

OKTATÓI ZSEBKÖNYV

Oktatásfejlesztési, -módszertani és
-szervezési Központ



SEMMELWEIS EGYETEM



Kedves Oktatókolléga!

**„és akkor felmerül, hogy jó, igazából ez egy szakma is,
hogy ezt lehetne esetleg tanulni is” (oktatói interjú)**

Az Oktatói zsebkönyv az Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központ (OFMSZK) kiadványa. Célja, hogy segítséget nyújtson a Semmelweis Egyetem oktatói, PhD hallgatói és minden oktatás iránt érdeklődő kolléga számára az oktatás alapvető feladataiban történő eligazodásban. Az oktatói zsebkönyv célja, hogy a kollégákat támogassa az oktatáshoz kötődő lényeges kérdések átgondolásában; a Semmelweis Egyetem, illetve az orvos- és egészségtudományi területek oktatási sajátosságainak megismerésében; megosszon Önökkel hasznos gyakorlatokat; praktikus tippeket nyújtson; új ötletek, irányokat nyisson.

Az Oktatói zsebkönyv készítésében a felsőoktatás legfrissebb szakmai tudásbázisára támaszkodtunk, bevontunk elméleti szakembereket, fejlesztőket és az egyetem gyakorló oktatóit is. A kezdetektől fogva kértünk visszajelzéseket, gyűjtöttünk sajátos „semmelweis-es” kihívásokat és meghatározó irányokat, megoldásokat. Törekedtünk a szakmai, ugyanakkor közérthető nyelvezet megtalálására.



Az Oktatói zsebkönyv egy több kötetből álló sorozat, melynek első kötetét, az „Oktató lettem” címűt tartja a kezében. Ebben az első kötetben az oktatói életút állomásait, az egyetem által támasztott elvárásokat és az oktatók számára nyitott tanulási lehetőségeket dolgozzuk fel. A kötetek az oktatói gondolkodást állítják középpontba: van, ahol a gondolatébresztő, reflektív jelleg dominál; máshol inkább a szakmai problémamegoldás logikájának lépései; de ettől függetlenül minden kötet felépítése hasonlóan alakul.

A témákat a felvetődő kérdések mentén mutatjuk be: az első egy-két oldalon egy infografika segítségével a legfontosabb inputokra fókuszálunk; majd ezeket fejtjük ki mélyebben, de tömören; végül a továbblépés, fejlődés irányába mutató további gyakorlati javaslatokat tippeket adunk; a témához használható eszközöket és további szakmai forrásokat ajánlunk.

Az Oktatói zsebkönyvet lehet, de egyáltalán nem muszáj az elejétől a végéig egyben elolvasni; inkább az a jó, ha elérhető közelségben tartjuk, adott kérdés, probléma kapcsán akár újból és újból belenézünk. Az oktatói lét, az oktatói munka egy hosszú, kalandos, de egyáltalán nem könnyű utazás, amihez reméljük, a sorozat kötetei nemcsak muníciót adnak, hanem segítenek az optimizmust is megőrizni. Ehhez kívánunk kellemes töprengést, olvasást!

Kálmán Orsolya (ELTE)
Kozma Borbála (SE, ELTE)
Jász Máté (SE)
Monzéger Katalin (SE)

Oktató lettem



Az oktatói életút állomásai

Oktató lettem - Az oktatói életút állomásai

Az oktatóvá válás gyakran egy pillanatnak tűnik: a múlt tanévben még hallgató voltam, most pedig már nekem vannak hallgatóim. Valójában egy **hosszabb tanulási folyamatról** van szó, amely már hallgatóként elkezdődik.

Az oktatói életút jellemző állomásai **nem mindig sorrendben** követik egymást. Tapasztalt oktatóként is kezdőnek számítunk, ha egy új típusú gyakorlat (pl. szimuláció) tartásával bíznak meg bennünket. Az alábbi ábra ezt a folyamatot illusztrálja.

Hallgató

rendszeresen tapasztalatot szerez az egyetemi oktatásról, demonstrátorkodik, részt vesz a kortárs oktatásban, egymás tanításában

Kezdő oktató

doktorandusz, kutató vagy klinikus; tantermi gyakorlatot vagy betegágy melletti gyakorlatot tart

Tapasztalt oktató

előadásokat tart, vizsgáztat, gyakorlatot tervez-vezet

Új oktatói szerepek

tanulmányi felelős, mentor, témavezető, tananyagfejlesztő, kurzus- és képzésfejlesztő

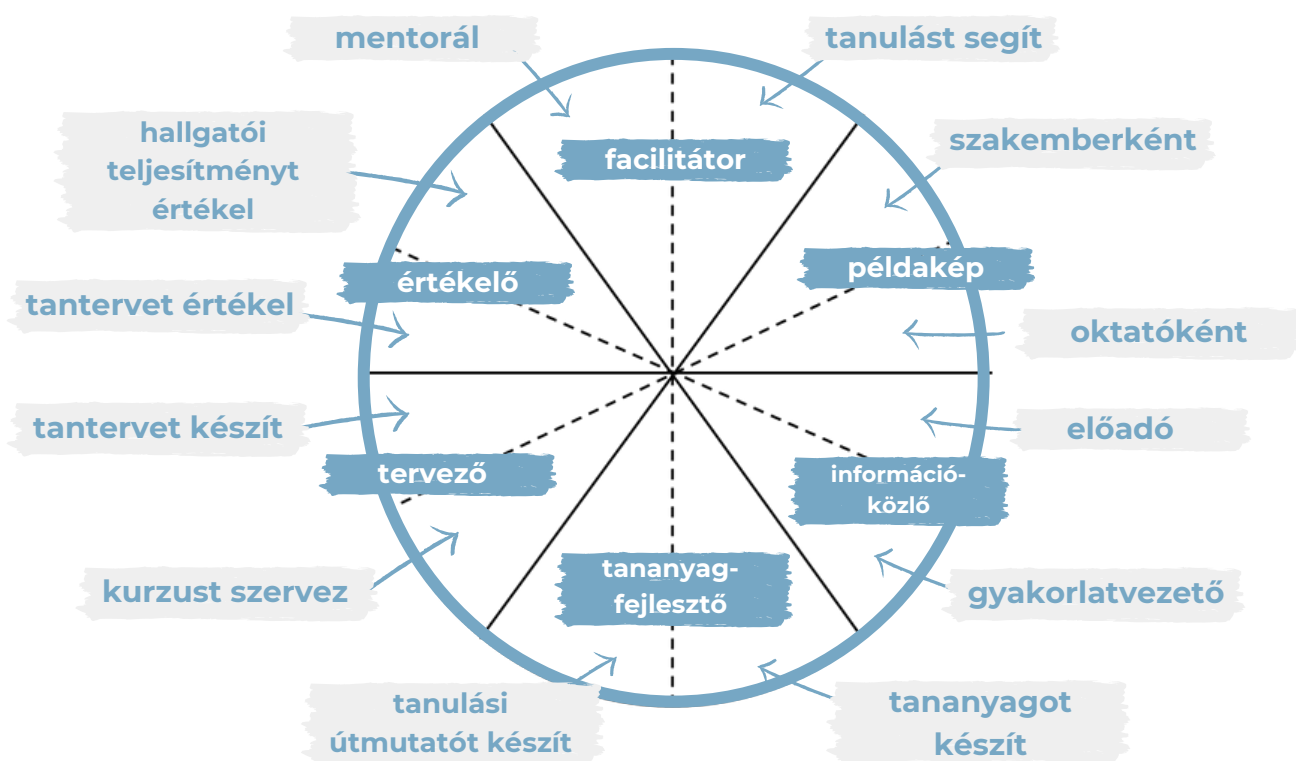
Semmelweis Egyetem
Oktatásfejlesztési, -módszertani és
szervezési Központ



Fontos, hogy nincs két egyforma oktatói életút. Zsebkönyvünkkel abban kívánunk segíteni, hogy ki-ki tudatosítsa és megtalálja saját oktatói útját.

Mit vár tőlem oktatóként az orvos- és egészségtudományi terület?

Minden oktató számára fontos, hogy **többféle szerepben** helyt tudjon állni. Többek között a képzési feladatok, a hallgatók sokszínűsége és az intézményi kultúra számos módon alakíthatják ezeket a szerepeket.



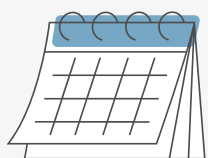
12 oktatói szerep
(Harden & Crosby, 2000)

Mit tehetek én? Hogyan lehetek eredményes oktatóként?



Oktatói tevékenységem elemzése, a tanulási szükségleteim azonosítása, **tanítási célok kitűzése, megvalósítása, értékelése és újragondolása (reflexió).**

Annak tudatosítása, hogy **milyen oktatói céljaim vannak, milyen értékeket képviselek oktatóként** (pl. élményszerű oktatás, partnerség a hallgatókkal). Ez segít abban is, hogy a tanítási helyzetekben ennek megfelelően tudjak dönteni.



A tanév tervezése tanszéki és egyéni szinten. Érdemes átgondolni a továbbképzési lehetőségeket és a tudásmegosztási formákat, például közös akadémiai naptár készítésével.

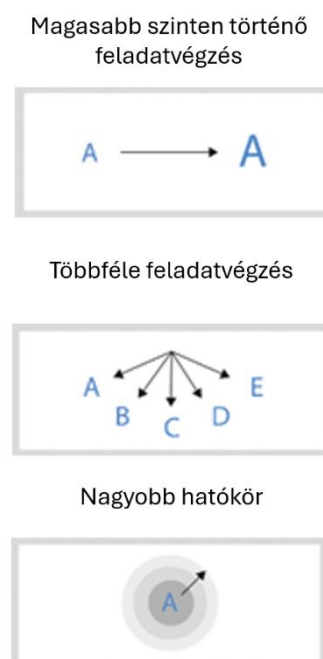
Oktató lettem: Az oktatói életút állomásai

1. Mit jelent az, hogy oktató lettem?

Bár az oktatóvá válás hosszabb tanulási folyamat, ami már hallgatóként elkezdődik, az oktatói életút első időszakát kiemelt figyelemmel érdemes kísérni: akár mi vagyunk a kezdő oktatók, akár mi vagyunk azok, akik tapasztalt kollégaként egy új kollégát fogunk támogatni, mentorálni.

Kezdő oktatónak azt az oktatót nevezzük, aki 1-3 éve tanít és aki a tanítás során meghozandó döntések összetettsége és sokasága miatt sajátos **kihívásokkal** küzd, ami elsősorban a rutin, a gyakorlati tudás hiányára vezethető vissza. Érdemes analógiaként végig gondolni a kezdő és rutinos sakkozót: a kezdő sakkozó még inkább az egyes lépésekben gondolkodik, kevésbé lát előre, így nehezebben tudja tervezni a hosszú távú lépéseket; nehezen tud változtatni az előre eltervezetten; egy problémahelyzetben nehezebb azonosítani és elkülöníteni a fontos és kevésbé fontos jellemzőket és ezeknek megfelelően gyorsan reagálni. Emellett a kezdő oktatónak számos **előnye** származhat a kezdő pozícióból, például jól emlékszik a hallgatói tapasztalataira, könnyen megtalálja a hallgatókkal a hangot, szinte egy nyelvet beszélnek, gyakran az oktatás megváltoztatására, javítására vonatkozó céljai vannak, amiket lelkesen képvisel. Összességében tehát lényeges tudatosítani, hogy vannak kihívások, amelyek egyszerűen az oktatóvá válás sajátosságaiból adódnak a pálya elején. Ezek egyáltalán nem az egyén sikertelenségének jelei, sőt ezeket az általános **nehézségeket tudatosan lehet csökkenteni** is: például alapos kurzus- és óratervezéssel; előzetes, világos és hallgatókkal egyeztetett együttműködési szabályokkal; a hallgatók felé való nyitottsággal és a visszajelzéseik kikérésével; a saját tanításunk eredményes és kevésbé eredményes elemeinek elemzésével; tapasztalt kolléga mentorálásával; oktatókollégákkal való együttműködéssel (pl. teamoktatás).

1. ábra: Az oktatói fejlődés irányai



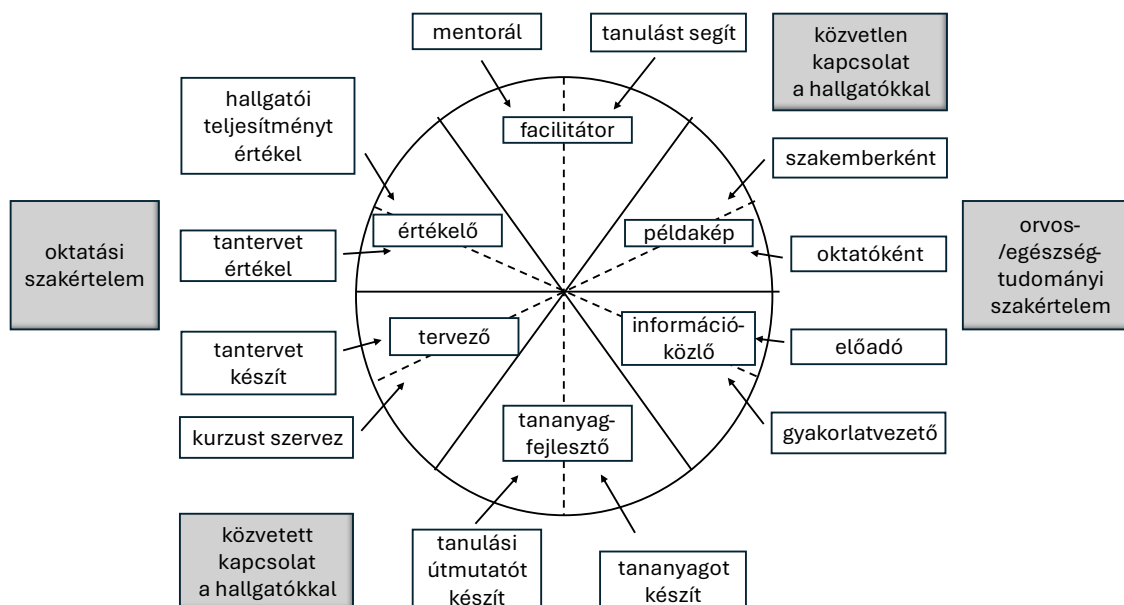
Oktatóként a **fejlődés** nem áll meg a kezdő időszak után sem, hiszen folyamatosan **egyre jobb teljesítményt** nyújthatunk egyes oktatási feladatokban, területeken, pl. pontos és elgondolkodtató kérdéseket tudunk feltenni hallgatóknak, szakszerűbb és segítő jellegű visszajelzéseket tudunk biztosítani, hatékonyabban tudunk magyarázatokat adni. De fejlődhetünk úgy is, hogy egyre **többféle feladatban és szerepben** válunk szakértőkké, pl. mentorok leszünk, tananyagot vagy képzést fejlesztünk. A fejlődésünket mutathatja az is, hogy **egyre nagyobb befolyásolási körre** teszünk szert: már nemcsak a hallgatókat tanítjuk, hanem kollégákat is mentorálunk; nemcsak egy-egy tanórát, kurzust tartunk, hanem akár egész tantervek készítésében veszünk részt; oktatói munkánk nemcsak helyi szinten, az intézményünkre, hanem nemzetközi szinten is hatással van az orvos- és egészségügyi képzésekre (Van Dijk et al., 2020).

2. Mit vár tőlem oktatóként az orvosi és egészségügyi terület?

Az oktatók tanítási feladatai, oktatói szerepei sokfélék és egyre inkább bővülnek ezek a szerepek. Ugyanúgy, ahogyan az is változik, hogy a végzett orvosoktól, fogorvosoktól, gyógyszerészekről, szakdolgozóktól milyen új kompetenciákat vár el a társadalom és a szakma. Szüntelenül újabb felsőoktatási képzések és tanulási formák jelennek meg, pl. blended oktatás, probléma alapú tanulás, fordított osztályterem; és a gyors technológiai fejlődés is egyre több lehetőséget, de egyúttal kihívást is nyújt az oktatóknak, pl. a mesterséges intelligencia alkalmazása kapcsán.

Minden oktató esetében fontos, hogy többféle szerepben váljon sikeressé, érezze jól és tartsa magabiztosnak magát, ugyanakkor ezeket a szerepeket számos tényező alakíthatja: az adott **intézményi**, képzési feladatok; tradíciók és kulturális sajátosságok; időszakok és életszakaszok; kollegiális együttműködések és munkamegosztások; a **hallgatói** populáció jellemzői; egyéni ambíciók stb. Az oktatói feladatok változása és bővülése miatt önmagában *már nem elegendő csak azt végiggondolni, hogy minket hogyan tanítottak anno hallgatóként, hanem szükséges tudatosabban készülni ezekre a feladatokra*, aminek áttekintésében kíván segíteni ez a zsebkönyv is.

Az oktatói szerepek értelmezésekor a tanításhoz kötődő alaptevékenységekből érdemes kiindulni. Harden és Crosby már 2000-es cikkükben 12 szerepet azonosítottak (ld. 2. ábra), és már akkor kiemelték, hogy az oktatói szerep nem korlátozódhat csupán az információközvetítésre, hiszen az orvos- és egészségügyi hallgatók tanulásának támogatása ennél sokkal komplexebb. A hat fő szerepkörbe tartoznak: (1) az *információközlő* (2) a *példakép* (3) *facilitátor*, azaz a hallgatói tanulást támogató, illetve egyéni szintű mentorálást, személyre szabott segítséget is nyújtó szerep (4) az *értékelő*, ami vonatkozhat a hallgatói teljesítmények értékelésére vizsgákon és év közben, de a képzés, tanterv egészének, valamint a tanítási gyakorlat értékelésére (5) a *tervező* szerep, ami jelentheti a tantervfejlesztésben való részvételt, megújítást, de az egyes órák, kurzusok szervezését is (6) végül pedig a *tananyagok és módszertanok fejlesztője*, ami jelentheti egy egyetemi jegyzet elkészítését, de e-learninges hallgatói támogató anyagokat, sőt jól kidolgozott szimulációkat, fordított osztálytermi megoldásokat stb. (Harden & Crosby, 2000). Fontos tudatosítani, hogy az oktatói szerepekhez más-más arányban, de szükség van egyfelől orvosi-, egészségtudományi, másfelől oktatási szakértelemre is. Harden és Lilley 2018-as munkájukban az egyetemi praxisok és nemzetközi trendek hatására tovább gondolták az oktatói szerepeket, így néhány fókuszot tovább erősítettek, illetve a szerepeket kibővítették. Erősítették az értékelő szerepkörben a diagnosztikus, az előzetes kompetenciákat feltáró visszajelzést; a tantervfejlesztés és implementálás feladatkörét; de megjelentek új, specifikusabb szerepkörök is a korábbiakhoz képest: a menedzseri és vezetői szerep, valamint a tanítás kutatásához kapcsolódó szerepkör. Az saját oktatói szerepeinek értelmezéséhez, önértékeléséhez tudja használni az [1. sz. mellékletben](#) található kérdőívet.



2. ábra: 12 oktatói szerep (Harden & Crosby, 2000)

3. Mit vár tőlem oktatóként a Semmelweis Egyetem?

A Semmelweis Egyetem oktatói esetén a feladatok és elvárások alapvetően illeszkednek a fentiekben már jelzett, Harden és Crosby (2000) által összefoglalt oktatói szerepekhez azzal, hogy Egyetemünk oktatási stratégiájában kiemelt szerepet kapnak a következők:

- Elméleti és klinikai képzés közeledése
- Gyakorlatorientált, kiscsoportos képzés fejlesztése, előtérbe helyezése
- Hallgatókkal való együttműködés – partnerség

Az Egyetem részéről tehát a cél egy olyan, a XXI. század elvárásainak megfelelő formában és tartalomban működő orvosi és egészségtudományi egyetemi oktatási környezet kialakulása, melyben az egymásra épülő elméleti és klinikai oktatást nyitottan, felkészülten és érdeklődve várják a hallgatók. Mindehhez olyan oktatókra van szükségünk, akik a fenti komplex és súlypontjukat tekintve változóban lévő szerepeket a hallgatók minél magasabb szintű tudásának elérése érdekében, a lehető legmagasabb színvonalon nyújtják. *Sokat adjunk, sokat várjunk!*

4. Hogyan lehetek eredményes az oktatói életutam során?

Bár az oktatóvá válás sokszor szimbolikusan egy pillanat: a múlt tanévben még hallgató voltam, most pedig már én tanítom őket, valójában egy hosszabb tanulási folyamat, ami már hallgatóként elkezdődik. Az oktatói sikerességet a következők segíthetik:

- Az oktatói életút állomásainak tudatosítása, ahogyan éppen ennek a résznek olvasása közben történik Önnel
- Az oktatókkal szembeni elvárások felismerése
- Az oktatói önismeretünk erősítése

- Az oktatói tanulásunk tervezése
- Az oktatói gyakorlatunk elemzése, reflexiója, értékelése
- A tanítás bizonyítékon alapuló (evidence-based) megközelítésére való építése (pl. az orvosi-, egészségügyi oktatásról szóló kutatások olvasása, konferenciákon való tájékozódás, a saját oktatási gyakorlat kutatása)
- Támogatók és támogatási lehetőségek keresése

Az oktatói életútnak vannak jellemző állomásai; ugyanakkor az is fontos, hogy nincs két egyforma oktatói életút, ezért abban kívánunk segíteni, hogy a saját oktatói elképzeléseit, útját találja meg!

5. Ki segíthet az oktatói életutamon?

Először is fontos annak a tudatosítása, hogy az orvosi diplomától nem váltunk automatikusan pedagógussá is. Ezzel természetesen nem a kezdő oktató elrettentése a cél, hanem annak a ténynek a felismerése, hogy az oktatás, pedagógia területén is tanulnunk kell. Szerencsére az egyetem ezen a területen sem hagy magunkra. Az oktatói életút minden pontján számos segítséget, támogatást kaphat mindenki. Érdemes tudatosítani ezt magunkban és tájékozódni arról, hogy egyáltalán milyen lehetőségek érhetők az oktatók számára a Semmelweis Egyetemen. Ezek között vannak olyan **tanulási lehetőségek**:

- 1) amelyek **mindenki számára könnyen elérhető, kivitelezhető, a mindennapi munkához kapcsolódó informális tanulási helyzetek**. Ezekben az esetekben alig van szükség plusz energia és idő befektetésére, pl. az oktatók hallgatói véleményezésének elemzése, kollégákkal való megbeszélése, egy-egy tanóra, tantárgy közös tervezése lehet ilyen.
- 2) amelyek **az egyetemen elvárt, az oktatói alapfeladatokhoz kapcsolódó, szervezett tanulási formák**. Ezekre jellemző, hogy csoportosan tanulnak együtt oktatók, akik különböző szakterületekről, szakokról, elméleti és klinikai szakaszból is érkeznek. Az Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központ (OFMSzK) tart pl. oktatói alapképzéseket.
- 3) továbbá léteznek **ajánlott támogatási formák**, amelyek igénybevétele speciális érdeklődésből, a gyakorlat megújításának igényéből fakadhat (pl. fordított osztályterem alkalmazása, játékosítás, projekt alapú oktatás) vagy határozott célok elérésében, megvalósításában segíthet (pl. egy kurzushoz kötődő online hallgatói gyakorló feladatsor kialakítása) vagy éppen a tanításhoz kötődő nehézségek, kihívások csökkentéséhez járul hozzá (pl. a hallgatóim motiválatlanok, nem értik a magyarázataim).

A lényeg tehát, hogy az oktató tanítási céljaival, kérdéseivel, problémáival egyáltalán nincs egyedül, az alábbi 1. számú táblázat mutatja, hogy mennyire sok mindenkire számíthat. Ugyanakkor arra is érdemes figyelni, hogy az egyes támogatási formák önmagukban a legtöbbször nem elegendőek, mindegyiknek van előnye és hátránya. Igazán eredményessé akkor válik a támogatás, ha az egyes támogatási formák kombinációja jelenik meg az egyéni oktatói célok és igények fényében. A különböző támogatási formák úgyszólván gyakran összekapcsolódnak.

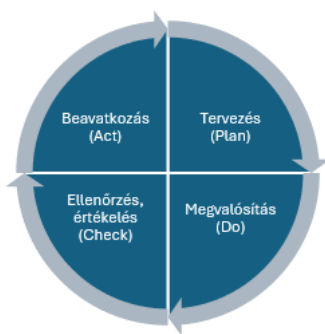
Kire támaszkodhatok?	Hogyan?	Előnye	Hátránya, veszélye
Magamra	- A korábbi pozitív és kevésbé pozitív hallgatói tapasztalatok elemzésével - Az oktatói önismeret erősítésével, célok tudatosításával (pl. oktatói szerepekkel kapcsolatos kérdőív kitöltése) - Az óráim előzetes tervezésével és utólagos átgondolásával, reflexiójával - Saját vizsgálat készítése a tanítási gyakorlatról, új módszer kipróbálásáról (pl. hallgatói pre- és posztteszt egy új módszer hatékonyságának kipróbálása kapcsán)	- Nem vesz sok időt igénybe. - Nem függ másoktól, pl. ráérnek-e, tudnak-e segíteni. - Rugalmasan és rendszeresen beépíthető a szakmai munkába. - Az oktatói identitást, célok megfogalmazását erősíti. - Segíti az oktatói sikeresség megélését, az oktatói jóllét fenntartását.	Csak erre támaszkodni nehéz, mivel nehéz fejlődni mások új perspektívájának bevonása nélkül.
Hallgatókra	- Egy-egy kurzus, óra kapcsán a hallgatók céljainak, előzetes tudásának feltárásával - Hallgatóktól visszajelzés kérése (célszerű félév közben vagy akkor kérni, amikor még lehet a változtatásokat érvényesíteni) - Oktatói munka hallgatói véleményezésének elemzése, a mögöttes okok keresése - Hallgatói munkák, vizsgák eredményeinek elemzése, a mögöttes okok keresése	- A hallgatók motiváltságát, elköteleződését növeli már az is, hogy megkérdezik a véleményüket, illetve látják, hogy észrevételeiknek következményei vannak. - Bár a hallgatók nem szakemberek, de jól tudják jelezni elakadásaikat, problémáikat, amelyekre reagálva eredményesebbé válhat a tanítás. - Motiválhatja az oktatót is arra, hogy új tanítási megoldásokkal, tanulási feladatokkal, értékeléssel kísérletezzon.	- A probléma felismerése még nem jelenti a megoldását. Ez utóbbihoz gyakran további segítségre van szükség, pl. kollégáktól, publikációkból, konferenciákról. - A hallgatókkal kialakuló kapcsolat különösen fiatal, kezdő oktató esetében könnyen szerepzavarhoz vezethet. Világosan definiálni kell magunkban, hogy "ÉN MÁR NEM VAGYOK HALLGATÓ!"

Kollégákra, kollegiális közösségekre	▪ Kezdő oktatókollégákkal, társakkal való beszélgetés, órák látogatása, visszajelzések adása ▪ Tapasztalt oktató mentorálása (a tanításra való felkészülés támogatása, visszajelzések adása) ▪ Csoportos mentorálás (egy tapasztalt oktató köré több kezdő kolléga gyűlik össze, ekkor a csoport tagjai egymástól is tudnak tanulni) ▪ Teamoktatás, párban tanítás egy másik oktatóval ▪ Intézetben, tanszéken belül vagy akár egy tantárgyat tanító oktatók körében rendszeresebb egyeztetések, közös tervezési, értékelési munkák felvállalása (ezeket gyakorlat-közösségeknek hívjuk), erősítése, működtetése	▪ Erősítheti az oktató szakmai közösséghez tartozását, ami egyfajta védőhálót jelent, növelheti az oktatói jóllétet, segíthet a kudarok feldolgozásában. ▪ Segít - főként az oktatói pálya elején - a túlterheltség csökkentésében, egy-egy tanács, problémamegoldási út felvázolása hatékony segítség lehet, tévutakat spórolhat meg. ▪ Közös oktatási segédanyagok létrehozása, egymás rendelkezésére bocsátása – erre a Moodle rendkívüli jó lehetőséget nyújt.	▪ Szakmai közösségek sokszor “benne ragadnak” a rutinjaikban, nehezzé válhatnak az újítások, pedig a hallgatói, társadalmi, szakmai igények is folyamatosan változnak. ▪ Nem mindegyik alkalmazott módszer, tanítási gyakorlat támasztható alá tudományosan, kutatásokkal. ▪ Egy-egy izgalmas szakmai beszélgetés a tanításról nem feltétlenül válik tétté, nem feltétlenül változtatja meg, teszi eredményesebbé a tanítási gyakorlatot.
Oktatás-fejlesztési, -módszertani, -szervezési Központ (OFMSzK)	▪ Alapképzések ▪ Továbbképzések ▪ EduCafé ▪ Eduldea ▪ EduPub ▪ EduLab ▪ Egyéni konzultációk ▪ Oktatói hírlevél	▪ Az egyes tanítási helyzeteket, módszereket, problémákat stb. segít egy tágabb összefüggésben elhelyezni, értelmezni vagy éppen a saját kikísérletezett megoldások kapcsán tud „aha” élményt nyújtani. ▪ A pedagógiai értelmezésekkel a tanításhoz kötődő problémamegoldások eredményesebbé válnak.	▪ Nagyobb energiát, több időt igényelhet az oktatótól. ▪ Nem minden építhető be közvetlenül az oktatási gyakorlatba.

	Honlap: https://semmelweis.hu/oktatasmodszerteran/	- Új tanítási módszerek, irányok megismerését segítheti. - Új kutatás alapú megközelítések, módszerek, elméletek segíthetik azt, hogy a tanítás szakszerűbbé és eredményesebbé váljon. - Új szakemberek, új kollégák, új perspektívák megismerése.	
Orvos- és egészség-tudomány tanításával foglalkozó tudásbázisok	- Kézikönyvek (pl. <i>Essential Skills for a Medical Teacher</i>, <i>Routledge International Handbook for Medical Education</i>) - Hazai és nemzetközi konferenciák (pl. <i>Association for Medical Education in Europe</i>) - Útmutatók, Evidence-based kiadványok (<i>AMEE Guides</i>, <i>BEME Guides</i>) - Folyóiratok (pl. <i>Orvostudományok</i>, <i>Medical Teacher</i>, <i>Medical Education</i>)	- Naprakésztséget és magas szintű tájékozottságot nyújt oktatóként. - A források, anyagok könnyen hozzáférhetők. - Lehetőséget teremt egy szélesebb, nemzetközi szakmai közösségbe való bekapcsolódásra, szakmai diskurzusra. - Kapcsolatot teremt az oktatási és kutatási tevékenységek közt (ld. ún. tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság)	- Az elméleti koncepciókat, más támogatási forma nélkül, nehéz alkalmazni. - Költség-, és időigényes lehet.

6. Mit tehetek oktatóként én? Hogyan tudom tervezni az oktatói tanulásom?

Talán a legfontosabb annak tudatosítása, hogy az oktatói tanulást is lehet tervezni, csakúgy, mint a kurzusokat, órákat, magát a tanítást. *Az oktatók nap mint nap problémákat oldanak meg a tanítás és saját oktatói tanulásuk során* (pl. hallgatók nem értik az előadást; valamit már tanultak, mégsem tudják; a csoportmunkában nem segítik egymást; elfogy a motivációjuk, kimaradnak a kurzusról; az egyik kollégája másképp tanítja a tananyagot, mást emel ki lényeges fókuszra; a kutatási tevékenység mellett kevés idő jut az oktatásra). Ahhoz, hogy a problémák megoldása hosszú távon eredményes legyen a hallgatók tanulása és az oktatói jóllét és sikeresség szempontjából is **tudatos tervezésre** van szükség, nem ad hoc problémamegoldásra vagy irreális vállalásokra. Ebben a legnagyobb segítséget a következők nyújtják:



3. ábra: PDCA-ciklus

- **Az oktató tanításának és saját oktatói tanulásának tudatos összekapcsolása: a tanítás elemzése, reflexiója.**

Azaz a tanítási célok kitűzése (pl. képes legyen a hallgató a gyógyszerek minőségének biztosítására a gyártástól a felhasználásig), megvalósítása, értékelése és újragondolása körkörös működésében (PDCA) a saját tanulási szükségletek és igények azonosítása és tervezése (pl. világosan el tudom-e magyarázni a lépéseket, megfelelő gyakorlati feladatokat adok a minőség-ellenőrzés végzéséhez?).

Tippek és trükkök: Mit jelent ez a gyakorlatban? Az egyetem kiváló lehetőséget és terepet biztosít az előadás, szeminárium, prezentáció begyakorlásához, az ilyen irányú képességek fejlesztéséhez. Ha nem tehernek, hanem lehetőségnek tekintjük azt, hogy egy-egy gyakorlatot, szemináriumot rövid időn belül akár négyszer-ötször is elő kell adnunk, akkor ebből a tényből előnyt is kovácsolhatunk. A többszöri ismétlés lehetőséget biztosít arra, hogy a gyakorlatok, szemináriumok közben ne csak saját magunkra és a mondandónkra, hanem a hallgatókra is oda tudjunk figyelni. Az ő visszajelzéseik, kérdéseik, értetlen pillantásaik rengeteget segítenek abban, hogy észrevegyük, hol és mely pontokon szükséges változtatnunk. Ez a változtatás jelentheti egy-egy fogalom leírásának a módját éppen úgy, mint a teljes gondolatmenet módosítását, a hallgatók számára érthetőbb formába öntését. Célszerű ezeket az alkalmakat úgy tervezni, hogy lehetőleg a gyakorlat, szeminárium után azonnal, de mindenképpen még aznap, írásban is fel tudjuk jegyezni legfontosabb élményeink, a tapasztalt kihívásokat és javítási ötleteink.

- **Annak tudatosítása, hogy milyen oktatói céljaim vannak, milyen értékeket képviselek oktatóként** (pl. fontosnak tartom-e a gyakorlatorientált tanítást, kompetencia alapú oktatást, a támogató tanulási légkör kialakítását). Ez abban is segít, hogy váratlan szituációkban is ezzel összhangban tudjunk döntéseket hozni.

Tippek és trükkök: Ennek a döntésnek a meghozatala nem egyszerű feladat. Több vizsgálat is igazolta, hogy tanárok oktatók gyakran követnek a gyermekkorukban saját pedagógusaiktól látott oktatási, módszertani mintákat. Éppen ezért fontos, hogy amennyiben lehetőségünk van rá, többféle oktatói, előadói stílust képviselő kolléga munkáját is megfigyelhessük. Így valóban lehetőségünk nyílik arra, hogy ne csak az elsőként szembejövő, hanem a hozzánk közel álló módszertant és eszköztárat tudjuk kiválasztani. Nagy segítséget jelent ebben a folyamatban, amennyiben lehetőségünk van rá, az **óralátogatás**. Bár az anyaintézetünk oktatási szokásai és profilja nyilvánvalóan határokat szab a fantáziánknak, mégis nagyon fontos, hogy a rendelkezésre álló lehetőségek közül a számunkra legkényelmesebb legjobban passzolót válasszuk ki, mert csak ebben a környezetben fogjuk otthonosan, biztonságban érezni magunkat a hallgatóink előtt. Erre a biztonságra pedig minden oktátónak, de különösen a kezdőknek nagy szükségük van!

- **A tanév tervezésének átgondolásába érdemes az (közös) oktatói tanulási lehetőségeket is beépíteni:** tanszéki és egyéni szinten is szükséges átgondolni a tanulási lehetőségeket, vállalásokat és az egymás közti tudásmegosztási formákat. Közös akadémiai naptárt is érdemes ennek érdekében készíteni.

Tippek és trükkök: Fontos, hogy a különböző szervezeti egységek a szakmai megbeszélések mellett alkalmat találjanak az oktatási témájú egyeztetésekre is. Amennyiben ez intézeti szinten nem működik, próbáljunk kisebb csoportokat létrehozni, ahol ilyen témákról tapasztalt oktatók bevonásával őszintén beszélhetünk.

Alapvető fontosságú nemcsak az intézetben belül, de intézetek között is egyeztetni a tananyagot. Ennek két fontos hozadéka lesz. Egyrészt a hallgatók elkerülik a párhuzamosságokat, unalmas ismétléseket, másrészt az intézetek megőrizhetik hitelességüket azáltal, hogy nem közvetítenek egymásnak ellentmondó információkat a hallgatók számára.

1. melléklet: Önértékelő kérdőív az oktatói szerepekről

Gondolja végig, hogy milyen erősségű elvárásokat lát a Semmelweis Egyetem felől és saját maga hogyan észleli jelenlegi helyzetét, valamint milyen jövőbeli irányok felé szeretne menni? A jövőbeli terveknél érdemes egy kb. 1-3 éves intervallumra gondolnia.

OKTATÓI SZEREPEK	Fontossága az egyetem szempontjából					Jelenlegi személyes elköteleződés					Jövőbeli célok				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Információközlő															
1. Előadó a tanteremben															
2. Gyakorlatvezető a klinikai képzésben															
Példakép															
3. Oktatói példa															
4. Szakemberként modell (pl. orvos, szakdolgozó)															
Facilitátor, segítő															
5. Mentor, szakmai tanácsadó, tutor stb.															
6. A hallgatók tanulásának támogatója (pl. segít a csoportos munkában, gyakorlaton, problémamegoldásban)															
Értékelő															
7. Értékelő, vizsgáztató (a hallgatói teljesítmény értékelésének tervezésében, lebonyolításában résztvevő)															
8. Képzésértékelő (a tanterv és a tanítási gyakorlatok értékelője)															
Tervező															
9. Tantervfejlesztő (a tantervi újítások résztvevője)															
10. Kursus, modul, tanóra tervezője															
Tan- és módszertani anyagok fejlesztője															
11. Tanulási segédanyagok készítése, új módszertani megoldások kidolgozása															
12. Tananyagfejlesztés (jegyzetek, e-tananyagok készítése)															

A kérdőív Harden & Crosby, 2000 és Harden & Laidlaw (2012): *Essential Skills for a Medical Teacher*, Elsevier. 238.o. alapján készült.

2. melléklet: Szempontok az óralátogatásokhoz

Az óralátogatások, hospitálások akkor válhatnak az oktatói tanulás hatékony eszközeivé, ha az egy tudatos tervezési folyamatra épít, ahol az órát tartó és az órát látogató kolléga közösen tudja átgondolni a látogatás előtt, alatt és után a hospitálás célját, folyamatát és tanulságait. Ehhez szolgál segítségül az alábbi két, a Semmelweis Egyetemen kialakított szempontrendszer: A) típus, amikor egy vezető oktató óráját látogatja meg egy hospitáló, tanulni szándékozó kolléga és B) típus, amikor egy vezető oktató támogatást, visszajelzést kér a szupervizor kollégától.

A. A VEZETŐ OKTATÓ ÉS HOSPITÁLÓ KOLLÉGA ÓRALÁTOGATÁSI FORGATÓKÖNYVE

Előzetes megbeszélés:

oktató:

- kontextus adása (kurzus bemutatása: tanítási célok, munkaforma, hallgatói csoport stb.)
- instruktorkonferencia/óratervezés bemutatása (tartalmi fókuszok, az óra íve, időkeretek, tevékenységek stb.)

látogató:

- kérdések, az óralátogatás céljának megfogalmazása

Megj.: Tisztázandó, hogy a hospitáló kolléga a szakmai tartalomban jártas-e (pl.: belső utánpótlásképzés keretében van jelen) vagy tisztán módszertani szempontból figyel-e meg az órát! Amennyiben a tartalomban jártas, a tartalmi elemeket előzetesen egyeztetni szükséges, hogy az órán a módszertani megfontolásokra tudjon fókuszálni!

Óralátogatás:

oktató:

- hallgatók előzetes tájékoztatása (lehetőleg előző órán) az óralátogatásról
- látogató bemutatása a hallgatóknak
- látogató felkészítése szükség esetén (munkavédelem, betegbiztonság stb.)
- látogató elhelyezése a térben, szerepének tisztázása (megfigyelő, résztvevő stb.)

látogató:

- megfigyelési szempontok: instruktorkonferencia/óratervezés megvalósulása (tartalmi fókuszok, az óra íve, időkeretek, tevékenységek stb.)
- részvétel az oktatóval és a hallgatói csoporttal egyeztetések szerint
- saját benyomások gyűjtése (csoportdinamika, oktatói attitűd, hallgatói attitűd, oktató-hallgató/hallgató-hallgató interakciók stb.)

Utólagos megbeszélés (debriefing):

oktató:

- instruktor tematika/óraterv hallgatói csoportra szabott megvalósulása, a tervezettől való eltérések miéértje és hogyanja
- módszertani megfontolások, további variációs lehetőségek megosztása (pl.: más hallgatói csoport, technikai akadály stb. esetén)
- reflexió a saját oktatói teljesítményre
- reflexió a hallgatói csoport munkájára

látogató:

- saját benyomások megosztása (élmények, dilemmák, megfigyelések stb.)
- reflexió a saját gyakorlatba való beépíthetőségre, megvalósíthatóságra
- további kérdések feltevése, szükség esetén egyéb módszertani támogatás kérése

B. VEZETŐ OKTATÓ ÉS SZUPERVIZOR KOLLÉGA HOSPITÁLÁSI FORGATÓKÖNYVE

Előzetes megbeszélés:

oktató:

- kontextus adása (kurzus bemutatása: tanítási célok, munkaforma, hallgatói csoport stb.)
- instruktor tematika/óraterv bemutatása (tartalmi fókuszok, az óra íve, időkeretek, tevékenységek stb.)

látogató:

- kérdések megfogalmazása
- az oktató tanulási, visszajelzési igényeinek egyeztetése

Óralátogatás:

oktató:

- hallgatók előzetes tájékoztatása (lehetőleg előző órán) az óralátogatásról
- látogató bemutatása a hallgatóknak
- látogató felkészítése szükség esetén (munkavédelem, betegbiztonság stb.)
- látogató elhelyezése a térben, szerepének tisztázása (megfigyelő, résztvevő stb.)

látogató:

- megfigyelési szempontok: instruktor tematika/óraterv megvalósulása (tartalmi fókuszok, az óra íve, időkeretek, tevékenységek stb.)
- részvétel az oktatóval és a hallgatói csoporttal egyeztettek szerint
- saját benyomások gyűjtése (csoportdinamika, oktatói attitűd, hallgatói attitűd, oktató-hallgató/hallgató-hallgató interakciók stb.)

Utólagos megbeszélés (debriefing):

oktató:

- instruktor tematika/óraterv hallgatói csoportra szabott megvalósulása, a tervezettől való eltérések miéértje és hogyanja
- módszertani megfontolások, további variációs lehetőségek megosztása (pl.: más hallgatói csoport, technikai akadály stb. esetén)
- reflexió a saját oktatói teljesítményre
- reflexió a hallgatói csoport munkájára

látogató:

- saját benyomások megosztása (élmények, dilemmák, megfigyelések stb.)
- reflexió az oktatói munkára (SWOT-jelleggel)
- további javaslatok felvetése, szükség esetén egyéb módszertani támogatás felajánlása

Megj.: Tisztázandó, hogy a szupervizor kolléga a szakmai tartalomban jártas-e (pl.: belső utánpótlásképzés keretében van jelen) vagy tisztán módszertani szempontból figyeli-e meg az órát! Amennyiben a tartalomban jártas, a tartalmi elemeket előzetesen egyeztetni szükséges, hogy az órán a módszertani megfontolásokra tudjon fókuszálni!

Válogatott olvasmányok

Átfogó művek

Dent, J. A., Harden, R. M. & Hunt, D. (2017). *A Practical Guide for Medical Teachers*. 5th Edition. Elsevier.

Harden, R. M. & Laidlaw, J. M. (2012). *Essential Skills for a Medical Teacher. An introduction to teaching and learning in medicine*, Elsevier Publishing.

Kiss Levente (2019). A graduális orvostképzés nemzetközi trendjei, *Orvostképzés*, 3. sz., 653-660.

Az oktatói szerep értelmezéséhez

Åkerlind, G. S. (2011). Separating the 'teaching' from the 'academic': Possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183–195.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507310>

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2): 107-128.

Harden, R. M. & Crosby, J. (2000). A good teacher is more than a lecturer – the 12 roles of teacher, *Medical Teacher, AMEE Guide 20.*, 22(4): 334-347.

Harden, R. M. & Lilley, P. (2018). *The eight roles of the medical teacher: the purpose and functions of a teacher in the healthcare professions*. Elsevier.

Kálmán Orsolya (2019). Az oktatók szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 7 (1), 74-97. DOI: 10.21549/NTNY.25.2019.1.6

Karakitsiou, D., Markou, A., Kyriakou, P., Pieri, M., Abuaita, M., Bourousis, E., Hido, T., Tsatsaragkou, A., Boukali, A., De Burbure, C. & Dimoliatis, I. (2012). The good student is more than a listener - The 12+1 roles of the medical student. *Medical Teacher*. 34. e1-8. 10.3109/0142159X.2012.638006.

Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers, *Teaching in Higher Education*, 23 (8), 995-1010. DOI: 10.1080/13562517.2018.1449739

Van Dijk, E. E., Van Tartwijk, J., Van Der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

Van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. *Medical Teacher*, 43(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463>

Az oktatók tanulásának értelmezéséhez

Bukovinszky Anna (2019). Az oktatói munka hallgatói véleményezése a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán, *Orvosképzés*, 3. sz., 643-648.

De Carvalho-Filho, M. A., Tio, R. A., & Steinert, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher*, 42(2), 143–149.

<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1552782>

Kálmán Orsolya (2021). A tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, tanulásról és szakmai fejlődésről, L'Harmattan, Bp.

<https://www.openaccess.hu/relation/17953?destination=node/17758&language=hu>

Könings, K. D., Mordang, S., Smeenk, F., Stassen, L., & Ramani, S. (2021). Learner involvement in the co-creation of teaching and learning: AMEE Guide No. 138. *Medical Teacher*, 43(8), 924–936.

<https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838464>

Steinert, Y. (2020). Faculty development: From rubies to oak. *Medical Teacher*, 42(4), 429–435.

<https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1688769>

A tervezés fontosabb lépései



Mit kell átgondolnom a
tervezés során?

KÁLMÁN ORSOLYA
KOZMA BORBÁLA
MONZÉGER KATALIN
SÁNCHEZ, DAYANA
TÚRI IBOLYA

Mit kell átgondolnom a tervezés során?

A tanítás nem akkor kezdődik, amikor belépünk egy tanterembe vagy elindítjuk a Zoom értekezletet, hanem **a tantárgyak, kurzusok és órák megtervezésével**.

Ez az előzetes tervezés nagyban hozzájárul a hallgatók tanulásának sikerességéhez, oktatóként pedig leginkább egy kreatív, alkotó folyamathoz hasonlít, csakúgy, mint akár egy kutatási terv vagy egy terápiás terv megalkotása.

Az alábbiakban a tervezés elemeit sorban mutatjuk be, ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy ezek **gyakran ciklikusan újragondolásra kerülnek**, egy-egy új szempont pedig a korábbi döntésekre is visszahathat.



A tervezés lépései részletesen

A felsőoktatásban résztvevő hallgatók az első évtől kezdve számos tantárgyat teljesítenek, sokféle gyakorlaton vesznek részt, és mindebből kell, hogy összeálljon a szakmai tanulási folyamatuk. A tervezési folyamatok tehát leginkább akkor működnek hatékonyan, ha az oktatók **nem egyedül, hanem együttesen** tervezik meg az adott tantárgyat és órát. Az alábbiakban a tervezés fent ismertetett lépéseéhez nyújtunk további szempontokat.

1

Mi alapján választom meg a tanítás céljait?

nemzetközi benchmarkok

egyetemi kurrikulum-
fejlesztés irányai

a munka / praxis elvárásai



tudás elmélyítése

képességek gyakorlása

attitűd formálása

2

*Milyen tanulási
tevékenységeket,
feladatokat
tervezek?*

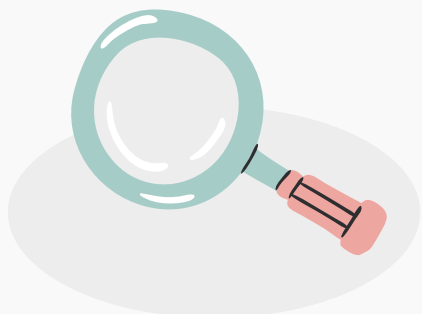
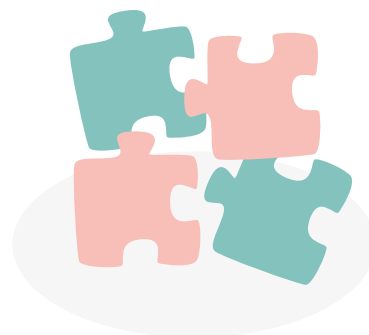
3

*Milyen tartalmakat
érdekes
kiválasztanom?*

korábbi tartalmakra
építkezés

fontosabb tartalmak
kiemelése

alap a ráépülő
tanulmányokhoz



átlátható
követelményrendszer

az értékelési módszerek
kiválasztása

az értékelés ütemezése

4

*Hogyan tudom
értékelni a
kitűzött célokat?*

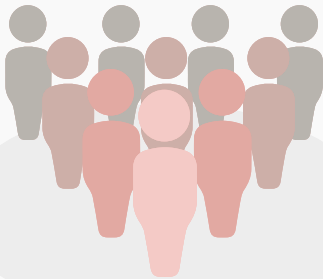
5

Milyen lépéseket tervezek a tanulás és tanítás folyamatába?

jelenléti órák megtervezése

tanórák közötti tanulás (Moodle)

tanórák egymásra épülésének logikája



hallgatói célcsoport azonosítása

feltáró felmérés az első találkozás során

a csoport sajátosságainak folyamatos figyelembevétele

6

Hogyan érdemes az adott hallgatói csoportra szabnom a terveket?

7

Hogyan építem be a tapasztalatokat a tovább- és újratervezésbe?

az adott óra tapasztalatainak elemzése

hallgatói visszajelzések elemzése

egyeztetés a kollégákkal és új ötletek kipróbálása



Semmelweis Egyetem
Oktatásfejlesztési, -módszertani és
-szervezési Központ



8

Mi segíthet a tervezésben?

kollégákkal való együttműködés

módszertani támogatás igénybevétele

digitális technológiák

Összességében a kurzus, blokk, óra fejlesztése érdekében azokat a szempontokat érdemes rendszeresen elemezni, amelyek az eredményesség legfőbb zálogát jelentik (Fink, 2003):

- Ösztönözze a hallgatók magasabb szintű gondolkodását (ld. Bloom-taxonómiát)
- Aktív tanulásra épüljön
- Gyakori és azonnali visszajelzést nyújtson a tanulás eredményességéről
- A különböző tanulási tevékenységek strukturáltan, egymásra épülve szerveződjenek
- Igazságos és átlátható követelményrendszert és értékelést alakítsunk ki

A tervezés fontosabb lépései: Mit kell átgondolnom a tervezés során?

Egyáltalán miféle tervezésről beszélünk, miért és milyen szinten vagyok én érintett ebben oktatóként?

A tanítás nem azzal kezdődik, hogy belépünk a tanterembe vagy elindítunk egy Zoom értekezletet, hanem a tantárgyak, kurzusok, órák megtervezésével. Ez **az előzetes tervezés** nagyban hozzájárul a hallgatók tanulásának sikerességéhez, oktatóként pedig leginkább egy **kreatív, alkotó folyamathoz** hasonlít, csakúgy, mint akár egy kutatási terv vagy egy terápiás terv megalkotása.

Egy óra, kurzus tervezése **sohasem légüres térben** zajlik. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók sokfelől érkező, korábbi tanulmányi teljesítményük és számos kompetenciájuk alapján válogatott, (különböző korosztályba tartozó!) felnőtt emberek, az utánpótlásunk, akik az első évtől kezdve számos tantárgyat teljesítenek, sokféle oktatóval találkoznak, különböző csoportokban tanulnak, sokféle gyakorlaton vesznek részt; és mindebből kell, hogy összeálljon a szakmai **tanulási folyamatuk**. Ahhoz, hogy a hallgatók tanulásának egyes elemei jól össze tudjanak épülni, **összehangolt** tantervi munkálatokra van szükség. Az egyetem és a karok a képzések/szakok szintjén gondolja át a tantárgyak kapcsolatát, egymásra épülését – amit az egyetemi kurrikulum térkép mutat meg. Az egyes tantárgyakat általában több oktató tartja, tehát itt is lényeges a tanulás-tanítás folyamatának egyeztetése, összehangolása – ez pedig már minden oktató feladata. A tervezési folyamatok tehát leginkább akkor működnek hatékonyan, ha az oktatók nem egyedül, hanem együttesen tervezik meg az adott tantárgyat, tantárgyblokkot, órát.

1. Milyen fontosabb tanítási céljaim lehetnek, és ezeket mi alapján érdemes megfogalmaznom?

A felsőoktatásban a tanítás céljait a hallgatóktól elvárt szakmai és általános kompetenciák, specifikusabban pedig tanulási eredmények mentén érdemes megfogalmazni, azaz azt érdemes tervezni, hogy a hallgatók milyen ismeretekkel, képességekkel, attitűddel és önállóság-, felelősségvállalás szinttel kell, hogy rendelkezzenek a képzés, a tantárgy, az óra végére.

Mi alapján lehet ezeket a szakmai kompetenciákat meghatározni?

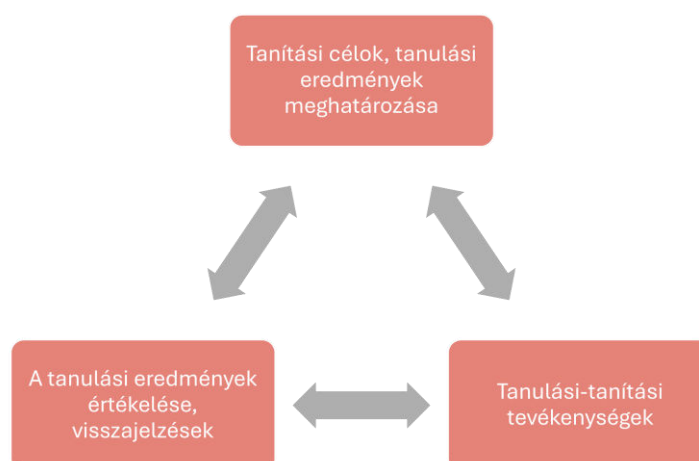
Külső források	nemzetközi benchmarkok
	munkaerőpiaci elvárások, praxis
	hazai szabályozások
	az egyetem kurrikulum-fejlesztési irányai*
	technológiai fejlesztések (pl. mesterséges intelligencia)

Kontextuális hatások	oktató szakmáról, tanításról alkotott elképzelései
	hallgatók sajátosságai (pl. nemzetközi hallgatók előzetes tudása, munkatapasztalata, kulturális sajátosságai, nyelvi kompetenciája)
	tanítás körülményei (pl. órátípus, csoportlétszám)

*Részletesebben a témáról: <https://www.semmelweiskiado.hu/termek/2243/orvoskepzes/a-gradualis-es-posztgradualis-kepzes-folyoirata>

2. Milyen tanulási tevékenységeket, feladatokat terveznek?

A tanulási tevékenységeket, feladatokat úgy szükséges végiggondolni, hogy azok **a kitűzött célok elérésére, a kompetenciák fejlődésére irányuljanak**. Ennek értelmezését, összefüggéseit mutatja a konstruktív összehangolás modellje (Biggs & Tang, 2003).



1. ábra: A konstruktív összehangolás modellje a tervezésben (Biggs & Tang, 2003)

Ha elvárt kompetenciákban, tanulási eredményekben gondolkodunk, akkor ehhez nem csak **a tanítás tartalmát** szükséges kiválasztani, hanem **a tananyag feldolgozására irányuló** – ahhoz szorosan illeszkedő hallgatói aktivitást, interaktivitást igénylő – **feladatokat** is meg kell tervezni. A kompetenciák egyes kompanseihez – azaz az ismerethez, képességekhez és attitűdhöz – kötődően érdemes végiggondolni, hogy milyen tanulói aktivitást igénylő feladatot tervezünk. Olyat, ami

- segít a tudás elmélyítésében, az új ismeretek megértésében?
- segít képességek kipróbálásában, gyakorlásában?
- segít az attitűd formálásában, nyitottságot, érzékenységet fejleszt szakmai problémák, témák, feladatok iránt?

Összesen mennyi és milyen típusú tanulási tevékenységre van szükség a kitűzött célok eléréséhez?

3. Milyen tartalmakat érdemes kiválasztani?

A tananyag kiválasztása során az egyik legfontosabb, hogy friss, korszerű tudományos tudásra építsünk a kurzusokon, képzéseken. Ennek megfelelően folyamatosan érdemes aktualizálni a tartalmakat is. Ezen felül egy-egy kurzus, óra kapcsán át kell gondolni, hogy

- **Milyen szerepet tölt be** a tartalom az adott képzési szinten (például ami posztgraduális szinten törzsanyag, graduális szinten lehet, hogy még csak érdekesség)?
- **Hogyan kapcsolódik** az előzetes, az aktuális, és a ráépülő tanulmányokhoz (horizontális és vertikális integráció)?

Fontos cél a valódi tudás megszerzése, melyhez kötődően az oktató felelőssége nem csupán abban áll, hogy **szakértői szelekcióval** és a **források validálásával** gondoskodik a megfelelő tartalomról, hanem kiterjed arra is, hogy biztosítja annak **feldolgozhatóságát**, és meggyőződik a **beépíthetőségéről**.

Az oktató **nem egyedüli forrása** a tudásnak, de szakértője a tartalmaknak, melyekkel a hallgatókat megismerteti. Az órákon a szakmailag legfontosabb, és az adott hallgatói csoport számára legnehezebb részekre szükséges fókuszálni, ezeken keresztül **megtanítani azt a tanulási- és gondolkodásmódot**, mellyel a tananyag további része már önállóan is feldolgozhatóvá válik.

Nagy kísértés, és gyakori csapda, hogy az oktató saját szakterületére – azon belül akár kutatási területére – fókuszál ahelyett, hogy a hallgatók szükségletéből és a képzési szint elvárásaiból indulna ki.

4. Hogyan értékelhetem, hogy a hallgatók elérték-e a kitűzött célokat, és hogyan adhatok visszajelzést a teljesítményükre?

Az **értékelés tervezésekor** fontos, hogy a választott **értékelési módszer** (például írásbeli teszt, esetbemutatás, projekt prezentáció) és **értékelési szempontok** segítségével képesek legyünk megítélni a célzott kompetenciaterületek aktuális szintjét, az elért fejlődés irányát és mértékét. Az **átláthatóság** és a **bevonódás** érdekében az értékelési formákat, módszereket, az értékelés szempontjait már a tanítás előtt érdemes pontosan meghatározni, és világosan megosztani a hallgatókkal.

Ezen túlmenően, meg kell terveznünk az **értékelési, visszajelzési alkalmak idejét** és ütemezését is. Inkább több kisebb **fejlesztő** (formatív), mint egy jelentős **összegző** (szummatív) értékelési alkalmat tervezzünk a kurzushoz, hiszen így nyílik módunk rendszeres visszajelzés adására. Ezáltal egyrészt kisebb-nagyobb **sikerélményhez** juttathatjuk a hallgatókat, amellyel fenntartható a **motiváció**, másrészt időben észrevehetjük az esetleges elakadásokat, így **célzott beavatkozásokkal** támogathatjuk a lemaradókat, és elkerüljük a lemorzsolódást.

További szempontként merülhet fel az értékelés tervezésekor az **alternatívák** felkínálása: van, aki szóban, más inkább írásban tud a tanultakról jobban számot adni; van, aki egy nagyobb beadandó feladaton dolgozik szívesebben, míg mások inkább több kisebbet választanának. Az értékelés módszerében minél nagyobb választási lehetőséget kínálunk a hallgatóknak, annál hatékonyabban tudnak teljesíteni, ki-ki a neki megfelelő formában.

5. Milyen lépéseket tervezek bele a tanulás és tanítás folyamatába?

A hallgatók tanulására **folyamat**ként érdemes tekinteni, amely nem annyira lineáris, inkább **spirális, ciklikus** (iteratív) jellegű. Ennek során a hallgatók tanulnak az órákon és az egyes órák között; személyes jelenléti órákon, e-learning platformon (pl. Moodle) vagy éppen szinkron online órán (pl. Zoom segítségével). Továbbá tanulnak egyénileg, párban és kiscsoportban is. A **különböző formák** esetében fontos megtalálni a **megfelelő arányokat**, és megtervezni a tanulási alkalmak egymásra épülését.

Az egyes tanulási alkalmak sokféleképpen épülhetnek egymásra. Kiindulhatunk a tanulási folyamat lépéseiből, számba vehetjük, hogy hogyan eredményes egy témát megtanulni. Például a holisztikus értelmezés felől haladhatunk a részletek felé, vagy konkrét példákból kiindulva tágíthatjuk a képet. Az elmélettől indulva folytathatjuk az elmélet és gyakorlat integrálásával, vagy követhetjük a probléma alapú tanulás logikáját. Lehet továbbá **tudatosan tervezni és váltogatni** a személyes és online tanulási alkalmakat, ebből alakul ki a vegyes *tanulás* (blended learning) vagy újraalkotni és megfordítani az óra és otthoni tanulás logikáját. Erre épül a *tükrözött/fordított osztályterem* (flipped classroom) gyakorlata, ami megfordítja a hagyományos tanítás lépéseit, és először, az óra előtt kéri a hallgatóktól, hogy készüljenek a tananyag feldolgozásával, majd ezt az órán közösen az oktatóval mélyítik el, alkalmazzák komplex helyzetekben.

6. Hogyan érdemes az adott hallgatói csoport számára finomhangolni, rájuk szabni a terveket?

Amikor az tanítás–tanulás folyamatát tervezni kezdjük, még nem ismerjük személyesen azt a hallgatói csoportot, akikkel dolgozni fogunk. Ezért első lépésben jó, ha **profil** alkotunk a mindenkori célcsoportunkról, akár saját tapasztalat, akár a közvetlen kollégákkal vagy más intézetek oktatóival való egyeztetés alapján. Körvonalazható előzetesen, hogy milyen előtanulmányaik vannak, milyen létszámú, hanyadéves hallgatók, milyen párhuzamos kurzusaik lesznek stb.

Az előzetesen megtervezett kurzust vagy órát (tematika, feladatok, mérési pontok, értékelési módok) érdemes kellő **rugalmassággal** kezelni, és az első találkozás során az aktuális hallgatóinkkal **feltáró** (diagnosztikus) **felmérést végezni**. Így ellenőrizhetjük, mi az, amit az előzetes tervezés során jól számítottunk, és működőképesnek bizonyul, és mi az, amit **újra kell terveznünk**. Az első finomhangolásnak már a következő alkalomra meg kell történnie, és előfordulhat, hogy a kurzus során többször is szükségessé válik. Ha ugyanazt az órát/kurzust több hallgatói csoportban vezetjük, a feltárást és az újraértékelést mindegyiknél külön-külön el kell végeznünk, hiszen **a finomhangolás célja, hogy minél inkább az adott résztvevők szükségleteire és erőforrásaira építsünk**.

7. Hogyan építsem be a tapasztalatokat a további tervezésbe?

A tanítás nem azzal végződik, hogy kilépünk a tanteremből vagy leállítunk egy Zoom értekezletet, hanem az **oktatói reflexió**val, azaz a tanítási tapasztalat elemzésével, lehetőség szerint több oktató közötti **megbeszéléssel** (debriefing).

A tanítás–tanulás folyamatának megtervezése után következik a megvalósítás. A kurzusok, órák megtartása tehát előzetes tervek alapján zajlik, de ez korántsem jelenti azt, hogy minden a vártnak megfelelően alakul, és az sem biztos, hogy beválik, amit szerettünk volna.

Előfordulhat, hogy **alul- vagy túlterveztük** az órát/kurzust, így a hallgatók számára unalmassá vagy éppen hogy követhetetlenné, teljesíthetetlenné válik a munka, esetleg kicsúszunk az időből. Adódhat akár **nem várt esemény** – például elromlik a projektor –, vagy befolyásoló lehet számos **rajtunk kívül álló tényező** – például a hallgatók aktuális motivációja, érdeklődése, felkészültsége, nem megfelelő szintű előzetes tudása; vagy adódhatnak a külső környezethez, időbeosztáshoz kötődő akadályok: például egy hosszú nap végén – érkeznek a hallgatók az órára, vagy a terem elrendezése nehezen teszi lehetővé a csoportmunkát.

Az is előfordulhat, hogy valami **a vártnál jobban sikerült**, vagy a tervezettől eltérően alakult és jónak bizonyult.

A tervek és a megvalósulás értékelése segíti a gyakorlatunk **fejlesztését**, fokozhatja a hallgatók elégedettségét, erősítheti a képzés minőségét, összességében visszahat a következő kurzus, óra tervezésére. Ezeket az értékeléseinket érdemes valamilyen formában **rögzíteni**, dokumentálni is, mert van, hogy hosszabb időszak telik el két óra vagy kurzus megtartása közt, és a tapasztalatok könnyen elfelejtődnek. Amennyiben más oktatók is érintettek az értékelt tanítási–tanulási folyamatban, elengedhetetlenül fontos az **egyeztetés** ahhoz, hogy közösen és összehangoltan lehessen változtatni, javítani a kurzusok, órák megvalósításán.

8. Mi segít a tervezésben?

A kurzustervezés hatékonyabb, ha másokkal meg tudjuk osztani a kérdéseinket, ötleteinket. A kollégákkal való **együttműködés** segíthet tisztázni az elvárásokat, összehangolni az értékelési gyakorlatokat, és megosztani a bevált oktatási stratégiákat. Az [Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központ](#) folyamatos támogatást nyújt konzultációk és **képzések** formájában, amelyek segítségével akár a kezdő, akár egy új kurzust indító vagy oktatási gyakorlatában megújulni kívánó oktató megtervezheti a tanulási tevékenységeket, kiválaszthatja a megfelelő értékelési módszereket, és integrálhatja a digitális eszközöket az oktatásba.

A **mesterséges intelligencia eszközök** hatékonyan támogathatják a kurzustervezést a folyamat korai szakaszában. Jól használhatók az ötletek vázlatos kidolgozásában, a tanulási eredmények megfogalmazásában, példák és feladat-változatok generálásában vagy éppen értékelőtábla készítésében. Segíthetnek továbbá alternatív értékelési formák azonosításában, vagy az utasítások egyértelműségének ellenőrzésében. Mesterséges intelligencia eszköz alkalmazásakor célszerű betartani a felelősségteljes használat alapelveit: legyen világos, mi a célunk az eszközzel, kritikus szemmel tekintünk az eredményre, és igazítsuk azt a saját oktatási kontextusunkhoz.

Az [egyetemi és kari szintű szabályzatok](#) iránymutatást nyújtanak a tanulási eredmények, az értékelési formák és a hallgatók munkaterhelésének tervezéséhez. Ötleteket meríthetünk mások **jógyakorlataiból**, támpontot adhatnak [módszertani kézikönyvek, útmutatók](#) vagy akár az **Oktatói zsebkönyv: A tervezés fontosabb lépései** kötetének részletesebb, magyarázatokkal és példákkal ellátott **bővített verziója**. Mindezek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a kurzus tervezése világos, koherens és tanulásközpontú legyen.

A tervezés fontosabb lépései:

Részletes útmutató

Az alábbiakban a tervezés legfontosabb döntéseit tekintjük át röviden. Ehhez nemcsak a tanítás céljainak azonosítása fontos, hanem további számos elemet is szükséges tervezni. Az alábbiakban ezeket sorban mutatjuk be, de ezek gyakran ciklikusan újragondolásra kerülnek, egy-egy új szempont a korábbi döntésekre is visszahathat.

1. Milyen fontosabb tanítási céljaim lehetnek, és ezeket mi alapján érdemes megfogalmaznom?

A tanítás mindig **értéktelített** folyamat, az adott szakmának, intézménynek, csakúgy, mint az oktatóknak és a hallgatóknak is vannak céljaik, elképzeléseik arról, hogy mit akarnak elérni a tanulás–tanítás során. A tanítás tudatos, célirányos tevékenység, mely leginkább a tanulás és tanítás **célkitűzései** mentén ragadható meg. E célokat a mai felsőoktatásban egyre kevésbé a tudományterület tartalmából kiindulva fogalmazzuk meg (pl. a biokémia legújabb kutatási eredményeinek megtanítása), hanem arra figyelve, hogy egy képzés – például általános orvosi vagy gyógyszerészeti képzés – végére milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük a végzeteknek ahhoz, hogy az adott szakma jelenlegi és előre nem látható jövőbeli elvárásainak is minél jobban megfeleljenek – ezt nevezhetjük a **kimenet orientált képzés** tervezésének.

Azt, hogy egy tanítási folyamat végén (pl. óra, kurzus, osztatlan szak végén) mit kell, hogy elérjenek a hallgatók, **kompetenciák** formájában írhatjuk le. A kompetenciák három fő komponense: az **ismeret**, a **képességek/készségek** és az **attitűd**.

Példa: Az alapszintű újraélesztés kompetenciája – a három fő komponens mentén



A kompetenciák tartalmi szempontból lehetnek **általános** vagy **kulcskompetenciák**, például az együttműködés, a szövegértés vagy tanulni tanulás kompetenciája, és lehetnek **szakmai kompetenciák**, mint például diagnózis felállításának kompetenciája, a páciensekkel való kommunikáció. A kompetencia három komponense azért lényeges a tanítás célkitűzéseinek megfogalmazásakor, mert a sikeres (szakmai) feladatvégzéshez mindhárom tényezőre szükség van. *Ezek részben egymásra épülnek, részben kiegészítik egymást.* Például, ha a páciensekkel való kommunikációs kompetenciát nézzük, akkor ahhoz, hogy valaki szakmailag kompetenssé váljon, szükség van például gyógyszerekkel kapcsolatos ismeretekre (tudás), elengedhetetlen a világos, az adott páciensre szabott tájékoztatási mód kialakítása (képesség), valamint nélkülözhetetlen a szakmai elköteleződés, elhivatottság a megfelelő tájékoztatás iránt, nyitottság a megértő, támogató kommunikációra (attitűd).

A **tanulási eredmények** (learning outcomes) megközelítés szintén a hallgatók által, a tanulási folyamat (tanóra/kurzus/képzés) végére elérendő eredményeit azonosítja. A kompetenciák keretrendszerén belül a tanulási eredmény árnyalja a képet, pontos **szinteket** is rendel a megszerzendő kompetenciákhoz. Valamint megjelenik egy negyedik komponens, az **autonómia és felelősségvállalás**, ami a kompetenciák megvalósulásának jellemzőire vonatkozik, arra, hogy milyen mértékben tudja a hallgató/végzett a tevékenységet irányítani, felelősséget vállalni érte: pl. proaktívan, másokat is irányítva; önállóan, a saját munkájáért felelősséget vállalva; vagy csak szakemberek támogatásával. Az autonómia és felelősségvállalás szintjének meghatározása különösen a képzések végén válik meghatározóvá, például az osztatlan és posztgraduális képzés vagy az alap- és mesterszakok különbségeinek tisztázásakor. A komponensek vagy deskriptorok szintjeinek pontos meghatározása, kijelentésekbe foglalása segíti azt, hogy az elérendő és elért tanulási eredményeket minél pontosabban lehessen értékelni az oktatásban (pl. Derényi & Lukács, 2017).

1. táblázat: A tanulási eredmények komponenseinek/deskriptorainak jellemzői és példái (Lukács & Derényi, 2017 és Kálmán, 2019 alapján)

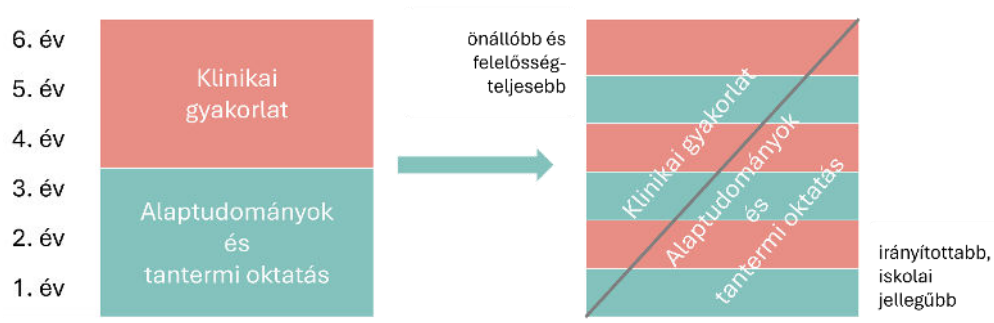
	Jellemzői	Példa az alapszintű újraélesztés kompetenciája kapcsán	Példák az egészségügy területéhez tartozó képzési és kimeneti követelményekből
Tudás	Információ jellegű elemek, egy szak-, tudományterülethez kapcsolódó fogalmak, tények, definíciók, szabályok, leírások, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések, szabályok ismerete, tudása, birtoklása tartozik.	Alapszintű újraélesztés lépéseinek ismerete. Keringésleállítás jeleinek felismerése. AED működésének ismerete.	Ismeri a tudományos megalapozottságú, bizonyítékon alapuló terápia gyógyszereit és diagnosztikumait.

Képesség	A tudás alkalmazásának és a know-how használatának képessége a feladatok elvégzése és a problémamegoldás céljából. Cselekvő szintű tudás.	Képes a BLS folyamat gyakorlati végrehajtására.	Képes szakszerű diagnózis felállítására.
Attitűd	Értékelő viszonyulás, érzelmi, gondolati és viselkedésbeli összetevőkből állnak Az adott szakma művelésével kapcsolatos nézetek, motiváció, gondolkodási és cselekvési mintázatok, a tanulásra és a munkára vonatkozó értékelő viszonyulások.	Segítőkéz és határozott hozzáállású. Nyitott az együttműködésre.	Magas szintű szakmaisággal és empátiával alakítja ki a jó orvos-beteg kapcsolatot.
Autonómia és felelősségvállalás	A kompetencia megnyilvánulásának jellemzője. Magában foglalja az önálló tevékenységvégzést, az önszabályozást, önirányítást, a reflektivitást, 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.	Szakmai felelősséget tud vállalni az önállóan elvégzett újraélesztésért.	Hatékonyan és felelősséggel működik az egészségügyi ellátórendszerben, biztonságos betegellátást nyújt, a szakmai szabályai szerint jár el, fertőzések terjedését megelőző intézkedéseket alkalmazza.

1.1. Hogyan tudok különböző szintű és mélységű célokat, tanulási eredményeket kitűzni?

Az orvosi- és egészségtudományi képzésekben az oktatók tervezői munkáját, tanítását nagyban befolyásolja, hogy az elméleti vagy a gyakorlati (klinikai) képzési szakaszban oktatnak-e. Ugyanakkor ha a hallgatói kompetenciák fejlesztésére, a tanulási eredmények elérésére figyelünk, akkor függetlenül attól, hogy a tanított tantárgy melyik félévben kerül elő - az elméleti vagy a gyakorlati szakaszban található -, elsősorban az **elméleti tudás és gyakorlati képességek integrációjára** kell törekednünk, hiszen ez az, ami biztosíthatja a hosszú távon használható szakmai tudás megszerzését. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy nincsenek hangsúlybeli különbségek. Az elméleti tárgyak esetében az oktató fókuszálhat elsősorban a tudásbővítésre, az alapvető szakmai információk megértésére, ugyanakkor már itt érdemes gyakorlati problémákat felvetni, eseteket megoldani. Másfelől a gyakorlati tanulás időszakában sem csak a képességek gyakorlására érdemes hangsúlyt fektetni, hanem szükséges a hallgatók elméleti tudását előhívni, bővíteni. Gyakori **tévhit**, hogy amit a hallgatók korábban már tanultak - valahol, valamikor, valamilyen szinten -, arra már egyből alapozhatunk is, anélkül, hogy teendőnk

lenne a vonatkozó elméleti ismeretek előhívásával. Az orvos- és egészségtudományi képzésekben a szakértők kifejezetten javasolják a **H-alakú** - először elméleti, utána gyakorlati képzés - struktúrától való elmozdulást a **Z-alakú** - a szemináriumi, inkább elméleti és a klinikai, inkább gyakorlati - tanulás fokozatos integrációja felé (Wijnen-Meijer et al. 2009 idézi Brauer & Ferguson, 2015).



2. ábra Az elmélet és gyakorlat integrációjának típusai a képzésben (Wijnen-Meijer et al. 2009 idézi Brauer & Ferguson, 2015)

A gyakorlatban persze sokszor érezhetjük, hogy az alapvető szakmai képességek gyakorlása sem fér bele a kurzusba, az órákba, nemhogy még az elméleti tudás frissítése, integrációja. Gyakran fogalmazzák meg az oktatók azt is, hogy kénytelenek a gyakorlatra szánt időt elméletre szentelni, mert úgy érzi, nincs mire építeni a gyakorlatot. Ilyenkor fontos, hogy felmérjük, mi az, amit fontos, hogy oktatói támogatással tanuljanak a hallgatók, személyes jelenlét során (például anamnézis felvétel), és mi az, amit akár egyedül vagy hallgatói csoportban önállóan is meg tudnak tanulni (például egy kórképhez tartozó tünetek feldolgozása Moodle-tananyag segítségével, melyet egyénileg vagy közösen kitöltött kvízekkel tudnak ellenőrizni a hallgatók).

Hogy a kurzusunk/tanóránk milyen szinten hivatott fejleszteni a hallgatók kompetenciáit, és ehhez képest a valóságban milyen szinten dolgozunk velük, a tervezés folyamatának legelején világosan kell látnunk. Ehhez jó támpontot adhat az a széles körben használt keretrendszer, amit **Bloom-féle taxonómiának** nevezünk (Bloom, 1956), ami az ismeretekkel történő gondolkodási folyamatok szintjeit képesek leírni. A 2000-es években újraalkotott keretrendszer képes konkrét mankót adni a célok, tanulási eredmények kurzus szintű és tanórai megfogalmazásában, a tanterv strukturálásában, és a hallgatói teljesítmény mérésében (Krathwohl, 2002).



3. ábra Az újraalkotott Bloom-féle taxonómia (Krathwohl, 2002)

A **Bloom-taxonómiát** tovább finomították azzal is, hogy az ismereteket is tipizálták, a tudást összetettsége mentén is szintezték az alábbiak szerint (Krathwohl, 2002; Kotschy, 2022):

1. **tények ismerete:** Alapvető tények, fogalmak (például a szív részeinek neve, definíciók).
2. **fogalmi ismeretek:** Elméletek, modellek, elvek (például cukorbetegség, a gravitáció elve).
3. **eljárásbeli ismeretek:** Készségek, algoritmusok (például az újraélesztés lépései, egy képlet alkalmazása).

metakognitív ismeretek: Tudás saját gondolkodásunkról, tanulási stratégiákról.

1.2. Milyen szakmai elvárások kapcsolódnak az órához, tantárgyamhoz? Mi szerepel a Semmelweis Egyetem kurrikulum előírásaiban? Milyen nemzetközi és országos elvárásokat, szabályozásokat szükséges követni?

Bár általában minden oktató rendelkezik határozott elképzeléssel arra nézve, hogy mit akar megtanítani a hallgatóinak, hogy milyen kompetenciákhoz akarja eljuttatni őket, senki sem légüres térben oktat, így szükséges tisztában lenni és beépíteni az intézményi tantervi követelményeket, a nemzetközi és hazai felsőoktatási képzésekkel kapcsolatos elvárásokat, valamint a szakmai szttenderdek elvárásait is az oktatási célok átgondolása során.

A szakmai elvárások és követelmények tisztázásához a legfőbb kiindulópontot a Semmelweis Egyetem **kurrikulum térképe** adja. A tervezés során kiinduló lépés, hogy lássuk és értsük a tantárgyunk helyét és szerepét a kurrikulumban: melyik képzési blokkhoz tartozik, milyen korábbi tantárgyakat és ezen belül tantárgyi tartalmakat követ, továbbá mely tantárgyak épülnek majd ezt követően a tantárgyunkra? Ennek áttekintése segít megérteni a tantárgyunk szerepét, azt, hogy milyen korábbi tudást, ismeretet kell szintetizálnunk és mit szükséges előkészítenünk a hallgatók sikeres továbbhaladása érdekében. Mindennek áttekintése különösen fontos akkor is, ha ugyanazt a tantárgyat más-más képzésekben is tartjuk, mert a tantárgy szerepe, helye eltérő lehet a különböző képzési programokban (pl. az orvosi- és gyógyszerészképzésben).

Mindez a tanszékeket, oktatókat arra sarkallja, hogy **közösen gondolják** át a tantárgyak, aktuális félévek tematikáit, a kurrikulum térkép alapján vizsgálják meg, hogy milyen korábbi tantárgyra és tartalmakra tudnak építeni, és milyen további tantárgyak hogyan kívánnak építeni a tervezett tantárgyra. Fontos, hogy a redundanciát a kellő mértékre csökkentsük a tantervben, ez nyilván nem azt jelenti, hogy egy fogalom egyszer szerepeljen, hanem hogy az adott fogalom pl. egyre mélyebb tartalmakat kapjon, egyre inkább a gyakorlati alkalmazás felé forduljanak a tantárgyak. A tervezés során akár érdemes **egyeztetni a korábbi és ráépülő tantárgyak oktatóival** is, hiszen ők releváns inputokat adhatnak arról, hogy mi az, amit a hallgatók nagyrésze jól el tudott sajátítani, melyek azok az ismeret- és képességterületek, amelyekkel rendszeres problémák merülnek fel.

A Semmelweis Egyetem tanterveit, kurrikulomtérképét további külső elvárások, követelmények alakították. Az intézményi szintű tanterveket az Európai Képesítési Rendszer és ez alapján kialakított Magyar Képesítési Rendszer, illetve a hazai képzésekre vonatkozó képzési és kimeneti követelmények határozzák meg. A Magyar Képesítési Rendszer nyolc szintben határozza meg az elérendő tanulási eredményeket, az egyes elvárt szinteknek szükséges megfelelnie a felsőfokú képzéseknek is, tehát az alapszakos képzések a 6. szint, a mesterszintű képzések a 7. szint

tanulási eredmény elvárásainak kell, hogy megfeleljen. A képesítésekben elvárt tanulási eredmények szintjeire épülnek a **képzési és kimeneti követelmények** is, amelyek rendeltszintű elvárások, így kötelező érvényű, minden, az adott képzést indító intézmény számára. A képzések elvárt tanulási eredményeire itt tud rákeresni: <https://kormany.hu/dokumentumtar/kepzesi-es-kimeneti-kovetelmények-2>

A Semmelweis Egyetem képzési programjai, tantervei, azaz az **SE kurrikulumbtérkép** is építenek a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott tanulási eredményekre, és további konkrét segítséget adnak az egyetem oktatóinak a tantárgyakat, aktuális kötelező és választható kurzusokat, tanórákat meg tudják tervezni (ld. 5. ábra).



4. ábra A tanításban megfogalmazható célok rendszere, a tervezés szintjei

1.3. Mit tudok a hallgatókról, hallgatói csoportról? Milyen további információt szükséges róluk megszereznem?

Amikor egy konkrét kurzus, óra megtartására készülünk, akkor azt is érdemes átgondolni, hogy mit tudunk azokról a hallgatókról, akiket tanítani fogunk. Erre már akkor elkezdhetünk készülni, amikor **még nem ismerjük a konkrét hallgatói csoportot**, például tudjuk, hogy hányadévesek, hol tartanak a képzésben, hány fős csoportra számíthatunk, milyen nyelvű képzésre járnak stb. Ráadásul az oktatói közösségek, az egyes oktatók rengeteg tapasztalatot szereznek arról, hogy milyen az adott tantárgyat tanítani a különböző hallgatói csoportoknak, pl. különböző szakosoknak, különböző évfolyamokon tanulóknak. Ezeket a korábbi tapasztalatokat pedig érdemes felhasználni a tervezéshez, pl. ha az oktató korábbi tanítási tapasztalata alapján tudja, hogy melyek azok a témák, melyeknek az elmagyarázása általában nehézséget szokott okozni a hallgatói csoportoknak, akkor arra eleve több időt lehet elkülöníteni, többféle tanulási tevékenységet is hozzárendelni. De átgondolhatjuk azt is, hogy például az angol nyelvű képzésen szoktuk-e tapasztalni, hogy a hallgatók nagyon eltérő digitális kompetenciákkal érkeznek, és ez problémákat jelenthet a Moodle használata kapcsán. Ha először tartunk egy kurzust vagy órát, akkor érdemes ezekről a tapasztalatokról tapasztaltabb kollégákat is megkérdezni.

Egy további stratégia, hogy a tantárgy, óra elején tervezzük, hogy **megosztjuk a hallgatókkal a tervezett tanulási eredményeket**, és arra kérjük őket, hogy értelmezzék maguk számára, reflektáljanak ezekre, tegyenek fel kérdéseket a tervezett célokkal kapcsolatban. E rövid gyakorlat közvetetten szintén hozzájárulhat ahhoz, hogy rálássunk a hallgatói csoport előzetes tudására, érdeklődésére, motivációira.

Amikor már tudjuk, hogy milyen hallgatói csoporttal fogunk dolgozni, akkor érdemes az **első találkozáskor időt szánni az adott hallgatók jobb megismerésére**. Ez talán az elején felesleges időnek tűnhet, de segíthet abban, hogy a későbbi nagyobb problémákat, elakadásokat megelőzzön. Adott esetben, ha annyira más előzetes tudásuk, érdeklődésük van a hallgatóknak vagy éppen a kommunikációs kompetenciáik nem elég fejlettek, mint ahogyan eredetileg készültünk rá, akkor még alakíthatunk is a kurzus, óra tervén.

Nyilván minden kurzus során más-más hallgatói sajátosságok azok, amelyek meghatározóak a tanítás szempontjából, az alábbiakban mégis igyekszünk felsorolni néhány kulcsszempontot. Arra érdemes figyelni, hogy a szemináriumok, gyakorlatok hallgatói létszáma könnyebbé teszi a hallgatók megismerését, nagy **előadásokon** inkább abban gondolkodhatunk, hogy milyen olyan feladatokat, lehetőségeket építsünk be, ahol **a hallgatók maguk számára tudják tudatosítani**, hogy milyen célokkal, motivációkkal, tanulási problémákkal, kérdésekkel stb. rendelkeznek a kurzus kapcsán.

Milyen szempontok mentén érdemes a hallgatókat megismerni vagy mik azok a szempontok, amelyek tudatosítása a hallgatók számára is fontos lehet a tanulás sikeressége érdekében?

- A hallgatók **előzetes tudásának** megismerése (diagnosztikus értékelés, ld. részletesebben 4. fejezetben): ez történhet közvetlenül, az órák elején online kvízek segítségével, de közvetetten is, például megkérdezve a hallgatókat korábbi releváns témák tanulási tapasztalatairól (mi okozott nehézséget, mit találtak tanulságosnak stb.). Az online kvízek segítségével a csoportszintű előzetes tudás eredményeit egy nagy létszámú előadás keretében is könnyen összegyűjthetjük.
- A hallgatói **munka- és gyakorlati tapasztalatainak** feltárása: vannak-e olyan hallgatók, akik már szereztek gyakorlati tapasztalatokat, őket esetleg lehet-e a későbbiekben segítségként használni a többi hallgató tanulásában. Mindez különösen a gyakorlati és szemináriumi óráknál válik alapvetően lényegessé.
- A hallgatók **motivációinak, érdeklődésének, céljainak** feltérképezése: a személyes érdeklődések, motivációk bevonása segíthet abban, hogy a hallgatók elkötelezettebbé váljanak a kurzus iránt. Egyrészt a személyes figyelem, érdeklődés önmagában erősítheti a motivációjukat az óra iránt, másrészt megismerve motivációjukat, érdeklődésüket oktatóként próbálhatjuk a kurzusunk célját, tartalmát amennyire lehet, kötni a hallgatói érdeklődéshez, motivációkhoz. Nagy létszámú előadások keretében ezt szintén könnyű felmérni online kvízek segítségével (pl. szöveghő arról milyen orvosi területek érdeklik a hallgatókat, az előadás témáinak rangsorolása a hallgatói érdeklődés szerint).
- Fontos lehet, hogy a hallgatók milyen **digitális kompetenciaszinttel** rendelkeznek: pl. megfelelően tudnak-e szakmai szoftvereket, MI applikációkat használni, képi és videós tartalmakat előállítani, online módon együttműködni.
- A hallgatók **tanulási sajátosságai**: érdemes információt gyűjteni a kurzus feladatainak fényében arról, hogy a hallgatók milyen erősségekkel és kihívásokkal rendelkeznek a

tanulás kapcsán, pl. nehezen tanulnak, működnek együtt csoportban. Van-e olyan hallgató, aki sajátos nevelési igényű, speciális oktatói támogatást vagy speciális eszközt igényel a tanuláshoz?

- **Kulturális**an mennyire sokszínű a hallgatói csoport: vannak-e nyelvi nehézségeik, lehetnek-e konfliktusok a hallgatók közt kulturális háttérük, nemzeti hovatartozásuk miatt? Mennyire eltérőek kulturálisan a korábbi iskolai tapasztalataik a hazai szokásoktól?
- **Csoportkohézió**: már ismerték-e egymást a hallgatók vagy érdemes figyelni arra majd a feladatok kialakítása során, hogy legyen lehetőségük a kurzuson jobban megismerni egymást. Főleg, ha csoportban is fognak dolgozni - mindez inkább a szemináriumi és gyakorlati órák kapcsán merül fel.

S bár az első találkozás az adott hallgatói csoporttal kitüntetett alkalom, ez nem jelenti azt, hogy egy ilyen óra során minden fontos inputot meg lehet tudni a hallgatói csoportról. Érdemes a **kurzus során még többször, több ponton** (de legalább a kurzus közepén) visszatérni a hallgatók igényeinek, sikereinek és nehézségeinek átgondolására. Ez történhet kvízek segítségével, rövid hallgatói visszajelzés gyűjtésével, informálisabb beszélgetéssel, az órai munka megfigyelésével.

1.4. Mit tudok a tanítás körülményeiről?

A tanítás körülményei szintén befolyásolhatják, hogy milyen célokat tudunk kitűzni a kurzusok és órák tartása során. Ez egy kifejezetten praktikus kérdés, de tudatosítása, a körülmények adta lehetőségek és kihívások figyelembe vétele elengedhetetlen a sikeres kurzus- és óra tartásához.

Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni?

- Kötelező tantárgyat vagy szabadon választható kurzust tartunk?
- Hány fő járhat a kurzusra?
- Milyen az óra típusa, például előadás, szeminárium, gyakorlat, labor vagy klinikai gyakorlat?
- Mi a helyszíne? Milyen eszköz lehetőségek vannak a teremben, helyszínen?
- Milyen digitális eszközök állnak rendelkezésre? Megbízhatóan működnek-e?
- Kapcsolódik az órához tanulásmenedzsment rendszer (pl. Moodle)?
- A tanulási tér mennyire rugalmasan alakítható (pl. egy csoportmunkához) vagy fix ülésrend van a teremben?
- A tervezett kurzushoz, órához biztonságos tanulási környezet áll rendelkezésre? Szükség esetén érdemes ellenőrizni.
- Milyen képzési formában tanítunk? Nappali, esti vagy levelező? Alapképzés vagy posztgraduális?
- Magyar vagy idegen nyelvű képzés?
- Milyen óraszámban és ütemezésben? Heti rendszerességgel vagy blokkosítva?

- Milyen napszakban van az óra? Ez hogyan befolyásolhatja a hallgatók aktivitását?
- Vannak PhD-sok, demonstrátorok, akik segítenek az oktatásban? Őket hogyan, mikor és mibe érdemes bevonni?

2. Milyen tanulási tevékenységeket, feladatokat terveznek?

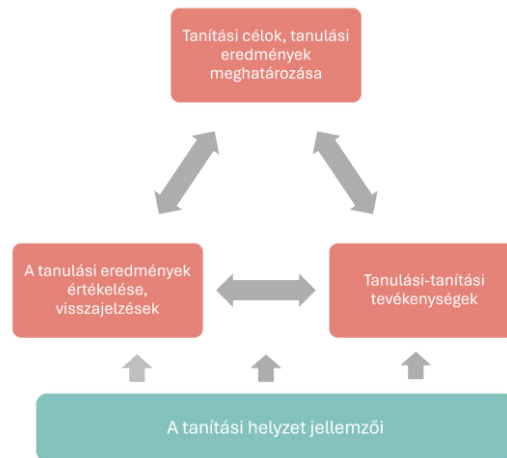
Az elérendő célok, elsajátítandó tanulási eredmények mindenki számára világos megfogalmazása még önmagában nem biztosítja a tanítás eredményességét. E célok eléréséhez a hallgatók tanulásának megfelelő támogatására van szükség, amelyhez leginkább a **konstruktív összehangolás** modellje nyújthat segítséget (Kálmán, 2019).

Az elérendő célok, elsajátítandó tanulási eredmények mindenki számára világos megfogalmazása még önmagában nem biztosítja a tanítás eredményességét. E célok eléréséhez a hallgatók tanulásának megfelelő támogatására van szükség, amelyhez leginkább a **konstruktív összehangolás** modellje nyújthat segítséget (Kálmán, 2019).

A **kurzusok tervezése** kapcsán a felsőoktatásban széles körben elterjedt modellekből indulunk ki: Biggs konstruktív összehangolás modelljéből és Fink integrált kurzustervezésének megközelítéséből (Biggs & Tang, 2003; Fink, 2003; Kálmán, 2019). A két modell fő állításait a következőképpen lehet összefoglalni:

1. A kurzusok tervezésekor mindig négy alapelemet érdemes átgondolni: 1) a tanítási helyzet jellemzőit 2) tanulási célokat, tanulási eredményeket 3) tanulási-tanítási tevékenységeket és 4) a tanulási eredmények értékelését, visszajelzéseket.
 - **A tanítási helyzet jellemzői:** a kurzus hallgatóival, hallgatói csoportjával és körülményeivel kapcsolatos összes lényeges tényező (pl. hány fős a kurzus, hányadik évfolyamra járnak a hallgatók, a kurzus helye a szakos képzésben).
 - **A tanulási cél, tanulási eredmények, kompetenciák:** a hallgatókban elérendő pozitív változások azonosítása, miben fejlődjenek, mit tanuljanak meg a kurzus végére (pl. a hallgatók képesek legyenek idegen nyelvű szakszövegeket feldolgozni, képesek legyenek laborjegyzőkönyvet vezetni, elfogadják az oktató és a társak által adott konstruktív visszajelzéseket a feladataik során).
 - **A tanulási-tanítási tevékenységek:** a tanítás során használt módszerek, hallgatói feladatok tevékenységek, amelyekben a tanulás tartalma és módja szervesen összekapcsolódik. Megvalósulhat személyes keretek közt a kurzuson, de kapcsolódhat online tanulási környezethez, vagy otthoni tanuláshoz is (pl. anamnézis írása, egy betegjogi eset elemzése, gyakorlati oktatás, előadás).
 - **A hallgatói tanulási eredmények értékelése, visszajelzése:** a hallgatók munkájának, teljesítményének összevetése, értékelése a kitűzött célokhoz viszonyítva. Alapvető szempontjai, hogy milyen hallgatói eredményeket, területeket értékel, milyen módszerekkel, eszközökkel, valamint milyen gyakorisággal (pl. írásbeli teszt a félév közepén és végén, hallgatók csoportos prezentációjára vonatkozó visszajelzés).
2. Ahhoz, hogy a kurzus a hallgatók eredményes tanulását támogassa, ezeket az elemeket szükséges összehangolni, egyeztetni.

3. Ahhoz, hogy a hallgatók fejlődését, tanulását sikeresen tudjuk támogatni a célok, tevékenységek és értékelés során is a hallgatók aktív, megértésre törekvő tanulását szükséges erősíteni mindhárom elemben.

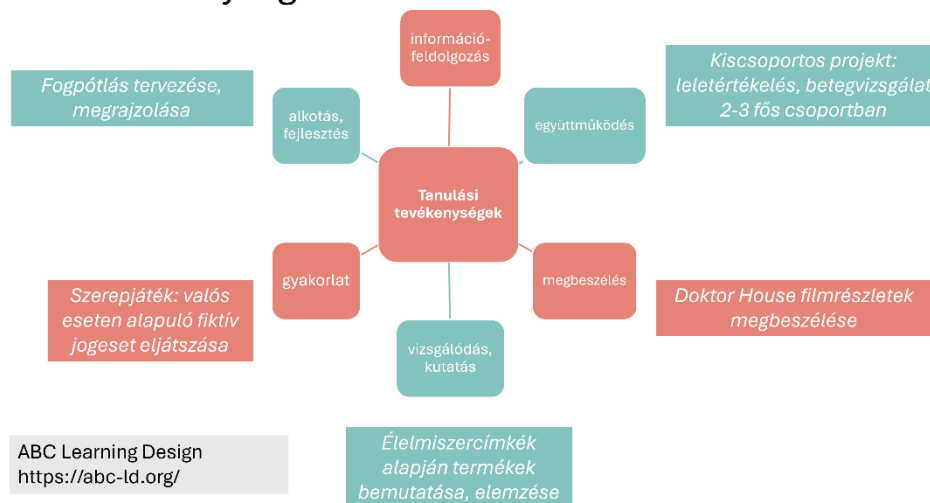


5. ábra A konstruktív összehangolás modellje (Biggs & Tang, 2003)

Érdemes figyelni arra, hogy ha már egy elem nem illeszkedik a tervezés három alappillérehez, akkor már nem lehet teljes az összehangolás, integrálás, és ez negatívan fog hatni a hallgatók tanulási tapasztalataira, eredményeire.

A megfelelő tanulási tevékenységek, feladatok kiválasztása során mindenféleképpen érdemes figyelni arra, hogy a hallgatókat hozzuk **aktív tanulási** helyzetbe. Ez alapvetően kognitív aktivitást jelent, megjelenhet úgy, hogy olyan tanulási tevékenységet választunk, ami segíti a hallgató megértését, összefüggések megtalálását, rendszerezését, továbbá közös feldolgozást, egymással történő interakciókat, de kapcsolódhat konkrét szakmai képességek kipróbálásához, gyakorlásához is. Az [ABC Learning Design](https://abc-learning-design.org/) gyakorlata például hat alapvető tevékenységet ajánl, amelyek segítik a hallgatók aktivitását személyes és online tanulási környezetben is.

Tanulási tevékenységek



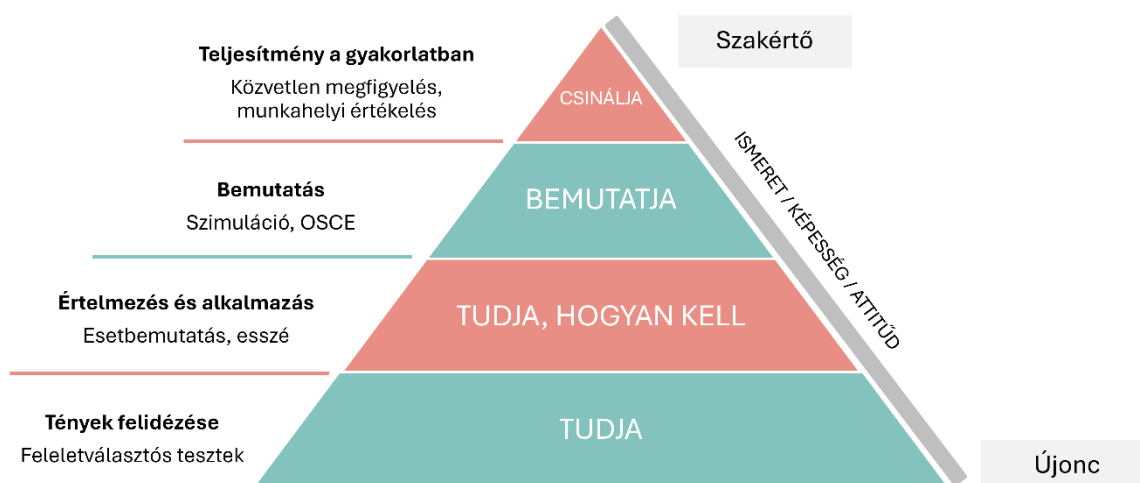
6. ábra: Az ABC Learning Design modellben meghatározott főbb tanulási tevékenységek

A tanulási tevékenységek rövid leírása és további példái:

- **Információk feldolgozása:** írott, hallott, látott információk feldolgozása, pl. könyvek és honlapok olvasása, előadás és podcast hallgatása, kísérletek és videók megfigyelés
- **Megbeszélés:** vélemények, elképzelések artikulálása, megosztása párban, kiscsoportban, szemináriumi csoportban, pl. válasz az oktató és hallgatótársak kérdéseire fórumon, videókonferencián, vita
- **Együttműködés:** problémák, feladatok közös megoldása, pl. kiscsoportos projekt, online fórum, közös elektronikus dokumentum szerkesztése
- **Vizsgálódás,** kutatás: elméleti, empirikus kutatás, pl. elméletek összevetése, kritikája, elemzések, online adatbázisok készítése, elemzése, vizsgálat készítése
- **Gyakorlat:** szakmai tevékenység kipróbálása, gyakorlása; pl. laboratóriumi gyakorlatok, szerepjátékok, terepmunka, szimuláció, virtuális szimuláció, szakmai gyakorlat, betegágy melletti gyakorlat
- **Alkotás, fejlesztés:** pl. modellek, prezentációk, fejlesztések, videók, esszék, beszámolók készítése

A tanulási tevékenységek kiválasztásakor tehát a következőkre érdemes figyelni:

- elősegíti a kitűzött kompetenciák fejlesztését, tanulási eredményeket? Itt mindig érdemes az egész kurzus tervezésekor **először a kognitív és/vagy szakmai képességek fejlesztésére figyelni**, mert ez általában időigényes és a megfelelő fejlesztéséhez általában többféle tevékenységre is szükség van.
- különösen a klinikum tantárgyai kapcsán alapvető kérdés, hogy **milyen szinten** szükséges az adott eljárás, folyamat, gyakorlati **képesség** megtanulása? Ehhez Miller piramisának modelljét érdemes kiindulópontként használni:



7. ábra A klinikai kompetenciák Miller piramisa (Ramani & Leinster, 2008)

Át kell gondolni, hogy a diagnózis vagy az újraélesztés 1) lépéseit kell tudni elmondani (ismeret tudása), mert akkor ennek megtanításához elegendő egy előadás vagy tankönyv elolvasása; vagy éppen már 2) alkalmazni is kell tudni a lépéssort (tudni hogyan?), mert akkor szükség van, esetek elemzésére, videófelvételeken található problémák azonosítására. De az is lehetséges, hogy a cél az, hogy 3) a hallgató önállóan be tudja mutatni a diagnózis vagy az újraélesztés gyakorlatát, ekkor

már olyan tanulási tevékenységekre van szüksége, ahol szimulációs környezetben vagy valódi klinikai helyzetekben maga is gyakorolja ezt a képességet. A szakmai képességek tanulásának ezt a fokozatosságát érdemes átgondolni tehát a tanulási tevékenységek választása miatt, de majd az értékelési eszközök megválasztásához is segítséget nyújt.

- kínálunk-e **többféle és hallgatói aktivitásra, interaktivitásra alkalmas feladatot**?
- milyen mértékben szeretnénk **egyéni, páros vagy csoportos** tanulási tevékenységeket bevonni a kurzusba?
- milyen **személyes és online tanulási tevékenységet** akarunk tervezni? mivel a legtöbb kurzus esetében idő szűkében van az oktató, érdemes átgondolni, hogy mi az, amit a hallgatók egyedül, online is el tudnak sajátítani és mi az, amit mindenféleképpen fontos személyesen a kurzuson tanulni?

adunk-e **választási lehetőséget** a hallgatóknak a feladatok, tevékenységek kapcsán? Például előzetes tudás vagy munkatapasztalat alapján vagy engedjük, hogy saját érdeklődésük alapján mélyüljenek el egy témában, vagy éppen igényeik szerint inkább egyénileg vagy párban dolgozzanak egy feladaton.

3. Milyen tartalmakat érdemes kiválasztani?

A tanítás–tanulás tartalmának kiválasztása és elrendezése során bár alapvető a **naprakész és releváns szakmai tudásra** való építés, kiindulópontként mégis 1) az elérendő **tanulási eredményeket** fontos használni, valamint 2) a **hallgatók tanulási szükségleteit** lényeges figyelembe venni.

Az elérendő **tanulási eredményeket, kompetenciákat** a SE kurrikulum-térképe és az abban szereplő tantárgyi leírások alapján lehet azonosítani. Ez alapján pedig azt szükséges végiggondolni, hogy milyen szakmai tartalomra lesz szüksége ahhoz a hallgatóknak, hogy megfelelően tudjanak fejlődni a kitűzött célok mentén. Például az egészségmegőrzés és prevenció különböző elméleti megközelítéseit érdemes más fókusszal és mélységben tanítani az ápolóknak, a gyógytornászoknak vagy a mentősöknek szóló képzéseken. Ezen túl érdemes figyelni a tartalmi integráció és redundancia kérdéseire. A **tartalmi integrációhoz** át kell gondolni a tartalmak horizontális és vertikális integrációját, az elmélet és gyakorlat integrációját, a gyakorlati képességek fejlődésének lépéseit (ezekről részletesen az [1.1. fejezetben](#) írtunk, illetve a [Miller-piramis](#) kapcsán). A tartalmi **redundancia** kérdése sokszor úgy kerül elő, mint ami nem jó, amit csökkenteni kell a képzésben, ugyanakkor ezt érdemes komplexebben kezelni. Valamilyen szintű redundancia igenis fontos a tanulás sikerességéhez, hiszen első hallásra ritkán tanulunk meg valamit, ugyanakkor igaz, hogy unalmassá, értelmetlenné teszi a tanulást a hallgatók számára, ha túl sokszor kerül elő ugyanaz a tartalom. Ezért leginkább a **spirálisan bővülő tartalmi elrendezést** ajánlják, tehát hogy ugyanaz a tartalom többször visszatér a képzés tantervében, de fokozatosan bővül, mélyül.

A másik szempontunk, hogy a **hallgatók** milyen **tanulási szükségleteit** és hogyan érdemes figyelembe venni a kurzus, blokk, óra tartalmának kiválasztásához és elrendezéséhez?

- Az a jó tartalom, aminek a jövőbeni haszna az adott képzési szinten álló hallgatók számára belátható, minél több előzetes és aktuálisan szerzett tudáshoz azonnal kapcsolható, és - legalább szimuláció szintjén, de - a lehető leghamarabb alkalmazható, gyakorlatba

ültethető - vagyis **releváns**. NB: Ugyanaz a tartalom másik képzési szinten, másik hallgatói csoport számára másképpen lesz releváns!

- A jó tartalom az adott hallgatói csoportra szabható, a képzés szintjéhez illeszkedve alakítható a törzsanyag és a kiegészítő elemek mélysége és aránya – vagyis **rugalmas**. A jól beállított arányokkal megelőzhető a lemorzsolódás, a többség számára teljesíthetővé és sikerélménnyé válik a tanulás. A mélységgel való játék lehetővé teszi egyrészt a tehetséggondozást (azonos képzési szinten állók közt), másrészt a képzési szintek közötti lépegetést (differenciálás).
- A jó tartalom **visszatérő**, a képzés különböző szintjein a hallgatók számára ismerős, és mindig éppen annnyival több, amennyi a következő szinten **már kihívást jelent, de még teljesíthető**. Addig ismétlődik - váltakozó mértékben és formában -, ameddig a képzésben meghatározott tanulási eredményt a megfelelő kompetencia szinten (ismeret, készség vagy attitűd) el nem érjük. (Ezt hívjuk **álványozásnak**.)

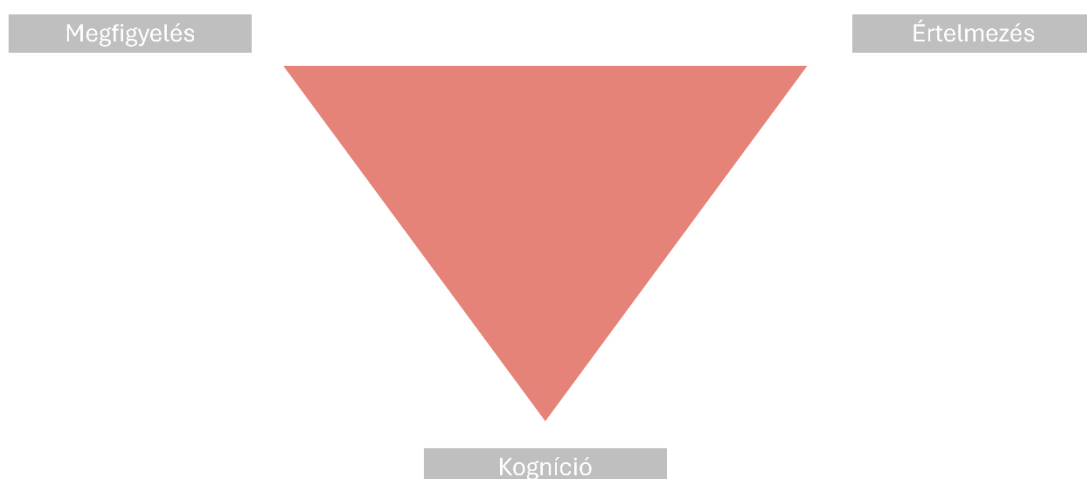
A Semmelweis Egyetem angol és német nyelvű képzéseinek specialitásaival érdemes még foglalkozni a tartalom kiválasztása, szervezése kapcsán. A **tartalom és nyelv integrációjára alapú tanulási megközelítés** (Content and Language Integrated Learning, CLIL) azt jelenti, hogy a tartalom tanulása nem anyanyelven keresztül történik, azaz a tantárgy oktatása mellett a nyelv tanulása is folyik (Marsh & Maljers, 1994 idézi CLILMED-projekt, 2022). A hallgatóknak képessé kell válniuk arra, hogy többnyelvű és multikulturális környezetben hatékonyan működjenek. Mindehhez pedig a **globális megközelítésre** érdemes építeni, ami a globális perspektívákat helyi kontextusba helyezi (pl. az egészségmegőrzés elméleteit magyarországi és egyéb, a résztvevő hallgatók számára is releváns kontextusban mutatja be), mivel a hallgatók a megszokott példákon keresztül jobban értik meg a tanult tartalmakat. A tartalom és nyelv integrációján alapuló tanulási megközelítés (**CLIL**) **három** alapvető **dimenzióban értelmezhető** (Coyle et al, 2010 idézi CLILMED-projekt, 2022), amire a tartalom kiválasztása és elrendezése során is érdemes figyelni:

- **A tanulás nyelve (language of learning)**, amely a fogalmi tanuláshoz (conceptual learning) szükséges nyelv, beleértve a speciális, kontextusfüggő szókincset, valamint a fogalomalkotáshoz és a megértéshez szükséges nyelvtani funkciókat stb.
- **Nyelv a tanulásra (language for learning)**, amely a metakognitív/hallgatói stratégiák, az osztálytermi beszélgetés, viták, a feladatok elvégzéséhez, a hallgatói kompetenciák fejlesztéséhez szükséges nyelvezet.
- **Nyelv a tanulás által (language through learning)**, amely a tudás alkalmazásához szükséges szaknyelv.

További gyakorlatias módszereket, tippeket és példákat találhat a Semmelweis Egyetem részvételével is zajlott CLILMED c. Erasmus+ projekt során fejlesztett [útmutatóban](#), ami az orvosi-egészségügyi képzések CLIL-módszertani megújítására koncentrál.

4. Hogyan tudom értékelni a kitűzött célokat?

A tanulási eredmények értékelése nem egy pillanat műve a tanítás végén, hanem egy **tervezett folyamat**, amely már a kurzus tervezésének elején megkezdődik. Az értékelésről való gondolkodáshoz és döntésekhez hasznos keret az **értékelési háromszög**, amely a **kogníció**, a **megfigyelés** és az **értelmezés** elemeiből áll (Pellegrino, 2022). Ez a három elem segít biztosítani, hogy az értékelés **érvényes, transzparens, a hallgatók számára is világos** és a **tervezett tanulási eredményekkel összhangban** álljon.



8. ábra: Az értékelési háromszög (Pellegrino, 2022)

1. Kogníció: Mit kell értékelni?

A kogníció, a hallgatói megismerés kapcsán azt kell átgondolni, hogy **hogyan tanulnak a hallgatók, mit jelent kompetensnek lenni** az adott szakterületen. Ez magában foglalja:

- mely ismeretek, képességek és gondolkodásmódok, attitűdök fontosak,
- tipikusan hogyan fejleszthetőek ezek a területek,
- és mi különbözteti meg a kezdők és a tapasztaltak teljesítményét, viselkedését.

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az értékelésnek az adott területen (pl. klinikai gondolkodás, elméleti fogalmak alkalmazása, problémamegoldás) a hallgatók tanulásának reális megértésén kell alapulnia. Ezek az előzetes feltételezéseink irányítják, hogy **mit és miért** értékelünk.

Ezen a ponton fontos átgondolni az összhangot:

- A tanulási tevékenységek felkészítik-e a hallgatókat az értékelés elvárásaira?
- Azt tanítom-e, amit értékelni szándékozom?
- Az értékelési módszerem összhangban áll-e a hallgatók tanulási folyamatával?

2. Megfigyelés: Milyen tevékenységet, feladatot, produktumot kérek a hallgatóktól?

A megfigyelés azoknak a feladatoknak és tevékenységeknek a megnevezése, amelyek során a hallgatók meg tudják mutatni a tanultak eredményét, **láthatóvá válik az elért tanulási eredményük**. A lényeg tehát, hogy a belső, azaz alapvetően nem látható gondolkodási folyamatokat, képességeket, attitűdöket valamilyen módon az oktató számára is elérhetővé, megfigyelhetővé tegyék. Ehhez számos értékelési módszert használhatunk: tesztek, írásbeli feladatokat, prezentációkat, gyakorlati feladatokat, esettanulmányok megvitatását, projektmunkát stb.

Tehát az értékelésre szánt feladatokat úgy kell megtervezni, hogy:

- láthatóvá tegyék a tanulást,
- tükrözzék a tervezett tanulási eredményeket,
- és lehetővé tegyék a hallgatók számára, hogy bemutassák, mit tudnak vagy mit tudnak elvégezni.

A rosszul megválasztott feladatok ugyanolyan könnyen elrejtetik a tanulás eredményét, mint ahogyan a jól megtervezett feladatok feltárhatják azt. Ezért az értékelésre szánt feladatok, tevékenységek megtervezésekor érdemes feltenni a következő kérdéseket:

- Hogyan lehetek biztos abban, hogy a hallgatók elérték a tervezett tanulási eredményeket?
- A kurzus mely pontjain kerül sor az értékelésre?
- Lesz lehetőség formatív értékelésre is, nem csak szummatív/összegző, a félév végén történő értékelésre?
- Vannak-e opcionális vagy alternatív feladatok, amelyekkel a hallgatók bemutathatják a tanulásuk eredményét?

3. Értelmezés: Hogyan értelmezzem a hallgatók teljesítményét?

Az értelmezés az a folyamat, amelynek során jelentést tulajdonítunk annak, amit megfigyeltünk. Ez magában foglalja azokat a **kritériumokat**, szabályokat és módszereket, amelyeket annak eldöntésére használunk, hogy a tanulók teljesítménye mit árul el nekünk a tanulásuk sikerességéről.

Országos, nemzetközi, szakmai kompetenciamérések esetében a **méréseket** kutatók-fejlesztők tervezik és kivitelezik, az adatgyűjtés professzionális keretek közt zajlik, az eredményeket statisztikai modelleket használnak. Így az eredmények longitudinálisan és különböző egyetemi, országos minták közt is összehasonlíthatóvá válik. Ugyanakkor a mindennapi tanítás során az értelmezést általában az oktató maga vagy egy szűkebb oktatóközösség végzi, gyakran szakmai megítélés alapján, **minőségi kritériumok, értékelő táblák** (rubrics) vagy egyszerű **pontozási rendszerek** segítségével. Az értékelési kritériumok kialakítására láthatunk egy példát a 2. táblázatban.

2. táblázat: Példa az értékelési kritériumok azonosítására az alapszintű újraélesztés területéről

Kompetenciaprofil-táblázat			
Kompetencia- elem	Tartalom	Tanulási célok	Mérési kritériumok
Ismeret	Alapszintű újraélesztés elméleti alapjai (helyzetfelmérés, reakcióellenőrzés, légzésvizsgálat, segélyhívás, mellkaskompressziók, AED használat)	– BLS lépéseinek ismerete – Keringésleállás jeleinek felismerése – AED működésének ismerete	– 80% feletti eredmény elméleti teszten – Lépések helyes sorrendismerete – Helyes döntés segélyhívásról
Képesség	A BLS folyamat gyakorlati végrehajtása	– Biztonságos helyszín kialakítása – Kompressziók szakszerű kivitelezése – AED helyes használata	– Helyzetfelmérés szabályos – Kompresszió mélység és ritmus megfelel a protokollnak – AED használata biztonságos és pontos
Attitűd	Segítőkészség, felelősségvállalás, határozottság és együttműködés	– Bátorság és cselekvőkészség kialakulása – Stresszhelyzetben nyugodt viselkedés – Empatikus és fegyelmezett kommunikáció	– Kezdeményező beavatkozás szimuláció – Nyugodt, együttműködő magatartás – Fejlesztő visszajelzések elfogadása

A pontos módszertan használatától függetlenül az értelmezés olyan kérdésekre ad választ, mint:

- Mit mutat az adott teljesítmény a hallgatók megértési szintjéről, képesség elsajátításának szintjéről?
- Hogyan viszonyul a teljesítmény a tervezett tanulási eredményekhez?
- Milyen visszajelzés vagy döntés következik ebből?

Hogyan válasszuk ki akkor ezek alapján a megfelelő értékelési módszereket?

A különböző tanulási eredmények különböző értékelési módszereket igényelnek. A tudás, a képességek és az attitűdök általában nem értékelhetők ugyanazokkal a módszerekkel, eszközökkel. Tehát összességében azt mondhatjuk, hogy minél több és sokfélebb tanulási eredményeket akarunk értékelni, annál **több értékelési módszert** érdemes választani. Ugyanakkor arra is lényeges figyelni, 2-4 értékelési módszernél több már túlzottan megterhelő

lehet a hallgatóknak, tehát minél inkább törekedni kell olyan értékelési módszerek kiválasztására, amelyek minél több információt tudnak gyűjteni a kitűzött célokról, tanulási eredményekről. Az értékelési módszerek kiválasztásakor nem csak azt érdemes figyelembe venni, hogy mit értékelünk, hanem azt is, hogy:

- mi az **értékelés célja** (pl. visszajelzés, osztályozás, a tanulás támogatása),
- **mikor** történik az értékelés a kurzuson, blokkon belül,
- és **kik** vesznek részt az értékelésben (oktató, hallgatótársak vagy maguk a hallgatók).

Hasznos irányadó kérdések az értékelési módszerek kiválasztásához:

- Melyik módszer tükrözi legjobban a kívánt tanulási eredményeket?
- Ezek a módszerek lehetővé teszik-e a hallgatók számára, hogy bemutassák a tanultakat?
- Megvalósíthatók és fenntarthatók-e a kurzus keretein belül?

A jól megtervezett értékelési stratégia **több módszert és értékelési pontot kombinál**, támogatja a tanulást a kurzus egészében, és nem csak végső osztályzatot, hanem **érdemi visszajelzést** is ad.

5. Hogyan strukturálom a kurzusom? Milyen tanítási–tanulási lépéseket tervezzek?

Miután a főbb célokat, tanulási eredményeket, tanulási tevékenységeket, tartalmakat, értékelési alkalmakat és módszereket is megterveztük, fontos átgondolni, hogy milyen is lesz a **kurzus, blokk fő struktúrája**, milyen tanítási–tanulási lépéseket, főbb tartalmi egységeket szükséges terveznünk; a kurzust, blokkot milyen logikus, a hallgatók tanulását támogató struktúrába tudjuk szervezni, elrendezni.

A kurzusok, blokkok struktúrájának kialakítása során érdemes **kiindulópontként** számításba venni, hogy mindig a **hallgatói tanulás folyamatából** induljunk ki, tehát egyrészt abban gondolkodjunk, hogy a hallgatók nemcsak órára járnak, hanem az órák közt is végeznek feladatokat, tanulnak; másrészt hogy minél inkább a hallgatók aktív tanulását segítsük elő, tehát ha például egy téma nehezebb, arra érdemes több időt szánni, többféle gyakorló feladatot beépíteni, vagy egy komplex szakmai képesség tanulásánál is fontos a fokozatosságot figyelembe venni (ld. Miller piramisát).

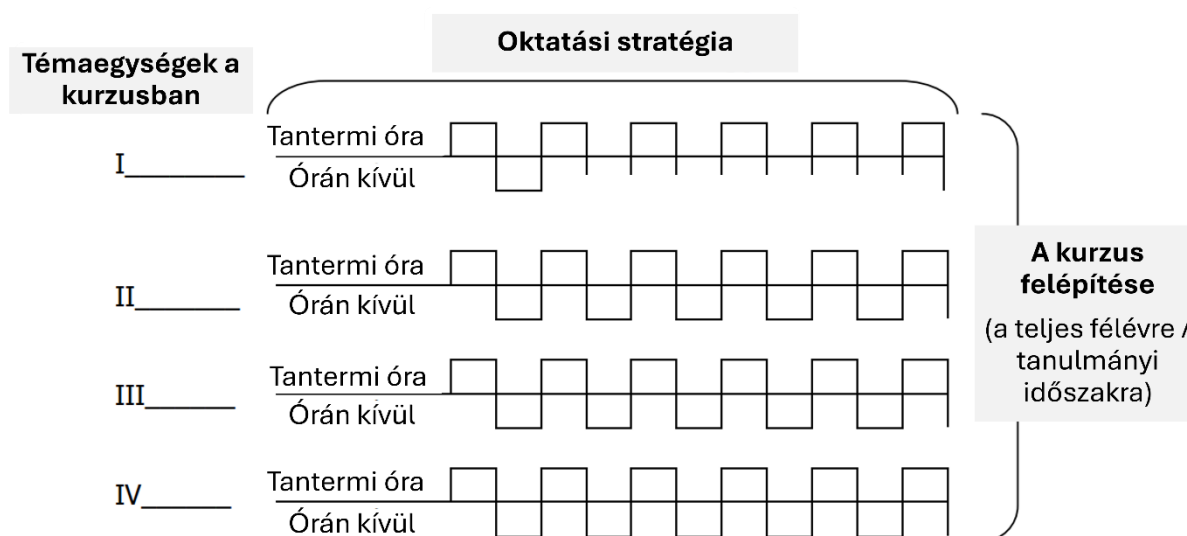
A kurzus, blokk struktúrájának kialakítását általában úgy kezdjük, hogy megállapítunk főbb, általában szemeszterenként kb. **4-7 egységet**, amelyek kapcsolódhatnak témákhoz vagy szakmai feladatokhoz, és amelyek ezáltal a tantárgy logikus felépítését adják (Fink, 2003). A főbb egységekhez aztán óraszámokat rendelünk és ezáltal felosztjuk az egységek közt a rendelkezésre álló időkeretet. A kurzuson, blokkon belüli egységek világos meghatározása segíti az egységeken belüli és közti **koherenciát**, például minden egység esetében végiggondolhatjuk a hallgatóknak milyen támogatásra van szüksége (pl. e-learninges tartalom, esetek, példák), az egység végén fókuszálhatunk az összegzésre, és beépíthetünk értékelési, visszajelzési alkalmakat – amelyek mind segítik a hallgatók tanulásának sikeres támogatását. Az egységek közt pedig egyértelműsíthetjük a kapcsolatokat, akár a kurzus, blokk kezdetekor érdemes megmutatni a főbb tanulási egységeket, hogy a hallgatók is előre láthassák, mi fog történni a kurzusban. Ha jól látjuk a kurzus, blokk fő struktúráját, akkor azt is tervezhetjük, hogy bizonyos egységekben teret adunk a **differenciált tartalmaknak**, pl. haladó szintű tartalom azoknak, akik mélyebben érdeklődőknek

egy adott téma iránt; kiegészítő tartalom, azoknak, akik lassabban dolgozzák fel az adott tananyagot; vagy akár választható tanulási tevékenységek felkínálása, hogy lehessen csoportban, párban és egyénileg is dolgozni a feladatokon.

Az egyes tanulási egységekben sokféle tevékenységet, módszert használhatunk, amelyeket általában valamilyen **tanulási –tanítási lépéssorba, stratégiába** rendezünk. Ezek általában - de nem kizárólagosan, ld. probléma alapú tanulás - úgy kezdődnek, hogy 1) a hallgatókat felkészítik az új téma feldolgozására, az új szakmai tevékenység elvégzésére, 2) ezek bemutatásra, kipróbálásra kerülnek, majd általában 3) gyakorlásra sokféle helyzetben, oktatói támogatással, **csoportban**, vagy **egyénileg** is - rendszeres visszajelzéssel kísérvé 4) az egységben tanultak összegzésével, értékelésével zárul, amiben a hallgatók is reflektálhatnak arra, hogy még milyen hiányosságaik vannak, miben fejlődtek (Fink, 2003).

A tanulási folyamat tervezésének kialakítása során azt is szükséges végiggondolni, hogy mit tervezünk 1) a tantermi munka vagy klinikai gyakorlat során és 2) mit órán kívüli feladatként. Ez utóbbi lehet egyéni otthoni feladat, de **online szinkron** (pl. szimulációs gyakorlat, online csoportmunka) és **aszinkron** (Moodle fórumon való beszélgetés, szöveg, videó utáni kérdések feldolgozás, tükrözött osztályterem) feladat is.

A hallgatók felé való kommunikáció, de az általános áttekinthetőség érdekében is érdemes a kurzus, blokk struktúráját vizuálisan is megjeleníteni. Az alábbiakban egy sematikus ábrát mutatunk erre.



9. ábra: A kurzus, blokk lehetséges struktúrája (Fink, 2003, 30.o.)

6-7. Hogyan érdemes az adott hallgatói csoport alapján finomhangolni, rájuk szabni a terveket? Hogyan építem be a tapasztalatokat a további tervezésbe?

A jó terv nem azt jelenti, hogy azt mindenféleképpen hűen meg kell valósítani, hanem inkább azt jelenti, hogy a legfontosabb tényezőket – azaz 1) a célokat, tanulási eredményeket 2) tanulási tevékenységeket és 3) az értékelési módszereket és kritériumokat átgondoltuk, és egymással összehangoltan megterveztük. A tervezésben tehát nemcsak a **tudatosság**, hanem a **rugalmasság** is lényeges: a kurzus, blokk, óra megvalósítása során a hallgatók tanulási

tapasztalatai, visszajelzései és a saját elemző, reflektáló munkánk alapján is tudjuk a terveket módosítani, javítani, továbbfejleszteni vagy akár újratervezni.

A tervek javítása, továbbfejlesztése érdekében **rendszeresen információt** kell **gyűjtenünk** a hallgatói és oktatói tapasztalatokról és ezeket **elemoznünk** is szükséges, hogy ez alapján eldöntsük kell-e és ha igen, mit változtatni a terveken. Az újratervezések célja egyrészt az, hogy minél sikeresebben tudjuk megvalósítani a kitűzött céljainkat. Az alábbiakban az információgyűjtés és -elemzés főbb megoldásait és példáit mutatjuk be.

A hallgatói tanulási tapasztalatok gyűjtése és elemzése

A hallgatók tanulási tapasztalatairól lehet **gyors** visszajelzéseket gyűjteni, ilyen lehet amikor a hallgatók órai feladatvégzését, csoportmunkáját **megfigyeljük** vagy az általuk elkészített és beadott **munkákat, produktumokat**, diagnosztikus felmérésüket **elemezzük**.

Egyes alkalmak végén lehet rövid (2-5 perces, 2-3 kérdésből álló), azonnali visszajelzéseket kérni **kilépőkártyák** segítségével, amiket általában online kvíz vagy platform (pl. Padlet, Scrumbler) alkalmazásokkal lehet könnyen lebonyolítani, de papír alapon is működhet. A hallgatókat leginkább a célok, tananyag és tevékenységek megértéséről és sikerességéről érdemes kérdezni, leginkább rövid nyitott válaszokkal. A kilépőkártya használata során fontos elmagyarázni a hallgatóknak, hogy nem muszáj minden kérdés kapcsán írniuk valamit, csak arra válaszoljanak, ami releváns számukra.

Példa a kilépőkártyára:

- *A mai órán új volt számomra:...*
- *Nem volt világos számomra:...*
- *Kérdésként merült fel bennem:...*

Lehet további **rövidebb szóbeli beszélgetést** is kezdeményezni a hallgatókkal a tanulási tapasztalataikról, **főként a szemeszter vagy a blokkgyakorlat közepén** érdemes ilyen jellegű visszajelzést kérni, hiszen ekkor még lehet javaslatokat gyűjteni a hallgatóktól arról, hogy esetleg mit érdemes változtatni a kurzus, blokkgyakorlat kivitelezésében, pl. mire érdemes több időt szánni, más tanulási-tanítási módszert keresni hozzá, esetleg az értékeléssel kapcsolatban érdemes valamit újragondolni. A hallgatók javaslatait nem biztos, hogy mindig szakmailag megalapozottnak tartjuk vagy az is lehet, hogy nem megvalósíthatóak, de önmagában már az, hogy meghallgatjuk őket, s látják, hogy próbálunk alakítani a kurzuson, blokkgyakorlaton, erősítheti a hallgatók bevonódását, motivációját. Ráadásul gyakran kifejezetten jó javaslataik vannak arra, hogy például hogy mi segítené nekik abban, hogy jobban értsék a tananyagot.

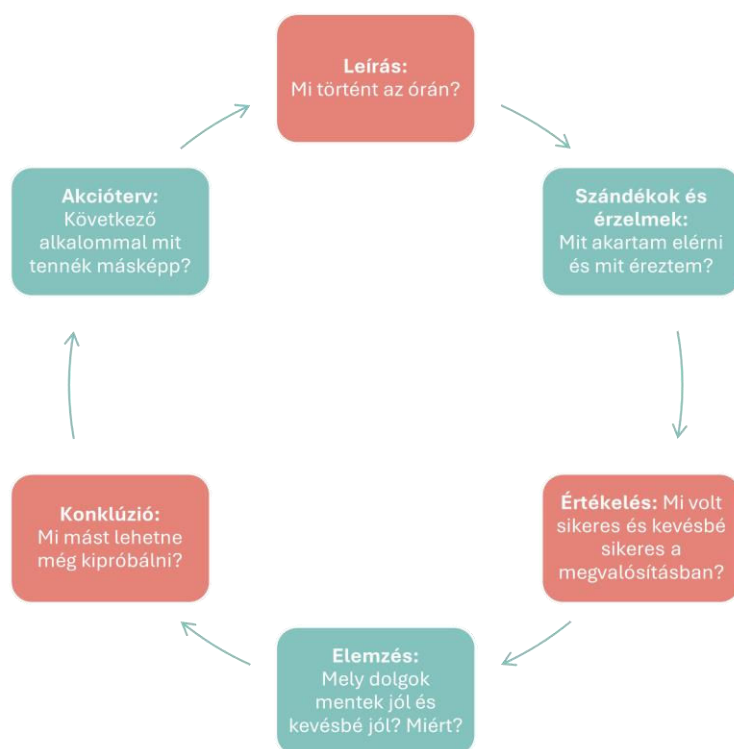
Az eddigi hallgatói visszajelzések azt segítették elő, hogy a még adott hallgatói csoport számára tudjunk változtatni a kurzus, blokk eredeti tervén annak érdekében, hogy sikeresebben tudjanak tanulni. Az **oktatói munka hallgatói véleményezésére kialakított kérdőív** (OMHV) pedig már abban tud segíteni, hogy a kurzust, blokkgyakorlatot értékeljük, és tanulva a visszajelzésekből a következő alkalommal tudjunk módosítani a terveinken. Sokszor az OMHV eredményeit nem egyszerű értelmezni, az ötfokú Lickert-skálán történő értékelés **a miért-ekre nem ad választ**. Éppen ezért az eredményeket érdemes összevetni korábbi évek eredményeivel, és leginkább a

konzekvensen megjelenő nehézségekre reflektálni; de érdemes az eredményeket tanszéki vagy a kurzushoz, blokkhoz kötődő oktatói közösségben közösen is elemezni, és együtt gondolkodni azon, hogy például mi lehet amögött, hogy a hallgatók hiányolják a gyakorlati hasznosságot a kurzuson. Hogyan érdemes erre reagálni, milyen szakmai válaszokat tud adni az oktatói közösség a felmerülő kihívásra?

Az oktatói tapasztalat gyűjtése és elemzése

Az oktatói tapasztalataink gyűjtése leginkább azt jelenti, hogy rövid időt szánunk a tanítás végén arra, hogy átgondoljuk, elemezzük, értékeljük, azaz **reflektáljunk** a tanítási tapasztalatainkra, a terveink megvalósítására. Az elemzést végezhetjük **egyénileg** fejben, de a főbb gondolatok dokumentálhatjuk is röviden (pl. egy erre rendszeresített füzetben vagy fájlban). De akár **kollégák segítségével közösen** is átbeszélhetjük a tapasztalatokat, sőt ha olyan horderejűnek tartjuk a tapasztalt kihívásokat vagy éppen egy bevezetett újítás (pl. tükrözött osztályterem) okán az új tapasztalatok feldolgozását, akkor a **tanításra vonatkozó tudományos kutatást** (scholarship of teaching and learning) is kezdeményezhetünk. Annak eldöntése, hogy milyen mélységű elemzésre van szükségünk attól függ, hogy 1) új terv, kurzus, blokk, óra megvalósítását értékeljük vagy egy már régebb óta folyót 2) kezdők vagy rutinosabb oktatók vagyunk, mennyire jelentős célunk az, hogy a rendszeres reflexió révén fejlődjünk oktatóként? 3) alapvetően az a célunk, hogy a kurzus, blokk, óra céljait minél sikeresebben valósítsuk meg, a hallgatók tanulási tapasztalatai minél pozitívabbak legyenek. Mindhárom irány esetében a hallgatók visszajelzései általában szerves részét képezik az oktatói reflexióknak.

Az alábbiakban egy olyan **reflexió ciklust** mutatunk be, ami abban segít, hogy milyen módon tudjuk elemezni a kurzus, blokk, óra céljainak megvalósítását (ld. 3. kérdés), ami általában nem radikális változtatásokhoz, inkább finomhangoláshoz szokott vezetni.



10. ábra: Oktatói reflexió ciklus a kurzus, blokk, órák megtartása után (Gibbs, 1988 alapján)

Példaként megnézhetjük a következőt: 1) ha az óránkon számos hallgatónak nem sikerült sikeresen elvégezni az újraélesztés gyakorlatát (Tapasztalat leírása); 2) akkor érezhetjük magunkat csalódottnak, hiszen alaposan, több órát rászánva elmagyaráztuk, megmutattuk, ugyanakkor ez egy mindenki számára elérendő cél (Szándékok és érzelmek elemzése), tehát minden hallgatónak muszáj elsajátítani. Érdemes átgondolni, hogy 3) kinek ment jól és kinek kevésbé (Értékelés), és hogy ennek 4) mi lehetett az oka, például visszagondolva azokra, akiknek nem sikerült az újraélesztés szimulációs körülmények közt, jellemzőbb volt, hogy idegesek voltak (Elemzés). Biztos, hogy 5) még több gyakorlási lehetőséget és segítséget (ezt hívjuk állványozásnak) kell nekik adni, például összepárosíthatjuk őket azokkal a hallgatótársakkal, akiknek már jól megy, hogy egymást váltva gyakorolják. Továbbá azon is gondolkozhatok, hogyan lehet megnyugtatni jobban őket a feladatvégzés előtt (Konklúzió). Legközelebb tehát 6) még kell időt szánni a gyakorlásra, mielőtt elkezdjük a szimulációs gyakorlatokat egy lassú légzőgyakorlatot iktatunk be, valamint párba állítom őket (Akcióterv).

Összességében a kurzus, blokk, óra javítása, **fejlesztése** érdekében azokat a **szempontokat** érdemes rendszeresen elemezni, amelyek az eredményesség legfőbb zálogát jelentik (Fink, 2003):

- Ösztönözze a hallgatók magasabb szintű gondolkodását (ld. Bloom-taxonómiát)
- Aktív tanulásra épüljön
- Gyakori és azonnali visszajelzés nyújtson a tanulás eredményességéről
- A különböző tanulási tevékenységek strukturáltan, egymásra épülve szerveződjenek
- Igazságos és átlátható követelményrendszer és értékelés alakítsunk ki.

Referenciák

Biggs, J. & Tang, C. (2003): Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (Second edition)

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McKay.

Brauer, D. G. & Ferguson, K. J. (2015). *The integrated curriculum in medical education*. AMEE Guide No. 96. Medical Teacher; 37(4):312-22. doi: 10.3109/0142159X.2014.970998.

CLILMED (2022). *Oktatásfejlesztés az orvosképzésben a CLIL-módszer segítségével. Útmutató a tananyag átalakításához és átadásához.* https://clilmed.eu/wp-content/uploads/2023/02/10_CLILMED_Guidebook_Hungarian.pdf

Fink, L. D. (2003). Self-directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. San Francisco, Jossey-Bass.

Gibbs G (1988). Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

The Guide of University of Edingburgh URL: <https://www.ed.ac.uk/reflection/reflectors-toolkit/reflecting-on-experience/gibbs-reflective-cycle>

Kálmán Orsolya (2019): Oktatói kézikönyv a kurzusok tervezéséhez, fejlesztéséhez, ELTE PPK NI Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központ. Kézirat.

Kotschy Beáta (2022). Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (főszerk.) & Szűcs Ida (szerk.). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, DOI: 10.1556/9789634548454.10í

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.

Lukács István & Derényi András (2017, szerk.): Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapú fejlesztéséhez, felülvizsgálatához, Oktatási Hivatal, Budapest. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

Pellegrino, J. W. (2022). A Learning Sciences Perspective on the Design and Use of Assessment in Education. In: Sawyer, K. (ed.). *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*, 238-258.

Ramani, S. & Leinster, S. (2008). AMEE Guide no. 34: Teaching in the clinical environment. Medical Teacher; 30(4):347-64. doi: 10.1080/01421590802061613. PMID: 18569655.

Túri Ibolya és munkatársai (2025): *Semmelweis Curriculum 2.0 - A Semmelweis Egyetem képzéseinek átfogó kurrikulumfejlesztése*. Orvosképzés, C. évfolyam, 4:533-571., 545-560. URL: <https://www.semmelweiskiado.hu/termek/2243/orvoskepzes/a-gradualis-es-posztgradualis-kepzes-folyoirata>