjából lényeges elemeket tartalmazza. Képzési szintenként ennek eltérő a nagysága és szerepe, de az minden esetben lényeges, hogy a törzsrész és a specializációk, szakirányok közt szerves tartalmi kapcsolatot kell teremteni, akár úgy, hogy a törzsmódulban támogatják bevezető kurzusokkal a szakirány választását, akár úgy, hogy a szakirányú képzésbe építenek be a törzselemből specializáltan továbbépülő kurzusokat.

- **Mi teszi különbözővé, mégis a képzési kimenet elvárásaihoz igazodóvá az egyes specializációkat? Mit jelent a KKK-k értelmezése a specializációkra nézve? (Lásd a K26. keretes írást.)**

K26. Kompetencialisták értelmezése a képzési programok specializációi esetében

Az alábbiakban egy műhelymunka részletét olvashatják, ahol az egyik legmarkánsabban felmerülő kérdés volt a programfejlesztés kapcsán, hogy hány kompetencialistát készítsenek a meginduló alapképzés 3 specializációjához.

„Elsődlegesen felmerülő változatok:

- 4 lista, a három specializáción túl a képzés alapozó szakaszának végére, vagyis a másodév végére is készül kompetencialista,
- 3 kompetencialista készül a három specializációnak megfelelően,
- 1 lista készül a pedagógiai asszisztens kimenetre.

Mi alapvetően úgy gondoljuk, hogy ha egy lista készül, akkor elmoszuk a specializációk sajátosságait, így nem képviseljük koherensen saját képzési struktúránkat, vagyis 3 listában gondolkodtunk. Elképzelhetőnek tartunk még egy olyan megoldást, ahol lényegében közös alapon, de a hangsúlyokat elkülönítve készítjük el a listát, de ez sok kérdést vet fel a kompetencialista »szintezésével« kapcsolatban. Ennek szakmai megoldását még nem látjuk pontosan.

Az alábbiakban összegyűjtöttük az intézet kollégái által megfogalmazott érveket, hogy tovább segítsük a gondolkodást.

Álláspontok az egy vagy több kompetencialista mellett:

Inkább egy lista	Inkább több lista
• A tevékenységi köröket és a majdani kompetenciákat is mindhárom specializációhoz, kimenethez közösen lehetne meghatározni, s csupán a hangsúlyokat, elmélyültségeket változtatni. • Kell egy közös lista a hangsúlyok kiemelésével. Azután az egyes specializációk sajátos, speciális tevékenységi köreit s az ennek megfelelő kompetenciákat kell felsorolni. Így nem különülne el a 3 irány, ugyanakkor az egyes szakok specifikumai is megjelennének. • Közös lista hangsúlyok változtatásával. Valószínűleg nem lesz képes a munkaerőpiac ennyire differenciált szaktudást igényelni. • Mindhárom specializációhoz a kompetenciákat közösen kellene meghatározni a hangsúlyok változtatásával. Egyes specializációknál a témáktól függően más és más hangsúlyos feladatok ellátására kell felkészíteni, azaz szemléleti alapozaás kell. Pl. nevelési asszisztens esetén szülő-pedagógus-gyerek kapcsolatának rendezése, erősítése; oktatási asszisztensnél a tanulás-tanításra való felkészítés; kutatási asszisztensnél erőteljesebb kvalitatív ismeret, stb. • Vannak talán közös és speciális kompetenciák, tevékenységi körök. A közös kompetenciáknál, tevékenységi köröknél is lehetne hangsúlyokat kitenni az egyes szakirányoknál. • A szakiránynak, a pedagógiai asszisztensnek van három specializációja, kérdés, hogy a közösnek és a sajátosnak milyen az aránya, de ez dönti el, hogy kimeneti specializációban gondolkozzunk-e, mert ha sok a közös, akkor a hallgató érdeke is, és a képzés gazdaságossága is emellett szólna.	• Közös meghatározások után el kellene különíteni a 3 terület sajátosságai szerinti kompetenciákat és tevékenységi köröket. Így az iskolai gyakorlat és a feladatkörök is jól körülhatárolhatók lennének. • Ha nincs külön, jól elkülöníthető kompetencialista, akkor mi értelme van a specializációknak. • Érdemes a specializációra vonatkozóan felállítani a sajátos tevékenységi köröket és ennek alapján a kompetenciákat is, mert így jobban strukturálható a 3 terület szerint. • Ha nincs közöttük különbség, akkor miért, mire való tekintettel válasszanak a hallgatók? • Külön tevékenységi körök kellene. A differenciáltabb leírás jót tenne a képzés szervezésének, segítené a hallgató választását, és piacképesebbé tenné a szakokat. • A kettő együtt, azaz közös tevékenységek közös kompetenciák mellett specializációként külön meghatározott kimenetek és kompetenciák.

Végül egy közös lista készült, jelölve a három specializáció egyedi kimeneti hangsúlyait.”

Forrás (és további részletek): Vámos-Lénárd 2012

A fenti szempontokon túl érdemes továbbá azt is megfontolni, hogy miképp *modularizálható*²⁴ a képzés. Miképp teremthetők nagyobb képzési fókuszok, összefüggő tantárgyi egységek a képzésen belül, amelyek a hallgatói tanulási eredmények, kompetenciák fejlődése szempontjából kifejezetten előnyös megoldásokat eredményezhetnek. Miért, mitől válhat eredményessé a tantárgyi modul?

- Az oktatók gyakran tapasztalják, hogy a kompetenciafejlesztés lassabb folyamat, mint ami egy-egy féléves tantárgy során jól meg tud valósulni.
- A modulok szintjén ezért könnyebb tanulási eredményeket megfogalmazni, hiszen hosszabb időt, több tantárgyat tudnak átfogni, tehát könnyebben lehet komplexebb tanulási folyamatokat (pl. egy kutatási tevékenység, kísérlet, fejlesztés, problémaalapú tanulás, együttműködésre épülő tanulás) és tanulási eredményeket tervezni.

24 A modul fogalmat itt a tantárgyak csoportja értelmezésben használjuk.

- A modulok lehetőséget adhatnak, hogy az elméleti és gyakorlati jellegű tantárgyak szervezésében összekapcsolódjanak.
- A tanulási eredmények, a kompetenciafejlődés komplex értékelése különösen nehéz a tantárgyak szintjén, ahol inkább csak a tanulási eredmények egy szűkebb szeletét szokták értékelni. A modulok szintjén viszont lehetőség van átfogóbb, autentikus – azaz a gyakorlati, a szakmai szituációt idéző – helyzetben megmutatni, bizonyítani a hallgatók által elért tanulási eredményeket (pl. projekteredmény, vizsgálati eredmény).
- Egy-egy ilyen moduláris szerveződés arra is jó lehetőséget ad, hogy a modul oktatói szorosabban működjenek együtt a hallgatók tanulásának támogatása és a tanulási eredmények, kompetenciák fejlesztése érdekében.
- Továbbá a modul koherens egysége lehetőséget ad arra, hogy akár külön, részismereti jelleggel is meghirdethető, illetve más képzésbe beszámítható legyen.
- A modulok kiváló lehetőséget, alapot teremtenek a hozott tudások teljes vagy részleges elismerésére (validációra) is.

Összességében úgy tűnik, hogy a hazai felsőoktatás jobban építhetne a modulszintű tantárgyi szerveződésre, mivel a *tanulásieredmény-alapú oktatás* olyan elemei, mint a hallgatói tanulási tevékenységek, a hallgatói kompetenciák fejlődése, a tanulási tevékenység komplex értékelése vagy az oktatók közti együttműködés, mind átfogóbban, komplexebben és egyúttal koherensebben tudnak megvalósulni, mint ha csak egy-egy tantárgyon belül maradnak a koherenciára törekvő elemei. Mindez nem azt jelenti természetesen, hogy bizonyos tantárgyakat csupán a tartalmuk alapján kötünk össze, mert mondjuk, mindegyik a mikrogazdasággal, a kognitív pszichológiával vagy a szerves anyagokkal foglalkozik.

1.4. A tantárgyak szintje

Ez a lépcsőfok az, ahol az oktatók számára a mindennapok valóságává válik a program fejlesztése. Gyakorta felmerülő kérdések ekkor: Ki tanítja az órát? Mit tanítsak? Milyen követelményeket állítsak? Mindezek vitathatatlanul fontos részei a tantárgyak tervezésének, de a tanulásieredmény-alapú tervezés kapcsán ezek a kérdések is átalakulhatnak.

A tantárgyak tervezésének mindenképp fontos alapja az a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) által is elvárt, jelenleg érvényes rendszer, amely keretet teremt a tervezéshez. A korábban is elvárt és formális ismérvek mellett (a tanóra típusa, a számonkérés módja, a tantárgy tantervi helye, előtanulmányi feltételek, creditszámok) megjelennek olyan elemek a tárgyleírás értelmezéseként, mint az „elsajátítandó ismeretanyag és a kialakítandó kompetenciák tömör, ugyanakkor informáló leírása” (lásd a MAB honlapján: <http://www.mab.hu/web/doc/beadvanyok/161028BsUtmutH.doc>).

A tantárgyak szintjén jelölendő elemek közül a stratégiai döntéseknek már a képzési program szintjén el kellett dölniük: kreditek elosztása és azok hallgatói munkaterhekhez való viszonyítása, elmélet-gyakorlat aránya és a képzési célok kapcsolatának átgondolása, az előfeltételek rendszerszintű értelmezése, validációra nyitottság stb.

A tantárgyleírásokban szereplő kompetenciák a tanulási eredmények olyan leírásai, amelyek figyelembe veszik a szak KKK-jában megfogalmazott elvárásokat. Ezért olyan kérdések értelmezése is szükséges, amelyekre korábban már utaltunk:

- **A tanulási eredmények elérése miképp biztosított a képzési program szintjén és az egyes tárgyakban?**

A KKK-ban – vagy más kimeneti követelményekben, szakmai standardokban – megfogalmazott tanulási eredmények többféle értelmezést is kaphatnak. Attól függően, hogy egy KKK az elérendő minimumot vagy optimumot írja-e le, más-más elvárást fogalmaz meg a képző intézményeknek is. Magyarországon e kérdés a KKK kapcsán nem pontosan tisztázott, de jellemzően inkább minimumot fogalmaznak meg, míg a képzési és értékelési gyakorlat inkább optimumnak, referenciának tekinti azokat.

► E kérdésről lásd részletesebben a *B.4. fejezet 2. A programfejlesztés tervezésének ciklusai* című alfejezetét.

A tanulási eredmények elérését a teljes képzési program „garantálhatja”, hiszen azok komplex rendszerek, lassan fejlődnek, egyedi utakat járnak be. A képzési programok tervezése ugyanakkor gyakorta tantárgyakhoz kötődik, tantárgyfelelősök végzik. Bármilyen alaposan és szakértelemmel gondolja is végig egy tantárgy felelőse, hogy miképp támogatja a tárgya a képzési programban megfogalmazott tanulási eredmények fejlesztését, attól még nincs biztosítva, hogy a tárgyak összessége kellően felkészítsen a kívánt célokra. Ezért minden esetben szükséges mind horizontálisan (például félévenkénti bontásban), mind a képzés linearitásában megvizsgálni, miképp segíti a képzés a tanulási eredmények elérését a tervek szintjén.

- **Milyen előzetes tudással érkeznek a hallgatók a tantárgyhoz? (Ezt a képzés részeként szerezték, vagy máshonnan is származhatnak?)**
- **A tanulási eredményekben az elfogadható minimumot vagy optimumot értelmezik?**
- **A tanulási eredmények teljesülését hogyan támogatja majd a tervezés, tanulásszervezés és értékelés folyamatainak tudatos összehangolása?**

► Lásd bővebben az *A.1. fejezet 2.1. A tanulásközpontú megközelítés* című alfejezetében.

- **Miképp biztosítják a mérhetőséget az egyes tárgyakhoz kötődően, stb.?**

Ugyanakkor felmerülhet annak az igénye, hogy e fent említett tervezésnél részletesebb tantárgyi sablon kidolgozására vállalkozzon egy képzési program csapata. Az alábbiakban egy ilyen lehetséges változatot mutatunk be.

K27. Egy részletes tantárgyi sablon (kitöltve)

Tantárgy neve: Pedagógusként az iskola világában

Kreditszáma: 2 (30 óra)

A tanóra típusa: szeminárium

Az értékelés módja: gyakorlati jegy

A tantárgy tantervi helye: 10 féléves képzés: 9. félév; 11 féléves képzés: 10. félév; 12 féléves képzés: 11. félév

Előtanulmányi feltételek: az összefüggő egyéni gyakorlat első félévében végezhető

Tantárgyleírás

A tantárgy célja

A tantárgy célja, hogy elősegítse a saját pedagógusidentitás formálódását, tudatosítását, és segítse a tudatosabb iskolai tapasztalatszerzés tervezését, megvalósítását, értelmezését, értékelését, támogassa a tapasztalatok alapján a saját pedagógiai szerep reflektálását.

Ismerje meg a pedagógiai munkáját segítő szakemberekkel és a szülőkkel való kommunikáció lehetőségeit, folyamatait és az együttműködés formáit.

Fontos cél, hogy konkrét támogatást nyújtson az egyéni összefüggő gyakorlathoz kapcsolódó, személyes szakmai tevékenység strukturált átgondolásában, megtervezésében és reflektálásában.

Mindezek alapján a hallgató váljon képessé pedagógiai helyzetek komplex elemzésén alapuló döntések körvonalazására, kommunikálására és szervezeti környezetben történő értelmezésére.

A fejlesztendő főbb kompetenciaterületek

Tudás

- Tájékozott a szülőkkal és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel, civil kezdeményezésekkel való együttműködés módjairól.
- Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat.
- Ismeri a pedagógusszakma jogi és etikai szabályait, normáit.
- Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről.
- Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.

Készség/képesség

- Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását.
- Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkal, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően.

Kompetencia

- Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására.
- Egyenrangú partner a szakmai kooperációban.

Attitűd

- A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, aszszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása, illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon.
- Kész együttműködni a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival.
- Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére.
- Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.

A tantárgy keretében feldolgozandó témakörök

- Pályaszocializáció, szakmai felelősségvállalás, folyamatos szakmai fejlődés. Egyéni fejlődési terv.
- A pedagógusszerep, szerepváltozatok. Kezdő pedagógus, szakértő pedagógus. Az innovatív, kutató tanár.
- A pedagógusszakma. Professzionalizációs folyamatok a modern társadalomban, a pedagógusprofesszió kialakulása. A pálya társadalmi megítélése, presztízse.
- Az iskolák belső világa. Értelmezések, a megismerés lehetőségei.
- Az iskola mint szervezet (tanuló szervezet), szakmai közösségek. A tanulók részvételére építő iskola.
- Emberi tényezők, működési és döntési folyamatok, változásmenedzsment.
- A pedagógus kapcsolatrendszere, partnerei (szülők, segítő szakmák és szervezetek). Kommunikáció az iskolában.

Követelmények és az értékelés módja, szempontjai:

Két, a szervezet témájához kötődő kisebb feladat elvégzése. A feladatok kiválasztását feladatbank segíti.

A két feladat közül az egyik egy megismerésre irányuló vizsgálat. Az eredmények csoport előtti bemutatása poszteren, az összegzése pedig 2-3 oldalas elemző esszében történik.

A másik feladat egy pedagógiai problémahelyzethez kötődő szakmai terv (2-3 oldal) készítése és ennek kis csoportos előkészítő megbeszélése.

Az egyéni összefüggő gyakorlat első félévét elindító személyes fejlődési célok megfogalmazása és a második félévét előkészítő fejlődési terv készítése.

Az értékelés szempontjai:**A szervezet témájához kapcsolódó feladatoknál:**

- A vizsgálatok, elemzések szakszerűsége, a szervezeti, valamint ahol szükséges, ott a vonatkozó jogi, etikai szempontok megjelenítése.
- A feladathoz kötődő terv rendszerezettsége.
- Az eredmények értelmezésének és reflektálásának mélysége.
- A szaknyelv használata.

A személyes fejlődési célok és a fejlődési terv esetében:

- A kompetenciák strukturált és értelmező alkalmazása saját szakmai fejlődésére vonatkoztatva.
- Koherencia a fejlődési célok és a fejlődési terv között.

Kötelező irodalom:**Ajánlott irodalom:****Tantárgy felelőse:****Tantárgy oktatásába bevont oktatók:**

Forrás: Osztatlan tanárképzés képzési programja, ELTE PPK

A MAB által elvárttal látszólag azonos szerkezet a következő pontokon mutat eltérést:

- A számonkérés módja helyett az *értékelés* módját határozza meg. Ez a stílárishoz tűnő különbség mégis utal arra, hogy az értékelés nemcsak a tanulás végeredményét, hanem a kompetenciafejlődést a maga folyamatában is támogatja, folyamatosan visszajelez rá (lásd fejlesztő értékelés, pl. Lénárd–Rapos 2009).
- A tárgyleírás sora három jól elkülöníthető elemre bomlik: a *tárgy céljainak* meghatározása, az *elérendő tanulási eredmények* megfogalmazása, valamint a *tartalom* rövid megjelenítése s természetesen ezek koherenciája. Jelen esetben egy, az osztatlan tanárképzésben jegyzett tárgy leírása olvasható, amely a KKK-ban megadott *kompetenciák közül azokat emeli ki, amelyek fejlesztéséhez – nem kizárólagosan ez a tárgy, hanem ez is – hozzájárulni kíván*. Valamint a célok elérését szolgáló tartalmat fejt ki. E három terület egyszerre történő átgondolása biztosíthatja a koherenciát a tervezés szintjén.
- Jelentősebb többletet a következő sor tervezése hoz még. A *követelmények és az értékelés módjának, szempontjainak* átgondolása nemcsak az egyes kurzusok (egy-egy oktatási tematikák), oktatók

szintjén fontos, hanem a tárgy közös tervezésének szintjén is. Nagyobb létszámú évfolyamok esetén ez egyrészt segítheti a célok elérését minden kurzus esetében, másrészt a követelmények nyílt, világos és részletes kommunikálása nagyban támogatja a hallgatók tanulását. Harmadrészt a célok, a megvalósítás és az értékelés egymás mellett való átgondolása teszi leginkább lehetővé, hogy a megfogalmazott célok ne váljanak el a gyakorlattól, hanem a tervezés és a megvalósítás hangsúlyos részei maradjanak.

1.5. Az egyes oktatók tematikái

A képzés akkreditációs anyagában is megjelenő tantárgy- (egyres helyeken: tanegység) leírások adják az alapját az egyes oktatók kurzus tematikáinak. A kurzus tematikák adnak azonban lehetőséget arra, hogy mind a hallgatói csoport elvárásai, sajátosságai, mind az oktató speciális elképzelései megjelenhessenek, illetve hogy a szakterület, tudomány aktuális eredményei, irányai, gyakorlatai is gyorsan bekerülhessenek az oktatásba. E szempontok nem mondhatnak ellent a hivatalos dokumentumoknak, de értelmezhetik, továbbgondolhatják, kiegészíthetik őket. Példa lehet erre, amikor a hivatalos dokumentum csak részben határozza meg a tartalmat (pl. 60%-ban), s a fennmaradó részre (40%-ra) pedig alternatív utakat kínál.

K28. Részlet egy akkreditációs anyagban szereplő tárgyleírásból

Főbb tartalmi csomópontok

A tanegységhez tartozó tantárgyaknak a tartalom tekintetében van *egy közös részeük*: értékek a nevelésben, szelekció, komprehenzivitás, adaptív nevelés, kooperáció, integráció, inklúzió, multikulturális nevelés, segítő intézmények. E témák feldolgozása sok szálon kapcsolódik a „Nevelés, személyiségfejlesztés” és az „Iskola és társadalom” tantárgyakhoz, de a hangsúlyok, a kapcsolódási pontok a *tanulási igényeknek megfelelően alakulnak*.

Forrás: Osztatlan tanárképzés képzési programja, ELTE PPK

Másrészről nagyon lényeges, hogy a közösen kialakított szempontok, tartalom, követelmények mellett minden esetben a hallgató(k) tanulási folyamata áll a középpontban. Ennek az alapelvnek arra kell készítenie minden oktatót, hogy a tantárgyak szintjén megírt tematikákat kurzusokhoz kötődően újragondolják, pontosítsák. Szempont lehet ebben például a hallgatók előzetes, akár a formális képzésen túl szerzett tudása vagy épp a hallgatók kompetenciáinak fejlődéséről szóló diagnózis, önértékelés.

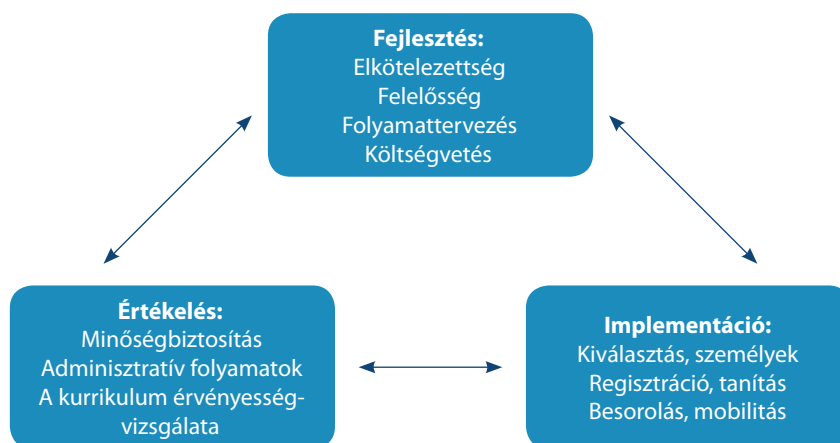
2. A programfejlesztés tervezésének ciklusai

A programfejlesztés ciklikusságát azzal a könnyen értelmezhető lépéssorral írhatjuk le, hogy a fejlesztés az *előkészítés* szakaszával kezdődik, ezt követi a *megvalósítás*, végül pedig a *fenntarthatóság időszaka*. Az új vagy megújított képzés néhány év alatt újabb problémákat mutathat, vagy a felsőoktatási intézmény is újabb irányok felé indulhat, s akkor a folyamat újakezdődik az előkészítés szakaszával. Ez azt is jelenti, hogy a programfejlesztés folyamatos tevékenységekből áll, amelyekben vannak intenzívebb és kevésbé intenzív munkaszakaszok. Ugyanakkor fontos figyelni arra, hogy egy-egy apró probléma megjelenésekor (például egy tantárgy helyével kapcsolatban panaszok érkeznek a hallgatóktól) nem lehet azonnal újakezdeni a fejlesztés szakaszait. Időt kell szánni a fenntarthatóság időszakára is, amikor arról bizonyosodhatunk meg, hogy a megtervezett, bevezetett új programelemek hogyan működnek hosszabb távon.

Az Európai Unió *New Skills for New Jobs*²⁵ című tanulmányában többek között azt is elemzi, hogy a felsőoktatásban folyó tanítás és tanulás minőségét hogyan befolyásolják a munka világának elvárásai. Ebből az derül ki, hogy *a képzési programok szintje teszi lehetővé az elvárásokra való gyorsabb reagálást*. Azokban az országokban, ahol szorosabb a kapcsolat az oktatás és a munka világa között, a képzési programokban megvalósuló eredményes tanulás nagyobb figyelmet kap. Például Angliában a képességgpolitikának (*skills policy*) jelentős hatása van az intézményi képzési programok fejlesztésére. A felsőoktatás-fejlesztő szervezetük (JISC) egyik legutóbbi jelentésében az áll, hogy „gyors reagálást lehetővé tevő programtervezésre van szükség, és az ennek eredményeképpen létrejövő kurrikulumnak rugalmasabbnak és tanulóorientáltabbnak kell lennie, mint amilyen a hagyományos kínálat volt” (Beetham 2012). A képzési program minőségét az határozza meg, hogy mennyire tud a folyamatos innovációk hatására adaptívan reagálni a környezeti változásokra, ennek milyen ciklusai vannak, azaz mennyire képes elérni a meghatározott tanulási eredményeket (Halász 2010b).

A képzési programok életciklusait vizsgáló egyik modell (lásd 8. ábra) a tervezési folyamat három lépésének feladatait rendezi össze. A *programfejlesztés, implementáció, értékelés hármasa* pusztán egy lehetőség arra, hogy a feladatokat áttekinthetők, a folyamatok egymásutániságát átláthatóvá tegyék. A fejlesztés és implementáció fázisait az értékelés fedi át, és összeköti a kurrikulum megfelelőségvizsgálatával, az adminisztratív teendők összehangolásával és a minőségbiztosítás megszervezésével.²⁶

8. ábra: A képzési program egy ciklusának feladatai



Forrás: JISC Design Studio alapján

A képzés értékelésének tervezése az egyik kulcskérdése a képzési program sikerességének és életképességének. Fontos kérdés ezzel kapcsolatban, hogy milyen szemléletben gondolkodnak a képzésfejlesztők az értékelésről. Hihetnek jobban az adatok, visszajelzések gyűjtésének fontosságában, de a folyamatos intuitív és reflektív gondolkodásban és gyakorlatokban is. Az előbbi esetben inkább a képzés monitorozása, míg a második esetben a képzés köré épülő akciókutatás, a fejlesztés- (dizájn) alapú kutatás vagy akár a tanuló szakmai közösségek képzelhetők el járható útként. Ezzel összefüggésben azt is érdemes végiggondolni, hogy a képzésfejlesztők a program belső és/vagy külső értékelését, közvetlen és közvetett (visszajelzésekre, beszámolókra épülő) formáit preferálják inkább.

²⁵ European Commission (2010): *New Skills for New Jobs: Action Now*. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission, <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4543&langId=en>

²⁶ Azoknak, akiket a képzési programok ciklusai érdekelnek, a Leicestri Egyetem DUCLING projektje ajánl alternatív megoldásokat: <https://www2.le.ac.uk/projects/oer/oers/beyond-distance-research-alliance/panther/gilly>

3. Összegzés

A fenti négy fejezet kapcsán jól érzékelhető, hogy a programfejlesztés mennyire komplex folyamat. Egyszerre jelenti a külső-belső elvárások azonosítását és a kapcsolatuk megteremtését, valamint a „termék” szervezeten belüli beágyazódásának és fenntarthatóságának átgondolását.

A képzési program fejlesztésének elsődleges lépése a célok meghatározása, ami nem egyszerűen a képzés beindításának céljait jelenti, hanem a fent leírt kontextusban (külső-belső elvárások stb.) a tanulási eredmények pontos meghatározását és közös értelmezését is elvárja a fejlesztőktől. A célokban megfogalmazott, szándékolt tanulási eredményeket azonban több nézőpontból is értelmezni kell:

- a keretrendszer felől, amely egyértelműen külső szabályozó erő a fejlesztés során, és szerkezete, tartalma kijelöli a fejlesztés legfontosabb irányait;
- a szakmák, szakmaprofilok felől, hisz a munka világának nézőpontja sok tekintetben újraértelmezésre készíthető a csak a felsőoktatás perspektívájából merítkező fejlesztőket;
- a hallgatók felől, akik elsődleges szereplői a képzési programnak, hisz elsősorban az ő tanulásuk támogatása a cél;
- és végül a képzési programok felől, hisz az maga is egy rendszer, amelynek elemei koherens egységgé kell hogy formálódjanak.

A célokban megfogalmazott szándékolt tanulási eredmények elérését több módon is megvalósíthatónak látjuk. Nincs egyetlen programfejlesztési út, inkább alternatívákat állítottunk egymás mellé, hogy segítsük a tartalomhoz és kontextushoz illő út megtalálását. Többféle modellben gondolkodtunk:

- a tanulásközpontú megközelítésre épülő programfejlesztés,
- a programfejlesztés fókuszában a tanulási eredmények kidolgozása,
- középpontban a tantervi architektúra tervezése,
- a tervezés fókuszában az implementáció kérdése,
- a tervezés fókuszában a program értékelése, monitorozása.

A programfejlesztést végző intézménynek döntéseket kell hozni, s explicitté kell tenni, hogy a tanulási eredményeket milyen módon alkalmazza célként és az értékelés kritériumaként, s hogy ez a két funkció hogyan kapcsolódik majd egymáshoz. Ennek hiányában nem válik koherens rendszerré a képzési program.

Végül áttekintettük, miként jelenik meg a programfejlesztés és a tanulási eredmények a képzési program egyes szintjein. Mi biztosítja a koherenciát, a folytonosságot a tervezés és az újratervezés, felülvizsgálat során? Ehhez kapcsolódóan akár praktikus tanácsoknak is tekinthetők azok a mérlegelésre kínált szempontok, amelyeket:

- az intézményi és képzési portfóliók kapcsán,
- a képzési szinteken,
- a modulok, specializációk, szakirányok szintjén,
- a tantárgyak szintjén,
- az egyes oktatók tematikáihoz kötődően tettünk.

C. A programfejlesztést meghatározó szervezeti keretek

Seresné Busi Etelka – Szivák Judit

C.1. Célok, jövőkép

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- humánerőforrás, szervezeti kontextus, változás

A programfejlesztés korábbi fejezetekben ismertetett lépései mindig az adott felsőoktatási intézmény szervezeti jellemzői nyomán válnak sikeressé vagy sikertelenné. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy minden, így a programfejlesztéssel elérni kívánt változás is csak az adott szervezeti kontextus figyelembevételével, proaktív kezelésével szervezhető és támogatható, a változással elindított folyamatok és létrejött eredmények pedig csak szervezeti beágyazottsággal tarthatók fenn. Felsőoktatási fejlesztések esetében az egyes felsőoktatási intézmények karai, intézetei, tanszékei jelentik azt a szervezeti közeget, amelynek a jellemzői kihatnak a fejlesztés sikerére és fenntarthatóságára is. A fejlesztéseket támogató, ösztönző és gátló tényezők a szervezet adott állapotában kódolva vannak, ezért minden fejlesztési törekvés változásmenedzselést is igényel. Ehhez kívánunk tájékozási pontokat adni ebben a fejezetben. Az itt felsorolt szempontok egy változási folyamat alappilléreit jelenthetik, azonban ha nem számolunk velük tudatosan, akkor akár maga a fejlesztés, akár a fejlesztési eredmények fenntarthatósága veszélybe kerülhet.

A képzési program fejlesztési pontjain érdemes a fejlesztésben részt vevőknek értelmezni és saját folyamataikra, intézményükre (karukra, intézetükre, tanszékeikre) vonatkoztatni az itt javasolt elemeket. A fejezet törekszik önmagában is kerek képet adni a legfontosabb szervezeti jellemzőkről, így akár még a képzési program fejlesztésének megkezdése előtt érdemes lehet áttekinteni.

1. A célok értelmezése

A változás kiindulópontja minden esetben az adott szervezet vagy szervezeti egység (kar, intézet, tanszék) jövőképéhez illesztett konkrét fejlesztési cél, illetve célok meghatározása kell hogy legyen. Ez azt jelenti, hogy sem a kívülről (pl. pályázat útján, a KKK változásával), sem a belülről kezdeményezett fejlesztési folyamatok célrendszere nem lehet független az intézmény (a kar, az intézet vagy a tanszék) hosszú távú jövőképétől. Ez különösen fontos a képzésfejlesztések esetében, ahol a képzési célok, azok bevalása csak hosszú távon mérhető, így magáról a fejlesztésről szóló döntésnek is túl kell mutatnia az aktuális problémákon, hiszen a változás eredményeinek egy későbbi kontextusban is relevánsnak kell lennie.

Az ismert, ún. okos célok (SMART: Specifikus, Mérhető, Attraktív, Releváns, Tervezhető) kritériumain túl, a célképzés legfontosabb kérdése, hogy miként illeszkedik az adott időtávra, fejlesztési vállalásra kitűzött cél az intézmény (kar, intézet, tanszék) átgondolt és elfogadott jövőképébe. Gyakori jelenség, hogy pályázati projektek, külső kezdeményezésből adódó feladatok célrendszere különösebb értelmezés, az intézmény sajátosságaira, igényeire való valódi adaptáció nélkül irányítja az intézményben, a szervezeti egységben folyó tevékenységet, időről időre akár új és még újabb területeken, s a szervezeti egység hosszú távú pozíciói, eredményei nem javulnak, miközben az egyes fejlesztésektől épp a sikereket váránk el. Különösen jellemző lehet ez a működés forráshiányos időszakokban és az egzisztenciális fenyegetettséget megelőző intézmények, szervezeti egységek esetében. Ha például a jövőképben a munkaerőpiaci elvárások, a professzionális bevalás erősítése dominál, akkor a képzési programok fejlesztése nem mozdulhat el arányaiban a diszciplináris tartalmak hangsúlyozásának irányába, még akkor sem, ha a tudományos elvárások ebbe az irányba hatnak. A jövőkép szempontjából a jól értelmezett és adaptált célok lehetnek azok a tájolók, melyek minden fejlesztéssel kapcsolatos döntést meghatároznak és egyben legitimálnak az intézmény és a szervezeti egységek tagjainak irányába.

2. A rendelkezésre álló emberi erőforrások

A felsőoktatási intézmény tagjai, oktatói, kollégái nem csupán a fejlesztések megvalósítói, de a fejlesztések eredményeinek „fogyasztói”, kliensei is egyben. Amikor képzési programot, tantárgyi tananyagot fejlesztenek, akkor nemcsak a változtatások igényeit, tartalmait és módjait gondolják át, de számolniuk kell azzal is, hogy többnyire ugyanazok a kollégák fogják működtetni az új rendszert, akik – esetleg tíz-húsz éve – néha már rutinból oktattak a korábbi struktúra szerint. Az igazi változás legtöbbször nem a program mint dokumentum szintjén kell hogy bekövetkezzen, hanem a résztvevők gondolkodásában, a tanulás-tanítás szemléletében, módszertani kultúrájában. A pontosan meghatározott intézményi (kari, intézeti vagy tanszéki) fejlesztési célok is személyes érdekeken, értékeken és célokon keresztül megszűrve, adaptálva értelmeződnek és kapnak eltérő hangsúlyokat. Ezért a képzési program fejlesztésének sikere szempontjából alapvető jelentőségű a célok közös tisztázásán túl a változás vezetőinek és végrehajtóinak kiválasztása, támogatása és munkájuk visszacsatolása.

2.1. Emberi erőforrás

Az emberi erőforrások kiválasztásának szempontjai lehetnek:

- a szükséges szakmai és irányítói kompetenciák,
- a résztvevők pozíciója,
- a résztvevők meggyőződése, attitűdje a fejlesztés céljával kapcsolatban,
- a résztvevők ellenállása a változás megítélésével, adott tartalmakkal kapcsolatban,
- a bevonni kívánt kör kiterjedtsége (mennyire szűk vagy tág ez a kör),
- a csapatépítés igénye,
- egyéb szempontok a rövid és hosszú távú humánerőforrás-terv alapján.

A felsorolásból jól látható, hogy a fejlesztés humánerőforrás-igényével kapcsolatos döntések jóval összetettebbek annál a közhasznú javaslatnál, hogy minél szélesebb bevonás tudja csak biztosítani a fejlesztések beágyazódását, fenntarthatóságát.

Ha a célt minden tag elfogadja, akkor célravezetőek lehetnek a felülről lefelé irányuló folyamatok. Ilyenkor a vezetők képesek azonosítani a potenciális vezetőket a teljes szervezetben, akik a végrehajtó csapat-tagok és kulcspozícióban lévő emberek közül egyaránt kikerülhetnek, vagy akik szenvedélyesen hisznek a megvalósításban, vagy akiket valamilyen szempontból „nagy potenciálnak” tartanak, esetleg e jellemzők valamilyen kombinációjával rendelkeznek (Quinn–Quinn 2016).

A fejlesztésben a vezetői döntések során célszerű átgondolni a 7. táblázatban összefoglaltakat.

7. táblázat: A vezetői előkészítés során átgondolásra javasolt kérdések és ajánlások

Átgondolandó kérdések	Ajánlások
Azokra bízunk feladatot, akik már rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal, vagy éppen a feladat által kívánjuk kompetenssé, valamire képessé tenni a munkatársakat? A képzési program fejlesztését a szakfelelősök, szakirányfelelősök irányítására bízuk, vagy tudatosan bevonjuk a feladatokba például a kezdő, új kollégákat is?	A kezdő, új kollégák bevonása frissességet hozhat a képzési program fejlesztésébe, és akár egészen új szempontok kerülhetnek elő a folyamatban. Mindenképpen juttassuk el a megfelelő tájékozódási forrásokat a kollégáknak, hogy a bizonytalanság fokozódása ne eredményezze a munka akadozását.
Az adott szervezeti egységben már pozícióval, irányítói jogosítványokkal rendelkezőkre bízunk feladatot, hogy tekintélyüknél fogva biztosítsák a részvételt, vagy új embereket kívánunk pozicionálni?	Szerencsés megoldás lehet az irányító párok felkérése, ami nemcsak a képzési program fejlesztésében való vezetői szerep tanulásához járul hozzá, de a vezetés humánerőforrás-utánpótlására is lehetőséget ad.

Átgondolandó kérdések	Ajánlások
Érdemes-e a fejlesztés célja szempontjából elkötelezettek mellett az ellenállók táborából megnyerni kollégákat a feladatgazda szerepére? Ezt hogyan tehetjük meg?	A képzésfejlesztés első szakaszában célszerűbb az elkötelezettek táborát erősíteni és az eredményekkel, sikerekkel párhuzamosan bevonni, akár feladatgazda-szerepbe helyezni a kevésbé nyitott kollégákat.
Mekkora az a kritikus tömeg, amelyre feltétlenül szükség van a fejlesztés intézményi beágyazottságához?	Ne feledjük, hogy a szűk fejlesztői réteg nem lesz képes megvalósítani és fenntartani a változtatásokat.
Hogyan célszerű a munka- és tudásmegosztás során munkacsoportokat működtetni?	A képzési program fejlesztése lehetőséget teremt a képzési formákban oktató kollégák együttműködési kereteinek megteremtésére, a későbbi működés számára szervezeti csoportminták hagyományozására.
Milyen kötelezettségek és jogosítványok delegálhatóak a feladatok ellátásához?	Ezeknek a kötelezettségeknek és jogosítványoknak a megfogalmazása nagyobb bevonódást jelenthet, de túlzott alkalmazásuk rigidebbé is teheti a folyamatot.
Mi jellemezze az egyének és a csoportok felé irányuló vezetői támogatást?	A vezető felől érkező folyamatos, megerősítő, érdemi támogatás nagymértékben növeli az elégedettséget és az involváltságot is.
Milyen jelentősége van a fizikai környezetnek a változás menedzselésében?	Fontos, hogy kellően inspiratív, kreatív, a változást ösztönző legyen a fizikai környezet, ahol a megbeszélések, a munka egy jelentős része zajlik.

Forrás: A szerzők összeállítása

2.2. Az oktatói együttműködés kialakítása

A korábbi alfejezetben részleteztük, hogy egy szervezet (intézmény, kar, intézet, tanszék) változáshoz való viszonyát jelentős mértékben befolyásolja, hogy milyen gyakran és milyen intenzitással vesz részt fejlesztésekben, innovációkban. Különbségek természetesen nemcsak felsőoktatási intézmények és szervezeti egységeik között vannak, hanem egy adott szervezeti egység belül az oktatók között is.

A változás egyik első alapfeltétele, hogy az érintett szervezeti egység minél több tagja felismerje a változás, változtatás szükségességét (Kotter 2007). Ott, ahol korábban a fejlesztésekbe számos oktató aktívan kapcsolódott be, joggal lehet feltételezni, hogy a tagok nyitottak az újra, és sokan érzik a változás kényszerét. Ezzel párhuzamosan viszont azzal is számolni lehet, hogy egy új szak beindítása (más hallgatói összetétel, új tantárgyak, új követelmények) erőteljesen megnöveli a változási folyamatokkal járó bizonytalansági tényezőket, és a kollégák egy részében felerősíti a szorongást, a nehézségeket, az ismeretlentől való félelmet (Fullan 1993, 2008). Ennek ismeretében már a diagnózis készítése során érdemes tudatosan figyelni és feltárni a szervezeti egységben belül megállapítható különbségeket az oktatói és hallgatói hozzáállás és felkészültség terén. A képzési program fejlesztése szoros együttműködést igényel az érintett oktatók és hallgatók között, amelynek eredményesen működő formáit (pl. munkacsoportok, műhelymunkák stb.) szükséges megerősíteni vagy kialakítani. Fontos figyelni itt is a fokozatosság elvére, az érintettség és a változáshoz való viszony tekintetében meglévő egyéni különbségekre. Jól mutatja e jelenség hátterét az alábbi CBAM-modell.

K29. A CBAM-modell – oktatók és hallgatók együttműködése a változásban

A CBAM-modell döntően az egyénekre fókuszál, a tagok bevonódásának és elkötelezettségének hét szintjét különbözteti el: 1. tájékozódás, 2. informálódás, 3. személyessé tétel, 4. megvalósítás, 5. következtetés, 6. együttműködés, 7. újragondolás. Ez a hét szint három nagyobb szakaszra bontható:

- Az első szakaszban az egyén a változtatás és ön maga viszonyára koncentrál. Ennek fontos összetevője, hogy az egyén az új koncepciót összeveti az addig benne élő elképzelésekkel, hitekkel, meggyőződésekkel (*mental models*). E szakaszban a fejlesztésben részt vevőknek megfelelő mélységű tájékozódási lehetőséget kell biztosítani a változtatás lényegéről, menetéről és eszközeiről. Ha ez elmarad, jelentős ellenállásra, elsősorban ellenérvek felsorakoztatására lehet számítani.
- A következő szakaszban az érdeklődés már az elvégzendő feladatokra irányul, a változtatandó tevékenységek kipróbálása kezdetben mechanikusabb módon, az előírásokat lépésről lépésre követően történik. Ekkortól érdemes tehát az egymástól való (horizontális) tanulás lehetőségével is élni, mert korábban a mások jó gyakorlata helyett az érintett gyakran azt figyeli, hogy az ő helyzetében miért nem lehet ugyanazt megcsinálni, mitől mások az ő feltételei, adottságai, lehetőségei.
- Az utolsó szakaszban a fejlesztésben részt vevők figyelme már tevékenységük hatására irányul: hogyan érhető el, hogy a változtatás még több eredményt hozzon, még jobban működjön. Ekkor az érintettek már igazi szakmai műhelymunkát tudnak végezni, és képesek a közös gondolkodás, tapasztalatcsere során még tökéletesebb, hatékonyabb megoldás kimunkálására. Ha ezt a belső indítást tudatosan kiaknázzuk, a változtatás fenntartható marad, intézményesül.

Forrás: Rapos et al. 2011

A fejlesztés indulásakor, a helyzetfeltárás pillanatától elegendő időt és figyelmet kell szánni a kifelé történő kommunikációra, a fejlesztés intézményen, illetve szervezeti egységeken belüli elfogadtatására. Ennek elmulasztása valós kockázatokat rejt magába azzal, hogy a fejlesztésben ténylegesen részt vevő személyeket – akaratukon kívül is – misztikus kód veszi körül, növelve a csoporttagok és a csoporton kívül maradtak közötti távolságot. (A fejlesztő csoporton belül fokozatosan növekszik az együttműködés, a tudástranszfer, az egymástól tanulás, míg ezzel párhuzamosan nő a többiektől, a „kívül maradóktól” való eltávolodás mértéke.)

Végül fontos legalább utalnunk e munka teljesítményértékelési rendszerben való megjelenítésére vagy a bérvonatkozásokra, melyek az együttműködés facilitálásában is szerepet játszó tényezők lehetnek.

A felsőoktatási képzések sokszereplős, érdektagolt rendszerében a szervezeti változások, innovációk tehát komplex eszközöket igényelnek. Az alábbi keretben erre vonatkozóan olvashatunk példát.

K30. Oktatásmódszertani fejlesztések a jogászképzésben

A TÁMOP-4.1.3 felsőoktatás-fejlesztési projektjében megismert szemléleti és fejlesztési irányok – benne a kimeneti követelmények újrafogalmazásával – indítottak bennünket arra, hogy átgondoljuk a jogászképzés jelenlegi rendszerén, konzervatív szerkezetén való változtatás lehetőségeit.

1. Egy szervezeti döntéssel, *három tanszék összevonásával* olyan tanszék jött létre, amely nemcsak a kar legnagyobb oktatási egysége, hanem az elméleti, társadalomtudományi tárgyak oktatásáért felelős központ, amely így jelentős szerepet játszhat a jogászképzés szemléletének meghatározásában.
2. A változás üteme nem minden esetben gyorsítható fel jelentősen, *személyzeti döntéseknek*, tananyagokkal kapcsolatos fejlesztéseknek kell kísérniük.

3. Van azonban néhány olyan változást generáló, segítő eszköz, amely a tanszék határain túl is érzékelhetővé teszi a változásokat. Ezek olyan *disszeminációs hatású eszközök*, amelyek együttes alkalmazása a szervezeti szintű elmozdulást valószínűbbé tehetik.

- a) *Oktatásmódszertani kurzusok szervezése* a PPK szakembereivel együttműködve: tavaly egy szemeszter erejéig 10 jogász doktorandusz részvételével kezdeményezésemre az oktatásméleti tanszék egyik vezető oktatója nagy sikerrel oktatás-módszertani kurzust tartott. A tapasztalatok felhasználásával 2014 novemberében kezdeményeztem a Doktori Iskola Tanácsánál, hogy az ösztöndíjas doktoranduszok számára lehetőleg kötelező kurzusként intézményesítsük az oktatásmódszertan tárgyat. A pozitív válasz után megkezdődött ennek szakmai előkészítése. A korábbi 10 hallgató közül ketten azóta tanársegédek, az ő bevonásukkal kezdődhet meg 2015 őszén az oktatás.
- b) A tanszék egyik oktatott kötelező tárgyát, amely előadásokból és szemináriumokból áll, jelentősen átalakítottuk, olyan *tematikát, módszereket* vezettünk be, amelyek alapvetően térnek el a megszokott: passzív hallgató és „munka nélküli” szorgalmi időszak, valamint túlerhelt vizsgaidőszak kettősségétől. Ennek informatív leírásával, a módszerek ismertetésével az oktató kollégákat is elérjük majd. De ennél fontosabb a hallgatói, gyakorlati megismertetés. E kurzus folyamatos figyelemmel kísérése, a tapasztalatok feldolgozása szükséges, de az első elem egy *módszertani brosúra* összeállítása.
- c) A b) pontban leírt kurzusismertetés egy olyan sorozat része, amely a kar *oktatásmódszertani füzetei* címmel indul majd az Eötvös Kiadó elektronikus kiadványaként. A felelős dékánhelyetttessel megállapodtam e sorozat kiadásáról. Egyelőre 5 füzet kiadása van tervben: *A jogszociológia oktatásának módszerei*; *A kimeneti szemléletű felsőoktatás alapkérdései a jogászképzésben*; *A jogklinika mint oktatási forma*; *Érzékenyítés: az előítélet-mentes oktatás nehéz esetei*; *Jog és dráma*. Terveim szerint a sorozat kiegészíti az oktatásmódszertani képzést és állandó fórumot biztosít a nyitott oktatók számára.
- d) Az oktatóknak, vezetőknak tartott műhelyszerű ismertetés mellett a *hallgatók bevonása jár haszonnal*. Megjelent az érdeklődés a hallgatói csoportok részéről: a jogi karon a Bibó István Szakkollégium közössége jelezte, hogy részt venne egy olyan konzultációsorozaton, amely a jogászképzésről, annak módszereiről szólna. Ennek megszervezése folyamatban van.

A 2014/15-ös tanév 2. szemeszterében meghirdettünk egy *Egyetem, jogászképzés, demokrácia* című *fakultatív kurzust*, amely a téma szakirodalmának segítségével elemzi a jogászképzés jelenlegi helyzetét.

E próbálkozások és további hasonló elemek egyidejű intézményesítése elérheti, hogy a hatások összeadódásával választ adhassunk az egyetemi jogászképzésben komoly erőt képviselő igényre a hallgatócentrikus, kimeneti szemléletű, készségfejlesztésre irányuló oktatás iránt.

Forrás: Fleck Zoltán 2014–2015

C.2. Erősségek, gyengeségek, támogató és nehezítő körülmények a szervezetben, szervezeti egységekben

Kulcsszavak, kulcsfogalmak:

- ▶ változásmenedzselés, ellenállás a változással szemben, stratégiai gondolkodás, bevonódás, reflektivitás, intézményi tanulás, szervezeti egységek

A hagyományos változtatási programok általában az új rendszerek bevezetésével kezdik a fejlesztést, és később szembesülnek azzal, hogy a szervezet tagjai különböző mértékben köteleződtek el a változás irányában. A tartós és mély változás azonban abban az esetben érhető el, ha megnyerjük a tagokat a támogatásnak, és számolunk az ellenállásokkal (Szeicz 2008).

1. Erősségek, gyengeségek a szervezetben, szervezeti egységekben

Általában jellemző a magyar szervezetekre, hogy inkább „múltorientáltak”, ami egyrészt erős vállalati kultúra kialakítását teszi lehetővé, de a változásokkal szembeni ellenállás is erős (Bittner 2004).

Fontos értenünk, hogy a változásokat általában nem szeretik a szervezetekben, mert elbizonytalanítja a tagokat, és jelentős befektetéseket igényel az újhoz való alkalmazkodás (sokszor homályos megtérülés mellett). Gyakran tapasztalhatjuk a változtatás nehézségét a felsőoktatás különböző szervezeti egységeiben (kar, intézet, tanszék) is. Különösen jellemző ez a programfejlesztések esetében.

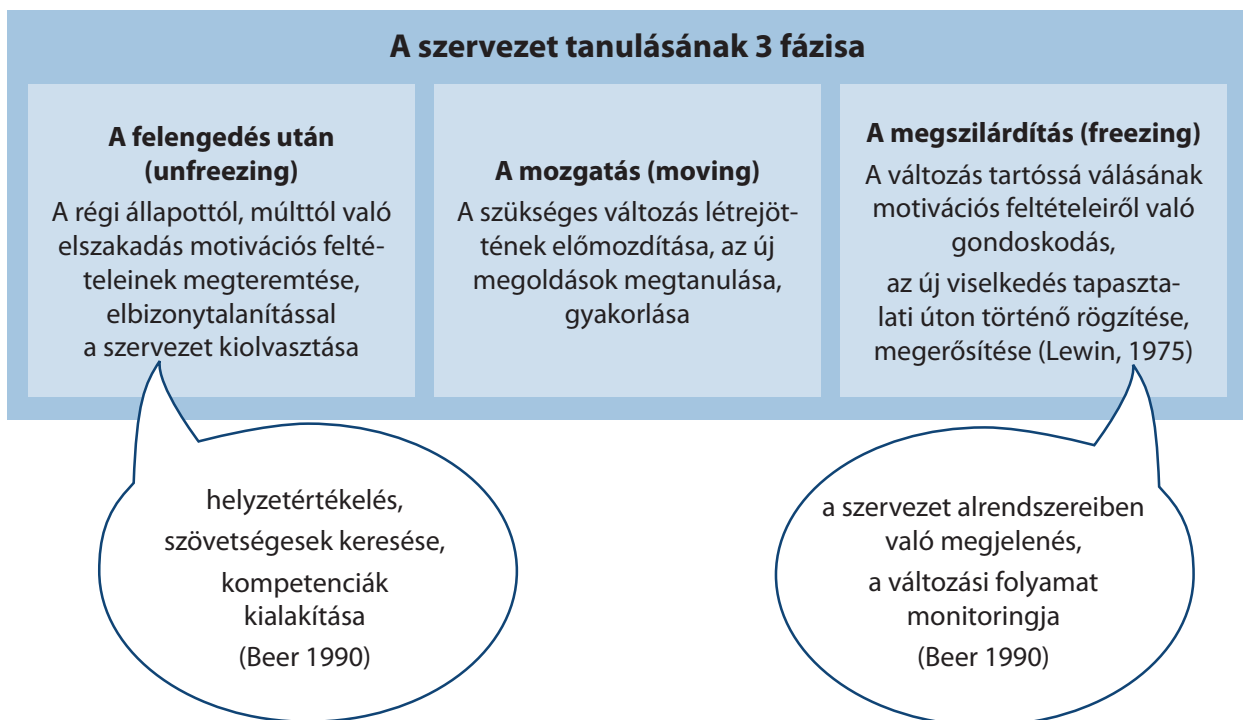
A képzési program megújítása az egyén szintjén talán azt jelenti, hogy új tantárgyakra kell felkészülnie, új kollégákkal kell együttműködni. Még egy tantárgyi program felülvizsgálata is teremthet olyan helyzetet, hogy a kipróbált és megszokott tartalmi felépítés, a rutin szintjén előkerülő témakörök, az alkalmazott módszerek, kidolgozott hallgatói feladatok vagy bevált értékelési eljárások megváltoznak, megújulnak. Minél magasabbak az oktatói terhek, annál nagyobb kihívást, ellenállást jelent tehát a képzési program bármely elemében végrehajtott változtatás. Ezért a múlt problémáinak feltárása és tudatosítása mellett óvni kell az oktatók, kollégák önbecsülését, mert csak akkor tudnak továbblépni, ha kellően erősek, és nincs aláásva önbizalmuk, énhatékonyság-érzésük.

Kurt Lewin több évtizede érzékletesen fogalmazta meg a változás első szakaszát, amelyet *kiolvasztásnak* nevezett (Lewin 1975, Beer 1990), s amelyben lényeges elem a jövő lehetőségeinek észrevétele és így kellő elkötelezettség megteremtése a múlt lezárásához. Éppen ezért a kiolvasztási periódusban az alapos helyzetelemzés után széles körben érdemes érzékeltetni a változás fontosságát és várható nyereségeit, valamint elengedhetetlen, hogy a támogatottság megalapozásával konszenzusra jussunk a változtatás szükségességét tekintve. Ehhez érdemes létrehozni egy változást támogató domináns koalíciót, szövetségeket gyűjteni és együttműködő partnereket „toborozni” (lásd 9. ábra).

A *helyzetelemzés* közös folytatásával és célok megfogalmazásával lehet továbblépni (McNish 2002), de nagyon lényeges, hogy a változáshoz szükséges kompetenciák fejlesztését is biztosítani kell.

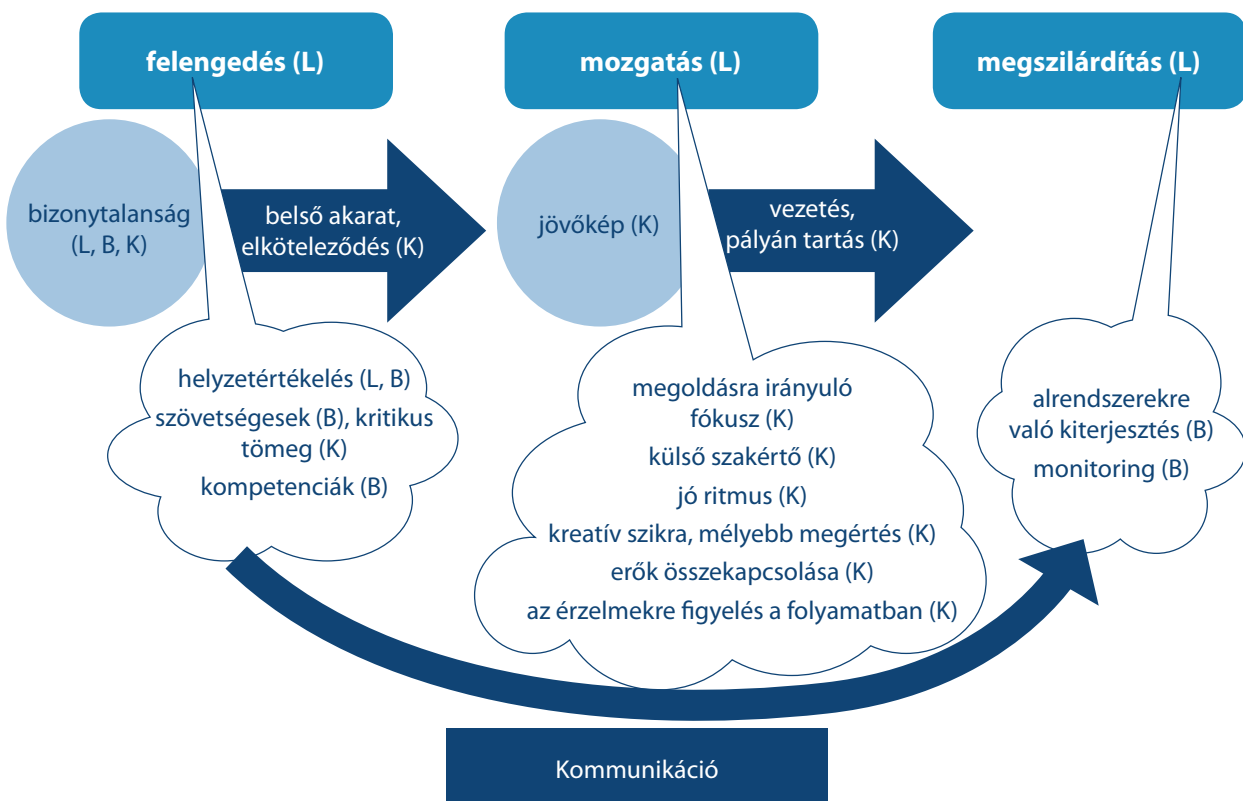
Lewin a „visszafagyasztás”, megszilárdítás fogalmával definiálja ezt a szakaszt, amelyben már nem egy statikus helyzetbe való „visszarendeződésről” van szó. A különböző alrendszerekben (pl. a tanszék kisebb munkacsoportjaiban) is meg kell jelennie a változásnak, monitorozni kell az új folyamatokat, a teljes rendszert, valamint rendszeresen ellenőrizni és értékelni kell a működést.

9. ábra: A szervezet tanulásának fázisai Lewin és Beer elgondolásaiban



Forrás: Lewin 1975, Beer 1990

10. ábra: A szervezeti változás menedzselésének egyesített modellje



Forrás: A szerzők összeállítása

A szervezetek fejlesztésének irodalma és a témák repertoárja széles – a vezetői feladatoktól kezdve a különböző szervezetitanulás-értelmezésekig (Barlai–Csapó 1997, Gelei 2011, Klein 2012, Domschitz 2013, Székely 2013). A szervezeti változás menedzselésével kapcsolatban is több modellel találkozhatunk. A 10. ábrában összefoglaltuk a kifejezetten a programfejlesztés szempontjából jól kombinálható három klasszikust: Lewin (1975), Beer (1990), Kotter (1996). Az egyes elemek mellett jelöltük az adott fogalmat alkalmazó szerzők nevének kezdőbetűjét.

1.1. Gátló tényezők és kezelési lehetőségeik a programfejlesztésben

A változásokkal foglalkozó szakirodalom nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy a fejlesztés vezetője érte, megértse (!) és tudatosan kezelje a változást akadályozó szervezeti jelenségeket. A gátló tényezők megfelelő, proaktív kezelése, befolyásolása a programfejlesztés egyik sikertényezője.

A szervezeti jellemzőknek a változásmenedzsment szempontjából meghatározó gátló tényezői a programfejlesztésben a következők:

- **Zártság, erős védelmi mechanizmusok**

Amennyiben az intézmény vagy a szervezet (kar, intézet, tanszék) pozíciói gyengék vagy veszélyeztetettek, gyakran a valódi célok helyett a védekezést szolgáló érdekek, hárítások kerülnek előtérbe, amelyek rövid távon indokoltnak tűnnek, ám hosszú távon éppen a rossz pozícióból való kiemelkedést gátolják. Érdemes ezért a fejlesztés elején a lehető legnagyobb oktatói nyilvánossággal tisztázni a szervezeti egység és benne az egyének valódi, hosszú távú érdekeit.

- **Korlátozó hierarchia, vezetői utasítások**

Az erősen hierarchizált szervezetben a fejlesztést vezetői utasítások irányítják, nem teremthető meg a lehetőség a résztvevők önálló, egyedi megoldásaira, így a valódi bevonódás helyett vagy a megfelelés, vagy a csendes ellenállás kíséri a munkát. Az autoriter, zárt vezetés gyakran megkérdőjelezheti a külső fejlesztők szakmai legitimitását is, lezárhatja azokat a kommunikációs csatornákat, amelyek a szervezeti egység tagjaival való párbeszédet lehetővé tennék a külső támogató számára. A megoldás a szervezeti egység tagjainak tájékoztatása, bevonása a lehetséges döntésekbe, nem tartva az esetleges vitáktól sem.

- **A stratégiai gondolkodás nem kommunikált**

A célok és a megvalósításukat támogató stratégia alkotása elsősorban vezetői feladat, de minden esetben nélkülözhetetlen a stratégia világos és széles körű kommunikálása, amely nélkül a résztvevők nem értik a fejlesztés szerepét, az intézmény, a szervezeti egység érdekében betöltött jelentőségét, így nem is tud fontossá válni számukra a változás.

- **A reflektivitás kultúrája, szándéka hiányzik**

Valódi változásra az a szervezet képes, amely számára fontos és ezért formalizált gyakorlat saját helyzetének, eredményeinek, a munkájáról alkotott véleményeknek a vizsgálata. A bizonytalan helyzetbe kényszerített szervezetek gyakran szervezeti énvédelmi mechanizmusként zárják ki a kritikát, az adatokon alapuló helyzetértékelést. Ezért a fejlesztés kiindulópontja minden esetben a helyzetelemzés, az adatokon alapuló önértékelés kell hogy legyen, ami a hárító magatartásokat a cselekvés irányába aktivizálhatja.

- **Kötelező teljesítés**

A pályázatok által megindított fejlesztési folyamatok egyik legjellemzőbb csapdája, hogy a kötelező tartalmi, formai és időkeretek teljesítési kényszere formalizálja a fejlesztés lényegét, megakadályozza az intézmény, a szervezeti egység egyedi céljainak artikulálását. A kötelező teljesítési elemek mellett a vezető feladata megtalálni, képviselni az intézmény, a szervezeti egység számára elfogadható, adaptív mozgásteret.

- **Szervezeti tanulás hiánya – formális, kötelező bevonódás**

A változás minden esetben tanulási folyamatok eredménye. Ha a vezető nem építi, támogatja, és elvárásaiban nem kommunikálja következetesen a munkacsoportokban folyó közös munka és az egymástól való tanulás jelentőségét, akkor nemcsak egy fontos identitásképző erőről mond le, de kimeríti a magányos feladatvállalók energiáit, és gátolja a fejlesztési célokkal való azonosulás lehetőségét is.

- **A társadalmi partnerek, a munka világa és a hallgatói bevonás hiánya**

A képzési program fejlesztésében az összes érintett elvárásai, igényei, szükségletei fontosak. Amennyiben a szükséges nézőpontok nem érvényesülnek, vagy nem kommunikálnak egymással az érintettek, úgy szükségszerűen a fejlesztést végző szervezeti egység diszciplináris vagy szervezeti „csőlátása” akadályozza a szakmailag hiteles és egyben piacképes megoldások megtalálását. A fejlesztő csapatba tehát érdemes bevonni minél több partnercsoport képviselőjét, és erőforrásként tekinteni rájuk.

- **Változatlan tanulásszervezés-szemléleti alapok**

A hagyományos ismeretközpontú, a tanulás tartalmait előtérbe állító szemlélet kisebb eséllyel fog valódi fejlesztési eredményeket hozni, ezért a változással kapcsolatos feladatok megkezdése előtt a tanulásról, elvárt eredményeiről és a hallgatóról folytatott közös gondolkodás, szemléleti tisztázás vagy ha kell, vita szükséges. Ezek nélkül csak kötelező teljesítésre számíthatunk a fejlesztés helyett.

- **Az ellenállások kezeletlensége**

A változások közben a korábban stabil helyzet instabillá válik, megnő az információigény, kommunikációs zavarok és konfliktusok kerülhetnek felszínre, és ellenállás alakulhat ki a változással szemben.

A változást kezdeményezők, illetve a folyamatba nem önszántukból került tagok különbözően érzlelik a helyzetet, ennél fogva eltérő információkat birtokolnak, és eltérően azonosulnak a változással. Éppen ezért nagyfokú tudatosság mellett is igen nehéz az ellenállásokat kezelni. A szervezeti ellenállás és a hatalmi viszonyok feltérképezése a képzési folyamat fejlesztésének szinte minden pontján kulcsfontosságú (Piderit 2000).

A kiinduláskor tehát az egyensúlyi állapotnak fel kell lazulnia, szükségszerűen destabilizálódnia kell; majd erősíteni kell azokat a tényezőket, amelyek támogatják a változási folyamatot, és gyengíteni azokat, amelyek visszavetik. Mindehhez időre van szükség. Tudatosan tervezett, optimálisan betartható határidők, időszávok nélkül a képzési program-fejlesztés vagy annyira elhúzódik, hogy komolytalanná válik a résztvevők számára, vagy olyan gyors munkát igényel, ami az eredményeket teszi megkérdőjelezhetővé.

1.2. Ellenállások a változás során

A szervezeti ellenállás okai

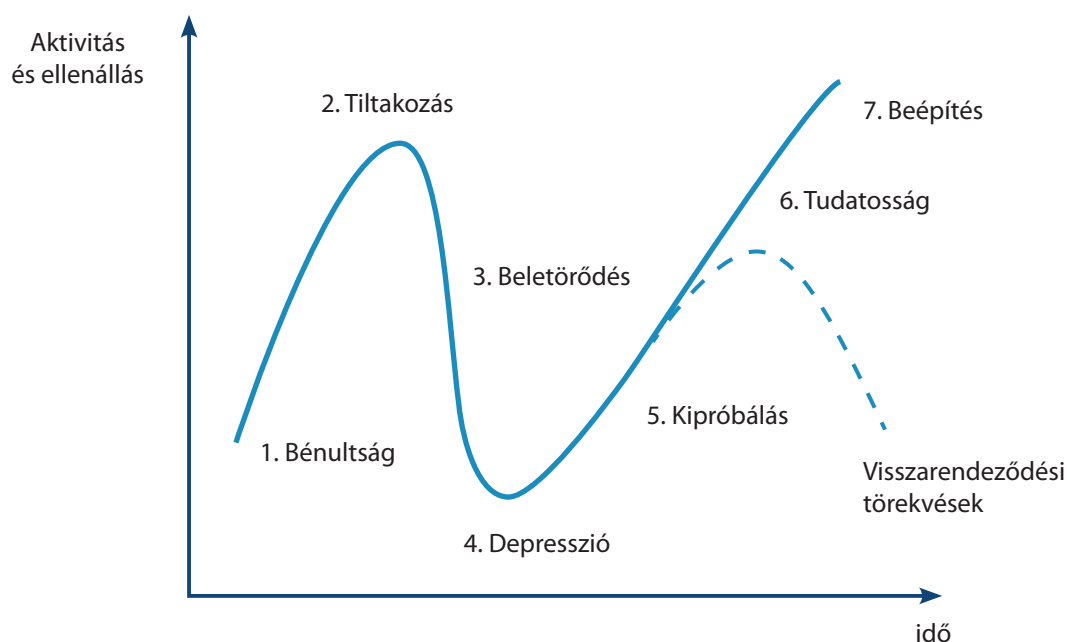
Ahogy a személyek, a szervezet is homeosztázisra törekszik, és gyakran jellemezheti egyfajta szervezeti konzervativizmus. Ennek okai, hogy a változás során:

- a hatalmi pozíciók elbizonytalanodnak,
- egy-egy szervezeti egység vagy szakterület léte is megkérdőjeleződhet,
- az egyes alrendszerekben bekövetkezett változások más egységekre is kihatnak, és ez nagyfokú bizonytalansághoz vezethet.

Alapvető fontosságú, hogy átgondoljuk, milyen szervezeti ellenállásra számíthatunk, mert ez a változásvezetési módszerek megválasztását is befolyásolja.

A 11. ábrán a változással való szembesülés és a rá adott aktivitási és ellenállási reakciók láthatók (lásd még a 8. táblázatot).

11. ábra: A változással való szembenézés szakaszai



Forrás: https://portal.agr.unideb.hu/media/Valtozasmenedzsment_11646.ppt (lásd 6. oldal)

Nagyon fontos szem előtt tartani, hogy a kipróbálásba való átlendülés után sem tűnik el az ellenállás. Folyamatosan számolni kell visszarendeződési törekvésekkel a tudatos beépülés fázisáig.

8. táblázat: Az ellenállások csökkentésének lehetőségei a képzési program fejlesztésének különböző szakaszaiban

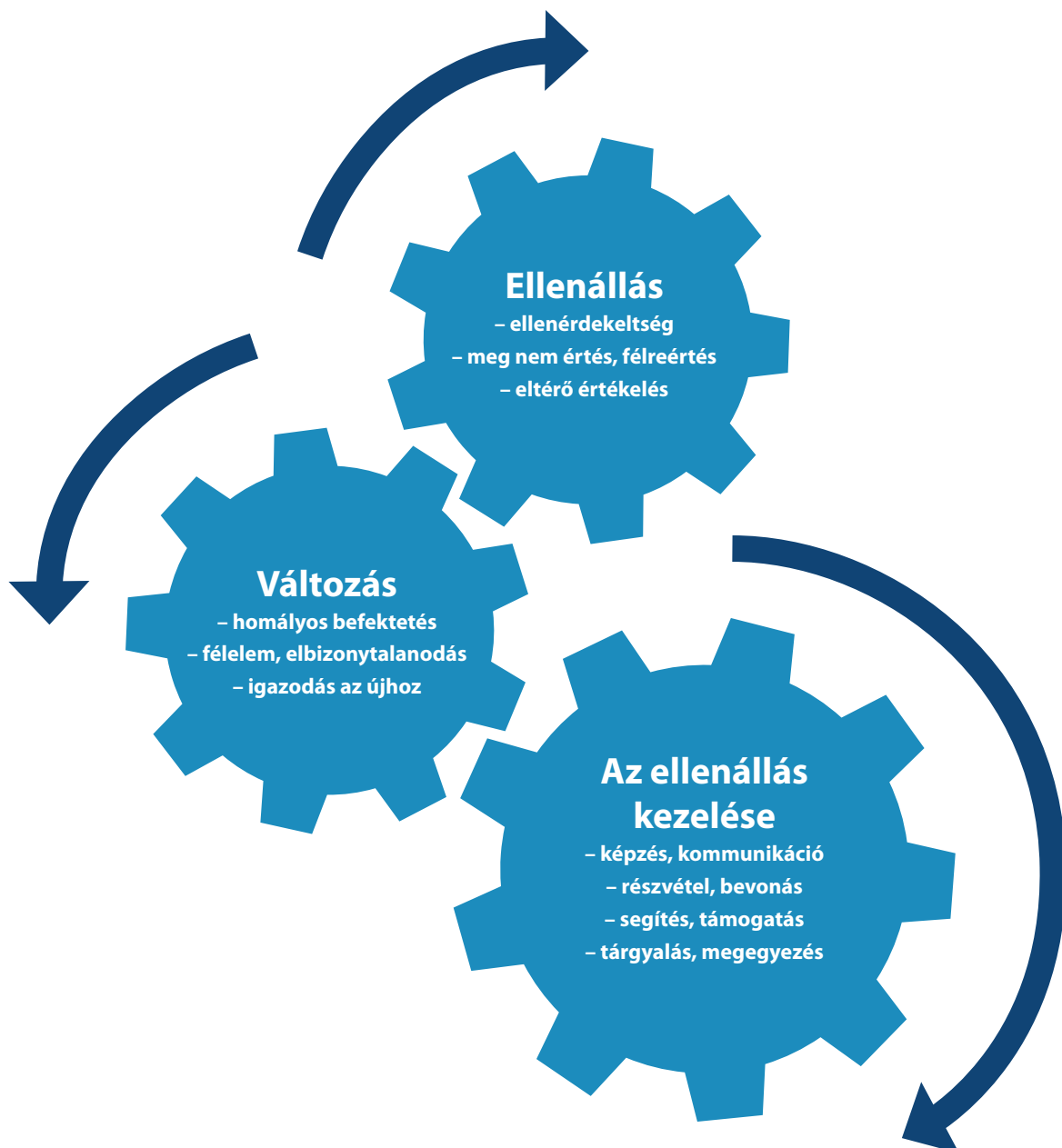
A változással való szembesülés egyes szakaszai	Az adott szakaszban javasolt módok az ellenállás csökkentésére
Bénultság	- türelem, megértés - folyamatos kommunikáció, információközvetítés, bőséges tájékoztatás
Tiltakozás	- a jövőkép, a változás hasznának kommunikálása - tárgyalások kezdeményezése azok informális vezetőivel, akikben a legerősebb az ellenállás - a meghatározó személyiségek erőteljes bevonása a változásba, ezzel a beavatottság megteremtése
Beletörődés, depresszió	- a szervezet minél gyorsabb kimozdítása ebből az állapotból, gyors sikereket eredményező tevékenységekkel - a jövőkép pozitív elemeinek erős kommunikálása - a pozitív változásokra való fókuszálás a kedvezőtlen hatások elhallgatása nélkül
Kipróbálás	- látványos sikerek biztosítása, pozitív motiváció - a szervezet többi tagjával a rövid távú sikerek széles körű megismertetése, vigyázva, hogy motiváló legyen, és tudatosítsa a korábbi állapothoz képest látható különbségeket - az okok felderítése azoknál, akik kevésbé tudtak sikeresek lenni, további lehetőségek és támogatások biztosítása
Tudatos részvétel	- további belső képzések - támogató vezetői magatartás

Forrás: A szerzők összeállítása

A bénultság és a tiltakozás szakaszai megelőzhetőek, ha a helyzetfeltárásba bevonjuk a szervezeti egység tagjait is. Számukra olyan helyzeteket kell teremteni, amelyben megfogalmazhatják, felismerhetik saját problémáikat, igényeiket, és így megalkothatják azokat a kereteket, melyek a saját igényeiknek és a változás követelményeinek is megfelelnek (Kieser 1995). Ezek alulról felfelé irányuló folyamatok, például amikor a vezető a szervezet tagjainak félelmeit igyekszik megérteni, vagy éppen az egyes – változtatásra erősebben hajló és bevonható – tagokra támaszkodva tapogattja ki a további lépések fokozatos megvalósítását (Quinn–Quinn 2016). A helyzetfeltárást támogathatjuk empirikus adatokkal vagy reflektív módon, például kérdőív átgondolásával, kitöltésével, az eredmények közös értelmezésével (lásd a *mellékletek II. sorozatát*).

Sok esetben valóban az a legnagyobb veszély, hogy olyan ellenállások indulnak meg a szervezeti egység tagjaiban a változással szemben, amelyek esetlegesen már nemcsak a háttérben fogják vissza a folyamatokat, hanem nyíltan nehezítik vagy esetlegesen akadályozzák is a munkát. A személyes ellenállásokat azonban konstruktív irányba lehet mozdítani, illetve meg lehet előzni eszkalálódásukat (lásd 12. ábra).

12. ábra: A változás és az ellenállás kapcsolata



Ennek részletezőbb, árnyaltabb elemzésében, átgondolásában és a továbbiak tervezésében segíthet a 9. táblázat, amelyben összefoglaljuk a személyes ellenállások okait és javaslatot teszünk azok kezelésére.

9. táblázat: A változás, az ellenállás és a megfelelő cselekvési lépések kapcsolata

A személyes ellenállások okai	Az adott ellenállásra javasolt reakció
Az eddig kialakult rutinjaink (amelyekkel a környezet komplexitását kezeljük) megkérdőjeleződnek, és felmerülhet, hogy esetleg mi nem tudunk majd megfelelni az új követelményeknek, elvárásoknak.	Fontos, hogy már a folyamat elején megfelelő mennyiségű és mélységű információt, valamint csoportos és személyes támogatást is kapjanak a résztvevők (pl. a tematikák kialakításával kapcsolatban).
A szelektív észlelés megerősíti azokat a magatartásmódokat és tényezőket, amelyek azt bizonyítják, hogy nincs ok a változásra.	Lényeges határozottan artikulálni, hangsúlyozni, hogy melyek a változtatás szükségességének okai (gyengeségek, veszélyek, jövőkép), milyen előzményekre építhetünk, mi felel meg a „régiből”, és mi nem, ezzel mutatva, hogy nem kell mindent feladni.
„Kívülállóként” való önmeghatározás indulhat meg, ami távol tarthatja a tagokat a változásban való aktivitástól.	Erős ellenállás bejósolása esetén lehet beszélgetéseket kezdeményezni kisebb csoportokban magáról a változásról, világossá tenni, hogy a változás nem a vezetés, hanem az egész szervezet egzisztenciális és szakmai érdeke, valamint hogy személyes jövőképekben helyezték el a változás eredményét.
Külső szakértőkkel szembeni bizalmatlanságból is fakadhat az ellenállás.	Lényeges a vezetők felől a szakértők bevonásának legitimálása, helyzetbe hozása, közös kommunikációs helyzetek teremtése.
Állhat a háttérben akár dogmatizmus vagy kényelmesség is.	Célszerű egyértelmű elvárásokat kommunikálni és azt hangsúlyozni, hogy a változásnak nagyobb a haszna, mint az „ára”.

Forrás: A szerzők összeállítása

Az ellenállások, az ún. Maya-fátylak „fellibbentésének” (Kovács L. 2014) lehetőségeit, az ellenállások „kezelésének”, csökkentésének útjait akár közösen is kutathatjuk, kereshetjük a programfejlesztésben együtt dolgozó kollégákkal. Egymás munkájára, oktatási gyakorlatára való reflektálással a programok fejlesztése felé is szabadabb utat biztosíthatunk.

2. Lehetséges csapdák és kikerülésük lehetőségei a változások menedzselése során

Végezetül tekintsük át azokat a problémákat, amelyeket az intézmények, szervezeti egységek és vezetőik maguk okozhatnak és hozhatnak is helyre a változás menedzselése során (Kotter 1996). Az áttekintésben a programfejlesztésre vonatkozó tanulságokra helyeztük a hangsúlyt.

- **A „biztonságparadoxon és -paralízis”**

Valódi elbizonytalanodás és paradox módon az elmozdulással kapcsolatos biztonság érzése nélkül nem indulhat meg változás. A folyamatos megkérdőjelezésnek biztonságos kereteket kell adni, ezzel lehet biztosítani a bizonytalanban mozgás bátorságát.

A képzésfejlesztés eredményének egyéni szinten is meg kell jelennie jól definiált, megértett, átgondolt feladatok és a felkészülést támogató produktumok formájában (új tematikák, segédanyagok, bibliográfiák, tudásmegosztási, -támogatói alkalmak).

- **„A kommunikáció végzetes elégtelensége”**

A változást kiváltani, elfogadását segíteni és kibontakozását facilitálni a legjobban a jól megszervezett, támogató jellegű vezetői, illetve szervezeti kommunikáció tudja. Komoly hátráltató és a folyamatokat megakasztó tényező, ha a tájékoztatás vagy a meghallgatás elégtelen.

A kommunikáció nyitottsága, gyakorisága, kétoldalúsága, hitelessége kulcstényező a változás beindításakor. A képzésfejlesztés munkacsoportjainak aktív megbeszélései, vitái, a munkacsoportok közti érdemi egyeztetési alkalmak növelik a beavatottság és a bevonódás érzését.

- **A „változó és vonzó jövőkép” hiánya**

A jövőkép definiálásának hiányát nem palástolják az esetlegesen megjelenő és a jövőkép irányába ható problémamegoldások, feladatok. Mindez kevés a fejlesztés eredményeinek fenntartásához egy közös hit és meggyőződés nélkül. Ezt pedig a személyesség és az élő kommunikáció tudja mobilizálni.

A képzésiprogram-fejlesztés kapcsán érdemes a jövőképhez kapcsolt problémahálót készíteni, végiggondolni a képzési program tanulási eredményeit a munka világának elvárásaihoz igazítva, nyíltan kommunikálni a képzési programok minőségének és a szervezet egzisztenciális megítélésének összefüggéseit.

- **A „kritikus tömeg” hiánya**

A változás beindításához nem lehet eltekinteni egy megfelelő nagyságú csoport vagy ahogy Kotter (1996) fogalmaz: „kritikus tömeg” kialakításától. Ennek a csoportnak a felépítésében érdemes tudatosnak lenni, figyelni a sorrendre a bevonás, informálás során. Fontos kérdés a vezetési koalíció kialakítása vagy különböző funkciók közötti keresztkapcsolatok építése, amelyek elmaradása a változás elhalásához, elszigetelődéséhez vezethet, az egymást felerősítő erők kibontakozásának lehetősége nélkül. A képzési program fejlesztése, felülvizsgálata mindenkit érint, kezeljük is így! Az egyes tantárgyakat oktatók egyénileg, illetve közösen is vegyenek részt a kurzusok eredményességének értékelésében, tapasztalataikkal támogassák, gazdagítsák és egyben kontrollálják a fejlesztés tartalmait!

- **A belső elvárások figyelmen kívül hagyása**

El kell kerülni azt, hogy a változás próbálkozások egymást követő sorát jelentse, mert így hiteltelenné válik, és a szervezetben az elpazarolt energiák miatt azonosítható frusztráció a tömegképzési folyamatot is leállítja.

Ezzel kapcsolatban az a fő kérdés, hogy miként lehet belső elvárássá, saját szervezeti és személyes szakmai céllá formálni a képzésfejlesztést. A külső elvárás hangsúlyozása, az arra való gyakori hivatkozás biztosan nem jó stratégia!

- **A kognitív tényezők túlhangsúlyozása**

Neurológiai, szervezet- és viselkedéskutatások alapján elmondható, hogy az intellektuális kompetenciák mellett döntőek az érzelmi folyamatok, melyek az igazi energetizálói a változásnak. Nem elég tehát, ha csak tervezünk, elemzünk és racionális feladat-idő mátrixokat hozunk létre. Bár kitapinthatatlanabb, de mégis mélyebben ható tényezőkre kell építeni: a bizalom, az egyéni vágyak, a hitelesség, az elköteleződés fogalmaira.

Nem véletlen, hogy a sikeres szervezeti változások mindegyikéhez csapatépítést, közös élményeket, „megcsináljuk!” hangulatot teremtenek a fejlesztők. A képzésfejlesztés kapcsán is érdemes ilyen célú alkalmakat tervezni.

- **Túlzott „problémafókusz”**

Elsőre talán nem is tűnik megfoghatónak a szemléletbeli különbség: a problémák elemzésére, rendszerezésére helyezett hangsúly, illetve az elvárt állapot, a jövőbeni cél „vizualizálása”, artikulálása. Beállítódásaink azonban láncreakciót indíthatnak meg, és gyorsíthatják a folyamatot a megoldás irányába.

Érdemes mindezt megfontolni, amikor a képzésfejlesztés kapcsán a helyzetelemzés és a fejlesztő szakasz időbeli kiterjedtségéről, energiabefektetésének arányairól döntünk.

- **A „reciprok” hatás**

Többslet erőforrásokat úgy lehet generálni, ha az erőket összekapcsoljuk térben, időben, személyekben. Az összekapcsolás elmaradása súlyos energiavesztéssel járhat. A képzési programok fejlesztésének elemzése során gyakran azonosítják gátló tényezőként a munkacsoport-kultúra hiányát és a munkacsoportok közös gondolkodási alkalmainak ritkaságát.

- **Az „akciózás”**

Mélyebb szemléleti megértés és erőfókuszálás nélkül a problémák gyökere továbbra is föld alatt marad, a jó értelmű kísérletezés megengedése nélkül pedig folyamatosan rutinmegoldások aktiválódnak, a kéthurkos tanulás megvalósulása nélkül.

Ennek megelőzését a tudatos tervezés, legitimált és rögzített döntések alkalmazása segítheti, valamint a fejlesztés közben felmerülő „ötletek” alapos megfontolása. A kreatív „akciók” kritika nélküli befogadása azonban nem a demokratikus vezetés jellemzője, hanem eredményét tekintve a képzésfejlesztési folyamat szétveréséhez, a célok devalválódásához vezethet.

- **„Túl gyors – túl lassú, túl korai – túl késő...”**

Önmagáért beszélő, lényeges szempont a változások kísérése során, hogy megtaláljuk-e a megfelelő ritmust, rendet. A kapkodás, illetve a nem megfelelően szervezett feladatok széttzilálhatják a képzésfejlesztést is. Szintén ezt eredményezi, ha a fejlesztés során nagy elkülönülés, elszigetelődés jön létre az intézmény, a szervezeti egység különböző „szintjei” között. Ebben az esetben a különböző funkciók között belső harcok indulhatnak meg, a leszakadó vezetéssel szemben erősödhet az ellenállás.

- **A külső és belső változási erők szinergiájának hiánya**

A katalizáló külső szakértők, a támogató vezetés és a változást belülről szervezők háromszögének folyamatos működtetése egy bizalomteli erőterben nagyban megkönnyítheti a változási folyamat jó indítását.

Képzésfejlesztési beavatkozásoknál különösen fontos, hogy a külső tanácsadó személye több szakmai szempont mentén is hiteles legyen, professziót képviseljen a képzésfejlesztésben, az adott képzés oktatási kérdéseiben és a tanácsadásban.

- **Az elkötelezett vezetés hiánya**

A kívánt változás megtestesítőjeként hitelesen példát mutató és a változás koordinálására is figyelő vezető szerepe evidenciának tűnik. Alapvető tapasztalás, hogy ahol a vezető nem elkötelezett a fejlesztés céljai iránt, ott csak formális teljesítés történik. A vezetés fejlesztése és a változások menedzselése a szervezetek számára kiemelt prioritásként jelentkezik (Quinn–Quinn 2016). Azonban, hogy a prioritások felismerése ellenére mégis nehézkes a változások támogatása, leginkább azért történhet meg, mert a vezetői fejlődést és a változáskezelést nem egymással összefüggő kihívásokként kezelik.

- **Célba jutás, pályán tartás: a „tiszavirág-szindróma”**

Megfelelő erőforrások biztosítása nélkül ellaposodik a kezdeményezés. Belső és külső szakértők, illetve projektmenedzsment tudja a következetes kitartást erősíteni.

A képzésfejlesztés menedzselésére egyértelműen a részvételi taktika bizonyul eredményesnek, mivel támogatja a bevonódást és az azonosulást, amelyek nélkül a képzési programban végrehajtott változtatások nem lehetnek fenntarthatóak. A különböző változásvezetési „taktikákat” Nutt (1989, idézi Bakacsi 2004) azonosította, és a programfejlesztési tapasztalatok kapcsán is felszínre kerültek e tevékenységek erősítő vagy gyengítő hatásai. A *beavatkozási taktika* arra épít, hogy a vezető kezdeményezi a változást, és majd hogyan egy személyben ellenőriz, korrigál, motorja a változásnak. A *kényszerítő taktika* során a vezető csak közöl, és hatalmi eszközökkel akar változást indukálni. Ez kevésbé biztos hatalom esetén nagyon erős ellenállással jár. A *részvételi taktika* során a vezető csak körvonalazza a tevékenységeket és a határokat, egyébként pedig

munkatársi csoportjaira bízva az ötletek kibontását. E miatt a részvétel miatt a változás elfogadtatása is könnyebb.

A vezető támaszkodhat külső szakértőkre is, ez a *szakértői meggyőzésen alapuló* változásvezetés. Ekkor a szakértők szerepe az, hogy segítsenek a változás bevezetésének megtervezésében, javasoljanak szempontokat, kínáljanak alternatívákat, illetve támogassák azonosításukat. Fontos, hogy gyűjtsenek adatokat és teszteljenek, segítsenek a helyzetek tisztázásában és értelmezésében, tükrözzék vissza a folyamatokat, adjanak visszajelzéseket úgy, hogy közben kívülállók maradnak.

Az alábbi keretben néhány konkrét intézményi fejlesztésről szóló esettanulmány tapasztalatának tanulságait összegeztük.

K31. A sikeres programfejlesztés szervezeti tapasztalatai

Azok az intézmények, amelyek *kapcsolatot találnak a fejlesztés céljai, valamint saját igényeik, problémáik között*, jobban bevonódnak, és nyitottabbá válnak a fejlesztéssel kapcsolatban. Ez párosulhat az intézmény korábbi innovációs tapasztalataival, *az innovációkra és a változásokra való nyitottsággal*, ami szintén jótékony hatást gyakorol a fejlesztési folyamatra.

A tanulási folyamat azokban az intézményekben lehet sikeresebb, amelyekben a fejlesztést végzők *valódi együttműködő csapatot alkotnak, a feladatokat és felelősségi köröket megosztják egymás között*, és közös ügynek tekintik a fejlesztést. A fejlesztést végzők összetételével és munkamegosztásával kapcsolatban nem csak nehezítő tényezőkről lehet beszélni. Egy fejlesztést végző, néhány főből álló szűkebb kör létrehozásával olyan fejlesztő csoport jöhet létre, amely összefogja és egyúttal facilitálja, facilitálhatja az egész folyamatot.

Egy ilyen irányító csoport létrehozása után, a fejlesztés során is alapvető kérdés *a fejlesztés egyes területein folyó (ún. tematikus) munkacsoportokban keletkezett tudás megosztása* más csoportokkal, szereplőkkel, valamint az itt történő fejlesztés tanulásként való megélése.

Az intézményi tanulás sikerességének záloga továbbá az is, ha az irányító, facilitáló csoport tagjai *együttműködnek az egyes területeken fejlesztést folytató munkacsoportokkal*, segítik az ott zajló munkát. Ennek egyik hatékony módja lehet, ha az irányító csoport tagjai egy-egy munkacsoporthoz is csatlakoznak.

A vezető mellett azoknak a résztvevőknek a *pozitív attitűdje is elősegíti az intézményi tanulást, akik az adott szervezet elismert, magas presztízsű tagjai*, s így véleményüket többen követendőnek gondolhatják. A projekthez való viszonyulásuk, elköteleződésük hatására a kollégák is hamarabb válhatnak motiváltakká, esetlegesen hamarabb involválódnak.

Az egyéni bevonódást és tanulást segíti, ha a résztvevők olyan *konkrét feladaton dolgozhatnak* a fejlesztés során, amely feladat jól érthető, érdemi módon kapcsolódik a többi résztvevő feladatához és az intézmény céljaihoz is.

Továbbá az intézményi tanulást elősegíti az is, ha az adott szervezet – akár a maga hagyományosan hierarchikus felépítése ellenére is – úgy működik, hogy *tagjai között kollegiális és egyenrangúságra törekvő kapcsolatok alakulnak ki*. Ilyen környezetben a fejlesztésben dolgozó munkacsoportok is könnyebben szerveződnek.

A *fejlesztést végzők kommunikációja* döntő a fejlesztések sikeressége szempontjából. Az eredményes együttműködés és kommunikáció feltétele az egyes intézményekben vagy szervezeti egységekben, hogy a fejlesztést végzők és a fejlesztést támogatók között kölcsönös tisztelet és elfogadás alakuljon ki.

Sok intézmény preferálja az *online lehetőségeket* (e-mailes levelezés, internetes felületek stb.), ezekkel kapcsolatban azonban markáns tapasztalat, hogy sok esetben nem zajlik *érdemi kommunikáció* ezeken a csatornákon, vagy zártak bizonyos szereplők (más munkacsoportok vagy a fejlesztést támogató trió) előtt. Így azonban fontos fejlődési, továbblépési lehetőségek vesznek el.

Azokban az intézményekben, amelyekben *a fejlesztést végzők és a külső szakértő támogatók között* a fejlesztés szempontjából optimális viszony alakul ki, ott a találkozókat rendszeresek,

operatívak és tartalmasak. Ezekben az intézményekben is megélik a sürgető vagy az esetlegesen nehezen értelmezhető feladatok miatti feszültségeket, de *nyílt kommunikációval* kezelhetőek ezek a helyzetek.

Forrás: TÁMOP-4.1.3 kiemelt projektben közreműködő referenciainstítúciók fejlesztéseiről készült esettanulmányok; Kézirat

3. Összegzés

A fejezetben leírt szervezeti fejlesztést kísérő jelenségek minden szervezetben más intenzitással, hangsúlyokkal működhetnek, de ami a legfontosabb, eltérő környezetekben más-más fogadtatásban részesülnek. A képzési program fejlesztése kapcsán való felbukkanásukkor, ezek kísérésekor, szervezésekor a fejlesztést vezetőik saját munkatársaik iránti nyitottsága alapjaiban határozhatja meg a fejlesztés eredményeinek kiemelését, sikerességét és fenntarthatóságát. A változás általában nehéz folyamat, és az adott intézmény, szervezeti egység kultúráján jelentős mértékben múlik a változás által beindított folyamatok menete, a változás minősége.

Az egyéni bevonódást és szervezeti változást támogatja, ha artikuláljuk a kapcsolatot a fejlesztés céljai és a kar, intézet, tanszék saját igényei, problémái között, nyitottak vagyunk az innovációkra, és megosztjuk a fejlesztéseink során keletkezett tudást. Tovább növeli, ha kollegiális, egyenrangúságra törekvő kapcsolatokon alapuló, ténylegesen együttműködő csapatokat hozunk létre, amelyben a feladatok konkrétak és egymáshoz kapcsolódóak.

Ezek átgondolt, tudatos, rendszerszerűen felépített programba ötvöztetése a kommunikáció minél teljesebb körű kiterjesztésével a programfejlesztés sikerét jelentheti.

A változás különböző, sokszor nagyon természetes velejáróinak figyelembevétele, kezelése, a háttérben zajló szervezeti folyamatok fejlesztést segítő, konstruktív irányba terelése, fordítása – szinte bárminemű – fejlesztés kulcstényezője lehet. Mindezek előkészítésében, koordinálásában, támogatásában a siker legfontosabb aktora a szervezet vezetője.

Felhasznált szakirodalom

A kézikönyv internetes forrásainak utolsó letöltése: 2017. 11. 10.

Adam, S. (2004): *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels.* http://media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf

Adamson, L. – Becerro, M. – Cullen, P. – González-Vega, L. – Sobrino, J. – Ryan, N. (2010): *Quality assurance and learning outcomes.* In: ENQA Workshop Report 17. <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/WSR%2017%20-%20Final.pdf>

Analytic Quality Glossary <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm>

Artess, J. – Forbes, P. – Ripmeester, N. (2011): *Supporting Graduate Employability: HEI Practice in Other Countries.* Department for Business, Innovation & Skills. BIS Research paper 40. London. <https://www.i-graduate.org/assets/2011-Employability-Report-published-by-BIS.pdf>

Bakacsi Gyula (2004): *Szervezeti magatartás és vezetés.* Aula Kiadó, Budapest. 181–219, 278–302.

Ball, T. – Wells, G. (2006): *Walking the Talk: The Complexities of Teaching about Teaching.* *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 188–203.

Bajzáth Angéla (2013): *Különböző szakos hallgatók együttműködésére épülő, probléma alapú tanulás – A linköpingi egyetem egészségtudományi képzése.* *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 77–91. <http://docplayer.hu/246048-Kulonbozo-szakos-hallgatok-egyuttmukodesere-epulo-problema-alapu-tanulas.html>

Bajzáth Angéla (2016): *Innováció és a kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak összehasonlítása a pedagógusképzésben és az egészségügyi oktatásban.* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Bajzáth Angéla – Pálvölgyi Krisztián (2016): *A tanulási eredmények alkalmazása a tanulási folyamat megtervezésében.* In: Derényi András – Simon Mária (szerk.): *Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az Európai Kreditrendszer alkalmazásához.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf

Barlai Róbert – Csapó Edit (1997): *Szervezetfejlesztés és stratégiai vezetés.* *Könyvtári figyelő*, 2. sz. <http://ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/1997/2/barlai.html>

Barrett, T. – Mac Labhrainn, I. – Fallon, H. (2005): *Handbook of enquiry and problem based learning.* CELT, NUI, Galway.

Beer, M. – Eisenstat, R. – Spector, B. (1990): *Why change programs don't produce change.* *Harvard Business Review* 68., 11–12.

Beetham, H. (2012): *Institutional Approaches to Curriculum Design. Final Synthesis Report.* Jisc infoNet Design Studio. Northumbria University, Newcastle upon Tyne. <http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/61216296/JISC%20Curriculum%20Design%20Final%20Synthesis%20i1.pdf>

Biggs, J. – Tang, C. (2011): *Teaching for quality learning at university.* McGraw-Hill International.

- Bittner Péter (2004): *Az EU mint kultúrák találkozása. A tudás társadalma és a munkakultúra*. Országos Humánpolitikai Konferencia. Konferenciakiadvány. Budapest.
- Blumberg, P. – Weimer, M. (2009): *Developing Learner-Centered Teaching. A Practical Guide For Faculty*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bókay Antal – Derényi András – Temesi József (2016): Az ECTS szerepe a képzési programok tervezésében és minőségfejlesztésében. In: Derényi András – Simon Mária (szerk.): *Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az Európai Kreditrendszer alkalmazásához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 37–48. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf
- Cedefop (2008): *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Publications Office, Luxembourg.
- Czető Krisztina – Kálmán Orsolya (2013): *A tanulási eredmények szemlélet alakulása a hazai felsőoktatásban*. Kézirat.
- Csapó Benő (2004): A tudás és a kompetenciák. In: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–57.
- Derényi András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata. Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és Gazdaság*, 2. sz. 183–202.
- Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. sz. 253–262.
- Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, 3. sz. 361–369.
- Derényi András (2013): Tanulási eredmények, képesítések, elismerések. A fejlesztőmunka háttere, fő témái. TAMOP–4.1.3-11/1-2011-0001. *Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/Fejlesztzes_hattere_fo_temai.pdf
- Derényi András (szerk.) (2016): *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/esg_kotet.pdf
- Derényi András – Simon Mária (szerk.) (2016): *Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az Európai Kreditrendszer alkalmazásához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf
- Derényi András – Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/12900/12987/12987.pdf>
- Descy, P. – Tessaring, M. (2001): *Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training Research in Europe. Executive Summary*. CEDEFOP Reference Series. CEDEFOP, Thessaloniki, Greece.
- Dimitriadis, Y. – Goodyear, P. (2013): Forward-oriented design for learning: illustrating the approach. *Research in Learning Technology*, 21:20290. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21i0.20290>
- Dochy, F. – Segers, M. – Van den Bossche, P. – Gijbels, D. (2003): Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and instruction*, 13(5), 533–568.

- Dolence, M. G. – Lujan, H. D. – Roley, D. J. (1998): *Strategic Choices for the Academy: How Demand for Lifelong Learning Will Re-Create Higher Education*. Jossey Bass, San Francisco.
- Domschitz Mátyás (2013): *El vagyunk havazva*. Typotex, Budapest.
- Dublin descriptors (2004): http://institucional.us.es/ees/formacion/Descriptores_Dublin_Ensenanza.pdf
- ECTS Users' Guide (2005): http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf [Magyarul lásd Derényi András – Simon Mária (szerk.) (2016)]
- EU (2008): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_hu.pdf
- EU (2017): A Tanács ajánlása (2017. május 22.) az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről. 2017/C 189/03 Az Európai Unió Hivatalos Lapja C 189/15. <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/hu.pdf>
- European Commission (2010): *New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4543&langId=en>
- Falus Iván (2006a): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. *Társadalom és Gazdaság*, 2. sz. 173–182.
- Falus Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2010): *Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító)*. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/01/javaslat_falus_1_21_v3.pdf
- Fishbein, M. – Ajzen, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Fiske, Susan T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fleck Zoltán (2014–2015): *Oktatásmódszertani, szemléleti fejlesztés az ELTE Állam- és Jogtudományi Karán*. Kézirat.
- Frye, R. – McKinney, G. R. – Trimble, J. E. (2006): *Tools and Techniques for Program Improvement: Handbook for Program Review and Assessment of Student Learning*. Western Washington University, Washington. https://www.wvu.edu/depts/vpue/assessment/documents/prog_handbook.pdf
- Fullan, M. (1993/2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gallup Intézet (2010): *Employers' perception of graduate employability. Eurobarometer. Flash EB Series #304*. Directorate-General for Education and Culture. European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf
- Gaskó Krisztina (2010): *Autonómia és felelősségvállalás. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer számára*. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/04/3_1_7_gasko.pdf

- Gelei András (2011): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése II.: a domináns szervezeti logika és az innovációs logika dialógikus kölcsönhatása. In: Dobák Miklós – Bakacsi Gyula – Kiss Csaba (szerk.): *Stratégia és menedzsment. Tanulmányok Balaton Károly tiszteletére*. BCE Vezetéstudományi Intézet, Budapest.
- Géczy János (szerk.) (2010): *Fogalomtár az OKKR kidolgozásához és értelmezéséhez*. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/2_2_1_fogalomtar.pdf
- Golnhofer Erzsébet (2010): *Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára*. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/04/3_1_6_golnhofer.pdf
- Gonzalez, J. – Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe Final Report Phase 1*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Gonzalez, J. – Wagenaar, R. (2005): *Tuning Educational Structures in Europe Final Report Phase 2*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf
- Goodyear, P. (2013): Instructional design environments: Methods and tools for the design of complex instructional systems. *Instructional design: International perspective*, (Vol. 2.), 83–111.
- Halász Gábor (2009): A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban. In: Drótos György – Kovács Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó, Budapest. 13–30.
- Halász Gábor (2010a): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf
- Halász Gábor (2010b): Stratégiai menedzsment a felsőoktatásban. A felsőoktatási stratégiai gondolkodás helyzete a világban: intézményi és ágazati gyakorlatok. In: Borsa Melinda – Horváth Tamás – Simon István (szerk.): *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*. AVIR Tanulmánykötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 71–93. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR_strat_gondolk_tanulm Kotet/AVIR_TanKotet_3_Tanulmany.pdf
- Halász Gábor (2012a): A tanulás minősége a felsőoktatásban. In: Németh András (szerk.): *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.
- Halász Gábor (2012b): *Az oktatás az Európai Unióban – Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2012c): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*, 3. sz. 401–422.
- Halász Gábor (2013): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Harris, A. (ed.) (2009): *Distributed leadership: different perspectives*. (Vol. 7.) Springer.
- Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 3. sz. 347–360.
- Kabai Imre – Kabainé Tóth Klára – Krisztián Viktor – Kenéz Anikó (2011): Párbeszéd a kompetenciák nyelvén. *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 65–80. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/2011_04/FEMU_2011_4_65-80.pdf

- Kálmán Orsolya (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás évei alatt. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 95–114.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 15–22. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_15-22.pdf
- Kálmán Orsolya – Lénárd Sándor (szerk.) (2008): *Útravaló Pedagógia BA szakos hallgatók számára*. ELTE Pedagógikum Központ, Budapest.
- Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23–42. <https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedagoguskepzes-2007-4>
- Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2012): Egy kompetenciaháló fejlesztése és hatásának elemzése. In: Vámos Ágnes – Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: A BaBe-projekt 2006–2011*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 103–152.
- Katona Nóra (2011): Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb? *Felsőoktatási Műhely*, 4. sz. 49–63. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2011_04/FEMU_2011_4_49-63.pdf
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. Az írországi University College Cork (UCC) kiadványa. http://413.hu/files/lo_handbook_declar_kennedy.pdf
- Kennedy, D. – Hyland, A. – Ryan, N. (2007): *Writing and using learning outcomes. A Practical Guide*. http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf
- Kieser, A. (1995): *Szervezetelméletek*. Aula Kiadó, Budapest.
- King, P. (2006): “William Perry’s Theory of Intellectual and Ethical Development.” *New Directions for Student Services*, 1978(4), 35–51.
- Kiss Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss Paszkál (szerk.): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest. 15–24.
- Klein Sándor (2012): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Kopp Erika (2013): A tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 39–56. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_39-56.pdf
- Kopp Erika (2015): A képesítési követelmények és a munka világa. In: Vámos Ágnes – Kopp Erika (szerk.): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Oktatási Hivatal, Budapest. 227–258. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_eszkozei.pdf
- Kotter, J. (1996): *Leading Change*. Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Kotter, J. (2007): *Olvad a jéghegy*. Trivium Kiadó, Budapest.
- Kotter J. – Schlesinger L. A. (1979): Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, (2) 106–114.

- Kovács István Vilmos (2016): Az ECTS és a nemzetközi kreditmobilitás tudásmenedzsment célú felhasználása. In: Derényi András – Simon Mária (szerk.): *Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az Európai Kreditrendszer alkalmazásához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf
- Kovács László (2014): Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most. In: Mészáros Attila (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 161–167. http://ok.sze.hu/images/Tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet%20v%C3%A9gleges_webre.pdf
- Kovács Zsuzsa (2013): *Ír validációs esettanulmányok gyűjtése*. A TÁMOP–4.1.3 kiemelt projekt keretében készült kutatás. Kézirat.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): *A fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lewin, K. (1975): *A mezőelmélet a társadalomtudományban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lukács István (2015): Tanulási eredményekre alapuló fejlesztés, egy pilot tapasztalatai. In: Vámos Ágnes – Kopp Erika (szerk.): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Oktatási Hivatal, Budapest. 77–110.
- Lukács István – Pálvölgyi Krisztián – Sintár Márton – Szöllősi Tímea (2013): Fejlesztés és tanulás, fejlesztésből tanulás. Egy programfejlesztési projekt története a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 57–75. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_57-75.pdf
- M. Nádas Mária (1993): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Mason, G. – Williams, G. – Cranner, S. (2006): *Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects Do They Have On Graduate Labour Market Outcomes?* National Institute of Economic and Social Research, London. https://aces.shu.ac.uk/employability/right.php?f=061006_91251.pdf
- McNish, M. (2002): Guidelines for managing change: A study of their effects on the implementation of new information technology projects in organisations. *Journal of Change Management*, 2(3), 201–211. <http://dx.doi.org/10.1080/738552754>
- MKKR (2012): 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról. Nemzeti Jogszabálytár. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151503.223615
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2006): *Háttéranyag az ELTE PPK tanári mesterszakának programfejlesztéséhez*
- Nutt, P. C. (1989): Selecting tactics to implement strategic plans. *Strategic Management Journal*, 10(2), 145–161.
- Nyüsti Szilvia (2013): Oktatási helyzetkép. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest. 90–126.
- OECD (2013a): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 2 – Data Analysis and National Experiences*. OECD, Paris.

- OECD (2013b): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 3 – Further Insights*. OECD, Paris.
- Packendorff, J. (1995): Inquiring into the temporary organization: New directions for project management research. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 319–333.
- Pajkossy Péter (2010a): OKKR – Tudás deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslattevél a szintek leírására. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/04/3_1_4_pajkossy_tudas.pdf
- Pajkossy Péter (2010b): OKKR – KÉPESSÉG deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslattevél a szintek leírására. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/06/3_1_5_pajkossy_kepesseg.pdf
- Perry, William, G. (1999): *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: A Scheme*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Perry, William, G. (2005): Different Worlds in the Same Classroom: Students' Evolution in Their Vision of Knowledge and Their Expectations of Teachers. In: Wilson, M. E. – Wolf-Wendel, L. (eds.): *ASHE Reader on College Student Development Theory*. Pearson Custom Publishing, 473–481.
- Piderit, S. (2000): Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25, 783–794.
- Prøitz, T. S. (2010): Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational assessment, evaluation and accountability*, 22(2), 119–137.
- Quinn, R. W. – Quinn, R. E. (2016): Change Management and Leadership Development Have to Mesh. *Leadership & Managing People*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2016/01/change-management-and-leadership-development-have-to-mesh>
- Raij, K. (2013): Learning by Developing in Higher Education. *Neveléstudomány*, 2. sz. 6–21. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/07/learning-by-developing-in-higher-education/>
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>
- Scammell, J. – Hutchings, M. – Quinney, A. (2008): *A virtual practice community for student learning and staff development in health and social work inter-professional education. Mini-project evaluation report*. HEA, London.
- Scattergood, J. (2008): *The Bologna Process: Implementing the National Framework of Qualifications. Writing Learning Outcomes at Programme and Module Levels*. Trinity College, University of Dublin, Dublin.
- Schomburg, H. – Teichler, U. (2006): *Higher education and graduate employment in Europe. Results of graduate survey from twelve countries*. Higher Education Dynamics, 15. Springer, Dordrecht.
- Smith, J. – McKnight, A. – Naylor, R. (2000): Graduate Employability: Policy and Performance in Higher Education in the UK. *The Economic Journal*, 110(464), June 2000, 382–411.
- Szabó Márta – Barótfi István (2008): Az épületgépészeti ismeretek a SZIE Gépészmérnöki Karán. *Magyar Épületgépészet*, 6. sz. 39–43. <http://www.e-gepesz.hu/?action=show&id=5622>
- Szakos munkaanyag (2010): Készítették: Hegedűs Judit – Kopp Erika – Lénárd Sándor – Mészáros György – Szivák Judit – Vámos Ágnes

- Szeicz János (2008): *Szervezeti magatartás – szervezetfejlesztés*. Jegyzet. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Székelly Vince (2013): A vezetői gondolkodásmód fejlesztése. In: Faragó Klára (szerk.): *Szervezet és pszichológia*. II. kötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Temesi József (szerk.) (2011): *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/kiadvany/az-orszagos-kepesitesi-keretrendszer-kialakitasa-magyarorszagon>
- Tessaring, M. (2009): Anticipation of skill requirements: European activities and approaches. In: Maclean, R. – Wilson, D. (eds.): *International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning*. Springer, Dordrecht. 147–160.
- Tót Éva (2009): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/tot_eva_a_validacirol_v2.pdf
- Tót Éva (2013): *Validáció a felsőoktatásban – szakterületi nézőpontból*. TÁMOP–4.1.3–11/1–2011–0001. Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem. Kézirat. Projektdokumentáció.
- Tót Éva (2014): *Tanulástámogató szolgáltatások és megoldások a hazai felsőoktatásban. Ajánlás a validációs tanácsadás elhelyezésére*. TÁMOP–4.1.3–11/1–2011–0001. Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem. Kézirat.
- Tremblay, K. – Lalancette, D. – Roseveare, D. (2012): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. OECD, Paris.
- Tuning (2000): *TUNING Educational Structures in Europe*. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- UCE (é. n.): *UCE Birmingham Guide to Learning Outcomes*. http://ects.emu.edu.tr/guide/Doc3_UCE_Guide_to_Writing_Learning_Outcomes.doc
- Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Bologna Füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Vámos Ágnes – Kopp Erika (szerk.) (2015): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban – kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Vámos Ágnes – Lénárd Sándor (szerk.) (2012): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – A BaBe-projekt (2006–2011)*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes – Lukács István (2012): Egy alapszak implementációs folyamata, elemzése, megújítása. In: Vámos Ágnes – Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – A BaBe-projekt (2006–2011)*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes – Arapovics Mária – Bereczki Enikő – Berényi Ildikó – Heimann Ilona – Mészáros György – Lencse Máté – Tókos Katalin – Szivák Judit – Varga Júlia (2014): *Intézeti stratégiaalkotás – Képzési portfólió munkacsoport (KP)*. Kézirat.
- Veres Pál (2010): A felsőoktatás kihívásai és válaszai az új évezredben. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 171–204.

Veroszta Zsuzsanna (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest. 11–36.

Weimer, M. (2002): *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes To Practice*. Jossey-Bass, San Francisco.

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák

1. ábra: A képzési programok fejlesztésének folyamata.....	44
2. ábra: A tanulási eredmények lebontásának lehetséges lépéssora	57
3. ábra: A tanulásközpontú programfejlesztés keretei	60
4. ábra: A tervezés menete a Tuning alapján.....	63
5. ábra: A tanterv tervezésének folyamatábrája	64
6. ábra: A tervezési folyamat szekvenciális és iteratív implementációs ábrája.....	67
7. ábra: A képzési program standardjainak értékelési lehetőségei	68
8. ábra: A képzési program egy ciklusának feladatai	83
9. ábra: A szervezet tanulásának fázisai Lewin és Beer elgondolásaiban	94
10. ábra: A szervezeti változás menedzselésének egyesített modellje.....	94
11. ábra: A változással való szembenézés szakaszai	97
12. ábra: A változás és az ellenállás kapcsolata	98

Táblázatok

1. táblázat: Az EFT-szintek.....	23
2. táblázat: Az Európai Képesítési Keretrendszer szintjeit meghatározó jellemzők.....	23
3. táblázat: A tanulási eredmények értelmezési lehetőségei.....	27
4. táblázat: Fejlesztési utak.....	36
5. táblázat: A fejlesztésbe való bekapcsolódás eltérései	37
6. táblázat: A tanulásközpontú programfejlesztés lehetséges kérdései	61
7. táblázat: A vezetői előkészítés során átgondolásra javasolt kérdések és ajánlások	88
8. táblázat: Az ellenállások csökkentésének lehetőségei a képzési program fejlesztésének különböző szakaszaiban	97
9. táblázat: A változás, az ellenállás és a megfelelő cselekvési lépések kapcsolata.....	99

Keretes példák jegyzéke

K1. Kapcsolat a munka világával – egy diplomás pályakövető modell	14
K2. Az egyetem és az ipar partneri együttműködése – A Budapesti Műszaki Egyetem és a MOL együttműködése.....	16
K3. Munkaadók szerepe az egyetemi képzési programban – Ipari Tanácsadó Testület, Arizona State University, USA.....	17
K4. A fejlesztésen alapuló tanulás az ELTE PPK-n	19
K5. Problémaalapú tanulás – a Kalifornia Egyetemen, a McMaster Egyetemen és a Linköpingi Egyetemen	20
K6. A máshol szerzett tudás elismerése – A Galway Egyetem validációs gyakorlata.....	21
K7. Egyéni tanulási utak támogatása – Egyéni hallgatói tanulási terv készítése	24
K8. Képzési program-fejlesztés – A változás észlelése.....	25
K9. Tantárgyfejlesztés – A változás észlelése.....	26
K10. A képzési programmal szembeni változtatási igények és lehetőségek	26
K11. Képzésfejlesztés – Kompetenciaháló fejlesztése	29
K12. Az intézményen belüli korábbi fejlesztések feltárásának lehetséges fókuszai	37
K13. A képzési programok megújításának ösztönzői.....	38
K14. A tanárközpontú és a tanulóközpontú modellek összehasonlítása	39
K15. Egy szakfelülvizsgálat eredményei	46
K16. A problématerkép használata a célok azonosításában – egy konkrét fejlesztési példa	46
K17. A tanulási eredmények megjelenése a képzésekben – egy szakfelelős tapasztalatai	49
K18. Egy kompetenciaháló fejlesztésének története és tanulságai – a pedagógia alapszak esete	50
K19. A tanulási eredmények értelmezésének intézményi tapasztalatai	55
K20. A tanulási eredmények jellemzői a program és a kurzus szintjén	56
K21. Állásfoglalásra készítő állítások a tanulási eredmények intézményi szintű értelmezéséhez, megbeszéléséhez	58
K22. Szempontok a célok, tanulási eredmények tantervi szintű megjelenésének értékeléséhez	66
K23. A tantárgyblokkhoz írandó alapelvek megfogalmazása.....	69
K24. Az intézményi képzési program-portfólió bővítése a célok alapján – a Zsigmond Király Egyetem gyakorlata	72
K25. Korábban elvégzett programok, programelemek elismerésének rendje a gyógypedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzésben.....	73
K26. Kompetencialisták értelmezése a képzési programok specializációi esetében.....	76
K27. Egy részletes tantárgyi sablon (kitöltve).....	79
K28. Részlet egy akkreditációs anyagban szereplő tárgyleírásból.....	82
K29. A CBAM-modell – oktatók és hallgatók együttműködése a változásban.....	90
K30. Oktatásmódszertani fejlesztések a jogászképzésben.....	90
K31. A sikeres programfejlesztés szervezeti tapasztalatai.....	102

Kulcskifejezések magyarázata / Fogalomtár

alapelv

Az alapelvek olyan általános, lényeges, többnyire normatív jellegű irányelvek, amelyek az adott terület minden elemében, folyamatában érvényesülve biztosítják a hatékonyságot. A képzési programok alapelveiben elsősorban a program által képviselt szemlélet, a program tanulásával és tanításával kapcsolatos legfontosabb elgondolások és elköteleződések fogalmazódnak meg.

előzetesen szerzett tudás (elismerése) – lásd *validáció*

foglalkoztathatóság

A foglalkoztathatóság a tanuló egyén olyan ►kompetenciáinak – képességeik, tudásuk és személyes tulajdonságok – összessége, amely a végzést követően és hosszabb távon is nagyobb valószínűséggel teszi őt képessé a munkavállalásra, a választott szakmában való sikerességre; és amely nemcsak a saját, hanem munkatársai, közössége és a gazdaság javára is szolgálnak. Másképp „helytállási potenciálnak” is nevezhető.

Külső nézőpontból a foglalkoztathatóság vagy alkalmazhatóság legáltalánosabban annak valószínűsége, hogy a tanulmányait befejező személy a végzés után meghatározott időn belül – ez általában 6 hónap – talál-e munkát. Ebben az értelmezésben a foglalkoztathatóság fogalma nincs tekintettel a képesítési szintre. A foglalkoztathatóságnak ez az adott ►képesítéssel megszerzett kompetenciáktól független mutatója alapvetően befolyásolja a helyi (pl. egy ország vagy egy régió) munkaerőpiaci helyzetét.

Egy másik értelmezésben nem zárul le a foglalkoztathatóság az első munkahely megszerzésével, a fogalom körébe tartozik a foglalkoztatás fenntarthatósága, illetve a fenntarthatóság vizsgálata is.

hozzáadott pedagógiai érték

A hozzáadott pedagógiai érték az a többlet, amit a pedagógusok, az intézmény tesznek hozzá ahhoz, ami a hozzájuk került tanulóban már eleve megvan. Számításának legelterjedtebb módja, ha az iskola tanulói által ténylegesen elért teljesítményből kivonjuk az iskola tanulói által az iskolába lépéskor képviselt ún. hozott értéket. A pontos számítást azonban nehezíti részben az, hogy gyakran a ténylegesen elért teljesítmény is, de a hozott érték minden bizonnyal becsült érték, másrésztől viszont az is, hogy a két érték különbségére nem csak az iskolában zajló folyamatoknak van hatása. A hozzáadott érték számítása tehát indirekt eljárás, amelynek során minden egyéb változó hatását ki kell szűrni, hogy a tényleges hozzáadott értékhez juthassunk.

humánerőforrás

A humánerőforrás a szervezetek működtetése szempontjából megfogalmazott, széles körben használt kifejezés a szervezet munkatársai összességének megnevezésére.

implementáció

Az implementáció legáltalánosabban egy koncepció, elmélet, modell vagy bármilyen más innováció gyakorlatban történő megvalósításának folyamata. A ►képzési program fejlesztésének az a fázisa, amelyben a program beágyazódik egy konkrét szervezetbe, megteremtődnek a megvalósítás és a program fenntarthatóságának feltételei.

intézményi (képzési program) portfólió

A felsőoktatási intézmény alapvetően formális, graduális ►képzési programjainak, szakjainak összessége. Tágabb értelemben a formális képzésen túlmutató ►nem formális tanulási lehetőségek (tanfolyamok,

előadás-sorozatok, alumni programok stb.) is részei az intézményi portfóliónak, és így az a formális és nem formális tanulási lehetőségek összessége. Nem tévesztendő össze a hallgató egyéni tanulási portfóliójával, amely ►tanulási útjának adatait és eredményeit gyűjti egybe.

intézményi (vagy szervezeti) tanulás

Az intézmény (a szervezet) tagjai személyes vagy csoportos tudását, tapasztalatait a saját szerkezetébe építi oly módon, hogy a személyekhez kötött tudást explicitté teszi: formalizálja, a szervezet többi tagja számára is hozzáférhetővé teszi. Ennek révén az egyének tudása kollektív erőforrássá konvertálódik. Ehhez többnyire a keletkezett személyes tudások, tapasztalatok egymással való megosztása, reflektálása és a vezetők támogatása szükséges. Mindez segítheti a szervezetet, intézményt teljesítménye fokozásában vagy a megváltozott környezethez való alkalmazkodásban.

képesítés

Illetékes hatóság által kiállított bármely oklevél, diploma vagy egyéb tanúsítvány, amely elismert ►képzési program sikeres elvégzését igazolja, továbbá jelzi az elért végzettség szintjét és a szakképzettséget.

képesítési keretrendszerek

A ►képesítések osztályozásának eszköze az elért tanulási szint meghatározására szolgáló kritériumok szerint. Célja, hogy integrálja és összehangolja a képesítéseket, képesítési alrendszereket, továbbá a munkaerőpiac és a civil társadalom felé növelje a képesítések átláthatóságát, hozzáférhetőségét, egymásra épülését és minőségét.

Egy képesítési keretrendszer – általában a tudás, a képességek és más ►kompetenciák meghatározásával – leírja, hogy a tanuló egy bizonyos képesítés nyomán várhatóan mit tud, ért és képes megtenni (►tanulási eredmények). Ezzel a hangsúlyt az input elemekről (a tanulási tapasztalat időtartamáról, a képző intézmény típusáról) áthelyezi arra, amit az adott képesítés birtokosa tud, és amit képes megtenni.

A képesítési keretrendszerek elősegítik, hogy a képesítések könnyebben értelmezhetőek legyenek, segíthetnek megérteni, hogy egy adott rendszerben hogyan kapcsolódnak össze a képesítések, vagyis hogy egy oktatási rendszerben a tanulók hogyan mozoghatnak az egyes képesítések között.

A képesítési keretrendszereknek sokféle típusa alakult ki annak céljai (pl. informáló, koordináló, integráló), hatásköre (tájékoztató vagy szabályozó) vagy a hatókör kiterjedése (intézményi, szektorális, nemzeti, nemzetközi, regionális stb.) alapján. Többnyire az adott szektorban/országban illetékes hatóságok vagy szakmai szervezetek fejlesztik ki számos érintettel – többek között a (felső)oktatási intézményekkel, tanulókkal/hallgatókkal, alkalmazottakkal és munkáltatókkal – folytatott együttműködésben.

képzési és kimeneti követelmények

A képzési és kimeneti követelmények (KKK) meghatározzák, hogy Magyarországon milyen feltételek mellett lehet belépni egy adott felsőoktatási ►képzési programba/szakra, ott mennyi idő alatt milyen szakképzettséget (►képesítést) lehet szerezni, a szakot oktató intézményeknek milyen ►kompetenciákat szükséges biztosítaniuk az oklevél kiadásához, azaz a hallgató milyen szakmai tudásra, képességekre, attitűdökre tesz szert a képzési folyamat végére, mi jellemző a szakmai tevékenységével kapcsolatos autonómia és felelősségvállalásának szintjére, továbbá milyen nyelvvizsga szükséges az oklevél megszerzéséhez. A KKK-k emellett meghatározzák a szakot felépítő nagyobb szakmai egységeket és – kreditérték hozzárendelésével – arányukat a képzésen belül.

képzési koncepció

A képzési koncepció tartalmazza az adott szakterületen a munka világának a képzéssel szemben támasztott elvárásait, a ►képzési programra, annak tartalmára, szerkezetére, folyamatára vonatkozó alapelveket és a program tanulásának és tanításának leglényegesebb sajátosságait.

képzési program portfólió – lásd *intézményi portfólió*

képzési program (szak)

A ►képesítés megadásához elismert, ►tanulási eredményeken alapuló képzési elemek rendezett csoportja, amelyek keretében – valamennyi kötelezettség sikeres teljesítése esetén – a hallgató felsőfokú végzettséget igazoló oklevelet szerez. A képzési program rögzíti a képzés célját és részletes szabályait, a bemeneti és kimeneti szinteket, a képzési folyamat megvalósításának feltételeit, az értékelési módszereket és eljárásokat.

kompetencia

A kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely alkalmassá tesz valakit arra, hogy egy adott területen eredményesen tudjon tevékenykedni. A kompetencia belső összetevői a tudás, a képesség és az attitűd. A kompetenciát jellemzi a tevékenység során érvényesülő autonómia, illetve a felelősségvállalás szintje.

A kompetencia teljes rendszer, azaz magában foglalja az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, ellenőrzését és értékelését.

kompetenciaháló

A kompetenciaháló mindazoknak a ►kompetenciáknak az együttese, amelyek fejlődését a képzési idő egésze alatt támogatja az intézmény.

A kompetenciák hálózatosan kapcsolódnak egymáshoz, ami kifejezi, hogy az egyes kompetenciákörök fejlődésükkel egymásra is hatnak. A kompetenciaháló a ►képzési program kidolgozásának alapja.

kurzusleírás – lásd *tematika***modul**

Koherens, összefüggő tananyagot tartalmazó, működés és értékelés szempontjából zárt, autonóm tantervi egység. Többféle értelmezése és használata létezik. Egyik értelmezés azt a tantervi egységet tekinti modulnak, amelynek mindegyikéhez ugyanaz a kreditérték (vagy ennek az értéknek a többszöröse) tartozik. Más értelmezésben a modul több tantárgyat átfogó önálló tantervi egység, amelyek kombinálásával, esetleg cseréjével különböző ►képzési programok állíthatók össze. Egy harmadik értelmezés szerint a modulok kisebb, egymástól eltérő méretű tantervi egységek, amelyek időtartamát a tanulási cél eléréséhez szükséges idő jelöli ki.

nem formális és informális tanulás elismerése – lásd *validáció***professziogram – lásd *szakmai profil*****reflektivitás**

A reflektivitás a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat elemző formája, olyan stratégia, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos ellenőrzését (önreflexió – önellenőrzés), és az ellenőrzésen alapuló fejlesztését.

specializáció

Itt: a ►képzési program egy sajátos egysége, szakasza. A felsőoktatási törvény meghatározása szerint az adott szak részét képező speciális szaktudást biztosító képzés, amely azonban nem eredményez önálló szakképzettséget. Ez utóbbi jellemző különbözteti meg a ►szakiránytól.

stratégiai gondolkodás

A stratégiai gondolkodás a hosszabb távon érvényesülő tervezés eszköze, a cselekvések hosszabb távú következményeire irányul. A stratégiai gondolkodás elválaszthatatlan a szervezetről és a vezetésről való gondolkodástól. A stratégia alkotása ugyanis vezetői feladat, amely ugyanakkor elválaszthatatlan a stratégiáról való világos és a szervezet egésze számára értelmezhető kommunikációtól. Ennek hiányában nem tud bekövetkezni a stratégiában megfogalmazott változás.

szakirány

A felsőoktatási törvény értelmében az adott ►képzési program (szak) részét képező speciális szaktudást biztosító képzés, amely önálló szakképzettséget eredményez. Ez utóbbi jellemző különbözteti meg a ►specializációtól.

szakmai profil

Egy szakma, foglalkozás végzéséhez szükséges ►kompetenciák, szakmai tevékenységek leírása. Felsőszintűen fogalmazza meg az adott szakember sikeres működéséhez elengedhetetlen tevékenységeket, hogy ezen keresztül nyújtson képet az adott foglalkozás tevékenységspektrumáról.

szervezeti egység

A szervezet tagolásának alapja a munkamegosztás és annak szabályozása, amelynek keretében egy szervezet a nagyobb feladatkomplexumokat részfeladatokra bontja, és e részfeladatok ellátását funkciók szerint (pl. azonos munka vagy tudás) csoportokba szervezi. Ez a szerveződési egység meghatározott feladatot, funkciót valósít meg a szervezeten belül. Az irányíthatóság érdekében általában több szintet, ún. szervezeti hierarchiát alakítanak ki, ezeknek a száma és kapcsolatrendszere alapján különböző szervezettípusokat szokás elkülöníteni. A szervezeti hierarchia egyes szintjein a szervezet szabályozza a vezetők és a dolgozók hatáskörét (rendelkezési [döntési, elosztási, felhasználási] jogát az erőforrások adott köre felett) és felelősségét (az önállóan meghozott döntések kockázatának és a kudarc következményeinek vállalását [anyagilag, erkölcsileg, egzisztenciálisan stb.]).

A klasszikus egyetemek többszintű, sokszereplős szervezetek, amelyekben a fő szervezeti egységek a karok, illetve a karokon működő intézetek, tanszékek. Általában ez az a két szerveződési szint, amely jelentősebb hatáskörökkel és felelősséggel rendelkezik.

sztenderd (a kompetenciák sztenderdjei)

A kompetenciák sztenderdjei a ►kompetenciáknak az értékelésnél figyelembe vehető szintjei. A ►tanulási eredményeket kompetenciákban fogalmazzuk meg, a sztenderdek arra vonatkoznak, hogy az adott kompetenciát a folyamat végén milyen szinten birtokolja az egyén, illetve milyen szinten kell birtokolnia ahhoz, hogy elérje a kitűzött tanulási eredményt.

tantárgyleírás

A tantárgy- vagy tanegységleírás a képzés akkreditációs anyagának része, a ►képzési programban (és a hálótervben) szereplő tantárgyak céljának és tartalmának rövid leírása.

tanterv

A tanterv a felsőoktatásban egy ►képzési program (szak) ►képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően összeállított képzési terve, amelynek elemei: a képzési program (szak) tantárgyai, tantervi egységei alapján meghatározott óra- és vizsgaterv, a ►tanulási eredmények és a követelmények teljesítésének értékelési és ellenőrzési rendszere, valamint a tantárgyak, tantervi egységek tantárgyi programja.

tanulás**tanulás támogatása**

A tanulás támogatása a pedagógusnak, oktatónak a tanuló egyéni sajátosságai alapján kialakított olyan tanítási tevékenysége, amely segíti az egyéni ►tanulási utak kialakulását, támogatja az önálló, hatékony tanulást.

tanulási eredmények

Kijelentések arról, hogy a hallgató mit tud, ért és képes elvégezni a tanulási folyamat végén. A tanulási eredmények elérését világos, átlátható kritériumokon alapuló eljárás során kell értékelni. Az egyes képzési elemekhez és a teljes ►képzési programokhoz is tartoznak tanulási eredmények. Az európai és nemzeti ►képesítési keretrendszerekben is alkalmazzák őket az egyes ►képesítések szintjének meghatározásához.

tanulási környezet

A tanulási környezet (vagy információs környezet) a tanulás eredményességére ható valamennyi környezeti tényező együttese. A tanulási környezethez tartoznak tehát mindazok a személyek és eszközök, amelyek segítségével információhoz juthatunk. A tanulási környezetet nagymértékben meghatározza a kor információs és kommunikációs technológiája.

tanulási út (egyéni)

Az egyéni tanulási út fogalma abból indul ki, hogy a tanulás és a tanulással bekövetkező fejlődés egyéni, mindenkinél sajátosan más, mint ahogy egyének a ►tanulási környezetek és a tanulási előzmények is. Mindenki maga alakítja ki tanulási folyamatai során egyéni tanulási útjait, így ezek a tanuló egyén konstrukciói, a tanuló aktivitását feltételezik.

A tanulási út a hallgató által bejárt út, amely lehető teszi számára tudásának fokozatos építését, és a célul kitűzött ►kompetenciák elsajátítását. A tanulási utat jelölhetik intézményi irányelvek és szabályozások (ideértve a korábbi tanulás és az előzetesen megszerzett tapasztalatok elismerését, azaz a ►validációt). Ugyanazon ►képesítés több tanulási úton is megszerezhető. A tanulási út fogalma elsősorban a kívánt képzési célok elérésében szerepet játszó hallgatói döntéseket emeli ki.

tanulásközpontúság

A tanulásközpontúság az oktatási intézmény tanításközpontú működésére adott válasz. Épp úgy, ahogy a tanításközpontú megközelítés sem hagyja szükségképpen figyelmen kívül a tanulás szempontjait, csupán nem azokból indul ki, a tanulásközpontúság sem a tanítás negligálására törekszik, hanem a pedagógiai folyamatoknak a tanulásból való kiindulására.

A tanulásközpontúsággal felerősödnek az aktív tanulási stratégiák, azok a projektszerű folyamatok, amelyeknek középpontjában a tanuló egyén áll, esetleg meglévő munkatapasztalataival, előzetes tudásaival, egyéni ►tanulási útjával és együttműködéseivel.

A felsőoktatás szóhasználatában előfordul hallgatóközpontúságként is mint olyan tanulási megközelítés, amelyre innovatív tanítási módszerek jellemzők, amelyeknek célja az oktató és a hallgató közötti kommunikáció során történő tanulás előmozdítása, és amely komolyan veszi a hallgatót mint a tanulási folyamat aktív résztvevőjét, továbbá olyan másutt is hasznosítható képességek kifejlesztését segíti elő, mint a problémamegoldás vagy a kritikus és reflektív gondolkodás.

tematika

A tematika vagy kurzusleírás a kurzusnak olyan terve, amelyben az oktató a ►képzési programban megtalálható ►tantárgy- vagy tanegységeleírásban megfogalmazott célokat és tartalmakat – saját elképzeléseit és a hallgatók elvárásait, sajátosságait figyelembe véve – fogalmazza meg, bontja ki. A tanulási eredmény szemléletű felsőoktatásban keletkezett tematikák a kurzus oktatási célján, tartalmán, a követelményeken és a feldolgozott szakirodalmon kívül meghatározzák a kurzus ►tanulási eredményeit, a tanulásszervezés sajátosságait, az értékelés rendszerét és az ►előzetesen szerzett tudás elismerésének lehetőségét.

validáció (nem formális és informális tanulás elismerése)

Az a folyamat, amelynek során egy intézmény igazolja, hogy valamely más (nem formális vagy informális tanulási) kontextusban elért és értékelt tanulási eredmények megfelelnek saját ►képzési programja, programeleme vagy e program révén elérhető ►képesítés egyes vagy valamennyi követelményének. Más névváltozatai is ismertek, például előzetes tanulás értékelése (Prior Learning Assessment, PLA), előzetes tanulás elismerése (Recognition of Prior Learning, RPL) előzetes tapasztalati tanulás értékelése (Assessment of Prior Experiential Learning, APEL).

változásmenedzsment

A jelent érintő változások menedzselésével, illetve a változások szervezeti beágyazottságával foglalkozik. Célja, hogy alkalmassá tegye a szervezetet valamilyen lehetőség kihasználására, illetve valamilyen fenyegetettség elhárítására.

Mellékletek

I. Szakmai háttéranyagok, értelmezések

Tartalom

I.1. sz. melléklet	
A foglalkoztathatóság értelmezései	128
I.2. sz. melléklet	
A foglalkoztathatóság javításának intézményi lehetőségei.....	129
I.3. sz. melléklet	
A A tanulás- vagy tanulóközpontú megközelítés dimenziói	130
I.4. sz. melléklet	
A hallgatók sokféleségéről	131
I.5. sz. melléklet	
Képesítési keretrendszerek	132
I.6. sz. melléklet	
A tanulási eredmények értelmezése, a fogalom fejlődése.....	141
I.7. sz. melléklet	
A szakmai kompetenciák kidolgozásának javasolt menete.....	146
I.8. sz. melléklet	
A kutatási kompetencia fejlődésének szintjei.....	147
I.9. sz. melléklet	
Általános Iskolai Pedagógusok Kompetenciakövetelményei (Hollandia).....	149
I.10. sz. melléklet	
Útmutatók, példák tanulási eredmények írásához	150
I.11. sz. melléklet	
A Tuning 10 kérdése a programfejlesztéshez	154

A foglalkoztathatóság értelmezései

A felsőoktatás és a munkáltatók közti partnerség növekvő szerepének elemzése kapcsán Katona (2011) az alábbiak szerint csoportosítja a foglalkoztathatóság különböző értelmezéseit:

- A foglalkoztathatóság mint teljesítményindex – a felsőoktatási intézmények rangsorolásában, amikor az egyik hatékonysági mutatóként alkalmazzák arra támaszkodva, hogy a diplomát szerző hallgatók milyen arányban tudnak elhelyezkedni a végzést követő hat hónapon / egy éven belül (Smith et al. 2000, idézi Katona 2011). Ebben jelentős szerepet játszik Magyarországon a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR).
- A foglalkoztathatóság mint árucikk – a diplomás munkavállalók jelentős erőforrást képviselnek a tudásalapú társadalomban.
- A foglalkoztathatóság mint tudás, készségek és tulajdonságok összessége – ha az egyén rendelkezik a foglalkoztathatóság szempontjából kívánatos jellemzőkkel, akkor ez növeli annak esélyét, hogy az egyén megszerezze és megtartsa az általa választott munkakört, és abban eredményesen tevékenykedhessen önmaga javára, a gazdaság és a közösség gyarapítására.
- A foglalkoztathatóság mint a munkáltatói szükségletek kielégítésének eszköze – a szakterülethez kötődő tanulmányok, ismeretek és készségek nem elegendőek ahhoz, hogy az egyén maradéktalanul eleget tudjon tenni a munkahelyen támasztott követelményeknek.

A foglalkoztathatóság javításának intézményi lehetőségei

A közelmúltban egy 25 ország részvételével lezajlott nemzetközi kutatás (Artess et al. 2011) során jó gyakorlatok gyűjtésére került sor a foglalkoztathatóság készségeinek javításához kötődően a felsőoktatásban, ennek keretében többek közt olyan ajánlásokat fogalmaztak meg, mint:

- A foglalkoztathatósági stratégiáknak szervesen be kell épülniük a tanítás-tanulás folyamatába.
- Intézményenként változhat a „foglalkoztathatóság” megközelítése, de egy egységes cél mentén a közös meghatározás elérésén kell dolgozni.
- A munkáltatók aktív bevonására van szükség.
- A hallgatókat és a diplomásokat arra kell ösztönözni, hogy nagyobb felelősséget vállaljanak a saját foglalkoztatásuk elérésének érdekében.
- A foglalkoztathatóság egyre inkább fontos szerepet játszik az intézményválasztásnál.
- A foglalkoztathatóság elérésére vonatkozó alternatív finanszírozási modellek további vizsgálatára van szükség.
- Az öregdiákokra lehet és kell is úgy tekinteni, mint az intézmény lehetséges forrásaira.
- A kredittel történő elismerés kézzelfogható módja lehet a hallgatók foglalkoztathatósági készségei bizonyításának.

A tanulás- vagy tanulóközpontú megközelítés dimenziói

A témához kapcsolódó hazai szakirodalom többnyire tanulásközpontú megközelítésről beszél, a nemzetközi szakirodalomban azonban eltérő fogalomhasználattal lehet találkozni. A tanulóközpontú megközelítések – bár a tanulási folyamatot helyezik előtérbe – alapvetően a tanulókra koncentrálnak, a tanulásszervezésben elsődlegesnek tartják az egyéni igényekre, szükségletekre, tanulási sajátosságokra épülő tervezést, megvalósítást és értékelést, ezért alkalmazzák inkább a tanuló kifejezést (Blumberg–Weimer 2009).

A tanulóközpontú paradigma sajátosságait öt dimenzióban értelmezi Weimer (2002), ezek mentén jól körvonalazható a változás a tanárközpontú oktatáshoz képest (Blumberg–Weimer 2009):

1. *Az oktató szerepe* – az információforrásként értelmezett szerep a tanulási tevékenységet facilitáló, támogató, ösztönző szereppé alakul át, amelyben az oktató az egyéni sajátosságokat szem előtt tartó, a hallgatók tanulási céljaihoz igazodó tanulási környezetet teremt.
2. *A tanulás tartalma* – alapvetően a szerepe, funkciója módosul ebben a megközelítésben, míg korábban valójában a tartalom elsajátítása volt elsődleges, addig itt eszközzé válik a tanulási képességek, készségek kialakításának rendszerében.
3. *A hatalom egyensúlya (balance of power)* – előtérbe kerülnek a hallgatók igényei, a kontroll kérdése (ki, mikor és mit irányít vagy szabályoz). Ha bevonjuk a hallgatókat az őket érintő döntésekbe, nagyfokú involváltságot, motivációt érhetünk el, amely támogatja az eredményes, magas színvonalú tanulási folyamatot.
4. *A tanulás iránti felelősség* – a tanulás fölötti kontroll szorosan együtt jár a tanulás iránti felelősség megnövekedésével, amelyre fel kell készíteni a hallgatókat, hiszen a tanulástörténetük nem biztos, hogy elég lehetőséget nyújtott ennek a megtapasztalására. Az élethosszig tartó tanulás igényének és képességeinek fejlesztése csakis a felelősségtudat kiépítésével kezdhető el.
5. *Az értékelés célja és feladatai* – a fejlesztő értékelést támogató eljárások kiépítése, a tanulói értékelések konstruktív módon való felhasználása válik elsődlegessé.

A hallgatók sokféleségéről

Egy 2013-as tanulmány (Kálmán 2013) *a hallgatók sokféleségéről való gondolkodás* kapcsán a felsőoktatás-pedagógia tipikus irányai közé sorolja: *egy-egy speciális csoport kiemelését* (a felsőoktatás elméletében és nemzetközi gyakorlatában gyakran alkalmazott ilyen csoportok: felnőtt hallgatók, sajátos nevelési igényű hallgatók, nemzetközi diákok, hátrányos helyzetű hallgatók, tehetséges hallgatók), *a tanulási sajátosságok alapján történő megközelítést*, valamint *az egyéni tapasztalatokra építő elképzeléseket*.

A hallgatók tanulási sajátosságainak azonosítása kapcsán az az újabb tendencia figyelhető meg, hogy a felsőoktatási programok nem csupán a valamilyen problémával küzdő hallgatók csoportjára fókuszálnak, hanem *minden tanuló tanulásának fejlesztését* helyezik középpontba, hiszen abból indulnak ki, hogy a megváltozott tanulási környezet mindenkitől új tanulási formákat, tevékenységeket kíván meg. Az egyéni tapasztalatokra fókuszáló megközelítés pedig azt hangsúlyozza, hogy nemcsak a tanulási, hanem tágabban, *a hallgatók mindenféle felsőfokú tapasztalata* – kurzusokhoz kötődő, kurzuson kívüli, képzési programhoz, a társas és szervezeti környezethez kötődő – számít, s lényeges, hogy a különféle előzetes tapasztalattal érkező hallgatók hogyan élik meg ugyanazt a felsőoktatási környezetet, és mindez milyen hallgatói eredményekhez vezet. Ez utóbbi irányhoz kötődően a kutatásokban leginkább az elsőéves hallgatók tapasztalataival szoktak foglalkozni (*First Year Experiences*), mivel jellemzően ebben az időszakban a legnagyobb a feszültség a hallgatók megélt tapasztalata és a tényleges felsőoktatási környezet között, ami olyan problémákhoz vezethet, mint például a hallgatói lemorzsolódás.

Képesítési keretrendszerek

a) Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere

Ciklusok	Eredmények	ECTS-Kreditek
Rövid ciklusú képesítés (az első cikluson belül vagy ahhoz kapcsolódóan)	A felsőoktatás rövid ciklusának sikeres befejezését tanúsító képesítést (az első cikluson belül vagy ahhoz kapcsolódóan) azoknak a hallgatóknak lehet odaítélni, akik • valamely tanulmányi területen olyan tudásról és megértésről tettek tanúbizonyságot, amely az általános középfokú oktatásra épül,^a amelynek a szintje tipikusan a magas szintű tankönyvek alkalmazásával jellemezhető, és ami valamely szakmai területen történő munkavégzésükhöz, a további személyes fejlődésükhöz és az első ciklus befejezésére irányuló további tanulmányokhoz nyújt alapot; • képesek az elsajátított tudás és megértés alkalmazására a foglalkoztatással összefüggő kontextusokban; • képesek a releváns adatok azonosítására és használatára, ha valamely jól definiált konkrét vagy absztrakt problémára kell választ adniuk; • a tudásukkal, a képességeikkel és a tevékenységükkel összefüggésben képesek a kommunikációra a munkatársaikkal, a vezetőkkel és az ügyfelekkel; • rendelkeznek az autonóm módon végzett további tanulmányokhoz szükséges tanulási képességekkel.	Körülbelül 120 ECTS-kredit
Első ciklusú képesítés	Az első ciklus sikeres befejezését tanúsító képesítést azoknak a hallgatóknak lehet odaítélni, akik • valamely tanulmányi területen olyan tudásról és megértésről tettek tanúbizonyságot, amely az általános középfokú oktatásra épül, amelynek a szintje tipikusan a magas szintű tankönyvek alkalmazásával jellemezhető, és megjelennek benne a kérdéses szakterület élvonalából származó tudás bizonyos aspektusai is; • képesek az elsajátított tudás és megértés alkalmazására olyan módon, ami a munkájuk, illetve szakmájuk professzionális^b megközelítését jelzi, és olyan kompetenciával^c rendelkeznek, amelyet tipikusan a szakterületükön belüli érvelés és problémamegoldás képessége bizonyít; • képesek azoknak a releváns adatoknak az összegyűjtésére és értelmezésére (többnyire a szakterületükön belül), amelyek alapján ítéletet tudnak alkotni társadalmi, tudományos vagy etikai kérdésekről; • képesek az információk, gondolatok, problémák és megoldások kommunikálására, szakmai és nem szakmai közönség felé egyaránt; • rendelkeznek azokkal a tanulási képességekkel, amelyek a nagyfokú autonómiával végzendő további tanulmányok folytatásához szükségesek.	Tipikusan 180–240 ECTS-kredit

a Az általános középfokú oktatás fogalmába az a középfokú szakképzés is beleértendő, amely megfelelő súlyú általánosan képző komponenst tartalmaz.

b A „professzionális” jelzőt a szintleírásokban a legtágabb értelemben kell érteni. Egyrészt általában a szakmaiság szempontjából releváns attribútumokra, másrészt a magas szintű tudás alkalmazására utal. Nem utal azonban az egyes szakmák szabályozásában megjelenő specifikus követelményekre. Az utóbbiak a profilban, illetve a specifikációban jelenhetnek meg.

c A „kompetencia” kifejezés előfordulásait a szintleírásokban abban a tág értelemben kell érteni, ami megengedi, hogy a kompetencia szintjében fokozatok legyenek, ne csupán a kompetencia meglétének vagy hiányának bináris kérdéséről legyen szó.

Ciklusok	Eredmények	ECTS-Kreditek
Második ciklusú képesítés	A második ciklus sikeres befejezését tanúsító képesítést azoknak a hallgatóknak lehet odaítélni, akik • tipikusan az első cikluson alapuló, azt kiterjesztő és továbbfejlesztő tudásról és megértésről tettek tanúbizonyságot, amely alapul szolgál és lehetőséget teremt az eredetiségre a gondolatok kifejtésében és/vagy alkalmazásában, gyakran kutatási környezetben;^d • képesek az elsajátított tudás, megértés és problémamegoldó képesség alkalmazására új vagy szokatlan környezetben is, a szakterületükhöz kötődő tágabb (vagy multidiszciplináris) kontextusokban is; • képesek a tudás integrálására és komplexitásának kezelésére, az ítéletalkotásra hiányos, korlátozott információk birtokában is, akkor is, ha az a tudás alkalmazásával kapcsolatos társadalmi és etikai felelősségre való reflektálást is magában foglalja; • képesek a következtetéseik, valamint az őket megalapozó tudás és érvelés világos és egyértelmű kommunikálására, szakmai és laikus közönség felé egyaránt; • rendelkeznek az ahhoz szükséges tanulási képességekkel, hogy további tanulmányaikat autonóm módon, nagyrészt külső irányítás nélkül végezhessék.	Általában 90–120 ECTS-kredit; ezen a szinten a minimális követelmény 60 ECTS-kreditnél nem lehet kevesebb.
Harmadik ciklusú képesítés	A harmadik ciklus sikeres befejezését tanúsító képesítést azoknak a hallgatóknak lehet odaítélni, akik • bizonyították, hogy képesek egy számottevő kutatási folyamat koncepciójának elgondolására, megtervezésére, végrehajtására és alkalmazására, a megfelelő tudományos integritással; • eredeti kutatási eredménnyel járultak hozzá a tudás határainak tágításához egy nagy terjedelmű munka megalkotásával, amelynek részei hazai vagy nemzetközi hivatkozott publikációban is testet öltenek; • képesek új és komplex gondolatok kritikai elemzésére, értékelésére és szintézisére; • a szakterületükhöz tartozó kérdésekről képesek kommunikálni a kollégáikkal, a tágabb akadémiai közösséggel és általában a társadalommal; • várható, hogy akadémiai vagy szakmai munkájukkal hozzájárulnak a technológiai, társadalmi vagy kulturális haladáshoz a tudásalapú társadalomban.	Nincs meghatározva

^d A „kutatás” szó sokféle tevékenység megnevezésére szolgál, amelyek általában valamely tudásterülettel kapcsolatosak, és közös vonásuk, hogy a tudás szisztematikus értelmezésén és a kritikai reflexión alapulnak. A szót kiterjesztő értelemben használjuk. Tevékenységek széles körét jelöli, az akadémia, szakmai, műszaki-technológiai területek bármelyikével kapcsolatban, beleértve a bölcsészettudományokat, valamint a hagyományos, előadói és más művészeti ágakat is. Nem leszűkítő módon értendő tehát, nem kötődik kizárólagosan a hagyományos értelemben vett „tudományos módszer” alkalmazásához.

b) Az élethosszig tartó tanulás európai képesítési keretrendszere (EKKR) szintjeit meghatározó jellemzők

Mind a 8 szintet egy-egy jellemző csoport határozza meg, amely az adott szintű képesítésekre vonatkozó tanulási eredményeket jelzi valamennyi képesítési rendszerben.		Tudás	Képességek	Autonómia és felelősségvállalás
8. szint	A 8. szintre vonatkozó tanulási eredmények:****	a tudás jelenlegi határait feszegető ismeretek valamely munka- vagy tanulmányi területen és a területek kapcsolódásainál	a kutatás és/vagy az innováció kritikus problémáinak megoldásához, valamint a létező tudás vagy szakmai gyakorlat kiterjesztéséhez és újra-definiálásához szükséges legmagasabb szintű és legspecializáltabb készségek és technikák, többek között a szintetizálás és az értékelés képessége	a munka- vagy tanulmányi kontextus – beleértve a kutatást – élvonalában új elképzelések vagy folyamatok kifejlesztésénél mutatott kiemelkedő tekintély, innovációs képesség, autonómia, tudományos és szakmai feddhetetlenség és folyamatos elkötelezettség
7. szint	A 7. szintre vonatkozó tanulási eredmények:***	- kiemelten szakosodott tudás, részben valamely munka- vagy tanulmányi terület legfrissebb fejleményeinek ismeretével, amely eredeti megközelítések és/vagy kutatások alapjául szolgálhat - kritikus tudatosság a tudáshoz kapcsolódó kérdésekben valamely munka- vagy tanulmányi területen, valamint különböző területek kapcsolódásainál	a kutatásban és/vagy az innovációban új tudás és eljárások kifejlesztéséhez, valamint a különböző területekhez tartozó tudás integrálásához szükséges, szakosodott problémamegoldási készségek	- összetett, előre nem látható és új stratégiai megközelítéseket igénylő munka- vagy tanulási kontextusok vezetése és átalakítása - felelősség vállalása a csoport szakmai tudásához vagy gyakorlatához való hozzájárulásért és/vagy stratégiai teljesítményének értékeléséért
6. szint	A 6. szintre vonatkozó tanulási eredmények:**	valamely munka- vagy tanulmányi terület magas szintű ismerete, elméletek és elvek kritikai megértésével	a szakmai magabiztosságot és az innovációt bizonyító magas szintű készségek, amelyek egy specializálódott munka- vagy tanulmányi területen összetett és előre nem látható problémák megoldásához szükségesek	- összetett technikai vagy szakmai tevékenységek vagy projektek vezetése, felelősség vállalása a döntéshozatalért előre nem látható munka- vagy tanulmányi helyzetekben - felelősség vállalása egyének vagy csoportok szakmai fejlődésének irányításáért
5. szint	Az 5. szintre vonatkozó tanulási eredmények:*	átfogó, specializált tárgyi és elméleti tudás valamely munka- vagy tanulmányi területen, illetve e tudás határainak ismerete	egy sor olyan átfogó kognitív és gyakorlati készség, amely elvont problémák kreatív megoldásainak kidolgozásához szükséges	- vezetés és felügyelet gyakorlása olyan munka- vagy tanulmányi tevékenységek kontextusában, ahol előre nem látható változások lépnek fel - önmaga és mások teljesítményének értékelése és fejlesztése

		Tudás	Képességek	Autonómia és felelősségvállalás
4. szint	A 4. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	tárgyi és elméleti tudás széles összefüggésekben, valamely munka- vagy tanulmányi területen belül	egy sor kognitív és gyakorlati készség egy munka- vagy tanulmányi terület specifikus problémáinak megoldásához	- önálló tevékenységszervezés az általában előre látható, ám adott esetben változó munka- vagy tanulmányi környezet iránymutatása szerint - mások rutinmunkájának felügyelete korlátozott felelősségvállalással a munka- vagy tanulmányi tevékenységek értékeléséért és javításáért
3. szint	A 3. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	tények, elvek, folyamatok és általános fogalmak ismerete valamely munka- vagy tanulmányi területen	egy sor kognitív és gyakorlati készség alapvető módszerek, eszközök, anyagok és információk kiválasztásával és alkalmazásával járó feladatok elvégzéséhez és problémák megoldásához	- felelősség vállalása feladatok elvégzéséért a munka vagy a tanulás során - a saját viselkedés körülményekhez való igazítása problémamegoldáskor
2. szint	A 2. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	alapvető tárgyi tudás valamely munka- vagy tanulmányi területen	egyszerű szabályok és eszközök használatával történő feladatvégzéshez és rutin problémamegoldáshoz releváns információk alkalmazását igénylő alapvető kognitív és gyakorlati készségek	felügyelet mellett korlátozott mértékű autonómiával végzett tanulás vagy munka
1. szint	Az 1. szintre vonatkozó tanulási eredmények:	alapvető általános tudás	egyszerű feladatok elvégzéséhez szükséges alapvető készségek	közvetlen felügyelet mellett, szervezett körülmények között végzett tanulás vagy munka

Az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerének való megfelelés

Az Európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszere ciklusokra (képzési szintekre) szolgál, szintleírással. Valamennyi ciklus jellemzője egy általános állítást tesz az adott ciklus végét jelentő képesítéshez kötődő eredmények és képességek tipikus követelményeiről.

* A rövid (az első ciklus részét képező vagy ahhoz kötődő) felsőoktatási ciklus leírása – amelyet a bolognai folyamat részeként a Közös minőségi kezdeményezés (Joint Quality Initiative) alakított ki – az EKKR 5. szintű tanulási eredményeinek felel meg.

** Az európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerében az első ciklus jellemzése – amelyet a bolognai folyamat keretében a felsőoktatásért felelős miniszterek 2005. májusi bergeni ülésükön elfogadtak – az EKKR 6. szintű tanulási eredményeinek felel meg.

*** Az európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerében a második ciklus jellemzése – amelyet a bolognai folyamat keretében a felsőoktatásért felelős miniszterek 2005. májusi bergeni ülésükön elfogadtak – az EKKR 7. szintű tanulási eredményeinek felel meg.

**** Az európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerében a harmadik ciklus jellemzése – amelyet a bolognai folyamat keretében a felsőoktatásért felelős miniszterek 2005. májusi bergeni ülésükön elfogadtak – az EKKR 8. szintű tanulási eredményeinek felel meg.

c) A Magyar Képesítési Keretrendszer

Tudás	a tudás mélysége, szervezettsége, kiterjedtsége, rugalmassága, formálhatósága
Attitűd	érzelmi és értékelő viszonyulások, megítélés; vélekedések, nézetek; szándékok, törekvések
Képesség	motoros készségek, terület-általános és terület-specifikus képességek
Autonómia és felelősség	mértéke, területei a társas környezetben való cselekvés dimenziói mentén

8.
szint

Tudás	- Rendelkezik az adott tudományterület tárgykörének, általános és specifikus jellemzőinek, legfontosabb irányainak és pontosan kidolgozott határainak, megállapodott és vitatott összefüggéseinek kutatási szintű ismeretével. - Alkotó módon megérti az adott szak, illetve tanulmányi terület összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő fogalmi rendszereket, terminológiát. - Rendelkezik az adott tudomány/szakterület önálló kutatásához szükséges kutatás-módszertani ismeretekkel.
Attitűd	- Képviseli és saját témájához kapcsolódva továbbfejleszti azokat a relációkat, amelyek a szakterület sajátosságából következően járulnak hozzá az emberi önteremtés folyamatához. - Rendelkezik olyan érdeklődéssel és tanulási képességgel, mely lehetővé teszi a szakterület jelen pillanatban még átláthatatlan, előrejelezhetetlen kutatási problémáinak azonosítását és megoldását. - Jellemző viszonyulása a szilárd szakmai elköteleződés, az új utak keresésére való elhivatottság állandósulása, a kitartó munkavégzés szükségességének elfogadása.
Képesség	- Képes az adott szakterület kreatív analízisére, átfogó és speciális összefüggések szintetikus, új szemléletű megfogalmazására és az ezekkel adekvát értékelő és kritikai tevékenységre. - Alkalmazni, illetve továbbfejleszteni tudja szakterületének sajátos ismeretszerzési és problémamegoldási módszereit. - Képes az elvi kérdések újszerű, eddig ismeretlen gyakorlati vonatkozásainak kreatív kidolgozására. - Képes új projektek tervezésére, megvalósítására, adott tudományterületen kutatást végezni, új technikákat és megközelítéseket kialakítani. - Képes előre nem látható szakmai problémák azonosítására, és az azok megoldásához szükséges kutatási szintű részletes elvi és gyakorlati háttér feltárására. - Képes szakterülete szempontjából lényeges, új viszonyok, a személyes és közösségi lét szempontjából releváns, átfogó összefüggések felépítésére és közvetítésére.
Autonómia és felelősség	- Alkotó, kreatív önállósággal épít ki és kezdeményez új tudásterületeket, és kezdeményez új gyakorlati megoldásokat. - Vezető szereppel és magas szintű kooperációval képes részt venni az elméleti és gyakorlati kérdések megfogalmazásában. - Képes egyenrangú, vitapartneri szerep vitelére a terület szakembereivel. - Felelősséggel vállalja szakmája elméleti és gyakorlati kérdései kapcsán új etikai kérdések felvetését és megválaszolását.

7.
szint

Tudás	- Ismeri egy adott tanulmányi és/vagy szakterület átfogó tárgykörének általános és specifikus jellemzőit, legfontosabb irányait és pontosan kidolgozott határait, a szakterületnek a rokon szakterületekhez való kapcsolódását. - Részletekbe menően ismeri az adott szak, illetve tanulmányi terület összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő terminológiát. - Ismeri szakterületének sajátos kutatási (ismeretszerzési és problémamegoldási) módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait.
Attitűd	- Ismeri és vállalja azokat az átfogó és speciális viszonyokat, azt a szakmai identitást, amelyek szakterülete sajátos karakterét, személyes és közösségi szerepét alkotják. Ez alapozza meg fejlődő hivatástudatát. - Képes szakmája összefoglaló és részletezett problémaköreinek megértésére és hiteles közvetítésére. - Szakmai érdeklődése elmélyül, megszilárdul.
Képesség	- Képes az adott szakterület ismeretrendszerét alkotó elképzelések különböző területeinek részletes analízisére, az átfogó és speciális összefüggések szintetikus megfogalmazására és az ezekkel adekvát értékelő tevékenységre. - Képes speciális szakmai problémák azonosítására és az azok megoldásához szükséges részletes elvi és gyakorlati háttér feltárására, megfogalmazására. - Képes a szakmai problémák sokoldalú, interdiszciplináris megközelítésére. - Képes bekapcsolódni kutatási, fejlesztési projektekbe. - Magas szinten képes a szakterület ismeretközvetítési technikáit, magyar és idegen nyelvű publikációs forrásait használni, ezeket feldolgozni. - Különböző bonyolultságú és különböző mértékben kiszámítható kontextusokban képes a módszerek és technikák széles körének gyakorlati alkalmazására. - Képes szakterületének egyes résztemáiról önálló, szaktudományos formájú összefoglalók, elemzések készítésére. - Képes egy adott munkahely különböző szakmai elvárásainak megfelelően felhasználni szakmai tudását.
Autonómia és felelősség	- Jelentős mértékű önállósággal rendelkezik átfogó és speciális szakmai kérdések kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában. - Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét az együttműködés kialakítására. - Egyenrangú partner a szakmai kooperációban. - Végiggondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.
Tudás	- Ismeri egy adott tanulmányi és/vagy szakterület tárgykörének alapvető, átfogó tényeit, irányait és határait. - Ismeri az adott szak, illetve tanulmányi terület legfontosabb összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő terminológiát. - Ismeri szakterületének alapvető ismeretszerzési és problémamegoldási módszereit.
Attitűd	- Ismeri, vállalja és hitelesen képviseli szakmája társadalmi helyét és szerepét, alapvető viszonyát a világhoz. - Nyitott szakmája átfogó gondolkodásmódjának és gyakorlati működése alapvető jellemzőinek hiteles közvetítésére, átadására. - A folyamatos önképzés igénye jellemzi.

6.
szint

5.
szint

Képesség	• Képes az adott szakterület ismeretrendszerét alkotó elképzelések alapfokú analizésére, az összefüggések szintetikus megfogalmazására és adekvát értékelő tevékenységre. • Rendelkezik az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel. • Képes rutin szakmai problémák azonosítására, az azok megoldásához szükséges elvi és gyakorlati háttér feltárására, megfogalmazására és (standard műveletek gyakorlati alkalmazásával) megoldására. • Képes használni, megérteni szakterületének jellemző szakirodalmát, számítástechnikai, könyvtári forrásait. • Képes a másokkal való kooperációra. • Képes a különféle erőforrásokkal gazdálkodni. • Képes egy adott munkahely különböző szakmai elvárásainak megfelelően felhasználni szakmai tudását.
Autonómia és felelősség	• Önállóan végzi az átfogó, megalapozó szakmai kérdések végiggondolását és adott források alapján történő kidolgozását. • A szakmát megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja. • Együttműködés és felelősség jellemzi az adott szakterület képzett szakembereivel. • Tudatosan vállalja szakmája etikai normáit.
Tudás	• Rendelkezik egy adott szakterülethez kapcsolódó alapvető általános és szakspecifikus elméleti és gyakorlati ismeretekkel. Az elméleti és gyakorlati tudása rendszerbe szerveződik. • A gyakorlati alkalmazás módszereinek és eszközeinek biztos ismerete lehetőséget biztosít az adott szakma hosszú távú és magas szintű gyakorlására. • Ismeri a szakterület szakmai szókincsét (anyanyelven és legalább egy idegen nyelven).
Attitűd	• Nyitott az adott szakterület új eredményei, innovációi iránt. Törekszik azok megismerésére, megértésére és alkalmazására. • Törekszik önmaga folyamatos képzésére. • Elkötelezett a minőségi szakmai munkavégzés mellett. • Önkritikus saját munkájával szemben. • Elfogadja és hitelesen közvetíti szakmája társadalmi szerepét, értékeit.
Képesség	• Képes az adott szakma feladatainak megoldására: megtervezésére és lebonyolítására, a szükséges módszerek és eszközök kiválasztására, egyedi és komplex alkalmazására. • Anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs képességei képessé teszik a más nyelven beszélőkkel való szakmai együttműködésre. • Képes tudását fejleszteni és ehhez alkalmazni a tudásszerzés, önfejlesztés különböző módszereit és a legkorszerűbb információs és kommunikációs eszközöket. • Képes a munkavállalással, vállalkozással kapcsolatos felelős döntésekre.
Autonómia és felelősség	• Önállóan végzi munkáját, folyamatos önellenőrzés mellett. • Felelősséget érez saját és az általa vezetett szakmai csoport munkájáért, eredményeiért és kudarcaiért. • Döntéseit a szakterület jogi, etikai szabályainak figyelembevételével hozza.

4.
szint

Tudás	- Az adott műveltség- és szakterületen belül ismeri a tényeket, fogalmakat, megérti a fontosabb folyamatokat és összefüggéseket. - Ismeri a szakmai nyelvezetet, a szakterület terminológiáját, lehetőleg idegen nyelven is. - Ismeri és érti az adott, egyéni érdeklődésnek megfelelő műveltség-/szakterület tudáselemeinek összefüggéseit, struktúráját. - Megérti a bonyolult, többtényezős jelenségek összefüggésrendszerét. - Rendelkezik az adott tudásterületek tényeinek, fogalmainak, összefüggéseinek, eljárásainak alkalmazásához szükséges módszerekkel és eszköztudással.
Attitűd	- Nyitott új feladatok végzésére. - Értékelni tud lehetőségeket, mérlegelni tud kockázatokat, alternatívákat és következményeket, képes kompromisszumos megoldásokra. - Döntési helyzetekben az etikai és jogi normák figyelembevétele, az értékek, viselkedés és életmód összefüggéseinek megértése jellemzi. - A szakma és a minőségi munkavégzés iránt elkötelezett. - Igényli a folyamatos önképzést, alkalmazza annak eljárásait.
Képesség	- Képes adott témakörhöz, szakterülethez tartozó tudás alkalmazására nem megszokott kontextusban. - Képes rendszerben gondolkodni, az absztrakció bizonyos formáit alkalmazni. - Képes új információk önálló megszerzésére és feldolgozására. - Képes saját tanulási, problémamegoldó stratégia megtervezésére és kivitelezésére, a megfelelő korrekciók elvégzésére. - Képes a szak-/tanulmányi területen megjelenő problémahelyzetek felismerésére, adekvát megoldási javaslatok megfogalmazására.
Autonómia és felelősség	- Az önállóság és az önkontroll a munkavégzésben, problémamegoldásban és tanulásban egyaránt jellemzi. - Felelősséget vállal saját tevékenységéért, a rábízott kisebb csoport, közösség munkájáért.
Tudás	- Ismeri az adott tanulmányi, műveltség- vagy szakterülethez tartozó alapvető tényeket, fogalmakat, folyamatokat, felismeri és érti a többtényezős összefüggéseket. - A feladatmegoldáshoz/munkavégzéshez szükséges eszközök, módszerek és eljárások ismerete mellett alkalmazza a megismerés, az önálló ismeretszerzés alapvető módszereit. - Az egyéni érdeklődésnek megfelelő műveltség-/szakterületen szélesebb körű tudáselemekkel rendelkezik. - Ismeri és alkalmazza a feladatvégzés eljárásait, szabályait.
Attitűd	- Képes kritikusan is szemlélni és használni a különböző forrásokból származó információkat. - Nyitott az együttes erőfeszítésre, közös munkára, elfogadja a kölcsönös függési helyzetet. - Magára nézve is érvényesnek tartja az általánosan elfogadott társadalmi normákat a mindennapi és a szakmai érintkezésben egyaránt. - Az érdeklődésének megfelelő szakterület, a végzett szakma iránt elkötelezett.

3.
szint

2.
szint1.
szint

Képesség	• Képes ismeretek, tudássémák összekapcsolására, új sémák kialakítására ismert kontextusban. • Képes az egyszerűbb feladatok rutinszerű elvégzése mellett új, szokatlan elemeket is tartalmazó problémák kreatív megoldására. • Képes a megfelelő eszközök, anyagok kiválasztására és használatára. • Képes összefüggésekben, rendszerben gondolkodni.
Autonómia és felelősség	• Általánossá válik az önkontroll és a rendszeres reflexió a saját tanulási és munkatevékenységre.
Tudás	• Ismeri az adott témakör (műveltségterület, szakterület) alapvető tényeit, fogalmait, egyszerűbb összefüggéseit. • Rendelkezik általános anyanyelvi, matematikai-logikai és természettudományos eszköztudással. Rendelkezik egy adott szakma alapfokú-középszintű gyakorlásához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretekkel.
Attitűd	• Tanulási helyzetekben, feladatokban nyitott a tudását növelő tevékenységekre. • Tisztában van az alapvető erkölcsi és közösségi értékekkel, az alapvető állampolgári jogokkal és kötelességekkel.
Képesség	• Képes egyszerűbb ok-okozati összefüggések felismerésére. • Képes különböző témákkal összefüggésben azonosítás, megkülönböztetés, összehasonlítás elvégzésére megadott szempontok mentén. • Képes esetenként több összetevőből álló feladatok/művelet sorok elvégzésére. • Képes alapvető eszközök és anyagok használatára útmutatással. • Képes a témának megfelelő írásbeli és szóbeli közlés létrehozására, az arra való reagálásra, az egyszerű szaknyelv használatára. • Rendelkezik az együttműködéshez szükséges alapvető kompetenciákkal.
Autonómia és felelősség	• Egyszerű feladathelyzetekben önállóan és felelősséggel dolgozik. • Összetettebb feladatok esetén is elégséges az útmutatás a szoros irányítás helyett. • Kialakul a felelősségtudat, és megjelenik az önkontroll az elvégzett munka értékelésében.
Tudás	• Ismeri egy adott témakör alapvető tényeit, legfontosabb fogalmait. • Rendelkezik az alapvető anyanyelvi, logikai és eszköztudással. • Ismeri a gyakorlati tevékenységhez szükséges jellemző anyagokat és eszközöket. • Érti és betartja a feladat/műveletvégzés eljárásait, végrehajtási szabályait.
Attitűd	• A kulcskompetenciák (kiemelten: anyanyelvi, matematikai-logikai) alapszintű fejlettsége jellemzi. • Képes a feladatvégzés/problémamegoldás során szükséges tudás alkalmazására, amennyiben az egyszerű, begyakorolt rutinok, algoritmusok használatát igényli.
Képesség	• Nyitott a feladatok megértésére, motivált azok sikeres végrehajtásában. • Kíváncsi és érdeklődő tanulási és elemi munkavégzési helyzetekben. • Kész a közös munkára, tudásának másokkal való megosztására.
Autonómia és felelősség	• Egyszerűbb, begyakorolt feladathelyzetekben képes az önálló feladatvégzésre. • Újszerű vagy összetettebb feladat esetén irányításra és folyamatos ellenőrzésre van szüksége. • Irányítással értékelni tudja saját munkáját.

A tanulási eredmények értelmezése, a fogalom fejlődése

A tanulási eredmények¹ fogalmának értelmezésekor korántsem találkozunk egységes és egyértelmű meghatározásokkal. A tanulási eredmények fogalmi megközelítései, a tanulásról alkotott eltérő elméletekre támaszkodva, az értelmezések széles lehetőségeit kínálják. A fogalom sokszínűségének megértését segítheti, ha röviden megvizsgáljuk a fogalom fejlődését. Egyes megközelítések (Prøitz 2010) szerint a tanulási eredmények fogalma *már-már* a terminológiai keveredések aknamezője.

A tanulási eredmények fogalmának fejlődését Prøitz (2010) a tanulási eredmények értelmezéséről írt tanulmányában meglehetősen lineárisnak nevezi. A fogalom koncepcionális horgonyát, a *fejlődés* kiindulópontját a behaviorista megközelítés jelenti, amely szerint a tanulási eredmények lehetőséget adnak a tanulási folyamat mélyebb megértésére, ezzel tökéletesítve az oktatási folyamat megtervezését, programozását. Az értelmezés másik pólusát a pragmatista, szociálkonstruktivista megközelítések adják, amelyek a tanulási eredményeket azoknak a kimeneteknek tekintik, amellyel valaki rendelkezik (szándékosan vagy tudattalanul) valamely tanulási folyamatba történő bevonódás után. A behaviorista és szociálkonstruktivista nézőpontokra tekinthetünk a fogalom értelmezésének két végpontjaként is: *a szociálkonstruktivista szemlélet képviseli a nyílt végű, folyamatorientált, korlátozottan mérhető dimenziót, míg a behaviorista alapok az eredményalapú, zárt, mérhető dimenziót ölelik fel* (Prøitz 2010).

Az előbbi értelmezési mátrix egy másik fejlődési irányt képviseli a 20. század elejére visszavezetett megközelítés, amely John Dewey munkásságából és a pragmatista mozgalom törekvéseiből nőtte ki magát. A mozgalom hatására az alap- és középfokú oktatásban nagy számban jelentek meg az *explicit tanulási célok*. A szemlélet, elterjedését követően a felsőoktatásban is éreztette hatását. A negyedik fejlődési irányt az 1980-as években megjelenő értékelési mozgalom alkotja, melynek során a fogalom az *intézményi hatékonyság mérhetőségének* lehetőségeivel kapcsolódott szorosan össze.

A tanulási eredmények tehát azonosíthatóak mint:

- a tervezés, tantervfejlesztés eszközei,
- képviselhetik az elszámoltathatóságot politikai, adminisztratív, illetve szakmapolitikai szinteken,
- és lehetnek a hatékonyság mérhetővé tételének eszközei.

A tanulási eredmények egy lehetséges tipológiája

Egy tartalomelemzésen alapuló kutatás (Prøitz 2010) a tanulási eredmények fogalmi értelmezéséhez négy dimenziót alakít ki, és a tanulási eredmény megközelítések tanuláselméleti gyökereit alapul véve a definíciók két kategóriáját különbözteti meg: a) „bevett” tanulásieredmény-definíciók, b) alternatív tanulásieredmény-definíciók.

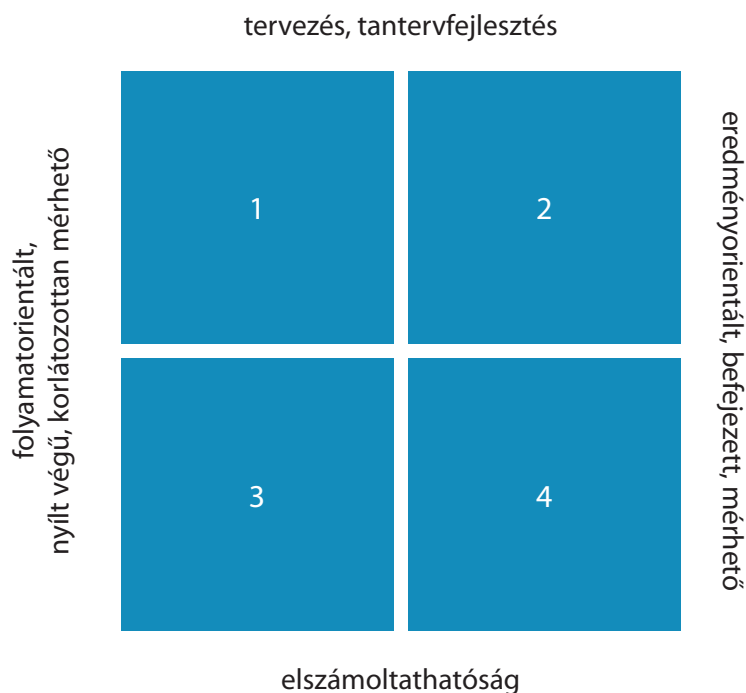
A horizontális tengely két pólusát a folyamatorientált, nyílt végű, korlátozottan mérhető természetű megközelítések, valamint az eredményorientált, befejezett, mérhető szemléletek alkotják. A vertikális tengely két szembenálló pontját a tervezés és tantervfejlesztés, továbbá a – politikai, piaci, szakmai, törvényi szinteken értelmezhető – elszámoltathatóság jelenti. A két tengely mentén kirajzolódó mátrix négy dimenziója a tanulásieredmény-koncepciók értelmezési kerete lehet. A horizontális tengely két végpontja jól szemlélteti az alapvető vitát a tanulási eredmények „bevett” és alternatív értelmezése között, amelynek központi felvetése, hogy vajon a tanulási eredményeknek előre meghatározottnak, jól mérhetőnek és befejezett természetűnek kell lenniük, vagy azok rugalmas feltételezések, amelyek kevésbé jól mérhetőek. Talán kevésbé éles szembenállást a függőleges tengely képviseli, amely a tanulási eredményekre mint a tervezés előmozdítóira vagy mint a minőségbiztosítás eszközére tekint.

A tanuláselméleti gyökerek alapján a „bevett” *tanulásieredmény-definíciók* azok a megközelítések, amelyek a tanulási eredményeket mérhető, befejezett és eredményorientált természetűnek tekintik. Történeti gyökereiket a behaviorizmus alapjai, a *mastery learning* és a tantervtervezési mozgalmak alkotják. A tanu-

1 Learning outcomes

lási eredmények ebben az esetben írott állítások a szándékolt vagy elérni kívánt eredményekről, amelyek a tanulói teljesítményben nyilvánulnak meg. Az értékelési kritériumok rögzítése és a tanulási eredmények felállítása a „bevett” tanulásieredmény-alapú folyamatok jellemzői. Az *alternatív tanulásieredmény-definíciók* a „bevett” tanulásieredmény-koncepciók kritikájából gyökereznek. Elméleti alapjait a kognitív, konstruktivista, szociokonstruktivista elméletekből származtatják: a tanulás nem redukálható a tanulási eredmények előre meghatározott, írott, rögzített állításaira, mert ezek nem képesek lefedni a tanulás valamennyi eredményét, ezáltal a tanulás sem mérhető egészében.

A tanulásieredmény-fogalmak négydimenziós értelmezési kerete



(Prøitz 2010: 123. nyomán)

Mi változik a tanulás során? A tanulási eredmények összetevői

Amikor a tanulási eredményekről gondolkodunk – a kimenetalapú szemlélet mellett – fontos megértenünk, hogy milyen változások zajlanak le a tanulási folyamatban részt vevők gondolkodásában, hogyan és miért változik a hallgatók tudása, milyen érzelmi tényezők befolyásolják a tanulást, melyek azok a gondolkodási folyamatok, amelyekre alapozhatjuk a tanulási eredmények kialakítását.

A tanulási eredmények kialakítása kapcsán leggyakrabban Benjamin Bloom taxonómiájához nyúlhatunk vissza (Kennedy et al. 2007, Prøitz 2010). Bloom szintekről kialakított rendszere jól átlátható, praktikus támogatási alapot jelenthet, amely a tanulási folyamat során megjelenő gondolati szintek rendszerét dolgozta ki. Bloom úgy vélte, hogy a tanulási folyamat során a tevékenységek három tartománya különböztethető meg: 1. *kognitív*, 2. *affektív* és 3. *pszichomotoros*. A kognitív tartomány a tudás, illetve az intellektuális képességek fejlődését, az affektív tartomány a tanulás érzelmi összetevőit, a pszichomotoros tartomány pedig a fizikai képességek, az agyi koordinációk fejlődését írták le. Az egymásra épülő, hierarchikus viszonyban álló szintek az egyes tartományokon belül azok az állomások, amelyeken az egyén a tanulási folyamat során végighalad. Ezeket a szinteket az alábbi ábra jeleníti meg.

Bloom taxonómiája – a gondolati szintek osztályozási rendszere

A Bloom-féle taxonómia elterjedtté vált a tanulási eredmények megalkotása során, mivel a modell egy kész szerkezetet kínál, és a követelmények részletes leírásához szükséges gondolkodásbeli, érzelmi és cselekvési formákat nyelvi formába önti. (Példákkal illusztrálva részletesen lásd Kennedy 2007, Kennedy et al. 2007.)

A tanulási eredmények megfogalmazásakor sok esetben alapvető forrásnak számít a Bloom-taxonómiából való kiindulás, azonban a Bloom által felkínált gondolati szinteken túl hasonlóan támogató lehet annak megértése, hogy a felsőoktatásban töltött idő alatt hogyan változik a hallgatók intellektuális és morális gondolkodása saját tanulásukról, valamint hogyan változnak a világról alkotott feltevéseik. Gondolkodásuk fejlődésének megismerése segítheti a bennük zajló tanulási folyamatok megértését, a tanulási eredmények és kompetenciák kialakítását és a hallgatók változásuk mentén egyénre szabott tanulásának támogatását.

William G. Perry – az 1950-es és 1960-as években – a felsőoktatásban tanuló hallgatók saját tanulásukra és intellektuális fejlődésükre reflektáló, személyes megfigyeléseire alapozva dolgozta ki a *posztadoleszcens intellektuális és morális fejlődés* elméletét. A 15 év megfigyeléseire alapozott longitudinális vizsgálatában az egyesült államokbeli Harvard és Radcliffe egyetemek hallgatói vettek részt. Kutatási eredményeként Perry elutasította a kognitív struktúrákat szekvenciális, egymásra épülő, viszonylag szilárd, statikus és időben elhúzódó természetű szakaszokra bontó megközelítéseket. A szakasz fogalmát túlzottan statikusnak, szilárdnak, az egyén fejlődését „bebörtönzőnek” érzekelve, ezért a pozíció fogalmát alkalmazta. Elfogadta Piaget felvetését, hogy az egyén fejlődése során a meglévő kognitív struktúráit felhasználva alkalmazkodik vagy alakítja (akkomodáció, asszimiláció) meglévő struktúráit. Perry elengedhetetlennek tartotta hangsúlyozni, hogy az egyének egymástól nagyon különböző nézőpontból közelítenek a tudás felé. *A nem, a származás, a kultúra vagy éppen a szocioökonómiai háttér mind befolyásolja, ahogyan a tanulás felé közelítünk, csakúgy, mint kognitív fejlődésünk.* A világot különböző pozíciókból értelmezzük, és egy időben az egyénen belül is több pozíció nézőpontja érvényesül a tapasztalatok vagy diszciplínák tekintetében. A fejlődés folyamata nem más, mint állandóan változó átmenetek sorozata a különböző pozíciók között (Perry 1999).

Perry modellje (1999) mind a kognitív, mind az érzelmi fejlődés szempontjából leírta a gondolkodás fejlődésének főbb állomásait az egyén világról, egy adott diszciplínáról, illetve saját magáról alkotott elképzeléseiről. A fiatal felnőttek felsőoktatási tanulmányaik során 9 intellektuális fejlődési pozíción² mennek keresztül. A 9 állomás értelmezhető az egyén tudással szembeni attitűdjeként is, és a 9 pozíció négy (I–IV.) nagyobb kategóriát alkot, ezek főbb jellemzőit a következő ábra mutatja.

² Perry tudatosan a pozíció kifejezést használta a szakasz helyett. (Részletesen lásd a szövegdobozban.)

Perry intellektuális és morális fejlődésmodellje
(Perry 1999, 2005)



Perry modellje már a megalkotása idején és a későbbiekben is felvetett dilemmákat: a leírt fejlődési fázisok első szakasza az egyén intellektuális fejlődésére vonatkozik, míg a későbbi szakaszok dominánsan a morális fejlődést és identitásformálást írják le, amely számos tisztázatlan kérdést vet fel. Kutatások (King 2006) rávilágítottak arra, hogy a morális fejlődést más területek fejlődése előzheti meg, ami tovább bonyolítja az identitás fejlődésének kérdését és folyamatát.

Érdekes lehet az intellektuális fejlődés és a tanulási környezetek kapcsolatát értelmeznünk. A tanár-központú és tanulóközpontú tanulási környezetek analógiájára összefoglaltuk a Perry által leírt fejlődési pozíciók főbb, a tanulási eredményekre vonatkoztatható megfontolásait. Az alábbi táblázatban a tudással, illetve értékeléssel szembeni attitűdök mellett megjelenik a tanuló, az oktató és a közösség szerepe is az adott szakaszban.

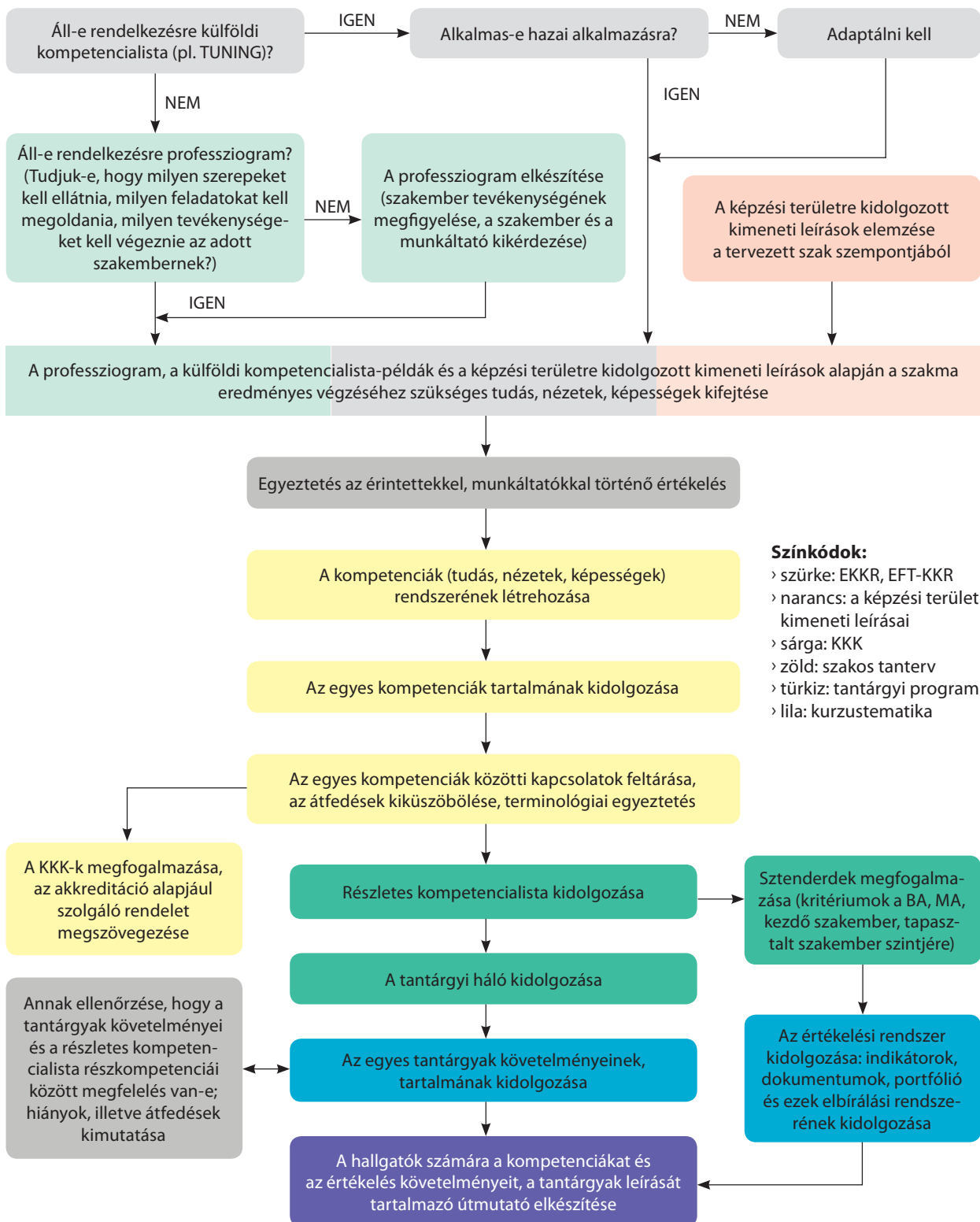
Perry intellektuális fejlődésmodellje a tanulási környezetek kapcsolatában

	Dualizmus	Pluralizmus 1.	Pluralizmus 2.	Relativizmus	Elköteleződés
A tudás	minden megismerhető, léteznek jó vagy rossz válaszok	a legtöbb tudás megismerhető, vannak jó és rossz utak a választáskeresésre	a legtöbb tudás nem ismert, szubjektív vélekedések alakulnak ki	relatív, kontextusfüggő gondolkodási szabályok	szubjektív konstrukció
A tanuló szerepe	a tudás befogadója, a tudás demonstrálója	megtanulni, hogyan tanuljon keményen	az egyéni gondolkodás elsajátítása, a belső hang megismerése	eltérő kontextusok és perspektívák szemlélője	folyamatosan fejlődő, kibontakozó identitásformálás
Az oktató	a tudás legitim forrása	a jó válaszok megtalálásának forrása	a gondolkodási folyamat forrása, vagy tudása irreleváns	a szakértelem forrása	kihívások, a szakértelem forrása, partner
Az értékelés	jó vagy rossz válaszok mentén minősítő	alapja a befektetett munka	alapja az egyéni gondolkodás vagy az elvárt nézetek	alapja a munka, az önértékelés a tanulás része	önreflexió
A közösség	a tudás nem legitim forrása	megtűrt	legitim	legitim az adott kontextusban	legitim forrás
A támogatás	a rendszerezettség magas fokú	rendszerezettség	sokszínűség, nincs struktúra	sokszínűség	sokszínűség

(Perry 1999, Frye et al. 2006 alapján)

A szakmai kompetenciák kidolgozásának javasolt menete

– a külső referenciáktól a szakmai tartalomig*



* Az alábbi mű átdolgozásával: Falus Iván (2006) *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 136. oldal.

A kutatási kompetencia fejlődésének szintjei

Az a kutatás, amikor a hallgató...	I. szint (előírt kutatás) Erősen strukturált irányok és modellek az oktatótól, gyors hallgatói előrehaladás a kutatásban.	II. szint (körülhatárolt kutatás) Hallgatói kutatás az oktató által meghatározott irányok mentén.	III. szint (irányított kutatás) Az oktató által felállított mérőföldkövek segítik a hallgató kutatását.	IV. szint (nyílt végű kutatás) Az oktató által támogatott kutatást a hallgató kezdeményezi.	V. szint (szabad kutatás) A hallgató, a tudományos figyelembevételével önállóan dönt a kutatási irányról.
A) Elindul és tisztáz ...kutatási kérdéseket azonosít, meghatározza, milyen tudást igényel a kutatás	A kapott eszközök által meghatározott kérdésekre és témákra keresi a választ. Megfelelően strukturált folyamatban tisztázza a kérdéseket, értelmezéseket és igényeket.	Értelmezések, illetve igények feltárása érdekében ajánlott strukturáltnak, előírt kérdésekre keresi a választ.	Számos ajánlott strukturából választ annak érdekében, hogy tisztázzon kérdéseket, értelmezéseket és igényeket.	Meghatározott irány mentén fogalmaz meg kérdéseket, célokat és hipotéziseket.	A tapasztalat és a szakirodalom alapján fogalmaz meg kérdéseket, célokat és hipotéziseket.
B) Talál és generál ...megfelelő módszerek használataival megtalálja a szükséges adatokat, információkat	Összegyűjti és rendezi az előírt metodológia alapján az előírt forrásból származó adatokat, amelyeket közvetlenül válaszolnak a feltett kérdésekre.	Összegyűjti és rendezi az előírt metodológia alapján az előírt forrásból származó adatokat, amelyek felhasználhatók a válaszokhoz.	Összegyűjti és rendezi a többi lehetségesből kiválasztott metodológia alapján a saját maga által kiválasztott forrásból származó adatokat.	Összegyűjti és rendezi a saját maga által kiválasztott forrásból a maga által meghatározott adatokat.	A maga által felállított, a tapasztalataira, szakértelmére és az irodalomra épülő kritériumok szerint értékeli a nyert információkat és adatokat. Reflektál a folyamatok megújítására.
C) Értékel, reflektál ...a kutatás nézőpontjából elemzi a kiválasztott források és az adatok megbízhatóságát	Előírt, egyszerű kritériumok alapján elemzi az információkat és adatokat a vizsgálat során.	Megadott kritériumok alapján elemzi az információkat és adatokat a vizsgálat során.	A vizsgálat céljainak megfelelően elemzi az információkat és adatokat. Reflektál az általa használt folyamatra annak fejlesztése érdekében.	Strukturált irányelvek és önállóan meghatározott kritériumok alapján értékeli az információkat és adatokat. Reflektál mások folyamataira, azok megújítása érdekében.	Strukturált irányelvek és önállóan meghatározott kritériumok alapján értékeli az információkat és adatokat. Reflektál mások folyamataira, azok megújítása érdekében.
	Kíváncsi	Elkötelezett	Fejlett ítélőképességű		

I.8. SZ. MELLÉKLET

Az a kutatás, amikor a hallgató...	I. szint (előírt kutatás) Erősen strukturált irányok és modellek az oktatótól, gyors hallgatói előrehaladás a kutatásban.	II. szint (köörülhatárolt kutatás) Hallgatói kutatás az oktató által meghatározott irányok mentén.	III. szint (irányított kutatás) Az oktató által felállított mérőszámok segítik a hallgató kutatását.	IV. szint (nyílt végű kutatás) Az oktató által támogatott kutatást a hallgató kezdeményezi.	V. szint (szabad kutatás) A hallgató, a tudományág és a kontextus figyelembevételével önállóan dönt a kutatási irányról.
D) Szervez, irányít ...az azonosított minták és témák alapján szervezi az adatokat és információkat	Előre meghatározott struktúrák alapján rendezi az információkat és adatokat. A munkafolyamatot lineárisan kezeli.	Az előre meghatározott struktúrából kiválasztott módszer alapján rendezi az információkat és adatokat. A munkafolyamatban alternatív elágazások lehetnek.	Ajánlott struktúra alapján rendezi az információkat és adatokat. Maga által meghatározott munkafolyamat, többszörösen összetett elágazásai lehetnek.	Önállóan meghatározott struktúrában rendezi az információkat és adatokat az irányelvekben foglalt paraméterek szerint.	Önállóan meghatározott struktúrában szervezi az információkat, adatokat és kezeli a folyamatot.
E) Analizál és szintetizál ...kritikusan elemzi és szintetizálja az adatokat és információkat, és ezzel új tudást hoz létre	A kutatásban előírt forma szerint elemzi és szintetizálja az információkat és adatokat a meglévő tudás alátámasztása érdekében.	A kutatásban előírt forma szerint elemzi és szintetizálja az adatokat és információkat, hogy újraszervezze a meglévő tudást.	A kialakulóban lévő tudás megalkotása érdekében elemzi és szintetizálja az információkat és adatokat.	Mások által azonosított hiányterületek tisztázása érdekében elemzi és szintetizálja az információkat és adatokat.	Az önállóan azonosított hiányterületeken lévő tudás tisztázása és a tudás kiterjesztése érdekében elemzi az adatokat és információkat.
F) Kommunikál és alkalmaz ...bemutatja a kutatási folyamatot és az új összefüggéseket	Többnyire egyszerű, laikus nyelvet használ, hogy demonstrálja jártasságát. Egyszerű környezetet használata szükséges a tudás fejlesztéséhez.	Szaknyelvet használ az előírt témában, hogy meghatározott nézőpontból demonstrálja jártasságát hallgatóságának.	Szakspecifikus szaknyelvet használ, demonstrálva ezzel akadémiai jártasságát. A tudást különböző környezetben képes használni.	Szakspecifikus szaknyelvet és műfajokat használ önkényesen kiválasztott hallgatóság előtt annak érdekében, hogy felhívja a figyelmet a hiányosságokra. Innovatív módon használja a különböző kontextusokra fejlesztett tudást.	Megfelelő szaknyelvet és műfajokat használ a tudás kiterjesztése érdekében sokféle hallgatóság előtt. Innovatív módon használja a többszörösen összetett kontextusra kifejlesztett tudást.

Forrás: <http://www.adelaide.edu.au/rsd/>

Általános iskolai pedagógusok kompetenciakövetelményei (Hollandia)

(The Association for the Professional Quality of Teachers, SBL* 20th May 2004)

1. Interperszonális kompetenciák

Az általános iskolai tanárnak kellemes munkakörnyezetet kell létrehoznia a csoportjában. Ez az ő felelőssége, ezért a tanárnak interperszonálisan kompetensnek kell lennie.

Az interperszonálisan kompetens tanárnak jó vezetői képességekkel kell rendelkeznie. Barátságos és együttműködő légkört teremt, serkenti a nyílt kommunikációt. Ösztönzi a diákok autonómiáját, és keresi a megfelelő egyensúlyt az:

- irányítás és tanácsadás,
- figyelem és követés,
- konfrontáció és megbékélés,
- korrekciós visszajelzés és stimuláció között.

2. Kompetenciakövetelmények

Az általános iskolai tanár erősíti saját interperszonális kompetenciáit.

Tisztában van saját viselkedésének hatásaival diákjaira.

Megfelelő ismeretei és képességei vannak a csoportjában folyó folyamatok és kommunikáció kezelésében, ami segíti a diákok együttműködését.

Annak érdekében, hogy megfeleljen ezeknek az elvárásoknak az általános iskolai tanár:

- támogatja a diákjait abban, hogy könnyen tudjanak kapcsolatba lépni vele,
- útmutatást ad a diákjainak, ugyanakkor támogatja őket abban, hogy kivegyék a részüket a felelősségvállalásból,
- jó légkört teremt a diákokkal és a diákok között.

Azért, hogy megfeleljen ezeknek az elvárásoknak, az általános iskolai tanárnak rendelkeznie kell e következőkkel:

- jól informált a kommunikációs folyamatról, módokról és egyezményekről a diákok szociális környezetében,
- gyakorlati szinten ismeri a kommunikációs elméleteket, csoportdinamikát és interkulturális kommunikációt, és tisztában van vele, hogy viselkedésének milyen következményei vannak.

3. Az interperszonális kompetenciák indikátorai (néhány példa)

- A tanár tisztában van azzal, hogy mi történik a csoportjában. Képes meghallgatni a diákokat, és választ is ad a kérdéseikre. Felelősségre vonja őket a nem megfelelő viselkedés miatt, és támogatja a megfelelő viselkedési formákat. Úgy fogadja el a gyerekeket, amilyenek.
- Nyelvhasználatában, viselkedésében és kommunikációs stílusában figyelembe veszi a gyerekek saját szociális környezetét.
- Képes leírni és megmagyarázni a kommunikációs mintákat és a jellegzetes kapcsolatokat csoportjában. Tudja azt is, hogy szükség esetén hogyan lehet javítani ezeket.
- Le tudja írni és meg tudja magyarázni saját kapcsolatait a (kulturálisan heterogén) csoportokkal és az egyes gyerekekkel is. Amikor ezt teszi, akkor képes ezt a folyamatot összekötni elméleti és módszertani háttértudással.

* „Hollandiában a Pedagógus Szakma Minőségéért Szövetségnek (Association for the Professional Quality of Teachers, SBL) hívják azt az autonóm szakmai szervezetet, amelyet az alapvető pedagóguskompetenciák azonosítására, majd kidolgozására hoztak létre.” (Kálmán–Rapos 2007)

Útmutatók, példák tanulási eredmények írásához*

A tanulási eredmények meghatározását és megfogalmazását segítő útmutatók angol nyelven:

- Writing Measurable Learning Outcomes. <http://www.gavilan.edu/research/spd/Writing-Measurable-Learning-Outcomes.pdf>
- Writing Learning Outcomes. https://www.bcit.ca/files/lrc/pdf/ja_learningoutcomes.pdf
- Writing and using Learning Outcomes. https://www.cardiff.ac.uk/_data/assets/word_doc/0019/531352/Writing-and-Using-Learning-Outcomes.docx
- Writing and Assessing Course-Level Student Learning Outcomes. https://www.depts.ttu.edu/opa/resources/docs/Writing_Learning_Outcomes_Handbook3.pdf
- Defining Intended Learning Outcomes (ILOs) <http://www.polyu.edu.hk/obe/GuideOBE/DefiningIntendedLearningOutcomes.pdf>
- Robin Beaumont: Learning Outcomes. A practical Guide. University of Newcastle, 2005. http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/Learning_Outcomes_Handbook.pdf
- LTSN/HEA Guide for Busy Academics: Using Learning Outcomes to design a course and assess learning, 2003. http://pcwww.liv.ac.uk/~nbunyan/Concept_maps/HEA%20los%20for%20busy%20academics.pdf

Tanulási eredmény írását segítő útmutatók, segédletek magyar nyelven:

- Derényi András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata – Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/da_on_lo.doc (Az írás későbbi szövegváltozata megjelent a Társadalom és Gazdaság 2006/2. számában.)
- Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató. http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf vagy <http://docplayer.hu/1970817-Tanulasi-eredmenyek-megfogalmazasa-es-azok-hasznalata-gyakorlati-utmutato.html>
- Farkas Éva (összeállítása, 2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára. (http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_VET.pdf)
- Tót Éva (összeállítása, 2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf

A fentiekén kívül néhány fontosabb példa (Kennedy 2007) alapján:

Útmutató, tanácsok a tanulási eredmények megírásához

- Az összes tanulási eredmény leírását aktív igével kezdjük, amit az ige tárgya, valamint a kontextust megadó egyéb szavak követnek!
- Minden egyes tanulási eredmény esetében egy igét használunk!
- Kerüljük az olyan homályos jelentésű szavakat, mint a tudni, érteni, megtanulni, ismerni, tisztában lenni vagy a tudatában lenni!
- Kerüljük a bonyolult mondatokat! Ha szükséges, használjunk egynél több mondatot a világos fogalmazás érdekében!
- Bizonyosodjunk meg arról, hogy az adott modul esetében megfogalmazott tanulási eredmények a program egészének képzési és kimeneti követelményeire illeszkednek!
- A tanulási eredményeknek kézzelfoghatónak és mérhetőnek kell lenniük.
- Bizonyosodjunk meg arról, hogy a tanulási eredmények valóban mérhetők!
- A tanulási eredmények megírásánál ne tévesszük szem elől, hogy az adott követelményeket milyen időtartam alatt kívánjuk elsajátíttatni!
- A tanulási eredmények megfogalmazásánál mindig fennáll az a veszély, hogy túl ambiciózusak a terveink. Mindig tegyük fel magunknak a kérdést, hogy az adott tanulási eredményeket a rendelkezésre álló idő és az adott erőforrások megléte mellett meg lehet-e valósítani!

- Amikor a tanulási eredményeken dolgozunk, gondoljunk arra, hogy ezeket a követelményeket hogyan fogjuk majd értékelni, azaz honnan fogjuk tudni, hogy a hallgató az adott tanulási eredményt teljesítette-e! Ha a tanulási eredményeket nagyon tágan fogalmazzuk meg, előfordulhat, hogy nehéz azokat hatékonyan értékelni. Ha a tanulási eredményeket nagyon szűkre szabottan fogalmazzuk meg, úgy előfordulhat, hogy ezen követelmények listája túl hosszú és túl részletes lesz.
- A tanulási eredmények véglegesítése előtt kérdezzük meg kollégáinkat – és amennyiben erre lehetőség van, korábbi diákjainkat –, hogy ők vajon tudják-e értelmezni az általunk megfogalmazott tanulási eredményeket!
- A tanulási eredmények megírásakor próbáljuk meg elkerülni azt, hogy a listánk a Bloom-féle taxonómia alsó szintjein elhelyezkedő tanulási eredmények közül (pl. a kognitív tartományban található tudás és megértés) túl sokat tartalmazzon! Próbáljuk meg hallgatóinkat kihívások elé állítani oly módon, hogy amikor a megtanult tudástartalmak használatát értékeljük, akkor főleg a Bloom-féle taxonómia felsőbb szintjein elhelyezkedő tanulási eredményeket használjuk (pl. alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés)!

Példa a tanulási eredmények megfogalmazására képzési program esetén

E képzési program elvégzése után a hallgató várhatóan képes lesz:

- problémamegoldásra tudományos és ipari környezetben,
- nagy számítástechnikai rendszerek használatára, kezelésére és megtervezésére,
- csapattagként hatékonyan dolgozni,
- tudományos és ipari kutatási projektek megszervezésére és az azokban való részvételre,
- a szakmában elvárt minőségű, megjelentetésre alkalmas színvonalon íródott dolgozatokat és jelentéseket írni,
- a szakmában elvárt minőségű szemináriumokat előkészíteni és megtartani,
- számos informatikai készséget alkalmazni, valamint magas szintű számítógépezési ismeretet felmutatni.

Példa tanulási eredmények megfogalmazására modul esetében

A modul sikeres elvégzését követően a hallgató képes lesz:

- a beteg extraorális és intraorális vizsgálatának elvégzésére,
- megfelelő kezelési terv kidolgozására az adott betegség folyamatának megértése révén, valamint a kezelés sikerének megjóslására,
- fogszuvasodás azonosítására, valamint a fog funkcionális helyreállítására a szuvasodott rész eltávolítása után,
- a száját a lehető legélethűbben lerajzolni, és megnevezni annak legfontosabb anatómiai részleteit,
- részleges fogpótlás megtervezésére, amely megfelelő támasszal rendelkezik és biztosítja a fog megfelelő megérintését,
- sikeresen, biztonságos módon, valamint a beteget és az egészségügyi dolgozót minimális kockázatnak kitéve infiltrációs idegblokkoló érzéstelenítést végezni,
- a beteggel és a kollégákkal való megfelelő kommunikációra.

Példa a tanulási eredmények megírásának ellenőrzéséhez

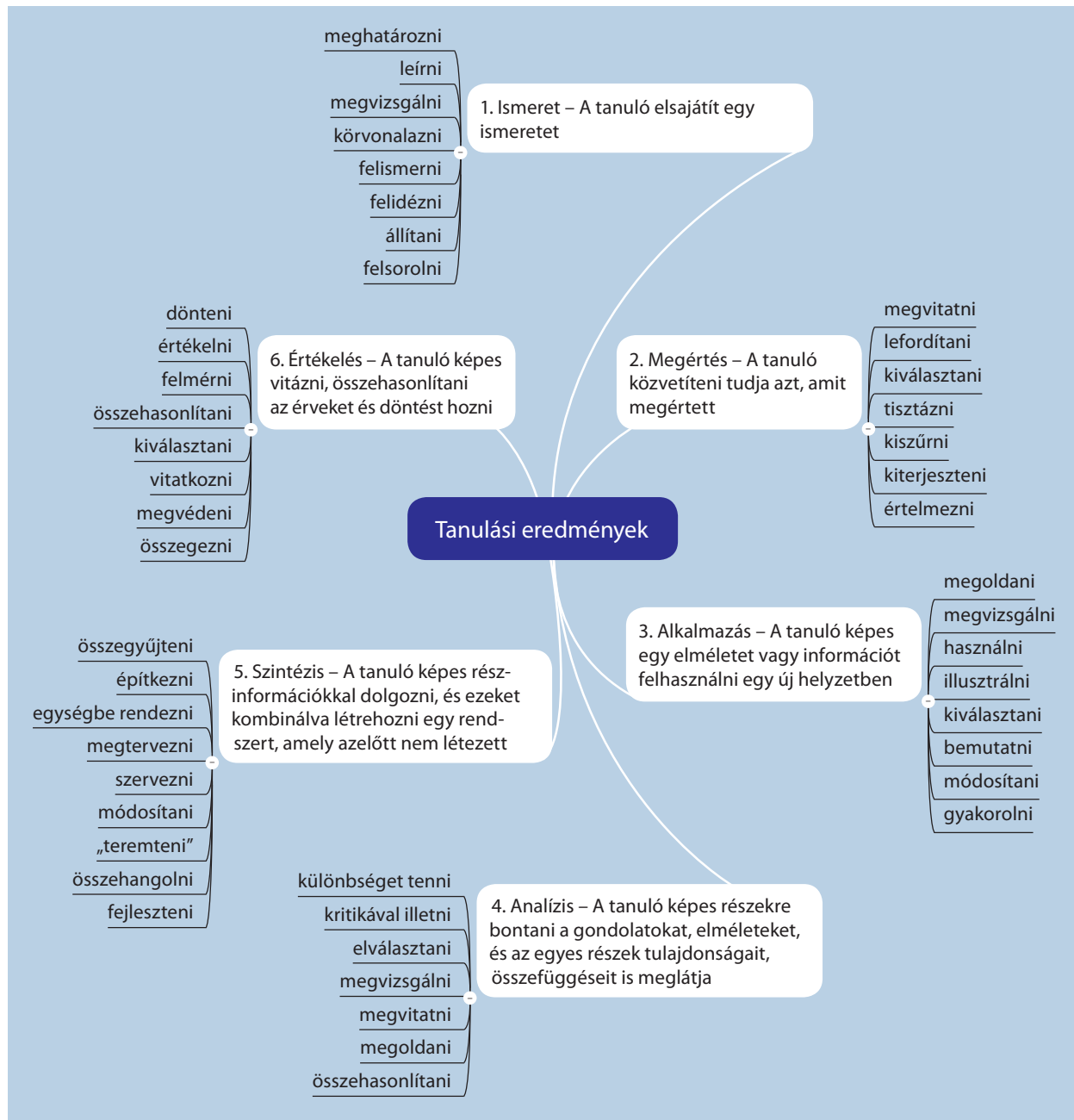
- Valóban a kimenetekre összpontosítottam-e, nem pedig a folyamatokra? Azaz arra összpontosítottam, hogy a hallgatók hogyan tudnak számot adni a tudásukról, semmint arra, hogy én mit végeztem el velük az órákon?
- Az összes tanulási eredményt aktív igével fogalmaztam-e meg?
- Csak egy aktív igealakot használtam-e minden egyes tanulási eredmény esetében?
- Elkerültem-e az olyan homályos jelentésű szavakat, mint a tudni, érteni, megtanulni, ismerni, tisztában lenni vagy a tudatában lenni?
- Az általam összeállított tanulási eredmények kézzelfoghatóak és mérhetőek-e?

- Az általam összeállított tanulási eredményeket lehet-e értékelni?
- A Bloom-féle taxonómiában szereplő szintek mindegyikéből szerepeltetek-e elemeket az általam összeállított tanulási eredményekben?
- Az összes tanulási eredmény illeszkedik-e a modul céljaihoz és oktatási tartalmához?
- A tanulási eredmények az ajánlott számban vannak-e jelen (modulonként kilenc)?
- Az adott tanulási eredményeket a rendelkezésre álló idő és erőforrások mellett lehet-e teljesíteni?

A tanulási eredmények, a tanítási és tanulási tevékenységek és az értékelés összehangolása

Tanulási eredmények	Oktatási és tanulási tevékenységek	Értékelés
Kognitív ↑ Affektív ↓ Pszichomotoros	Előadások Egyéni foglalkozások Megbeszélések Laboratóriumi munka Klinikai munka Csoportmunka Szeminárium Évfolyamtársak előadásai	Modulzáró vizsga Feleletválasztós tesztek Esszék, gyakorlati feladatok Terepmunka Klinikai gyakorlat Kiselőadás Projektmunka

A tanulási eredmények megfogalmazását segítő igék Bloom taxonómiája alapján



* Wittmann Zsolt gyűjtése

A Tuning 10 kérdése a programfejlesztéshez

Az oktatási folyamat tervezésének és megvalósításának minőségbiztosítási, minőségfejlesztési elveit a Tuning 10 pontban foglalta össze (*10 Key Questions*):

1. Képesítési profil

- Milyen mértékben alátámasztott a képzés, szak indítása?
- Megtörtént-e az érdekeltekkel (*stakeholders*) való megbeszélés?
- Szakmailag fontos és érdekes?
- Pontos-e a profil definíciója és a célcsoportok meghatározása?

2. Tanulási eredmények

- Megtörtént-e a képzéshez kapcsolható tanulási eredmények világos beazonosítása, megfogalmazása?
- Megfogalmazták-e a szakspecifikus és generikus kompetenciákat?
- Milyen garanciák vannak arra, hogy ezeket a tanulási eredményeket nemzetközi szinten is elfogadják?

3. Kompetenciák és tanulási eredmények a képzés szintjén

- Garantált-e a képzés tanulási folyamatának előrehaladása és koherenciája?
- Mérhetők-e, értékelhetők-e a megjelölt kompetenciák?
- Megtörtént-e a kompetenciák, tanulási eredmények eléréséhez adekvát tanítási és tanulási módszerek kiválasztása?

4. Szint

- A tanulási igények meghatározásánál figyelembe vették-e a belépő hallgatók szintjét?
- Az elérendő kompetenciák, megjelölt tanulási eredmények szintje megfelelő-e az európai és nemzeti ciklusszintnek?
- A szintek a tudás, képesség, attitűd és felelősség szempontjából íródtak-e le?

5. Kredit és munkaterhelés

- ECTS alapú-e a képzés?
- Megtörtént-e és adekvát-e a kreditek allokálása a képzésben?
- Hogyan ellenőrzik a munkaterhelés és kredit viszonyát?
- Hogyan használják az ECTS kulcsdokumentumait?
- Megtörtént-e a képzéssel kapcsolatos információk közzététele az ECTS UserGuide-ban?

6. Erőforrások

- Megtörtént-e a képzés formális elfogadása, hogyan garantálják a megvalósításhoz szükséges erőforrásokat?
- A személyi háttér biztosított-e?
- Van-e személyi fejlesztés tervezve a tanítás, tanulás és értékelés területén?
- Elérhetők-e a tanítás és tanulás tárgyi feltételei?

7. Ellenőrzés, visszajelzés

- Tervezett-e a képzés és komponenseinek az ellenőrzése a kivitelezés minősége szempontjából?
- Hogyan történik az oktatók minőségének és motivációjának az ellenőrzése?
- Van-e értékelési rendszer a tanulási környezet ellenőrzésére?
- Hogyan ellenőrzik a végzettek alkalmazhatóságát (*employability*)?
- Van-e és hogyan működik az alumni adatbázis?
- Gyűjtik-e a graduáltak megelégedettségi véleményét?

8. Frissítés, megújítás

Hogyan történik a képzés frissítése, megújítása?

Hogyan történik meg a környezetben, társadalomban előforduló változások beépítése a képzésbe?

Milyen oktatói módszertani fejlesztés történik a tanítás és értékelés kapcsán?

9. Fenntarthatóság és felelősség

Mennyiben garantálható a képzés fenntarthatósága?

Mennyire garantált az, hogy a releváns szervezetek, szintek felelősséget éreznek a képzés fenntartása és frissítése kapcsán?

10. Szervezés és információ

Mennyire adekvát a tanulás-támogatás, tanácsadás, tutorizálás a képzésben?

Hogyan történik, mennyiben garantál a képzéssel kapcsolatos információk közzététele?

Forrás: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

II. Munkaanyagok, intézményi segédletek

Tartalom

II.1. sz. melléklet	
8 lépés az alapszakok képzési és kimeneti követelményeinek vizsgálatában	158
II.2. sz. melléklet	
Szemponatok (a turizmus-vendéglátás szakterületen) a felsőoktatási szakképzés, az alapszak, valamint a mesterszak képzési és kimeneti követelményeinek elemzéséhez	161
II.3. sz. melléklet	
Szakteírás-elemzési szempontok.....	163
II.4. sz. melléklet	
Tantárgyleírás-elemzési szempontok	165
II.5. sz. melléklet	
Dokumentumelemzési szempontsor.....	167
II.6. sz. melléklet	
Kérdőív az oktatók által elvárt előzetes tudás feltárására és az alkalmazott módszerek, eszközök megismerésére	168
II.7. sz. melléklet	
Hallgatói kérdőív a nehézségek típusainak felméréséhez	173
II.8. sz. melléklet	
Hallgatói elégedettség és pedagógia szakos jólléti kérdőív.....	174
II.9. sz. melléklet	
Interjú az oktatókkal a fejlesztési folyamat elején.....	175
II.10. sz. melléklet	
Fókuszcsoportos interjú az oktatókkal – tanulási eredmények	178
II.11. sz. melléklet	
Csoportos interjú hallgatókkal.....	179

8 lépés az alapszakok képzési és kimeneti követelményeinek vizsgálatában

(Szempontok a már kidolgozott alapszintű KKK-k értékeléséhez és a mesterszintű képesítési követelmények megszerkesztéséhez)³

Az alábbi szempontok a „Felsőoktatás és munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában” projekt keretében zajló munka első fázisához, az alapciklusban kialakított alapszakok képzési és kimeneti követelményei elkészítése közben felhalmozódott tapasztalatok összegyűjtéséhez, az elkészült KKK-kban meghatározott kompetenciák (tanulási eredmények), ismeretkör-leírások elemzéséhez, illetve a nemzetközi példák vizsgálatához nyújt támpontokat az egyes szakterületi munkacsoportok részére.

1. lépés

Az alapszint (*Bachelor*) és mesterszint (*Master*) közötti munkamegosztás pontosítása: Az alapszinten kidolgozott KKK-k a mesterszintű KKK-elvárások ismeretében helytállóak-e? (Nem tömörítettek-e túlságosan sok tanulás eredményt (TE) az alapszintbe, aminek következtében a mesterszint kiüresedett? Nem szükséges-e emiatt az alapszintű KKK-k és tantervek felülvizsgálata?

Magyarázat: Amikor az alapszintű KKK-k, programok és tantervek kidolgozásra kerültek, a mesterszint tartalma még nem volt világosan látható. A kidolgozásban részt vettek (érthető módon) az alapszintnél jóval több tartalmat sűrítettek az alapszintbe – ezáltal oktatói óraszámokat és státuszokat is védve. Mára ez a kényszer megszűnt, és lehetővé válik az alapszint „tehermentesítése”.

2. lépés

Az alapszintről a mesterszintre való átlépés tartalmi összehangolása: Az alapszintű KKK-k lefedik-e azt a felkészültséget, amellyel az átlagos hallgatónak rendelkeznie kell az alapszint végén megszerezhető képzettséghez, illetve a mesterszintre való továbbhaladáshoz?

Magyarázat: Az alapszint KKK-inak meghatározásakor olyan alapkompétenciák megállapítása célszerű, amelyek lehetővé teszik a mesterszinten folytatott munkába való zökkenőmentes átlépést. A mesterszintet az alapszintnél nagyobb specializáció, az önálló hallgatói munka (olvasás, kutatás, esszéírás, prezentáció) erőteljes növekedése és az intenzív szemináriumi feldolgozás jellemzik. Az ezekhez szükséges bemeneti kompetenciákat az alapszinten kell kialakítani.

3. lépés

Az alapszintű programok és KKK-k összefüggésének vizsgálata: Az alapszintű program (alapszak) és a tananyag szinkronban vannak-e a KKK-val? Vagyis az adott program elvezet-e a KKK-ban megfogalmazott célokhoz, esetleg más TE-hez juttat el? Mit kellene tenni az esetleges aszinkronitás felszámolása érdekében?

Magyarázat: A KKK-nak nincs hagyománya a hazai felsőoktatás képzési tartalomról való gondolkodásában. Megtörténhetett, hogy az intézményi hagyományok és érdekek mentén kialakított programok semmilyen módon nem reflektálnak a melléjük „ragasztott” alapszintű KKK-ra, különösen az abban meghatározott kompetenciákra, TE-kre. A felülvizsgálat célja a KKK-k és a programok/tantervek közötti legszorosabb kapcsolatok megteremtése – a KKK-k felől közelítve.

3 Összeállította: Falus Iván és Setényi János (2006), <http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/default.asp>

4. lépés

Az alapszintű KKK-k konkrétsága és munkaerő-piaci relevanciája: Az alapszintű KKK-k lehetővé teszik-e a képzettség megítélését? Azaz egyfelől feltételezhető-e, hogy aki a képzettséggel rendelkezik, eredményesen el tudja látni feladatát a szakterületén, másrészt a KKK-k mérhető-e, megállapítható-e a hallgató felkészültsége?

Magyarázat: Az alapszintű KKK jelenti majd a támpontot a felsőoktatási intézmények és a munkaadók számára egy program által nyújtott szakképzettség megítélésekor. A kidolgozás során a munkaadói oldal szempontjainak érvényesülési lehetősége sok esetben nem volt megfelelő. Az átvizsgálás célja az, hogy a KKK-k egészen konkrét és a felhasználók számára értelmes kompetenciákat írjanak le.

5. lépés

A KKK-k, programok és tantervek módszertani koherenciája: A KKK-k korszerű tudományos szemléletet tükröznek-e? Sugallják, implikálják-e, hogy az eléérésükre kidolgozott programok korszerű szakmai szemléletet tükrözzenek, s hogy korszerű felsőoktatás-pedagógiai szemléletet kívánjanak meg? Alkalmazható tudás kialakítására szolgáló módszereket feltételeznek-e?

Magyarázat: A bolognai folyamat egyik célja az európai képzési szintek szerint tagolt felsőoktatási kínálat megteremtése. Ezzel egyenrangú cél a nemzetközileg elfogadott oktatási módszerekre való átállás, amely a KKK-k, programok és tantervek ilyen irányú átgondolását is igényli. A bolognai folyamatban ajánlott hat munkaforma (előadás, szeminárium, önálló munka, konzultáció, kutatás) arányait – különösen mester és doktori szinten – erőteljes nemzetközi elvárások szabályozzák. A nem így dolgozó intézmények középtávon a felsőoktatási centrumoktól távolodó, perifériális helyzetbe kerülhetnek. A hazai gyakorlat általában a hat formából rutinszerűen csak kettőt működtet (előadás, szeminárium), és erősen él az az előítélet, hogy a többi munkaforma bevezetése az oktatók óraszám- és státuszvesztésével járhat. Ez természetesen félreértés: az új felsőoktatási törvény az oktatói munkaidőbe beszámítandó munkaformának tekinti többek között a konzultációt is. A hat munkaforma belső arányaival kapcsolatban célszerű az érintett szakok esetében tájékozódást végezni – áttekintve magas presztízsű (angolszász) felsőoktatási intézmények megoldásait. Nyilvánvaló, hogy a tanítási módszerek és munkaformák átalakítása közvetlenül kihat a hallgatók értékelésére is (inkább folyamatos munka és értékelés, mint időszakos vizsgáztatás).

6. lépés

A KKK-k és az intézményi autonómia kapcsolatának vizsgálata: A KKK-k kellően általánosak-e ahhoz, hogy különböző intézmények különböző utakon juthassanak el hozzájuk?

Magyarázat: Egy egészséges felsőoktatási versenyterben a szakos KKK-k és programok tág teret adnak az intézményeknek arra, hogy adottságaiknak megfelelő tantervek és módszerek alkalmazásával ériék el a KKK-ban rögzített hallgatói kompetenciaszinteket. Általában elmondható, hogy a KKK-ban a részletesen definiált tudáselemek helyett inkább a képességekre és attitűdre célszerű helyezni a hangsúlyt alapszinten.

7. lépés

A KKK-k tartalmi kidolgozottságának áttekintése: A KKK-k kellően árnyaltan, differenciáltan ölelik-e fel a TE-k belső rétegződését, a kompetenciák tartalmát? A tudáson (ismereteken) kívül felsorolják-e a szükséges képességeket/tevékenységeket, s azt a szemléletet (attitűdöt, nézetet), amelyek a szakterületen végzendő eredményes munkához szükségesek?

Magyarázat: A hazai felsőoktatási gyakorlatban elsősorban a tudás oldaláról közelítik meg a követelményeket. Képességeket és attitűdöt elsősorban az ún. „értelmiségi modulokban” szándékoztak fejleszteni. (Lásd a 6. lépés magyarázatát.)

8. lépés

A KKK-k és a hallgatók értékelésének összekapcsolása: A KKK-k megfogalmazása lehetővé teszi-e, hogy a hallgatók a képzés egész menetében felkészültségüket a KKK-kban megfogalmazott kompetenciákhoz tudják igazítani, s ezáltal képesek legyenek saját tanulási tevékenységük tervezésére, felelősségvállalásra?

Magyarázat: Amennyiben az alapszintű KKK-k áttekintése hozzájárul a programok frissítéséhez (új képzési-módszertani tartalom beépítése), akkor az kihat a hallgatók értékelésére is. Átgondolandó, hogy az alapszintű KKK-ban meghatározott kompetenciakövetelményeket az alapszintű (*Bachelor*) tanulmányok mely pontján és milyen formában ellenőrzi a felsőoktatási intézmény. Ha ilyen ellenőrzés nem épül be a programba, akkor a KKK-ban meghatározott kompetenciák csak formálisak maradnak.

Forrás: www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/default.asp

Szemponatok (a turizmus-vendéglátás szakterületen) a felsőoktatási szakképzés, az alapszak, valamint a mesterszak képzési és kimeneti követelményeinek elemzéséhez

1. A tanulási eredményeket (kompetenciákat és kompetenciajellemzőket) tekintve az egyes képzési szintek (FOKSZ, BA, MA) KKK-inak egymáshoz kapcsolódása:

A FOKSZ, az alapképzés és a mesterképzés kimeneti követelményei miképpen épülnek egymásra, mely kompetenciáknál, illetve kompetenciajellemzőknél van a választóvonal?

Magyarázat: A turizmus-vendéglátás alapszak képzési és kimeneti követelményeinek meghatározásában a két korábbi főiskolai szak (idegenforgalom és szálloda, vendéglátó és szálloda) adta az alapot, ugyanis a szakterületen nem létezett egyetemi szintű képzés. Ennek megfelelően nem egy korábbi öt éves egyetemi képzés került „szétbontásra”, ezért feltételezhető, hogy a BA képzésbe olyan tanulási eredmények is bekerültek, amelyeknek a később kialakított mesterképzésben lenne a helyük.

Ugyanakkor a korábbi felsőfokú szakképzést 2013 szeptemberében felváltó felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozásakor már létezett mind a BA, mind az MA képzés.

A felsőoktatási szakképzés, valamint az alapképzés KKK-inak meghatározásakor olyan alapkompenciák megállapítása célszerű, amelyek lehetővé teszik az alapszintet követő mesterszinten folytatott munkába való zökkenőmentes átlépést. A mesterszintet az alapszintnél nagyobb specializáció, az önálló hallgatói munka (olvasás, kutatás, esszéírás, prezentáció) erőteljes növekedése és az intenzív szeminárium feldolgozás jellemzik. Az ezekhez szükséges bemeneti kompetenciákat az alapszinten kell kialakítani.

2. Az egyes képzési szintek KKK-inak igazodása az EKKR-hez, valamint az MKKR-hez és azok szintleíró jellemzőihez:

A három képzési szint KKK-inak kidolgozásakor milyen mértékben vették, illetve vehették figyelembe az EKKR-t, valamint az MKKR-t és azok szintleíró jellemzőit?

Magyarázat: A turizmus-vendéglátás szakterületen a Bologna-folyamat következtében újrastrukturálásra került a főiskolai szintű képzés, amelynek eredményeképpen 2006-ban megszületett a turizmus-vendéglátás alapszak KKK-ja. Ezt követően 2007-ben kidolgozásra került a turizmus-menedzsment mesterképzés KKK-ja. Végül 2013-ban a szakmenedzserképzést felváltó felsőoktatási szakképzés KKK-ja készült el.

Az egyes képzési szintek KKK-i tehát időben eltolódva készültek el, amelyekkel párhuzamosan létrejött az EKKR és azt követően pedig az MKKR. Az egyes képzések kompetenciáinak meghatározásában, elsősorban a mesterképzés és a felsőoktatási szakképzés esetében az EKKR és/vagy az MKKR szintleíró jellemzői támpontként már rendelkezésre álltak, azonban a KKK-k elkészítésekor erre jellemzően nem helyeztek kellő hangsúlyt.

3. A KKK-k tartalmi kidolgozottságának áttekintése:

A KKK-k kellően árnyaltan, differenciáltan ölelik-e fel a tanulási eredmények belső rétegződését, a kompetenciák tartalmát? A tudáson (ismereteken) kívül felsorolják-e a szükséges képességeket/tevékenységeket és azt a szemléletet (attitűdöt, nézeteket), amelyek a szakterületen végzendő eredményes munkához szükségesek?

Magyarázat: A hazai felsőoktatási gyakorlatban elsősorban a tudás oldaláról közelítik meg a követelményeket. Képességeket és attitűdöt elsősorban az ún. „értelmiségi modulokban” szándékoztak fejleszteni. Általában elmondható, hogy a KKK-ban a részletesen definiált tudáselemek helyett inkább a képességek-re és attitűdre célszerű helyezni a hangsúlyt alapszinten.

4. Az üzleti képzési ág és a szakos KKK-kompetenciák egymáshoz való viszonya:

Megjelennek-e az egyes képzések KKK-iban a szakspecifikus mellett az üzleti ágra jellemző átfogó kompetenciák?

Magyarázat: A tanulási eredményeket tekintve az egyes szakok eltérnek abban az értelemben is egymástól, hogy mennyire általános, illetve szakspecifikus kompetenciákat, valamint kompetenciajellemzőket fogalmaznak meg. Sem a túl általános, sem pedig a túl szakspecifikus kompetenciákat tartalmazó KKK nem ideális, ugyanis előbbi esetében a munkaerőpiac nem tudja jól beazonosítani a képzést, míg az utóbbinál az üzleti ág más területein a munkáltatónak a szintleírás nem árul el semmit a végzett hallgatók esetleges alkalmasságáról.

5. A szakirányok szerinti kimenetek megjelenítése az adott képzésre vonatkozó (FOKSZ, BA, MA) KKK-ban:

Megjelennek-e az egyes képzések szakirányai szerinti kompetenciák, valamint kompetenciajellemzők a képzési és kimeneti követelményekben?

Magyarázat: A turizmus-vendéglátás szakterületen a FOKSZ, a BA, valamint az MA szint esetében is a képzés meghatározott szakaszában a hallgatók szakirányt választanak, amely szakirányok tartalma között lényeges különbségek vannak. Erre tekintettel az egyes képzések KKK-iban indokolt a szakirányok szerinti tanulási eredmények megjelenítése. Ha erre nem került sor, akkor a munkaerő-piaci oldalon bizonyos szakirányok kevésbé látszódnak, illetve egyáltalán nem jelennek meg.

6. Az egyes képzési szintek KKK-inak konkrétsága és munkaerő-piaci relevanciája:

A KKK-k lehetővé teszik-e a képzettség megítélését? Azaz egyfelől feltételezhető-e, hogy aki a képzettséggel rendelkezik, eredményesen el tudja látni feladatát a szakterületén, másrészt a KKK-k mérhető-e, megállapítható-e a hallgató felkészültsége?

Magyarázat: Az egyes szintek KKK-i jelentik majd a támpontot a felsőoktatási intézmények és a munkaadók számára egy program által nyújtott szakképzettség megítéléséhez. A kidolgozás során a munkaadói oldal szempontjainak érvényesülési lehetősége sok esetben nem volt megfelelő. Az átvizsgálás célja az, hogy a KKK-k egészen konkrét és a felhasználók számára értelmes kompetenciákat írjanak le.

7. Az előzetesen megszerzett tudás elismerése (validáció szerepeltetése) az egyes képzési szintek KKK-iban:

A formálison kívül megjelenik-e a nem formális, valamint az informális környezetben szerzett tudás elismerése a KKK-kban?

Magyarázat: Az egyes képzési szinteken a bemenettel, illetve az egyik szintről a másikra való továbbhaladással összefüggésben a KKK-kban rögzítve vannak a beszámítás, az elfogadás és a megfeleltetés szükségesnek tartott elemei. Ugyanakkor nem jellemző a formálison kívüli környezetben szerzett tudás elismerésének szerepeltetése.

8. A KKK-k és a hallgatók értékelésének összekapcsolása:

A KKK-k megfogalmazása lehetővé teszi-e, hogy a hallgatók a képzés egész menetében felkészültségüket a KKK-kban megfogalmazott kompetenciákhoz tudják igazítani, és ezáltal képesek legyenek saját tanulási tevékenységük tervezésére, felelősségvállalásra?

Magyarázat: Amennyiben az egyes szintek KKK-inak áttekintése hozzájárul a programok frissítéséhez (új képzési-módszertani tartalom beépítése), akkor az kihat a hallgatók értékelésére is. Átgondolandó, hogy a KKK-kban meghatározott kompetencia követelményeket a tanulmányok mely pontján és milyen formában ellenőrzi a felsőoktatási intézmény. Ha ilyen ellenőrzés nem épül be a programba, akkor a KKK-ban meghatározott kompetenciák csak formálisak maradnak.

Szakleírás-elemzési szempontok

- Hogyan jelenik meg, milyen *hangsúlyai, kapcsolódásai* vannak a képzésben a *hallgatók fejlődési/tanulási sajátosságainak, a szakmának, tudománynak és a munka világának*?
- Látszódik-e valamilyen *alapvető szervezőelv és szakmai szemlélet* a szakleírásban? Ennek hatása miben érződik (pl. cél, tartalom, követelmények)?

A szakleírás elemzési szempontjai

Az elemzés középpontjában a tanulási eredmények állnak. Az elemzés fókuszja tehát, hogy a tervezés különböző szintjei milyen mértékben és *milyen koherenciával* támogatják a tanulási eredmények megvalósítását. Ennek megfelelően az elemzés logikája:

1. KKK (8 lépés)
2. **szakleírás**
3. tantárgyleírás

Általános szempont: CÉL – kompetencia – tartalom – követelmény koherenciája

Célok

- A célok a munka világának elvárásaira épülnek.
- A célok megfelelően megfogalmazottak:
 - tanulási eredményeket tartalmaznak, a fejlődésre/változásra fókuszálnak, a hallgató szempontjából megfogalmazottak, operacionalizálhatóak, tevékenységek rendelhetők melléjük; a célok a munka világának elvárásaira épülnek stb.
- Megjelennek a tanulási eredményekre utaló célok?
- Az adott szakra speciálisan vonatkoznak.
- TUNING-program: az érvényes tanulási eredmény
 - megkülönböztető (specifikus): kellően részletezett, érthetően megfogalmazott,
 - objektív,
 - elérhető,
 - használható az adott kontextusban,
 - releváns,
 - standardhoz kötött: kifejezi az elérendő teljesítményszinteket.
- A megjelenő tanulási eredmények alkalmasak-e validálható tudás leírására? (TUNING)

Kompetenciák

- A kompetenciák a KKK-nak megfelelőek?
- A kompetenciák minden eleme tervezett (ismeret, képesség, attitűd, felelősségvállalás és autonómia)?
- Megjelennek-e szakmai és általános kompetenciák, szerves kapcsolat van köztük?
- A szakleírás egészének kompetenciameghatározása milyen viszonyban van a tanegységek kompetenciameghatározásaival? Van-e nyoma a fejlődés szakon belüli értelmezésének?
- Lásd a „8 lépés az alapszakok képzési és kimeneti követelményeinek vizsgálatában” című anyagot (II.1. sz. melléklet).

Tartalmak

- A leglényegesebb szakmai témakörök, kérdések, problémák képezik a tantervi egységeket?
- A tantárgyak egymásra épülése logikus, tervezett és jól támogatja a tanulási folyamatot?
- Szükséges mértékű, esetleg túl szoros/laza a tárgyak egymásra épültsége?
- Van redundancia a tartalmakban, vagy az ismétlődés kezelése tudatos, új szempontokhoz kötött?
- Megjelennek az egyéni tanulási út támogatási formái (felzárkóztató, kiegészítő és tehetségfejlesztő tartalmak)?

- Van lehetőség választásra a tantárgyi kínálatban (az egyéni tanulási utakat támogatandó)? A közös kötelező tárgyak mellett az egyéni érdeklődés, szükségletek, igények mentén, illetve a későbbi életpályatervek támogatásaként választhatók speciális tárgyak specifikus tartalommal?
- Indokolt-e az adott tárgyak oktatása, illetve az adott tárgyak ilyen óraszám melletti oktatása a tapasztalatok szerint?
- Megfelelő-e az elméleti tárgyak és a gyakorlati tárgyak aránya?
- A megnevezett szakirányok működése biztosított, a szakirányok specializált kompetenciafejlesztésre adnak lehetőséget?
- A szakmai gyakorlatok helye és szerepe a kompetenciák fejlesztésében megfelelő és kidolgozott?

Teljesítések

- Szükséges mértékű, esetleg túl szoros/laza a tárgyak teljesítésének követelménye? A hallgató számára érthető?
- Indokolt-e a jelenlegi kredit-hozzárendelés nagysága az adott tárgyakhoz?
- A vizsgák száma és ütemezése megfelelően segíti-e a hallgatót az ütemes haladásban? Indokolt-e a jelenlegi vizsgaszám nagysága, az ellenőrzések típusai, esetleg a kényszerrendezés feleslegesen gátol?
- Az alapszakot lezáró dolgozat (szakdolgozat, diplomadolgozat), záróvizsga tematikája, összetettsége mennyire váltotta be a hozzájuk fűzött reményeket? Kapcsolódnak-e a szak céljainak eléréséhez?
- Van-e lehetőség (vagy esetleg kötelező elvárás is) a szakdolgozat megírásakor a munka világával való kapcsolatra, konzultációra stb.?
- Megfelelő az oklevélben szereplő átlag kiszámításának módja?

Validáció

- Hogyan jelenik meg a validáció szempontja:

pl. A szak képzési céljai között...

- megjelenik-e a különböző tanulási útvonalak összekötésének igénye? az egyéni tanulási utak támogatása?
- megjelenik-e a már meglévő tudás / tanulási eredmény láthatóvá tételének igénye?
- megjelenik-e az adott szakra való bejutás támogatásának valamilyen formája?
- megjelenik-e a már meglévő tudás / tanulási eredmények elismerésével az egyén munkaerőpiaci esélyeinek növelésére való törekvés?
- megjelenik-e a képzés egyes szegmenseihez való nyitottabb hozzáférés lehetőségének biztosítása?
- megjelennek-e a további tanulásra való ösztönzés lehetőségei?
- A leendő vagy éppen a már képzésben lévő hallgatóknak a szakról szóló információs kiadványokban megjelenik-e a már meglévő tudás / tanulási eredmény elismerésének lehetősége, folyamata, feltétele?
- Vannak-e a validációs folyamatban a hallgatókat segítő „pontok” (információs irodák, felelősök stb.)?
- Milyen módon és miket ismer el a képzés?
- Van-e utalás az elismerési eljárásra?
- Egyásra épülés (FSZ-BSc-MSc-PhD) megjelenik-e?
- Felfedezhető-e utalás a nemformális tanulás (esetleg informális) elemeire?
- A megjelenő tanulási eredmények alkalmasak-e validálható tudás leírására?

Tantárgyleírás-elemzési szempontok

Az elemzés középpontjában a tanulási eredmények állnak. Az elemzés fókusza tehát, hogy a tervezés különböző szintjei milyen mértékben és milyen koherenciával támogatják a tanulási eredmények megvalósítását. Ennek megfelelően az elemzés logikája:

1. KKK (8 lépés)
2. szakleírás
3. tantárgyleírás

Általános szempont: CÉL – kompetencia – tartalom – követelmény koherenciája

A tantárgy neve	Tudás	Képesség	Attitűd	Felelősségvállalás - autonómia
KKK/Képzési program				
Többször a képzési gyakorlatban (mást csinálunk)				
Javaslat a KKK/ Képzési program változtatására				

Célok

- A célok megfelelően megfogalmazottak:
 - tanulási eredményeket tartalmaznak, a fejlődésre/változásra fókuszálnak, a hallgató szempontjából megfogalmazottak, operacionalizálhatóak, tevékenységek rendelhetők melléjük; a célok a munka világának elvárásaira épülnek stb.
- Megjelennek a tanulási eredményekre utaló célok?
- Milyen specifikus/szakmai és általános tanulási eredmények jelennek meg?
- Hogyan jelenik meg és épül egymásra a rövid és hosszú távra megfogalmazott tanulási eredmény?
- TUNING-program: az érvényes tanulási eredmény
 - megkülönböztető (specifikus): kellően részletezett, érthetően megfogalmazott,
 - objektív,
 - elérhető,
 - használható az adott kontextusban,
 - releváns,
 - standardhoz kötött: kifejezi az elérendő teljesítményszinteket.

Kompetenciák

- A kompetenciák megfelelnek a szakleírás KKK-jának?
- A kompetenciák minden eleme tervezett (ismeret, képesség, attitűd, felelősségvállalás és autonómia)?
- A tanulási eredmények a tanulás nélkülözhetetlen eredményeit rögzítik, az elfogadható minimumot?
- A tanulási eredmények értékelhetők?
- A tanulási eredményeket egyszerű és félreérthetetlen módon fogalmaztuk meg?
- A tanegységek szintjén értelmezték-e a fejlődés gondolatát, vagyis nem a végső kimeneti szint jelenik meg a tanegységek szintjén?
- Az adott tantárgy által célzott kompetenciák hogyan kapcsolódnak más tantárgyak azonos vagy más kompetenciáihoz (főképpen az egymásra épülés, a fokozatosság, az egymásba kapcsolódás, a koncentráció szempontjából)?
- A megjelenő tanulási eredmények alkalmasak-e validálható tudás leírására? (Ez nyilván kötődik az előzőleg felvetett szempontokhoz az értékelhetőség, érthetőség, kontextusba ágyazottság szempontjából.)

Tartalmak

- A tartalmak támogatják a kompetenciák fejlesztését?
- A leglényegesebb szakmai problémák képezik a tartalmi egységeket? Nem túlterhelt az adott tárgy?
- A tartalmak egymásra épülése jól támogatja a tanulási folyamatot?
- Megjelennek egyéni tanulási utak (felzárkóztató, kiegészítő, támogató és tehetségfejlesztő tartalmak)?
- Megfelelő-e az elméleti és a gyakorlati tartalmak aránya a kompetenciafejlesztés szempontjából?
- A tartalmakhoz elérhetőek-e források, szakirodalmak, segédanyagok? Azok száma, mennyisége és tartalma megfelelő-e (pl. kurrens-e)?
- A tartalmak kialakításakor építenek-e a munka világából érkező (vissza)jelzésekre, igényekre, illetve a hallgatói érdeklődésre, egyéni tanulási utak lehetőségeire?

Tanulásszervezés

- A tanulási eredmények, a tanulási és tanítási folyamat rendszerszerűen kapcsolódnak össze?
- Megjelenik tanulói tevékenységre vonatkozó elem?
- A tanulásszervezési eljárások adnak-e elég lehetőséget arra, hogy a hallgatók elérjék a tanulási eredményeket / teljesítsék az értékelési kritériumokat?
- Hogyan történik az előzetes tudás felmérése, megismerése, s ez érthető-e a hallgatók számára?
- Milyen módon támogatja a hallgatók tanulását (források, konzultációs lehetőségek, hallgatói csoportmunkák, hallgatói/oktatói mentorálás, félévközi oktatói/hallgatói visszajelzések, értékelések, tanulásmódszertani tanácsok stb.)?
- Megjelenik a hallgatói önállóság, a választhatóság?

Követelmények – értékelés

- Szükséges mértékű, esetleg túl szoros/laza a tárgyak teljesítésének követelménye?
- Az értékelés a tanulási eredmények fejlettségére vonatkozik?
- A tanulási eredmények és az értékelési eljárások rendszerszerűen kapcsolódnak össze?
- Van-e utalás formatív értékelésre?
- Van-e utalás diagnosztikus értékelésre?
- Érthető-e a hallgató számára? Vannak-e szempontok? Vannak-e kritériumok, feltételek (amelyek nélkül nem teljesíthető a kurzus)?
- Hallgatói, oktatói értékelések, önértékelés megjelenik-e (előre tervezett-e)? Ismertek/egyértelműek-e az értékelés szempontjai az egyes produktumok tartalma szempontjából?
- Az előzetes tudáshoz, már meglévő kompetenciák elismeréséhez való viszonyulás valamilyen formája megjelenik-e (pl. felmentés kapható a tárgyból, valamely követelmény teljesítése alól, egyes feladatok kiválthatók stb.)?

Validáció

(Magyarázat: a validációt kérelmezők számára biztosítani kell, hogy saját kompetenciájukat össze tudják hasonlítani egy adott tantárgyban/tantárgycsoportban megszerezhető kompetenciákkal, ezért a tantárgyleírásoknak tükrözniük kell ezt a szemléletet.)

Irodalom

- A kötelező irodalom arányos-e a kurzus nagyságával?
- Valóban lefedi-e a követelményeket?
- Elég korszerű?

Dokumentumelemzési szempontsor

Kérdések

- Hogyan jelenik meg a *tanulási eredmények* szemlélete az intézmény dokumentumaiban?
 - Hogyan fogalmazódik meg a tervezés különböző szintjein, hogy mire lesz képes, mit fog tudni elvégezni a hallgató a képzés eredményeképpen?
 - Hogyan kapcsolódnak ezek a tanulási eredmények az előre meghatározott célokhoz?
 - Megtörtént a tanulási eredmények azonosítása a képzés egészére és az egyes elemeire is?
 - Milyen módon befolyásolják ezeket a munka világának igényei?
 - Megjelenik-e, és ha igen, melyik dokumentumban, hogy a tanulási eredményeket elismerik és megértik Európán belül és kívül egyaránt?
 - Mennyire teszik mindezeket nyilvánvalóvá a hallgatók számára?
 - A tanulási eredmények továbbfejlesztésének folyamatát garantálják-e a dokumentumok?
 - Hogyan jelenik meg a tanulásieredmények-alapú szemlélet fenntarthatóságának biztosítása a dokumentumokban?
 - A tanulási eredményeket általánosabb vagy szakspecifikusabb kompetenciákban fogalmazták-e meg? Ezeken belül lehet-e azonosítani képesség, ismeret, attitűd, autonómia elemeket?
- Hogyan jelenik meg az intézmény dokumentumaiban a *tanulási eredmények mérésének* lehetősége?
 - Az értékelési eljárásokban hogyan jelenik meg a képesség, az ismeret és az attitűd, illetve az autonómia?
 - Az értékelés módszertana megfelel-e a megfogalmazott tanulási eredményeknek?
- Milyen jellemzői vannak az *elismerés/validáció* folyamatának?
 - Mely intézményi dokumentumok tesznek említést a validációról?
 - Hogyan lehet benyújtani egy elismerési kérelmet?
 - Milyen módon történik az elismerési eljárás?
 - A hozott tudást milyen módon és mértékben ismerik el?
 - Milyen tudás (formális, nemformális, informális) elismerése lehetséges?

Kitöltés

A kitöltéshez: dokumentum-csoportokat és kérdéseket sorolunk fel. Kérdésenként a feldolgozás menete: az információt tartalmazó dokumentum neve; az alábbiak közül melyik csoportba sorolható a dokumentum; az információt tartalmazó, jellemző szövegrészlet; rövid, elemző/értelmező megjegyzések.

Kérdéscsoport/ kérdés	Dokumentum	Idézett szöveg	Elemzés, értelmezés, megjegyzés	Hol kellene a gondolatnak megjelennie?

Kérdőív az oktatók által elvárt előzetes tudás feltárására és az alkalmazott módszerek, eszközök megismerésére

A felhasznált szakirodalomra vonatkozó kérdések:

1. Kérjük, sorolja fel, kurzusához milyen kötelező irodalmakat ad meg, amelyeket számon is kér (a számonkérés módját is jelezze: vizsgán, ZH-ban, egyéb módon: hogyan)!
2. Kérjük, sorolja fel, milyen ajánlott szakirodalmakat ad meg a kurzusához, illetve melyeket használja fel maga a készüléséhez, ha az a fentiektől különbözik!
3. Kérjük, sorolja fel (amennyiben a számon is kért irodalomtól különbözik), **hogyan az órán milyen szakirodalmakat dolgoznak fel alaposabban a hallgatók** (akár mint az előadás befogadói, akár más munkaformákban)!
(Kérjük, itt ne az említés szintjén megjelenő, hanem a valóban alaposan feldolgozott szakirodalmakat adja csak meg!)
4. „A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése” című elektronikus tankönyvet fel kell-e használniuk hallgatóinak? Milyen módon? (Eloolvasás, számon is kéri tőlük, órán dolgozzák föl...)
5. Mely fejezeteket használják fel?

A fogalmakra vonatkozó kérdések:

6. Melyek az Ön által tartott tanegység **legfontosabb** pedagógiai fogalmai (alapfogalmai)? Kérjük, sorolja fel ezeket az alábbi táblázatban, majd a 2. vagy a 3. oszlopban **X-el** jelölje, hogy az adott fogalom esetén milyen szintű tudást vár el saját kurzusa végére!

1.	2.	3.
A kurzus legfontosabb fogalmainak, alapfogalmainak felsorolása	Szövegösszefüggésben értse	Tisztában legyen a jelentéssel, alkalmazza produktívan

Ha a sorok száma kevés, akkor a táblázat tetszés szerint folytatható!

7. Írja le röviden, hogy milyen eszközöket alkalmaz a fogalmak tanításakor, illetve a hallgatók szakmai nyelvhasználatának fejlődésére?
8. Hogyan segíti a szakmai szövegek értését/alkotását?

Feladatok, módszerek**9. Milyen feladatokat, módszereket alkalmazott az órákon?**

Kérjük, hogy amennyiben az adott feladatot, módszert pozitívnak, sikeresnek találta az alábbi szempontok mentén, akkor tegyen egy + jelet, amennyiben pedig problémásnak, nehézségekkel telinek, tegyen egy – jelet. Nagyon örülnénk, ha azokon a helyeken, ahol szükségesnek látja a további részletezést, szövegesen – akár vázlatosan is – megfogalmazná a véleményét.

Alkalmazott módszer, feladat	Kedveltsége a hallgatók körében	Eredményessége (pl.: munkavégzés, önállóság, tanulási sikeresség szempontjából)	Továbbfejlesztési, -lépési lehetőségek

Követelmények

10. Milyen hallgatói kompetenciák fejlődését célozza a kurzus?

11. Hogyan kapcsolódnak a fenti kompetenciák fejlesztéséhez az értékelés során alkalmazott eszközök?

12. Alkalmaz-e olyan új értékelési formákat a BA képzés tárgyaiban, melyek a képzés megváltozott feladatához igazodnak? Ha igen, melyek ezek?

13. Sorolja fel, hogy milyen hallgatói tevékenységeket értékel a kurzus során!

14. Milyen értékelési eszközöket alkalmaz a kurzus során (pl. teszt, önértékelő lap, esszé)? Engedélyezné-e, hogy ezeket más kollégák számára is hozzáférhetővé tegyék?

15. Az Ön stúdiumában keletkezett hallgatói produktumok közül melyek lehetnének részei a pedagógia szakos hallgatók leendő portfóliójának?

16. Milyen tapasztalatai vannak a félévi követelmények teljesítéséről (beadandó munkák, zh, vizsga)?

Az órákon használt eszközök

17. Kérjük, jelölje be, hogy az alább felsorolt technikai eszközök közül a félév során melyeket használta és melyeket használtatta!

Technikai eszköz	Használtam		A hallgatókkal használtattam		A használatához szükséges tudást	
	a felkészüléshez	az órán	az órán	az órán kívül	meglévőnek tekintetem	igyekeztem fejleszteni
számítógép						
projektor						
internetkapcsolat						
írásvetítő						
tévékészülék						
videomagnó						
kazettás magnó						
CD-lejátszó						
DVD-lejátszó						
diktafon						
fényképezőgép						
videokamera						
egyéb, éspedig:						

18. Kérjük, jelölje be, hogy az alább felsorolt dokumentumtípusok közül tanulási forrásként a félév során melyeket használta és melyeket használtatta!

Dokumentum-típus	Használtam		A hallgatókkal használtattam		A használatához szükséges tudást	
	a felkészüléshez	az órán	az órán	az órán kívül	meglévőnek tekintetem	igyekeztem fejleszteni
nyomtatott könyv						
nyomtatott folyóirat						
interneten publikált szövegek						
elektronikusan szétküldött, nem publikált szövegek						
fénymásolat						
levéltári dokumentum						
múzeumi tárgy						
(csak) hangzó dokumentum						
AV-dokumentum						

elektronikus adathordozó (CD, DVD)						
egyéb, éspedig:						
videokamera						
egyéb, éspedig:						

19. Kérjük, jelölje be, hogy az alább felsorolt műfajok közül a félév során melyeket használta és melyeket használtatta, alkalmaztatta!

Dokumentum-típus	Használtam		A hallgatókkal használtattam		A hallgatóknak készíteniük kellett	A használatához szükséges tudást	
	a felkészüléshez	az órán	az órán	az órán kívül		meglévőnek tekintettem	igyekeztem fejleszteni
lexikon							
enciklopédia							
szótár							
kronológia							
cím- és névjegyzék							
tanulmány pl. folyóiratban							
monográfia							
jegyzet, egyetemi tankönyv							
kutatási jelentés							
jogszabály							
tanterv							
intézményi honlap							
napi sajtó							
Power Point prezentáció							
tudományos poszter							
absztrakt							
digitális oktatóanyag							
dokumentumfilm							
játékfilm							
keretrendszer pl. Moodle							
bibliográfia							
katalógus							
egyéb, éspedig:							

20. A fentiek használatával kapcsolatos igények, problémák:

21. Kiemelten mit vár az informatikai, könyvtárhasználati, tanulás-módszertani, kutatás-módszertani kurzusoktól a fentiek tekintetében?

22. Kérjük, jelölje be, hogy óráit mely helyszíneken hány alkalommal tartotta!

tanterem	
gépterem	
könyvtár	
múzeum	

iskola	
egyéb nevelési-oktatási intézmény	
egyéb kulturális intézmény	
egyéb, éspedig:	

Nagyon köszönjük a segítséget!

BaBe csoport

Hallgatói kérdőív a nehézségek típusainak felméréséhez

Értékelje 1-től 5-ig az alábbi állításokat aszerint, hogy mennyire jellemzők Önre! 1 = egyáltalán nem jellemző – 5 = teljes mértékben jellemző

1.	Nehezen találok szakirodalmat, ha önállóan kell keresnem.
2.	Amikor csak lehet, számítógépet használok a tanulás során.
3.	Félek, hogy nem fogom tudni teljesíteni a követelményeket az egyetemen.
4.	Nem tudom, milyen tárgyakat kell felvennem a képzésben.
5.	Az egyes tantárgyaknál sok esetben nem világos számomra, mit kell csinálni ahhoz, hogy teljesítse az ember a követelményeket.
6.	Könnyen tájékozódok a könyvtárban.
7.	Nem szeretek számítógépet használni.
8.	Túl soknak találom a kötelező irodalmat az egyes tárgyaknál.
9.	Nehezen tudok tájékozódni az egyetem képzési rendszerében.
10.	Túl nehéznek tartom az önálló elemzések megírását.
11.	Vizsga előtt nehezen tudom felmérni, mik lesznek a követelmények.
12.	Konkrét elképzeléseim vannak róla, mit fogok kezdeni a diplomámmal az egyetem után.
13.	Nehezen tudom eldönteni, mi az, amit feltétlenül meg kell tanulnom egy vizsgára.
14.	Nekem nem jelenthet nehézséget az, hogy elvégezzem az egyetemet.
15.	Szeretek az egyetemre járni.
16.	A követelmények alapján tudatosan válogatni szoktam az egyes tárgyaknál a megadott kötelező irodalomban.
17.	Könnyen foglalom írásba a gondolataimat.
18.	Nem tudom, mit fogok kezdeni ezzel a diplomával az egyetem után.
19.	Az oktatók többségével jó viszonyban vagyok.
20.	A tanulásban mindent az utolsó pillanatig halasztgatok.
21.	Jól meg tudom szervezni, hogyan kell vizsgáznom.
22.	Szerintem az egyes tárgyak között szinte semmilyen kapcsolat nincs.
23.	Minden új tárgynál végiggondolom, mit tudnék eddigi tanulmányaimból ehhez a tárgyhoz felhasználni.
24.	Nagyjából átlátom, hogyan néz ki a képzési rendszer.
25.	Az egyetemen nehezen találok olyan kurzusokat, amelyek érdekelnek.
26.	Az oktatókkal sokszor van konfliktusom.
27.	Itt az egyetemen nagyon sok lehetősége van az embernek arra, hogy olyan dolgokat tanuljon, ami érdekli.

II.8. SZ. MELLÉKLET

Hallgatói elégedettség és pedagógia szakos jólléti kérdőív

Kedves Hallgató!

Az alábbi kérdésekkel arra lennénk kíváncsiak, hogy **mit gondol az egyetemi létről** az alapján, ahogyan eddig, az első félév során megismerte. Kérjük, **fejtse ki a véleményét az alábbi kérdések mindegyikével kapcsolatban!** Válasza nagyon fontos a számunkra, hiszen ezek alapján reális és pontos képet kaphatunk arra vonatkozóan, mivel elégedett és mivel nem.

Neve megadását azért kérjük, mert azt tervezzük, hogy a második félév végén is megkérdezzük ezekről a kérdésekről a véleményét. Amennyiben mégis név nélkül szeretné kitölteni a kérdőívet, erre is lehetősége van: ez esetben arra kérjük, hogy a kitöltött kérdőívet tegye befachjába asz. szobában!

Válaszait előre is köszönjük!

BaBe-kutatócsoport

Neve:

Mit gondol az egyetem által biztosított tárgyi és környezeti feltételekről?

Mit gondol a pedagógia szakos óráiról?

Mit gondol a pedagógia szakos órákhoz tartozó követelményekről?

Mit gondol a pedagógia szakos vizsgákról?

Mit gondol a pedagógia szakos tárgyakat tanító oktatók hozzáállásáról és a hallgatókkal való kapcsolatáról?

Mit gondol pedagógia szakos hallgatótársai hozzáállásáról és a hallgatók közötti kapcsolatokról?

Függetlenül attól, hogy az előző kérdésekre milyen választ adott, kérjük, fejtse ki, hogy **az elmúlt félévben hogyan érezte magát mint pedagógia szakos hallgató!** Próbáljon visszaemlékezni az első napra, s mindarra, ami azóta történt! Fogalmazzon meg mindent, amit fontosnak tart!

Interjú az oktatókkal a fejlesztési folyamat elején

Alapadatok

- Kód!
- Interjúkészítés időpontja, helyszíne:
- Interjúkészítő (és, ha van, a jegyzőkönyvkészítő) neve:
- Intézmény neve:
- Székhelye:
- Kar:
- Szakterület, tanított tárgyak:
- Hány éve tanít a felsőoktatásban?
- Az interjúalany egyéb, nem oktatói feladatai:

Nyitó kérdés (a fejlesztési blokkba tartozik tematikusan)

1. Mit tud erről a kutatási-fejlesztési folyamatról? Mit vár, milyen eredményekre számít a fejlesztés végén és hosszú távon?
 - Milyen hatásokat, eredményeket vár egyéni szinten?
 - Milyen hatásokat, eredményeket vár szervezeti szinten?

Az intézményről, szervezetről

2. Az adott képzés szempontjából milyen releváns és fontos változások voltak az intézményben és a szervezetben az elmúlt 10 évben?
 - szervezeti átalakulás
 - képzési program felülvizsgálata
 - jelentős személycserék az oktatói gárdában
 - új elvárások a hallgatóktól vagy más azonosítható csoporttól stb.
 - Ön ezek közül melyekben vett részt?
3. Milyen fontosabb szakmai kapcsolatok jellemzőek az intézményen belül?
 - Hogyan jellemezné a felhasználókkal (diákok, a munka világa) való kapcsolatukat?

A képzésről, a szakterületről

4. Mik a jelenlegi környezetten BSc-képzés legfőbb céljai, alapelvei Ön szerint? Változtak-e ezen célok az utóbbi időben?
 - Hogyan azonosították a változás okait?
 - Milyen folyamatok, tevékenységek voltak jellemzőek a változás során?
 - Látnak-e most olyan pontot, ahol szükség lenne továbblépésre?
5. Az adott képzéshez, szakterülethez kötődően milyen jellemző kapcsolataik vannak intézményen belül és kívül?
 - Milyen a kapcsolatuk más tudomány- és képzésterületekhez?
 - Milyen a képzés kapcsolódása a munka világához? Hogyan tudják beépíteni a munkaerő-piaci igényeket a képzésükbe?
 - Milyen szerepük van a hallgatóknak a képzés formálódásában?

A fejlesztésekről, fejlődésről

6. Milyen pedagógiai vonatkozású innováció, fejlesztés volt az utóbbi 5 évben az intézetben/tanszéken? Mennyiben érintette ez a jelenleg vizsgált képzési területet, szakot?
 - Részt vett-e Ön a fejlesztésben? Ha igen, miért?
 - Miért kezdtek bele az említett fejlesztésbe?
 - Milyen hatása volt a szervezetre, és az oktatói munka mely területén hozott változást az említett innováció, fejlesztés?

- Mi épült be a leginkább a mindennapi oktatói munkába a fenti fejlesztés eredményei közül?
- Milyen formában zajlott a fejlesztés? Kik vettek részt benne Milyen fórumokon zajlottak a megbeszélések?
- Hogyan és kik segítették az Önök munkáját? Milyen jellemző támogatási formák, módszerek segítettek a fejlesztők munkáját az intézetben/tanszéken belül? Voltak-e külső szakmai támogatók?
- Hogyan értelmezi Ön a saját szerepét a jelen fejlesztésben/projektben?

A tanulásról és tanításról, a saját gyakorlatukról

7. Mit tekint az intézet/tanszék/centrum legfontosabb céljának/feladatának? Vannak-e olyan pedagógiai elvek, melyeket oktatóik következetesen képviselnek? Melyek azok, amiket Ön következetesen képvisel?

- Mi biztosítja a képzési célok egységes megvalósulását? A vizsgált képzési terület képzési programja, dokumentált változata miképp határozza meg a mindennapi oktatói gyakorlatot?

8. A bolognai folyamat következtében lát-e változást saját tervezőmunkájában? Van-e jellegzetessége a vizsgált szak tervezőmunkájának?

- Használják-e közös tematikasablont? (Változott-e Bologna után? Hogyan?)
- Mit tartalmaznak a kurzusleírások? (Miért ezeket?)
- Milyen forrásokból dolgoznak Önök a kurzusleírások összeállításánál? (pl. OM-rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, KKK, intézményi dokumentumok stb.)

9. Az Ön által tanított tantárgyak tartalma mennyiben változott meg attól, hogy bevezetésre került a Bologna-rendszerű többciklusú képzés a felsőoktatásban?

- Milyen oktatási módszereket alkalmaz a leggyakrabban az órákon? – Miért? (Változott-e Bologna után?)
- Használ-e Ön olyan elektronikus felületet (honlap, e-learning), ahol interakciókra van lehetőség a hallgatókkal (pl. segédanyagok, vitafórum stb.)?

10. Ön hogyan értékeli egy kurzus során? Mit értékelnek a hallgatóiknál egy-egy kurzus végén? Hogyan? (Változott-e ez?)

- Jellemzően milyen követelményeket kell a hallgatóknak teljesíteniük?
- Hogyan kapcsolódnak össze az értékelt tanulási eredmények és az értékelés módja?
- Vannak-e egységes követelmények az azonos tárgyakat tanító kollégáknál? Hogyan alakítják ki ezeket?

11. Mit tud Ön a szakra járó hallgatók tanulási jellemzőiről? Ezt mennyire tudja beépíteni mindennapi tanítási gyakorlatába?

- Hogyan támogatja Ön az eltérő tanulási utakat (a hallgatók egyéni célkitűzéseit, ambícióit, egyedi igényeit)?

12. Az Önök tanszékén, intézetében milyen jó gyakorlatok / sikeres együttműködések léteznek az azonos tárgyak oktatói között? Miben és hogyan működnek együtt? Vannak-e az egymástól tanulásnak kialakult formái?

- Milyen szervezett keretei vannak az oktatói tapasztalatok megosztásának?
- Más tanszékekkel, intézetekkel hogyan egyeztetik a képzésüket?
- Hogyan értékelik az oktatók munkáját?
- Milyen elvárások vannak az oktatók szakmai fejlődésére nézve? Milyen támogatást kapnak ehhez?
- Mi segíti vagy gátolja az oktatók egyéni és közös tanulását?
- Volt-e belső vagy külső módszertani képzés az utóbbi években, melyen Ön vagy a kollégái részt vettek?

Az adott fejlesztés tartalmi elemeiről

13. Ön hogyan érti/értelmezi a tanulási eredmények fogalmát? Kérjük, a gondolattérkép segítségével ismeresse saját elképzelését! Hozzon példákat is a megjelölt fogalmakra!

- A tanulási eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában határozzák meg. Önöknél melyik a hangsúlyosabb? Miért?

- Mondjon konkrét példákat arra, Ön hogyan fejleszti a diákok:
 - képességeit,
 - attitűdjét!
- Mi a véleménye általában a tanulási eredmények ilyen, a tanuló tudásához kötődő megfogalmazásáról?

14. Miképp tudja figyelembe venni a máshonnan hozott tudást? Az elismerés milyen formáit dolgozták ki a képzéshez kötődően?

- Mi a véleménye a máshol szerzett tudás elismeréséről?

15. Mi a véleménye a képzések közös, európai és hazai képesítési rendszeréről? Milyen hasznát, gátját látja?

II.10. SZ. MELLÉKLET

Fókuszcsoportos interjú az oktatókkal – tanulási eredmények

1. Mi a véleményük arról, hogy a képzés kimenete tanulási eredményekben, kompetenciákban fogalmazódik meg?

- Milyen előnyei vannak ennek a megközelítésnek, és milyen problémákat, nehézségeket vet fel?
- Milyen átfedéseket, különbségeket látnak a tanári kompetenciák és a pedagógia/neveléstudományi szakos kompetenciák közt?

2. A tanított kurzusának céljait, tartalmát, tevékenységét hogyan fogalmazza meg? Milyen kapcsolatban áll ez a képzés kimeneti követelményeivel, tanulási eredményeivel, kompetenciáival?

- Milyen jó gyakorlataik alakultak ki a kurzustervezéssel, kurzusleírással kapcsolatban?
- Milyen nehézségeik vannak?
- Milyen változásokat tartanak lehetségesnek, megfontolandónak a kurzustervezés, -leírás kapcsán?
- Vannak-e egységes célok az azonos tárgyakat tanító kollégáknál? Hogyan alakítják ki ezeket?

3. Hogyan értékelik a tanulók felkészültségét, kompetenciáit, azt, hogy hogyan fejlődtek a képzés, kurzus során?

- Milyen jó gyakorlataik alakultak ki az értékelés terén?
- Milyen nehézségeik vannak?
- Milyen változásokat tartanak lehetségesnek, megfontolandónak az értékelés területén?
- Vannak-e egységes követelmények, értékelési kritériumok az azonos tárgyakat tanító kollégáknál? Hogyan alakítják ki ezeket?
- Vannak-e olyan értékelési alkalmak, ahol közösen értékelik a hallgatók felkészültségét, fejlődését? Ennek milyen eredményei, nehézségei vannak?

4. Hogyan tudják támogatni a hallgatók egyéni tanulási útját?

- Milyen jó gyakorlatokat dolgoztak ki?
- Milyen nehézségei, problémái vannak ennek a munkának?
- Mi a véleménye a máshol szerzett tudás elismeréséről? Miképp tudja figyelembe venni a máshonnan hozott tudást, tapasztalatot?

5. Hogyan kommunikálnak a hallgatókkal a tanulási eredményekről, kompetenciákról?

- Milyen jó gyakorlataik alakultak ki?
- Milyen problémáik, nehézségeik vannak ezzel kapcsolatban?
- Milyen változásokat tartanak lehetségesnek, megfontolandónak a hallgatókkal való kommunikáció területén?

Csoportos interjú hallgatókkal

Ajánlások

- A hallgatói csoport (5-6 fő) kiválasztását érdemes egy olyan kurzusfejlesztéshez kötni, amely jelen kutatás-fejlesztés keretében valósult meg.
- Javasoljuk, hogy az interjúra a kurzus teljesítését követően kerüljön sor (tehát akkor, amikor már minden hallgató kapott jegyet, értékelést).
- Ideális esetben a csoportos interjút kétszer lesz lehetőség felvenni: az első és a második félév végén. Az nem biztosítható, hogy olyan kurzushoz kötődjön, amelyet mindkét félévben meghirdetnek, de a kutatás-fejlesztés szempontjából ugyanúgy értékes az, ha egy kurzust két féléven keresztül van mód követni, ahogy az is, ha mindkét félévben más kurzus kapcsán kerül sor a csoportos hallgatói interjúra. Az egyéves kutatási-fejlesztési folyamat hatása így is, úgy is nyomon követhető lehet (a második féléves interjúknál „jobb” hallgatói válaszokra számíthatunk).
- A legideálisabb esetben mindkét félévben több olyan kurzus is azonosítható, amelyek keretében konkrét fejlesztés történik, így akár mindkét félév végén több kurzus kapcsán vehető fel a csoportos hallgatói interjú. Minimálisan azonban azt várjuk, hogy a kutatási-fejlesztési folyamat (tanév) végén legalább egy olyan kurzust lehet majd találni, amelyben konkrét fejlesztés történt, s amelynek hallgatói (minimum 3-4 fő) vállalkoznak arra, hogy az alábbi kérdésekre válaszolnak.

Alapadatok

- Interjúkészítés időpontja, helyszíne:
- Interjúkészítő (és, ha van, a jegyzőkönyvkészítő) neve:
- Intézmény neve:
- Székhelye:
- Kar:
- Szakterület:
- A kurzus megnevezése, amelynek hallgatói a résztvevők:
- Hányad évesek? (mindenkitől)
- Milyen képzésben vesznek részt párhuzamosan vagy vettek részt korábban? (mindenkitől)

Nyitó kérdések

1. Miért jelentkeztek erre a képzésre? Mi vonzotta ide Önöket?
2. Hogyan látják a jövőjüket a képzés elvégzése után?

Az intézményről, szervezetről; a fejlesztésekről, fejlődésről

3. Mióta ide járnak, milyen nagyobb változásokat, újításokat tapasztaltak az egyetemen? Van olyan változás, újítás, ami ehhez az intézethez/tanszékhez köthető?

Az adott fejlesztés tartalmi elemeiről

4. Próbált-e már Önök közül valaki elismertetni máshol elvégzett tanegységet, vagy ismernek-e ilyen hallgatói történeteket? Milyen eredménnyel zárultak ezek az elismertetési próbálkozások?

A tanulásról és tanításról, az oktatói gyakorlatról (a konkrét kurzushoz kötődően)

5. Miért jelentkeztek erre a kurzusra? Mit várnak tőle?
6. Hogyan zajlottak az órák? Idézzék fel a félév legjobb óráját, és meséljék el minél részletesebben! Miért tetszett Önöknek? Miben volt más, mint a többi óra?
7. Hogyan tanultak az órákon (milyen feladatokban vettek részt), és hogyan készültek az órákra, a vizsgára? Milyen támogatást kaptak az oktatótól a tanulásukhoz?

8. Mi a véleményük a kurzusleírásról? Miben tér el tartalmilag a képzésben kiadott más kurzusleírásoktól, illetve miben hasonlít rájuk?
9. Mennyire voltak érthetőek Önök számára a követelmények (a kurzusleírás és a kurzus feladatai alapján)? Mit gondolnak, miben fejlődtek a kurzusnak köszönhetően?
10. Hogyan értékelte az oktató a feladataikat, tevékenységeiket a félév során és a félév végén?

Záró kérdések

11. Mit gondolnak, mi az az egy dolog, amit meg kellene változtatni ezen a kurzuson, és miért?
12. Mit gondolnak, mi az az egy dolog, terület, amelyet a képzésükben meg kellene változtatni, és miért?

