

Módszertani útmutató kézikönyv képzések fejlesztéséhez, tantervek felülvizsgálatához a Pécsi Tudományegyetemen

Összeállította: Derényi András, Bajzáth Angéla és Lukács István

Készült az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 számú „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” projekt

A.2.-11 Tanulási eredményeken alapuló és kimenet orientált képzéstervezés, tanterv-alakítás és tantárgyfejlesztés, valamint kapcsolódó oktatói képzések alprogram keretében

© Szerzők, Pécsi Tudományegyetem

Pécs

2020 szeptember

Tartalom

(A) Bevezetés.....	1
(B) A képzési programok tervezésének, felülvizsgálatának elméleti háttere	5
(b1) A konstruktív tanulás elmélete.....	5
(b2) A tanulást/tanulási folyamatokat középpontba állító szemlélet.....	5
(b3) Kimenet felőli megközelítés	7
(b4) A tanulási eredmények	8
(b5) A képesítési keretrendszerek	9
(b6) Kompetencia-referenciakeretek.....	12
Kulcsfogalmak	14
(C) A képzési program –portfólió karbantartása és fejlesztése	16
(c1) A portfólió elemzése	17
(c2) A portfólió feltérképezésének eszközei	18
(D) A programtervezés és –felülvizsgálat folyamatának fő szakaszai	19
(D.1) A fejlesztés előkészítése	20
1.1 A szervezet felkészítése, a vezetői támogatás és az erőforrások biztosítása	20
1.1.a Külső és belső támogatás biztosítása	20
1.1.b A szükséges és rendelkezésre álló erőforrások felmérése	23
1.2 Környezetelemzés	25
(D.2) A program (re)design főbb lépései	27
2.1 A tanulási környezet megtervezése	29
2.2 Kimeneti tanulási célok kialakítása	32
2.2.a Problématérkép készítése a célok azonosításához	33
2.2.b Célok megfogalmazása	35
2.3 Pedagógiai alapelvek egyeztetése és a szak képzési profiljának meghatározása	36
2.4 A célok tanulási eredményekké alakítása	37
2.5 A tantervi architektúra kialakítása	40
2.6 A tantervi egységek (modulok, tantárgyak) kidolgozása	49
2.6.a Tanulási eredmények tantervi egységekhez rendelése	50
2.6.b A tanulási folyamat és munkaformák megtervezése	51
2.6.c A hallgatók tanulási terheinek tervezése	52
2.6.d A követelmények, értékelési módjuk és szempontjaik meghatározása	54
2.6.e A tanulástámogatás megtervezése	55
2.6.f Az egyes oktatók kurzus tematikái.....	56
2.7 Az értékelés rendszerének megtervezése	57
2.7.a A konstruktív összehangolás	59
2.7.b Képzés záró értékelése (diplomamunka és záróvizsga)	60
2.7.c A tantervi egységek, tantárgyak értékeléseinek megtervezése.....	61
2.7.d Az elvégzett munka és az elért eredmények minősítése	61
2.8 Az elkészült tanterv finomhangolása és validálása	63
(D.3) Implementáció: a tanterv bevezetése és működtetése.....	67
3.1 A szak implementációjának fontosabb szempontjai, állomásai.....	67
3.2 Fenntartás	68
3.3 Monitorozási terv.....	70
3.4 Minőségbiztosítás	70
(E) Fogalommagyarázat.....	72
(F) Ábrák és táblázatok jegyzéke.....	76
(G) Irodalmak, források.....	77
(H) Mellékletek.....	83
(h1) Eszközök, példák.....	83
(h2) Helyi megoldások, jó gyakorlatok.....	83
(h3) További szakmai háttéranyagok a PTE képzésfejlesztési projektjéből	83

(A) Bevezetés



Mi ez?

Ez a kézikönyv a Pécsi Tudományegyetem számára készült azzal a céllal, hogy az egyetem képzéseinek fejlesztése során – legyen az akár új szak kidolgozása vagy meglévő képzések felülvizsgálata, korszerűsítése – segítséget nyújtson a szükséges lépések megtételéhez.

A kézikönyv annak az együtt-gondolkodási folyamatnak a tapasztalataira és eredményeire támaszkodik, amelynek során az egyetem szakfelelős vagy a tantervezésben, képzésfejlesztésben meghatározó oktatóinak egy nagyobb csoportja, kiegészülve oktatás-szervezéssel foglalkozó szakalkalmazottakkal, műhelymunkák keretében ismerkedtek meg és adaptáltak képzésfejlesztési módszereket saját szakjaikra. A műhelymunkákat szakértők támogatták – és ők állították össze ezt a kézikönyvet is. A műhelymunka-sorozat második szakaszában már egyetemi oktatók és dolgozók is segítettek kollégáiknak a közös gondolkodásban és a szakértők útmutatásával gyakorolták a facilitálást. Időközben egyetemi vezetőkkel is folyt közös gondolkodás azokról a vezetői lehetőségekről és támogató feladatokról, amelyekkel az egyetem különböző szervezeti szintjein hozzájárulhatnak a képzések fejlesztéséhez, majd az eredmények bevezetéséhez és fenntartásához.

A résztvevők észrevételeikkel, tapasztalataikkal mindannyian hozzájárultak e munka véglegesítéséhez, az összegyűjtött helyi esetek, jó gyakorlatok és sajátos megfontolások közül több is bekerült ebbe a dokumentumba: ettől válik egy általános anyaghoz képest sajátosan helyivé, pécsivé. Ugyanakkor érdemes ezt az anyagot a helyi tapasztalatok alakulása nyomán rendszeresen kiegészíteni, fejleszteni, aktualizálni.

Kinek szól?

Az egyetem képzéseivel való foglalkozás minden oktatót, a nem-oktató dolgozók és a különböző szervezeti szinteken működő vezetők egy jelentős hányadát érinti szinte napi szinten. Úgy véljük, ez a kézikönyv mindannyiuk számára tartalmaz munkájukat segítő, hasznos részleteket.

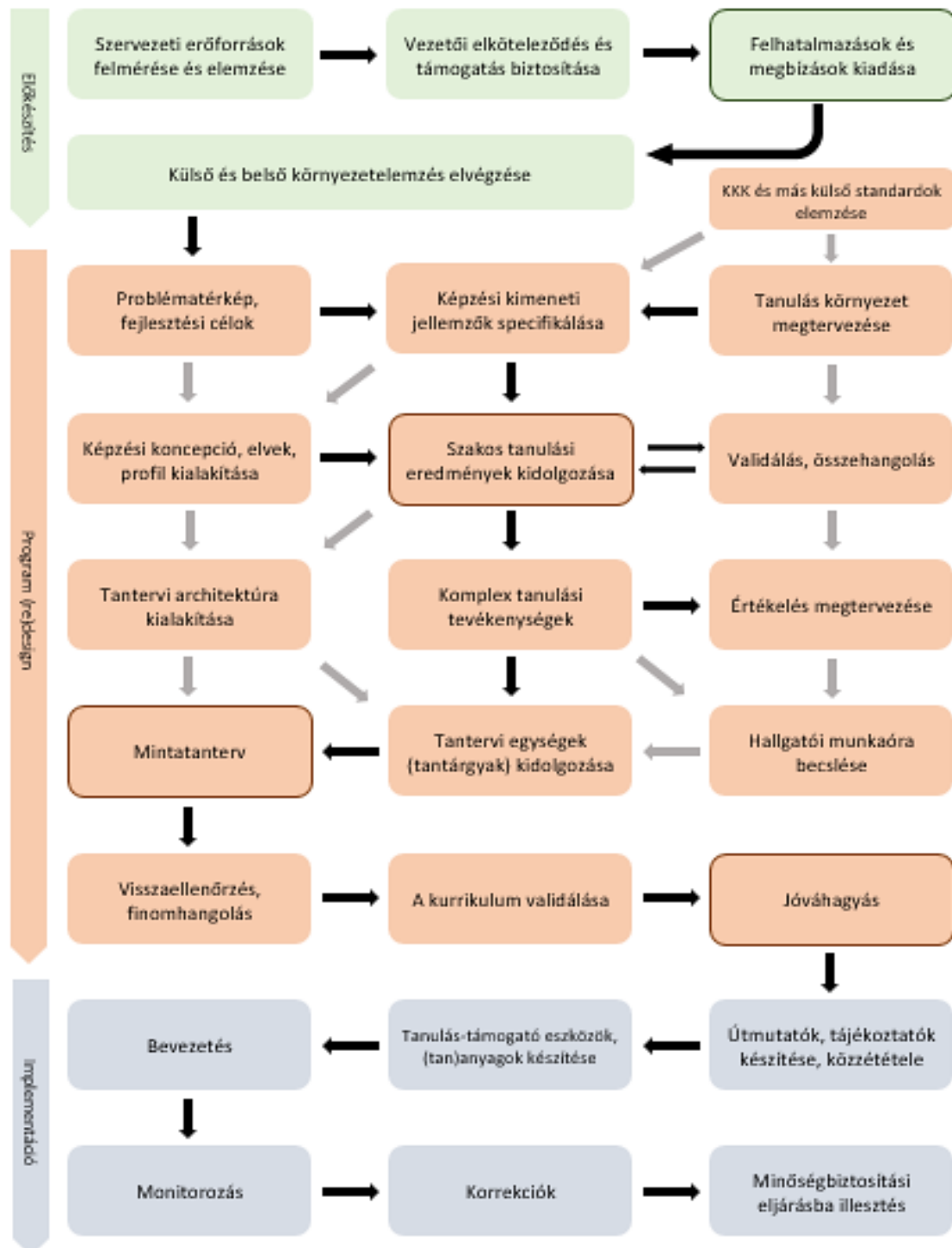
Legyen szó akár egy új szak kidolgozásáról (létesítéséről és indításáról), akár egy már futó képzési program (→)¹ felülvizsgálatáról, egyes modulok, szakirányok, specializációk beillesztéséről vagy épp kivezetéséről, tantárgyak fejlesztéséről, egy-egy kurzus tanítási folyamatának vagy tematikájának kidolgozásáról, az ebben a dokumentumban végigkövetett fejlesztési folyamat megfelelő pontjainál adekvát segítség található.

Hogyan használható?

A kézikönyv egyes fejezetei a képzési programok fejlesztési folyamatának fő szakaszait, lépéseit követik, amelyet az alábbi ábra mutat. Minden fejezet elején ezen az ábrán lesz látható, éppen melyik fejlesztési szakasról lesz szó.

¹ Az egyes fogalmak után zárójelbe tett nyíl jelzi, hogy a fogalom meghatározása megtalálható az (E) Fogalommagyarázat fejezetben. Egyes fontosabb fogalmak definíciója a szövegben is megjelenik, kiemelve.

1. ábra A képzésfejlesztés lépései



Forrás: Falus (2006) és Vámos–Lukács (2012)² felhasználásával a szerzők szerkesztése

² Falus Iván (2006) A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest; p. 136; Vámos Ágnes – Lukács István (2012): Egy alapszak implementációs folyamata, elemzése, megújítása.

In: Vámos Ágnes – Lénárd Sándor (szerk.): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – A BaBe-projekt (2006–2011). Eötvös Kiadó, Budapest. p. 274. (A bővebb, magyarázatokkal ellátott ábrát lásd Lukács-Derényi 2017; p. 146.)

A számozott fejezetek tagolása követi a tantervfejlesztés szerkezetét. Ennek következtében az egyes fejezetek nem azonos terjedelműek: van, amelyik további számos alfejezetre tagolódik. A fejezetek többségében megtalálható a meghatározó elméleti háttér rövid ismertetése és a nemzetközi kontextusra kitékintés, a fejlesztési szakasz folyamatban elfoglalt helyének, az elvégzendő fejlesztési lépések és a kapcsolódó szempontok bemutatása – a tárgyalt témától függően eltérő sorrendben. Sok helyen ábrák segítik a feldolgozást, és a felsőoktatásban kipróbált, sokszor a fent említett pécsi műhelymunkák során megismert és alkalmazott eszközök, jó megoldások, helyi példák is megtalálhatók.

A fejezetek főszövege lehetőség szerint rövid, tömör, a lényegre fókuszáló, ám a további részletek iránt érdeklődők számára a kitékintést, az elmélyülést segítő kapcsolódó szakirodalomra, referenciákra, példatárakra való utalások, hivatkozások találhatók. A javasolt és Pécsen is kipróbált segédletek, eszközök egy jelentős része elektronikusan is elérhető a <https://oig.pte.hu/content/tantervfejlesztas> oldalon a mellékletek között.

A dokumentumban való navigálást belső hivatkozások, linkek segítik. A tartalomjegyzék elemeire kattintva az adott szakaszhoz (fő- vagy alfejezethez) lehet ugrani. Minden főfejezet elején megtalálható az alfejezetek listája, amelynek elemeire kattintva az adott alfejezethez lehet eljutni. Az egyes alfejezetek végén található  ikon a főfejezet elejére visz vissza. A fejezetek végén található  ikon a tartalomjegyzékhez visz vissza. (A D.2 fejezet egyes alfejezeteinél, amelyek tovább tagolódnak tematikai egységekre, a  ikon az alfejezet elejére visz vissza.) A szövegben lévő linkek élő, működő oldalakra mutatnak.³ Ezeknek az elérhetőségeknek, linkeknek, könyvjelzőknek a használata megkönnyíti a kézikönyv jellegű használatot.

Kitől kérhető további segítség?

A fejlesztésben felkért oktatási szakértők, fejlesztéstámogató tanácsadók működtek közre, és segítségükkel több pécsi egyetemi oktató és szakalkalmazott is felkészült programfejlesztések, tantervi felülvizsgálatok segítésére, támogatására. (Az egyetemnek kifejezett célja volt, hogy ily módon belső munkatársak álljanak majd rendelkezésre kollégáik számára.) Ők vállalták, hogy igény esetén rendelkezésre állnak. Elérhetőségük megtalálható az Oktatási Igazgatóság webfelületén: <https://oig.pte.hu/content/tantervfejlesztas>

Mi a háttere?

A kézikönyvben leírt fejlesztési folyamat, lépések, módszerek és technikák, valamint a kapcsolódó eszközök egy meghatározott – a jelenleg leginkább elterjedt és elfogadott – tanuláselméleti megközelítést és az annak alapján nemzetközi együttműködésben kifejlesztett alkalmazási keretet követik, azt tekintik alapnak.

Európai országok felsőoktatási intézményeinek oktatóiból, oktatásfejlesztő szakembereiből álló munkacsoportok a *Tuning*⁴ nemzetközi projektben sok év alatt építették fel és dolgozták ki a kimenet-

³ Utoljára ellenőrizve: 2020.10.20-án

⁴ Tuning Educational Structures in Europe >> <https://www.unideusto.org/tuningeu/>

alapú kurrikulum-fejlesztés részleteit, amely mára a világ más régióiban is a legkeresettebb európai felsőoktatás-fejlesztési eszköz-rendszerre vált. Honlapján számos hasznos szakmai háttéranyag, publikáció is elérhető.

A pécsi műhelymunkák során korábbi hazai országos szintű és intézményi adaptációk⁵ tapasztalatait figyelembe véve került sor a megközelítés megismerésére és alkalmazására egy sor szak esetében. A kézikönyv javaslatai segítségével elvégzett további tanterv-fejlesztések, -felülvizsgálatok révén ezen a területen is tovább erősödhet az egyetem párbeszédképessége nemzetközi partnereivel.



⁵ A kézikönyvben több link, hivatkozás mutat ezekre a korábbi országos vagy intézményi fejlesztések tapasztalatait, eredményeit gyűjtő weboldalakra vagy szakmai anyagokra, publikációkra, amelyek tanulmányozásával további részletes, mélyebb ismeret szerezhető az adott témakörrel. A jelenleg elérhető főbb ilyen oldalak: <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>; <http://www.mrk.hu/kreditelismeres/>; https://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekt_eredmenyei; <https://www.oktatas.hu/kepesiteseknyito/kepesitesek>; <https://www.diplomantul.hu/>

(B) A képzési programok tervezésének, felülvizsgálatának elméleti háttere

A főfejezet tartalma:

(b1) A konstruktív tanulás elmélete.....	5
(b2) A tanulást/tanulási folyamatokat középpontba állító szemlélet.....	5
(b3) Kimenet felőli megközelítés.....	7
(b4) A tanulási eredmények.....	8
(b5) A képesítési keretrendszerek.....	9
(b6) Kompetencia-referenciakeretek.....	12
Kulcsfogalmak	14



A *curriculum design*-ről és *redesign*-ről, azaz a képzési program (→) megtervezéséről és a tantervek felülvizsgálatáról, átalakításáról szinte áttekinthetetlenül sok kézikönyv, útmutató, tapasztalat- és tudásmegosztó portál létezik⁶. Ezekre rátekintve az látható, hogy fő jellemzőjük a tanulás-központú és kimenet felőli megközelítés és a 'tanulási eredmények' (→) hangsúlyos használata.

A kognitív kutatások (→) felfutásával egyre alaposabb és a korábbiakhoz képest ma már nagyon másféle tudás áll rendelkezésünkre az emberi tanulás természetéről, folyamatáról. Ez alapján új tanulásméletek születtek, ezek nyomán pedig elterjedt a tanulás-központú programfejlesztési szemlélet, ami mára általánossá vált a világ nagy felsőoktatási régióiban.

(b1) A konstruktív tanulás elmélete

Ennek az elméletnek, amely ma uralja az oktatás világát, alaptétele, hogy az új tudást, tapasztalatot mindig a tanuló egyének, csoportok, közösségek, szervezetek hozzák létre úgy, hogy az új információt, tapasztalatokat meglévő, előzetes tudásuk alapján értelmezik, azokon átszűrik. Ezért a tanulás konstrukciós megközelítése a tanuló tanulási folyamatban betöltött aktív, konstruáló szerepét helyezi figyelem középpontjába; azt, hogy a tanuló a már meglévő, előzetes tudása alapján hogyan értelmezi a megjelenő új információkat, tapasztalatokat, élményeket, és ezeket hogyan építi be saját világról alkotott képébe, azaz hogyan alakítja új tudássá. Az oktató felelőssége, feladata a tanuló és a benne végbemenő változások, fejlődés megismerése, támogatása a tanulási folyamatban, és ehhez megfelelő tanulási környezet (→) létrehozása, biztosítása. Az oktatási folyamat tervezése, szervezése és értékelése a tanulóra nyitottság jegyében történik.

Ez élesen szemben áll az elmúlt évszázadok tanár- vagy oktatás-központú modelljével, amely az oktatási folyamat bemeneteire koncentrált, olyan tényezőket állítva a fókuszba, mint a tanár tudományos minősítése, a feldolgozandó ismeretek és témakörök, a kurzusok tematikai szakaszolása vagy a képző intézmény külső referenciái és erőforrásai.



(b2) A tanulást/tanulási folyamatokat középpontba állító szemlélet

Minél többet tudunk a tanulásról, a figyelem annál inkább a tanulóra irányul, arra, hogy ő hogyan képes elsajátítani a megszerzendő kompetenciákat. A tanárközpontú paradigmát felváltotta a tanulóközpontú megközelítés, amely a tantervfejlesztést is alapjaiban alakította át. A tanulók

⁶ pl. Tuning Educational Structures in Europe >> <https://www.unideusto.org/tuningeu/>; Center for Curriculum Redesign >> <https://curriculumredesign.org/>; Higher Education Academy >> <https://www.heacademy.ac.uk/sub-theme/curriculum-design>; Integrated Curriculum Design Framework >> <https://www.ulster.ac.uk/cherp/academic-development/icdf/>; (további tételeket a fejezet végi olvasmánylista tartalmaz)

tanulásának támogatására irányuló figyelem magával hozta az oktatói szerepek átalakulását is. Ebben az új paradigmában az oktató sokkal inkább facilitátora a folyamatnak.

A tanulóközpontú modell az intézmény szerepét is megváltoztatja, mert a tanulási környezeteknek meghatározó szerepe lesz, az intézménynek pedig biztosítani kell tudni a változatos tanulási lehetőségeket. Ez a szemlélet a tervezés és a megvalósítás több szintjén és pontján is jelentős különbséget hoz a korábbi megközelítésekhez képest. A két paradigma fő különbségeit az alábbi táblázat jeleníti meg.

1. táblázat: A tanár- és tanítás-központú valamint a tanuló- és tanulás-központú megközelítés

	Tanítás és tananyag központú tervezési modell	Tanuló- és tanításközpontú tervezési modell
Célok, küldetés	- ismeretek nyújtása - folyamat a tanártól a hallgató felé - a tanítás minőségének növelése - az ismeretek elérhetőségének biztosítása	- tudás létrehozása - az előzetes tudás figyelembevétele - a tanulás minőségének növelése - a tanulás elérhetőségének biztosítása
A siker	- felvettek száma - belépő hallgatók minősége - oktatók felkészültsége - erőforrások minősége/mennyisége - tananyagfejlesztés	- tudásbővülés, hatékonyság - kilépő hallgatók minősége - eredményesség mérése - tanulási módszerek fejlesztése
A tudás	- az oktató által egyutas kommunikációval „továbbított” tartalom - tipikus kifejezése a „tudásátadás”	- az egyén által, tapasztalatok megélése és tanulási folyamat során konstruált kontextuális megértés - tipikus kifejezése a „tudáskonstruálás”
Tanulói részvétel	passzív befogadó, „hallgató”	aktívan ténykedő tanuló, aki maga építi fel saját tudását különböző tanulási tevékenységek révén
Oktatói szerep	- a tanítási alkalmat meghatározó és uraló - vezető – autoriter	- a tanulási alkalom kereteit kialakító, a tanulási tevékenységeket facilitáló - tanulási partner
Az értékelés szerepe	- alacsony, - dominánsan az oktatási folyamat végén - minősítés céljából	- megnövekedett - a tanulási folyamat során többször, a tanulás részeként tekintve - folyamatos visszajelzés a tanulás támogatása érdekében
A hangsúly a tanulásban	a helyes válaszok elsajátítása és ennek ellenőrzése	mélyebb megértésen keresztül történő tudáskonstruálás és ennek támogatása
Értékelési módszerek	egydimenziós: minősítési céllal főként szummatív értékelés, „számonkérés”	többdimenziós: diagnosztikus és támogató értékelések (formatív) mellett az önértékelésnek is szerepe van
Akadémiai kultúra	individualista és versengő: többnyire a tanár magánügye a kurzus felépítése, „leoktatása” és lezárása	együttműködő és támogató: a tanárok közösen tervezik, egyeztetik kurzusaikat, sokszor közösen tartják (team oktatás), tapasztalataikat megosztják

Forrás: Frye, McKinney és Trimble (2006) alapján a szerzők fejlesztése

A táblázat azt is mutatja, hogy a tanuló és a tanulás középpontba állítása az oktatói szerep átértelmezésével is jár, mivel szakít azzal a korábbi alapállással, amely szerint a tanár a tudás egyedüli birtokosa, a megismerés egyetlen lehetséges forrása; ezzel szemben az oktatóra mint a tanulási folyamat facilitátorára tekint.

Az oktatóval szembeni elvárások nem pusztán a tematika összeállítására, az információk megfelelő prezentálására szorítkoznak, és a felelősség is csökkenhet abban a vonatkozásban, hogy a tudás kizárólagos forrása legyen; ugyanakkor megnő az oktató felelőssége és tudatosságának a szerepe a megfelelő tanulási környezet megteremtésében, változatos tanulási tapasztalatok biztosításában, és a

jó gyakorlatok adaptálása, a sikertelen, rossz gyakorlatok tapasztalatainak, tanulságainak feldolgozása, a lejátszódó tanulási folyamatok facilitálása válik feladatává.

A tanuló központú modell, az oktatói szerep ártértekelése mellett, az adott diszciplína intézményi szerepét is árnyalja.

Tekintettel arra, hogy az oktatók és a tanulósszervezésben támogatást nyújtó szakapparátus együttműködésének megnő a jelentősége, a tanulást középpontba állító tanítási, tanulósszervezési folyamatok működtetése az intézmény szervezeti kultúrájára is hatást gyakorol.



(b3) Kimenet felőli megközelítés

A tanulót és a tanítási folyamatot a középpontba állító szemlélet óhatatlanul együtt jár a tanulási folyamatok megtervezésének, a képzési programok (→) és szakok kialakításának **kimenet felőli megközelítésével**.

Ez a megközelítés egy szak, egy képzési program, egy modul vagy akár egy kurzus megtervezése során a kimenetet, azaz a tanuló által elérendő célt, tanulási eredményt (→) definiálja először, és ebből vezeti le, fejti vissza a kimenet eléréséhez vezető út jellemzőit, szakaszait, szükséges környezetét és támogató eszközeit. Az értékelés pedig a tervezett kimenet megvalósulására szolgál. Ez a célra tartó, a lépéseket a végeredményre tekintettel meghatározó tervezés is jelentősen eltér a korábbi szokásoktól, ahol egy diszciplína elemekre bontása, szakaszolása szolgált kiinduló pontul. Nem kizárható, hogy a kimeneti megközelítéssel felépített képzési program tanterve a végén megegyezzen a hagyományos módon felépített tantervvel – noha ennek azért kicsi az esélye –, a gyökeresen eltérő logika mégis egészen más hozzáállást és elköteleződést hoz létre a tervezésben részt vevők körében.

Sokan félnek belevágni egy, a megszokottól alapjaiban eltérő logikájú és lépéssorú fejlesztésbe, és sokszor hivatkoznak arra, hogy nincsenek rá felkészülve, továbbá a hallgatókat nem tehetik ki egy esetleges kudarc következményeinek. Ez az érvelés helytálló, amennyiben a hallgatók iránt érzett felelősség megnyilvánulásaként jelenik meg. Mindazok számára, akiket ebbéli felelősségtudatuk és a változástól, változtatástól való érthető emberi félelmek tartanak vissza egy új módszer kipróbálásától, melegen ajánljuk a *BaBe-projektről* szóló kötetet⁷, amely alapos dokumentálása egy oktatói közösség képzésfejlesztési kísérleteinek, tétova lépéseinek, megjelenő félelmeinek, bizonytalan próbálkozásainak, kudarcainak és eredményeinek⁸.

A kimeneti megközelítés megjelenése, az új képzésfejlesztési próbálkozások mögött összetett hajtóerők állnak. Az elmúlt néhány évtized során folyamatosan változnak a felsőoktatással kapcsolatos társadalmi és szakpolitikai elvárások. Nemcsak az ún. harmadik misszió⁹ megjelenésére és felerősödésére érdemes gondolni, hanem az oktatás, a képzés környezetében lezajló változásokra is. A felsőoktatás zárt, a világgal kevésbé aktuális kapcsolatot tartó működésmódja („elefántcsonttorony”)

⁷ Lénárd Sándor - Vámos Ágnes (2012; szerk.) Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe-projekt (2006-2011). ELTE-Eötvös Kiadó, Budapest. Online angol nyelven érhető el itt: >> http://www.eltereader.hu/media/2014/06/BaBe_120x120_READER.pdf

⁸ Ajánlásunk egyben tisztelgés néhai kollégánk, Vámos Ágnes munkássága előtt.

⁹ társadalmi küldetesként, felelősségvállalásként is szokás hivatkozni rá: az egyetem környezetével ápoltt aktív kapcsolatra utal, amelyben megjelenik a környező gazdaság, társadalom jól-létéért vállalt felelősség és tudatosság, és amely az egyetem által előállított tudás, értékek, szolgáltatások hozzáférhetővé tételének, a gazdaság és társadalom javára történő szolgálatába állításának sokféle módjában és formájában mutatkozik meg, mint például a nem akadémiai partnerekkel fenntartott intézményesített kapcsolatok, a keletkezett szellemi tulajdon átadása, hasznosítása, szakpolitikák formálásához való hozzájárulás, helyi társadalom, civil közösségek támogatása stb.

helyett egy, a gazdasági-társadalmi környezettel interaktív kapcsolatban álló, a munkaerőpiac szempontjait is megértő és mérlegelő, a képzés egyéni és közösségi megtérülésére figyelő, a hallgatókért végzésük után is felelősséget vállaló, a közösségi finanszírozási források felhasználásával elszámoló és transzparens képző intézményi működés elvárása kerül előtérbe. Ráadásul a korábban a magas végzettségi szinteken monopóliumot élvező egyetemek egyre több versenytárral kénytelenek szembenézni (legyen elég itt csak a „vállalati egyetemekre” utalni, amelyek közül egyre több nyer állami elismerést, vagy azokra a szakképzési fejlesztésekre, amelyek nyomán már egyetemi diplomára épülő szakképzések is folynak). A hallgatók is más és sokféle felkészültséggel, különböző célokkal, a korábbinál változatosabb összetételben és nagyobb tömegben érkeznek, ezért tanulástámogatásuk is eltérő tervezést igényel. Ahhoz, hogy a diploma értéke megmaradjon vagy növekedjen, és továbbra is releváns és magas szintű felkészültséget igazoljon, egyre inkább szükséges a képzési tevékenységek átgondolása, a tanulással kapcsolatos új tudományos eredmények fokozott figyelembe vétele, a pedagógiai szempontok bevonása a tanítás tervezésébe és megvalósításába, továbbá a felsőoktatás számára új megközelítések, technikák és eszközök kidolgozása vagy épp a közoktatástól, szakképzéstől való átvétele és adaptálása. A kimeneti megközelítés mellett egy ilyen adaptáció a 'tanulási eredmények' egyre szélesebb körű alkalmazása.



(b4) A tanulási eredmények

A tanulást a középpontba állító, kimenet felőli megközelítés kulcseleme a 'tanulási eredmény'. Ez egy műszó, olyan állítást jelent, amely arra utal, hogy a tanuló mit fog tudni, mire lesz képes a tanulási folyamat végére. A tanulási eredmény leírása egyre inkább standardizálódik, különösen mióta a tájékoztatást, átláthatóságot, összehasonlíthatóságot szolgálni szándékozó nagy nemzetközi fejlesztések – mint amilyen a képesítési keretrendszerek vagy kompetencia keretrendszerek kialakítása – a tanulási eredmények használatával építik fel a képesítések (→), a képzési programok vagy akár a képzési egységek (modulok, tantárgyak) leírását, jellemzését szolgáló adatbázisokat. Ezek nyomán egy tanulási eredmény – állítás szerkezetét az alábbi ábra mutatja.

2. ábra A tanulási eredmény állítás alapvető szerkezete

Aktív ige (a hallgató megfigyelhető cselekvése) + **Tárgy** (amire a cselekvés irányul) + **Körülményekre, szintre, specifikumokra utaló kifejtés**

A tanulóra vonatkoztatott tanulási eredmény állítások alapvető struktúrája ...		
... cselekvő igét tartalmaz, jelezve az elvárt tanulás szintjét	... jelzi az elvárt tanulás tárgyát és terjedelmét (mélységét és kiterjedtségét)	... tisztázza a kontextust (amelyben a képesítés releváns)
Példák		
[a tanuló] Prezentálja ...	... a kockázatelemzés eredményét írásban ...	... lehetőséget adva másoknak is az eljárás követésére, az eredmények megismétlésére.
[a tanuló] Különbséget tesz...	... a környezeti hatásokban ...	... (amiket) a hűtési rendszerekben használt gázok okoznak.

Forrás: Cedefop 2017¹⁰ nyomán

¹⁰ CEDEFOP (2017) Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook. Luxembourg, Publications Office of the European Union >> <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4156>

Tanulási eredményeket a tanítás-tanulás folyamatainak különböző elemei esetében eltérő módon használhatjuk¹¹.

A kompetenciákat a kimenet felől leíró tanulási eredmények egy egymásba ágyazódó szabályozási rendet képeznek, amelyben a tanítás- és tananyagközpontú, sokszor a bemenetre és a folyamatra irányuló követelmények helyett a tanulási folyamat végére elsajátítandó tanulási eredményekre tevődik a hangsúly. A tanulási eredményeket pedig a hallgatók által elérendő kompetenciákban, a kompetenciákat komponenseikre bontva határozzák meg.

3. ábra A kimenet alapú oktatás elemeinek egymásba ágyazódása



Forrás: szerzők saját szerkesztése



(b5) A képesítési keretrendszerek

A szintén tanulási eredményeket alkalmazó képesítési keretrendszerek fejlesztése és villámgyors globális elterjedése is hozzájárult ahhoz, hogy a tanulási eredmény mára a legáltalánosabban használt képesítés- és képzéstervezési eszközzé váljon. A képesítési keretrendszer célja, hogy egy szektor, ország, régió képesítéseit (→) azok kimeneti céljai, standardjai alapján rendszerezze és mutassa be. Míg a hagyományos összehasonlítások a képesítéshez vezető képzés idejének hosszával és a képző intézmény, iskolatípusa alapján igyekezett rendszert teremteni, az új megközelítés azt vallja, ezek irreleváns elemek, a képesítést igazoló okirat kiadásához elvárt, célul tűzött kimeneti standardok, tanulási eredmények segítségével kifejezett tudás- és képességszint legyen az összehasonlítás és struktúrába rendezés alapja. A tudás- és képességszerveződés komplexitása, mélysége, kiterjedtsége, begyakoroltsága lehetnek olyan szempontok, amelyek különböző szinteket jelenítenek meg. Egy tipikus nemzeti képesítési keretrendszer ennek alapján 6-12 szintet különböztet meg, az egyes szintek jellemzésére általában 3-6 különböző szintleíró kategóriát használ, és ezek segítségével jellemzi – átfogó módon – az adott ország képesítési szintjeit. Az egyes képesítések kimeneti standardjai és a keretrendszer szintleíró jellemzői közötti legjobb megfelelés alapján (*best fit* -elv) kerülnek be egy adott szintre (amit besorolási eljárásnak neveznek). A Magyar Képesítési Keretrendszer 8 szintű, és 4 leíró kategóriát használ (tudás, képesség, attitűd; valamint autonómia és felelősség). Az egyes szintek

¹¹ Ezeket az eltérő használatokat részletesen bemutatja Lukács István – Derényi András (2017, szerk.) Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Oktatási Hivatal, Budapest 52-57. oldalai >> https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

egymásra építkeznek, mind a szintleírás kategóriái, mind a szintek egymással koherens kapcsolatban állnak.

4. ábra MKKR grid a besorolási szempontokkal

szint	tudás	képesség	attitűd	autonómia és felelősség
	<i>a tudás mélysége, szervezethez, kiterjedtsége, rugalmassága, formálhatósága</i>	<i>terület-általános és terület-specifikus képességek, motoros készségek</i>	<i>érzelmi és értékelő viszonyulások; nézetek, vélekedések; szándékok, törekvések; magatartások</i>	<i>mértéke, területei a társas környezetben való cselekvés dimenziói mentén; irányítás, ellenőrzés</i>
1.		befejezett 6. osztály		
2.		befejezett 8. osztály		
3.		befejezett 10. osztály; alapszakmai képesítések		
4.		érettségi; szakmai képesítések		
5.		felsőoktatási szakképzés; érettségire épülő szakképzések		
6.		felsőoktatási alapkivizsgáló (BA/BSc); alapkivizsgálóra épülő szakképzések		
7.		felsőoktatási mesterfokozat (MA/MSc); mesterfokozatra épülő szakképzések		
8.		doktori fokozat (PhD/DLA)		

Forrás: Falus - Imre - Kotschy (2010) alapján továbbfejlesztve¹²

Az egyes országok keretrendszerének szintjei közötti összehasonlításra az Európai Képesítési Keretrendszer¹³ szolgál, amely valójában egy üres fordító eszköz: minden ország saját keretrendszerének szintjeit azonos elvek és szempontok mentén hozzáillesztette az európai keretrendszer egyes szintjeihez (amit illesztésnek, *referencing*-nek neveznek). Ezáltal azonosíthatóvá vált, hogy A ország valamely képesítési szintje B ország mely képesítési szintjével mutat hasonlóságot (ennek áttekintését az európai országok vonatkozásában egy összehasonlító applikáció¹⁴ is segíti). Ebből következően pedig egyes nemzeti képesítések kimeneti hasonlósága is megállapítható.

5. ábra Az EKKR fordítóeszközként való működése két ország képesítéseinek összehasonlítása során



¹² Falus Iván-Imre Anna-Kotschy Beáta (2010) Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis) című, a TÁMOP413 első szakaszban készült szakmai anyag (kézirat). https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/3_3_falus_imre_kotschy.pdf

¹³ Európai Képesítési Keretrendszer >> https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/ekkr_szintleiras.pdf ; bővebben lásd: <https://www.magyarkepessites.hu/kepessites/keretrendszerek/ekkr>

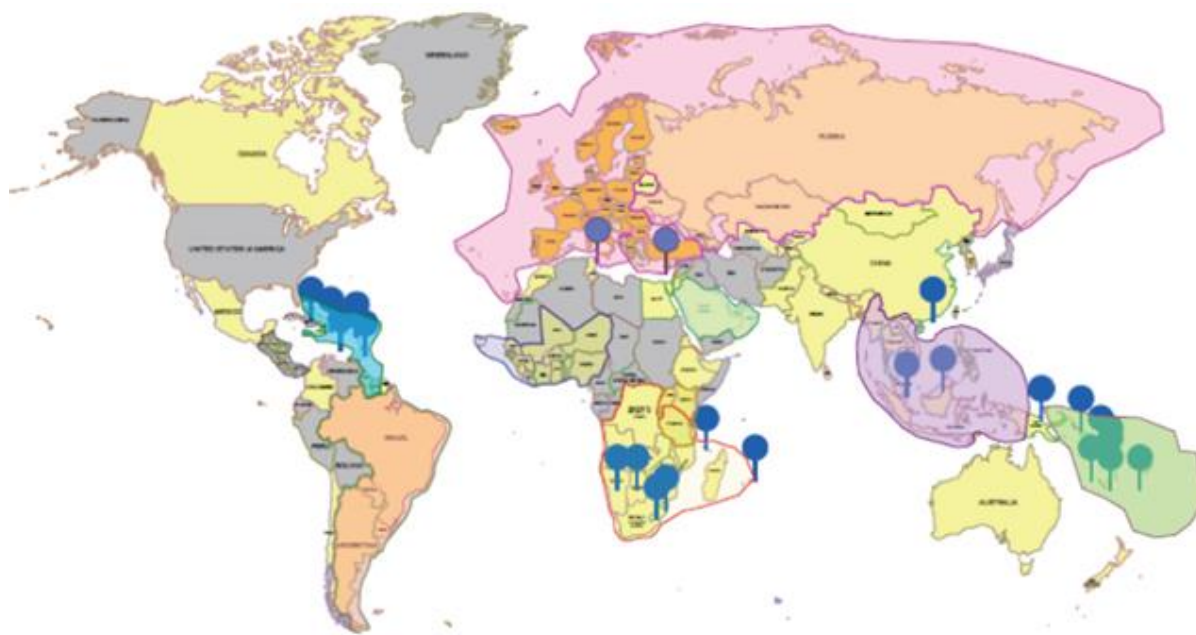
¹⁴ Compare national qualifications frameworks across Europe. Information about national qualifications frameworks and qualification levels. >> <https://europa.eu/europass/en/compare-qualifications>

Nemcsak nemzeti képesítési keretrendszerek léteznek, hanem ágazatiak/szektorálisak (így például az európai pénzintézetek vagy a sportszervezetek is egyeztették és létrehozták a számukra releváns képesítések leíró és strukturáló keretrendszerét, és az Európai Felsőoktatási Térségnek is van egy keretrendszere 2005 óta, ami az összes rövid idejű, alap-, mester és doktori képzés végén kiadandó fokozatok általános kimeneti jellemzőit rögzíti).

Több képző intézményi keretrendszer is ismert, amikor például egy egyetem az összes saját képesítésére vonatkozóan határozza meg azok szintezett kimeneti jellemzőit¹⁵. Lengyelországban és Magyarországon pedig az egyes képzési területekre vonatkozóan¹⁶ készültek a terület egészét jellemző leírások (amelyek így egy nemzetközi vagy nemzeti szintű leírásnál konkrétabbak, de nem specifikusak a terület szakjaira, képzési programjaira).

Egyre több regionális keretrendszer¹⁷ jön létre (lásd az alábbi ábrát), amely az európai keretrendszerhez hasonló céllal nagyobb földrajzi régiók országainak keretrendszerei közötti összehasonlítást teszi lehetővé. Az UNESCO pedig jelenleg dolgozik egy globális referencia keretrendszeren¹⁸.

6. ábra Regionális keretrendszerek a világban



Forrás: UNESCO; CEDEFOP



¹⁵ Idehaza a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem készített ilyen.

¹⁶ A képzési területek tanulási kimeneteire vonatkozó hazai ajánlásokat lásd

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

¹⁷ Egy földrajzi terület, régió országai által létrehozott közös, fölöttes keretrendszer

¹⁸ UNESCO: Improving World Reference Level tool for recognition of skills across borders

>> <https://en.unesco.org/news/improving-world-reference-level-tool-recognition-skills-across-borders>

(b6) Kompetencia-referenciakeretek

A több képesítést is magába foglaló és egymáshoz képest elrendező keretrendszerek mellett terjedőben vannak az ún. kompetencia-referenciakeretek, amikor egy-egy kitüntetett vagy kulcskompetencia kimeneti tulajdonságainak jellemzését adják meg különböző jellemzőkategóriák segítségével, több szintre vonatkozóan is.

kompetencia: pszichikus képződmények olyan rendszere, amely alkalmassá tesz bennünket arra, hogy egy adott területen eredményesen tudjunk tevékenykedni. A kompetencia belső összetevői a tudás (mit kell tudnunk és értenünk), a képességek (mire kell képesnek lennünk, hogyan alkalmazzuk, amit tudunk), és az attitűd (milyenek a nézeteink, hogyan viselkedünk és köteleződünk el); továbbá a meta-tanulás (hogyan reflektálunk és adaptálódunk). A kompetenciát jellemzi a tevékenység során érvényesülő autonómia, illetve a felelősségvállalás szintje.

Ilyen ismert leírás a Közös Európai Idegennyelvi Referenciakeret¹⁹, az Egész életen át tartó tanuláshoz szükséges Kulcskompetenciák Európai Referenciakerete²⁰, az Európai Állampolgári Digitáliskompetencia-keret²¹, a Vállalkozói Kompetenciák Referenciakerete²² vagy a Demokratikus kultúrához szükséges Kompetenciák Referenciakerete²³. Ezek többnyire számos ország vagy épp az EU szintjén egyeztetett leírások, amelyeknek aztán készülnek nemzeti vagy képző intézményi specifikációi is. A hazai felsőoktatás számára a fontosabb általános kompetenciákról készült szintezett referenciakeret mind a felsőoktatási szakképzés²⁴, mind az alapképzés²⁵, mind a mesterképzés²⁶, mind pedig a doktori képzés²⁷ vonatkozásában, amelyeket a Rectori Konferencia tett közzé²⁸ ajánlásként.

Ezeket a háttérdocumentumokat, támogató eszközöket aztán az egyes országok, szervezetek, képző intézmények eltérő módon használják a képzési programok kidolgozásának vagy épp szabályozásának támogatására.

Magyarországon a felsőoktatás képesítéseinek keretszabályozása (a Képzési és Kimeneti Követelmények; KKK) korábban az EFT képesítési keretrendszerét, 2016 óta pedig a Magyar Képesítési Keretrendszert követi, illetve képezi le, és várja el ugyanezt az egyes képesítési dokumentációktól is.

¹⁹ KER >> <https://nyelviskola.hu/kozos-europai-referenciakeret-szintek>

²⁰ Kulcskompetenciák >> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN#d1e32-7-1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN#d1e32-7-1)

²¹ DigComp 2.1 >> https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf

²² EntreComp >> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=hu>

²³ Council of Europe

>> <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

²⁴ Általános kompetenciák az MKKR 5. szint, Felsőoktatási 1. ciklus (felsőoktatási szakképesítések) számára

>> http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/007_altalanos_plakat_5szint_JAV.pdf

²⁵ Általános kompetenciák az MKKR 6. szint, Felsőoktatási 1. ciklus (alapfokozat) számára >> http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/008_altalanos_plakat_6szint_JAV.pdf

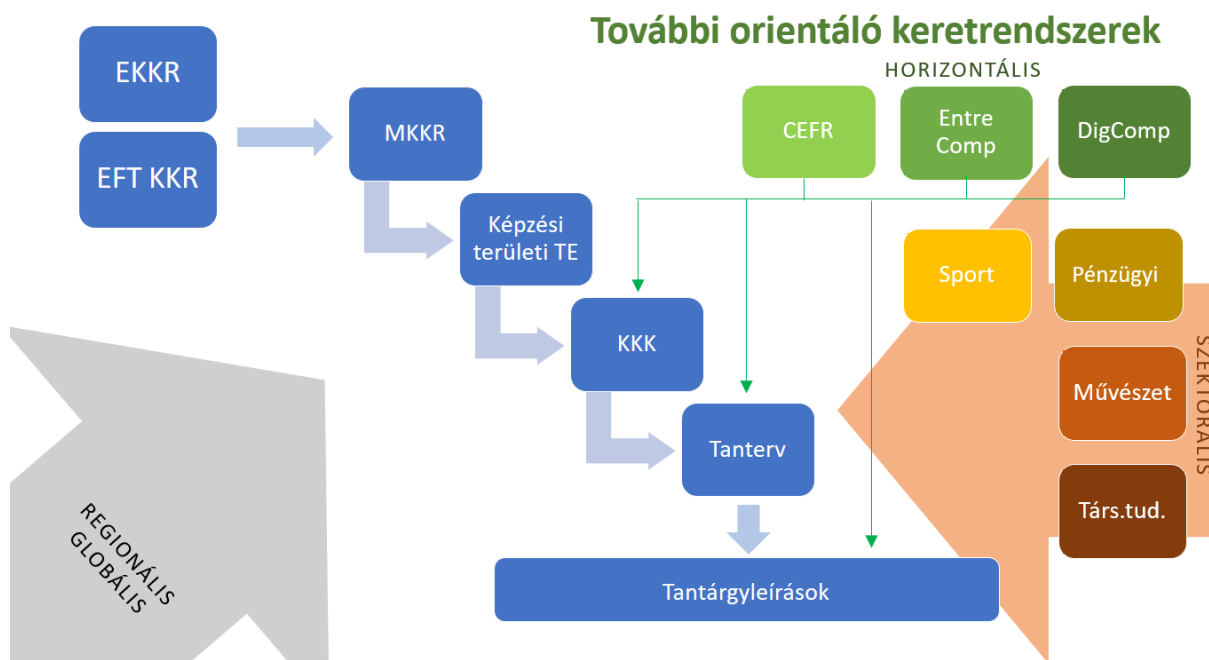
²⁶ Általános kompetenciák az MKKR 7. szint, Felsőoktatási 2. ciklus (mester fokozat) számára >> http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/009_altalanos_plakat_7szint_JAV.pdf

²⁷ Általános kompetenciák az MKKR 8. szint, Felsőoktatási 3. ciklus (PhD/DLA fokozat) számára >> http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/010_altalanos_plakat_8szint_JAV.pdf

²⁸ lásd az <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/> forráslistájában

Amikor tehát egy képzés fejlesztésébe, felülvizsgálatába kezd egy egyetem, akkor azt nem légüres térben teszi: számos tájékoztató, támogató, orientáló illetve szabályozó dokumentumot érdemes megismernie, áttanulmányoznia, illetve szükséges követnie. Ezek rendszerét mutatja a 7. ábra.

7. ábra A képzésfejlesztést informáló vagy szabályozó dokumentumok rendszere



Forrás: szerzők saját szerkesztése



Kulcsfogalmak

képzési program: komplex egység; a képesítéshez vezető képzési elemek rendezett csoportja, amelyek keretében - valamennyi kötelezettség sikeres teljesítése esetén - a tanuló (felsőoktatásban: hallgató) képesítést igazoló oklevelet szerez. A képzési program rögzíti a képzés célját és részletes szabályait, a bemeneti és kimeneti szinteket, a tanulási eredményeket, az értékelés rendszerét, a tanulási környezetet, a tanítás és tanulás teljes folyamatát és megvalósítási feltételeit, oktatásszervezésének és erőforrásigényeinek elrendezését, szabályozását.

tanterv: a felsőoktatásban egy képzési program (szak) képzési és kimeneti követelményeinek megfelelően összeállított képzési terve, amelynek elemei: a képzési program céljai és profilja, a képzés végén a hallgatóktól elvárt kimeneti tanulási eredmények, a képzési program (szak) tantárgyai, tantervi egységei és azok alapján meghatározott óra- és vizsgaterv, a tanulási eredmények és a követelmények teljesítésének értékelési és ellenőrzési rendszere, valamint a tantárgyak, tantervi egységek tantárgyi programja. Bár a *tanterv* kifejezés alatt Magyarországon sokszor egy szűkebb, „képzési háló” jellegű dokumentumot értenek, ebben a Kézikönyvben a fenti tágabb értelemben használjuk, sokszor a *kurrikulum* kifejezéssel helyettesítve, amely a nemzetközi diszkusszióban egyértelműen az átfogó, a teljes tanulási és tanítási környezetet lefedő értelemben használatos és a tervezés körkörös, nyitott jellegére utal.

„A kurrikulum szót egyebek mellett azért nem válthatjuk ki a tanterv szóval, mert az utóbbi alatt a legtöbbben a tanítás és nem a tanulás tervét értik. De legalább ennyire oka ennek az is, hogy a terv szó a legtöbb ember számára olyan dolgot jelöl, mint amilyen a „menetrend” vagy a „műszaki terv”, amelyek lényegi eleme az, hogy nem szabad eltérni tőlük, viszont a tanulás természete kizárja azt, hogy a tervezéséről értelmes módon ilyen értelemben beszéljünk. A tervezés itt sokkal jobban hasonlít egy sakkjátszma megtervezéséhez: nyitott forгатókönyvek sokasága kell, hogy a fejünkben legyen, amelyek közül a partnerünk lépéseitől függően választunk, és amelyeket folyamatosan adaptálunk a kialakult helyzethez. De hasonlítható ahhoz is, amit az építész csinál, amikor megalkot egy új épületet: ez az, amit a design szó jelöl.” (Halász G. 2014)

tanulási eredmények (*learning outcomes*): A tanulási eredmények olyan kijelentő mondatok, amelyek azt írják le, hogy egy tanulási folyamat eredményeképpen a tanuló/hallgató várhatóan mit tud, mit értett meg, mire képes, milyen attitűdökkel, autonómiával rendelkezik.

tanulási környezet: A tanulási környezet egy olyan holisztikus rendszerbe foglalja a tanulás fizikai, virtuális, szociális terét, amely a kurzusok működési környezetét, a kurzusokon kívüli, extrakurrikuláris tartalmakat, az egyetemi közösség sajátosságait egymásra hatásukban kezeli.



További tájékozódáshoz linkek, irodalom:

Derényi András – Vámos Ágnes (2016) A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások Egy kísérleti fejlesztés eredménye

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

Halász Gábor (2014) Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András; Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 79-104.

Frye, R., McKinney, G. R., & Trimble, J. E. (Eds.). (2006). Tools and Techniques for Program Improvement: A Handbook for Program Review and Assessment of Student Learning. Western Washington University, Office of Institutional Assessment, Research, and Testing.

Lukács István – Derényi András (2017, szerk.) Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Oktatási Hivatal, Budapest; 52-57. oldalak >>

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

Vámos Ágnes és Kopp Erika (2015., szerk.) A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás. Oktatási Hivatal, Budapest >>

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf

A 2016-os KKK átalakítást támogató MRK webfelület >> <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>



(C) A képzési program –portfólió karbantartása és fejlesztése

A főfejezet tartalma:

(c1) A portfólió elemzése	17
(c2) A portfólió feltérképezésének eszközei	18



A felsőoktatási intézmények általában nagy és komplex képzési program-készlettel rendelkeznek. Az alaptevékenységek között végzett alapképzési, mesterképzési és doktori képzési programok (szakok) (→) és ezek különböző kötelező vagy alternatív moduljai, specializációi, szakirányai mellett szakképzési, szakirányú továbbképzési és felnőttképzési programok sokaságát is működtetik. Ráadásul az az általános gyakorlat, hogy nem egyetlen központi szervezeti egység kezeli az összes képzési programot, hanem különböző szempontok mentén számos szervezeti egység vesz részt ezek kifejlesztésében és létesítésében, indításában, működtetésében (oktatásban és szervezésében), rendszeres felülvizsgálatában, illetve kivezetésében, megszüntetésében. Ez a helyzet könnyen azt eredményezheti, hogy a képzési programok készlete (a portfólió) nem átlátható, párhuzamos, átfedő, illetve elavult elemek bújnak meg benne, a működők közötti kapcsolat kicsi. Ez pedig az egyetem képzési tevékenységeinek hatásosságát és hatékonyságát is csökkenti.

Ezért érdemes megbízni egy szervezeti egységet azzal, hogy az egyetemen futó, valaha működtetett vagy kidolgozás, fejlesztés alatt álló minden képzési programjára rátekintése legyen, és mint egy sajátos vagyonelemet kezelje: tartsa nyilván, mutassa be az elemek közötti kapcsolatokat, különböző szempontok szerint elemezze a programokat. Olyan sajátos többlettudás jön ezáltal létre, ami nemcsak az egyetem vezetésének, gazdasági felelőseinek, nemzetköziesítésért felelőseinek és minőségbiztosítási vezetőinek munkáját segíti, hanem az egyes képzési programokért felelősök (programvezető, szakfelelős, dékán) számára is kínál új szempontokat. Ehhez kapcsolódó projekt a PTE-n évek óta létezik, tantárgy-konszolidáció néven ismert. Ennek lényege, hogy a párhuzamosságokat a karok között egyrészt feltárja, másrészt ezzel a feltárással, láthatóvá tétellel alkalmat teremt a karok közötti tárgyalásra, megállapodásra a képzések szervezésének racionalizálása terén. Jelen formájában a 3/2019-es rektori utasítás szabályozza.²⁹ A tantárgy-konszolidáció inkább szervezés-racionalizálási oldalról közelíti meg a kérdést, de az Oktatási Bizottságban – amely a szaklétesítési, szakindítási anyagok megvitatásának szakmai fóruma – általános alapelv, sőt elvárás, hogy a karok egymás kompetenciáira figyelemmel, lehetőleg együttműködésben a párhuzamosságok fejlesztését elkerülve dolgozzák ki az akkreditációs anyagokat.

Mivel egy nagy egyetemen már egy karnak is jelentős képzési program-portfóliója van, kari szinten is érdemes ennek menedzseléséről gondoskodni.



²⁹ https://adminisztracio.pte.hu/sites/adminisztracio.pte.hu/files/files/Adminisztracio/Szabalyzatok_utasitasok/Rektori_utasitas/2019/3_2019_tantargykonszolidacio_rektoriutasitas_20191216.pdf

(c1) A portfólió elemzése

A képzési program portfólió elemeit – akár tantárgyak szintjéig lemenően – regisztrálva, a következő elemzéseket érdemes rendszeresen elvégezni:

- a képzési program-vagyon összetétele, szerkezete, belső és külső kapcsolatai (térkép)
- képzési programok, programcsomagok kínálatának és keresletének alakulása, mintázatai
- a képzési programok teljesítésének alakulása, ennek mintázatai (szakváltás, halogatás, lemorzsolódás, végzés)
- képzési modulok és tantárgyak kínálatának és keresletének alakulása
- a képzési programok menedzsmentjének állása (előírt felülvizsgálatok, aktualizálások, korszerűsítések; minőségvizsgálatok, tanúsítások stb.)

Ezek az elemzések – a ráfordított erőforrások függvényében – meg tudják mutatni, hogyan illeszkednek a képzési programok a portfólió egészébe³⁰, hol mennyire erősek vagy épp hiányosak a kapcsolatok, hol vélelmezhetők kapcsolódási korlátok, miben van kínálati-keresleti inkonzisztencia, hol tapasztalható túlhasználat vagy épp kihasználatlanság, mely programok, modulok tantárgyak esetében látszik szükségesnek beavatkozás, melyek esetében kell elrendelni felülvizsgálatot, minőségfejlesztést, minőségértékelést.

A portfólió rendszeres elemzése megfelelően nagy méretű programvagyon esetén abban is segítséget nyújthat, hogy a meglévő elemekből újfajta kínálati csomagokat alakítson ki az intézmény, akár komplex tanulási utakra vonatkozóan. Ez nem csak a képzési programokért felelősöket, hanem a tanulni szándékozókat is segítheti, informálhatja döntéseik meghozatalához.

Érdemes az elemzések szempontjaira, ütemezésére menetrendet kialakítani, és annak mentén haladni. Ezáltal a képzési program-portfólió elemzése és menedzselése a programfejlesztés egyik sajátos tevékenységi szintjét jelenti.

Sajátos példa e portfólió-gazdálkodásra a 2015-ben a felsőoktatásért felelős minisztérium által megvalósított képesítés-felülvizsgálat (ami leginkább „szaktisztítás” néven vált ismertté és széles körben vitatottá), amikor az állam által tulajdonolt felsőoktatási képesítések egy részét kivezették a szakjegyzékből (ami nevezhető képesítés-portfóliónak is), miközben néhány újat felvettek.

Jó példája a képzési program-vagyonnal történő gazdálkodásnak, amikor a Pécsi Tudományegyetem 2019 folyamán feltérképezte programvagyonát és ennek alapján több mint száz programot kivezetett a kínálatból. Ezek azok a képzések, képzési formák voltak, amelyekre a vizsgálatot megelőző 3 évben nem volt egyáltalán vagy elegendő jelentkező ahhoz, hogy a képzés elindulhasson. Jellemzően szakirányú továbbképzéseket érintett, de volt a listában graduális képzés is. Ez egy drasztikus portfólió-tisztítási lépés volt. Rendszeres monitorozással folyamatában válik lehetségessé kisebb hatásokkal járó intézkedések megtétele. Ennek a rendszeres monitorozásnak, amelynek a szabályzati kereteit az Egyetem már megteremtette³¹, első alkalmazására a 2020/21-es tanévben kerül sor.

³⁰ Az illeszkedés lehet többek között stratégiai, hagyománybeli, profil alapú, piaci-keresleti, tudományszervezési, értékalapú, tartalmi-tematikai, szerkezeti, erőforrásbeli, életciklus-alapú stb.

³¹ A szaklétesítés és szakindítás rendje, valamint az oktatási együttműködések és a szakok belső minőségellenőrzésének alapvető szabályai a Pécsi Tudományegyetemen 7.§;

https://adminisztracio.pte.hu/sites/adminisztracio.pte.hu/files/files/Adminisztracio/Szabalyzatok_utasitasok/Hat_Es_Egyeb_Sz/szakletesitesieszakinditasiszabalyzat_20191128.pdf

Ezek a fenti példák arra is rámutatnak, hogy a képzési program-portfólió menedzselése végső soron az egyes képzési programok, szakok szintjén történő beavatkozások formájában jelenik meg.

Szintén jó egyetemi példa a 2018-2020 között végigvitt tantervfelülvizsgálati folyamat, amikor is mintegy 30 képzési programra, program-elemre kiterjedő felülvizsgálatot, korszerűsítést kezdeményezett az egyetem, az érintett programfelelősök közös munkájával. Így az egymástól tanulásra, a tapasztalatok átvitelére is lehetőség nyílt.

A képzési program-portfólióról további áttekintések, példák elérhetők más szakanyagokban is³².



(c2) A portfólió feltérképezésének eszközei

Lehetséges térképkészítési eszköz a képzési programok (beleértve a tanfolyamokat, továbbképzéseket, felnőttképzéseket is) kimeneti szint és képzési terület szerinti összerendezése, ami megmutathatja a vertikális egymásra épülés esetleges hiányait, a képzési területen belüli fehér foltokat, illetve a területek közötti kapcsolódások mértékét, erős és gyenge láncszemeit.

2. táblázat: Képzési programok feltérképezése

képzési területek kimeneti szintek (MKKR)	képzési terület 1	képzési terület 2	képzési terület 3	képzési terület 4	képzési terület n
4					
5					
6					
7					
8					

Szintén alkalmas lehet *MindMap*³³ alkalmazások használata, elsősorban képzések egymáshoz való viszonyának, logikái, tematikai és külső kapcsolatainak vizualizálására.



³² Lásd Lukács István – Derényi András (2017, szerk.) Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Oktatási Hivatal, Budapest 71-73. oldalai

>> https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

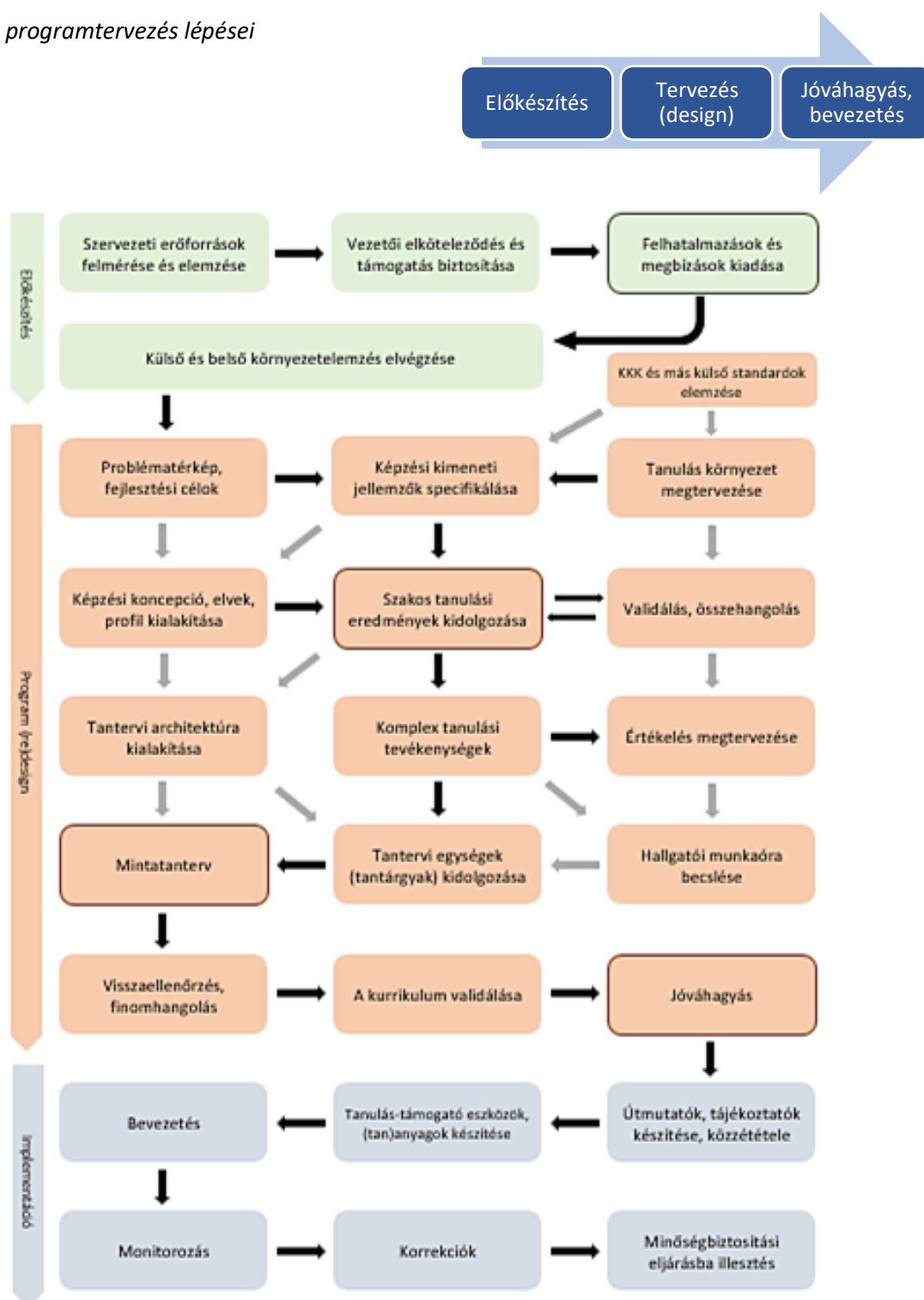
³³ Például: Novamind: <https://www.novamind.com/> 25 elemig ingyenes, Mindmeister: <https://www.mindmeister.com/?r=717533> és Miro: <https://miro.com/app/dashboard/> mindkettő szép designnal és kollaboratív funkcióval is rendelkezik; Xmind: <https://www.xmind.net/> ami prezentációs módban is használható, Mindly: <https://www.mindlyapp.com/> jegyzeteléshez és mobilra is alkalmazható.

(D) A programtervezés és –felülvizsgálat folyamatának fő szakaszai

A képzési programok tervezésének vagy felülvizsgálatának (*curriculum design, redesign*) lépései mára szinte standardizálódtak. Hogy ezeket a lépéseket milyen nagyobb szakaszokra összevonva mutatják be, az már megközelítés kérdése. Ez a kézikönyv három nagy szakaszra tagolva mutatja be az egyes lépéseket. Ezek (1) [előkészítés](#) (2) [tervezés \(design\)](#) és (3) [jóváhagyás, bevezetés](#).



8. ábra A programtervezés lépései

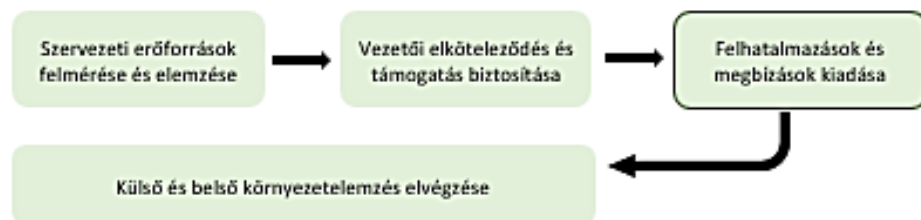


Forrás: lásd 1. ábra

(D.1) A fejlesztés előkészítése

A fejezet tartalma:

1.1 A szervezet felkészítése, a vezetői támogatás és az erőforrások biztosítása	20
1.1.a Külső és belső támogatás biztosítása	20
1.1.b A szükséges és rendelkezésre álló erőforrások felmérése.....	23
1.2 Környezetelemzés	25



1.1 A szervezet felkészítése, a vezetői támogatás és az erőforrások biztosítása

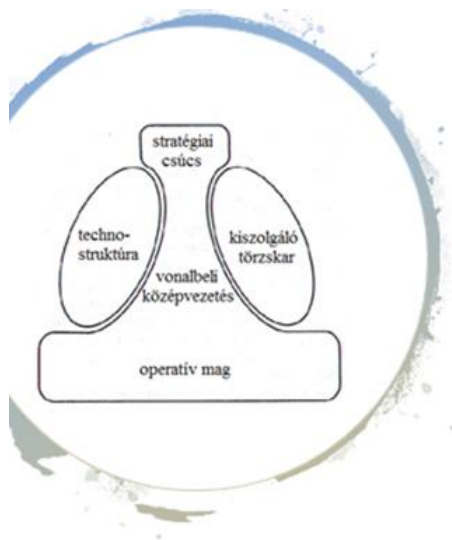
1.1.a Külső és belső támogatás biztosítása

A szervezeti szempont külön hangsúlyozandó: még magas felkészültségi és elköteleződési szint esetén is elengedhetetlen a fejlesztés sikere és eredményeinek beágyazása, tartós működtetése érdekében a fejlesztés intézményes támogatásának biztosítása.

A felsőoktatásban zajló munka természete magas fokú szakmai önállóságot igényel, és e munkát olyan egyének (professzionális szakértők) végzik, akiktől önálló egyéni szakmai döntéseket várunk olyan helyzetekben, amelyek csak korlátozott mértékben standardizálhatóak. Ezekben a szervezetekben az önálló szakember (a tudós oktató) saját szakértelmének a mozgósításával, kreatív módon és magas szintű erkölcsi tudatossággal maga kell, hogy eldöntse, mi a helyes és mi a helytelen. Az ilyen emberekből álló szervezet nem vezethető utasításokkal, és az ilyen szervezet nem tud másképp eredményesen működni, ahogy arra Mintzberg is rámutatott³⁴, csak az autonóm szereplők közötti megegyezések alapján.

³⁴ Mintzberg, H. (2010). Managing on three planes. Leader to leader, 2010(57), 29-33.

9. ábra A Mintzberg-féle szervezetmodell



A szervezet 5 alkotóeleme:

1. **Stratégiai csúcs:** felsővezetés, stratégiai döntés
2. **Operatív mag:** alaptevékenység ellátása
3. **(vonalbeli) középvetés:** középszintű vezetők, kapcsolat a stratégiai csúcs és a működési mag között
4. **Technostruktúra:** szakemberek a munka formális tervezésével és irányításával kapcsolatos rendszerekhez
5. **Kiszolgáló törzskar:** a szervezet többi részének közvetett szolgáltatásokat nyújt

Forrás: Mintzberg 2010

Ezért olyan jelentős változást hozó fejlesztések során, mint amilyen egy képzési program megtervezése és bevezetése, vagy akár csak felülvizsgálata és módosítása jelent, a vezetőknek figyelembe kell venniük az oktatói szempontokat (például, hogy milyen új tárgyakat kell kidolgozniuk és ehhez szervezeti szinten, pl. az intézetvezetőtől, vagy tanszékvezetőtől milyen támogatást várnak számíthatnak, milyen óraterhelésre [→] számíthatnak stb.).

A képzési programok fejlesztése/felülvizsgálata és bevezetése során nemcsak a vezetők támogatása nélkülözhetetlen, hanem legalább ennyire fontos elköteleződésük a fejlesztés céljai és megvalósítása iránt, és ezen elköteleződés demonstrálása a szervezetben belül. E két vezetési elem (az elköteleződés és a támogatás) kitartó jelenléte, időről-időre történő megerősítése a fejlesztők és az egész szervezet felé szükséges a fejlesztés végigviteléhez és az általa hozott eredmények szervezeti beágyazódásához. Sok sikeres felsőoktatási fejlesztés egyik közös jellemzője, hogy mindben világosan és a résztvevők által érzékelhetően jelen volt a vezetői támogatás és érdekltség a fejlesztés eredményében.

A vezetők támogatása ugyanakkor nem magától keletkezik, azt – különösen akkor, ha egy változást, fejlesztést nem a vezetők, hanem a szervezetben alulról kezdeményeznek, – meg kell tudniuk szerezni a fejlesztőknek. Ehhez jó módszer lehet a várható eredmények bemutatása, közös célmeghatározó műhelyek szervezése vagy elismert szakemberek felkérése előadás tartására a változás szükségességéről vagy lehetséges hozadékaikról, majd a fejlesztés során a résztvevők munkájának, a részeredményeknek a visszacsatolása. Visszafelé pedig, a támogatás megszerzése, a vezetőtől érkező folyamatos megerősítés nagymértékben növeli a fejlesztők elkötelezettségét.

10. ábra Vezetői feladatok a szervezetfejlesztésben

A sikeres változás kulcstényezői

Vezetők teendői, viszonyulása:

- Külső felettes támogatásának megnyerése
- Erős, gyakorlatias vezetés
- A változás ügynökeinek gondos megválasztása
- Munkatársak bevonása, reagálások figyelése

Munkatársak reagálásának faktorai:

- munkahelyi légkör, tradíciók, normák, bizalom foka, biztonságérzet, változás módja, egyéni elvárások

Forrás: szerzők

További kulcselem a fejlesztés vezetőjének és résztvevőinek felhatalmazása a fejlesztéssel járó feladatok elvégzésére, azaz számukra formális megbízás kiadása, feladataik, és az azokhoz biztosított hatáskörök és felelősségek világos definiálása. Tapasztalatok alapján ezek kulcstényezők a későbbi siker szempontjából.

A fejlesztési folyamat a legtöbbször nem lineáris és problémamentes tevékenység, abban nekilódulások és megtorpanások, gyors részeredmények és kínlódások, közös örömök és konfliktusok jelentkezhetnek változatos időrendben és formában. A vezetőnek – a támogatása és elköteleződése kinyilvánítása mellett – arról is gondoskodnia szükséges, hogy a fejlesztéshez szükséges körülmények megfelelőek legyenek és a folyamatban megjelenő nehézségeken a résztvevők túl tudjanak lendülni.

11. ábra A szervezetfejlesztés mint a vezetői változások kiegészítése/erősítő eszköze

Közös értékrend kialakítása – irányított önértékelés, felszínre hozott szervezeti gondok

Nagy változások (munraelosztás, tantervi átalakítás, hierarchia átalakítása, innovációk) végrehajtásához szükséges emberi-érzelmi azonosulás kiépítése

Egyéni problémák kezelése (kudarcézés, görcsök, kiégés, kommunikációképtelenség, partnerek elutasítása). Ezek hagyományos hatalmi szóval, utasítással megoldhatatlanok.

Folyamatszerű, tudatos, több dolgozói szintre kiterjedő gyakorlat

Forrás: szerzők

A változások tervezésénél a vezetői lépések tervezése a siker kulcsa. A szervezetfejlesztés során a vezetők egyrészt a változások kiindulópontjai lehetnek, másrészt magatartásukkal meghatározzák a változások sikerességét. A fenti 11. ábrán egy, a Pécsi Tudományegyetemen tartott vezetői műhely során, a vezetők számára kialakított lépéssor látható. A közös értékrend kialakítása segíti az elköteleződést, lehetőséget ad a munkatársak számára, hogy azonosuljanak a fejlesztés céljaival. Ez azzal is jár, hogy felszínre kerülnek korábban nem reflektált nehézségek. Ezt a változások lépéseinek előzetes megtervezésével, többirányú, rendszeres, egyértelmű kommunikációval, a folyamat nyomon követésével és szükség esetén a tervezett feladatok korrekciójával lehet megteremteni. Fontos tényező a változásokkal kapcsolatos félelmek, bizonytalanság minimalizálása. Gyakorló vezetők számára fontos a szervezetben dolgozók egyéni problémáinak kezelése, a kiegészítés és a résztvevők vagy a partnerek között esetleg a nézetek egyeztetése során fellépő feszültségek, a fejlesztő munka nehézségei közben kialakuló ellenérzések, kellemetlen viszonyok kezelése. A folyamatos, tudatos és több szervezeti szintet is érintő támogatás a jó változásmenedzsment forrása lehet.

A pécsi fejlesztés során ütközött ki erőteljesen, hogy a legtöbb, a képzési programok felülvizsgálata során, illetve az átalakított program révén megoldandó problémák többsége olyan jellegű, amelynek kezelésére több szervezeti szintnek (egyetemi, kari, intézeti; vezetők és beosztott dolgozók, oktatók) az összefogásával van mód, egyik szint sem képes csak magában kezelni. Ugyancsak világossá vált, hogy az akadémiai oldal és a menedzsment tagjainak szoros együttműködése sem nélkülözhető. A fejlesztés során ezek a szintek, szakmai és funkcionális szervezeti egységek közötti összefogás körülményeinek biztosítására kiemelt figyelem fordítandó.

A belső, szervezeti támogatáson túl külső támogatást is érdemes felépíteni. Ezt a képzés érintettjeinek (stakeholderek) azonosításával és megszólításával, a fejlesztésről szóló tájékoztatásukkal, illetve a fejlesztés több lépésébe való behívásával, bekapcsolásával érhető el. Az első ilyen bekapcsolási pontot a környezetelemzés (lásd az 1.2 fejezetben) jelentheti.



1.1.b A szükséges és rendelkezésre álló erőforrások felmérése

Egy képzési program kidolgozásának, átalakításának megkezdése előtt a szervezeti támogatás biztosításán túl még egy előkészítő feladat van: áttekinteni és elemezni, hogy az érintett szervezetben milyen belső erőforrások állnak rendelkezésre, a fejlesztési folyamatban résztvevők hogyan motiválhatók, milyen egyéni és közösségi célokat tudnak definiálni.

Képességelemzés

Ritkán végzik el a fejlesztők a fejlesztéshez szükséges szándékok és képességek rendelkezésre állásának elemzését, noha ennek eredménye lényegileg befolyásolja a fejlesztés eszközeit és lehetőségeit. Egyfelől azt kell számba venni, hogy a fejlesztő feladatokra rendelkezésre álló – bevonható vagy odarendelt – személyeknek (kollégák, oktatásszervezési munkatársak, egyéb segítők, érintettek) a fejlesztés megvalósulását, elvégzését illető szándékai mennyire erősek vagy gyengék. Ha kiderül, hogy nem erős az ambíció bennük egy ilyen feladat elvégzésére, akkor először az ő motiválásuk, meggyőzésük a fő feladat. Ellenszélben ugyanis meglehetősen nehéz jó eredményre jutni. A

motiválásnak számtalan módja lehetséges, mind közül az egyik legfontosabb – és leginkább hatásos – a vezetők kifejezett, megmutatott elkötelezettsége a fejlesztés mellett.

Azt is számba kell venni, hogy a fejlesztés során adódó feladatok elvégzésével kapcsolatos nézeteik, képességeik milyen mértékűek (egy, a nézetek kezdeti feltérképezését segítő kérdéssor elérhető a mellékletek között az Eszközök, példák részben [H/h1.1]). Nem kellő felkészültség (pl. tanulással kapcsolatos tudományos eredmények ismerete, programfejlesztési, tantervelméleti tudás, szabályozási környezet ismerete, oktatásszervezési keretek ismerete, változás-menedzsment ismeretek, implementációs tudás [→] stb.) esetén ugyanis a kapacitásépítésről (felkészülésről, szakmai támogatásról) is gondoskodni kell. Attól függően adódik jelentősebb (AA) átlagos (AM, MA) vagy csekélyebb (MM) fejlesztés-előkészítő feladat, hogy az alábbi felosztás szerint a közreműködők és az érintettek többsége melyik mezőbe tartozik.

12. ábra A szervezeti képességelemzés mátrixa

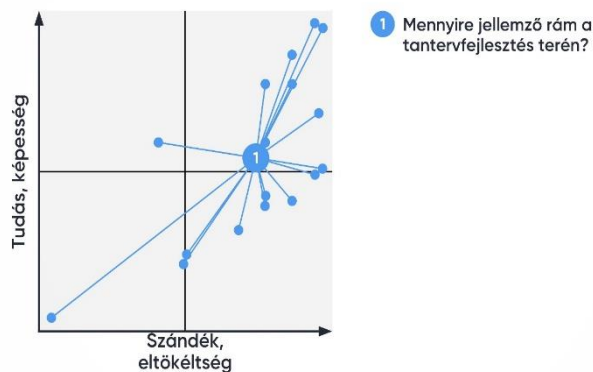
szándék képesség	alacsony	magas
alacsony	AA	AM
magas	MA	MM

Forrás: szerzők

A jobb oldali ábra valós esetként egy pécsi fejlesztő csoport önértékelésen alapuló felkészültségének (belső tartalékainak) mintázatát mutatja be (az 1 a csoportátlagot, a kis • -ök az egyes tagok helyzetét mutatják a tudás, képesség, illetve a szándék, elkötelezettség mezőben).

Bár az átlageredmény nem tekinthető rossznak, a fejlesztés vezetőinek érdemes kiemelt figyelmet és támogatást fordítani azokra, akik az átlagtól elszakadó tudást vagy szándékot jeleztek.

13. ábra Belső szervezetfejlesztési tartalékok



Forrás: a PTE-n zajlott műhelymunkák alapján a szerzők; mentimeter.com

A további szükséges erőforrások elemzését is érdemes elvégezni. Ezek közé olyan faktorok tartoznak, mint a fejlesztésbe bevontak munkára fordítható ideje (és akár ennek növelési lehetősége pl. többletfeladat kiadásával, oktatási-kutatói idő csökkentésével stb.), a munkaszervezet (legyen az tanszék, intézet, kar vagy akár az egyetem) támogató hozzáállása, a rendelkezésre nem álló tudások, felkészültségek biztosításához szükséges eljárási (vö. közbeszerzés) és pénzügyi háttér rendelkezésre állása, az elvégzendő munkához szükséges technikai eszköz és infrastrukturális háttér megléte és az

ezekhez szükséges pénzügyi keretek rendelkezésre állása. Azaz röviden: rendelkezésre állnak-e a munkához szükséges körülmények és a résztvevők kapnak-e támogatást.³⁵

Ha ezek az előzetes felkészülési lépések megtörténtek, már meghozható a döntés a fejlesztés elindítására, és a fejlesztő munka körülményeinek biztosításához, támogatásához szükséges intézkedésekre.



1.2 Környezetelemzés

A képzési program fejlesztésének, felülvizsgálatának kezdő lépése (a fejlesztés, felülvizsgálat megkezdéséről szóló formális döntést követően) a munkálatok előkészítéseként a kontextus azonosítása, feltárása és elemzése. A képzési program működési környezete többretegű, minél több réteget sikerül elemezni, annál informáltabban folyhat majd a felülvizsgálati folyamat.

A környezetelemzés fontosságára a *Tuning* projekt³⁶ azzal hívta fel a figyelmet, hogy a széleskörű kezdeti kutatás, amelynek során a résztvevők egy-egy képzés iránti társadalmi, munkaerőpiaci igényeket igyekeztek megismerni, a várakozásokhoz képest meglepő eredményt hozott: a generikus (ún. átvihető) kompetenciák iránti munkaadói elvárások nagyobbak, mint a szakmaspecifikusak iránti elvárások.

Elengedhetetlen az is, hogy a fejlesztésben, felülvizsgálatban részt vevők tisztában legyenek a képzési programokra vonatkozó jogszabályok, akkreditációs elvárások részleteivel (és ezzel együtt megszabaduljanak a nemlétező előírásokra vonatkozó hiedelmeik [ön]korlátozó rétegeitől³⁷), továbbá ismerjék a kari, egyetemi stratégiai célkitűzéseket, a reálisan mozgósítható, igénybe vehető kapacitásokat, hogy ezekre figyelemmel megfelelő fejlesztő eszközöket alkalmazzanak.

A környezetelemzéshez gyűjtendő adatok kezelhetősége érdekében érdemes már korán azonosítani és definiálni a képzési program célcsoportját, valamint a képzés érintettjeinek és partnereinek körét, így például a hallgatókat, öregdiákokat, szakmai partnereket, gyakorlóhelyet biztosító vállalkozásokat és szervezeteket, a szakterület szakmai képviselőit, tipikus munkáltatókat képviselő szervezeteket stb.

A környezetelemzéshez begyűjtendő adatok, dokumentumok:

- egyetemi (és ha van, kari) stratégia
- képzési program-portfólió elemzések eredményei (lásd előző fejezet)
- a (felülvizsgálandó) képzési program (kvantitatív és kvalitatív) eredményei (itt többek között jelentkezés, felvételi, lemorzsolódási, végzési és diplomás pályakövetési adatok, illetve oktató kollégák, hallgatók, öregdiákok, partnerek és más érintettek visszajelzései, valamint a minőségbiztosítási folyamatok, lezajlott külső és belső értékelések által korábban feltárt anomáliák, fejlesztési javaslatok egyaránt összegyűjtendő)
- a képzési program eredeti dokumentációja (célok, profil, tanterv) és módosításai

³⁵ A mellékletek között az Eszközök, példák részben található egy hazai egyetemi programfejlesztés során alkalmazott (ön)elemzési szempontsor és kérdések [H/h1.6].

³⁶ Tuning Educational Structures in Europe >> <https://www.unideusto.org/tuningeu/>

³⁷ Ilyen tartósan és széles körben élő téves hiedelem például, hogy a szakra kiadott KKK-tól semmiben sem szabad eltérni; hogy tantervmódosítás esetén a szakot újra kellene akkreditáltatni; hogy a tantervet ismeret-körök alapján kellene megszervezni; hogy a kreditérték számításának alapja az oktatói kontaktóra; hogy csak az oktatói kontaktóra lenne elismerhető és elszámolható a törvény által előírt tanításra fordított idő terhére stb.

- az újonnan fejlesztendő képzési programhoz rendelkezésre álló szervezeti és egyéb erőforrások: milyen kompetenciával rendelkező oktatók állnak rendelkezésre, ők mennyire elérhetőek, milyen a terhelésük (sok kurzusuk van-e már, lehet-e még újabbakat tervezni számukra?), milyen infrastruktúra áll rendelkezésre, milyen anyagi erőforrások állnak rendelkezésre
- társadalmi, gazdasági környezetelemzések, prognózisok
- jogszabályok és intézményi szabályzatok releváns paragrafusai
- piackutatási és versenytárs-elemzési eredmények
- érzékelt kihívások, nehézségek és problémák azonosítása

Ami ezek közül nem áll rendelkezésre vagy nem kellően friss, azokat pótolni, aktualizálni szükséges. Az elemzés egy része *desk research*, azaz íróasztal mellett elvégezhető dokumentumelemzéseket, adatalemzéseket igényel, egy más részük viszont empirikus kutatást, kérdőívezést, interjúzást, csoportos műhelymunkák, fókuszcsoportos beszélgetések megszervezését teszi szükségessé.

A tapasztalatok szerint, ha alapos környezetelemzés nélkül állnak neki fejleszteni, felülvizsgálni képzési programokat, akkor azok ritkán lesznek képesek reflektálni, párbeszédbe kerülni környezetükkel.

A környezetelemzés alapján aztán érdemes lesz egy problématerképét készíteni, amely a későbbiekben segít a képzési program céljának, profiljának, fő elemeinek megtervezésében.

További helyzetelemzési irányokra, lehetőségekre, valamint ezek eszközeire példák még itt³⁸ találhatók.



³⁸ Lukács István – Derényi András (2017, szerk.) Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Oktatási Hivatal, Budapest, 33-40. oldalak valamint a mű II. mellékletének anyagai
>> https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

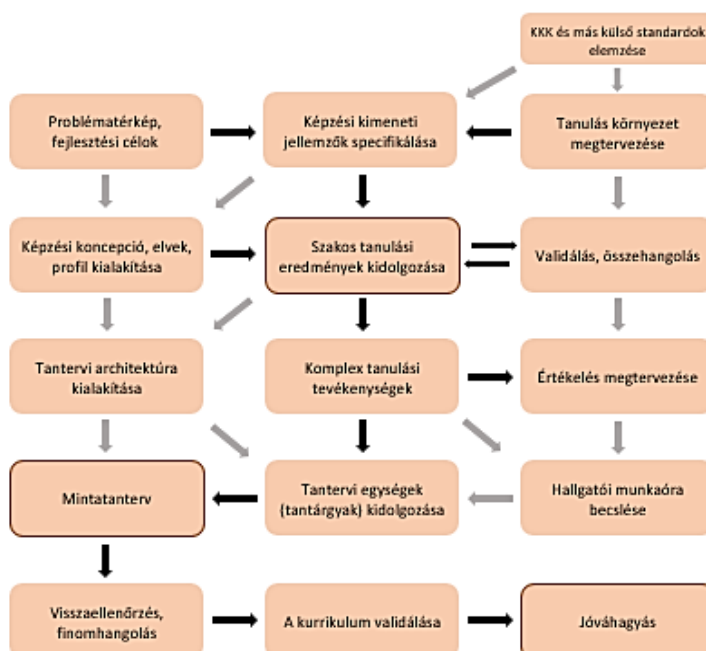
(D.2) A program (re)design főbb lépései

A fejezet tartalma:

2.1 A tanulási környezet megtervezése.....	29
2.2 Kimeneti tanulási célok kialakítása.....	32
2.2.a Problématérkép készítése a célok azonosításához	33
2.2.b Célok megfogalmazása	35
2.3 Pedagógiai alapelvek egyeztetése és a szak képzési profiljának meghatározása	36
2.4 A célok tanulási eredményekké alakítása	37
2.5 A tantervi architektúra kialakítása.....	40
2.6 A tantervi egységek (modulok, tantárgyak) kidolgozása	49
2.6.a Tanulási eredmények tantervi egységekhez rendelése	50
2.6.b A tanulási folyamat és munkaformák megtervezése	51
2.6.c A hallgatók tanulási terheinek tervezése	52
2.6.d A követelmények, értékelési módjuk és szempontjaik meghatározása ..	54
2.6.e A tanulástámogatás megtervezése.....	55
2.6.f Az egyes oktatók kurzus tematikái	56
2.7 Az értékelés rendszerének megtervezése	57
2.7.a A konstruktív összehangolás	59
2.7.b Képzés záró értékelése (diplomamunka és záróvizsga).....	60
2.7.c A tantervi egységek, tantárgyak értékeléseinek megtervezése	61
2.7.d Az elvégzett munka és az elért eredmények minősítése	61
2.8 Az elkészült tanterv finomhangolása és validálása.....	63



A képzési program (→) tervezése vagy felülvizsgálata (nemzetközi szinten: *curriculum design* vagy *redesign*) egy jól körülhatárolt tanulási folyamat teljes és részletes leírását jelenti a céloktól az értékelésig (Báthory, 2000). A magyar nyelvben használatos 'tantervhez' képest a 'kurrikulum' fogalmát (→) tágabban értelmezzük, beleértve a tanulási környezet egészét, a standardokat és követelményeket, a tananyagot, a különböző eszközöket, az oktatók által alkalmazott tanulásszervezési és értékelési módszereket is. A kurrikulum dizájn tehát a teljes tanulási környezet tervezését magában foglalja³⁹.



³⁹ A kurrikulum dizájnhoz további érdekes olvasmányok: Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.; Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & De Vries, B. (2011). *Teacher learning in collaborative curriculum design*. *Teaching and teacher education*, 27(8), 1235-1244.; Van den Akker, J. (2007). *Curriculum design research. An introduction to educational design research*, 37.

A kurrikulumnak többféle megjelenési módját lehet azonosítani: szándékolt (*intended, planned, declared*), megvalósított (*implemented, achieved, enacted, translated*) és elért (*attained, achieved*) kurrikulumról is beszélhetünk nézőponttól függően (Halász 2014). A tervezés vagy felülvizsgálat során ezekről a különböző megjelenési módokról egyszerre kell gondolkodni. A modern kurrikulumelmélet meghatározó eleme a többszintű gondolkodás, a tanulók és a tanulást szabályozó rendszerek kapcsolata. Mikro szinten e gondolkodás a tanulásról való tudás gyakorlatban betöltött szerepéről folyik, makro szinten pedig arról, hogy milyen szabályozási környezet támogatja leginkább az eredményes tanulást.

A kurrikulumfejlesztés a felsőoktatásban felértékelődött, aminek az egyik jól látható jele az, hogy egyre inkább elvárás az felsőoktatási intézményektől, hogy építsék fel saját tanítási stratégiájukat, azaz képzési programjaik kurrikulumaiban is jusson érvényre a tanulásközpontú megközelítés (lásd 1. tábla). Az e területen érvényesülő változások egy új kurrikulum-modellhez vezetnek, amelynek különbségeit a hagyományos kurrikulumtól a 3. táblázatban látható kifejezések sorok összevetése szemlélteti.

3. táblázat: *Hagyományos és modern kurrikulum közötti különbség*

Hagyományos kurrikulum	Modern kurrikulum
Tudni, mit	Tudni, hogyan
Írásbeli kommunikáció	Szóbeli kommunikáció
Személyes	Személyközi
Belső	Külső
Szaktudományos kompetenciák	Átvihető kompetenciák
Probléma-alkotás	Cselekvés központú
A tudás mint folyamat	A tudás mint produktum
Megértés	Megértés
Tudás alapú	Tevékenység-központú
Tiszta	Alkalmazott

Forrás: van den Akker 2007

A fenti új irányt képviselő kurrikulum dizájn hat fő szempontja és megválaszolandó kérdései:

1. Célok és elvek: az elvek reflektáljanak a képzést végző intézmény értékeire, a kontextusra és a képzési igényre. Mi a célja a képzésnek?
2. Jogosultságok és tartalom: Milyen feladatokat várunk el a hallgatókról? Milyen keretek között? Mire van jogosultságuk a képzés alatt?
3. Kompetenciahatárok: a tananyag tartalmának fejlesztése. A képzés milyen mélységében és milyen határok között működik?
4. Az oktatás narratívája: a tananyag közvetítésének módja, a tanulási környezet megtervezése. Milyen tevékenységeket terveznek?

5. Erőforrások tervezése: az oktatók elérhetősége, terhelhetősége, az elérhető tananyag fejlesztéséhez kiket lehet megszólítani? Vannak-e rendelkezésre álló informatikai, online eszközök? Mik a hallgatókkal való kommunikáció lehetőségei?

6. Áttekintés és értékelés: Az elkészült program monitorozása. Mi az, ami működik és mi az, ami nem? Milyen pontokon kell módosítani? Mely pontokon van szükség gazdagításra vagy szűkítésre? A megtervezett folyamatok vajon elérik-e a kívánt eredményeket? Ilyenkor érdemes visszatekinteni az eredeti célokra és összevetni velük a tapasztalatokat. Pl. mennyire segíti az értékelés a hallgatók fejlődését?



2.1 A tanulási környezet megtervezése

Mint fentebb volt róla szó, a kurrikulum-dizájnhoz hozzá tartozik a teljes tanulási környezet megtervezése. A képzésről való gondolkodás és a kurrikulum kialakítása vagy felülvizsgálata során érdemes ezzel, a program tanulási céljainak elérését, kitűzött/elvárt tanulási eredményeinek elsajátítását támogató tanulási környezet megtervezésével kezdeni.



Mindannyiunknak van egy sajátos offline és online kapcsolatainkból felépülő információs környezetünk, amely egyesíti a tanulásunkat támogató formális, nem formális és informális tanulási környezeteket. Ebbe az információs környezetbe tehát beletartozik minden tanuláshoz szükséges fizikai és virtuális környezet, tekinthetjük ezért az információs környezetünket tanulási környezetnek.

tanulási módok

formális tanulás: minden olyan iskolarendszerben és felső- vagy felnőttoktatási intézményrendszerben folyó tanulás, amely szervezett, amelynek van explicit tanulási célja, és amelynek eredménye valamilyen végzettség vagy szakképzettség (pl. közoktatás, szakképző program, egyetemi szak).

nem formális tanulás: minden olyan szorosan vagy lazán szervezett keretek között folyó tanulás, amely akár iskolarendszerben, felső- vagy felnőttoktatási intézményrendszerben, akár azon kívül zajlik, nem feltétlenül van explicit tanulási célja és nem eredményez külön végzettséget, szakképzettséget (például tanfolyam, szakkör, vállalati tréning, fejlesztő műhelymunka).

informális tanulás: a formális és nem formális tanulási környezeten kívüli tanulás, amely nem szervezett, nem vezet végzettséghez vagy szakképzettséghez, hanem változatos tevékenységek során valósul meg tervezetten vagy spontán módon (például önképzés, hobbytevékenység, munkatapasztalat, múzeumlátogatás, külföldi utazás stb.).

*A formális, nem formális és informális tanulás egymást kiegészítő fogalmait Coombs és munkatársai vezették be: Coombs, P.H – Prosser, R.C. – Ahmed, M.: New Paths to Learning: For Rural Children and Youth. Essex, Connecticut. International Council for Educational Development. 1973

Abból, hogy a tanulási környezetnek minden számunkra elérhető információforrás és természetesen mi magunk is részei vagyunk, következik, hogy a tanulásnak sok olyan formája is van, amelyben az oktatónak nincs is szerepe. A tanulási környezet tehát nem jelent egyúttal tanítási környezetet is.

Az igen sokféle információs forrást és a folyamatosan változó technológiai környezetet is figyelembe véve megkülönböztethetjük a tanulási környezeteknek néhány alaptípusát⁴⁰

- *Kontakt tanulási környezet:* azok az előadások, szemináriumok, gyakorlatok, amelyeken az oktató és hallgatók közösen vesznek részt, és amelyeken az oktatók kompetenciái közvetlenül érvényesülhetnek, hathatnak a hallgatókra.
- *Hálózattal támogatott kontakt tanulási környezet:* egyetemi órai kontakt tanulási helyzetek az órára való készülés során internetes szolgáltatások beépítésével egészülnek ki. Tabletek, számítógépek, okostelefonok segítségével egészítik ki a hallgatók a könyvek és az oktatók által közvetített információkat.
- *Online tanulási környezet:* online keretrendszereken alapuló tanulás (*Learning Management System; LMS és Learning Content Management System; LCMS*). Ebben az esetben nem pusztán információs forrásokról van szó, hanem online kommunikációról, közös gondolkodásról, tartalmak létrehozásáról és közös szerkesztéséről. A tanulási környezetnek ez a típusa lehetővé teszi az egyetemen belüli mellett az egyetemek közötti (akár országok közötti) tanulási együttműködéseket is.
- *Virtuális tanulási környezet:* olyan tanulási célból létrehozott háromdimenziós virtuális tér, amelyben a hallgatók és az oktató is avatárjukkal vesznek részt. Magát a teret is a felhasználók alakítják ki az aktuális tanulási céljaiknak leginkább megfelelően, így a térben a felhasználók az avatárjaikon keresztül megtapasztalhatják a tanulási tartalmaikkal összefüggő folyamatokat, jelenségeket, kísérleteket végezhetnek.
- *Hibrid tanulási környezet:* akármelyik két modell egy folyamatban kezelése. Leggyakoribb a tanítási órai kontakt tanulási környezet kiegészítve az órákon kívül működtetett online tanulási környezettel.

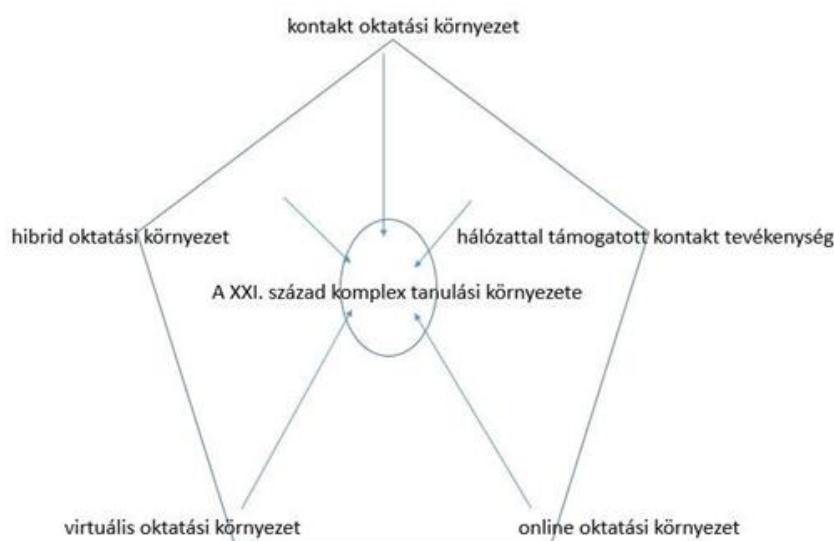
Látható, hogy ezek a tanulási környezetek online és offline elemekből épülnek föl, egyes fokozataik alapvetően az internet felhasználási szintjükben és az egyre gyorsabban változó digitális eszközök használatában különböznek egymástól. Napjaink egyetemein elkülönített alkalmazásuknak már egyre kevésbé van tere.

Ennek felismerése nyomán a Pécsi Egyetem a képzések teljességét magába foglaló elektronikus tanulástámogatási rendszert dolgozott ki. Egy keretdokumentum készült el 2019-ben, amelyet részben értelmezési keretként, részben folyamatosan fejlesztendő kézikönyvként használva az intézmény szélesebb körben adaptálhatja korábbi fejlesztéseit és jó gyakorlatait. A dokumentum alapján *blended* kurzusokat fejlesztettek (31 kurzus, kétféle munkarendben a PTE 7 Karán, 20 féle képzési területen. Részletesen lásd a mellékletek között, a *Helyi megoldások, jó gyakorlatok* részben [H/h2.1]).

⁴⁰ Ollé János: Az oktatási környezetek tipológiája, eLearning és távoktatás értelmezések. 2013. <http://slidesha.re/WjLezX>

blended learning: olyan tanulási mód, amelynek során a hagyományos, jelenléti oktatási alkalmak (tanóra; előadás, szeminárium, gyakorlat stb.) és az otthoni, általában digitális tanulásszervező felülettel támogatott egyéni tanulás vegyesen, egymásra épülve vannak jelen. Az oktatótól ez jelentősebb tervező, előkészítő munkát igényel a szemeszter megkezdése előtt. Megfelelő online tartalmak esetén a hallgatók saját tanulási stílusuknak jobban megfelelő tanulási módot választhatnak, hatékonyabban tudnak felkészülni a kontakt alkalmakra és eredményesebben végzik el a kurzust.

14. ábra Komplex tanulási környezet összetevői



Forrás: Lévai (2014)⁴¹

A tanulási eredmények elérése és a hallgatók meglévő és természetes információs környezetének a folyamatba építése is ezeknek az online és offline tanulási környezeteknek a helyzethez igazodó komplex alkalmazását teszi szükségessé. A fejlesztés kezdetén a képzési program számára biztosítandó tanulási környezet jellegéről, fő jellemzőiről szükséges döntést hozni.

Ahogy az elméleti háttér bemutató fejezetben erről már volt szó, a modern tanuláselmélet szerint a tudást maga a hallgató építi fel előzetes tudása és a tanulási környezet hatása alapján. Azt kell megtervezni, hogy milyen eszközei vannak az egyetemnek ahhoz, hogy ez a tanulás megtörténjen. Milyen a humán erőforrás kapacitása (kompetenciái és terhelhetősége) milyen technikai, infrastrukturális eszközök állnak rendelkezésre (van-e online tanulási tér, erre tudás és technika, van-e lehetőség gyakorlatok helyi szervezésére, van-e élő kapcsolat olyan gyakorlóhelyekkel, ahol a praxis megszerezhető?).

A tantervben (→) meghatározott hallgatói tevékenységek, illetve a tantervi egységeknek (→) a tevékenységek alapján kialakított rendszere biztosítja a keretet és ad egyúttal szempontokat is a

⁴¹ Lévai Dóra (2014) A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során. ELTE Eötvös kiadó Budapest >> http://www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai_D_A-pedagogus_kompetenciai.pdf

tanulási környezet megtervezéséhez. Például: egy tantárgyon belüli, rövidebb és döntően egyénileg végezhető tevékenységnek leginkább a hálózattal támogatott kontakt tanulási környezet felel meg, mert így biztosítható, hogy a hallgató minden lehetséges forrásból hozzájusson azokhoz az információkhoz, amelyek birtokában a lehető legjobb eredménnyel végezheti el a feladatot. A hallgatói együttműködésekre építő komplex, projekt jellegű tevékenységek,

különösen, ha azok tartalmi tantárgyakon átívelők, olyan tanulási környezetet feltételeznek, amelyben valamennyi környezet jelen van, a részfeladatok különböző helyzeteket teremtenek a feladatvégző hallgatók számára, a különböző helyzetek pedig különböző megoldási utakat, technológiákat és eszközöket igényelnek. Az ilyen komplex tanulási környezetben gyakran az online vagy a virtuális környezetnek van a hallgatói csoport munkáját strukturáló szerepe.

projekt: olyan, a hallgatók csoportja által elvégezhető komplex feladat, amelynek középpontjában egy a szakma szempontjából lényeges gyakorlati jellegű probléma áll. A téma komplex jellege miatt a projekt átlépi a diszciplináris határokat, a diszciplinárisan tagolt tantárgyrendszer esetén a tantárgyi határokat is. A projekt eredménye egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás.



Erre jó példa a Műszaki mesterképzés mintatantervének elkészítése. A képzés kidolgozása során a hallgatók motivációját korszerű, valós feladatok beépítésével növelték. A csoportmunka és többszereplős projektfeladatok során megtervezték a kontaktórán túli oktatói háttértámogatást is.

(*MIK Tantervfejlesztési jógyakorlatok*, részletesen lásd a mellékletek között a Helyi példák, jó gyakorlatok részben [H/h2.2])

Mindez arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulási környezet tervezése, meghatározása körkörös: a fejlesztés elején megtervezett tanulási környezet egyes tantervi egységek tervezése során módosulhat, változhat, ami aztán kihatással lehet a többi tantervi egységre is. Ezért erre érdemes visszatérni és a fejlesztés végén összehangolni.

2.2 Kimeneti tanulási célok kialakítása

A programszintű tervezés egyik fontos közbülső „terméke” a teljes képzési program (szak) végére a hallgató számára kitűzött kimeneti tanulási célok rendszere. Ez fogja megadni a szak helyi sajátosságát, specifikumait (más egyetemek hasonló szakjaihoz, képzési programjaihoz képest), a képzési program szakmai súlypontjait. És ez fogja vezérelni a tantervi egységek (tantárgyak) létrehozását és kidolgozását. A kimeneti tanulási célok megalkotása ezért kiemelt jelentőségű, amihez több lépésben lehet eljutni.

2.2.a Problématérkép készítése a célok azonosításához



Ahhoz, hogy a tantervfejlesztés során megfelelően tudjuk kidolgozni a fejlesztés lépéseit, szükség van a környezetelemzés eredményeire és szervezeti diagnózisra épülő problémaazonosításra. A problémák összegyűjtésének és rendszerezésének többféle technikája is lehetséges, széles körben ismert a SWOT-elemzés, végezhetünk

dokumentumelemzést korábban rögzített problémák feltárására, az érintettek, célcsoportok kérdőíves vagy interjú megkérdezését, szervezhetünk műhelymunkát (*workshop*) a kollégák számára. Minél szélesebb kört szólítunk meg, annál kiterjedtebb lesz a problémagyűjtemény.

A probléma-feltárás során érdemes figyelemmel lenni a tanulás természetére is (lásd a tanuláselméleti háttérrel és a tanulási környezetről szóló részeket), és átgondolni a belső és külső erőforrásokat, szabályozó és orientáló eszközöket és a leendő vagy felülvizsgálandó tanterv hozzájuk való viszonyát. Ehhez a következő szempontokat érdemes számbavenni, teljesíthetőségüket végiggondolni:

- Milyen képzési célokat kíván megvalósítani a program?
- Milyen tanulási tapasztalatokat, tevékenységeket kell biztosítani a célok elérésére?
- Hogyan kell hatékonyan megszervezni ezeket a tapasztalatokat/tevékenységeket?
- Hogyan lehet értékelni, ellenőrizni, hogy a kitűzött képzési célok teljesültek-e?

Ahhoz, hogy alapos problémalista születhessen, érdemes időt szánni a tanulás központú kimeneti nézőpont és tervezés elveinek és előnyeinek megértésére és a kurrikulum (→) (tartalmának, mibenlétének, szerkezetének) tanulási folyamatot támogató, kanalizáló funkcióinak megértésére, a pedagógiai modellek és elvek definiálására (lásd részletesen a tanulás természetéről és a kurrikulumról szóló részt, valamint a 3. táblát).

A többdimenziós probléma-feltárás során érdemes áttekinteni a korábbi fejlesztéseket és innovációkat, azonosítani azok eredményeit és azt, hogy az esetleges kudarcok miért következtek be. Akkor érdemes a keretrendszerek, külső szabályozó, orientáló eszközök által okozott problémák körét is alaposabban feltárni, ha a fejlesztőnek nincs meghatározott célja a fejlesztéssel, induláskor nincsenek pontos víziói, inkább csak feladatot, megbízást hajtanak végre. Illetve akkor, ha az oktatók tanulásieredmény-szemléletű gondolkodását szeretnénk erősíteni.

Nem elhagyható lépés az összegyűlt problémák elemzése és strukturálása. Ennek egyik jó módszere a problématábla vagy problématérkép készítése, amely segít a problémák végig gondolásában, és annak feltárásában, hogy mi is a valódi probléma és mi az, ami bár problémának látszik, valójában csak egy kiváltó ok. A problémakeletkezés elválasztásával és strukturálásával annak kezelhetőségét mutatjuk ki.

4. táblázat: Többdimenziós probléma feltárás és strukturálás eredményének részlete

Mi a probléma / kihívás?	Mi a probléma oka?	A probléma rendszerkörnyete (külső környezeti okok)	Ki/k a probléma érintettjei, és kiknek van kompetenciájuk (hatáskörük) a probléma megoldásában?
az oktatók nem motiváltak	oktatók túlterheltek (magas óraszám, kutatási, publikálási kötelezettség, fejlesztések stb.)	jogi környezet, szabályozás	
	oktatói tevékenység elismerése nem hatékony	jogszabályi kötöttségek	
	oktatói burn-out kezelésére nincs lehetőség (vö. sabbatical)	közalkalmazotti státus	
	hazai és nemzetközi jó gyakorlatok ismerete hiányzik		
hallgatók idegennyelvi kompetenciája elégtelen hallgatók motiválására tett kísérletek eredménytelenek	oktatói minőség, képzett oktatók, oktatók nem felkészültek pedagógiai módszertanban és idegennyelven tanításban	oktatók idegennyelvi kompetenciái nem olyan színvonalúak, hogy anyanyelvi szinten élvezetesen/érthetően tanítsanak	
hallgatók figyelmének fenntartása nehéz	keves terepgyakorlat, a képzés nem eléggé gyakorlatorientált	a szervezeti kultúrától függ, mekkora az oktató mozgási lehetősége, támogatása	

Forrás: a PTE-n zajlott műhelymunkák alapján a szerzők

Ennek nyomán alakulhat ki a problémafa. Többféle problémafa-szerkezet készíthető. Az egyik a problémát és annak tevékenységben, szervezeti háttérben meghúzódó kiváltó okait választja szét. Ha ezt szintezve rendszerezzük, akkor a kezeléséhez szükséges hatáskörrel rendelkezőket is azonosítani tudjuk.

5. táblázat: Probléma-elemzést és strukturálást segítő eszköz

Probléma Milyen szinten jelentkezik a probléma?	A probléma	A probléma oka [általában a tevékenység minősége]	A probléma okának oka [általában a szervezet minősége]	Ki/k a probléma érintettjei, és kiknek van kompetenciájuk (hatáskörük) a probléma megoldásában?
Az egyetemen kívül				
kari szinten / egyetemi szinten				
A képzési program szintjén (a program és kapcsolatrendszere)				
A tantárgy szintjén (a tantárgy és kapcsolatrendszere)				
A tanulási folyamat szintjén				

Forrás: szerzők

Következő lépésben érdemes elkülöníteni azokat a problémákat, amelyek külsők (például felettes jogszabályok, finanszírozási helyzet, gazdasági folyamatok által kiváltott problémák), és ezért megoldásukra nincs módja, hatásköre, eszköze a fejlesztőknek, és azokat – többnyire a kar vagy a képzésért felelős szervezeti alegység, valamint a képzési program szintjén –, amelyek megoldhatók saját hatáskörben és eszközökkel (például hallgatói motiváció változásából, új tudományos eredmények születéséből vagy felkészültséget érintő elvárásokból eredő problémák).

A külső problémák leginkább azokat a határokat, korlátokat jelölik ki, amelyek a rendszerkörnyezet elemeiként meghatározzák a fejlesztés, a fejlesztők mozgásterét; a belső problémák, amelyeket uralni, megoldani lehetünk képesek, segítenek kijelölni azokat a célokat, amelyek elérésére a programfejlesztés irányulhat.

A legkézenfekvőbb megoldás a problémákat fejlesztési célokká átfordítani. De természetesen ennél alaposabb átgondolást igénylő célmeghatározást is végezhetünk. A fejlesztéssel elérendő célok meghatározása azért lényeges, mert ezek segítenek a fejlesztés végén, illetve aztán a működtetés során hosszabb távon annak értékelésében, ellenőrzésében, hogy mennyiben sikerült a célokat elérni, teljesíteni. (Erről lásd még a fenntartásról, minőségbiztosításról szóló fejezeteket.)

Másfelől ezek a célok végig a szemünk előtt lebegve orientálják a fejlesztés során kialakítandó megoldásokat, meghozandó döntéseket.



2.2.b Célok megfogalmazása



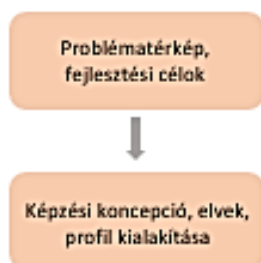
A programfejlesztés céljaitól élesen különválasztandók a képzési program tanulással kapcsolatos kimeneti céljai. Természetesen a fejlesztési célok hatnak a tanulási kimeneti célok meghatározására, de míg az előbbiek a képzési program fejlesztésével, felülvizsgálatával kapcsolatos „projekt eredményekre” utalnak, addig utóbbiak a kidolgozott képzési programban tanuló hallgatók számára határozzák meg azokat a kimeneti jellemzőket, amelyekkel rendelkezniük kell a végzéskor.

A szakok képzési és kimeneti követelményei (KKK) ösztönzik is, de korlátozzák is a tanulási kimeneti célok definiálását, hiszen rendszerbe foglalva tartalmazzák a szakra általában jellemző kimeneti célokat (mint egyfajta országos standard, általános követelmény). Ugyanakkor önmagukban nem képesek biztosítani az egyes intézmények sajátos, specifikus képzési céljainak megvalósítását. Ahhoz, hogy a KKK-ban megfogalmazott általános célok koherensek tudjanak lenni az intézményi specifikus célokkal, szükség van arra, hogy az oktatók a maguk számára értelmezzék a KKK-t. Ez úgy történhet, ha – a fejlesztési célokat szem előtt tartva – megtalálják és megfogalmazzák azokat a saját célokat és megközelítéseket a képzés végeredményével kapcsolatban, amelyeket fontosnak, kívánatosnak tartanak. Ezeket a célokat érdemes több szinten is átgondolni, és megvitatni a hallgatókkal, volt hallgatókkal, szakmai és más érintett szervezetek képviselőivel.

Ezen átgondolások nyomán a specifikus kimeneti jellemzők között megjelenhetnek például az intézményben működő egyedi tudományos iskola, kutatási orientáció szakmai tartalmi, a képzésben (majd) közreműködő szakmai és más partnerek szakmai specifikumai (például milyen szakmai részterületen tudnak a hallgatók számára szakmai gyakorlatot biztosítani), munkaadói szempontok (a végzeteket jellemzően foglalkoztató munkaadók milyen praktikus vagy épp általános kompetenciákat keresnek), de akár a hallgatók, az alumnusok meglátásai is (mely elemeket hiányolnak vagy vélnek kevésbé fontosnak). A képzést fejlesztő oktatók által a szak kimeneti tanulási céljaival kapcsolatban lefolytatott ilyen egyeztetések (validálás →) sok esetben vezetnek új felismerésekre, illetve alapoznak meg későbbi jó együttműködést a képzésben, ezért tanácsos ezek lefolytatására mindenképpen nagy hangsúlyt fektetni. (Egy hazai intézmény által követett validálási útmutató megtalálható a mellékletekben az Eszközök, példák részben [H/h1.2].)



2.3 Pedagógiai alapelvek egyeztetése és a szak képzési profiljának meghatározása



Ennél a pontnál még egy szempontot át kell gondolni a fejlesztőknek: azt, hogy milyen megközelítések mentén tervezik meg saját oktatási tevékenységüket, milyen tudományfilozófiai vagy tudományos paradigma megfontolásait tekintik a képzésre meghatározónak, illetve milyen pedagógiai, módszertani, a tanulási folyamatot meghatározó elveket tekintenek saját képzésükre érvényesnek.

A Pécsi Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának Közigazgatási Jogi Tanszékének Informatikai és Kommunikációs Jogi Csoportja részt vett egy tréningen, amelynek célja a szakterületen fellelhető jó gyakorlatok megismerése volt. A „Passzív Hallgatóból Motivált Zseni” nevű tréningen megismert módszereket beépítették oktatási tevékenységükbe. Intenzívebbé tették a kapcsolattartást a hallgatókkal, gyakoribb visszajelzéseket adtak a hallgatók munkájára, az előadásokat megpróbálták interaktívabbá tenni, a szemináriumok során szerepjátékokat építettek be, szimulációs gyakorlatokat szerveztek. A járványügyi változásokat is figyelembe véve olyan online eszközök alkalmazását vezették be, amelyek jobban illeszkednek a hallgatók tanulási igényeihez.

Az alapelveknél tehát két szempontot érdemes átgondolni:

a) Milyen koncepcionális alapvetés mellett döntsünk?

- Valamely filozófiai vagy más eszmeáramlathoz való kapcsolódás, ahhoz való viszony.
- Egy szakmai és/vagy diszciplináris szemléletmód, paradigma, amely teljes mértékben meghatározza az adott szak tanítását.
- Választás és döntés, ha a szak tartalma tekintetében egymással szemben álló, alternatív megközelítések állnának rendelkezésre.
- Egy gyakorlati és/vagy diszciplináris jelenség, folyamat, tendencia, amely befolyásolja a szak célját, tartalmát, szervezését.

- b) Milyen további, a pedagógiai folyamatra jellemző tényezőket érdemes figyelembe venni?
- Metodikai, a szak tanításának módszereivel kapcsolatos megfontolások.
 - A szak és a szak tantárgyainak szervezésére vonatkozó megfontolások.
 - A szak célcsoportjának jellemzőinek figyelembevétele és az abból adódó megfontolások.
 - A szak előzményeiből és folytatásából következő sajátosságok.



2.4 A célok tanulási eredményekké alakítása



Ahogy a KKK-ban is olvasható, a szakos specifikus kimeneti célokat, jellemzőket is tanulási eredmények formájában kell elkészíteni. (A tanulási eredmények standard szerkezetéről lásd az elméleti háttért bemutató [B|b4] fejezetet.) Sok, a KKK-ban szereplő tanulási eredmény változtatás nélkül átemelhető lesz, míg másokat elegendő lehet egy-egy szó, kifejezés, jelző betoldásával, kicserélésével specifikálni. Megint másokat esetleg egybevonni létszik célszerűnek, vagy épp felbontani két külön, részletesebb, pontosabb állítássá. Végül bizonyára lesznek olyan, saját készítésűek is, amelyekre nem találunk mintát a KKK-ban.

Időnként, elsősorban az erősen szabályozott képzések, vagy a jobban professzionalizálódott szakmákra felkészítő képzések képviselői részéről felmerül, hogy miért van szükség a KKK intézményi specifikálására. Nos, ez nem mindenáron elvégzendő feladat, de belátható, hogy másoktól elkülöníthető, karakteres sajátosságoknak (mint például egy adott térségi hatókör és igények; egy karakteres és jól körülírható tudományos iskola jelenléte; versengő elméleti paradigmák közül az egyik mellett markánsan elköteleződő akadémiai csoport; egy sajátos hallgatói kör képzésére specializálódás) a képzésekben való megjelenítése, és ezzel a képzések elkülönbötetése, egyedítése természetes törekvés. Ennek pedig az a módja, ha az országos szintű, tehát valamennyire absztrakt, általános szakos kimeneti követelményeket az intézmény, a kar, az oktatók-kutatók műhelye a saját képmására szabja. Bizonyos tartalmi elemek hangsúlyozásával, egyes kimeneti jellemzők megfogalmazásának specifikálásával, hiányként érzékelt részek kiegészítésével, pótlásával. Ezek lehetnek a PTE minden képzésére, egy-egy kar minden képzésére, vagy koordináció nélkül, csak egyes képzésekre megfogalmazott sajátos (pécsi) kimeneti jellemzők.

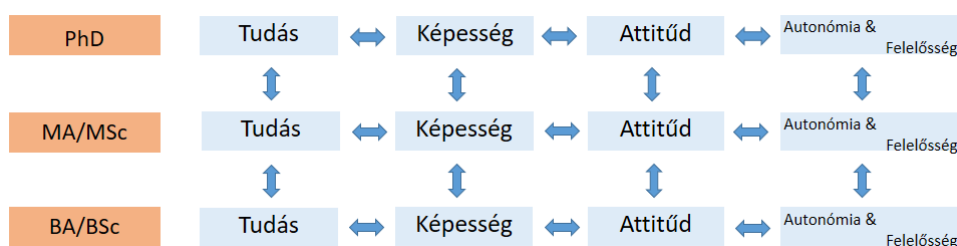
A PTE-n néhány évig erőteljesen épített „Táncoló egyetem” brand akár a képzések egy sajátos jellemzőjeként is megjeleníthető, és ugyanilyen a Zenélő Egyetem (ZEN), vagy újabban a Zöld Egyetem és a Befogadó Egyetem – mint hívószó is.

A kimeneti tanulási eredmények finomhangolása, keresztellenőrzése

A specifikus saját kimeneti jellemzők, az azokat meghatározó tanulási eredmények elkészítését követően szükséges egy alapos koherencia-ellenőrzést tartani. A tanulási eredmények ugyanis nem önmagukban, hanem egymással szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban állva definiálják azokat a kompetenciákat, amelyeket a képzés során fejleszteni kell. Több ellenőrzési szempont is szóba jön:

- horizontális kapcsolódás: a képesség és tudás elemek tartalmilag kapcsolódnak-e; azaz egy képességet meghatározó tanulási eredményhez valóban az annak kialakításához elengedhetetlen tudás elemek kapcsolódnak-e; vagy fordítva, a definiált tudás elsajátításához szükséges, kialakítandó képességek is megjelennek-e a tudás elemekhez kapcsolódóan?
- vertikális kapcsolódás: a megfogalmazott tanulási eredmények magukban foglalják-e és építenek-e az egy szinttel alacsonyabb képzések során létrejövő tudás, képesség és egyéb elemekre? Azaz létrejön-e az a többlet kompetencia, amit a magasabb szinten működő képzés ígér? És vajon nem markol-e túl nagyot a terv és nem tervez-e olyan tudásokat, képességeket, amelyek már valójában egy következő képzési szinthez tartoznak⁴²?
- szintbeli megfelelés: a vertikális kapcsolatok ellenőrzésével együtt, valójában annak segéd-ellenőrzéseként azt is meg kell vizsgálni, hogy a tervezett tanulási eredmények megfelelnek-e annak a besorolási szintnek, amelyiken a képzést működtetni tervezzük. Azaz megfelelnek-e a megalkotott kimeneti jellemzők (deskriptorok [→]; tanulási eredmények) a célba vett szint külső standardok⁴³ által meghatározott jellemzőinek?

15. ábra A tanulási eredmények belső, horizontális és vertikális, valamint külső, szintbeli kapcsolatai



Forrás: a szerzők

Ha ezek az ellenőrzések megnyugtató eredményt hoztak, illetve az általuk kimutatott korrekciók megtörténtek, akkor tovább lehet lépni a következő tervezési, fejlesztési fázisba.



⁴² Több nemzetközi összehasonlító vizsgálat alapján az látszik, hogy a hazai alapképzések (bachelor fokozatok) jellemzően ilyenek: részben megcélazzák a mester szint tudás- és képességszerveződési szintjét is.

⁴³ Ilyen külső standardok például a képesítési keretrendszerek, vagy a kompetencia keretrendszerek (bővebben lásd az elméleti háttér bemutató fejezet b5) és b6) alfejezeteit).

Tájékozódást segítő további olvasmányok:

Elton, Lewis (2005): Scholarship and the Research and Teaching Nexus. In: Barnett, Ronald (ed.): Reshaping the University. New Relationship between Research, Scholarship and Teaching. Society for the Research into Higher Education – Open University Press. Maidenhead. pp. 108-118

Halász Gábor (2014). Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből–2013: Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 79-104.

Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. European Journal of Education, 46(3), 289-306.

Marshall, J. D. (1999). Performativity: Lyotard and Foucault through Searle and Austin. Studies in Philosophy and Education, 18(5), 309-317.

Kalfa, S., & Taksa, L. (2017). Employability, managerialism, and performativity in higher education: a relational perspective. Higher education, 74(4), 687-699.

Nagy Tamás (2017). Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek, programok átalakítása. Karlovitz János Tibor (szerk), Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből, 207-219.

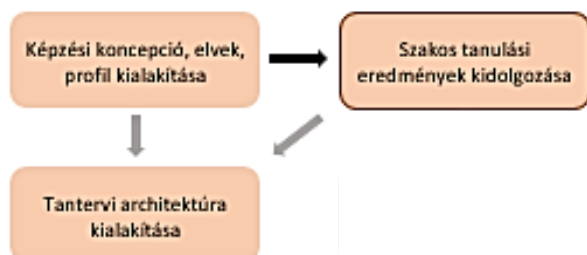
Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. Intervention in School and Clinic, 33(4), 227-233.



2.5 A tantervi architektúra kialakítása

Az alfejezet tartalma:

A tantervi egységek rendszere.....	411
a) Az azonos méretű (kreditértékű) tantárgyakból felépülő tanterv.....	422
b) Eltérő kreditértékű tantárgyakból felépülő tanterv	433
Kreditek és óraszámok.....	444
Szakon belüli képzési irányok.....	455
a) Szakirányok, specializációk.....	455
b) Modulok a képzésben	466
A tantervi architektúra kialakítása	477



A tantervi architektúra (→) fogalma magában foglalja a tanterv tartalmi egységeit (moduljait, tantárgyait); ezek egymáshoz való viszonyát, azaz a tartalmi egységek rendszerét; az elsajátításukhoz szükséges hallgatói munkaórát (kreditérték); az elsajátítást támogató szükséges kontakt óraszámot; mindazt tehát, amit a felsőoktatás

hagyományos gyakorlatában hálótervnek, tantervi hálónak vagy operatív tantervnek szokás nevezni.

A tantervi architektúra kialakítása, és azt követően a programfejlesztésnek minden további lépése a szakos kimenetekből, azaz a szak tanulási eredményeiből vezethető le. A tanulási eredmények kategóriái (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás) – mint ahogy arról már korábban szó volt – ugyanazokra a kompetenciákra vonatkoznak, így egymással tartalmi és szintbeli kapcsolatban állnak. A képzési tartalmak meghatározásához épp ezért elméletben bármelyik tanulási eredmény-kategóriából kiindulhatnánk. Melyik lenne mégis a leginkább célravezető?

A tanulás leghatékonyabban tevékenységek során megy végbe, a hallgatói tevékenységekre pedig legegyszerűbben a képesség deskriptorok (→) utalnak. A tanulási eredmények eléréséhez épp ezért érdemes a képességekben megfogalmazott tevékenységekből kiindulni. Egy tevékenység több kompetencia (→) képesség komponensét, azaz többféle tanulási eredményt is átfoghat és egy képességben megfogalmazott eredmény több tevékenységen keresztül is kialakulhat. A képességek és így a képességek által képviselt kompetenciák és a hallgatói tevékenységek között tehát nem egy-egy alapú a megfelelés.

Az alábbi képességek például többféle mesterképzési szak tanulási eredmény leírásában is szerepelhetnek:

- Kisebb önálló és csoportos kutatási projekteket tervez és kivitelez.
- Biztonsággal és önállóan használ kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket.
- Biztonsággal alkalmaz matematikai statisztikai eljárásokat.

A képzési területtől függően megtervezhetők azok a hallgatói tevékenységek, illetve megtervezhető akár egy komplex projekt (→) is, amelynek elvégzésével a hallgatói csoport eléri a célba vett képességeket.

A tevékenységek megtervezése összetett és sok egyeztetést igénylő, iteratív folyamat, melynek során ügyelni kell a meghatározott képzési profil tartására, a kialakított pedagógiai elvek követésére, valamint a meglévő és biztosítani/megteremteni tervezett tanulási környezetre is.

A képességek hallgatói tevékenységekben történő megfogalmazásának eredményeként egy olyan tevékenységbankhoz juthatunk, amelyet a tudás-deszkriptorokkal (→) összevetve már azonosítható a képzésnek a tanulási tevékenységek eredményes elvégzéséhez szüksége tartalma.

A tevékenységek kidolgozását követően érdemes már a tevékenységek és azok produktumainak értékelési lehetőségére is gondolni (erről részletesebben az értékelésről szóló fejezetben).



A tantervi egységek rendszere

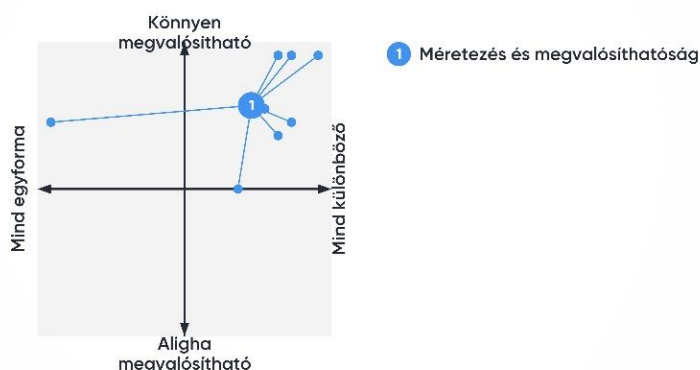


A tantervi egységek méretét az előzőekben kialakított komplex vagy integrált tevékenységek, illetve ezeknek a tevékenységeknek a rendszere határozza meg. A kreditekben ugyanis a tanulási eredmények eléréséhez szükséges hallgatói munkaterhelés (→) fogalmazódik meg, ez azonban csak akkor becsülhető, ha pontosan tudjuk, hogy a

tantervi egységben milyen tanulási tevékenységek történnek. A tantervi struktúra tervezésében a hallgatói tevékenységek előkészítése és elvégzése időigényének figyelembevételekor két út is lehetséges: *az azonos kreditértékű és az eltérő kreditértékű egységekből felépülő tantervi architektúra.*

Míg az európai egyetemi gyakorlat inkább a nagy, 5-6 kredites vagy annak többszöröseiből építkező tantervi szerkezetek irányába mozdult el, addig a hazai gyakorlatban a tudományágak szerint feldarabolt tartalmak tantárggyá alakítása miatt a különböző és alacsony kreditértékű tantárgyakból felépülő tanterveknek nagyobb a hagyománya. Ezt tükrözi az egyik pécsi fejlesztő csoport véleménye is a fejlesztési folyamat elején (lásd 16. ábra).

16. ábra A tantervi egységek (tantárgyak kreditértékének kialakítása



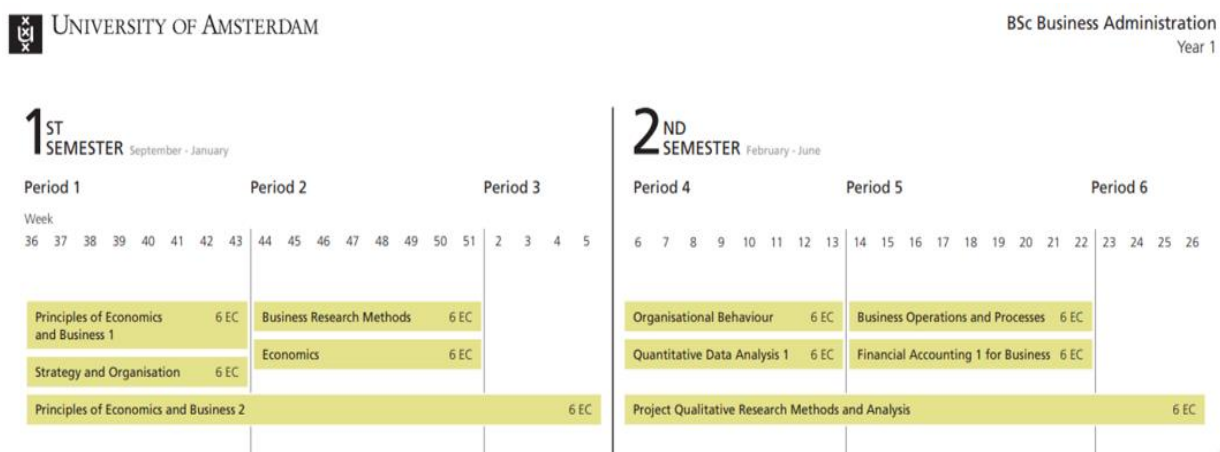
A csoport nyolc tagja közül csupán egyikük tartotta megvalósíthatónak az azonos kreditértékű tantárgyak tervezését, a többiek különböző mértékben ugyan, de az eltérő kreditértékű tantárgyak mellett foglaltak állást. Ebből az eredményből is következik, hogy a fejlesztési folyamatban figyelni kell arra, hogy a fejlesztő kollégák ne a meglévő és esetleg diszciplinárisan erősen tagolt tantárgyrendszer gyakorlatából induljanak ki, hanem a szak tanulási eredményeiből és az azokból levezetett hallgatói tevékenységek rendszeréből.



a) Az azonos méretű (kreditértékű) tantárgyakból felépülő tanterv

Jól illeszthetők és a képzésszervezés tekintetében is átláthatóbb és átjárhatóbb megoldást kínálnak az azonos kreditértékű tantervi egységek. Ilyen például az Amszterdami Egyetem Business Administration alapképzési szak tanterve, ahol minden tanegység 6 kredites.

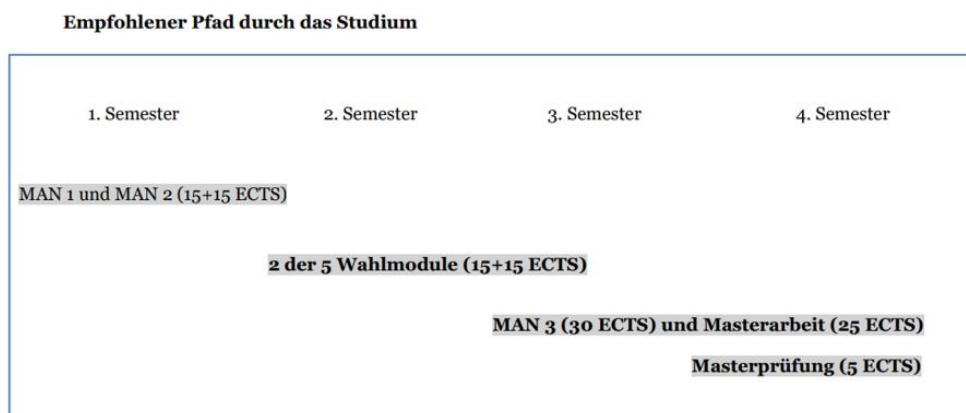
17. ábra Az Amszterdami Egyetem Business Administration alapképzési szak tanterve



Forrás: University of Amsterdam

A Bécsi Egyetem Antropológiai mesterképzése, ahol valamennyi kötelező és választható tantárgy 15 kredites, csak a szakdolgozat és a záróvizsga (4. félév) kreditértékei eltérőek.

18. ábra A Bécsi Egyetem Antropológiai mesterképzésének tanterve



Forrás: UniWien

Az azonos kreditértékű tanegységekben való tervezés gyakori változatában az alap kreditértékűek mellett dupla vagy akár tripla kreditértékűek is vannak. Az így kialakított két-háromféle méretben rendelkezésre álló egységek rendszere megkönnyíti mind a tantervezést, mind a hallgatói tanulástervezést, és lehetővé teszi a tantervi egységek súlyozását is. Az Upsalai Egyetem Molekuláris medicina mesterképzése 7,5 és 15 kredites tantárgyakból épül fel.

19. ábra Az Upsalai Egyetem Molekuláris medicina mesterképzés tanterve

<i>Year 1</i>	
Medical Genetics and Cancer; Molecular Mechanisms,	15 credits
Advanced Techniques in Molecular Medicine,	15 credits
Genomic and Epigenomic Medicine,	15 credits
Molecular Tools for Proteome Analysis and Diagnostics,	7.5 credits
Biomarkers; Discovery and Validation,	7.5 credits
<i>Year 2</i>	
Bioimaging and Cell Analysis,	7.5 credits
Regenerative Medicine,	7.5 credits
Elective period,	15 credits
Master's project in molecular medicine,	30 or 45 credits

Forrás: University of Upsala

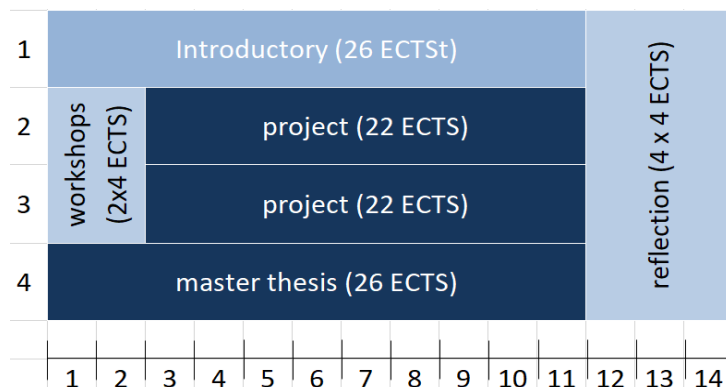
Az azonos kreditértékű építőelemekből (tantervi egységekből) felépített tanterv egy nem elhanyagolható további előnye, hogy mind a fejlesztés, mind később a megvalósítás során elkerülhetők a különböző, a felsőoktatás közegét átható presztízs-szemponatok beszűremkedése a tantervi egységek kreditértékeinek meghatározásába, azaz a fontosabbnak tekintett tantárgy vagy a magasabb beosztású, vezető oktató által oktatott tantárgy magasabb kreditértékkel való ellátása (sajnos vannak ilyenre példák).

b) Eltérő kreditértékű tantárgyakból felépülő tanterv

Eltérő kreditértékű tantervi egységekre épülő struktúrát leggyakrabban akkor alkalmaznak az egyetemek, ha a képzés középpontjába egy vagy több kiemelkedően magas kreditértékű projektet állítanak, és a tantárgyak többsége ezeket a projekteket készíti elő, illetve segíti a projekteken szerzett tapasztalatok feldolgozását.

Jó példa erre a megoldásra a Bécsi Iparművészeti Egyetem Szociális Design mesterképzésének tantervi szerkezete.

20. ábra A Bécsi Iparművészeti Egyetem Szociális Design mesterképzésének tanterve



Forrás: dieangewandte.at/socialdesign

A 20. ábrán látható, hogy a magas, 26 kredites (szakdolgozat) és 22 kredites (projektek) tantervi egységeket viszonylag alacsonyabb, 4 kredites (a tanulmányokkal kapcsolatos reflexiókat és műhelymunkát tartalmazó) tantárgyakkal kísérő rendszer jött létre.

A változatos kreditértékű tantervi egységekből való építkezés előnye a nagyobb rugalmasság a tantervi architektúra (→) kialakításában. Ugyanakkor figyelemmel érdemes lenni arra, hogy a sok kis kreditértékű, egymástól különböző témaorientációjú, sokféle teljesítési követelményt és értékelési szempontot felvonultató tantárgyból felépülő félévek szétforgácsolják a hallgatók figyelmét, jelentősen megnehezítik számukra a fókuszált, elmélyült tanulást – és ezzel a szak eredményes elvégzését.

Felmerül, hogy ezek a nagy kreditértékű tantervi egységek, tantárgyak nem a hazai értelemben vett tantárgyak, hanem inkább modulok, akár többféle tartalmat összefogó egységek. Ez sok esetben így is van, ám ez ilyenkor is előny: arra készteti ugyanis a tantervi egységért, modulért felelős oktató(ka)t, hogy együtt, egymással egyeztetve tervezzék és vigyék az adott egység oktatását, ami így a hallgatók számára egy jobban összehangolt, integrált egységként működik.



Kreditek és óraszámok

A tantervfejlesztés szempontjából a tantervi egységek kreditértékének, azaz az elvégzésükhöz szükséges hallgatói munkaórának van jelentősége. Bár él az egyetemünk köztudatában nézet arról, hogy lenne valamiféle egyenes megfelelés a kreditérték és a tanórák száma között (pl.: heti 2 órás tantárgynak 2 kreditesnek kellene lenni), ilyen összefüggés valójában nincs. Az óraszám, vagyis a kontakt oktatási alkalmak száma inkább tanulásszervezési kérdés. Az alkalmazott tanulási stratégiák (→), tanítási eljárások, folyamatszervezési és értékelési jellemzők alapján dönthető el, hogy a szükséges hallgatói munkaórában milyen arányban vannak jelen a különböző tanulási környezetek (lásd az erről szóló 2.1 fejezetet), közöttük a kontakt tanítási órák.



Az eltérő kreditértékű struktúránál ismertetett bécsi Szociális Design mesterképzésben például a 4 kredites műhelyfoglalkozásoknak és a szintén 4 kredites reflexióknak viszonylag nagy a kontakt óraszám igényük. Az előbbinek azért, mert ezeket a műhelyeket az adott terület nemzetközileg elismert meghívott előadói a hallgatókkal való közvetlen kapcsolatban vezetik, az utóbbiaknál pedig azért, mert a projekt (→) folyamataira is, egymás munkáira és saját maguk teljesítményeire is reflektálnak a hallgatók, így ezekben az esetekben fontos a csoport közvetlen jelenléte és a reflexióknak oktató általi moderálása.

A 22 kredites projektek, vagyis az igen magas hallgatói munkaóraszámú tantervi egységek esetében azonban kisebb arányban van szükség valamennyi hallgató és a projektet vezető oktató(i team) együttes jelenlétére. A projekt munka hatékonyabban szervezhető a hallgatók egyéni időbeosztásával, illetve a projekt egyes fázisaiban együttműködő kisebb hallgatói csoportoknak a munkájával. Ezeknek az együttműködéseknek teret adhat az egyetemi intézményi környezet, de folytatható a közös munka akár online tanulási környezetben is. Az ilyen projektek leggyakrabban a *blended learning* (→) jellemzőivel is társulnak. A projektekben szükségképpen érvényesül a hallgatói önállóság, a tartalmak egyéni és kiscsoportos feldolgozása.

A PTE „NEWSREEL – New Skills for the Next Generation of Journalists” című projektben három partnerintézménnyel közösen (Erich Brost Institute – Németország, University Institute of Lisbon – Portugália, University of Bucharest – Románia) fejlesztettek *e-learning* tananyagokat a PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékének vezetésével. Céljuk az volt, hogy olyan interaktív oktatási anyagokat készítsenek, amelyek az újságírás négy olyan fontos szakterületét fedik le, melyek eddig szinte teljesen hiányoztak az újságírástól (adatújságírás és adatvizualizáció, kollaboratív újságírás, az újságírás új üzleti modelljei, a digitális szféra etikusi kihívásai). Az egymástól függetlenül is elvégezhető *e-learning* kurzusok alkalmasak arra, hogy mind a négy ország egyetemi szintű újságíró és média képzéseiben használják őket és az alapját képezzék a négy szakterületet átfogó egyetemi szemináriumoknak. Ennek megfelelően a tananyagok a projekt közös nyelvén, angolul készültek el, így a PTE-n belül elsősorban az angol nyelven beszélő bachelor, de nem kizárólag média szakos magyar diákokat és a külföldi (pl. Erasmus vagy más ösztöndíjjal hazánkban tartózkodó) hallgatókat célozzák, akik érdeklődnek az újságírás aktuális trendjei iránt. (A program részletesebb leírása elérhető a mellékletekben a *Helyi megoldások, jó gyakorlatok* részben [H/h2.3].)

A kreditértékek kialakításánál ugyanakkor figyelemmel kell lenni a hazai szabályozási környezet korlátaira is: a hallgatók számára a törvény a hallgatói státus fenntartásához minimálisan teljesítendő kreditértékeket ír elő, illetve ennek hiányában az intézmények számára az állami ösztöndíjasból önköltségfizető státusba átsorolást teszi kötelezővé. Ebből a szempontból egy magas kreditértékű tantervi egység sikertelen teljesítése nagyobb kockázattal jár tehát a hallgatók számára. Mindez ugyanakkor nem indokolja az 1-2-3 kreditértékű, elaprózott tantervi szerkezet fenntartását.



Szakon belüli képzési irányok

a) Szakirányok, specializációk

A szakirányok a szak KKK-jában meghatározott képzési lehetőségek, a képzési programnak a diplomában is feltüntetett, önálló szakképzettséget adó részei.

A Pécsi Tudományegyetemen például az *Ápoló és betegellátás* alapszaknak ápoló, dietetikus, gyógytornász, mentőtiszt és szülésznő szakiránya is van. Ebben az esetben az egészségtudományi felsőoktatás a szakterületnek a munka világában való differenciálódására figyelve emelte be a szak KKK-jába ezeket a szakirányokat. Más területeken (pl.: a bölcsészettudományban) a diszciplináris tagolódás alapján jöttek létre szakirányok.

A szakirányok létrehozásában vagy megszüntetésében oktatáspolitikai szempontok is érvényesülhetnek: pl.: az utóbbi években mesterképzési szinten csökkentették a szakirányok számát.

A szakirány létrejöttének – ritkábban ugyan – lehet célja a továbblépés, a mester- vagy doktori képzés előkészítése is, bár ezt a funkciót inkább a specializációk látják el.

Egy szakon belül a specializáció is speciális szaktudást biztosít, de a szakiránnyal ellentétben nem nyújt önálló, a diplomában is feltüntetendő szakképzettséget. A KKK-k a specializációk tekintetében többféle módon viselkedhetnek. Vannak szakok, ahol a KKK meghatároz szakon belüli specializációkat is, más esetben a specializáció meghatározását a tantervre bízva, csak a kreditárnyokra tesz javaslatot, vagy arra sem.

A Kulturális örökség tanulmányok mesterszak KKK-ja például nem tesz említést specializációkról, a Pécsi Tudományegyetemen azonban a szaknak három specializációja is működik: az Épített örökség, az Írott kulturális örökség és a Kulturális diplomácia és örökségmenedzsment.

Ezek a specializációk, a szakirányokhoz hasonlóan értelmezhetők ugyan a munka világának nézőpontjából is, de nem fednek le egy-egy önálló foglalkozást, inkább ugyanannak a tevékenységnek egy-egy sajátos irányát képviselik.

A tanulási eredmények megfogalmazása során természetesen a munka világa elvárásaira is érdemes figyelemmel lenni. A szakiránynak és a specializációnak közös jellemzője, hogy az azt választó hallgató teljesíti a szak közös, valamennyi szakirányára és specializációjára egyaránt jellemző tanulási eredményeit, és teljesíti a szakirányra vagy specializációra jellemző sajátos tanulási eredményeket is. Ez a kettős funkció a képzésre is hatással van: a szakirányoknak és specializációknak vannak közös tartalmi és vannak orientáló vagy választást segítő tantervi egységei is, amelyek támogatják a hallgatók tanulási irányt választó döntéseit és természetesen vannak speciális, csak az adott szakirányra vagy specializációra vonatkozó tartalmi is.



b) Modulok⁴⁴ a képzésben

A tanulási eredményekben megfogalmazott kompetenciák fejlődése hosszabb folyamat, az egy féléves tantárgyak hatása ehhez gyakran nem elégséges. A tantárgyakat modulokba rendező komplexebb tanulási folyamatok megkönnyíthetik a tanulási eredmények elérését.

A modulok lehetővé teszik:

- az elméleti és gyakorlati jellegű tantárgyak összekapcsolását,
- az elsajátítandó szakma lényeges összefüggéseinek meglátását,
- a tantárgyak szintjén részletekre összpontosító értékelés mellett a tanulási eredmények átfogóbb értékelését,
- a validációt (→), a hozott tudás elismerését⁴⁵,
- a képzési terület több olyan szakjának összehangolását, amelyek tanulási eredményeihez szükséges lehet ugyanaz a modul,
- a szak (szakirány, specializáció) részeként ugyan, de önmagában is értelmezhető tartalmi rendszere okán részismereti képzések (→) bevezetését,
- az oktatók munkájának összehangolását, az oktatói együttműködést.

⁴⁴ A modul fogalmának kétféle értelmezése is elterjedt: jelentheti a tantárgyak csoportját és jelentheti egy tantárgyon belül a szervesen összetartozó tartalmakat is. Itt a modult tantárgyak csoportjaként értelmezzük.

⁴⁵ A Pécsi Tudományegyetem *Business Coach* szakirányú továbbképzésében az *EMCC EIA Practitioner* vagy *ICF ACC* vagy azoknál magasabb szintű akkreditációval rendelkező hallgatók gyakorlati tapasztalata és kompetenciái elismertethetők a coaching modul tárgyainak (33 kredit) teljesítéseként.

A tantervi modulok a differenciálás (→) eszközei is lehetnek azzal, hogy választhatóságot biztosíthatnak. A választhatóság döntést igényel a hallgatóktól, a döntés érzelmi bevonódást vált ki, a bevonódás erősíti a motivációt, a folyamatban való motivált részvétel pedig eredményességhez vezet. A modulok létrejöhetnek úgy is, hogy az abba tartozó tantárgyak ugyanazt a képzési célt tűzik ki, de eltérő nézőpontból, más-más tanulási utat kínálnak a hallgatóknak. Létrejöhetnek úgy is, hogy maguk a modulok lesznek egymással egyenértékűek, így a szaknak ugyanazon tanulási eredményei választható modulokon keresztül is elérhetővé válnak.

A Pécsi Tudományegyetemen például a gyógypedagógia alapszakon a szakirányt bővítő és a szakirányközi ismeretek tárgycsoportokon belül a hallgatók szabadon választhatnak tárgyakat a másik szakirány tárgyaiból, a bölcsész képzések KKK-jában szereplő „társadalmi ismeretek”-et a társadalomtudományi képzések tárgyaiból szabadon válogatva teljesíthetik a hallgatók, vagy a szociális munka alapszak 12 kreditre kötelezően választható modulja teljesíthető akár az addiktológia, akár a gyermekvédelem és akár a közösségfejlesztés specializáció tantárgyaiból is.



A tantervi architektúra kialakítása

A tantervi (→) szerkezet kialakításához, a struktúra felépítéséhez a kezdeteknél meg kell hozni néhány döntést:

- Van-e egyetemi, kari elvárás alapozó, bevezető (pl.: felsőoktatási tanulmányokba, átfogóbb képzési területre), esetleg más szakokkal közös tantárgyakra, vagy bármilyen más megkötésre, és ezekre mennyi fordítandó a szak teljes kreditmennyiségéből⁴⁶.
- Ha intézményi elvárás nincs is, van-e a szak tervezése során szándék alapozó, bevezető tantárgyakra, ha igen, hány kredit fordítandó ezekre.
- Ha a tervekben szerepelnek szakirányok és/vagy specializációk, azoknak mennyi a kreditigényük. Itt érdemes megnézni, hogy a KKK-ban szerepel-e erre vonatkozóan javaslat, ha igen, az mit tartalmaz.⁴⁷
- Milyen szakmai jellemzőket, szakmaterületeket, tudományterületeket tartalmaz a KKK, és azoknál milyen kreditértékeket.
- A KKK szerint minimum hány kreditet kell biztosítani a diplomamunka (szakdolgozat) elkészítéséhez.

A fenti szempontok alapján meghozott döntésekből kiderül, hány kreditet foglalnak le a kötelező szerkezeti elemek és tartalmak, és mennyi juthat a választhatókra. Mivel a KKK-k általában 'től-ig' kategóriákban vagy minimum értékekben határozzák meg a szakjellemzőkön belül az egyes jellemzők kreditigényét, érdemes első lépésben a minimumokkal, a 'től-ig'-ek esetében a 'től' értékével számolni, hogy a lehető legtöbb kredit jusson szabadon választható területekre.

⁴⁶ Felsőoktatási szakképzés: 120 kredit; alapképzés: 180-240 kredit; mesterképzés: 60-120 kredit; osztatlan képzés: 300-360 kredit

⁴⁷ Ezekben a javaslatokban vagy arányok, vagy minimum értékek, vagy alsó és felső kreditértékek találhatók, mindhárom esetben biztosítanak némi rugalmasságot a tantervezéshez

Szabadon választható tantárgyakra a felsőoktatási törvény a kreditek minimum 5 %-át írja elő, ami azonban növelhető és az egyéni tanulási célok, illetve egyéni tanulási utak biztosítása érdekében lehetőség szerint növelendő is. A képzést tervező oktatók Magyarországon hajlamosak úgy gondolni, hogy minden, a hallgató által tanulnivaló tartalmat érdemes előírniuk, kötelezővé tenniük, és ehhez sokszor szűknek érzik a teljes felhasználható kreditmennyiséget is. Vissza kell azonban utalni a korábbiakban sokszor hivatkozott tanuláselméleti paradigmára: saját tudását a hallgató maga építi fel a tanulás során, kitűzött saját céljai érdekében; az oktatók fő feladata ehhez támogatást, megfelelő tanulási környezetet és lehetőleg rugalmas kereteket biztosítani. Nagyobb motivációval tanul az a diák, aki több lehetőséget kap egyéni tanulmányi program, út összeállítására egyéni érdeklődése kielégítésére, saját céljai eléréséhez.

A kreditrendszer bevezetése is elsősorban erre a célra, a hallgatói tanulmányi program önálló és rugalmas összeállítása lehetőségének biztosítására jött létre és került bevezetésre – noha erről hajlamosak vagyunk megfeledkezni, és inkább csak egy oktatásadminisztrációs eszközt látni benne.

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kara Transzdiszciplináris Kutatások Intézete (PTE ÁOK ITD) például a transzdiszciplináris vagy interprofesszionális (→) elvekre alapozva épít ki kurzusokat. Ez azt jelenti, hogy a különféle tudományterületek eltérő fókuszú és módszertanú, ám ugyanazt a jelenséget vizsgáló megközelítéseiből közös kurzusokat fejleszt, és egyszerre több tudományterület és a művészet szemszögéből is igyekszik láttatni az oktatott tárgyat. Erre jó példa többek között az „*Add el magad/ Sell yourself!*” című, vagy a „*Medical Humanities*” című kurzusok, amelyek az orvos- és bölcsészettudomány metszeteibe nyújt betekintést. Az „*Atomjó történetek*” a nukleáris energia felhasználásának előnyeit és hátrányait, működési elvét és az energiaiparban betöltött szerepét, társadalmi megítélését, és a sugárzás orvoslásban történő felhasználását mutatja be. A „*Hedonism in practice*” különlegessége abban áll, hogy az ember által örömforrásként megélt cselekvésekről (drogok, szerencsejáték, gasztronómia, alkohol, szex, stb.) neurobiológiai, társadalmi, jogi és egyéb szempontok alapján nyújt teljes képet a hallgatóknak. A „*House MD and Philosophy*” a *Dr. House* c. tévésorozatotban megjelenő populáris témák kapcsán tárgyal filozófiai és etikai problémákat. A „*Tapestry of values in science*” a tudományos, és a tudományban fellelhető értékeket járja körül. A fenti kurzusok mint egyfajta *studium generale* oktatásban részt vesznek a PTE különféle karainak oktatói, nemzetközi vendégoktatók, valamint külső szakemberek is. (A program részletesebb leírása elérhető a mellékletek között a *Helyi megoldások, jó gyakorlatok* részben [H/h2.4].)

A tantervi architektúra kialakítása során átgondolandó, hogy akár a kötelező, akár a választható tartalmi területeken milyen komplex hallgatói tevékenységre van lehetőség, ezek milyen tantárgyi szerkezetben (tantárgyakban, modulokban) fogalmazhatók meg.

A minden szakos hallgató számára elsajátítandó („kötelező”) tanulási eredményeket, tartalmakat sem kell feltétlenül minden hallgató számára egységes tantárgyrendszerbe foglalni. Az egyéni tanulási utak biztosítása érdekében itt is kihasználhatók a választható tantárgyak vagy modulok már említett előnyei oly módon, hogy ezek tanulási eredményeit egymással egyenértékű tantárgyakban, illetve modulokban a hallgatók különböző módon érhetik el. Elképzelhető például olyan folyamat, amelyben a szakmai gyakorlatra mint indukciós bázisra építve jutnak el a hallgatók a szakterület szempontjából lényeges következtetéseikig. Ugyanezek a következtetések egy másik folyamatban deduktív úton is

elérhetők, lényeges és elméletben is feldolgozható fogalmak elemzéséből kiindulva. Az alternatív tantárgyak a gyakorlat szempontjából is többféle lehetőséget kínálhatnak a laboratóriumi megoldásoktól a terepen végzett gyakorlatokig, és ez utóbbiakon belül is különbség lehet abban, hogy érdeklődése, a munka világában tervezett elhelyezkedése vagy továbbtanulási céljai miatt ki milyen terepre juthat el.

Végül mindezeknek a döntéseknek az eredményeként kialakuló tantárgyi szerkezetet az egyetemen érvényes időegységekre (szemeszterekre, trimeszterekre, esetleg negyedévekre) úgy kell elosztani (a mintatantervet létrehozni), hogy a hallgatói terhelés (→) az egyes időszakokban lehetőleg egyenletes legyen. Eközben arra a felsőoktatási törvény által létrehozott sajátos hazai szabályozási keretre is figyelni kell, amely a félévhez mint időegységhez köt jogokat és kötelezettségeket mind az intézmény (pl. *félévente* 30 +/-3 kreditet kell a mintatantervben a hallgatók számára kínálni) mind a hallgató számára (*félévente* történik az átsorolás, támogatási idő számítása).



2.6 A tantervi egységek (modulok, tantárgyak) kidolgozása

Az alfejezet tartalma:

2.6.a Tanulási eredmények tantervi egységekhez rendelése	50
2.6.b A tanulási folyamat és munkaformák megtervezése	51
2.6.c A hallgatók tanulási terheinek tervezése	52
2.6.d A követelmények, értékelési módjuk és szempontjaik meghatározása .	54
2.6.e A tanulástámogatás megtervezése	55
2.6.f Az egyes oktatók kurzus tematikái.....	56



A képzési program fejlesztésének kulcseleme az, hogy a tanulási folyamatban hogyan lehet megtervezni a hallgatók tanulási tapasztalatait, hogyan lehet irányítani magát a tanulást. Eközben a tervezők feladatai közé tartozik az is, hogy megbízható tudásuk legyen a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségeiről, azaz tudják, hogy mi történik a hallgatóval a praxissal való találkozás közben. Arra kell törekedniük, hogy a tanulás elméleti és gyakorlati elemei lehetőleg erősítsék egymást, ne pedig ellenkező irányban mozogjanak. Ez komplex és bonyolult feladat, az oktatók közös tervezéssel, szoros szakmai együttműködésben tudják ezt jól megoldani. A feladat azért is összetett, mert az elmélet és gyakorlat kérdésein kívül szükség van a különböző szinteken (keretrendszerek, KKK-k, szakemberek stb.) megfogalmazott tanulási eredmények összehangolására is (lásd a 7. ábra).



A tantervi egység, tantárgy programjában meghatározandó elemekről (egy tantárgyleírás sablon elérhető a mellékletek között az Eszközök, példák részben [H/h1.3]) már a képzési program egészének megtervezése során születtek bizonyos döntések, így például a kreditek allokálásáról (elosztásáról) és hallgatói munkaterhekhez igazításáról (ezekről lásd a tantervi architektúráról szóló D2.5 fejezetet), az elmélet és a gyakorlat arányáról (lásd a képzési profil kialakításáról szóló részt a D2.2 fejezetben) vagy a képzési célok kapcsolatairól (lásd a képzés céljainak kialakítása részt a D2.2 fejezetben). A tantervi egységek tervezéséhez további keretet nyújthat a MAB által is feltüntetett sablon, amelyben a

korábban is elvárt formális ismérvek mellett (mint például a tanóra típusa, számonkérés módja⁴⁸, tárgy tantervi helye, előtanulmányi feltételek) megjelennek olyan elemek is, mint az elsajátítandó ismeretanyag és a kialakítandó kompetenciák tanulási eredményekben megfogalmazott leírása.



2.6.a Tanulási eredmények tantervi egységekhez rendelése

A tantervi egységek kidolgozása annak függvényében valósulhat meg eredményesen, hogy milyen tanulási eredményeket tűztünk ki célul, fogalmaztunk meg a tanulási folyamat végére. A képzés végére a hallgatók számára célul tűzött tanulási eredmények elérését az egyes tantárgyak magukban vagy (többnyire) más tantárgyakkal együtt szolgálják. Ezért a teljes képzési program végére elérendő tanulási eredményeket szét kell osztani a tantervi egységek, tantárgyak között. Egyes tantárgyak több, mások kevesebb tanulási eredmény elérését fogják segíteni. Vannak, lehetnek olyan tanulási eredmények (különösen az attitűd és az autonómia és felelősség kategóriákban, de összetett tudás- vagy képességelemek is ilyenek lehetnek), amelyek eléréséhez több tantárgy együtt segíti hozzá a hallgatókat, ebben az esetben a tantárgyak tervezését össze kell hangolni.

A képzés kimeneti tanulási eredményei közül az egyes tantárgyakhoz rendelt tanulási eredmények további, tantárgy szintű kibontásakor, specifikálásakor hasznos lehet az alábbi szempontok átgondolása:

- Milyen előzetes tudással érkeznek a hallgatók a tantervi egységhez, tantárgyhoz?
- Milyen más tantervi egységek, tantárgyak segítik még a hallgatókat a tanulási eredmények elérésében (azaz mely más tantervi elemekkel, tárgyakkal kell összehangolni az adott tantárgyat)?
- A tanulási eredmények elérését hogyan fogja biztosítani az adott tantervi egység, tantárgy?

A tanulási eredmények tantervi egységekhez, tantárgyakhoz rendelési munkafolyamata végére egyetlen tanulási eredmény sem marad „levegőben”, azaz mindegyik hozzárendelődött valamelyik tantervi egységhez, és minden tantervi egységhez tartozik valamennyi tanulási eredmény. Érdemes ezt egy keresztábra segítségével ellenőrizni is (erre példa a mellékletekben, a Példák, eszközök részben található [H/h1.4]; ilyen kimutatás elkészítését a szakakkreditáció során a MAB is kér).

A tantervi egységekhez, tantárgyakhoz rendelt tanulási eredményeket érdemes specifikálni, a tantárgy sajátosságaihoz igazítani, esetleg részletezni, szakmai tartalommal feltölteni, konkretizálni. Minél közelebb kerülünk a ténylegesen megvalósuló tanulási folyamathoz, annál konkrétabbá válnak az azok végére elérendő tanulási eredmények (erre egy illusztráció a mellékletekben, az Eszközök, példák részben található [H/h1.5]).

A tantárgyi tanulási eredmények kidolgozása azonban csapdákat is rejt. Egyik gyakori hiba, hogy a tantárgy tervét kidolgozó oktató(k) nem specifikálja a tanulási eredményeket, azok nehezen megfogható, absztrakt állítások maradnak. Ezzel ellenkező hiba, ha túl sok, részletesen kidolgozott tanulási eredmények születnek. Mindkét esetben nehézséget fog okozni annak értékelése, hogy a hallgatók elérték-e azokat: az egyik esetben az absztrakció magas szintje miatt, a másik esetben a tanulási eredmények számossága miatt. A túlzottan sok tanulási eredmény tervezése extra feladatként

⁴⁸ A számonkérés módjának meghatározásakor a felsőoktatási törvény által is használt terminológiát követve értékelési módot/módokat érdemes inkább meghatározni; ez nem pusztán szemantikai különbséget jelent, hanem arra utal, hogy az oktató-központú helyett a tanulás-központú megközelítést alkalmazzuk, és az értékelés egyéb (diagnosztikus, támogató, visszajelző) funkcióit is átgondoltuk és megterveztük.

hossa a köztük lévő koherencia, összefüggések biztosítását is. Külön érdemes figyelni az attitűd és az autonómia és felelősség dimenziókhoz tartozó tanulási eredményekre: ezekre jellemző, hogy általában sok tantárgy, akár a teljes képzési folyamat végére érhetők csak el és mérésük, értékelésük nehéz. Ezért csak óvatosan és visszafogottan érdemes egy-egy tantervi egység végére ezekből elérendő célokat meghatározni.



2.6.b A tanulási folyamat és munkaformák megtervezése

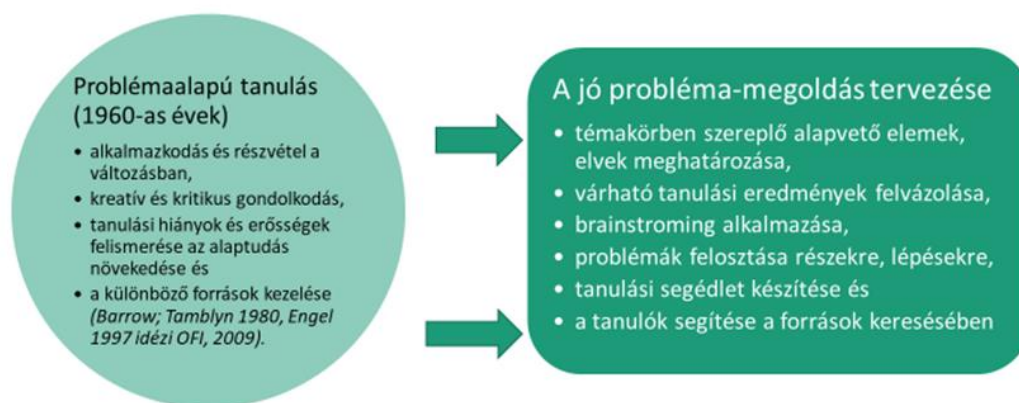
Amikor véglegesen, hogy egy-egy tantervi egységnek, tantárgynak milyen tanulási eredmények elérését kell szolgálnia a teljes képzési programon belül, sor kerülhet a tervezett tanulási eredményekre vezető tanulási folyamat megtervezésére. Az egyes szakmák professzionalizálódása⁴⁹ és presztízse szempontjából a különböző képzési területek képzési programjainak fejlesztésében érintett oktatók különböző munkaerőpiaci tapasztalatokkal rendelkeznek. Hallgatóik sikerességéről ezért eltérő módon gondolkodnak, hatókörük és profiljuk is eltérő irányba viheti őket. A tantervi egységek kidolgozása következő szakaszában azt szükséges végig gondolni, hogy a hallgató végzés utáni sikerességéhez, azaz a továbbtanulásra vagy a munkába állásra való eredményes felkészüléshez milyen tanulásszervezési módokat, munkaformákat érdemes számukra biztosítani, megtervezni.

A tanulás modern megközelítéseiben (lásd a bevezetőben a konstruktív tanulásról szóló bekezdést) a figyelem fókuszában a tanuló áll, aki előzetes élményei, tudása, pillanatnyi diszpozíciója alapján maga alkotja meg, konstruálja aktív módon tudását. Tehát a hallgatók nem készen kapják az oktatóktól, hanem saját élményeik alapján jutnak új ismeretekhez magukról, egymásról, a világról. A tények memorizálása helyett tevékenységek során tesznek szert az új tudásra.

A tanulási folyamat megtervezésében az aktív tanulás és a hallgatói, tanulói autonómia is nagy szerepet kap. A tanulás kutatása számtalan olyan folyamatot tárt fel, ahol a hallgatók közösségben tevékenykedve szerzik meg a szükséges kompetenciákat. Ilyenek például a Probléma Alapú (*Problem Based Learning, Pbl*), vagy a fejlesztés alapú (*Learning by Developing, LbD*) tanulás. Ezek, a hallgatók aktív tevékenységére épített tanulástervezési eljárások alkalmasak arra, hogy a résztvevők közvetlen tapasztalatot szerezzenek a szakma művelésének módjairól, a munka világáról, egyben részesei legyenek a tudásalapú társadalom közvetlen integrációjának az egyetemi képzésekben. Ezeknek a tanulási módszereknek elemi része a saját tapasztalatokra épülő tanulás. A hallgatók a problémakör szakmai elsajátítása előtt találkoznak a problémával, maguk alakíthatják ki előzetes tudásuk alapján viszonyulásukat és nem fordítva, nem egy előre elsajátított tudást kell begyakorolniuk. Nincsenek előre megírt megoldások, hanem csoportban rugalmasan lehet az adott problémából visszafejteni a lehetséges megoldásokat. Akár a szakterületek közötti kölcsönös tudásmegosztás (*interprofessional learning*) során épülhet fel a tudás, ahol a közös tartalomfeldolgozásban kristályosodik ki a probléma lehetséges megoldási útja (Parsell, 1998; Gilbert, 2005; Bajzáth, 2013).

⁴⁹ Vámos és mtsai, 2020

21. ábra A problémaalapú tanulás



Forrás: OFI 2009

A tapasztalati tanulással olyan új eljárások megvalósítására kerülhet sor, amelyek figyelembe veszik egyrészt a leendő szakma tevékenységeinek várható körülményeit, a munka világának elvárásait, másrészt pedig azt a tudást is, ami a neuropedagógiai (→) és kognitív kutatások (→) eredményeként rendelkezésünkre áll. A tanulói aktivitásra épülő munkaformák tervezése felveti azt a kérdést, hogy milyen tanulásértelmezések lehetségesek és azok milyen újfajta tanulásszervezési módok, munkaformák bevezetését követelik meg.



2.6.c A hallgatók tanulási terheinek tervezése

A korábban részletesen tárgyalt tanulásközpontú és tanításközpontú munkaformák közötti különbségekről való gondolkodás itt is releváns. A tantervi egységek kidolgozásánál meghatározó szempont a hallgatói terhelés (*workload*) (→) szemeszterenkénti egyenletes eloszlása (még azzal együtt is, hogy a lehetővé tett választások, egyéni tanulásiút-eltérések ezt természetes módon színesítik)⁵⁰. A terhelés egyenletes elosztása az egyik legkényesebb pontja a képzési programok tervezésének. A tervezett tanulói tevékenységeket és feladatokat órai (kontakt) és a hallgatók egyéni, vagy csoportos, nem tanórai tevékenységére szétbontva kell megtervezni, leírva, hogy mely részei lesznek az oktató által közvetlenül vezetett folyamatok és mely részeket kell önállóan, egyéni vagy csoportos feldolgozásban teljesíteni. A tanórai és az önálló vagy csoportos tevékenységekre fordított idő együttesen adja ki az összes hallgatói munkaórát, amely a kreditérték megállapításának alapja (30 munkaóra = 1 kredit). A kurrikulum felépítése, a kreditek elosztása ezért tükrözi, hogy mennyi kontakt és önálló tanulást várunk el a hallgatóktól és milyen tanulási módszereket gondolunk leghatékonyabbnak a képzési célok elérése érdekében (és ezt a képzés profiljának leírásában is be kell mutatni).

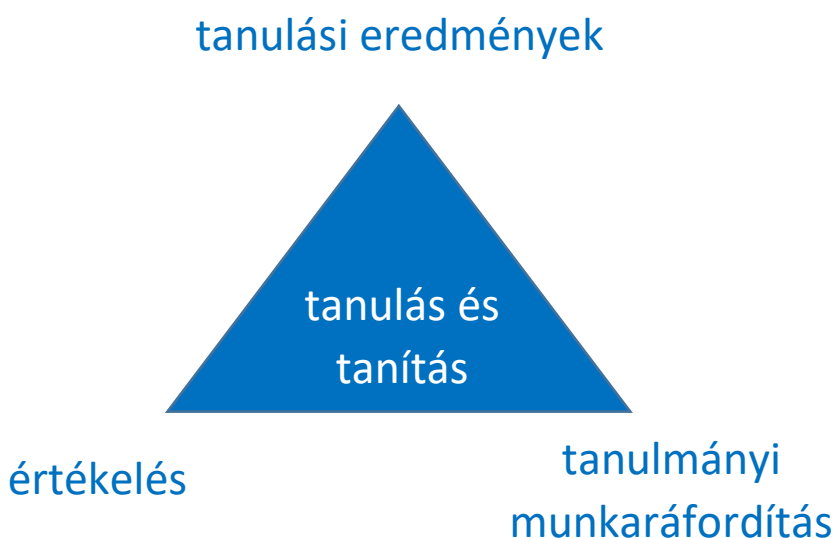
A hallgatók számára fontos információ, hogy egy-egy tantárgy követelményeinek teljesítése mennyi időráfordítást, munkavégzést igényel. Ezt fejezi ki számukra a kontaktóra száma és a kredit értéke. (A kontaktóra azt, hogy mennyit is kell a tanárral közösen, együtt dolgozni, a kredit pedig azt, hogy ezen felül mennyi egyéni, otthoni munkát kell elvégezni.) Mivel az előzetes tudás, a tanulási stílus, a

⁵⁰ Például az eredményes ECTS bevezetést mutató indikátor szám lehet az, ha a hallgatók a tervezett idő alatt képesek elvégezni, terhelésük egyenletesen oszlik el az év során, a szemeszterben vagy akár az egyes kurzusokon is. Vagy ez a terhelés előre kalkulálható legyen, azaz a hallgatók tudják előre, hogy melyik félévben körülbelül milyen terhelésre számíthatnak. Ez már a hallgatói autonómia része is.

motiváció és számos más, a tanulásra ható faktor különbözik az egyes hallgatóknál, a hallgatói terhelést (→) csak 'elvi' óraszámban (*notional learning hour*) tudjuk megadni, egy tipikus hallgatóra vonatkoztatva. Hogy valóban reálisan becsültük-e meg ezt az értéket (a tantárgy kreditértékét a kontaktóraszámhoz viszonyítva), az majd utólag, a képzés folyamatában derül ki. Számos egyetem ezért minőségbiztosítási tevékenysége természetes részének tekinti, hogy rendszeresen visszaméri a tényleges tanulási terheket, és szükség esetén korrigálja a kreditértékeket. (A kreditek elosztásáról, azaz allokálásáról, a hallgatói munkaterhek tervezéséről és ellenőrzéséről bővebben lásd Bókay-Derényi-Temesi 2016.)⁵¹

A különböző tanulási módszerek értelmezésének és a munkaterhek tervezésének ráadásul együtt kell járnia egy harmadik kulcselem, az értékelés átgondolásával, mert kölcsönösen hatnak egymásra (22. ábra).

22. ábra A tanulás tervezése



Forrás: ECTS 2017 (Temesi-Derényi) alapján

Az értékelés kulcselem, hiszen ez kapcsolja össze a tanulási tevékenységeket, a gyakorlatot a megfogalmazott célokkal és a kitűzött tanulási eredményekkel. Azaz az értékelés tervezett módjai, eszközei és szempontjai biztosítják a tantárgyi elemek megvalósulásának koherenciáját. (Kiemelt jelentőségénél fogva alább külön alfejezet szól az értékelésről.)



⁵¹ Bókay, A., Derényi, A., Temesi, J. (2016): Az ECTS szerepe a képzési programok tervezésében és a minőségfejlesztésben In: Derényi – Simon (2016), pp. 37-48.

2.6.d A követelmények, értékelési módjuk és szempontjaik meghatározása

A hallgatók számára a tanulási eredmények elérése érdekében tervezett tanulási tevékenységek, az ennek során teljesítendő követelmények és a követelmények teljesítésének, az elért eredményeknek az értékelése is szorosan összefügg. Ezen felül a tervezést befolyásolja még a várható hallgatói létszám és a hallgatók feltételezhető előzetes tudása. Az elvégzendő tanulmányi feladatok, a követelmények, az eredményelvárások világos és részletes bemutatása hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók átlássák, megértsék és megfelelően értelmezzék majd, hogy mit vár el tőlük az oktató, és jól mérjék fel a rájuk váró terhelést (→). Ha az adott tantervi elem, tantárgy tantervben elfoglalt funkciója, az elérendő tanulási eredmények módot adnak rá, érdemes lehetőséget biztosítani arra, hogy a hallgatók maguk is tervezhessék bizonyos mértékig saját feladataikat, terheiket és akár az értékelés módjait, szempontjait is.

A PTE gyógyszerész osztatlan szak tanterve kis mozgásteret biztosít a hallgatóknak a szabad hallgatói életút-tervezésre, hiszen a képzés tanterve több tucat egymásra épülést (kötelezően betartandó előkövetelményt) tartalmaz. Ugyanakkor a szakot gondozó kar is felismerte az ebben rejlő nehézségeket, és a Műszaki és Informatikai Kar által fejlesztett szoftver segítségével modellezi és gondolja újra tantervi hálóját.

A követelmények értékelésének módja és szempontjai azért is számítanak kiemelten fontos kérdésnek, mert a tanításban nagy gyakorlattal rendelkezők számára alapfelismerés, hogy a hallgatók számára is ez a legfontosabb, az adott tantárgy, tantervi elem követelményeinek teljesítése érdekében kialakított tanulási stratégiájukat vezérlő elem.

tanulási stratégiák: a tanulási tevékenységre vonatkozó komplex tervek. A tanulási cél jellege meghatározza, hogy melyek lehetnek adott tanulási folyamatban az eredményes stratégiák. Más tanulási stratégiákat alkalmazunk, ha a cél valamilyen információ feldolgozása és más tanulási stratégiák alkalmasak a tanulási eredményben megfogalmazott kompetenciák elérésére. Ez utóbbi célnak leginkább a → *projekt*, a Probléma Alapú Tanulás (*Problem Based Learning, PBL*), a Fejlesztés Alapú Tanulás (*Learning by Developing, LbD*) vagy a Kutatás Alapú Tanulás (*Research Based Learning, RbL*) felel meg.

Míg az oktató optimális esetben a tantárgy célja és tanulási eredményei alapján tervezi meg a tanulási folyamatot és arra tekintettel alakítja ki a tanítás módszereit, hogy majd a félév végén értékelje a tervezett (*intended learning outcomes*) tanulási eredmények tényleges elérését (*achieved learning outcomes*), addig a hallgatók nem ezt a logikai utat járják be: ők elsősorban arra kíváncsiak, mit kell teljesíteniük, elérendő eredményeiket tanáruk milyen szempontok alapján tervezi értékelni, és ehhez fogják igazítani tanulási módszereiket, stratégiájukat. E két folyamat különbségéből fakadó feszültség dinamikus párbeszédet eredményezhet a tanárok és a hallgatók között (a különbséget a 23. ábra szemlélteti).

23. ábra A tanítás és a tanulás eltérő megtervezése oktató és hallgató esetén



Forrás: a szerzők

Mindez ráirányítja a figyelmet arra, hogy a hallgatói tanulásra leginkább a követelmények, eredmények értékelési módjain és szempontjain keresztül lehet hatni. Ezek kialakítása és kommunikálása tehát döntő jelentőségű. Ezért is szükséges a félév kezdetén a hallgatókkal alaposan átbeszélni a követelményeket, értékelési szempontokat és visszajelzést kérni tőlük arra vonatkozóan, hogy megértették azokat.



2.6.e A tanulástámogatás megtervezése

A tanulás tervezésének fontos szempontja a tanulástámogatás, amelynek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni: ide tartozik az egyéni bánásmód, a hallgató egyéni fejlődésének segítése. Erre tantárgytípusonként eltérő lehetőségek nyílnak: előadás során a témakörök feldolgozásának menetébe épített feladatmegoldási folyamatokkal erősíthetők az egyéni tanulási utak. Gyakorlatok, szemináriumok esetén a differenciálásnak (→) jóval nagyobb tere nyílik. A munkaformák meghatározásához további szempont, hogy a kooperatív munkaformák jobban támogatják az aktív tanulást (lásd *Probléma Alapú Tanulás [PbL]*, *Fejlesztés Alapú Tanulás [DbL]* vagy akár a tükrözött osztályterem módszer⁵² stb.).

A tantárgy megvalósítása során az oktatók által biztosított konzultációk is fontos tanulástámogató funkciót hordoznak. Egyes egyetemeken az oktatók és a hallgatók számára is kötelezővé teszik, hogy félévente valamennyi személyes konzultációt folytassanak, ezáltal biztosítva a személyes kapcsolatot, az egyéni tanulási nehézségek kezelését és a sajátos tanulási igényekre való reflexiót.

⁵² A tükrözött osztályterem (*Flipped Classroom*) keretében a hallgatók otthon, egyéni munka keretében feldolgozzák a soron következő témakört, elolvassák az oktatók által kijelölt tanulmányokat, cikkeket vagy/és elvégzik, megoldják a kiadott feladatokat. A kontakt alkalomra már kidolgozott kérdésekkel, problémafelvetésekkel érkeznek, ahol azok megvitatására kerül sor. A találkozási alkalmak végén minden alkalommal marad idő a reflexió részre, mert az segíti az elmélyítést. A módszer alkalmazását elősegíti online tanulási felület alkalmazása. A tapasztalatok szerint akár nagy létszámú előadás is megvalósítható ezen a módon – a hagyományosnál jobb és tartósabb eredménnyel. (Lásd: Bodnár Éva – Csillik Olga – Daruka Magdolna – Sass Judit (2017): Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest >> <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf>

A fentiek alapján világosan látszik, hogy a tantárgyleírás egyes részei egymással kölcsönös kapcsolatban állnak. Ezek további szorosabb egyégeket képeznek, amelyek ezért együtt gondolandók át. Például a tantárgy céljai, az elérendő tanulási eredmények és a tárgy tartalmának megtervezése során ügyelni szükséges a köztük lévő koherencia megtartására.

A tantárgyak megtervezése körkörös folyamat, érdemes többször is visszaellenőrizni az egyes részek egymással való összefüggéseinek fennállását. Mivel a tantárgyak a legritkább esetben képeznek különálló és önálló szakmai egységeket, többnyire más tárgyakra épülnek és ők maguk is előkészítői további tantárgyaknak, a tantárgyak kialakítása során megkerülhetetlen az egymással horizontális vagy vertikális kapcsolatban álló tárgyak kidolgozói közötti többszöri egyeztetés a tantárgyak részleteiről. Az oktató-központú gondolkodásban ez az egyeztetés sok esetben elmarad, tévesen tekintve az oktató szakmai magánügyének a tantervi elem/tantárgy tartalmát; másfelől az is tapasztalat, hogy nem lehet elég sokat egyeztetni: még az oly alapos és hosszadalmas, többszöri egyeztetések után is érkeznek majd a képzési program működéséről olyan hallgatói visszajelzések, amelyek a tantárgyak közötti nem megfelelő kapcsolódásokra utalnak. Így ez nemcsak a tervezés, hanem az implementáció [→] során is folyamatosan fejlesztendő feladat marad.



2.6.f Az egyes oktatók kurzustematikái

A tantárgyleírások adják az alapját az egyes oktatók kurzustematikáinak. Ezek a dokumentumok adnak lehetőséget arra, hogy mind a hallgatói csoport igényei, mind pedig az oktató speciális szakmai és pedagógiai elképzelései megjelenhessenek a tantárgy félévről félévre történő megvalósulása (azaz a tanítás és a tanulás folyamata) során. Ezek nem mondhatnak ellent a tantárgyleírásban meghatározott alapvető elemeknek, de továbbgondolhatják, értelmezhetik azt⁵³.

Két szempontot talán érdemes külön is kiemelni: mivel a tantárgyi programok terveihez képest a kurzustematika (sillabusz) félévről félévre valós környezetben megvalósuló, konkrét tanítási-tanulási folyamatot tervez meg és kísér, a tantárgyleírásokban megadott általános ismérvek itt konkrét tartalmat nyernek: a kurzus vezetője a kurzus aktuális témaköreihez illeszti és pontosítja a tananyagot, hozzárendeli a szükséges taneszközöket, konkretizálja a tanulási környezet elemét, meghatározza a segédleteket, a további kötelező és ajánlott olvasmányokat.

Fontos a kurzuson részt vevő hallgatók előzetes tudására szervesen építkezni, ami ez esetben már nem tantervi absztrakció, hanem valós ismerv, ezért a félév kezdetén nemcsak erre kell időt és helyet hagyni, hanem arra is, hogy ennek megfelelően lehessen igazítani a tematikán. Azt is figyelembe kell venni, hogy a hallgatók előzetes tudása és tanulási stílusa, módszerei eltérőek, ezért lehetőség szerint az adaptációt elősegítő alternatívákat kell nyújtani mind a kötelező, mind az ajánlott, további olvasmányok, szakirodalom, az alkalmazandó taneszközök választásában. A távoktatási (*e-learning*) képzéseket fejlesztők ezt már jó ideje így csinálják, ezért találunk a jobb tananyagcsomagokban különböző tanulási stílusokhoz igazított, választható, alternatív tartalomhordozókat. Bár a hagyományos nappali tagozatos jelenléti oktatásban ezek alkalmazhatósága korlátozottabb, mégis, ahol lehet, érdemes törekedni az újabb generációk tartalomfogyasztási, -feldolgozási és tanulási sajátosságait is figyelembe vevő alternatívák biztosítására.



⁵³ Általánosan elterjedt nézet, hogy a kurzustematikákban 60%-ban tartani kell a tárgyleírásban szereplő anyagot és 40%-ban lehet eltérni tőle. Miközben ennek semmiféle szabályozási alapja nincs, ilyen arányok betartása kevésbé is mérhető; arra azonban rámutat, hogy a kitűzött tanulási eredmények elérése és a nagyobb tartalmi egységek követése elengedhetetlen, egyebekben pedig az oktató és a hallgatók egyéni megfontolásai, felkészültsége, elvárásai és céljai is befolyásolják egy konkrét kurzus tervezését, amit gazdagítani, kiegészíteni is lehet.

2.7 Az értékelés rendszerének megtervezése

Az alfejezet tartalma:

2.7.a A konstruktív összehangolás.....	59
2.7.b Képzés záró értékelése (diplomamunka és záróvizsga).....	60
2.7.c A tantervi egységek, tantárgyak értékeléseinek megtervezése	61
2.7.d Az elvégzett munka és az elért eredmények minősítése	61



A tanulást középpontba állító szemlélet az értékelés kialakításánál is figyelembe veszi a tágabb kontextust és a kurrikulum dizájn (lásd a D2 és D2.1 fejezeteket) szempontjait. Tehát elsősorban nem az áll a fókuszban, hogy a tartalmi elemek közül mit sikerült „elsajátítani”. Az értékelési kritériumok kialakításánál az oktató

sokkal inkább abból indul ki, hogy a hallgatóknak milyen a tanulási stílusuk és az adott területen mire kell majd képesnek lenniük annak érdekében, hogy eredményesen tudjanak problémákat azonosítani, értelmezni és megoldani. Arra kell törekedni, hogy az értékelésben megbízható egyensúly jöjjön létre a tanulási folyamatra vonatkozó és az eredményre vonatkozó szempontok között.

Az értékelési pontok, alkalmak meghatározása kiemelt jelentőséggel bír és már a tantervi architektúra kidolgozása során gondolkodni kell róluk, ahogy ez például a PTE TTK tantervi reformja során történt.

A TTK képzési programjainak a 2017-től hatályos KKK-knak megfelelő átalakításához világos és érthető alapelveket fogalmazott meg a szakok felelősei, oktatói számára, amelyek egyike a szemeszterenkénti *vizsgaterhelés csökkentése* volt. Ennek érdekében komplex (elméletet és gyakorlatot egybefogó) tárgyak kialakítását kezdték meg és a hagyományosan a félév végére ütemezett értékelést átalakították, beépítve a tanulási folyamatba: folyamatos visszacsatolás, több köztes értékelés, szorosabb együttműködés kialakítása volt a cél, ami az elméleti rész abszolválását is segíti, és sok esetben bele is számít a végső teljesítésbe.

További elvárásként fogalmazták meg a *transzparencia* elvét, amely a hallgató számára átlátható, érthető, tervezhető kereteket biztosít. Egységes tantárgyleírási űrlapokat vezettek be, amelyek kiemelten fókuszáltak a korábbi szokásos tartalmakon túl a hallgatói teljesítések mikéntjére és ütemezésére, az értékelés módjára és szempontjaira, az adott érdemjegy eléréséhez szükséges minimumra stb.

Bár a tantervreform csak részben volt sikeres, komoly eredményként értékelik, hogy elindult a szakmai diskurzus, az oktatók együttműködése, és számos új tapasztalatot szereztek. (A reform további részleteinek bemutatása a mellékletek között a *Helyi megoldások, jó gyakorlatok* részben található [H/h2.5].)

A felsőoktatási hagyományban természetes módon és nagy hangsúllyal van jelen a teljes képzési folyamat végén egy szummatív értékelés (diplomamunka-értékelés és záróvizsga). Egyre több helyen jelenik meg a képzési folyamat kezdetén, bemenetkor egy diagnosztikus célt szolgáló értékelés (pl. bemeneti kompetenciamérés). Számos képzési programban alkalmaznak nagyobb tanulási szakaszokat vagy modulokat lezáró, szummatív értékeléseket is (például szigorlat⁵⁴). És a legtöbb tantervi elem, tantárgy egyenként is tartalmaz értékeléseket (van, amelyiknek csak a végén van egy záró értékelés, van, amelyik a félév során több ponton és többféle módszerrel alkalmaz rész-értékelést, és van, amelyik kezdeti diagnosztikus, menet közbeni formatív és félév végi szummatív értékelést is alkalmaz). A tanulást a középpontba helyező tanítási kultúra elterjedésével együtt jár az értékelési alkalmak, módok és funkciók kiteljesedése és változatossá válása.

A PTE ÁJK Közigazgatási Jogi Tanszékén Intenzívebbé tették hallgatóikkal a kapcsolattartás és visszajelzés rendszerét: mind a gyakorlati, mind pedig az elméleti kurzusok során gyakoribbá tették a hallgatók által elért eredményekről, teljesítményükről való – sokszor személyre szabott – visszajelzéseket, annak érdekében, hogy motiválják és informálják őket. Ehhez növelték a félév közben megoldható feladatok számát, azzal, hogy törekedtek arra, ne feltétlenül számítsanak bele ezek a félév végi értékelésbe, tehát a hallgatóknak legyen lehetősége “tét nélkül” kipróbálni tudásukat. (A hallgatói visszajelzésekre és motiválásra további példák bemutatása a mellékletek között a *Helyi megoldások, jó gyakorlatok* részben található [H/h2.6].)

Eltérő a módszere és megközelítése a teljes képzési, tanulási folyamat végén történő értékelésnek, mint egy tantárgy záróértékelésének. Bár mindkettőben azonos, hogy a célul tűzött tanulási eredmények elérését hivatottak értékelni, az első referenciáját a teljes képzés kimeneti tanulási eredményei, a második referenciáját a tantárgy meghatározott tanulási eredményei adják. Ennek megfelelően, bár az értékelés megtervezésének alapszempontjai hasonlóak, a forma, az eljárás, a szempontok eltérnek.

Számos különböző eljárás, forma egyaránt alkalmas lehet egy tanulási folyamat és eredményei értékelésére. Persze mindig akadnak alkalmasabbak és kevésbé célszerű megoldások, de nem lehetséges a tanulási célok és folyamatok és értékelési eljárások közvetlen, egy-egy alapú összerendelése. Ez szerencsére jelentős mozgásteret enged a képzés, a tantárgyak fejlesztői számára a tervezés során, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az értékelést tanácsos rendszerként megtervezni, elosztva a funkciókat a teljes képzési folyamat keretében, a szakaszok, modulok keretében és az egyes tantervi egységek, tantárgyak keretében tervezett értékelések között.

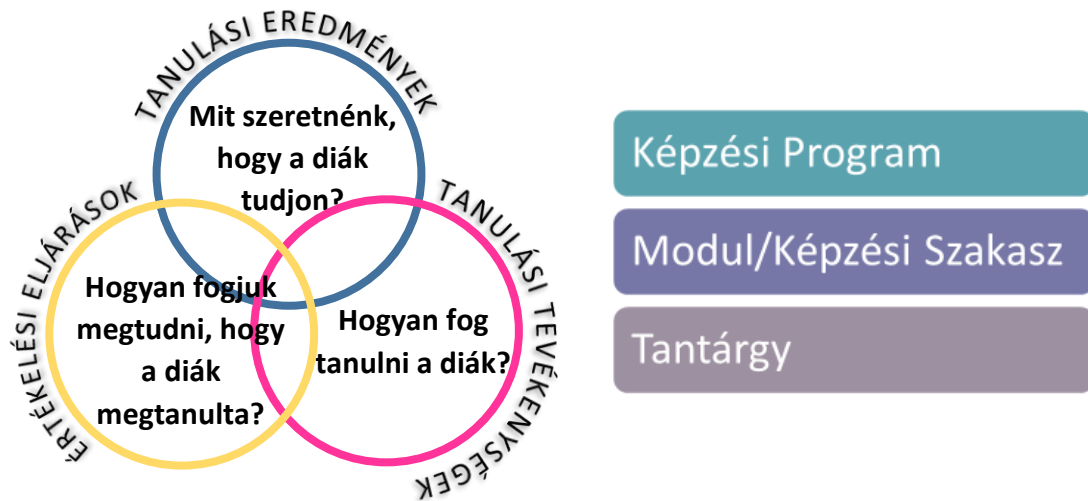


⁵⁴ A több féléven keresztül húzódó azonos témájú tantárgyakat sokszor kumulatív szigorlatok zárják, míg a többféle témakört felölelő tantárgyak, képzési szakaszok után szervezett szigorlatok, szakaszvizsgák funkciója a tudás szintetizálása.

2.7.a A konstruktív összehangolás

A képzési program fejlesztése során a tanulási eredmények több ponton és szinten megtervezendő értékelésének összehangolását nevezzük konstruktív összehangolásnak (→) (Biggs, 1999) (23. ábra).

24. ábra Konstruktív összehangolás



Forrás: Biggs, 1999

Azt kell összehangolni, hogy a képzési program tanulási eredményei megvalósuljanak a tanulási folyamatban, azok kisebb-nagyobb egységeiben. Ez felfogható egy sajátos belső minőségbiztosításnak is: nem lenne szerencsés, ha a program végére derülne ki, hogy a kitűzött tanulási eredményeket a hallgatók nem érik el, az ezt igazoló diplomát mégis kézhez kapják. Mivel a felsőoktatást amúgy is érik időnként a relevanciával kapcsolatos kritikák a munka világának szereplői részéről, az értékelési rendszer koherenciájára és a végső célokra irányultságára a tervezés során nagy hangsúlyt, a megvalósítás során pedig majd kiemelt figyelmet szükséges fordítani. Ennek érdekében több egyeztetési körben kell átgondolni, hogy a kialakított értékelési eszközök milyen módon segítik a tanulási eredményeknek az elérését (bővebben lásd Bajzáth – Pálvölgyi, 2016)⁵⁵.

Az alábbi 6. táblázat azokat az eszközöket mutatja, amelyek a különböző szinteken meghatározott tanulási eredmények elérését támogatják. Az értékelési eszközök meghatározása során figyelembe kell venni, hogy azok milyen szintű autonómiát várnak a hallgatótól (kutatások elvégzése, csoportmunka feladatok, saját tanulási célok meghatározása, egyéni vagy társértékelés), és hogy milyen indikátorokat rendelünk hozzájuk.

⁵⁵ Bajzáth, A. – Pálvölgyi, K. (2016) A tanulási eredmények alkalmazása a tanulási folyamat megtervezésében. In: Derényi – Simon (2016), pp.23-36.

6. táblázat: Értékelési eszközök a tanulási folyamat különböző szintjein

Tanulási eredmények értékelése a program szintjén	Tanulási eredmények értékelése a tanegységek szintjén	Tanulási eredmények fejlődésének értékelése a folyamatban
szakdolgozat	zh	zh
záróvizsga/államvizsga	kollokvium	checklist
checklist	szigorlat	portfólió
portfólió	checklist	reflektív napló
projektbemutató	portfólió	
reflektív napló	projektbemutató	
.....	reflektív napló	
.....		

Forrás: szerzők



2.7.b Képzés záró értékelése (diplomamunka és záróvizsga)

Az értékelés tervezésének szempontjai:

- Mi legyen a diplomamunka funkciója és milyen támogatás kapcsolódjon hozzá?
- Mire irányuljon a hallgató végső értékelése (záróvizsga): a képzés során működtetett többi értékelésre is tekintettel (pl. a teljes kimeneti követelménysor tételes ellenőrzése; a képzés során nem értékelt – többnyire általános vagy összetett – tanulási eredmények értékelése; csak a diplomamunka – mint fontos és addig nem értékelt tanulási eredmények elérését bizonyító produktum – értékelése stb.)?
- Milyen legyen a záróvizsga jellege: tételsoros írásbeli és szóbeli; diplomamunka védés; szakmai probléma kidolgozása; projekt és abban végzett munka bemutatása; portfólió bemutatása és védése; stb.; ezek valamilyen kombinációja?
- Mik lesznek az értékelés szempontjai és az érdemjegy kialakításának szabályai (amit a képzési program dokumentációban is fel kell tüntetni)?

Már egy-egy, szakfelelősökkel, képzés-gazdákcal folyó rövidebb beszélgetés is felszínre hozza, hogy egy intézményen, sőt akár egy karon belül is nagy a változatosság a záró értékelések formáiban, szempontjaiban, lebonyolítási módjaiban. Nincs olyan felettes szempont, ami e téren egységességet követelne meg, a képzés jellege, a képzési program egésze, az értékelési rendszer többi eleme egyaránt hatással van a záró értékelés kialakítására. Azaz a képzési program egészében kell koherensen működni a záró értékelésnek. A kar, intézmény szakjainak színes gyakorlata mindenestre gazdag tapasztalati háttérrel nyújthat a megfelelő megoldás kialakításában, ezért e téren is érdemes széles körben tájékozódni, konzultálni.

A PTE KTK-n például online lefolytatható vizsgáztatási folyamatot és ezt támogató applikációt fejlesztettek az alap- és mesterképzéses záróvizsgákhoz. (Ennek részletei a mellékletek között a *Helyi megoldások, jó gyakorlatok* részben találhatók [H/h2.7].)



2.7.c A tantervi egységek, tantárgyak értékeléseinek megtervezése

Az értékelési rendszer kialakításánál tisztázni kell a követelmények értékelési módjait és szempontjait. Ilyenkor figyelembe kell venni, hogy előadásról, szemináriumról van-e szó. Egy előadás tervezésénél konzultálni kell az előadáshoz kapcsolódó szemináriumot vezető kollégával, hogy illeszthetők legyenek a témák és a két feldolgozási út lehetőleg támogatni tudja egymást.

Fontos, hogy a tanulási folyamatban megtervezett tevékenységeket, követelményeket és azok értékelési módjait és szempontjait egyaránt világosan meg kell határozni.

Példa a követelményekre:

- Minimum elégséges zárthelyi dolgozat az előadáson
- Órai olvasmányokból feladatok a csoportos bemutató előkészítésének támogatására
- Csoportmunka keretében előkészített foglalkozás, ehhez munkaterv, foglalkozásterv készítése, valamint ezek reflexiója

Példák az értékelés szempontjaira:

- Zárthelyi dolgozat esetén: tanult fogalmak, elméleti keretek szakszerű használata, a tanult elméleti keretek alkalmazásának képessége életszerű, komplex helyzetek elemzésére
- Órai feladatok esetén: szakszerűség, kidolgozottság, az elméletben tanultak alkalmazásának szintje
- Csoportos bemutató esetén: közösen kiválasztott értékelési szempontoknak megfelelés, csoportos együttműködés szintje
- Munkanapló esetén: szakszerűség, kidolgozottság, reflektálás szintje



2.7.d Az elvégzett munka és az elért eredmények minősítése

Az értékelés fontos funkciója, hogy megállapítsa, hogy a hallgató a tanulási folyamat végére elérte-e azokat a tanulási eredményeket, amelyeket számára a tantárgyi tematika célul tűzött (elvárásként megfogalmazott). De erről legtöbbször nem kétértékű minősítéssel jelez vissza az oktató a hallgató számára (elérte, sikerült / nem érte el, nem sikerült), hanem finomabb, Magyarországon jellemzően ötfokozatú visszajelző, minősítő skála alkalmazásával (osztályzattal).

A minősítés kialakítása nem önkényes, azt is meg kell tervezni, az osztályzat kialakításának szempontjait, szabályait meg kell határozni. Ez megtehető a tantervi egység tervezésekor, de dönthetnek úgy is a fejlesztők, illetve a tantervi egység fejlesztését végző oktató (aki valószínűleg a tantárgyfelelősi feladatokat is el fogja látni), hogy ennek kialakítását rábízza a félévéről félére a tantárgy keretei között kurzust meghirdető és oktató kollégákra. És az is előremutató, ha az oktató ezeket a kurzus elején megvitatja és értelmezi a hallgatókkal, sőt akár módosít is rajtuk, ha a hallgatókkal egyeztetve ezt szükségesnek találja. Hiszen tudjuk, hogy a hallgatók a számukra előírt tanulási eredmények értékelési módja és a minősítés szempontjai alapján alakítják ki saját tanulási stratégiájukat. Ezért a tanulási stratégiák alakítására való egyik legjobb ráhatási mód, ha a kurzus elején világosak és átláthatók számukra az elvégzendő tanulási tevékenységek (követelmények) mellett az elért eredmények értékelésének módjai és az érdemjegy meghatározásának szempontjai is.

Különböző felsőoktatási rendszerek eltérő minősítési, osztályozási hagyománnyal, kultúrával rendelkeznek, így eltérő szempontok alapján írnak elő tanulási tevékenységeket és várnak el azokkal kapcsolatban teljesítési minimumokat, átlagokat. És ugyancsak eltérő szabályok mentén alakítják ki az érdemjegyek értéktartományát⁵⁶. Több helyen a csoporteredményhez viszonyított relatív osztályozás van szokásban (ahol a csoport tagjainak csak legjobb 10 százaléka kaphatja meg a legmagasabb osztályzatot, a következő 10-20 százalék a következő érdemjegyet és így tovább), máshol szinte senki nem juthat a legjobb minősítéshez („hiszen azt csak a vezető professzorok érdemelnék meg”). Magyarországon az elért eredményekhez viszonyítjuk az érdemjegyeket, még ha ennek kalkulálása sokszor nagyon szubjektív, a hallgatókkal nem is közölt szempontok alapján történik.

Alább egy példa az érdemjegy kialakításának lehetséges szabályaira (egy feladat részesezésére az érdemjegyben):

- előadáson írt zárbeli dolgozat százalékos eredménye 50 %
- rendszeres, aktív órai részvétel a szemináriumon 5 %
- szemináriumi órai feladatok 5%
- szemináriumi projektbemutató 30%
- szemináriumi csoportos munkanapló 10 %

És egy példa az érdemjegy szintjeinek kalibrálására:

- 21-40 % elégséges (2)⁵⁷
- 41-60 % közepes (3)
- 61-80 % jó (4)
- 81-100 % jeles (5)

Nem a konkrét megoldás a legfontosabb, hanem az, hogy azok kerüljenek bele a tantárgyleírásba (vagy a kurzus tematikába) és legyenek láthatók és értelmezettek (egyértelműek), érthetők a hallgatók számára.



⁵⁶ Ezért nagyon nehéz fair módon átszámítani a külföldi tanulmányok során szerzett minősítéseket magyar osztályzatokra. Bár valamiféle átszámítási módszert az ECTS Felhasználói Útmutató is javasol, az intézmények többnyire egyedi metódusokat vagy sokszor egyszerűen csak „szemmértéket” alkalmaznak.

⁵⁷ Az, hogy hol húzzuk meg az elégséges alsó határát, az érdemjegy megszerzéséért végzett hallgatói feladatok mennyiségétől, nehézségi fokától függ. Lehet akár 20 % is, mint a példában, de könnyebb, kevesebb energiát követelő feladatok esetében akár 80 % is. Bár az osztályozás többnyire nem mérés eredménye, így nem intervallum skálán történik, azért érdemes figyelni rá, hogy az egyes érdemjegyek tartománya ne legyen túlságosan eltérő.

A további tájékozódást segítő olvasnivalók:

Bajzáth Angéla, Pálvölgyi Krisztián (2016): A tanulási eredmények alkalmazása a tanulási folyamat megtervezésében. In: Derényi – Simon (2016), pp.23-36.

Bókay Antal, Derényi András, Temesi József (2016): Az ECTS szerepe a képzési programok tervezésében és a minőségfejlesztésben In: Derényi – Simon (2016), pp. 37-48.

Derényi András, Simon Mária (2016): Tanulásszervezés, -elismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az európai kreditrendszer alkalmazásához Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 175 p.: <http://ofi.hu/kiadvany/tanulasszervezes-tudaselismeres-es-atjarhatosag-felsooktatásban>

Gilbert, J. H. (2005). Interprofessional learning and higher education structural barriers. Journal of Interprofessional Care, 19(sup1), 87-106.

Parsell, G., & Bligh, J. (1998). Interprofessional learning. Postgraduate Medical Journal, 74(868), 89-95.

Rogers, G. D., Thistlethwaite, J. E., Anderson, E. S., Abrandt Dahlgren, M., Grymonpre, R. E., Moran, M., & Samarasekera, D. D. (2017). International consensus statement on the assessment of interprofessional learning outcomes. Medical teacher, 39(4), 347-359.

Vámos Ágnes., Kálmán Orsolya, Bajzáth Angéla, Révay Zoltán, Rapos Nóra (2020): A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. Oktatás–Kutatás–Innováció, 7. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_7-27.pdf

A kurrikulum dizájn hat lépése (Six steps of curriculum design)

<https://cornerstones--live.s3.eu-west-2.amazonaws.com/uploads/2019/11/21115802/Six-steps-of-curriculum-design.pdf>



2.8 Az elkészült tanterv finomhangolása és validálása



Amikor már éppen azt gondolná a fejlesztés vezetője és résztvevői, hogy végre elkészültek a képzési program minden fontos dokumentumával, és már csak a megfelelő fórumok (kari tanács, szenátus) jóváhagyása van hátra, ...nos, akkor érdemes ide lapozniuk, hogy lássák, további fontos lépéseket kell még megtenni az elégedett hátradőlésig.

Egyrészt nem szabad megfeledkezni az elkészült képzési program elemeinek az áttekintéséről, felülvizsgálatáról, amelynek során még egyszer – lehetőleg a fejlesztésben részt vevők együtt, közösen – ellenőrzik, hogy a képzési program alkotóelemei koherensek-e. Például a képzés kimeneti céljait biztosan teljesíteni tudják-e azoknak a tantervi egységeknek a különböző lehetséges összerendeződései, amelyekre választási lehetőséget (azaz tanulási útvonal-tervezési lehetőséget) biztosítottunk. (Az időszakos intézményi akkreditáció során ezt majd egy olyan táblázat segítségével

kell kimutatni, igazolni, amelynek oszlopaiban a szak tervezett kimenti jellemzői (tanulási eredményei), soraiban pedig az egyes tantárgyak szerepelnek. Megfelelő jelzések alkalmazásával meg kell mutatni, hogy az egyes kimeneti tanulási eredmények elérését a hallgató számára mely tantárgy vagy tantárgyak segíti(k). Ezt az ellenőrzést érdemes a programfejlesztés végén is elvégezni.

Ugyancsak érdemes még egyszer ellenőrizni az egyes tantervi egységek (tantárgyak) egymáshoz és egymásra illeszkedését, nincsenek-e felesleges átfedések, hiányok, továbbhaladási akadályok vagy zsákutcák. Szintén érdemes még egyszer rátekinteni a tanulási környezetre és összenézni, hogy a tervezett tanulási folyamatok lefutásához, a tanulási tevékenységek elvégzéséhez szükséges elemek (tananyag, eszközök stb.) rendelkezésre állnak-e vagy egy felfutó bevezetés esetén a kellő időre előállíthatók-e. Szokásos ellenőrzési elem a félévenkénti kreditterhelés vizsgálata (egyenletes-e) és a KKK előírások teljesülése a kreditek szakmai eloszlásában. Az intézmény/kar további rutin ellenőrzéseket is előírhat, érdemes ezeket a tervezés végén mind lefuttatni – és nem csak a következő általános értékelési, ellenőrzési ciklus idején.

Az ellenőrzések mellett szükséges még az elkészült tervezet validálása (→), ami a fejlesztési folyamat minőségbiztosításának is fontos eleme. A validálást érdemes az egyetemen/karon belül és azon kívül is lefolytatni. Sok oka van ennek. Az egyik részben udvariassági is: a képzési program majdani megvalósításában közreműködők, akiknek egy jó része érintőlegesen, rövidebb szakaszokban vagy csak egyes pontokon tudott csatlakozni, közreműködni a fejlesztésben/felülvizsgálatban, jó néven veszi, ha láthatja a végeredményt. Így rálátása lesz a teljes programra, amelynek egyes részleteit, egy vagy néhány tantárgyát fogja oktatni, és ezáltal jobban érti majd saját feladatainak, tantárgyainak, az általa gondozott szakmai témaköröknek a kapcsolódását (előzményeit és a ráépüléseket) a többihez és az egészhez.

Emellett azoknak a szakfelelősöknek, oktatóknak az informálása is ajánlott, akik olyan más képzési programokban érintettek, amelyekhez több-kevesebb kapcsolódása van saját programunknak: a kapcsolódások ellenőrzése (pl. célul tűzött hallgatói átjárási pontok, tematikai illeszkedések, tervezett vagy épp elkerülni vágyott átfedések és párhuzamosságok) így több oldalról történhet meg, és e programok oktatói is informáltabbak lesznek saját programjuk környezetéről, és figyelembe tudják venni azt saját tantárgyaik oktatása, hallgatóik számára adott útmutatásaik, tanácsaik során. Ugyanezen okból a hallgatók tájékoztatása és véleményük ismételt kikérése is további hozadékokkal járhat.

Szintén érdemes a kar/egyetem különböző funkcionális szakmai feladatait ellátó nem-oktató munkatársainak a véleményét kikérni az elkészült program megfelelőségéről

- kari/egyetemi stratégiai céloknak,
- az egyetemi programportfólió-alakítási törekvéseknek,
- más egyetemi szakmai törekvéseknek (pl. kutatási, oktatási, felnőttképzési, szolgáltatási stb. folyamatok, fejlesztések, célok),
- külső jogszabályoknak és belső szabályozásoknak,
- külső képesítérendszer-koordinációs elemeknek (pl. MKKR vagy az EFT-KKR adott szintjének való megfelelés),
- külső (akkreditációs) és belső (minőségbiztosítási) alapelveknek,
- oktatásmenedzsmenti és tanulásszervezési előírásoknak, szokásoknak,
- nemzetköziesítési törekvéseknek, belső irányelveknek

- kari/egyetemi erőforrásoknak (technikai/technológiai, emberi, infrastrukturális, nyersanyag stb.)
- finanszírozási elveknek és szabályoknak.

A fejlesztés/felülvizsgálat során ennyiféle szempontra ugyanis képtelenség azonos erősségű és színvonalú figyelmet fordítani, és többnyire ennyiféle szempontot képviselő szakember tartós bevonása sem megoldható (már az is előremutató, ha egy-egy alkalommal sikerül igénybe venni közreműködésüket, segítségüket), így legalább a folyamat vége felé érdemes egy ellenőrzésre, véleményezésre kérni őket.

A külső validálás is lényeges. Optimális esetben a szakmai partnereket, az azonosított érintetti kör (*stakeholderek*) képviselőit a fejlesztés/felülvizsgálat kezdetén már megszólítottuk, észrevételeket gyűjtöttünk, a képzési célokat és kimeneteket megvitattuk velük. Ezek után érdemes visszacsatolni számukra az elkészült fejlesztéssel, és ismét kikérni véleményüket. Nemcsak azért, mert így ők is jobban értik majd a képzés logikáját, felépítését, az oktatók törekvéseit, és így saját kapcsolódási, közreműködési lehetőségeiket, hanem mert külső nézőpontból számos megfontolandó, a fejlesztők által nem feltétlenül felismert észrevétel születhet a programról. Ezek módot adnak egy újabb finomhangolásra, és meg is erősíthetik a fejlesztőket törekvéseikben.

A validálás különböző módon és eszközökkel folyhat, amelyek kiválasztását részben a lehetőségek, részben a validálásra felkértek képzési programhoz való viszonya orientálja. Akik közelebb állnak a programhoz, a szakterülethez, a fejlesztési folyamathoz, azok számára elegendő lehet a dokumentációt egy kísérő levéllel írásban megküldeni. Azoknak, akik csak egyes pontokon, szakaszosan kapcsolódtak be a fejlesztő munkába, az elkészült képzési programról több tájékoztatást, előzetes magyarázatot szükséges adni ahhoz, hogy releváns visszajelzéseket tudjanak tenni. Ezt személyes, egyéni vagy csoportos megbeszélés keretében célszerű megszervezni.

A validálást érdemes mederben tartani és előzetes szempontokat, kérdéseket megadni a vélemények megfogalmazásához. Ilyen szempontok, kérdések lehetnek, hogy:

- az eredetileg feltárt problémákat mennyiben sikerült kezelni?
- a kitűzött célokat mennyiben sikerült (egyelőre persze papíron, tervszerűen) teljesíteni?
- a program külső kapcsolódásai (más programok, külső partnerek) a program céljaihoz való eljutást mennyiben támogatják?
- a program tematikája, annak felépítése mennyiben illeszkedik a kar/egyetem képzési hagyományaihoz vagy épp képzésmegújítási törekvéseihez?
- a program szerkezeti felépítése mennyire veszi figyelembe, illetve biztosítja a hallgatók egyéni tanulási céljainak elérését segítő rugalmas tanulási utak kialakítását, bejárását?
- a program céljainak, tartalmainak, egységeinek, tananyagainak, értékelési szempontjainak koherenciája megfelelő-e?
- a hallgatók általános kompetenciáinak fejlődési/fejlesztési lehetősége biztosított-e?
- a (tervezett) tanulási környezet mennyiben támogatja a hallgatók tanulását, fejlődését?
- stb.

Természetesen más, a fejlesztő csoport saját céljainak, szempontjainak teljesülésére vonatkozó kérdések is feltehetők.

A beérkezett véleményeket, észrevételeket érdemes értékelni abból a szempontból, hogy mennyiben relevánsak, elfogadhatók vagy akár csak megvalósíthatók a fejlesztés keretei között. Lehetnek ugyanis olyanok, amelyek fontos, releváns felvetéseket fogalmaznak meg, de a fejlesztés adott erőforrásaival és időkeretében már nem kezelhetők. Dönthet úgy a fejlesztés/felülvizsgálat vezetője és a közreműködő csoport, hogy ezeket a szempontokat kiemeli, archiválja és a képzési program működése közben több kisebb korrekciós lépésben, vagy egy következő esedékes felülvizsgálat során érvényesíti és ezzel a képzési program minőségbiztosításának körébe utalja.

A *Tuning* programban⁵⁸ is megfogalmaztak önellenőrző kérdéseket, összesen 35-öt, tíz fő szempont mentén csoportosítva. Ezek magyarra fordítva is elérhetők⁵⁹.

Bár nem önellenőrzési céllal, de egy hazai, országos szintű fejlesztés is kialakított olyan, szakra illetve tantárgyra irányuló elemzési szempontsort, amely alkalmas lehet elkészült képzési programok ellenőrzésére, validálására⁶⁰.



⁵⁸ Tuning Educational Structures in Europe >> <https://www.unideusto.org/tuningeu/>

⁵⁹ Lukács István – Derényi András (2017, szerk.) Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Oktatási Hivatal, lásd a mű I. mellékletének anyagai között, a 154-155. oldalon
>> https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

⁶⁰ Lásd Lukács – Derényi (2017) II/3 és II/4. mellékleteit a 163-166. oldalakon
>> https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

(D.3) Implementáció: a tanterv bevezetése és működtetése

A fejezet tartalma:

3.1 A szak implementációjának fontosabb szempontjai, állomásai.....	67
3.2 Fenntartás	68
3.3 Monitorozási terv.....	70
3.4 Minőségbiztosítás	70



3.1 A szak implementációjának fontosabb szempontjai, állomásai

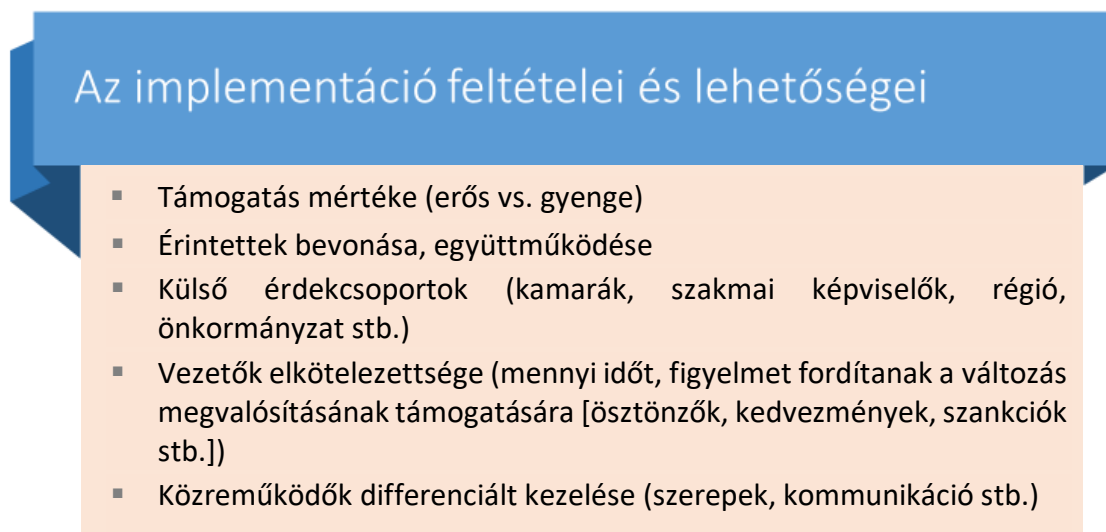
Egy képzési program (→) bevezetése tapasztalatok szerint igen nagyfokú körültekintést igényel még az arra felkészült intézményeknél is. Ehhez jó lenne megismerkedni az értelmezések különböző irányaival, szempontjaival. A programfejlesztések során az idő és a túlterheltség miatt gyakran nem kerül sor a programfejlesztés eredményeinek értékelésére, de legalábbis nem gyakran válik rendszerszintűvé (erről részletes leírást a kézikönyv bevezetőjében olvashatunk).

Az implementáció (→) egyik fontos eleme a fejlesztés nyilvánossága és transzparenciája, közte olyan magától értetődő elemek is, mint a fejlesztés megjelenítése az intézet/kar/egyetem honlapján, vagy az információk elérhetővé tétele valamennyi érintett oktató számára. A résztvevők számára lehetőséget kell biztosítani arra, hogy láthassák a teljes képet, ne csak a maguk szerepét benne, mert csak így van lehetőségük arra, hogy közelebb kerüljenek hozzá, el tudják magukat, saját tárgyukat helyezni a képzés egészében. Az oktatók bevonódása a fejlesztési folyamat implementációjába meghatározó az eredményesség szempontjából. A fenntarthatóság szempontjából a siker záloga lehet a közös célok meghatározása, együttműködő műhelyek létrehozása további tudásmegosztás érdekében.

A szak implementációjának során érdemes kiemelt figyelmet és időt szentelni a többi program oktatójának és a hallgatónak az időben történő tájékoztatására (pl. felmenő rendszerű vagy egyidejű bevezetést tervezünk-e). Különösen fontos a bevezetésben közreműködők (különösen a tanulmányi osztály munkatársainak, a felvételi ügyintézőknek) a bevonása és a program megismertetése, a szükséges erőforrások (oktatók, nem-oktató támogatók, eszközök, infrastruktúra, tananyag stb.) biztosítása. A szervezeti támogatás és az ideiglenes/átmeneti szabályozások elengedhetetlenek, hiszen annyira komplex egy képzés bevezetésének folyamata, hogy nem lehet minden körülményt előre kiszámítani és féléről félére előre tökéletesen megtervezni (pl. az oktatók megváltozó terhelését). A program sikeres bevezetése érdekében érdemes idejekorán elkezdni az egyeztetéseket a kari, egyetemi illetésekkel, akik sokat tudnak segíteni a tennivalók feltérképezésében és marad idejük felkészülni arra, hogy az egyes részfeladatokban saját munkakörüknek megfelelően működjenek közre.

Az implementáció nem áll meg a bevezetésről való kari tanácsi/szenátusi és egyéb vezetői döntések meghozatalával, hanem évekig elhúzódó folyamat, különösen felmenő rendszerű bevezetés esetén. Ennek kereteit a fenntartással kapcsolatos tevékenységek és a képzési program minőségbiztosítás alá illesztése biztosíthatja. Az implementáció tervezése során figyelembe kell venni azt, hogy az intézményben milyen a változások megítélése, azaz az érintett csoportok pozitívan vagy negatívan viszonyulnak hozzá, a változást tervezőknek erős vagy gyenge támogatásuk van a szervezetben, milyen az érintettek (oktatók, tanulási folyamatot szervezők, szakfelelősök, intézetvezetők) együttműködési szándéka. Az implementáció legitimációját az egyetemen belül az is növelni tudja, ha lehet olyan támogató szakmai szervezet(ek)et találni, amelyek saját gyakorlatuk alapján, a munka világa várakozásai felől adnak információt arról, hogy a praxis számára mi a kívánatos változás. A szakra épülő, annak tanulási eredményeit bemenetként kezelő további képzések képviselői pedig e képzések várakozásait, igényeit közvetíthetik. Végül ismét kiemelendő a vezetők elkötelezettsége, amely mind a célok közvetítésében, mind pedig az odavezető út (szervezeti változások, beavatkozások) kommunikálásában meghatározó. A vezetői implementációs kapacitás attól is függ, hogy mennyire képesek az érintettek számára differenciált megközelítést biztosítani (lásd 25. ábra).

25. ábra Az implementációs kapacitás értékelési szempontjai



Forrás: a PTE-n tartott műhelymunkák alapján a szerzők



3.2 Fenntartás

A képzési programok minőségét az határozza meg, hogy milyen adaptívan képesek reagálni a környezeti változásokra (Halász, 2010b). A képzési programok szintjén történő tervezés lehetővé teszi azt is, hogy a képzések képesek legyenek reagálni környezetükre, legyen az egy vagy több másik szak, rövid idejű program a karon/egyetemen, a munka világának várakozásai⁶¹ vagy a további tanulást, a végzetek későbbi önfejlesztését biztosító oktatási-képzési környezet (az egyetemen belül vagy azon kívül). Ehhez ciklusos tervezés szükséges, ami azt jelenti, hogy a képzési program folyamatos monitorozás alá esik (akár a képzés vezetői, akár külső, például kari vagy egyetemi szereplők részéről), és az ebből származó adatokat, tanulságokat a program vezetői, felelősei beépítik a következő

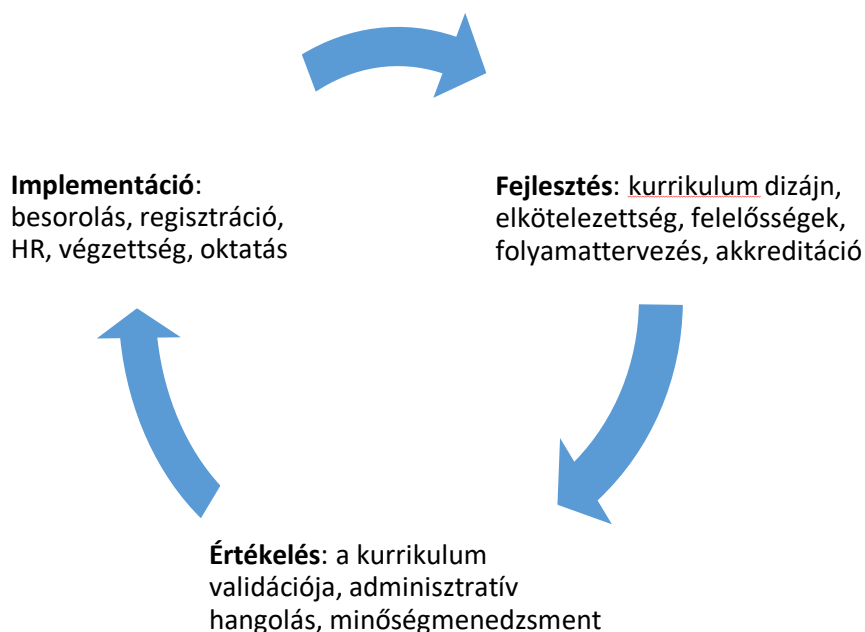
⁶¹ European Commission (2010): New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission, <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4543&langId=en>

tervezési ciklusba. Eredményesebb ez a ciklusos fejlesztés, ha azok az oktatók végzik, akik a fejlesztési folyamatban is részt vettek, és kapnak hozzá támogatást (munkaidőben, bérben, eljárásban, szakmai segítségnyújtásban). Ennek a támogatásnak a megléte kulcsfontosságú, mert számos fejlesztés bukik el azon, hogy az oktatók túlterheltsége miatt nem marad idő gondozni a szakot.

Az új vagy megújított képzési program néhány év alatt új problémákat mutathat, és a kar, az egyetem is fordulhat új irányba; ilyenkor a tervezési ciklus is újra kezdődik az előkészítés szakaszával. A képzésfejlesztés tehát folyamatos, amiben vannak intenzívebb és kevésbé intenzív ciklusok.

A képzési programok életciklusait vizsgáló egyik modell a fejlesztés fázisait három részben írja le, ezek a programfejlesztés, a bevezetés és a programértékelés fázisai⁶² (22. ábra).

26. ábra A képzési programok ciklikus tervezése



Forrás: szerzők



⁶² Azoknak, akiket a képzési programok ciklusai érdekelnek, a Leicesteri Egyetem DUCLING projektje ajánl alternatív megoldásokat: <https://www2.le.ac.uk/projects/oer/oers/beyond-distance-research-alliance/panther/gilly>

3.3 Monitorozási terv

A képzési program működtetésének és bevalásának



monitorozási terve tartalmazza a program bevezetését követő kutatási folyamatot, a tudatos helyzetfeltárást és adatok gyűjtését. A programban résztvevő oktatók, oktatásszervezők és hallgatók visszajelzéseinek eredményei alapján, fokozatosan, kis lépésekben zajló továbbfejlesztés lehet hatékony. A monitorozási terv tartalmazhatja az oktatói és hallgatói kérdőívek eredményeit, a jelentkező, lemorzsolódott és végzett hallgatók számát, a tanulmányok előrehaladási mintázatait, a végzés utáni életpálya alakulás adatait és sok más releváns információt, ami visszacsatolásként a szak működésére és eredményességére nyújt értelmezhető adatokat, indikátorokat. Érdemes előre meghatározni az indikátorok segítségével azt is, hogy mikor tekinthető eredményesnek a képzés.

Az értékeléseket képzési ciklusonként érdemes elkészíteni, és a következő ciklusba beépíteni az eredményeket. A tapasztalatok arra mutatnak, hogy a monitoring akkor tud jól működni, ha világosak az együttműködés keretei, és van egy elhivatott csoport, aki magáénak tekinti a szakot. Az adatokon alapuló tervezés hozzájárul ahhoz, hogy időben kiderüljön, ha változtatásokra van szükség.



3.4 Minőségbiztosítás

A körkörös tervezés, a monitorozás és programértékelés valójában mind a minőségbiztosítás része, ezért fontos, hogy a bevezetés során az egyetemi/kari minőségbiztosítási vezető/referens legyen megszólítva, bevonva, hogy segíthessen kiterjeszteni a többi képzési programra is előírt, szokásos minőségbiztosítási eljárásokat a bevezetendő új/módosított képzési programra. Ilyen biztosan van, hiszen a rendszeres intézményi akkreditáció során követett Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Standardok és Útmutató (ESG)⁶³ két fő pontja is tárgyalja ezt: ESG 1.2: *A képzési programok kialakítása és jóváhagyása*; ESG 1.9: *A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése*. A MAB a maga útmutatójában ezt a két standardot összevontan kezeli.

Egy módosított képzési program esetén a szokásos eljárások, közbülső értékelések mellett a módosításokra érdemes külön figyelemmel kíséresi és értékelési szempontokat alkalmazni a kezdeti időszakban, míg új program esetén érdemes külön közbülső, a szokásos minőségbiztosítási eljárást kiegészítő vagy attól eltérő értékelési pontokat és eljárásokat is betervezni a részletesebb, gyorsabb visszacsatolás érdekében.

Fontos szem előtt tartani a bevezetés, felfutás során azonnali beavatkozást igénylő helyzetek, illetve a közbülső értékelés eredményeként megteendő korrekciók, változtatások dokumentálását, hogy egy későbbi reguláris értékelés (pl. a következő intézményi akkreditációra való felkészülés) során a beavatkozások visszakereshetők, hatásaik értékelhetők legyenek.

Bár intézményenként és akár szakonként is eltérhet, hogy a minőségbiztosítás keretében konkrétan milyen vizsgálatokat, értékeléseket végeznek, néhány ritkábban alkalmazott, ám a teljes képzési

⁶³ Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Standardok és Útmutató (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area; ESG). magyarul: https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf

program koherens működése és adaptációs képességének javítása érdekében sajátos szempontokra, vizsgálatra érdemes felhívni a figyelmet:

- a tanulási környezet vizsgálata: megfelel-e a szak sajátosságainak és a képzésben éppen bent lévő hallgatók sajátos igényeinek?
- kihívások érvényessége: a képzés választ ad-e a fejlesztés kezdetén összeállított problématerkép (illetve annak aktualizált változata) egyes elemeire?
- a képzési célok és profil adekvát és érvényes-e még?
- a képzés végső kimeneti tanulási eredményeinek aktualitása: azok továbbra is jól illeszkednek-e a KKK-hoz, külső elvárásokhoz, a képzés céljához, belső igényeihez?
- a tantervi egységek/tantárgyak helye: időben, kapcsolódásaikban, méretükben megfelelően illeszkednek-e egymáshoz, a szakmai tartalomhoz, a hallgatók tanulási folyamataihoz?
- a kreditallokáció megfelelősége: a hallgatók tényleges tanulási terheit reálisan tükrözik-e az egyes tantervi egységekre, tantárgyakra kiosztott kreditértékek?
- a tanulástámogatás funkcionalitása, eredményessége: igénybe veszik-e a hallgatók a számukra felkínált lehetőségeket, milyen további, általuk keresett, igényelt lehetőség hiányzik, a működő támogatási formák elegendő segítséget képesek-e nyújtani a hallgatóknak tanulásuk eredményességének javításához?
- a hozott kreditek, előzetesen megszerzett tudások elismerésének működése: mennyi kérelem érkezik, azok közül mit milyen indokok alapján fogadunk, illetve utasítunk el? (E vizsgálat eredménye sokat elárul és visszajelez számunkra saját tanulásfelfogásunkról és a tantervünk rugalmasságáról.)
- az értékelések adekvátsága: minden előírt, tervezett tanulási eredmény hallgatók általi elérése megtörténik, vagy kimarad esetleg közülük néhány? Az általános/átvihető képességek fejlődését hogyan értékeljük? Megfelelő pontokon értékelünk-e?

A képzés egésze mellett az egyes tantervi egységek, tantárgyak felülvizsgálatát is meg kell tenni, gyakrabban is. Ám nem elegendő erre csak felhívni a tantárgyfelelősöket, támogatni is kell őket abban, hogy időről időre az előzmény, a kapcsolódó és a ráépülő tantárgyak, tantervi elemek felelőseivel együtt tekintsék át tantárgyaik működését, kapcsolódásait, megfelelőségét.

A minőségbiztosítás szempontjainak, vizsgálatainak kialakítása, fejlesztése, az eredmények tanulságainak levonása azonban már nem csak képzési program szintű munka és fejlesztés, egy egész kar vagy az egész egyetem közös fejlesztő munkája, az eredmények tanulságainak közös kiértékelése központi koordinációt igényel. De ez a közös fejlesztő és értékelő munka vezethet el egy olyan egyetemi képzésfejlesztési folyamat megszilárdulásához, amely a teljes képzési portfólió magas szintű adaptivitását eredményezheti.



(E) Fogalommagyarázat



blended learning: olyan tanulási mód, amelynek során a hagyományos, jelenléti oktatási alkalmak (tanóra; előadás, szeminárium, gyakorlat stb.) és az otthoni, általában digitális tanulásszervező felülettel támogatott egyéni tanulás vegyesen, egymásra épülve vannak jelen. Az oktatótól ez jelentősebb tervező, előkészítő munkát igényel a szemeszter megkezdése előtt. Megfelelő online tartalmak esetén a hallgatók saját tanulási stílusuknak jobban megfelelő tanulási módot választhatnak, hatékonyabban tudnak felkészülni a kontakt alkalmakra és eredményesebben végzik el a kurzust.

deskriptor: Itt a tanulási eredmények egy elemének a leírása adott szinten (felsőoktatási szakképzés, alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) és adott tanulási eredmény-kategóriában (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás).

differenciálás: A tanulási folyamatnak a hallgatók egyéni sajátosságaira tekintettel lévő megszervezése, az egyéni tanulási utak lehetővé tétele.

hallgatói terhelés (workload): A hallgatók kreditekben kifejezett munkaterhelésének tervezése. Azt fejezik ki, hogy pl. mennyi beadandót kell készíteniük egy adott félévben, mennyi kontakt órájuk van, mennyit kell önállóan dolgozniuk a tárgy teljesítése érdekében.

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

interprofesszionális tanulás: különböző szakterületeken működők közös problémamegoldó folyamatban való tanulása.

képzési rendszer: egy ország oktatással és képzéssel összefüggő minden szabályozási, intézményi, képesítési és képzési elemének összessége

képesítés: arra felhatalmazott testület által kiállított bármely oklevél, diploma vagy egyéb tanúsítvány, amely igazolja a képesítés elnyeréséhez szükséges kimeneti standardok (pl. tanulási eredmények) elérését, azaz a képzési program sikeres elvégzését, továbbá az elért végzettség szintjét és a szakképzettséget.

képzési program: komplex egység; a képesítéshez vezető képzési elemek rendezett csoportja, amelyek keretében – valamennyi kötelezettség sikeres teljesítése esetén – a tanuló (felsőoktatásban: hallgató) képesítést igazoló oklevelet szerez. A képzési program rögzíti a képzés célját és részletes szabályait, a bemeneti és kimeneti szinteket, a tanulási eredményeket, az értékelés rendszerét, a tanulási környezetet, a tanítás és tanulás teljes folyamatát és megvalósítási feltételeit, oktatásszervezésének és erőforrásigényeinek elrendezését, szabályozását.

kognitív kutatások: fókuszában a megismerési folyamatok fejlődése, társas beágyazottsága és idegtudományi háttere áll.

kompetencia: pszichikus képződmények olyan rendszere, amely alkalmassá tesz bennünket arra, hogy egy adott területen eredményesen tudjunk tevékenykedni. A kompetencia belső összetevői a tudás (mit kell tudnunk és értenünk), a képességek (mire kell képesnek lennünk, hogyan alkalmazzuk, amit tudunk), és az attitűd (milyenek a nézeteink, hogyan viselkedünk és köteleződünk el); továbbá a meta-tanulás (hogyan reflektálunk és adaptálódunk). A kompetenciát jellemzi a tevékenység során érvényesülő autonómia, illetve a felelősségvállalás szintje.

konstruktív összehangolás: a tanulási-tanítási tevékenységeket, módszereket és a tanulási eredményekre vonatkozó értékelési szempontokat az elérendő tanulási eredményekhez választjuk meg.

kurrikulum lásd →tanterv

neuropedagógia: a pedagógia egy speciális ága, amely a tanulás idegrendszeri alapjaival, az idegrendszer éréseivel és ezek tanulásra gyakorolt hatásával, a tanulást akadályozó pszichés gátlásokkal foglalkozik.

pedagógiai célok: Egyaránt jelölheti a kitűzött célokat és a megvalósuló eredményeket. A két jelentés megkülönböztetésére a követelmény értelemben a tanulási eredmény (*learning outcomes*) vált elfogadottá; a tervezésben pedig eleve a tervezett eredmény, a diákok hatékony viselkedésében megnyilvánuló (tehát használható) tudás megragadására törekednek.

professzió, professzionalizálódás: A professzió általános, tág és szűk értelemben egy tanulással megszerzett szaktudással végzett, társadalmi szükségletet kielégítő tevékenység (például orvos, jogász). A professzió fogalma alatt általában a másoktól elkülönülő, önálló elmélettel és gyakorlattal, sajátos tudásokkal bíró szakterületet értenek, szakmát, foglalkozást, a közös érdekében végzett, társadalmi funkcióval bíró tevékenységet. Professzionalizáció alatt pedig azt, ahogy ez az egyes értelmezések szerint végbemegy. Ez utóbbit az angol szakirodalom használta először a társadalmi elitképző folyamat leírására. A szakértő, a szaktudás (*expert, expertise*) kifejezés pedig e fogalmakat a tudástársadalom, a technológiai fejlődés termékének véli. A tanulási folyamat és annak terméke, a tudás az, ami a szakmát művelő esetében a szakembert/szakértőt és a laikust elválasztja.

A professzionális kifejezés egy adott tevékenység esetén a szakmai színvonalat jelzi, indirekten egy professzióhoz tartozást (Weinberger 2011; Németh, 2009, p. 39.; Carr, 2014). Ez utóbbi tág értelmezés szerint bármilyen szakmát lehet professzionális módon művelni.

Jelzős alkalmazása (pl. magasan professzionalizálódott szakma) arra utal, hogy a szakmavégzésre alkalmasság standardjai kialakultak és pontosan meghatározottak, e standardokat elfogadott és jól szervezett szakmai képviselő(ek), szervezet(ek) ápolják, akik a szakma gyakorlására felhatalmazó működési engedélyek, licenszek kiadását is végzi vagy felügyeli.

projekt: Olyan, a hallgatók csoportja által elvégezhető komplex feladat, amelynek középpontjában egy a szakma szempontjából lényeges gyakorlati jellegű probléma áll. A téma komplex jellege miatt a projekt átlépi a diszciplináris határokat, a diszciplinárisan tagolt tantárgyrendszer esetén a tantárgyi határokat is. A projekt eredménye egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás.

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

részismereti képzés: a szak tantárgyainak egy a munka világa által meghatározott fókuszról összetartozó csoportja, amelyek önálló képzésként is kiejánlhatók akár más szakok hallgatói, akár egyetemen kívüli jelentkezők számára.

tanterv: a felsőoktatásban egy képzési program (szak) képzési és kimeneti követelményeinek megfelelően összeállított képzési terve, amelynek elemei: a képzési program céljai és profilja, a képzés végén a hallgatóktól elvárt kimeneti tanulási eredmények, a képzési program (szak) tantárgyai, tantervi egységei és azok alapján meghatározott óra- és vizsgaterv, a tanulási eredmények és a követelmények teljesítésének értékelési és ellenőrzési rendszere, valamint a tantárgyak, tantervi egységek tantárgyi

programja. Bár a *tanterv* kifejezés alatt Magyarországon sokszor egy szűkebb, „képzési háló” jellegű dokumentumot értenek, ebben a Kézikönyvben a fenti tágabb értelemben használjuk, sokszor a *kurrikulum* kifejezéssel helyettesítve, amely a nemzetközi diszkusszióban egyértelműen az átfogó, a teljes tanulási és tanítási környezetet lefedő értelemben használatos és a tervezés körkörös, nyitott jellegére utal. Ahogy Halász Gábor⁶⁴ írja: „A kurrikulum szót egyebek mellett azért nem válthatjuk ki a tanterv szóval, mert az utóbbi alatt a legtöbben a tanítás és nem a tanulás tervét értik. De legalább ennyire oka ennek az is, hogy a terv szó a legtöbb ember számára olyan dolgot jelöl, mint amilyen a „menetrend” vagy a „műszaki terv”, amelyek lényegi eleme az, hogy nem szabad eltérni tőlük, viszont a tanulás természete kizárja azt, hogy a tervezéséről értelmes módon ilyen értelemben beszéljünk. A tervezés itt sokkal jobban hasonlít egy sakkjátszma megtervezéséhez: nyitott forgatókönyvek sokasága kell, hogy a fejünkben legyen, amelyek közül a partnerünk lépéseitől függően választunk, és amelyeket folyamatosan adaptálunk a kialakult helyzethez. De hasonlítható ahhoz is, amit az építész csinál, amikor megalkot egy új épületet: ez az, amit a design szó jelöl.”

tantervi egység: tantárgy vagy tantárgyak valamely szakmai fókusz alapján szorosan összetartozó csoportja. Ilyenek többek között a modulok is

tantervi architektúra: a tanterv felépítése, szerkezete. A ~ magában foglalja a tanterv tartalmi egységeit (moduljait, tantárgyait); ezek egymáshoz való viszonyát, azaz a tartalmi egységek rendszerét, az elsajátításukhoz szükséges hallgatói munkaórát (kreditérték), az elsajátítást támogató szükséges kontakt óraszámot.

tanulási eredmények (*learning outcomes*): A tanulási eredmények olyan kijelentő mondatok, amelyek azt írják le, hogy egy tanulási folyamat eredményeképpen a tanuló/hallgató várhatóan mit tud, mit értett meg, mire képes, milyen attitűddel, autonómiával rendelkezik. Aktív ige + tárgy + egyéb kiegészítő információk.

tanulási környezet: A tanulási környezet egy olyan holisztikus rendszerbe foglalja a tanulás fizikai, virtuális, szociális terét, amely a kurzusok működési környezetét, a kurzusokon kívüli, extrakurrikuláris tartalmakat, az egyetemi, főiskolai közösség sajátosságait egymásra hatásukban kezeli. (Kézikönyv)

tanulási módok

formális tanulás⁶⁵: minden olyan iskolarendszerben és felső- vagy felnőttoktatási intézményrendszerben folyó tanulás, amely szervezett, amelynek van explicit tanulási célja, és amelynek eredménye valamilyen végzettség vagy szakképzettség (pl. közoktatás, szakképző program, egyetemi szak).

nemformális tanulás: minden olyan szorosan vagy lazán szervezett keretek között folyó tanulás, amely akár iskolarendszerben, felső- vagy felnőttoktatási intézményrendszerben, akár azon kívül zajlik, nem feltétlenül van explicit tanulási célja és nem eredményez külön végzettséget, szakképzettséget (például tanfolyam, szakkör, vállalati tréning, fejlesztő műhelymunka).

informális tanulás: a formális és nemformális tanulási környezeten kívüli tanulás, amely nem szervezett, nem vezet végzettséghez vagy szakképzettséghez, hanem változatos tevékenységek során valósul meg tervezetten vagy spontán módon (például önképzés, hobbytevékenység, munkatapasztalat, múzeumlátogatás, külföldi utazás stb.).

⁶⁴ Halász Gábor (2014). Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András; Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 79-104.

⁶⁵ A formális, nemformális és informális tanulás egymást kiegészítő fogalmait Coombs és munkatársai vezették be: Coombs, P.H – Prosser, R.C. – Ahmed, M.: New Paths to Learning: For Rural Children and Youth. Essex, Connecticut. International Council for Educational Development. 1973.

tanulási stratégiák: A tanulási tevékenységre vonatkozó komplex tervek. A tanulási cél jellege meghatározza, hogy melyek lehetnek adott tanulási folyamatban az eredményes stratégiák. Más tanulási stratégiákat alkalmazunk, ha a cél valamilyen információ feldolgozása és más tanulási stratégiák alkalmasak a tanulási eredményben megfogalmazott kompetenciák elérésére. Ez utóbbi célnak leginkább a →projekt, a Probléma Alapú Tanulás (*Problem Based Learning, Pbl*), a Fejlesztés Alapú Tanulás (*Learning by Developing, LbD*) vagy a Kutatás Alapú Tanulás (*Research Based Learning, Rbl*) felel meg.

validálás (magyarul érvényesítés): különböző munkakörnyezetekben számos eltérő értelemben használt fogalom. Többnyire a kitűzött céloknak, elhatározásoknak, elvárásoknak, standardoknak való megfelelés visszaigazolását, ellenőrzését célzó valamilyen eljárás összefoglaló neve.

Az elkészült tanterv validálása fejezetben a képzési program fejlesztésének/felülvizsgálatának céljait visszaellenőrző eljárásra utal. Az oktatással kapcsolatban még gyakran alkalmazzák az egyén által már korábban, akár nemformális vagy informális tanulási környezetben elsajátított kompetenciák, tanulási eredmények adott képzési program vagy programelem követelményeinek való megfelelésének vizsgálatára irányuló eljárás megnevezésére (amikor a már megszerzett kompetenciákat elismerik és igazolják (tanúsítvány, oklevél kiadásával) vagy beszámítják (felmentést adva tanulmányi kötelezettség alól). A felsőoktatásban ennek az eljárásnak más névváltozatai is ismertek, például előzetes tanulás értékelése (*Prior Learning Assessment, PLA*), előzetes tanulás elismerése (*Recognition of Prior Learning, RPL*) előzetes tapasztalati tanulás értékelése (*Assessment of Prior Experiential Learning, APEL*).





Ábrák

1. ábra A fejlesztés lépései
2. ábra A tanulási eredmény állítás alapvető szerkezete
3. ábra A kimenet alapú oktatás elemeinek egymásba ágyazódása
4. ábra MKKR grid a besorolási szempontokkal
5. ábra Az EKKR fordítóeszközként való működése két ország képesítéseinek összehasonlítása során
6. ábra Regionális keretrendszerek a világban
7. ábra A képzésfejlesztést informáló vagy szabályozó dokumentumok rendszere
8. ábra A programtervezés lépései
9. ábra A Mintzberg-féle szervezetmodell
10. ábra Vezetői feladatok a szervezetfejlesztésben
11. ábra A szervezetfejlesztés mint a vezetői változások kiegészítése/erősítő eszköze
12. ábra A szervezeti képességelemzés mátrixa
13. ábra Belső szervezetfejlesztési tartalékok
14. ábra Komplex tanulási környezet összetevői
15. ábra A tanulási eredmények belső, horizontális és vertikális, valamint külső, szintbeli kapcsolatai
16. ábra A tantervi egységek (tantárgyak) kreditértékének kialakítása
17. ábra Az Amszterdami Egyetem Business Administration alapképzési szak tanterve
18. ábra A Bécsi Egyetem Antropológiai mesterképzésének tanterve
19. ábra Az Upsalai Egyetem Molekuláris medicina mesterképzés tanterve
20. ábra A Bécsi Iparművészeti Egyetem Szociális Design mesterképzésének tanterve
21. ábra A probléma alapú tanulás
22. ábra A tanulás tervezése
23. ábra A tanítás és a tanulás eltérő megtervezése oktató és hallgató esetén
24. ábra Konstruktív összehangolás
25. ábra Az implementációs kapacitás értékelési szempontjai
26. ábra A képzési programok ciklikus tervezése

Táblázatok

1. táblázat: A tanár- és tanítás-központú valamint a tanuló- és tanulás-központú megközelítés
2. táblázat: Képzési programok feltérképezése
3. táblázat: Hagyományos és modern kurrikulum közötti különbség
4. táblázat: Többdimenziós probléma feltárás és strukturálás eredményének részlete
5. táblázat: Probléma-elemzést és strukturálást segítő eszköz
6. táblázat: Értékelési eszközök a tanulási folyamat különböző szintjein





Hivatkozott források és további kapcsolódó szakanyagok, szakirodalmak

- Adam, S. (2000): An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In: Bologna Handbook. B 2.3-1 https://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf
- Bajzáth Angéla (2013): Különböző szakos hallgatók együttműködésére épülő, probléma alapú tanulás: A linköpingi egyetem egészségtudományi képzése. In: Felsőoktatási Műhely; 7. évf. 2. sz. pp. 77-91.
- Bajzáth Angéla (2012): Changes in curricular paradigm. What is the meaning of the learner and learning-centered curricular paradigm to teachers and students? https://www.academia.edu/1494563/Changes_in_curricular_paradigm
- Bajzáth, A., Pálvölgyi, K. (2016): A tanulási eredmények alkalmazása a tanulási folyamat megtervezésében. In: Derényi – Simon (2016), pp.23-36.
- Biggs, J. B. (1999): Teaching for quality learning at university: What the student does. McGraw-Hill Education, UK
- Bodnár É., Csillik, O., Daruka, M., Sass, J. (2017): Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- Bókay, A., Derényi, A., Temesi, J. (2016): Az ECTS szerepe a képzési programok tervezésében és a minőségfejlesztésben In: Derényi – Simon (2016), pp. 37-48.
- CEDEFOP (2017) Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook. Luxembourg, Publications Office of the European Union <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4156>
- Coombs, P.H., Prosser, R.C., Ahmed, M. (1973): New Paths to Learning: For Rural Children and Youth. International Council for Educational Development, Essex, CT
- Derényi András (2013): Tanulási eredmények, képesítések, elismerések. A fejlesztőmunka háttere, fő témái. TÁMOP–4.1.3-11/1-2011-0001. Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/Fejlesztos_hatter_ere_fo_temai.pdf
- Derényi András (szerk.) (2016): A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/esg_kotet.pdf
- Derényi, A., Simon, M. (szerk.) (2016): Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az Európai Kreditrendszer alkalmazásához. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf
- Derényi, A., Vámos, Á. (2016): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., Gijbels, D. (2003): Effects of problem-based learning: A meta-analysis. In: Learning and instruction, 13(5), 533–568.
- Elton, Lewis (2005): Scholarship and the Research and Teaching Nexus. In: Barnett, Ronald (ed.): Reshaping the University. New Relationship between Research, Scholarship and Teaching. Society for the Research into Higher Education – Open University Press, Maidenhead; pp. 108-118

- European Commission (2010): New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission, <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4543&langId=en>
- Falus Iván (2010): Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító). Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/01/javaslat_falus_1_21_v3.pdf
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest
- Falus I., Imre, A., Kotschy, B. (2010): Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis) című, a TÁMOP413 első szakaszban készült szakmai anyag (kézirat). https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/3_3_3_falus_imre_kotschy.pdf
- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975): Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Frye, R., McKinney, G. R., & Trimble, J. E. (Eds.). (2006): Tools and Techniques for Program Improvement: A Handbook for Program Review and Assessment of Student Learning. Western Washington University, Office of Institutional Assessment, Research, and Testing.
- Gilbert, J. H. (2005): Interprofessional learning and higher education structural barriers. Journal of Interprofessional Care, 19(sup1), 87-106.
- Gonzalez, J., Wagenaar, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe Final Report Phase 1. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Gonzalez, J., Wagenaar, R. (2005): Tuning Educational Structures in Europe Final Report Phase 2. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf
- Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András; Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 79-104.
- Halász Gábor (2009): A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban. In: Drótos Gy., Kovács, G. (szerk.): Felsőoktatás-menedzsment. Aula Kiadó, Budapest. 13–30.
- Halász, G., Michel, A. (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. European Journal of Education, 46(3), 289-306.
- Halász Gábor et al. (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf.
- Jacobs, H. H. (1989): Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- Kalfa, S., Taksa, L. (2017): Employability, managerialism, and performativity in higher education: a relational perspective. Higher education, 74(4), 687-699.
- Kennedy, D. (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. Az írországi University College Cork (UCC) kiadványa. <https://docplayer.hu/1970817-Tanulasi-eredmenyek-megfogalmazasa-es-azok-hasznalata-gyakorlati-utmutato.html>
- Lénárd, S., Vámos, Á. (2012; szerk.): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe-projekt (2006-2011). ELTE-Eötvös Kiadó, Budapest. Online angolul: http://www.eltereader.hu/media/2014/06/BaBe_120x120_READER.pdf
- Lévai Dóra (2014): A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során. ELTE Eötvös kiadó Budapest http://www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai_D_A-pedagogus_kompetenciai.pdf
- Lewin, K. (1975): A mezőelmélet a társadalomtudományban. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Lukács István (2015): Tanulási eredményekre alapuló fejlesztés, egy pilot tapasztalatai. In: Vámos Á., Kopp, E (2015., szerk.): A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf
- Lukács I., Derényi, A. (szerk., 2016): Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához. Oktatási Hivatal, Budapest; ISBN: 978-615-80779-7-2 (Szerzők: Bajzáth Angéla, Czető Krisztina, Kálmán Orsolya, Lénárd Sándor, Lukács István, Rapos Nóra, Seresné Busi Etelka, Szivák Judit, Tókos Katalin) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf
- Marshall, J. D. (1999): Performativity: Lyotard and Foucault through Searle and Austin. *Studies in Philosophy and Education*, 18(5), 309-317.
- McNish, M. (2002): Guidelines for managing change: A study of their effects on the implementation of new information technology projects in organisations. *Journal of Change Management*, 2(3), 201–211. <http://dx.doi.org/10.1080/738552754>
- Mintzberg, H. (2010): Managing on three planes. In: *Leader to leader*, 2010(57), 29-33.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Simon and Schuster, New York
- Nagy Tamás (2017): Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek, programok átalakítása. Karlovitz János Tibor (szerk). *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute, Komárno; pp. 207-219.
- OECD (2013): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 3 – Further Insights*. OECD, Paris.
- OFI (2009): A problémaalapú tanulás. <https://ofi.oh.gov.hu/problemaalapu-tanulas#1>
- Ollé János (2013): Az oktatási környezetek tipológiája, eLearning és távoktatás értelmezések. <http://slidesha.re/WjLezX>
- Packendorff, J. (1995): Inquiring into the temporary organization: New directions for project management research. In: *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 319–333.
- Pajkossy Péter (2010a): OKKR – Tudás deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslattevés a szintek leírására. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/04/3_1_4_pajkossy_tudas.pdf
- Pajkossy Péter (2010b): OKKR – KÉPESSÉG deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslattevés a szintek leírására. Kézirat. http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/06/3_1_5_pajkossy_kepesseg.pdf
- Parsell, G., Bligh, J. (1998): Interprofessional learning. In: *Postgraduate Medical Journal*, 74(868), 89-95.
- Perry, William, G. (1999): *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: A Scheme*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Perry, W. G. (2005): Different Worlds in the Same Classroom: Students' Evolution in Their Vision of Knowledge and Their Expectations of Teachers. In: Wilson, M. E., Wolf-Wendel, L. (eds.): *ASHE Reader on College Student Development Theory*. Pearson Custom Publishing, 473–481.
- Piderit, S. (2000): Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. In: *Academy of Management Review*, 25, 783–794.

- Prideaux, D. (2016): The emperor's new wardrobe: the whole and the sum of the parts in curriculum design. In: Medical Education, 2016; 50: 3–23. John Wiley & Sons; <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.12892>
- Prøitz, T. S. (2010): Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? In: Educational assessment, evaluation and accountability, 22(2), 119–137.
- Quinn, R. W., Quinn, R. E. (2016): Change Management and Leadership Development Have to Mesh.
- Rogers, G. D., Thistlethwaite, J. E., Anderson, E. S., Abrandt Dahlgren, M., Grymonpre, R. E., Moran, M., & Samarasekera, D. D. (2017): International consensus statement on the assessment of interprofessional learning outcomes. In: Medical teacher, 39(4), 347-359.
- Leadership & Managing People. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2016/01/change-managementand-leadership-development-have-to-mesh>
- Raij, K. (2013): Learning by Developing in Higher Education. In: Neveléstudomány, 2. sz. 6–21. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/learning-by-developing-in-higher-education/>
- Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998): Direct instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practice. In: Intervention in School and Clinic, 33(4), 227-233.
- Temesi József (szerk.) (2011): Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/kiadvany/az-orszagos-kepesitesi-keretrendszerkialakitasa-magyarorszagon>
- Tessaring, M. (2009): Anticipation of skill requirements: European activities and approaches. In: Maclean, R. – Wilson, D. (eds.): International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging
- Tót Éva (2013): Validáció a felsőoktatásban – szakterületi nézőpontból. TÁMOP–4.1.3-11/1-2011-0001. Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem. Kézirat. Projektdokumentáció.
- Tót Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest; https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2012): Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation. OECD, Paris.
- UCE (é.n.): UCE Birmingham Guide to Learning Outcomes. http://www.kpi.sat.psu.ac.th/files/file_form/2.%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B9%80%E0%B8%82%E0%B8%B5%E0%B8%A2%E0%B8%99%20%20Learning_Outcomes.pdf
- UNESCO (2018): Improving World Reference Level tool for recognition of skills across borders. UNESCO, Paris; <https://en.unesco.org/news/improving-world-reference-level-tool-recognition-skills-across-borders>
- Vámos Ágnes (2011): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Bologna Füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest. <https://tki.hu/getDoc.php?doc=98c8a280a965f27c82adcfc470baf14f8675a58e>
- Vámos Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Révay, Z., Rapos, N. (2020): A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulmányának megértésében. Oktatás–Kutatás–Innováció, 7. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_7-27.pdf
- Vámos Á., Kopp, E (2015., szerk.): A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf

- Vámos, Á., Lukács, I. (2012): Egy alapszak implementációs folyamata, elemzése, megújítása. In: Vámos, Á., Lénárd, S. (szerk.): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – A BaBe-projekt (2006–2011). Eötvös Kiadó, Budapest
- Van den Akker, J. (2007). Curriculum design research. In: Plomp, T., Nieveen, N. (eds.), An introduction to educational design research. SLO - Netherlands institute for curriculum development, Enschede; pp. 37-50.
<http://media.loft.io.s3.amazonaws.com/attachments/Introduction%20to%20Education%20Design%20Research.pdf#page=39>
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & De Vries, B. (2011): Teacher learning in collaborative curriculum design. In: Teaching and teacher education, 27(8), 1235-1244.

Hivatalos dokumentumok

- Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Standardok és Útmutató (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area; ESG). magyarul: https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf
- Európai Képesítési Keretrendszer
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/ekkr_szintleiras.pdf ;
- Magyar Képesítési Keretrendszer
 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151503.223615

Kapcsolódó anyagokat, fejlesztéseket tartalmazó webfelületek, portálok

- A CEDEFOP webfelülete a képesítési keretrendszerekről
<https://www.cedefop.europa.eu/hu/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>
- Európai Bizottság képesítéseket összehasonlító oldala:
<https://europa.eu/europass/en/compare-qualifications>
- A legkeresettebb európai felsőoktatási tantervfejlesztési módszertani innováció, a Tuning Educational Structures in Europe oldalai: <https://www.unideusto.org/tuningeu/>
- A CALOHEE, az értékelésre irányuló legfrissebb európai felsőoktatási fejlesztés oldala:
<https://www.calohee.eu/>
- A világszerte ismert 'Center for Curriculum Redesign' honlapja
<https://curriculumredesign.org/>
- Higher Education Academy: <https://www.heacademy.ac.uk/sub-theme/curriculum-design>
- Integrated Curriculum Design Framework:
<https://www.ulster.ac.uk/cherp/academic-development/icdf>
- A Leicesteri Egyetem Tanulás-innovációs Intézetének kurrikulum fejlesztési DUCKLING projektje:
<https://www2.le.ac.uk/departments/beyond-distance-research-alliance/projects/duckling/deliverables>
- A kurrikulum dizájn hat lépéses modellje (Six steps of curriculum design):
<https://cornerstones--live.s3.eu-west-2.amazonaws.com/uploads/2019/11/21115802/Six-steps-of-curriculum-design.pdf>

Magyar Rektori Konferencia KKK-átalakítást támogató oldala: <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>

Oktatási Hivatal képesítésekkel kapcsolatos oldalai:

https://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekt_eredmenyei;

<https://www.oktatas.hu/kepesiteseknyito/kepesitesek>; <https://www.diplomantul.hu/>

https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi_keretrendszerek/ekkr

A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása

https://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekt_eredmenyei/kepzesi_teruletek_kimeneti_leirasai

Ajánlások a felsőoktatás általános kompetenciáira

https://www.oktatas.hu/felsooktatas/projektek/tamop413_szolgfejl/projekt_eredmenyei/felsooktatas_altalanos_kompetenciai



(H) Mellékletek



A mellékletek elektronikusan érhetők el az Oktatási Igazgatóság célra kialakított webfelületén:

<https://oig.pte.hu/content/tantervfejlesztes>

(h1) Eszközök, példák

1. A képzésfejlesztői nézetek feltérképezését segítő, a tanulási eredményekre irányuló kérdések, állítások
2. Szakos kimeneti tanulási eredmények egy hazai intézmény által követett validálási útmutatója
3. Tantárgyleírás mintaúrlapja
4. Tanulási eredmények és tantervi egységek kapcsolódását kimutató, ellenőrző kereszttábla
5. Tanulási eredmények növekvő specifikálódása a leírási/szabályozási szintek csökkenésével
6. Egy hazai egyetemi fejlesztés során alkalmazott képzési program átvizsgálására, átalakítására irányuló önelemzési szempontok, kérdések

(h2) Helyi megoldások, jó gyakorlatok

1. Elektronikus tanulástámogatási rendszer fejlesztése a PTE-n
2. PTE MIK tantervfejlesztési megoldásai a műszaki mesterképzés mintatantervének készítésekor
3. NEWSREEL – projekt: e-learning tananyagok fejlesztése nemzetközi együttműködésben
4. Transzdiszciplináris és interprofesszionális kurzusok fejlesztése a PTE ÁOK-n
5. Tantervfejlesztési gyakorlatok a PTE TTK-n
6. Innovatív tantárgyfejlesztések a hallgatók motiválására a PTE ÁJK-n
7. Online alap- és mesterképzéses záróvizsgák a PTE-KTK-n

(h3) További szakmai háttéranyagok a PTE képzésfejlesztési projektjéből

1. A képzésfejlesztési projekt munkafolyamatát megalapozó, háttérrel felvázoló diasor
2. Mi a felsőoktatás terméke – alternatív megközelítések táblája
3. A tantervfelülvizsgálat mint tanulási folyamat elméleti alapjai, elemei és módszerei – diasor
4. Képzésfejlesztési folyamatok, modellek ábrákon
5. Képzésekkel kapcsolatos, a projektrésztvevők által összeállított problémagyűjtemény fotója
6. Egy konszolidált, strukturált problémátábla a pécsi fejlesztésből
7. Egy másik csoport által összeállított strukturált problémátábla
8. Tantervi sémákra, architektúrákra további példák
9. Tanulási eredmények használata. Az EKKR Tanácsadó testület útmutatója
10. Sablon egy tantárgy tanulási eredményeinek megtervezéséhez
11. Példa-ábra a tanulási eredmények közötti horizontális kapcsolatokra
12. Az értékelésről – diasor

