

BOLOGNA FÜZETEK 6

A tanulási eredmények
alkalmazása a felsőoktatási
intézményekben 2.



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



NEMZETI ERŐFORRÁS
MINISZTERIUM



Oktatás és kultúra
Egész életen át tartó tanulás
program



BOLO
GNA
FÜZE
TEK 6

BOLO GNA FÜZE TEK 6

A TANULÁSI EREDMÉNYEK ALKALMAZÁSA A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN 2.

Készítette:

VÁMOS ÁGNES

Tudományos tanácsadó:

HALÁSZ GÁBOR

A kutatást az

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Pedagógiai és Pszichológiai Kar,

Neveléstudományi Intézete készítette

2010. október 31.

IMPRESSZUM

főszerkesztő: KURUCZ Katalin

szerkesztő: DOBOS Gábor

kiadványszerkesztő:

ANDORKA Tímea

kiadja: Tempus Közalapítvány

a kiadásért felel:

TORDAI Péter igazgató

nyomdai kivitelezés:

Komáromi Nyomda

és Kiadó Vállalat,

2011

Kiadványunk megjelenését
a Nemzeti Erőforrás
Minisztérium és az
Európai Bizottság támogatta
a Bologna Tanácsadói Hálózat
munkája keretében.

A kiadványban megjelentek nem
szükségszerűen tükrözik
a Nemzeti Erőforrás
Minisztérium vagy az
Európai Bizottság álláspontját.

A kiadvány ingyenesen letölthető
a **www.bolognafolyamat.hu**
oldalról.

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

1438 Budapest 70, Pf. 508.

infóvonal: (06 1) 237 1320

e-mail: info@tpf.hu

internet: www.tka.hu

KÖSZÖNTŐ

A bolognai folyamat megvalósításának érdekében az Európai Bizottság kezdeményezésére minden EU-tagállamban Bologna tanácsadói hálózat alakult, azzal a céllal, hogy konzultációs lehetőségekkel, szakmai rendezvényekkel, honlap fenntartásával járuljon hozzá az Európai Felsőoktatási Térség továbbfejlesztéséhez.

A Tempus Közalapítvány által koordinált magyar Bologna tanácsadói hálózat 2008-tól több kutatást indított, amelyek eredményét a Bologna-füzetekben tárja a nagyközönség és a szakma szereplői elé. Mindegyik kötet mögött hiánypótló kutatás áll, amit az Európai Bizottság (az Egész életen át tartó tanulás program Erasmus alprogramján keresztül) és a Nemzeti Erőforrás Minisztérium finanszíroztak.

2010-ben folytattuk a magyar Bologna tanácsadók javaslatára a korábban, 2008-ban megkezdett kutatási témákat: 1) *a magyar felsőoktatás nemzetköziesedését*, 2) *a hallgatói szolgáltatásokat Magyarországon* és 3) *a tanulási eredmények alkalmazását a felsőoktatásban*.

Ez a kiadvány a Bologna-füzetek hatodik kötete. A kiadványt megalapozó kutatás középpontjában a kétciklusú felsőoktatás tartalmi reformjának tapasztalatai állnak. A kutatást az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának munkatársai végezték több száz oktató és felsőoktatási vezető kérdőíves megkeresésével, felsőoktatási intézmények dokumentumainak elemzésével, valamint mélyinterjúk és esettanulmányok készítésével.

Meggyőződésünk, hogy a kutatások eredményei elősegíthetik a magyar felsőoktatásban végbement változások megértését és korrekcióját, és hasznosnak bizonyulhatnak a bolognai folyamat alapvető célja, az Európai Felsőoktatási Térség előtt álló kihívásokkal való szembenézés során.

A szerkesztők nevében:

DOBOS Gábor és KURUCZ Katalin
Tempus Közalapítvány

TARTALOM

5	KÖSZÖNTŐ
8	1. ÖSSZEFOGLALÓ
8	1.1 A kutatás kontextusa
8	1.2. A kutatás előzménye és célja
8	1.3. A kutatás folyamata, módszerei; a minta
9	1.4. A kutatás fő eredményei
9	1.4.1. Válaszolói attitűdök és a felsőoktatás funkciói
10	1.4.2. Innovációs potenciál és stratégiák
11	1.4.3. Az implementáció és a tanulási eredmények beágyazottsága
11	• A tervezés szintjén zajló változás
12	• A tanulás-szervezésben bekövetkezett változás
12	• Az értékelésben bekövetkezett változás
12	• A kompetenciaelemek és a tervezés-tanulás-szervezés-értékelés elemek koherenciája
13	• A tanulási eredmények szemlélet az intézmény különböző szintjein
13	• Sikertényezők a tanulási eredmények megvalósulásában
14	1.5. A LeO1 és LeO2 kutatás eredményeinek összehasonlítása
14	2. BEVEZETŐ
15	3. A KUTATÁS KONTEXTUSA ÉS PROBLÉMAHÁTTERE
16	4. A KUTATÁS KÖZVETLEN ELŐZMÉNYE
16	5. A KUTATÁS DISZCIPLINÁRIS KONTEXTUSA
19	6. A KUTATÁS CÉLJA
19	7. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI
20	8. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE
21	9. AZ ADATGYŰJTÉS TECHNIKAI MEGVALÓSÍTÁSA
21	9.1. A kérdőíves lekérdés
21	9.1.1. A lekérdés folyamat
22	9.1.2. A létrejött minta
22	9.1.3. Alapadatok, megoszlások táblázatai a fő változók és minták szerint
25	9.2. Dokumentumelemzés
26	9.3. Interjú-módszer és esettanulmány
26	10. A KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS KIÉRTÉKELÉSŰK
26	10.1. A felsőoktatásban zajló változást befolyásoló nézetrendszerek
27	10.1.1. Gondolkodási mintázatok vezetői és oktatói körben
30	10.1.2. Szektorális sajátosságok a változásokhoz való viszonyban
31	10.2. Fejlesztési-innovációs potenciál, innovációs stratégiák
31	10.2.1 Szerepidentitások kapcsolata és oktatói partnerség a fejlesztésben, innovációban
33	10.2.2. A nyitottság-faktor szerepe a szakfejlesztésben
35	10.2.3. Utak-tévtutak a szaklétesítésben

37	10.3. A Bologna-alapú felsőoktatási rendszer implementálása
37	10.3.1. A változás mértékének észlelése
38	10.3.2. A tanulási eredmények fogalom ismerete
39	10.3.3. A kompetencia-alapú tanulás a felsőoktatásban
40	• Anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia
42	• A hatékony és önálló tanulás kulcskompetencia
43	10.3.4. A LeO-alapú tanulás tervezése
48	10.3.5. A tanulás-szervezésben bekövetkezett változás
52	10.3.6. Az értékelésben bekövetkezett változás
54	10.3.7. A képzésben érvényesülő koherencia
54	• Koherencia a tanulási eredményekben
56	• Koherencia a tanterv, a tervezés-tanulási folyamat-értékelés terén
58	• A tanulási eredmények szemlélet az intézmény különböző szintjein
60	10.3.8. Sikertényezők a tanulási eredmények megvalósulásában
61	10.4. A 2009. és a 2010. évi LeO kutatások eredményeinek összehasonlítása
62	11. HIPOTÉZISVIZSGÁLAT
63	SZAKIRODALOM
63	AZ ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET LEO2 KUTATÓCSOPORTJA
64	A KUTATÁSBAN KÖZREMŰKÖDŐK NÉVSOR SZERINT
65	MELLÉKLET: A LEO1 ÉS LEO2 KUTATÁS NÉHÁNY EREDMÉNYÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA
70	FÜGGELÉK
70	1. Online intézményvezetői/szakfelelősi és oktatói kérdőív
70	• Vezetői kérdőív
80	• Oktatói kérdőív
88	2. A dokumentumelemzéshez használt általános szempontok
89	3. Interjúkérdések a vizsgált intézményben

1. ÖSSZEFOGLALÓ

1.1. A KUTATÁS KONTEXTUSA

A tanulási eredményekben való gondolkodás nem a bolognai folyamat eredménye, hanem annál korábbi. Európába a kvalifikációs reformokkal érkezik, s kerül be a bolognai folyamatba, Magyarországon pedig 2005 elején jelenik meg a képesítési és kimeneti követelmények szabályozása révén.

Az utóbbi időben a magyar felsőoktatás átalakításában a szerkezeti változásokról a tartalmi változásokra helyeződött át a tudományos érdeklődés és szakmai diskurzus. E mögött döntően a bolognai reform előrehaladása és az a kérdés áll, vajon hogyan határozhatók meg azok a kompetenciák, amelyek egy adott kvalifikációhoz tartoznak? Hogyan lehet ezeket a kompetenciákat képzést befolyásoló eszközként alkalmazni? Hogyan lehet a tanulási eredményeket úgy meghatározni, hogy a felsőoktatásban a tudásrendszerek, a képzéshez kötött és általános (kulcs) kompetenciák révén a tanításcentrικusság helyett a tanulásközpontúság épüljön ki, segítve ezzel is a társadalomba, a munka világába sikeresen beilleszkedő szakemberek képzését? A 2005. évi felsőoktatási törvényben ez a cél a ciklusos képzési szerkezetre való áttéréssel egyidejűleg, ugyanakkor visszafogottan megjelent, s a korábbi szabályozási koncepció módosult a kimenet felőli szabályozási elemek bevonását igényelve, azokat a képzési programok szintjére helyezve.

1.2. A KUTATÁS ELŐZMÉNYE ÉS CÉLJA

A Tempus Közalapítvány a magyarországi Bologna tanácsadó hálózat keretében 2009-ben kutatást támogatott a *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatásban* címmel. Célja annak feltárása volt, hogyan határozzák meg az intézmények a tanulási eredményeket (Learning Outcomes=LeO), továbbá, hogy azok hogyan szabályozzák az intézményekben folyó munkát. 2010-ben ennek a kutatásnak megismétlése történt az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Karán. A *tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben 2.* című kutatás részben az első vizsgálat eredményeinek megerősítésére, részben az ott felvetett kérdések, részben pedig újabb kérdések megválaszolására irányult.

A kutatás fő tartalmi iránya változatlanul a tanulási eredmények fogalom értelmezése és alkalmazása a fejlesztő munkában, valamint az implementáció során, a gyakorlatban. Cél a tervezésre, a tanításra-tanulásra és az értékelésre ható tényezők feltárása, a bolognai reform előrehaladottságának megismerése. A kutatás konkrét célja: a tanulási eredmények kérdését összekapcsolni a tervezéssel, a tanítási gyakorlattal, a tanulás szervezéssel és értékeléssel, a különböző aktorok (szakfelelősök/vezetők és oktatók) felőli nézőpontjával.

1.3. A KUTATÁS FOLYAMATA, MÓDSZEREI; A MINTA

A LeO2 névvel azonosítható második kutatás 72 felsőoktatási intézmény 909 szakfelelősét kereste meg 2010 május-június folyamán az előző kutatásban összeállított online kérdőív kiegészített változatával, amely sokaság az akkor legteljesebb és pontosabb volt, valamint a dékánokon és intézményvezetőkön

keresztül az oktatókhoz is eljuttatott egy több kérdéses tekintve azonos, ugyancsak online kérdőívet. Új módszerként a kutatás dokumentumelemzést is vállalt, melyet 9 felsőoktatási intézmény 19 karának küldetésnyilatkozatával és ezen intézményekből származó véletlenszerű választással 84 kurzusleírással végzett március-június között. E kilenc intézményi kört tovább szűkítve és egyben mélyítve a vizsgálatot, négyenél interjúfelvételére is sor került júniusban, s esettanulmányok készültek.

A kérdőíves vizsgálat adatbázisa a szakfelelősök/vezetők (a továbbiakban vezetők) esetében az alapkiosztás 39,5%-a. A 821 eleműként véglegesült oktatói mintában ilyen számítással nem rendelkezünk. A dokumentumelemzésre kiválasztás szempontja a releváns szektorok minél teljesebb képviselése volt (tudományterület, földrajzi elhelyezkedés, fenntartó, főiskola-egyetem, osztott-osztatlan képzés). Az interjúk készítésekor ezen belül az ún. kényelmi-hozzáférést és a válaszolói hajlandóságot tartottuk szem előtt.

1.4. A KUTATÁS FŐ EREDMÉNYEI

1.4.1. Válaszolói attitűdök és a felsőoktatás funkciói

Az oktatásban bekövetkező rendszerszerű változások sikerességéhez, a tervezés és a megvalósítás menedzseléséhez és annak értékeléséhez az egyik legfontosabb információ az, hogy az oktatás szereplői hogyan gondolkodnak magáról a változásról, hogyan tudják magukat „elhelyezni” benne, mennyire vannak bevonódva a folyamatba? A kutatás ezért figyelmet szentelt a válaszadók attitűdjeinek és nézeteinek, ezeket a kutatás fontos eredményének és egyben a további elemzés kiindulópontjának tekintti.

Kutatásunk szerint a vezetői válaszolók között különbség van a véleményekben aszerint, hogy közvetlen résztvevői-e a felsőoktatásban zajló változásoknak (ciklusos képzés) vagy továbbra is osztatlan szerkezetben dolgoznak. A teljes vezetői mintában, – vagyis, amelyik ez utóbbiakat is tartalmazza – van egy olyan csoport, amelyeknek tagjai markánsan képviselik, hogy a tudomány művelése az alapfeladat és hogy a munka világának felsőoktatásra gyakorolt hatását túlértékelik. Úgy vélik, hogy a tudomány globalizálódása a nemzeti eredményeinket veszélyezteti. Egy másik attitűd-csoport a változásokhoz való viszonytal és a felsőoktatási feladatokból akadót túlterheltség érzésével írható le. A harmadik csoportban azok vannak, akik a tudományos munkához kötődően a tudós oktatót képviselik, aki tisztában van a nemzetközi tér jelentőségével, s elfogadják a tehetséggondozást és a hallgatók közötti differenciálás szükségességét. Ez a kutatási eredmény jellemző az oktatói mintára is. A szűkített vezetői mintán végzett elemzés az előbbtől eltérő mintázatot mutat. Amiben más, az az, hogy közös gondolkodási alapja van a felsőoktatás előtt álló új feladatokhoz, a hallgatók közötti differenciáláshoz és tehetséggondozáshoz való viszonytal, s oktatói és kutatói feladat-konfliktusként élék meg a felsőoktatásra újabban jellemző tömegképzést. A két minta összehasonlításával azt is látjuk, hogy például a kérdőívben szerepeltetett állításhoz való viszonytal, miszerint „A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb” volt, a teljes mintában kevésbé található közös tapasztalataí és gondolkodási alap a felsőoktatás funkcióinak oktatásra és kutatásra épülő elemeivel, míg a szűkített mintán ehhez az állításhoz való viszonytal oktatási funkcióhoz való viszonytalhoz közel áll.

A felsőoktatásban zajló rendszerinnováció a funkciókon belül, a funkciók közötti hangsúly-átrendeződéssel jár, melynek észlelésében a szereplők között különbség van. Az ilyen átalakulási folyamat lassú, s az aktorok járnak elől.

A tapasztalatok szektoronként szignifikánsan különböznek, s ez hat a változások általános megítélésére, s a tanulási eredményről és a ciklusos képzés magyarországi bevezetéséről való gondolkodásra.

Esetenként téves attribúciókat sejtetnek, mivel olyan elemeket is a bolognai rendszerhez kötnek, amely annak nem következménye. Meghatározóak a viselkedéskor és az intellektuális beállítódásban. Az attitűdök megismerésével megérthetjük az adott viselkedést, a tárgyhoz tartozó érzelmeket, megláthatjuk a kognitív tartalmat. Ennek a tudásnak a birtoklása hatékonyabb kommunikációt tesz lehetővé.

1.4.2. Innovációs potenciál és stratégiák

A Bologna-implementációt kísérő nézetrendszerben az innovációs hajlandóságot az előbbiekből és oktatók szerepidentitásaiból kiindulva vizsgáltuk. Fontosságát a válaszolók is megerősítették, hiszen 56,8%-uk szerint *A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni*. Pedig a többségük (60-65%) szívesen foglalkozik program- és tudományterületi innovációval, igaz, a legtöbben (85%) az oktatásban érzik magukat otthon. Az oktatók 80%-a valamilyen formában bekapcsolódik a fejlesztésbe, bár nem mindenki szereti ezt a munkát. Akik igen, azok inkább elfogadják a változás szempontjait és törekvéseit. Közöttük vannak a magasan kvalifikáltak, a sok publikációval rendelkezők, az egyeztetésre, együttműködésre nyitottak. Az oktatók nézetei befolyásolják, hogy milyen partnerei a változásnak, s ha ez utóbbiban feladataik vannak, akkor az hatással van a nézeteikre.

Ha az attitűdcsoportokat egy elképzelt innovációs stratégiai tengelyre vetítjük, akkor a legnagyobb elemszám a tengely konzervatív végén mutatkozik. Azok vannak ott, akik értékeikben tradicionálisak, jellemző a hierarchizált, autoriter szemlélet a környezetükben. A konzervatívok között vannak szakmai, szervezeti kooperációt alkalmazók. Vannak, akiknél a változtatáson van a hangsúly, de együttműködésben gyengék, fejlesztői-innovációs potenciáljuk alacsony szintű, de hajlanak arra, hogy elfogadják a felsőoktatásban végbement változtatásokat. E csoportban vannak az „álfejlesztők” is, akiknél az aktivitás a szándékoknál megáll, míg mások a kitörési pont keresésével egyéni erőfeszítéseket tesznek. A tengely adaptív végén az innovátorok és együttműködők állnak. Az implementációnak ebben a szakaszában viszonylag szerény elemszámú csoportot képeznek. Ők azok, akik határozattan nem értenek egyet azzal a kérdőívben szereplő állítással, hogy *A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt*. Ők a programinnovációt (inkább) kedvelők, a másoktól, másokkal szívesen tanulók, kooperálók, a felsőoktatás társadalmi környezetére érzékenyek, problémamegoldásra nyitottak. Akik a Tempus Közalapítvány rendezvényein részt vettek, azok a tengelynek az adaptív felén állnak. Az előbb említett állításnak a tagadása körükben – az egész mintára jellemző 58,3%-hoz képest – 75,4%. A bizonytalan elfogadók aránya is magasabb (30%) náluk, mint az átlag (20,1%). A különbség mindkét esetben szignifikáns.

A tudományos kutatás és tudományközlés prioritását hangsúlyozó vezetők a diszciplina logikai átrendezésének lehetőségeit keresik a szakfejlesztés során, s bizonytalanul kezelik a munka világának elvárásait. Ez a tanulási eredmények kezelésére is kihat. A feladat nem könnyű, ami abból is látszik, hogy az alapszakon kevésbé voltak sikeresek a szaklétesítések (tudományterületenként 48%-88%), mint mester-szinten (tudományterületeként 68%-88%). A javuló átlagos arányszám egyrészt eredményes tanulási folyamatnak tudható be, másrészt a ciklusos képzéshez való tudatosabb alkalmazkodásnak, harmadrészt annak, hogy a hagyományos „tudomány-alapú” felsőoktatásnak ez inkább helye, mint az alapszint.

Az, hogy a szakfelelősök/vezetők kikkel egyeztettek a képzési és kimentői követelmények (KKK) kidolgozásakor, szignifikánsan összefügg a szakon bekövetkezett változással. Ennek kimutatására nyitottsági faktorokat képeztünk aszerint, hogy hány egyeztetést jelöltek be, s azok mennyire voltak belsők vagy külsők. Ebből az látszik, hogy akik keveset és azt is főleg saját intézményükön belül

egyeztettek, azok kevésbé változtattak a tantárgyrendszeren, mint akik ellenkezően jártak el. A nagy nyitottság-faktoriall rendelkezők legkevesebb 90%-a átalakította a tantárgyi rendszert, újított a tanulászervezésen, az értékelésen pedig 80%-uk. Mindent egybe vetve a ciklusos képzésre való áttérésben a kooperáció, s tudáskumulálás gyenge pont. A dokumentumelemzés és az interjúk is alátámasztották, hogy ebből a szempontból a magyar felsőoktatásra a tanszékek szigetszerű működése jellemző, melyek között nincs, vagy gyenge a kapcsolat.

1.4.3. Az implementáció és a tanulási eredmények beágyazottsága

Az egyetemeken oktatók 37,3%-a szerint jelentős vagy alapvető változás ment végben a tantárgyi szerkezetben, tartalmi változást a tantárgyon belül 24,5% észlelt. Ugyanez az adat a főiskolák oktatói körében 67,4%, illetve 80,7%. Abból, hogy az egyetemek és főiskolák között szignifikáns különbség van az átalakulás arányában azt mutatja, hogy az innovációs hajlandóság vagy késztetés ez utóbbi körben erősebb.

A vezetőknél a fenti adat 47,1% és 26,1%. Tehát az oktatók és vezetők különbözőképpen látják a felsőoktatásban zajló változások mértékét. Kutatásunk alapján azt lehet mondani, hogy e téren a szemlélet, a nézetek, attitűdök alakulása zajlik; van olyan oktatói csoport, amelyik elutasítja a változást, de van olyan is, amelyik kevesli és saját szakmai autonómiája keretében újít. Az, hogy ki hogyan viszonyul a tantárgyi változásokhoz, több más változóval szignifikánsan összefügg.

Az oktatók 22,5%-a tudja, hogy a tanulási eredmények állítások arról, hogy mit fog tudni, mire lesz képes, milyen attitűd elvart a hallgatótól a képzés végén. A szektorális különbségek erősen ($p < 0.01$)* szignifikánsak.

a. A tervezés szintjén zajló változás

Akik ismerik az előbb említett tanulási eredmények definíciót, azok nagyobb arányban jeleztek nehézséget a kurzusok tervezése, a tanulászervezés és értékelés terén, ami a kihívással való szakmai megküzdés jele. A képességek és az attitűdök okoznak leginkább gondot, s ez a tradicionálisan tudományközlésre és bemenetszabályozásra berendezkedett felsőoktatásban érhető. Az interjúk szerint a tanulási eredmények szemlélet és a kompetencia-alapú felsőoktatás gyötrelmes alakulása zajlik. Szerencsés körülmény, hogy a vezetők 70% tudja, hogy mit jelent a tanulási eredmények kifejezés, viszont az oktatók körében ez az adat 22,5%. Megállapítható, hogy az implementáció egyik gyenge pontja az információáramlás.

A kommunikációt elősegíthetné a kurzusok tartalmának egyeztetése. Azonban ez ma még nem általános. Ha formális keretek között, az adott tárgyat oktatók között ez mégis történik, akkor is tipikusan a korábbi képzési tartalmak megőrzésére vagy az ismerettartalmak átgondolására irányul. Az interjúk szerint a tervezéssel megbízott vezetők vagy oktatók tudományterületi forrásokat, friss tudományos cikkeket és saját kutatások eredményeit tekintik át, és nem használják, nem támaszkodnak sem a tanulási eredmények jogszabályban olvasható leírására, sem olyan pedagógiai munkákra, amely azoknak a tanításba-tanulásba való átfordítását segíthetnék. A kurzustervezés szintjén szerény mértékű a nemzetközi kapcsolat vagy a munka világával való egyeztetés, aminek forszírozása pedig éppen a kimeneti szabályozás fontosságát hangsúlyozná, s felhasználói szempontokkal gazdagíthatná a képességek és attitűdök leírását. A nemzetközi kapcsolatok kiépítését az is akadályozza,

—
12

hogyan az oktatók közül 45,1% egyetlen hónapot sem töltött külföldön, legkevesebb 6 hónapot tanított más országban 32,7%, egy évet 20 fő (2,4%), két évet ennek a fele, 36 hónapot 0,7%. A válaszolók tapasztalatai tehát jellemzően a hazai viszonyokból fakadnak.

b. A tanulószervezésben bekövetkezett változás

A változások színtere ma a tanulószervezés. Új helyszínek, módszerek, eljárások jelentek meg. Az oktatók 80,3%-a igényli, fontosnak tartja a változást a tanulószervezésben, ezért – ha formálisan, a tantervben nincs ehhez háttér, akkor – maga próbálkozik vele. A vezetők valamivel nagyobb arányban állították, hogy itt nincs változás. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy a szakok fejlesztésekor ez a szempont még nem kapott elég hangsúlyt, viszont a gyakorlat erre felé halad.

Az oktatók erőfeszítései a képzés-specifikus kompetenciák mellett a kulcskompetenciák fejlesztésére is irányulnak. Ennek okát alapvetően a felsőoktatás eltömegesedéséből fakadó hallgatói felkészültség szűrésével magyarázzák. A képességek és attitűdök alakítását célzó tervezés gyengesége és a tanulószervezés hiányosságai viszont az oktatómunka akadályai lehetnek. Ez gond, mert az oktatók a legtöbb problémát a hallgatók tanulási és tudásmotivációjában, valamint az alapképességeikben látják.

c. Az értékelésben bekövetkezett változás

A tanulószervezés (tanulási környezet, tanulást támogató rendszerek, tanulás tanítása, módszer, munkaforma, stb.) ahhoz segít hozzá, hogy a hallgató elérje a tanulási eredményekben megfogalmazott követelményeket, az értékelés viszont az állításban leírt komponensek meglétének ellenőrzése és, ha szükséges minősítése. Az oktatók 63,5%-a próbálkozik új értékelési megoldásokkal, 10% szeretne változtatni, de nem lehet, 26,4% szerint az értékelésben nem kell változtatni. A vezetők és az oktatók közel megegyező arányban állítják, hogy nincs változás az értékelésben, viszont közel ugyanolyan arányban vállalják a tudatosabb munkát, egyéni oktatói próbálkozásokat. Vagyis, az értékelésben – a tanulószervezéshez képest – kisebb mértékű a változás mind a dokumentumokban, mind a szemléletben. Ennek oka lehet, hogy értékelés alatt a felsőoktatás hagyományosan az ismeret-jellegű tudás ellenőrzését tartotta feladatának, s azt is a kurzusok végén vizsga (kollokvium, szigorlat, államvizsga) formájában tette. E meggyőződésben még ma is sokan biztosak. Bár kevesen, – ki-ki a tömegoktatás vagy a hallgatói mobilitás miatt vagy azért mert a LeO-szemlélet révén átértékelték a kompetencia-alapú oktatás szükségességét – de a diagnosztikus és formatív értékelést is beépítik a kurzusukba. A megvizsgált 84 kurzusleírás alátámasztja a kérdőíves vizsgálati eredményt, nevezetesen, hogy az értékelés ma az implementáció egyik gyenge pontja. A leírások csaknem fele egyáltalán nem utal arra, hogyan ellenőrzik a megszerzett tudást a kurzus végén. 41,7% kizárólag a szummatív, összegző, lezáró értékelést jeleníti meg. Emellett különösen elenyésző számú és arányú az, amelyikben helyzetfeltáró, diagnosztikus értékelés vagy a folyamat közbeni, támogató, fejlesztő értékelés is szerepel.

d. A kompetenciaelemek és a tervezés-tanulószervezés-értékelés elemek koherenciája

Az, hogy a tanulási eredményekben megfogalmazott ismeretek, képességek és attitűdök összerendezése a gyakorlatban nem látszik általában kimunkáltnak, s az implementációban az értékelés terén

kisebb arányú az újítás mint a tanulászervezésben azt mutatja, hogy a felsőoktatásban zajló modernizáció most elsősorban folyamat- és nem pedig kimenet-orientált, s az implementáció jelenlegi állásában az „ismeretek megtanításával” vannak elfoglalva. Viszont az értékelés megújítása nélkül kétséges lehet az eredmény. Egyértelműnek látszik, hogy a programfejlesztésből kimaradt tanulászervezési és értékelési innováció megjelenik a tanszéki, oktatói gyakorlatban, azon belül elsősorban a tanulás módszereiben, helyszíneiben, s a kurzusokon belüli pedagógiai értékelésben. Az, hogy nem programszintű ez az innováció, hanem helyi, tanszéki, egyéni (oktatói), hatással van annak minőségére.

A tervezés-tanulásszervezés-értékelés folyamatban vannak jó és rossz gyakorlatok, reflexió hiányában nem tudható, hogy melyik erősödik meg. A koherens rendszer kiépülése a kezdeteknél tart. A folyamat lényegének és az egyes szakaszok jelentőségének belátásához szükséges a kooperációval kialakított tanulási eredmény szabályozó eszközként való elfogadása.

e. A tanulási eredmények szemlélet az intézmény különböző szintjein

A tanulási eredmények felé elmozdulás arra utal, hogy a magyar felsőoktatás intézményeinek fejlesztési stratégiái egyre érzékenyebben reagálnak az Európai Felsőoktatási Térség kihívásaira. Ha sporadikusan is, de mégis egyre szervezesebben illeszkedik a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés a képzési programok tervezéséhez. A vizsgálatra kiválasztott intézmények honlapjain található dokumentumok tartalomelemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a felsőoktatási intézmények marketing stratégiájának jól azonosítható eleme a tanulási eredmények munkaerőpiaci pozicionálása. A kurzusleírásokból azonban azt állapíthatjuk meg, hogy ennek hatása a többség esetében nem mutatható ki, mivel azok megmaradtak a hagyományos, tartalomközpontú cél-tananyagkövetelmény szerkezetnél. Ugyanakkor az elemzettek 40 %-ában már megjelenik a tanulói tevékenység, 31%-ában pedig legalább felsorolás szintjén szerephez jutnak a kompetenciák is. Az elemzett kurzusleírások majdnem felében nincs tanulói értékelést meghatározó elem. Fejlesztő és diagnosztikus értékelésre a vizsgált leírások alig 10%-a utal, és csupán 2,4%-a a helyzetfeltárára. A vizsgált dokumentumok tanulást fejlesztő értékelési funkcióinak elemzése sajnálatos módon nem igazolja, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények képzési filozófiája kellő mélységben, és erős konzisztenciával vált volna valóságos gyakorlattá.

f. Sikertényezők a tanulási eredmények megvalósulásában

A vezetők ágensként elfogadják a szervezet hatását az oktatómunka eredményességére, az oktatók viszont saját maguk hatását értékelik magasra, saját meggyőződésükben, szakmai autonómiájukban inkább hisznek. Az oktatók mintájában a kérdőívben megadottak közül a tudományos kutatást, a tudományos eredményeket tekintették eredményes oktatómunkájuk elsőszámú feltételének. Ez az eredmény összhangban van az oktatói nézetrendszerekkel. Második helyen a munka világa elvárásai szerepelnek, ami váratlan eredmény, hiszen az említett nézetek között úgy tűnt, hogy az oktatók szerint a munka világnak hatását túlértékelik. Mindennek tükrében az látszik, hogy az oktatók tisztában vannak azzal, hogy az elvárások ismerete fontos az eredményes oktatómunka szempontjából, de ezt alárendelik a tudomány művelésének, ami a felsőoktatás alapfunkciójával összhangban van. Az oktatók saját szándékaiknak a követését, a szakmai autonómiát helyezik a rangsor 3. helyére, amit a hallgatók véleményének figyelembevétele követ (4. rangsorhely). Az intézmény, a szervezet hatását

értékelik legkevesebbre (6. rangsorhely), holott fejlesztési szándékaik, munkájuk során a szervezet támogató vagy akadályozó jellegét érzékelik.

A vezetői mintában a 3. és 6. rangsorhely helyet cserél: a vezetők a szervezet szerepét fontos(abb) nak látják, s az oktatók szakmai értékeit, meggyőződését, autonómiáját teszik a rangsor végére. A két meghatározó aktor a sikertényezők súlyozásában tehát nem ért egyet; az oktatók nem érzékelik a szervezet döntő szerepét munkájuk eredményességében, ami kommunikációs problémára, a szervezeti működés diszfunkciójára utal.

1.5. A LEO1 ÉS LEO2 KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A tanulási eredmények felsőoktatási beágyazottságát vizsgáló 2009-es és a jelenlegi kutatás alkalmas volt arra, hogy megmutassa a bolognai reform előrehaladottságát. A második kutatás eredményei nagyban megegyeztek az elsőjével, ami annak, illetve mindkettőnek az érvényességét erősíti. Az eltelt időben azt látjuk, hogy a válaszolók körében a szakfejlesztés nehézségei felértékelődtek. Ez azzal is magyarázható, hogy a tényleges oktatómunka próbája a KKK munkálatok idején megfogalmazottaknak, annak hiányosságai és értékei is látszanak már.

A vizsgálat longitudinális jellege lehetővé teszi a magyar felsőoktatásban zajló átalakulás általános és szektorális sajátosságainak monitorozását, a szereplők nézőpontjainak megismerését és megértését, az ezzel összefüggő ágenciát, s nem utolsó sorban – további kutatások esetén – előbb-utóbb láthatóvá teszi a ciklusos képzés bevezetésével kapcsolatos trendeket, az implementáció „gyermek-betegségeit” a magyar felsőoktatás keretei között.

2. BEVEZETŐ

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kara 2009-2010-ben kutatást folytatott *A tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben* címmel a Tempus Közalapítvány támogatásával és Kar Neveléstudományi Intézetének oktatói és hallgatói közösségének közreműködésével. Jelen összegzés gyorsjelentésnek tekinthető, amely a legfontosabb eredmények megfogalmazását teszi lehetővé. E munka során felbecsülhetetlen segítséget kaptunk Halász Gábertől, valamint a kutatást figyelemmel kísérő Tanácsadó Testület tagjaitól. Köszönet illeti a kevésbé látványos, de annál fontosabb háttérmunkát végző kutatási asszisztenseket.

Az összeállításhoz a gyorsjelentés végén olvasható szerepvállalásban járultak hozzá az oktatók és hallgatók. Közreműködésüknek akkor is nagy jelentősége van, ha a kutatói teamek munkája szövegszerűen nem tudott értékükkel azonos súllyal megjelenni, a közös munka eredménye azonban ott van minden sorban és gondolatban.

Szeretnénk ezt az alkalmat megragadni arra is, hogy megköszönjük a részvételt azoknak a veze-

tőknek, szakfelősöknek, oktatóknak is, akik időt szántak a kérdőívek kitöltésére, az interjúra, s megosztották velünk véleményüket

Ami pedig a kutatási jelentés szerkezetét illeti, előbb a kutatás elméleti és technikai körülményeit mutatjuk be, ezután az eredményeket közöljük és értékeljük, majd az összegzés hipotézisvizsgálattal zárul. Az információ teljességét melléklet és függelék biztosítja; az előbbiben ábrák szemléltetik a LeO1 és LeO2 eredményeit, az utóbbiban pedig a kérdőívek, a dokumentum-vizsgálat szempontjai és az interjúkérdések olvashatók.

3. A KUTATÁS KONTEXTUSA ÉS PROBLÉMAHÁTTERE

A tanulási eredményekben való gondolkodás nem a bolognai folyamat eredménye, hanem annál korábbi. Európába a kvalifikációs reformokkal érkezik, s kerül be a bolognai folyamatba, Magyarországon pedig 2005 elején jelenik meg a képesítési és kimeneti követelmények szabályozása révén.

Az utóbbi időben a magyar felsőoktatás átalakításában a szerkezeti változásokról a tartalmi változásokra helyeződött át a tudományos érdeklődés és szakmai diskurzus. E mögött döntően a bolognai reform előrehaladása és az a kérdés áll, vajon hogyan határozhatók meg azok a kompetenciák, amelyek egy adott kvalifikációhoz tartoznak? Hogyan lehet ezeket a kompetenciákat képzést befolyásoló eszközként alkalmazni? Hogyan lehet a tanulási eredményeket (LeO) úgy meghatározni, hogy a felsőoktatásban a tudásrendszerek, a képzéshez kötött és általános (kulcs)kompetenciák révén a tanításcentrικság helyett a tanulóközpontúság épüljön ki, segítve ezzel is a társadalomba, a munka világába sikeresen beilleszkedő szakemberek képzését? A 2005. évi felsőoktatási törvényben ez a cél a ciklusos képzési szerkezetre való áttéréssel egyidejűleg, ugyanakkor visszafogottan megjelent, s a korábbi szabályozási koncepció módosult a kimenet felőli szabályozási elemek bevonását igényelve, azokat a képzési programok szintjére helyezve (*Derényi, 2009*).

2009-ben a Tempus Közalapítvány kutatást támogatott a tanulási eredmények, a Learning Outcomes (LeO) szemlélet és gyakorlat feltárására. Az ún. LeO1 kutatás is alátámasztotta, hogy a kompetenciák meghatározása és rendszerbe szervezésére terén az egyes képzési típusokban dolgozó programfejlesztők felkészültsége nagy különbségeket mutat (*Fischer és Halász, 2009*). Fontos megállapítás volt akkor, hogy a tanulási eredmények felől közelítő felsőoktatás kiépülése és működése számos nehézséggel küzd nem csak egész Európában, de Magyarországon is. Önmagában a nehézségek azonosítása és megértése sem könnyű, s arról is keveset tudunk, hogy az idő előrehaladásával (bármily kevés mértékű is ez ma még) a felsőoktatási gyakorlat a tervezett fejlesztés irányába halad-e? Változott-e az intézmények, felelős személyek viszonyulása a tanulási eredmények kérdéséhez, hol tart a tanulási eredmények (Learning Outcomes=LeO)-alapú megközelítés a felsőoktatásban, s melyek a tanulási eredmények szemlélet és gyakorlat beágyazását gátló, illetve azt támogató körülmények az oktatók esetében? A LeO2-nek nevezett kutatás a LeO1 eredményeinek hitelesítése szempontjából is jelentőséggel bír.

4. A KUTATÁS KÖZVETLEN ELŐZMÉNYE

Jelen kutatás a LeO1 kutatás folytatása. Fontos előzmény a vizsgált probléma irodalmi háttérének, elméleti kontextusának megfogalmazása az előző kutatás zárójelentésében, mely a „LeO2” alapjául is szolgál. Akkor a szakfelelősi alapsokaság 800 fő volt, és ennek 26%-a a minta (N=214)¹. A két kutatás eredményeinek összehasonlíthatósága érdekében a „LeO1 kutatás” kérdőívét a „LeO2” változatlan koncepcióval és formában átvette, kiegészítette, valamint újabb kutatási módszereket is alkalmazott.

5. A KUTATÁS DISZCIPLINÁRIS KONTEXTUSA²

A bolognai folyamat hatását vizsgálva több, egymást átfedő és egymást erősítő változással találkozunk, amelyek közül mindenképp kiemelkedik a tanulási eredményekben való gondolkodás. A tanulási eredmények még nem szerepeltek az 1999-es Bolognai Nyilatkozatban, de azóta fokozatosan növekszik a szerepük az európai oktatási reformokban (Adam, 2008). A bolognai folyamat szerves részévé akkor vált a tanulási eredményekben való gondolkodás, amikor a 2005-ös Bergeni Nyilatkozatban összekapcsolták az európai kvalifikációs reformmal, hiszen „a tanulási eredmények” definiálása a kvalifikációk leírásában nélkülözhetetlen.³ Ennek megfelelően akár egyfajta járulékos eredménynek is tekinthetjük a fogalom és talán a gondolkodásmód megerősödését a képzési programokban. A definícióból következik, amely szerint „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.” (Kennedy, 2007- idézi Fischer és Halász, 2009 8.o.), hogy a tanulási eredményekben való gondolkodás legalább három módon kapcsolódik a bolognai célkitűzésekhez: közérthetővé és összehasonlíthatóvá teszi a különböző intézményekben és országokban szerzett végzettségeket; segíti a felsőoktatáson kívül megszerzett tudás elismerését; és kiválóan működik minőség-indikátorként.⁴

1 A letölthető dokumentum: http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf (Elérhető volt: 2010. október 23.)

2 A diszciplináris kontextus felvázolását Vass Vilmosnak és Schnellbach Máténak köszönjük.

3 The Bergen Communique http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (Elérhető volt: 2010. október 7.)

4 Az oktatáspolitikának a bolognai folyamattal kapcsolatos bizonytalankodását jellegzetesen példázza a következő eset: 2000-ben a Széchenyi Főiskola azt kérte: egyetemmé válása keretében, hazai kísérletként, angolszász mintát követve építhessen mesterciklust főiskolai szakjaira. A MAB részéről a lehető legkeményebb elutasítást kapta.

A tanulási eredményekre épülő tervezés ma már egyértelműen kompetencia-alapú. A tanulási eredmények és a fejlesztendő kompetenciák meghatározása közötti összefüggést – mint ahogy ezt az előbb jeleztük – a nemzeti kvalifikációs rendszerek létrehozásakor (OKKR) is érzékeljük, s a képzési és kimeneti követelményeket (KKK) is kompetenciákban fogalmazzák meg. Azonban mind a képzési és kimeneti követelmények meghatározása, ezt követően az alap- és mesterképzési szakok képzési tartalmának és követelményrendszerének a tervezési és akkreditációs folyamata jelezte, hogy a munkálatok mögött nincs egységes kompetencia-definíció. Ez a tantervi munkálatokra és a képzés operacionalizálására is hatással van.

Annak idején, a közoktatás tartalmi szabályozásának megújításában, a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálatában fontos tényező volt egy egységes kompetencia-definíció használata. A Nemzeti Alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC) című dokumentum képezi. A kívánatos koherencia a kompetencia alkotóelemei között, mint ismeretek, képességek és attitűdök, a felsőoktatási tervezésben és a gyakorlatban csak kismértékben mutatkozik meg. *„Előfordul, hogy a megfogalmazott tanulási eredmények, illetve az ezekben megjelenő és részletesen leírt kompetencia-elemek nem állnak össze koherens egészzé: nincs összhang a megtanulandó ismeretek, az elsajátítandó képességek és a kialakítandó attitűdök között.”* (u.o. 14. o.)

A tanulási eredményekre épülő felsőoktatási tervező, szervező és értékelő munka egyik fontos lépése a kompetencia fogalmának egységes értelmezése és a kompetencia-struktúra egyes elemei közötti koherencia megteremtése. Ha elfogadjuk, hogy a tanulási eredményekhez a kompetencia-fejlesztés vezet, akkor ez fókuszváltást igényel a pedagógiai folyamatban. Nevezetesen a tanítás- és oktatócentrikus szemlélet helyett a tervezéstől az értékelésig tartó tanuláscentrikusságot, a képzési programok egyes tantervi építőköveinek újradefiniálását: a célokat, a tantervi tartalmat, a tanulói tevékenységeket, a tanulászervezési eljárásokat és az értékelési célokat. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a tanulási folyamat tervezése és szervezése kerül a középpontba. A korábbi, hagyományosnak mondható tartalomközpontú tervezést felváltja egy tanulási eredményekre épülő programfejlesztés. Érdeemes a két modell közötti különbséget a tervezés oldaláról megvizsgálni (Vass, 2007, 2009).

1. A tartalomközpontú tervezés erőteljesen a bemenetre (input szabályozás) és a didaktikai folyamatra épít. Ennek keretén belül két alapvető kérdésre keresi a választ: (a) Mit tanítsak? (b) Hogyan tanítsam? A két kérdés a tartalomalapú tervezésben konzisztensen kapcsolódik egymáshoz. Ez a tervezésben azt jelenti, hogy a megtanítandó tartalmat és a hozzá szorosan kapcsolódó módszereket helyezi a tervezés fókuszába. Tanításcentrikus tervezésről van szó, amelynek fő jellemzője az, hogy unidiszciplináris. Adott tudományterület egyszerű tantárgyi transzformációjáról van szó. Ennek egyszerű változata a tantervi tartalom tananyagra, leckékre történő lebontása és a hozzájuk rendelt tanítási módszerek felsorolása. A tanításcentrikus tervezés összetettebb változata egyrészt a tantervi tartalom interdiszciplináris megközelítésében, másrészt a tanári tevékenységek (pedagógiai repertoár) tudatos tervezésében figyelhető meg. A tervezési hangsúlyok a mechanikus felsorolásról a tananyag elrendezésére és a tanítás megszervezésére, annak folyamatára helyeződnek. Ugyanakkor a tartalomalapú tervezés mindkét változatában az értékelési elem erőteljesen szummatív (lezáró-minősítő), azaz a fejlesztési folyamat végén, ismeret- és megértésszintű követelménytaxonómiák formájában történik (Báthory, 2000, 232-235. o.).

2. A tanulási eredményekre épülő programfejlesztés attól kompetencia-alapú, hogy az egyes kompetencia-elemek (ismeretek, képességek, attitűdök) konzisztenciáját helyezi az előtérbe (Entwistle, 2005 67-82.; Kennedy, 2007). A tanulási eredményekre épülő programfejlesztésben erőteljesen megjelennek a tanulási, tanulhatósági szempontok, s két meghatározó kérdés: (a) Miért tanulom? (b) Hogyan tanuljam? A tervezés tanulás- és tevékenységközpontú. Előtérbe kerülnek a tanulásszervezési megoldások, s a fejlesztési folyamatra helyezi a hangsúlyt. Ez a folyamatban gondolkodás már nem a fragmentált tantervi tartalom és a didaktikus mechanikus felsorolások tantervi világa. A tervezés a tanulói kompetenciákra és a tanulási eredményekre fókuszál. A tantervi tartalom interdiszciplináris, a fejlesztés eszköze. A kompetencia-alapú tervezésben az értékelési elem erőteljesen formatív (fejlesztő-támogató). Kisebb mértékben a diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelés is megjelenik. A követelmény-taxonómiákban az ismeret és a megértésről az alkalmazás szintjére helyeződnek a hangsúlyok. A tervezésben a céljellegű elemek, a tanulói tevékenységek és a kompetencia-alapú követelmények között a konzisztenciára, az egyes tantervi „ragasztóanyagok” közötti egymásra építettségre törekvés mutatható ki. A két megközelítés összehasonlítását az 1. Táblázatban összegeztük, megjelenítve az alapkérdéseket, a szabályozás irányát, a szemléletbeli különbségeket valamint a tervezés és az értékelés fókuszát.

1. táblázat: Hazai és külföldi diákok néhány európai országban (2005/2006)

Jellemzők	Tartalomközpontú tervezés	Tanulási eredményekre épülő programfejlesztés
Alapkérdések	Mit tanítsak? Hogyan tanítsam?	Miért tanulom? Hogyan tanuljam?
A szabályozás iránya	Bemenet (input)	Kimenet (output)
Szemlélete	Tanításcentrikus	Tanuláscentrikus
A tervezés fókusza	Tantervi tartalom, tanítási módszertan, tanári tevékenység	Kompetenciák, fejlesztési folyamat, tanulói tevékenység, a tanulás megszervezése, tanulási eredmény
Értékelés	Szummatív	Formatív, diagnosztikus

A bolognai folyamattal való haladás azt jelenti, hogy az Európai Felsőoktatási Térséghez való felzárkózáshoz nemcsak a hazai felsőoktatás szervezeti, szerkezeti és az oktatás tartalmi és módszertani megújulását kell elérni, hanem az oktatásban alkalmazott programok, eszközök és technológiák korszerűsítése is elengedhetetlen. Ezzel összefüggésben alapvető szerepet játszik a tanulási eredményekre épülő szemlélet erősödésében, mind a kompetencia-alapú, mind a tanuláscentrikus tervezés, fejlesztés és értékelés. A bolognai folyamat és a tanulási eredmények hatását tehát a fentieknek megfelelően lehetetlen egymástól elválasztani, egymástól elkülönítve tárgyalni, hiszen az utóbbi az előbbinek természetes és megkerülhetetlen velejárója (Sursock és Smidt, 2010). A tanulás folyamata nyitottabbá válik, és ennek következtében nem várt vagy esetleges tanulási eredmények is

megjelennek (Hussey and Smith, 2008). A tanulási eredmények használatával már nem elegendő az, ha ugyanazt csinálja vagy ugyanazt hallja illetve olvassa minden hallgató egy-egy képzésben vagy kurzuson, mivel a tervezés nem tartalmak, hanem célok mentén történik. A bolognai folyamat nemzetközi eredményeit vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az, az egyéni tanulási utak lehetővé tételét és a személyes támogatás biztosítását eredményezi a legtöbb intézményben. A kurzusokra jellemző pedagógia megváltozik, az előadásoktól a közös munkát lehetővé tevő szemináriumok, projektek felé tolódik el a hangsúly, a tanulás helyszínei is változatosak, beleértve a gyakorlatokat, terepmunkákat is. Ez természetesen infrastrukturális és erőforráskorlátok közé szorul, az egyes intézmények más-más mértékben képesek eleget tenni ennek az igénynek, a megnövekedett hallgatói létszám mellett. A több kisebb létszámmal dolgozó kurzusok magasabb óraterhelést jelentenek az oktatók számára, a személyre szabott oktatási folyamat pedig több tervezést igényel.

Láthatjuk tehát, hogy a tanulási eredményekben való gondolkodás gyökeres változásokat képes előidézni a felsőoktatásban. A bolognai folyamat megítélése azonban hatással lehet a Learning Outcomes-szemlélethez való viszonyulásra is, így érdemes megvizsgálni, hogy hazánkban mely hatásai érvényesültek és melyek nem; valamint hogy milyen kritériumok mellett volt képes érvényesülni?

6. A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás fő tartalmi iránya változatlanul a tanulási eredmények fogalom értelmezése és alkalmazása a fejlesztő munkában valamint az implementáció során, a gyakorlatban. Cél a tervezésre, a tanításra-tanulásra és az értékelésre ható tényezők feltárása, a bolognai reform előrehaladottságának megismerése. A kutatás konkrét célja a tanulási eredmények kérdését összekapcsolni a tervezéssel, a tanítási gyakorlattal, a tanulásszervezéssel és értékeléssel, a különböző aktorok (szakfelelősök és oktatók) felőli nézőponttal. Ez utóbbi csoport beemelését indokolja a LeO1 kutatás alapján készült Bologna-füzetek 2-ben olvasható megállapítás: *„...az oktatók nagyobb része (63%) kevésbé ismeri, és ritkán veszi figyelembe a megfogalmazott tanulási eredményeket, kompetenciákat a mindennapos munkákban.”* (u.o. 24. o.)

7. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

1. A felsőoktatás oktatói esetében szektorális különbségek vannak abban a tekintetben, hogy mennyire mélyek és lényegiek a bolognai folyamat keretein belül lezajlott változások. (a) A munkaerőpiaccal szoro-

- sabb kapcsolatban lévő (műszaki, gazdasági) felsőoktatási intézményekben; (b) a kisebb intézményekben; (c) a nem állami felsőoktatási intézményekben mélyebbek és lényegibbek a változások, mint a többiben.
2. A következő lényegi és mély változások értéke összefügg a szervezeti egységben folyó együttműködés mértékével, beleértve a munka világát is: (a) a LeO megközelítés ismertsége; (b) a kurzusleírások árnyaltsága; (c) a tantárgyakban végbement változtatás mértéke; (d) az ismeretközpontú oktatástól a kompetencia-központú felé történő elmozdulás; (e) új oktatásszervezési és értékelési eljárások.
 3. A felsőoktatás működésében kirajzolódik a tudományos kutatás – oktatás tengely, mellyel a munka világa és a hallgató mint ágens kerül kapcsolatba. Szignifikáns különbség lehet szektoriális szempontból, a felsőoktatási intézmény rangja, az oktatók életkora és a felsőoktatásban eltöltött idő mentén. A LeO (Learning Outcomes) szemlélet azok körében erősebb, akik az oktatást helyezik előtérbe, s jobban közelednek a munka világhoz.
 4. A felsőoktatási intézményekben csekély számú, de jelen lévő egyik oktatói kör érdekelt a változásokban; akik nem érznek e mögött szervezeti támogatást, azok kétféle stratégiát alkalmaznak: (a) az elégedetlen-sodródó-típus az innováció szempontjából passzív marad (b) az elégedetlen-generátor-típus kis csatákat vállal. Az oktatók másik köre felsőoktatás-pedagógiai nem tartja helyesnek a LeO alapú oktatást, ezért (c) formálisan alkalmazza, valójában nem. A negyedik csoport (d) elutasítja és nem alkalmazza. A LeO szemlélet terjedése előtti akadályokat tehát egyrészt a felsőoktatás arisztokratikus szemlélete és a pedagógiától elzárkozó oktatók e téren hiányos szaktudása képezi, másrészt a pedagógiai felkészült, de a LeO tagadása mögötti érvek.

8. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE

Összesen 909 szakról volt tudomásunk. Az adatbázisban szereplő 72 felsőoktatási intézmény valamennyi rektorának személyre szóló levelet küldtünk, melyben – szintén az adatbázis alapján – feltüntettük az adott intézményből rendelkezésünkre álló adatokat a dékánok és a szakfelelősökről, és kértük őket, hogy a nagyszabású kutatás sikere érdekében segítsék munkánkat a frissített adatok megküldésével. A 72 levél 2010. április 3. és 6. között került kiküldésre. A második fázisban a kérdőív lekérdezésben való részvételre kiküldtünk 180 felkérő levelet, majd a szakfelelősök kapták meg a kérdőív kitöltését kérő leveleket. Az utóbbiak a frissített adatbázisban mintegy 850-en voltak. Míg a vezetők tekintetében közel teljes adatbázissal rendelkezünk, az oktatók esetében nem lehet ilyet kialakítani. Ennek megfelelően hozzájuk is a vezetőkön keresztül próbáltunk eljutni – megkérve őket arra, hogy továbbítsák levelünket a megfelelő kommunikációs csatornákra.

Telefonos és levélbeni megkereséssel készítettük elő az interjúk felvételét.

A kutatáshoz a LeO1 kutatás kérdőívét vettük alapul, annak kérdéseit változatlanul meghagytuk és további – a LeO2 kutatás szempontjából releváns – kérdésekkel kiegészítettük. (A kérdőívet lásd a Függelékben.) Két változatban készült, egyik a LeO1-ben használt vezetői kérdőív, a másik ennek oktatókra applikált változata, ún. híd-kérdések megtartásával annak érdekében, hogy a két minta összehasonlítása lehetővé váljon.

9. AZ ADATGYŰJTÉS TECHNIKAI MEGVALÓSÍTÁSA

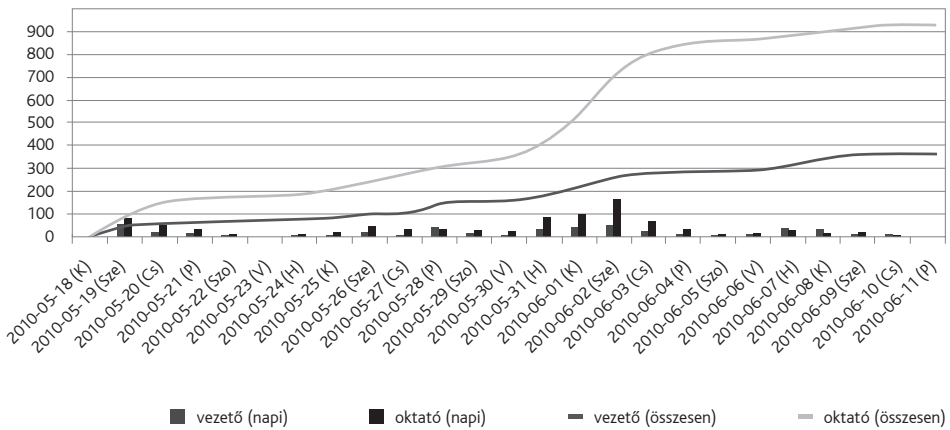
9.1. A KÉRDŐÍVES LEKÉRDEZÉS

9.1.1. A lekérdezés folyamata

Mindkét kérdőívet kizárólag online lehetett kitölteni, a kutatásban való részvételre felkérő levél minden esetben tartalmazta a címzett státusának megfelelő kérdőívre mutató linket. A kitöltéseknek a rendszerben való valósidejű és időbélyegezett megjelenése lehetővé tette, hogy folyamatosan nyomon kövessük egy-egy felkérési kör sikerességét; valamint arra is lehetőségünk nyílt, hogy folyamatosan figyeljük a válaszadók egyes háttérváltozók szerinti megoszlását.

A kérdőív 2010. május 18. és június 11. között volt elérhető. Eközben kérdőív kitöltésére való felkérés a teljes vezető adatbázist használva három alkalommal történt, május 18-án, május 25-28. között és június 7-én. Ezek hozzájárultak a minta elemszámának növekedéséhez. A kitöltési trend és a kitöltési hajlandóság időbeli és naptári napok szerinti alakulása az alábbi ábrán látható (1. Ábra).

1. Ábra. Az online vezetői és oktatói kérdőívet kitöltők napi száma és összesen



9.1.2. A létrejött minta

Az adatfelvétel során sikerült egy meglehetősen nagy adatbázist felépítenünk a felsőoktatásban dolgozó oktatók és vezetők vélekedéseiről, ami kiváló lehetőséget teremt arra, hogy bizonyos háttérváltozóknak egy-egy vélekedésre gyakorolt hatásáról állításokat fogalmazzunk meg.

Az oktatói kérdőívet (a továbbiakban: OK.) 822, a vezetőit (a továbbiakban: VK.) pedig 324 alkalommal töltötték ki. Mindkét adatbázisból eltávolítottuk azokat az adatsorokat, amelyek láthatóan hanyag kitöltés eredményeként jöttek létre⁵, amivel az oktatói adatbázisunk 821, a vezetői pedig 322 elemre csökkent. Az így létrejött oktatói minta reprezentativitását – a populációra vonatkozó szám-
adatok híján – nem tudjuk számításokkal ellenőrizni. Vannak olyan háttérváltozók, amelyek mentén nagy biztonsággal kijelenthetjük, hogy a minta nem reprezentatív. Mindössze 35 olyan oktató töltötte ki a kérdőívet, aki egyházi fenntartású intézményben dolgozik, és a jogi-igazgatási tudományterület is feltűnően kis számban (10 kitöltővel) jelenik meg a mintában. A vezetői minta reprezentativitását oly módon ellenőriztük, hogy a fent említett 909 elemű, szakfelelősöket tartalmazó adatbázist tekintettük a populáció pontos leírásának. Azt tapasztaltuk, hogy a fenntartó, a székhely és a rang háttérváltozóját vizsgálva is szignifikáns különbség mutatkozik a minta és a populáció elemeinek eloszlása között. A fenntartó tekintetében az egyházi alulreprezentáltságot (minta: 3,4%; populáció: 11,58%), a székhely tekintetében a főváros felülreprezentáltságát és a megyeszékhely alulreprezentáltságát (minta: 30,86%; populáció: 22,52%), a rang esetében pedig a főiskolák felülreprezentáltságát (minta: 29,32%; populáció: 22,26%) tapasztaltuk. A különbség mindhárom esetben erősen szignifikáns. Óvatosan kell tehát értelmezni a megállapításokat a teljes populációra.

A kutatási adatok feldolgozása során szükség volt egy olyan rész minta kialakítására, amelyben nem szerepelnek az osztatlan képzést folytató szakok felelősei, mivel véleményük adott esetben irrelevánsnak tekinthető. Ezért a teljes mintákból manuálisan leválogattuk az osztatlan képzést folytató jogtudományi, orvos- és egészségtudományi képzés válaszolóit. A vezetői mintában ez 41 kitöltőt jelentett, az oktatóiban 19-et. Az utóbbiban az ilyen szűkítés nem hozott érdemi eltérést az eredményekben, ezért ettől a különbségtételtől eltekintünk. A szűkített vezetői mintával akkor dolgoztunk, amikor a szerkezeti és tartalmi átalakulással kapcsolatos kérdéseket vizsgáltuk.

9.1.3. Alapadatok, megoszlások táblázatai a fő változók és minták szerint

A kérdőíves vizsgálattal létrejött adatbázis a szakfelelősök/vezetők esetében az alapsokaság 39,5%-a. A 821 eleműként véglegesült oktatói mintában ilyen számíttással nem rendelkezünk. A két minta az alábbiak szerint mutatja a főbb változókat (2-6. Táblázat).

5 Ha nem válaszolt a kitöltő egyetlen nyitott kérdésre sem, vagy ha minden feleletválasztásnál a legfelül megjelenő lehetőséget választotta.

2. Táblázat. A minták megoszlása az intézmény fenntartója szerint

Fenntartó	Vezetői minta				Oktatói minta	
	Teljes minta gyakorisági adatai	Szűkített minta gyakorisági adatai	Teljes minta %-os adatai	Szűkített minta %-os adatai	A minta gyakorisági adatai	A minta %-os adatai
Állami egyetem	224	200	69,6	67,3	630	76,7
Állami főiskola	74	74	23,0	24,9	143	17,4
Egyházi egyetem	4	4	1,2	1,3	7	0,9
Egyházi főiskola	7	6	2,2	2,0	18	2,2
Magán ill. alapítványi	13	13	4,0	4,4	23	2,8
Összesen	322	297	100,0	100,0	821	100,0

Forrás: OK. 5. Kérdés: „Az intézmény jellemzője, amelynek képviselésében kitölti a kérdőívet”

3. Táblázat. A minták megoszlása szektorok szerint

Képzési terület	Vezetői minta				Oktatói minta	
	Teljes minta gyakorisági adatai	Szűkített minta gyakorisági adatai	Teljes minta %-os adatai	Szűkített minta %-os adatai	A minta gyakorisági adatai	A minta %-os adatai
Agrár	24	24	7,5	8,1	53	6,5
Bölcsészettudomány	75	75	23,3	25,3	142	17,3
Gazdaságtudomány	32	32	9,9	10,8	111	13,5
Informatika	10	10	3,1	3,4	32	3,9
Jogi–igazgatási	5	3	1,6	1,0	10	1,2
Műszaki	32	32	9,9	10,8	57	6,9
Művészet	6	6	1,9	2,0	27	3,3
Művészetközvetítés	6	6	1,9	2,0	13	1,6
Nemzetvédelem	0	0	0	0	1	0,1
Orvos-, egészségügytudomány	31	8	9,6	2,7	81	9,9
Társadalomtudomány	53	53	16,5	17,8	133	16,2
Természettudomány	43	43	13,4	14,5	143	17,4
Sporttudomány	5	5	1,6	1,7	18	2,2
Összesen	322	297	100,0	100,0	821	100,0

Forrás: OV. 7. Kérdés: „Mely képzési területen oktat? (Ha több területen oktat, azt jelölje be, amit Ön fő területként kiemelne)”

4. Táblázat. A minták megoszlása az intézmény székhelye szerint

Székhely	Vezetői minta				Oktatói minta	
	Teljes minta gyakorisági adatai	Szűkített minta gyakorisági adatai	Teljes minta %-os adatai	Szűkített minta %-os adatai	A minta gyakorisági adatai	A minta %-os adatai
Budapest	99	84	30,7	28,3	259	31,5
Megyeszékhely	156	148	48,4	49,8	412	50,2
Egyéb	67	65	20,8	21,9	150	18,3
Összesen	322	297	100,0	100,0	821	100,0

Forrás: VK. és OK.4. Kérdés: „Az intézmény székhelye”

5. Táblázat. A minták megoszlása karok szerint

Karok száma	Vezetői minta				Oktatói minta	
	Teljes minta gyakorisági adatai	Szűkített minta gyakorisági adatai	Teljes minta %-os adatai	Szűkített minta %-os adatai	A minta gyakorisági adatai	A minta %-os adatai
Nincsen kar	77	75	23,9	25,3		
2	15	15	4,7	5,1		
3	5	5	1,6	1,7	Nincs adat	
≥4	225	202	69,0	68,0		
Összesen	322	297	100,0	100,0		

Forrás: VK.és OK.6. Kérdés: „Kar”

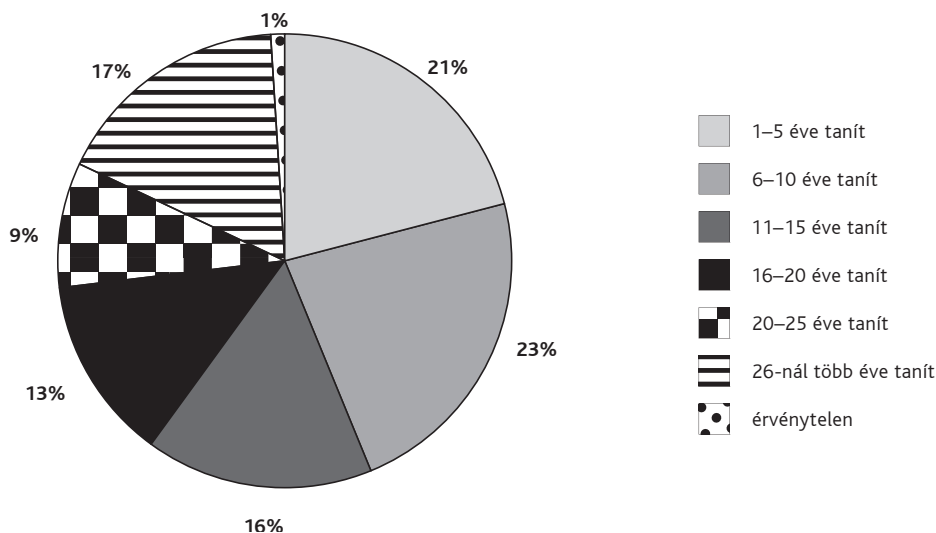
6. Táblázat. A minták megoszlása az intézmény rangja szerint

Rang	Vezetői minta				Oktatói minta	
	Teljes minta gyakorisági adatai	Szűkített minta gyakorisági adatai	Teljes minta %-os adatai	Szűkített minta %-os adatai	A minta gyakorisági adatai	A minta %-os adatai
Egyetem	228	204	70,8	68,7	639	77,8
Főiskola	94	93	29,2	31,3	180	21,9
Besorolatlan	0	0	0	0	2	0,2
Összesen	322	297	100,0	100,0	821	100,00

Forrás: OK. 5. Kérdés: „Az intézmény jellemzője, amelynek képviselőjében kitölti a kérdőívet.”

Az oktató válaszolók 42%-a a kérdőív kitöltésekor a régi, még osztatlan képzésben tanít, 77,6%-uk a ciklusos képzésben (is) (OK. 10. kérdés). A többség (68,5%) régi és új tárgyat egyaránt tanít. Az oktatásban eltöltött időt a 2. Ábrában összegezzük.

2. Ábra. A válaszolók felsőoktatásban eltöltött ideje százalékban (N=822)



Forrás: OK.12. Kérdés: „Hány éve tanít a felsőoktatásban?”

Az oktatók 45,1%-a egyetlen hónapot sem töltött külföldön, legkevesebb 6 hónapot tanított más országban 32,7%, egy évet 20 fő (2,4%), két évet ennek a fele, 36 hónapot 0,7%. A válaszolók tapasztalatai tehát jellemzően a hazai viszonyokból táplálkoznak.

9.2. DOKUMENTUMELEMZÉS

A dokumentumelemzéssel a kérdőíves lekérdezéssel nyerhető egyes információk és ennek alapján megfogalmazható összefüggések, így különösen a tevékenységek és az értékelés konzisztenciájának mélyebb vizsgálatára került sor március és június között. Két dokumentumtípusra fókuszáltunk, az intézmények küldetésnyilatkozatára és a képzési programok kurzusainak leírására. Összesen 9 felsőoktatási intézmény (Budapesti Műszaki Egyetem, Gábor Dénes Főiskola, Károli Gáspár Református Egyetem, Kodolányi János Főiskola, Közép-európai Egyetem, Óbudai Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Semmelweis Egyetem, Szent István Egyetem) karainak 19 küldetésnyilatkozatát, 84 kurzusleírást dolgoztunk fel. A tematikák közül random elrendezés után kvótás választást alkalmaztunk: karonként az összeírás véletlenszerű sorrendjében 10-es elemszámú csoportokat képeztünk, és minden csoportból az első helyre került kurzusleírást elemeztük, a Függelékben csatolt kódrendszer

alaján. Az intézmények kiválasztásának szempontjai a kutatás szempontjából releváns szektorok minél teljesebb képviselete volt, mint tudományterület, földrajzi elhelyezkedés, fenntartó, főiskola-egyetem, osztott-osztatlan képzés. Ebben a részmunkában három oktató és hét hallgató vett részt.

9.3. INTERJÚ-MÓDSZER ÉS ESETTANULMÁNY

A korábbi (LeO1) kutatás, illetve az ideai kérdőív alapján összeállítottuk a félig strukturált interjút, mellyel elsősorban a jó gyakorlatok és a nehézségek felszínre hozására törekedtünk. A Tempus Köz-alapítvánnyal történt egyeztetés után és a hozzáférési szempontokra is tekintettel a fenti intézmények közül júniusban interjú készült az ELTE TTK Biológia Intézetében, a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdaságpolitikai Tanszékén, a Kodolányi János Főiskola Turizmus Tanszékén, a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetében, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Tanárképző Intézetében. Minden intézményben négy interjút vettünk fel (két vezetőit és két oktatóit). A kutatásba négy oktató, négy PhD hallgató, két Illyés Sándor szakkollégista és három Neveléstudományi MA-s hallgató kapcsolódott be. Az interjúkérdések (lásd a Függelékben) rögzítése és legépelése után az intézményről szerezhető internetes forrásokra támaszkodva készültek el az esettanulmányok.

10. A KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS KIÉRTÉKELÉSÜK

Az átállás a ciklusos szerkezetű felsőoktatásra együtt járt a képzési tartalom felülvizsgálatával, a képzési célok, szakok létesítésével, módosításával. Ez nagy jelentőségű változást hozott, melynek következményei túlmutatnak a felsőoktatás keretein, hatást gyakorolnak a közoktatásra, mint a potenciális hallgatói kört kibocsátó szektorra, s a munka világára, ahol a végzett hallgatókat majd alkalmazzzák. A változás lefolyásának gyorsasága – többek között – attól függ, hogy a tanulási folyamat milyen gyorsan, miként megy végbe, mennyire éri el oktatókat, akik dolgoznak benne. S nem utolsósorban milyen a vezetők innovációs magatartása és tanulási potenciálja, mivel ez a felsőoktatási tudásnövekedés kulcsa.

10.1. A FELSŐOKTATÁSBAN ZAJLÓ VÁLTOZÁST BEFOLYÁSOLÓ NÉZETRENDSZEREK

Az államigazgatásból kiinduló reformok gyakori hibája, hogy magára a tervezésre fordítanak elsősorban figyelmet, s nem, vagy nem eléggé foglalkoznak annak előkészítésével, s a tervezési szakasz lezárultával befejezettnek tekintik a munkát. Az eredmények azonban csak részben múlnak a tervezésen, legalább annyira fontos törődni a folyamattal, az abban közreműködőkkel. Az oktatásban bekövetkező változások sikerességéhez, a tervezés és a megvalósítás menedzseléséhez és annak

folyamatos értékeléséhez az egyik legfontosabb információ az, hogy az oktatás szereplői hogyan gondolkodnak magáról a változásról, hogyan tudják magukat „elhelyezni” benne, mennyire vannak bevonódva a folyamatba, mi motiválja őket a változás elfogadásában? A kutatás ezért figyelmet szentelt a válaszadók attitűdjeinek és nézeteinek, s ezek feltárását fontos eredménynek, s a további elemzés kiindulópontjának szánja. Az attitűdök ugyanis a múlt tapasztalatai alapján dolgokhoz rendelődő viszonyulási minták, értékelő és szociális igazodási funkciójuk révén értékrendet, magatartásmintát és csoporthoz tartozást fejeznek ki. Meghatározóak a viselkedésor és az intellektuális beállítódásban. Az attitűdök megismerésével megérthetjük az adott viselkedést, a tárgyhoz tartozó érzelmeket, megláthatjuk a kognitív tartalmat. Ennek a tudásnak a birtoklása hatékonyabb kommunikációt tesz lehetővé.

10.1.1. Gondolkodási mintázatok vezetői és oktatói körben

Az attitűdök feltárására több kérdést is előkészítettünk. Ezek közül most a vezetői kérdőív 34. és az oktatói kérdőív 40. kérdésével foglalkozunk bővebben. A két kérdőívben – az összehasonlíthatóság érdekében – azonos állításokat fogalmaztunk meg, melyekhez négy-négy, alternatív válaszlehetőséget adtunk⁶, azaz négy fokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, hogy kizárjuk a semleges álláspontot. Ezzel (1) a válaszalternatívát elfogadók és elutasítók csoportját tudtuk kialakítani, valamint (2) a válaszalternatívát határozottan vállalók és azt határozottan tagadók csoportját, s a kettő között elhelyezkedő bizonytalanokét (*Inkább igen mint nem/Inkább nem mint igen*). Az állítások a következők:

1. *Aki a felsőoktatásban dolgozik, az szakterületének tudósa legyen.*
2. *Nemzetközi térben kell majd a hallgatónak munkát végeznie.*
3. *A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt.*
4. *A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni.*
5. *Aki a felsőoktatásban tanít, az pedagógiai munkát végez.*
6. *A tudomány egyre gyorsabb változását nehéz követni és nincs elég idő az oktatással foglalkozni.*
7. *A tudomány nemzetköziesedése saját nemzeti eredményeinket veszélyezteti.*
8. *A felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket.*
9. *A felsőoktatásban alapvetően tehetség gondozást kell végezni.*
10. *A munka világával való kapcsolat fontosságát túlértékelik.*
11. *A felsőoktatásban elsősorban a tudományt kell művelni, ezért fontosabb a kutatás minősége, mint az oktatásé.*

Az összefüggések feltárására Spearman-féle korreláció-számítást végeztünk mind a vezetői, mind az oktatói adatbázisban, az előbbiben a teljes és a szűkített részmintán. A szűkített vezetői mintában végzett vizsgálat eredményeként megállapítható, hogy akik szerint *A felsőoktatásban elsősorban a tudományt kell művelni, ezért fontosabb a kutatás minősége, mint az oktatásé*, azok elfogadják, hogy

⁶ A következő válaszalternatívák közül lehetett választani: *Teljesen egyetértek, Inkább egyetértek mit nem, Inkább nem értek egyet, mint igen, Egyáltalán nem értek egyet.*

A felsőoktatásban alapvetően tehetség gondozást kell végezni és a Nemzetközi térben kell majd a hallgatóknak munkát végeznie, valamint úgy vélik, hogy A munka világával való kapcsolat fontosságát túlértékelik. E csoport nem fogadja el, hogy A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni, s hogy a tudomány művelése miatt nincs elég idő az oktatásra. Ezek az állítások együtt mozognak, azaz aki egyik állítással inkább azonosul, az inkább azonosul a másikkal is. A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt vélemény negatívan korrelál az állítással, mely szerint A hallgatóknak majd a nemzetközi térben kell dolgozniuk, valamint A felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket állítással. Ez azt jelenti, hogy minél inkább elfogadja valaki azt, hogy A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt, annál kevésbé elfogadó a másik két állítással kapcsolatosan. Pozitív a korreláció A tudomány nemzetköziesedése saját nemzeti eredményeinket veszélyezteti, és A munka világával való kapcsolat fontosságát túlértékelik vélemények között (7. Táblázat).

7. Táblázat. Korrelációs együtthatók a szűkített vezetői mintán

Állítások sorszáma a VK. 34. és OK. 40. kérdések szerint											
Az állítások sorszáma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	,219**	0.05	-0.086	,120*	-,098*	0.034	0.002	,158**	,114*	,160**
2	,219**	1	-,225**	,101*	,117*	-0.004	-,147**	0.067	,199**	-,154**	0.074
3	0.05	-,225**	1	-0.041	-0.038	-0.007	,132**	-,149**	-0.066	,215**	0.078
4	-0.086	,101*	-0.041	1	,100*	,290**	,111*	,219**	0.027	0.018	0.009
5	,120*	,117*	-0.038	,100*	1	0.015	-0.05	,218**	0.078	-,149**	-,160**
6	-,098	-0.004	-0.007	,290**	0.015	1	,280**	0.057	0.09	0.088	,105*
7	0.034	-,147**	,132**	,111*	-0.05	,280**	1	0.004	-0.06	,138**	,172**
8	0.002	0.067	-,149**	,219**	,218**	0.057	0.004	1	,199**	0.006	-0.005
9	,158**	,199**	-0.066	0.027	0.078	0.09	-0.06	,199**	1	0.025	0.09
10	,114*	-,154**	,215**	0.018	,149**	0.088	,138**	0.006	0.025	1	,261**
11	,160**	0.074	0.078	0.009	,160**	,105*	,172**	-0.005	0.09	,261**	1

Megjegyzés: **= $p < 0.01$; *= $p < 0.05$

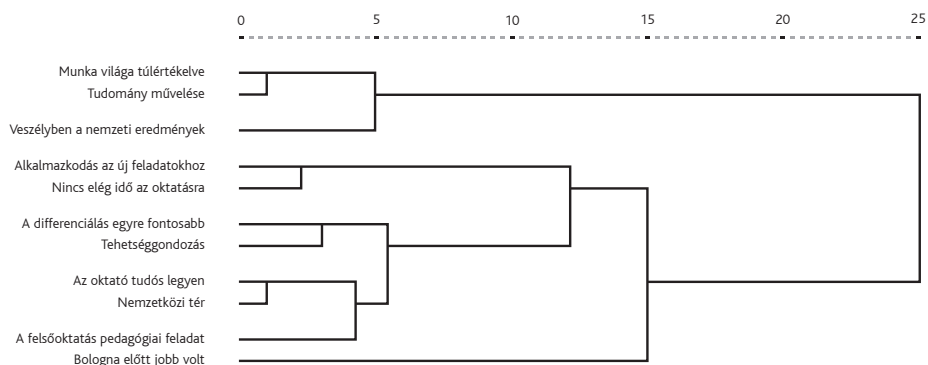
Forrás: VK.34. Kérdés

Ugyanezt a vizsgálatot a teljes vezetői mintán elvégezve azt látjuk, hogy a korrelációs táblában sem a szignifikáns összefüggések, sem a korrelációs együtthatók előjele nem módosul, csak a korreláció nagyságrend változik. Az előbb említett korrelációk mindegyike mögött szignifikáns az összefüggés, esetenként igen erős**. Olyan eset nem állt elő, ahol a két válaszolói körből származó szignifikáns korrelációk előjele ellentétes volna.

Hierarchikus klaszteranalízist is alkalmaztunk a vélemények közötti távolság vizsgálatára. A teljes vezetői mintában a dendrogram az alábbi attitűdcsoportot mutatja (3. Ábra):

- Az első csoportban nagyon közel álló vélemény a tudomány művelésének fontossága és a munka világa felsőoktatásra gyakorolt hatásának vélt túlértékelése, s ehhez kapcsolódik a nemzeti eredmények iránti aggodalom a tudomány globalizálódása miatt. (7.10.11. állítás)
 - A másik csoport a változásokhoz való viszonytal és a felsőoktatási feladatokból fakadó túlterheltség érzéssel írható le. Mivel itt szignifikáns** összefüggés és pozitív korreláció áll fenn, ezért a régi értelemben vett elitképzés versus mai tömegoktatás tapasztalata húzódhat meg az állításokhoz való viszony mögött. (4.6. állítás)
 - A harmadik csoport tudományos munkához kötődő attitűdöket mutatja, az oktató tudós legyen és a nemzetközi térben kell dolgozni vélemények alapján. Ebbe csatlakoznak a tehetséggondozásról, a differenciálásról és a pedagógiai feladatokról alkotott nézetek, s alkotnak közös csoportot. (1.2.5.8.9. állítás)
 - Minden csoporttól elkülönülve áll „A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt” vélemény. E vélemény mögötti nézetrendszer egyik előbbi nézetrendszerhez sem áll közel, más – nem szorosan a felsőoktatás említett elemeivel összefüggő – gondolkodási és értékmintázat az alapja. (3. állítás)
- Az oktatói dendogram megegyezik a teljes vezetői minta dendogramjának jellemzővel.

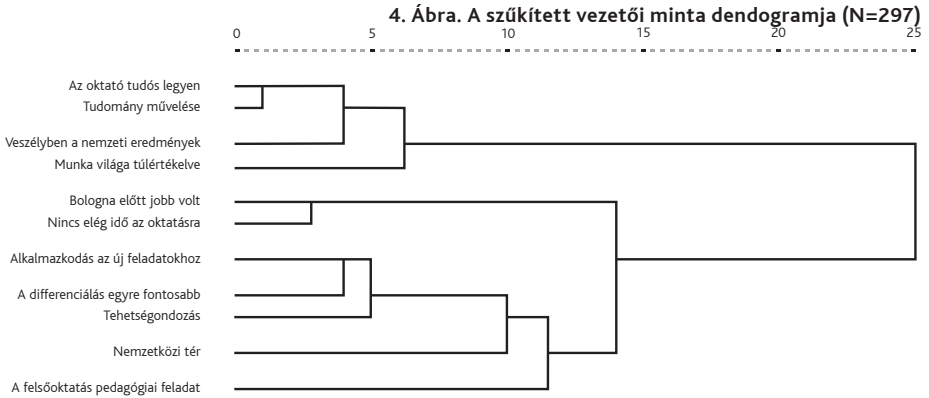
3. Ábra. A teljes vezetői és oktatói minta dendogramja (N=322)



Forrás: VK.34 és OK.40. Kérdések

A szűkített vezetői mintában a vélemények csoportjainak egészen másfajta mintázata alakult ki (4. Ábra).

- Az első csoportban a tudós tanár és a tudomány művelése (1.11. állítás) áll egymás mellett. Ehhez kapcsolódik a felsőoktatás környezetével kapcsolatos nézet (7.10. állítás), s alkotnak elkülönülő fűrtöt.
- Közös gondolati alapja van a 3. és 6. állítások megítélésének.
- A harmadik csoport a változásokhoz és hallgatókhoz való viszonytal, a jövőképpel írható le. (2.4.8.9. állítás)
- Távolról kapcsolódik és sokáig magában áll „Aki felsőoktatásban tanít, az pedagógiai munkát végez.” (5. állítás)



Azáltal, hogy a szűkített és a teljes vezetői minta dendogramja közötti különbséget ki tudtuk mutatni alátámasztást nyert a két minta szerinti elemzés. A közös vonások alapján a válaszolói nézetek a felsőoktatásnak alábbi funkcióival hozhatók összefüggésbe:

- a kultúra művelése, átszármaztatása és terjesztése (1.6.7.11. állítás)
- értelmiségi szocializáció tudományos elitneveléssel vagy tömegoktatással (6.8.9. állítás) társadalmi mobilitás gyorsítása vagy akadályozása (2.8. állítás)
- gazdasági és szolgáltató funkció (10.11. állítás)
- a politikai rendszer legitimálása (3.4. állítás).

10.1.2. Szektoriális sajátosságok a változásokhoz való viszonyban

A változás megértésében szektoriális különbségek vannak. A vezetői mintában *A felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket* állítás átlagos elfogadottsága 77,4%. Ezt fölülmúlja a gazdaságtudomány (87,5%), a társadalomtudomány (86,8%), az orvostudomány (86,5%), s alulmúlja az agrárképzés és az informatika (50%) képzési terület. Jobban elfogadják a főiskolák (86%) mint az egyetemek (73,1%).

A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt állításnál szignifikáns különbség van a teljes vezetői mintán szektoriális bontásban, ami eltűnik, ha kivesszük belőle az osztatlan képzést képviselőket. (Ez utóbbi mintában az állítás elutasítása a gazdaságtudományban és a társadalomtudományban az átlagot meghaladja.) Ugyancsak ennél az állításnál szignifikáns** a különbség a karok száma szerint (a kar nélküli intézményekből érkezett válaszolók többsége elutasítja az állítást), valamint a főiskolák és egyetemek között. A főiskolák körében az állítás elutasítása 49,4%, ami több az átlagosnál, amely 39,1%. Oktatáspolitikai érdeklődésre számot tartó szektor a pedagógusképzés. A vezetők csoportját manuálisan leválasztva azt látjuk, hogy körükben a bizonytalanok aránya az átlagnál (56%) nagyobb (64%), s nagyobb a vizsgált állítást elutasítóké is: 49% (átlag 39,1%). A különbség nem szignifikáns.

A vezetői válaszolók között különbség van a véleményekben aszerint, hogy közvetlen ágensei a felsőoktatásban zajló változásoknak (ciklusos rendszerű képzésben vannak) vagy sem (azaz a régi, osztatlan szerkezetben dolgoznak). A válaszolók attitűdjeiben a tudományos kutatás, a tudomány művelése és terjesztése erős csoportképző elem. A változások elfogadása vagy elutasítása, a munka világa és a nemzetközi tér hatása, valamint hallgatók szempontjai mentén jelentkeznek a különbségek. A tapasztalatok szektoronként szignifikánsan különböznek; a változások általános megítélése, s a ciklusos képzés magyarországi bevezetéséről való gondolkodás esetenként téves attribúciókat sejtet, amennyiben olyan elemeket is a Bologna-rendszerhez kötnek, amelyek annak nem következményei.

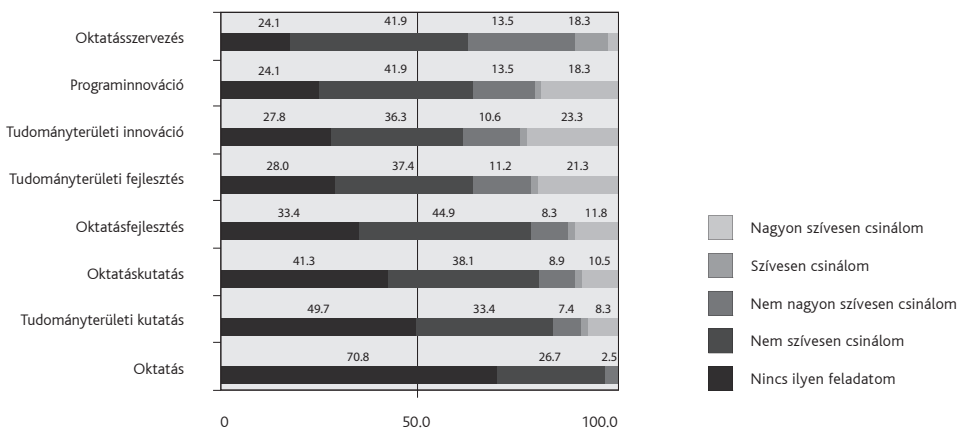
10.2. FEJLESZTÉSI-INNOVÁCIÓS POTENCIÁL, INNOVÁCIÓS STRATÉGIÁK

10.2.1 Szerepidentitások kapcsolata és oktatói partnerség a fejlesztésben, innovációban

A Bologna-implementációt kísérő, valamint az ún. LeO-alapú nézetrendszerben az innovációs/fejlesztői partnerség meghatározó változó. Ennek vizsgálatához az OK. 18. Kérdést („Mennyire tartja jellemzőnek saját magára az alábbi oktatói szerepeket, feladatokat?”) használtunk fel. Az innovációs potenciál árnyalásához az előbb elemzett állítások közül *A régi (Bologna előtti) felsőoktatás jobb volt és A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni* állításokat is felhasználtuk.

Az oktatók 80%-a az oktatást szereti a legjobban. A válaszolók 78-89%-ának valamilyen formában van fejlesztéssel, innovációval járó feladata, 60-65%-uk szívesen foglalkozik ezzel (5.Ábra).

5. Ábra. Oktatók szerepidentitásai

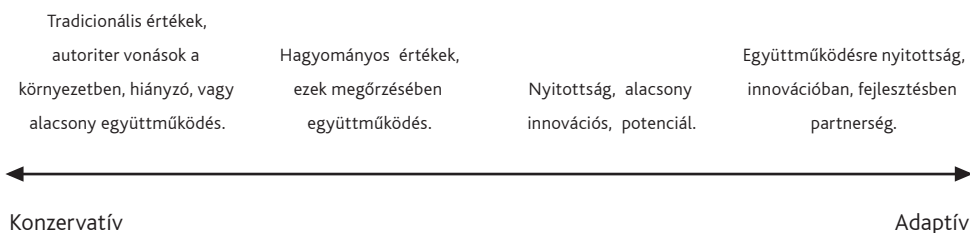


Forrás: OK.18. Kérdés: „Mennyire tartja jellemzőnek saját magára az alábbi oktatói szerepeket, feladatokat?”

A felsőoktatásban zajló változásokhoz való viszony jeleként értékeltük *A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt* állítás támogatottságát vagy elutasítását – melynek fókuszában nem a ciklusos képzés általános megítélése, hanem a régi elitképző funkciótól a tömegképzés felé haladó, finanszírozási gondokkal küzdő felsőoktatás, sokszor az ún. magyar "Bolognától" is független tapasztalata áll. Az ebben az értelemben kezelt állítás elutasítása az oktatók körében 23,3%-os. Kevesebb, mint akár a teljes mintában (37,3%) akár a szűk vezetői mintában (39,1%). Az oktatói mintán belül az állítást elutasítók aránya nagyobb azok körében, akik (1) megyeszékhelyen és városban dolgoznak**, (2) többet publikálnak, (3) együttműködőbbek az ismeretek, képességek és attitűdök leírásakor, (4) szakfelelősök, (5) helyesen értelmezik a „tanulási eredmények” fogalmat**, (6) saját fejlesztésekbe kezdenek, ha az eddigi változtatás mértékével elégedetlenek. Az oktatók megosztottak a változásokhoz való viszonyban és abban való szerepvállalásban. A látható többség a régi felsőoktatást jobban kedveli.

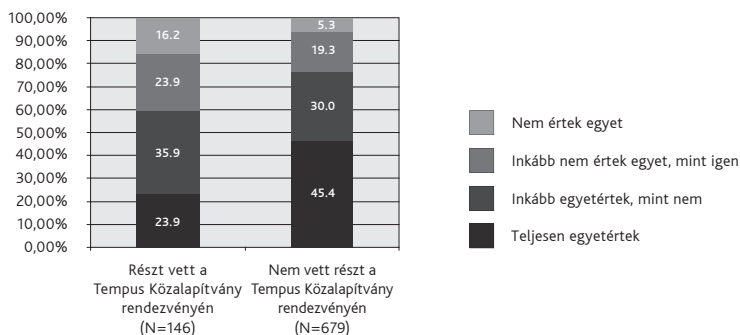
Ha az attitűdcsoportokat egy elképzelt innovációs stratégiai tengelyre vetítjük (6. Ábra.), akkor a legnagyobb elemszám a tengely konzervatív végén mutatkozik. Azok vannak ott, akik értékeikben tradicionálisak, jellemző a hierarchizált, autoriter szemlélet a környezetükben. A konzervatívok között vannak szakmai, szervezeti kooperációt alkalmazók. Vannak, akiknél a változtatáson van a hangsúly, de együttműködésben gyengék, fejlesztői-innovációs potenciáljuk alacsony szintű, de hajlanak arra, hogy elfogadják a felsőoktatásban végbement változtatásokat. E csoportban vannak az „álfejlesztők” is, akiknél az aktivitás a szándékoknál megáll, míg mások a kitörési pont keresésével egyéni erőfeszítéseket tesznek. A tengely adaptív végén az innovátorok és együttműködők állnak. Az implementációnak ebben a szakaszában viszonylag szerény elemszámú csoportot képeznek. Ők azok, akik határozottan nem értenek egyet a vizsgált állítással: a programinnovációt (inkább) kedvelők, a másoktól, másokkal szívesen tanulók, a felsőoktatás környezetére érzékenyek, problémamegoldásra nyitottak.

6. Ábra. A felsőoktatásban zajló változásokhoz való viszony dimenziója az oktatók körében



Akik a Tempus Közalapítvány rendezvényein részt vettek, azok inkább a tengelynek az adaptív felén állnak. Az előbb említett állításnak a tagadása körükben – az egész mintára jellemző 58,3%-hoz képest – 75,4%. A bizonytalan elfogadók aránya is magasabb (30%) náluk mint az átlagban (20,1%). A különbség mindkét esetben szignifikáns. A Tempus KA rendezvényein részt vett válaszolók más paraméterei nem különböznek szignifikánsan (7. Ábra).

7. Ábra. A Tempus Bologna-implementációs rendezvényein részt vettek és nem részt vettek véleménye



Forrás: OK. 14. Kérdés: „Részt vette-e olyan hazai Tempus rendezvényen, programon, amely a bolognai folyamat hazai bevezetését támogatta?” és OK. 40. kérdés 3. állítása: „A régi (Bologna-előtti) felsőoktatás jobb volt.”

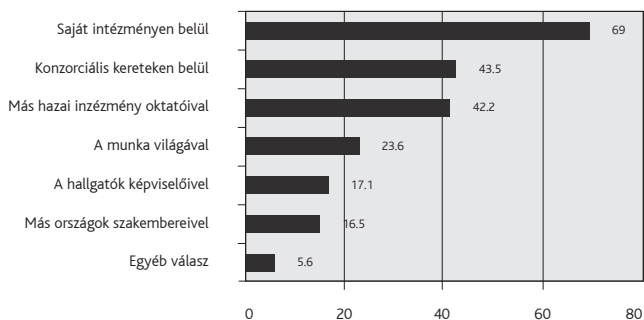
Részösszefoglalás

A fejlesztésben és innovációban való oktatói partnerség kialakulása nehéz tanulási, új szocializációs folyamaton megy át. Az oktatók innovációs potenciálja a tradicionális-diszciplináris értékek újragondolásában való nyitottsággal függ össze. A változás szükségességének megértése, a tanulási eredmények gyakorlati jó példáinak bemutatása, vagyis az információáramlás szervezett támogatása szignifikáns módon hat az attitűdökre.

10.2.2. A nyitottság-faktor szerepe a szakfejlesztésben

A vezetők innovációs stratégiáinak vizsgálatát VK. 23. kérdéssel egészítettük ki, hogy láthatóvá tegyük mennyire támaszkodnak saját és mások tapasztalataira, elvárásaira a felsőoktatás előtt álló új feladatok megoldásakor. A többség saját, belső erőforrásaira támaszkodik, s kevesen nyitnak a leendő munkaadók, hallgatók és a nemzetközi partnerek irányába (8. Ábra).

8. Ábra. A szakok képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozásakor folytatott szakmai egyeztetések, százalékban (N=322)



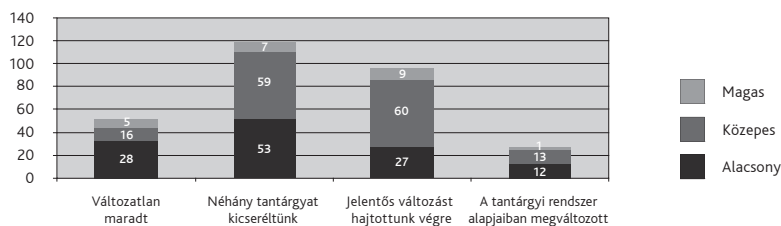
Forrás: VK. 23. Kérdés: A KKK megfogalmazása során milyen szakmai egyeztetéseket folytattak? Jelölje be azokat az alábbi állításokat, melyek önökre jellemzőek! (több válasz lehetséges)

A fejlesztési stratégia vizsgálatára nyitottsági faktorokat képeztünk aszerint, hogy a szakfelelősök hány egyeztetést jelöltek be, s azok mennyire voltak belső vagy külsők. Ez alapján szignifikáns összefüggést találunk a következőképpen:

- nem változtatott a tanulószervezésben
 - az alacsony nyitottsági faktorról jellemezhető válaszolók 22%-a,
 - a közepes nyitottság-faktorról rendelkezők 17%-a,
 - a magas nyitottság-faktorról rendelkezők 5%-a.
- nem változtatott az értékelésben
 - az alacsony nyitottsági faktorról jellemezhető válaszolók 30%-a,
 - közepes nyitottság-faktor esetén 26%-a,
 - magasnál pedig 19%-a.

A nyitottság növekedése összefügg a tantárgyi rendszerben bekövetkező változással. Az alacsony nyitottsági faktorról jellemezhető válaszolók kevésbé változtattak: a 120 ide tartozó válaszolók 67,5%-a legfeljebb néhány tantárgyi változást jelzett. A magas nyitottsági faktorról a válaszolók 7,6%-a volt jellemezhető. Többségük jelentős változásról számolt be. A radikális tantárgy-rendszerbeli változásnál tapasztalható adatokra kutatásunkból nem találtunk magyarázatot, vagyis arra, hogy miért viselkednek így ezek a faktorok ebben a kategóriában. Vélelmezzük, hogy általunk nem vizsgált tényező húzódik meg a jelenség mögött (9. Ábra).

9. Ábra. Az alacsony, közepes és magas nyitottság-faktorról rendelkezők válaszainak különbsége a tantárgyi rendszerben végbement változásról (N=322)



Forrás: VK.23.Kérdés: A KKK megfogalmazása során milyen szakmai egyeztetéseket folytattak? Jelölje be azokat az alábbi állításokat, melyek önökre jellemzőek! (több válasz lehetséges)

Részösszefoglalás

A szakfejlesztés lefolyását az egyes szervezetekben uralkodó szabályok, törvényszerűségek határozzák meg, s ebből a szempontból a kooperáció, a hálózatokon keresztül kumulált tudás és közösségi tanulás meghatározó elem. A nagyobb és mélyebb változások ott mentek végbe, ahol a tanulási eredmények megfogalmazásában érdekeltek és érintettek széles köre vett részt a munkálatokban. Ha a felsőoktatás egészét nézzük, akkor – a vizsgált szempontból – az egyeztetés gyenge pont, a felek alig kommunikálnak. Miközben a változások zajlanak, a rendszert tanszékek/intézetek befelé forduló, szigetszerű működése jellemzi.

10.2.3. Utak-tévtutak a szaklétesítésben

A „tudásanyag szétválasztásának” feladata és problémája a Bologna-diskurzus fókuszába került, lásd például „...a korábbi tudásfelépítmény kettévágása a gondos változtatás ellenére nem tudott eredményt hozni, vagyis sokan hibás útnak tartják az öt évfolyamos képzés 3 évbe sűritését” vagy „tévedés volt a tudomány kizárólag MA szintre «föltölése»” diskurzus-elemet a VK. 34. és OK. 41. nyílt kérdésekből. Az esettanulmányok azonban azt mutatják, hogy a szerkezeti probléma mögött valójában a tanulási eredmények megfogalmazásának és a tanulásszervezésnek az összehangolási problémája áll. Erre mutatnak az alábbi interjúrészletek.

A szerkezeti változtatás... „sok tantárgy esetében nem sikerült, nem lett olyan jó minőség, ráadásul, amikor beindultak a mesterszakok, akkor meg ott volt a probléma, hogy ha elmondunk mindent az alapszakon, akkor mit tanítsunk a mesterszakon”... „Klasszikus példa, mondjuk itt van egy alapozó tárgy, a Mikroökonómia. Amikor én tanultam, akkor 2 féléven keresztül tanultuk heti 3 x 80 percben. A mostani elsősök 1 féléven keresztül tanulják heti 1,5 x 80 percben. Tehát gyakorlatilag negyedannyi időben, de az anyag nem csökkent a negyedére...talán alkalmazkodási késések vannak a bolognai folyamattal kapcsolatban.” (Egyetemi oktatói interjú)

A BA/BSc végére megfogalmazott kimeneti követelmények kvalifikációs problémaként is jelentkeznek, s szoros összefüggésben vannak a mesterszint bemeneti rugalmasságának kérdésével. Ha tágra nyitja egy képzés a bemenetet, akkor nagyon különböző előtanulmányú hallgatókkal kell foglalkoznia, heterogén összetételű csoportban kell tanítani. Az egzisztenciális érdek a hallgatói létszámhoz kötődik, ami nem várt, a korábbi tapasztalatokkal sokszor nem kompatibilis megoldásokat eredményezett.

„Sok változata lett ugyanannak az anyagnak... korábban tudtuk, milyen előfeltételeket tudunk elvárni és szabni, most lényegében nem nagyon tudunk előfeltételeket támasztani, mert különben a hallgató nem tudná fölvenni, ezért hát sokkal több bajunk van azzal, hogy ugyanazt a tudásanyagot nagyon sokfajta módon kell csomagolni”... A nemzetköziesedés erőteljes mozgatórugója a változásoknak... „fokozatosan, de nagyon keményen alakítja az eljárásainkat”... „az angol nyelvű kurzusoknál tudomásul kell venni, hogy a hallgatók egyik része magyar, aki angolul akarja valamilyen oknál fogva tanulni a tárgyat, a másik része latin-amerikai vagy albán, ezért nekik a szokásos magyar példák szinte semmit nem mondanak.” (Egyetemi tanszékvezető/szakirányfelelősi interjú)

Az alábbi interjúrészlet szemlélteti, hogyan reagált gyorsan és hatékonyan a vizsgált intézmény a tananyagváltozásra és a vele járó pedagógiai feladatokra.

„Ez volt a nagy erőfeszítésünk, hogy hogyan lássuk el tananyaggal a hallgatókat. Akkor mindig azt a megoldást választottam, hogy kutatási anyag, amit részben tanszéki, részben külföldi külsős emberekkel írtunk, de ugye a kutatási anyag kevésbé didaktikusan van megírva, tehát ott azért csínján kell bánni... Vette az ember a fáradtságot és az időt és írt. Azt hiszem akkor jelent meg elsőként ez, s azóta évente kiadják, mert benne van az, hogy ez kinek van szánva, Bologna-tankönyvsorozat... Tehát én voltam, nem tudom második, harmadik, aki ezt megcsinálta, és nagyon örülök neki.” (Egyetemi tanszékvezetői interjú)

A vezetők válaszaiból az látszik, hogy mesterszinten sikeresebb volt a fejlesztés, mint az alapszakon. Ebben képzési területek szerint különbség van (8. Táblázat). (Megj: Az alábbi adatok a kérdőíveket kitöltőké, s nem a MAB-nál nyilvántartottak!)

8. Táblázat. A BA/BSc és az MA/MSc szinten sikeres szaklétesítés (%)

Képzési területegyüttes	Bachelor	Master
Természettudományok és matematika	68,5	87,9
Társadalomtudományok és bölcsészet	47,9	82,7
Élettudományok	61,1	67,7
Élettelen, műszaki tudományok és informatikaa	87,9	83,8
Művészet és művészetközvetítés	50,0	87,0

Forrás: VK.10., 11., 12., 13. Kérdés (Lásd a Függelékben!)

A szűkített mintában a válaszolók 46,2%-a szerint jelentősen vagy teljesen megváltozott a tantárgyak köre, 28,3% szerint a tantárgyak tartalma. Szektoronkénti különbségek:

- a tantárgyi szerkezetben
 - az állami egyetemeken a válaszolók száma alapján a szakok 41,3%-ában ment végbe jelentős vagy alapvető változás, egyházi egyetemnél (N=4) 25%.
 - az állami főiskolák körében 58,1%, egyházi főiskoláknál (N=6) 50%, magán intézménynél (N=13) 53,9%.
- a tantárgyi tartalomban
 - állami egyetem 26%, egyházi egyetem 25%,
 - állami főiskola 27%, egyházi főiskola 66,7%, magán intézmény 53,1%.

Vagyis, az egyetemeken nagyobb mértékben őrizték meg korábbi eljárásaikat, s az innováció inkább elérte a főiskolákat, s inkább az egyházi és magánintézményt, mint az államit.

Részösszefoglalás

A korábbi szakok tudásrendszerének ciklusonkénti sikeres átrendezése és a tanulási eredmények jó megfogalmazása az egyes kimeneti pontokon hosszan elnyúló feladatként valószínűsíthető a felsőoktatásban az első akkreditációs próbálkozások sikertelensége és az átmenetek összerendezése miatt. A tudományos kutatás és tudományközlés prioritását hangsúlyozó szakfelelősök a diszciplína logikai átrendezésének lehetőségeit keresik a szakfejlesztés során, s bizonytalanul kezelik a munka világának elvárásait, ami a tanulási eredmények kezelésére is kihat. A mesterszinten eredményesebbek voltak a szaklétesítések mint alapszakon, ami egyrészt eredményes tanulási folyamatnak tudható be, másrészt a ciklusok képzéshez való tudatosabb alkalmazkodásnak, harmadrészt pedig, hogy a hagyományos „tudomány-alapú” felsőoktatásnak ez inkább helye, mint az alapszint. A ciklusos képzés bevezetésének tartalmi szerkezeti, illeszkedési „gyermekbetegségeit” a képzés teljes felfutása mutatja ki.

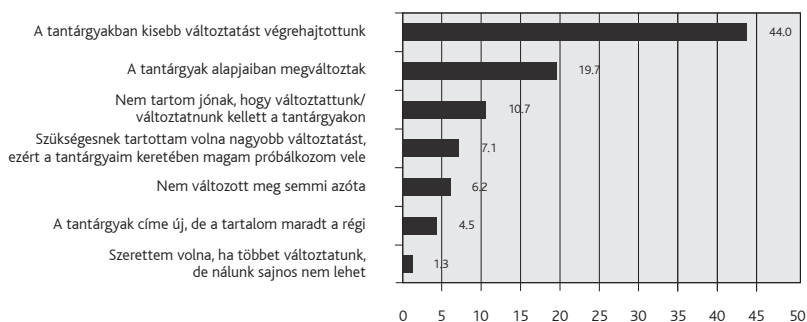
10.3. A BOLOGNA-ALAPÚ FELSOŐOKTATÁSI RENDSZER IMPLEMENTÁLÁSA

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, milyenek látszik a bolognai reform bevezetése és a LeO beágyazottsága az oktatók szempontjából. Ők a végrehajtás kulcsszereplői. Érdemes vizsgálni tehát körükben a változás megélését, annak tudatosulását, hogy a felsőoktatás új feladatok előtt áll. Kérdés, hogy mennyire látszik előrehaladottnak a bolognai rendszer implementációja az ő körükben, milyen mértékű az intézményi és személyes tanulási folyamat, amelybe kerültek?

10.3.1. A változás mértékének észlelése

Az előbbiekben részleteztük, hogy milyen változást jeleztek a vezetők. Az oktatók ezt másként látják. 63,1%-a szerint (OK. 32. kérdés) az általuk oktatott tantárgyak nem változtak meg vagy a változás kismértékű, bár csak 4,5% állította, hogy az új kurzuscímek változatlan tartalmakat takarnak. Alapvető tartalmi változást a gazdaságtudomány, bölcsészettudomány, társadalomtudomány és az agrárium mutat. A tartalomban a legkevesebben a természettudományok, az orvos- és egészség-tudományok köréből jeleztek változást. A minta egészét alapul véve a tantárgyi tartalomban lezajlott változást az oktatók többsége érzékeli. 10,7% nem tartja jónak a változást, 9% viszont szükségesnek tartott volna többet is, ezért saját maga elvégzi ezt a tanításkor, illetve arról panaszkodik, hogy szeretne változtatni, de náluk nem lehet (10. Ábra).

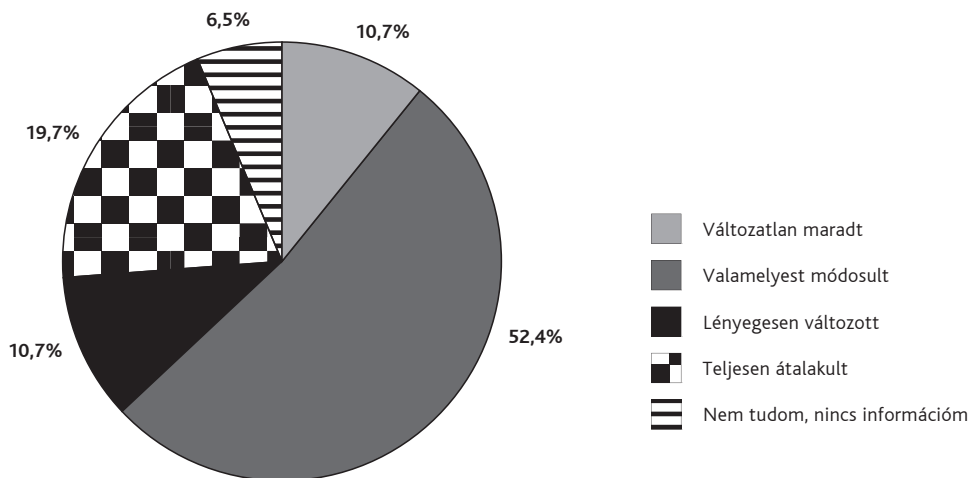
10. Ábra. Az oktatók véleménye a tantárgyakban végbement változásról



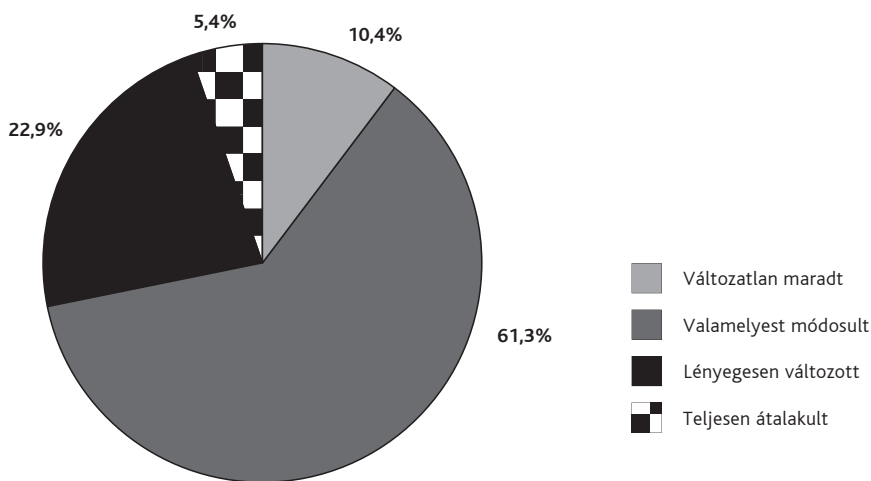
OK. 32. Kérdés: „Mennyire változtak meg a tantárgyak attól, hogy bevezetésre került a Bologna-rendszerű, többciklusú képzés a felsőoktatásban?”

A fenti 10. Ábrán részletezett oktatói véleményekből komplex állításokat képeztünk, s megfeleltettük a vezető kérdőívben szereplő állításokkal. Azt látjuk, hogy a tantárgyi tartalomban lezajlott változásról az oktatói karnak tudomása van, inkább annak megítélésében van különbség, hogy ez milyen mértékű (11. és 12. Ábra). A két vizsgálati szempont alapján azt lehet mondani, hogy e téren a szemlélet, a nézetek, attitűdök alakulása zajlik; van olyan oktatói csoport, amelyik elutasítja a változást, de van olyan is, amelyik kevesli és saját szakmai autonómiája keretében újít.

11. Ábra. Oktatói vélemény a tantárgyi változásról



12. Ábra. Vezetői vélemény a tantárgyi változásról (N=297)



Forrás: OK. 32. és VK. 25. Kérdés (Lásd a Függelékben!)

10.3.2. A tanulási eredmények fogalom ismerete

Az oktatók 22%-a tudja azt, hogy a tanulási eredmények állítások arról, hogy mit fog tudni, mire lesz képes, milyen attitűdök elvártak a hallgatótól a képzés végén. (OK.23. kérdés.) A szektorális különbségek szignifikánsak**. Az ismertség arányai: bölcsészettudományok területén dolgozóknál

28,6%, társadalomtudományokban 21,6%, természettudományokban 11,9%, gazdaságtudományokban 10,3% és az orvostudományokban 7,6%. A többi szektorban nem érte el a helyesen válaszolóik száma a 10 főt.

Akik ismerik a definíciót, azok közül többen jeleztek nehézséget a kurzusok tervezése, a tanulás-szervezés és értékelés terén, ami a kihívással való szakmai megküzdés jele. Leginkább a képességek és az attitűdök okoznak gondot, ami a tradicionálisan tudományközlésre és bemenet-szabályozásra berendezkedett felsőoktatásban érthető. Az interjúk szerint a tanulási eredmények szemlélet és a kompetencia-alapú felsőoktatás gyötrelmes kialakulása és gyakorlati megvalósulása zajlik. Az egyik egyetemi kis tanszéken készült esettanulmány szerint meglehetősen sajátos, sok esetben informális oktatói együttműködésen alapuló oktatási tevékenység folyik. A tanulási eredmény-szemlélet nem idegen a tanszék oktatóitól, viszont nincs ennek egységes szakmai alapokon nyugvó értelmezése, s az alkalmazást illetően az oktatói munka tervezési dokumentumaiban, az értékelési gyakorlat tervezésében sem köszön vissza. Az oktatók érdekeltek a képzésben zajló változásokban, az állandó kihívásokkal szemben a maguk szerénynek tartott kapacitásaival, olykor külső segítség bevonásával reagálnak rá, például, tankönyvírás, kurzuskínálat bővítése, angol nyelvű kurzusok bevezetése, a tanulói teljesítményértékelés újszerű módjai, a fejlesztési szempont hangsúlyozása a teljesítmény értékelésében stb. Az új pedagógiai megközelítésekkel szemben nyitottak, az eltérő tanulási utak, a kiválóság támogatása is kitapintható.

Ebben az intézményben 4 interjút vettünk fel, s egyikben sem talákoztunk a tanulási eredmény-megközelítést elutasító hanggal. A gazdasági szakemberképzésre jellemző ismeretközpontúság mellett a tanszéki oktatók munkájában érzékelhetően jelen van a szemléletformálásra, attitűdformálásra irányuló erőfeszítés is, amit a tömegképzésből adódó nehézségek kísérnek. Az oktatók pedagógiai felkészültségének javítási igénye ugyan nem jelenik meg egybehangzóan, de az oktatásmódszertani képzésben való részvétel fontosságára irányuló kérdésünket senki nem vitatta. Bár meg kell jegyeznünk, hogy itt a tapasztalt, 30 éve a pályán lévő kolléga és a fiatal, lelkes oktató nézetei eltértek. Az előbbi a "learning by doing"-ban hisz, a fiatal oktató viszont hasznosnak és fontosnak látta önképzési lehetőségeket.

Részösszefoglalás

A tényleges szerkezeti és tartalmi változás és annak érzékelése, illetve a tanulási eredmények fogalom ismerete közötti nagy a különbség az oktatók és a vezetők között. Ez egyrészt kommunikációs problémára utal, de a tanulási folyamat természetes velejárójaként is értelmezhető.

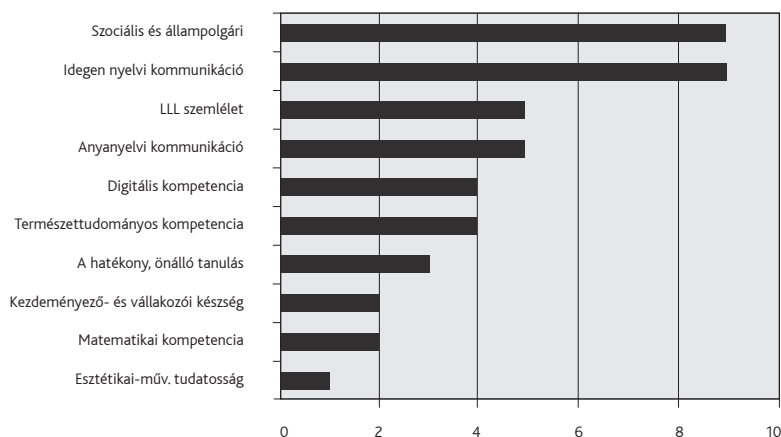
10.3.3. A kompetencia-alapú tanulás a felsőoktatásban

Ezen a ponton fel kell tenni a kérdést: hogyan érvényesül a felsőoktatásban a kompetencia-alapú szemlélet és hogyan valósul meg a gyakorlatban? Mindenek előtt, korántsem általános annak a belátása, hogy a hallgatók tanulásának támogatása érdekében tudatosan el kell mozdulni a jellemzően elméleti előadásokra és kollokviumokra épülő, ismereteket közlő felsőoktatástól, és kompetencia-fejlesztést kell folytatni. Pedig az oktatók nagy számban fogalmazzák meg a hallgatók közötti – egyre

nagyobbnak látszó különbségeket – amit a felsőoktatáshoz való ingyenes hozzájutással, a létszám-alapú felsőoktatás-finanszírozással és azzal hoznak összefüggésbe, hogy egy hallgató akár kilencszer is próbálkozhat egy kurzus elvégzéséve. Úgy vélik, hogy a körülmények sokszor nem kedveznek az értelmiségképzésnek, a felsőoktatásban folyó sajátos tanulás megtanulásának és – ez utóbbi különösen – pazarlás az oktatói erőforrásokkal. E problémák eliminálása nélkül meg kell állapítani, hogy a kompetenciák akkor is „kopogtatnak a felsőoktatás ajtaján”, ha nincsenek az említett nehezítő körülmények – éppen a kimenetszabályozás, a tanulási eredmények megfogalmazása és mindenek előtt a modern tanulásfelfogás miatt. Az előbbi szempontok együttjárása annyiban módosítja a feladatot, hogy a speciális, a képzés saját céljához tartozó kompetenciák mellett sok szakon a hallgatók alap- és kulcskompetenciáinak fejlesztése is elengedhetetlen előfeltétellé vált.

Az elemzésre kiválasztott 84 kurzusleírásban megvizsgáltuk, hogy jelen van-e, s mennyire a tervezésben ez a feladat. Azt tapasztaltuk, hogy a szociális és állampolgári kompetencia és az idegen nyelvi szerepel leggyakrabban (bár ez is „csak” 9 eset). A digitális kompetencia fejlesztése alig leírt (4 eset), miközben vélelmezhetően – valamilyen mértékben – ott van már a kurzusokban. Az anyanyelvi kommunikáció és a hatékony és önálló tanulásra felkészítés – korábban inkább közoktatási feladat – is megjelent formálisan, ha csak nyomokban is (13. Ábra).

13. Ábra. Kulcskompetenciák fejlesztésének gyakorisága a vizsgált kurzusleírásokban



Forrás: 84 kurzusleírás

a. Anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia

Bár – mint láttuk – alig van formális leírása az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztésének, a válaszolók mégis viszonylag sokszor írtak a hallgatókról szólva, vagy a velük való bánásmód kapcsán e kompetenciának a hiányosságairól, a hátrányok kiküszöböléséről. Feladatnak tartják a fejlesztését, mert a szaknyelvi kultúra, a szakmai, tudományos kommunikáció alapja. Az oktatók között pedagógiailag nagyok a különbségek abban, hogy ezt hogyan valósítják meg: középiskolai módszereket alkalmaznak, a dedukcióhoz nyúlnak, mások reflektív technikákkal operálnak, az egymástól tanulást használják fel (9. Táblázat).

Szempont	Részlet a válaszolók véleményéből
Hallgatói kompetencia- hiányra utaló részlet	<p>„Igyekszem növelni a hallgatók teljesítőképességét, mert főiskolai tanulmányaik megkezdésekor még nem képesek 45 percnél tovább koncentrálni.” (Oktatói Adatbázis. 388. – gazdaságtudomány)</p> <p>„A diákok nagyobb tudásszint különbségei miatt olykor úgy kell szemináriumot vezetni, mint egy osztatlan iskolában, ahol különböző korú tanulóknak kell az órát tartani. Azaz nem lehet mindenkitől azonos teljesítményt elvárni, idő kell a felzárkóztatáshoz.” (Oktatói Adatbázis. 276. – bölcsészettudomány)</p> <p>„...Interneten elérhető példatárat és megoldáskötetet készítettem. Az alapvetőbb kérdéseket alaposabban elmagyarázom, mert sokkal kevesebb tudással bírő hallgatókat kell tanítanom. Az előadásomon: sokszor kitérek az adott rész rövid összefoglalására és a legfontosabb részek hangsúlyozására. A vizsgatételekben részletesen leírom, hogy miről kellene a vizgázónak beszélnie.” (Oktatói Adatbázis. 522. – természettudomány)</p> <p>„Az alapfogalmak önálló, saját szóbeli megfogalmaztatása minden előadáson, de főleg gyakorlaton minden hallgatóval, akik nagyobb része sajnos nem jutott el az absztrakt gondolkodás igényéig és képességéig a felsőoktatási intézményeinkbe kerülve. Ennek következtében az összefüggések nagyobb és mélyebb részét nem érti.” (Oktatói Adatbázis. 528. – orvostudomány)</p>
Jó gyakorlat	<p>„Igaz-hamis állítások listájának elemzése prezentáció bemutatása képességtérkép készítése csoportban probléma-kérdések megfogalmazása szakirodalom interaktív frontális megvitatása csoportmunka: fogalmak rendszerezése, táblázat készítés csoportos esetelemzés esetmegoldások: bizonyítás és cáfolat – párban pedagógiai helyzetelemzések – jó és rossz megoldások listája játék.” (Oktatói Adatbázis. 259. – társadalomtudomány)</p>

Forrás: OK.41.Kérdés: „Kérjük, írja le röviden, hogy milyennek látja Ön a mai magyar felsőoktatást? Mennyiben váltotta be az új képzés az elvárásokat vagy igazolta az Ön korábbi nézeteit? Milyen problémát lát benne, melyek az értékei? Milyen javaslatai lennének a továbbiakra?”

b. A hatékony és önálló tanulás kulcskompetencia

Az oktatók jelentős erőforrásokat fordítanak a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak támogatására, a rendszeres, az autonóm tanulásra szoktatásra. Erős kritikai él érződik a hallgatók tanulás képességéről, a motivációról, az önállóságukról. Általános a vélekedés, hogy a hallgatónak már a középiskolai tanulmányai alatt kellett volna eljutnia a tanulás „értelmének” megértéséhez, hiszen ez a továbbtanulás alapja. Ez a feladat azonban, úgy látszik átkerült a felsőoktatásba, s nagy erőfeszítéseket kell tenni az önkritika, önértékelés fejlesztéséért és ezeknek a tanulás szolgálatába állításáért. Az oktatók szerint, míg korábban a motivált hallgatókkal kellett foglalkozni, addig most a sikervágy, az ambíció és a tanulási eredmények elismerésének vágyát is a felsőoktatás kell felébressze a hallgatóban. Új feladat fokozatosan emelni a tanulási igény szintet (10. Táblázat).

10. Táblázat. Oktatói vélemények a hallgatók tanulási kompetenciájának fejlesztéséről a tanulás szervezésben

Szempont	Részlet a válaszolók véleményéből
Hallgatói kompetencia-hiányra utaló részlet	<i>„Igyekszem növelni a hallgatók teljesítő képességét, mert főiskolai tanulmányaik megkezdésekor még nem képesek 45 percnél tovább koncentrálni.”</i> (Oktatói Adatbázis. 388. – gazdaságtudomány)
Jó gyakorlat	<i>„Igaz-hamis állítások listájának elemzése, prezentáció bemutatása, képességterkép készítése csoportban, probléma-kérdések megfogalmazása, szakirodalom interaktív frontális megvitatása, csoportmunka: fogalmak rendszerezése, táblázat készítés, csoportos esetelemzés, esetmegoldások: bizonyítás és cáfolat – párban pedagógiai helyzetelemzések – jó és rossz megoldások listája, játék.”</i> (Oktatói Adatbázis. 259. – társadalomtudomány)

Forrás: OK.41. Kérdés: „Kérjük, írja le röviden, hogy milyennek látja Ön a mai magyar felsőoktatást? Mennyiben váltotta be az új képzés az elvárásokat vagy igazolta az Ön korábbi nézeteit? Milyen problémát lát benne, melyek az értékei? Milyen javaslatok lennének a továbbiakra?”

Rézsösszefoglalás

A hallgatók tudása, képességei és attitűdjei terén meglévő nagy különbség sokszor állítja az oktatókat választás elé: munkaidejében tehetséggondozást végezzen, s a tanulásban elkötelezett, szakmailag magasan teljesítő hallgatókkal foglalkozzon vagy a leszakadás megakadályozására fordítsa idejét? Végezzen egyénileg támogatott, reflektív fejlesztést, önkéntes túlmunkában korrepetálást, pótló foglalkozásokat vagy tudományos kutatást? A kulcskompetenciák fejlesztése napi feladattá vált – akár tisztában vannak ezzel az oktatók, akár nem. A kulcskompetenciák a speciális kompeten-

ciákhoz vezető úton nem nélkülözhetők, s fejlesztésükkel támogatható a hallgató a tanulási eredményekben megfogalmazottak elérésében.

10.3.4. A LeO-alapú tanulás tervezése

"Úgy látjuk, hogy az oktatási intézményekbe belépő új generáció szocializálódásához, az értékek és normák átadásához egy megújult oktatási és nevelési programra van szükség. Elkerülhetetlennek látjuk a felsőoktatási intézmények nevelő jellegének erősítését. Meggyőződésünk, hogy a tartalmi jellegű változtatás felel meg a bolognai folyamat szellemiségének is, hiszen az egységes felsőoktatási tér, amit az Európai Unió vezetői célként fogalmaztak meg a 90-es évek végén, azt jelenti, hogy minden európai felsőoktatási intézmény egységes az átadott normák tekintetében. Ugyanakkor hazánkban ez a szempont még nem kapott hangsúlyt a közös gondolkodásban."

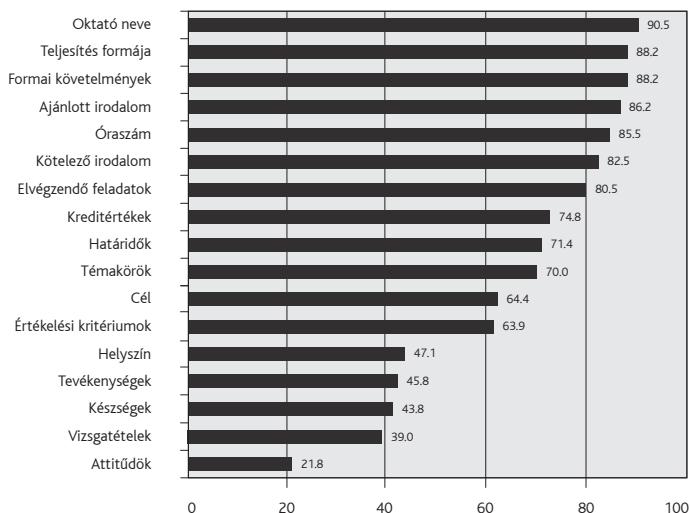
(Főiskolai tanszék, vezetői interjú)

A szakok tanterveit az oktatók kurzusleírásokon⁷ keresztül illesztik a hallgatói csoporthoz, s mivel ez utóbbi – jó esetben – a hallgató által ismert, ezért egyértelműen a tanulás-tervezés egyik fontos eleme. E tervből kiindulva történik a tanulásszervezés és -menedzselés mind a hallgató, mind az oktató részéről, azért, hogy a hallgató a képzés végén az elvárt tudással, képességekkel, attitűdökkel rendelkezzen. A szakirodalom szerint a tanulási eredményekre épülő tervezésben hangsúlyosak a diagnosztikus (helyzetfeltáró) és formatív (fejlesztő-támogató) értékelés módszerei, eszközei. A dokumentumelemzéssel vizsgált kurzusleírásoknak 46,4%-a nem elégíti ki ezt a szempontot. Valamennyiben szerepel lezáró-minősítő (szummatív) értékelés. 62 kurzusleírásban (73,8%) szerepelnek követelményre utaló elemek, ebből 44 esetben kizárólag formai, jórészt operatív leírások, például, hogy a félév során hány zárthelyi dolgozatot írnak a hallgatók, hogy szóban vagy írásban történik-e a tudás ellenőrzése (bár ebben a kontextusban ritka az „ellenőrzés” kifejezés használata, ezzel szemben igen gyakori fogalom a ma már elavultnak tekintett „számonkérés”). Amennyiben a pedagógiai értékelést a tanulásra épülő, a kötet elején bemutatott diszciplináris-alapú tervezés szempontjából vizsgáljuk, akkor a 84 elemzett kurzusleírásból mindösszesen 8 volt olyan, ahol annak megfelelően írtak a fejlesztő értékelésről (9,6%), és csupán 2 tesz említést (2,4%) ilyen értelemben a helyzetfeltáró értékelésről. A kurzusleírások 23%-ában jelenik meg tanulásszervezésre utaló elem (tanulási környezet, tanulást segítő rendszerek, tanulás-tanítása, stb.), ezért a tanulás támogatásának és fejlesztő értékelésének konzisztens beépítettségéről – kutatásunk alapján – csak csekély mértékben beszélhetünk.

A kérdőíves vizsgálat (OK.19. kérdés) szerint az oktatók 84,8%-a saját kurzusleírást készít, 9,6% a tanszék közös tematikáját alkalmazza. A 10. Ábra szemlélteti a kurzusleírásokban leggyakrabban előforduló információkat. Ezek között kis arányt képviselnek olyanok, amelyek a hallgatót biztonságosan orientálnák saját tanulásának autonóm szervezésében, azaz a tanulási eredmények, a kimenet szempontjából és a tanulás oldaláról írják le a kurzust (14. Ábra).

7 A kurzusleírásokban kötelező elemeket a 77/2006. Korm.rend. melléklete tartalmazza.

14. Ábra. A hallgatók számára a kurzusleírásban megfogalmazott információk



Forrás: OK.20. Kérdés: *Ha van/készít kurzusleírást, akkor az mit tartalmaz az alábbiak közül? (Kérjük, akkor is jelölje be, ha szóban beszél ezekről!) (több válasz lehetséges)*

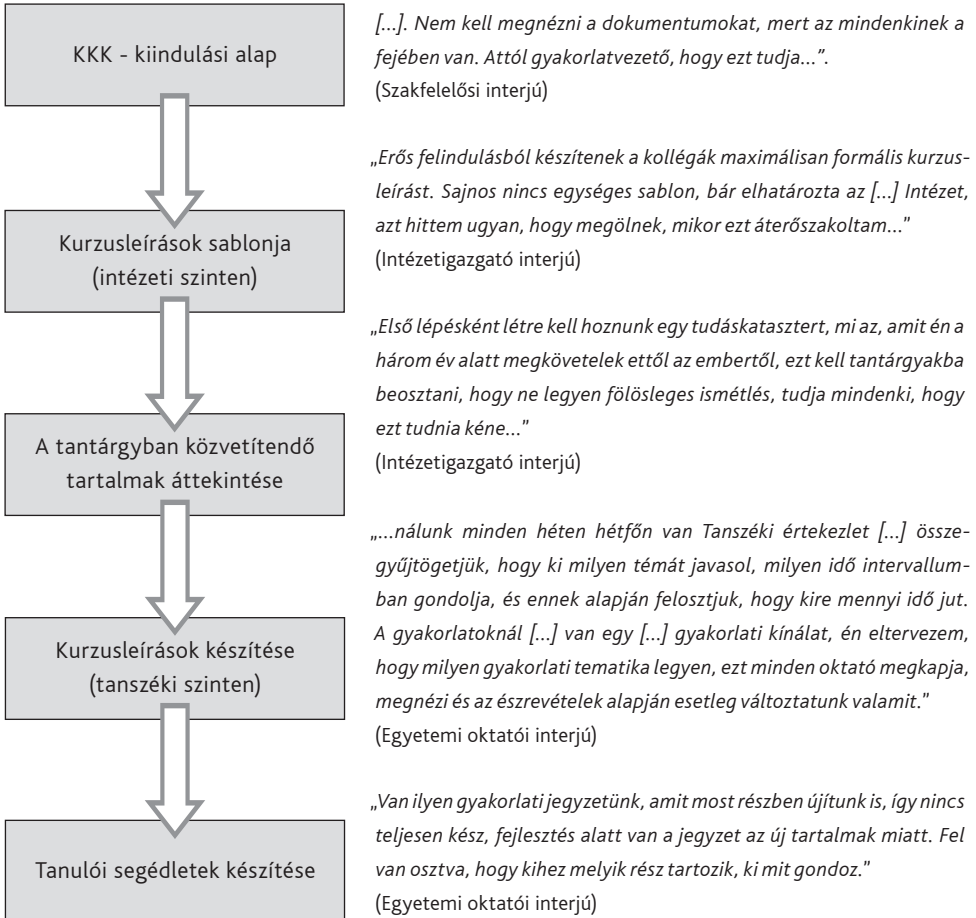
Az interjúk szerint az egyes intézményekben zajló egyeztetés mértéke és formája nagyon különböző. Voltak olyan alanyok, akik senkivel sem egyeztetnek, s nem fogalmazznak meg állításokat arról, hogy a kurzus végén mit kell tudnia a hallgatónak. Ahol a tanszék/intézet interjúalanyai egyeztetést állítanak, ott jellemzően ez az ismeretek (témakörök) megvitatását jelenti, s alig esik szó a képességekről, s főleg az attitűdökről. Komoly tartalmi vita is az előbbiben alakult ki, vagyis a „mit tanítunk?” alatt a tartalom leírását értik, legtöbbször arról vitáznak. Tudományterületi forrásokat, friss tudományos cikkeket és saját kutatások eredményeit tekintik át, és nem használják, nem támaszkodnak sem a tanulási eredmények leírására, sem olyan pedagógiai munkákra, amely azoknak a tanításba-tanulásba való átfordítását segíthetné. Vagyis az oktatók tervező munkája – az interjúkérdésekre adott válaszaik alapján – nem változott tudatosan a bolognai folyamat és a KKK megjelenésének hatására. A tanulási eredmények alapján folyó tanítást az is akadályozhatja, hogy az oktatóknak 10%-a használja folyamatosan, s 28%-a esetenként a miniszteri rendeletet⁸, ami a szakfelelősök körében meghatározóan nagyobb mértékű (a MAB irányelveknek rendszeres a használata 78%-uknál, a releváns kormányrendeleté 76%, miniszteri rendelelé 74%). A vezetők és oktatók közötti jelentős különbség belső kommunikációs, szervezeti tanulási problémára utal.

Ahol kiindulási alap a szakképzési és kimeneti követelményeit tartalmazó dokumentum, ott annak lebontása inkább igényel egyeztetéseket a kurzusleírások készítésekor. Ilyen helyen együttműködés zajlik és van innovációs szándék. A hallgatói szempontok gyors érvényesítése jó gyakorlat. Ezek az

⁸ OK.21. Kérdés: *„Kérjük, jelölje be, hogy a tantárgy oktatásával kapcsolatban használja-e az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről című dokumentumot. A dokumentum elérhető itt: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM.”*

elemek együtt hosszú távon adaptív működést valószínűsítenek. Az ilyen folyamatra példa az egyik intézmény esettanulmánya (15. Ábra), amelyből az interjúrészleteket vettük.

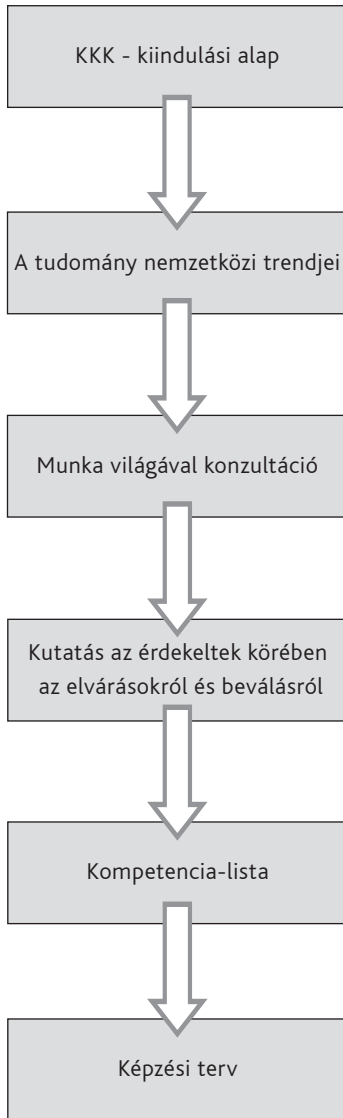
15. Ábra. A kurzusleírásokban szereplő kompetenciák meghatározásához vezető út együttműködéssel



Forrás: Interjúk

Az alábbi folyamatábra a nemzetközi trendekkel és a munka világának szempontjaival árnyalja a folyamatot. A résztvevők nem csak diszciplináris, hanem képzés-, oktatáskutatást is folytatnak. A fejlesztés ezen a komplex úton valósul meg (16. Ábra).

16.Ábra. A kurzusleírásokban szereplő kompetenciák meghatározásához vezető komplex út



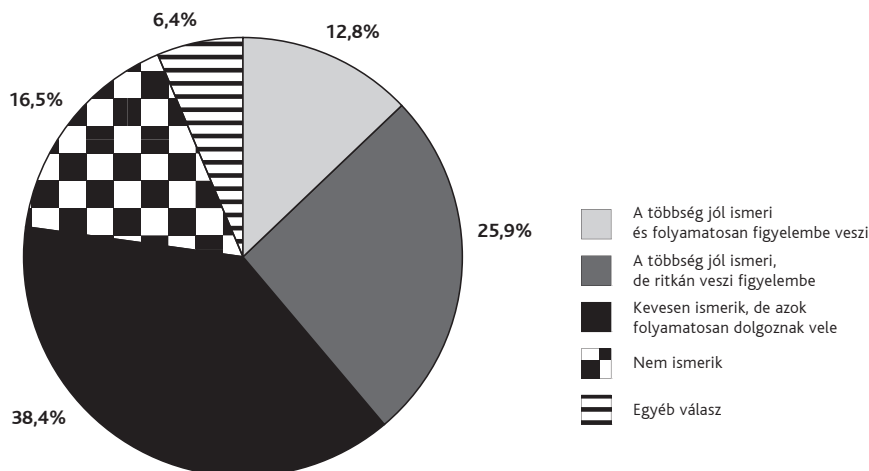
„A tematikák kialakításánál alapvetően három dolgot veszünk figyelembe. Egyrészt a KKK, amit követel, másrészt megpróbáljuk beiktatni, hogy szerintünk mit kell tanítani, és hogy milyen ismeretek birtokába kell jutnia a hallgatóinknak, egyrészt tudásanyagban, másrészt készségekben, kompetenciákban. Évek óta csinálunk egy olyan kutatást K.Á. kollégámmal, amely arra vonatkozik, hogy megkérdezzük a gyakorlati helyeket, ahol a hallgatóink dolgoznak, hogy nekik milyen elvárásaik vannak az ideális munkatárssal szemben. Így összegyűlik egy kompetencia-lista, és hogy a gyakoronokok az ideális munkatárshoz képest hogyan teljesítenek. Ebből látszik, hogy melyek azok a területek, amelyeket fejleszteni kellene, és beépíteni a képzésbe. Ezek főként nem a tudásanyagra vonatkoznak, hanem előzékenységre, kommunikációs készségre, és olyan kompetenciákra, amelyek részben taníthatók. Tehát összesen három dolgot emeltem ki, a KKK-t, a nemzetközi tudományágakat, és azt, hogy mit igényelnek a munkaadók, és tulajdonképpen ezzel a három dologgal próbálunk meg lavírozni, hogy minden megfelelő mennyiségben legyen a képzés része.”

(Főiskolai tanszékvezetői interjú)

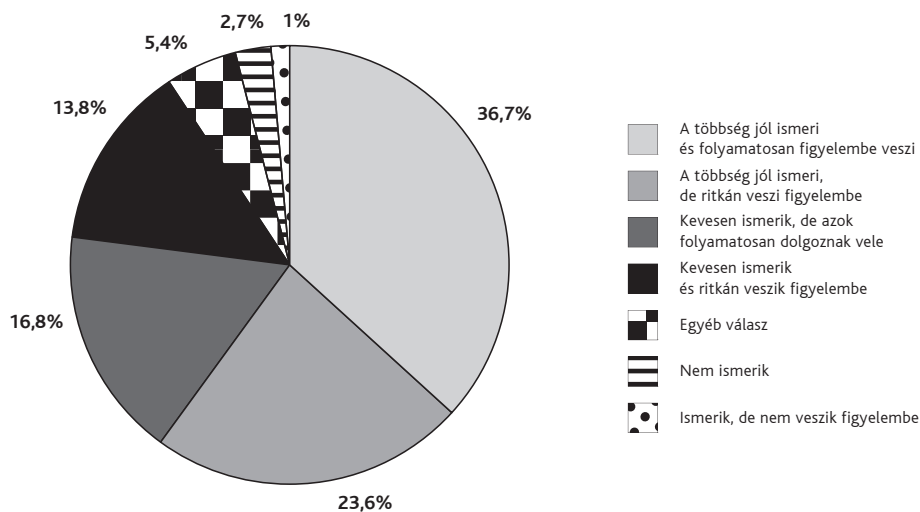
Forrás: Interjúk

A vezetőknek természetesen jobb véleménye van saját intézményükben folyó tervező munkáról, mint amilyenek az általános képet lefestik. (17. és 18. Ábra). (A teljes és szűkített vezetői minta adatai között nincs különbség.)

17. Ábra. Vezetői vélemény a KKK ismertségéről az országban (N=297)



18. Ábra. Vezetői vélemény a KKK ismertségéről saját intézet (N=297)



Forrás: OK. 32. és VK. 25. Kérdés (Lásd a Függelékben!)

Részösszefoglalás

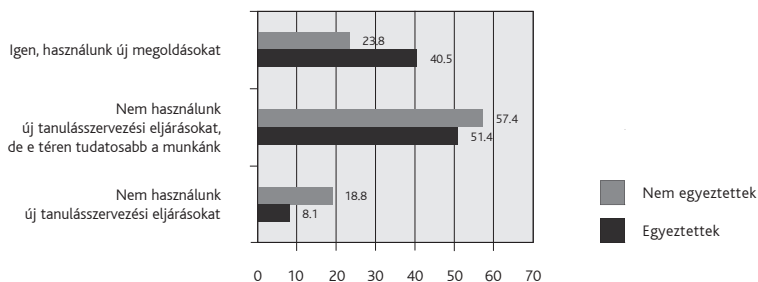
A tanulási folyamat tervezésekor talált jó gyakorlatok megmutatják milyen sokféle szakmai, pedagógiai és szervezeti szempontot kell figyelembe venni. A kutatás eredménye szerint az együttműködés és egyeztetés jótékony hatással van a változások biztonságos kezelésére, míg ennek kizárása akadá-

lyozza a változást, vagy annak mélységére, minőségére hat negatíván. A KKK ismertségéről ugyan különböző véleményen vannak a vezetők, de saját intézményükben – akár annak ismertségét akár alkalmazását tekintjük – „többség” minen esetben látható.

10.3.5. Tanulásszervezésben bekövetkezett változás

Az oktatók 80%-a szükségesnek tartja, hogy a tanulásszervezésben, módszereken, munkaformákon változtasson, s így is tesz. A többi 10-10% szeretne, de munkahelye ezt nem teszi lehetővé, illetve meg van elégedve eddig használt módszereivel (OK. 33. Kérdés). A vezetők 27%-a szerint a szaklétesítés nem járt változással a tanulásszervezésben, 56% szerint ez igaz ugyan, de tudatosabban foglalkoznak a feladattal. A kettő együtt 83%, ami nem sokkal haladja meg az előbb jelzett oktatói arányokat. Mindkét esetben a legmarkánsabbnak az a csoport mutatkozik, amelyik próbál új megoldásokat alkalmazni, törekszik a korszerűsége, tudatosabb a tanulás támogatásában. Más országok tapasztalatainak felhasználása, a munka világának szempontjai szignifikáns összefüggést mutatnak a tanulásszervezésben zajló változás mértékével, lásd a 19. Ábrát.

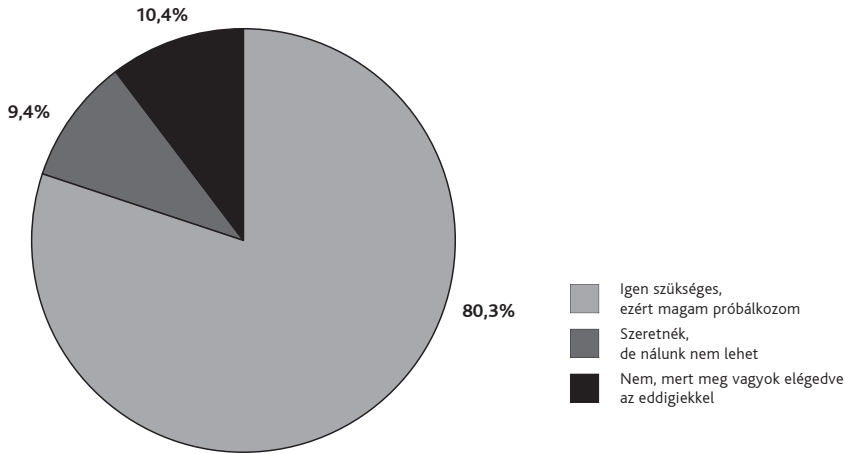
19. Ábra. A vezetők állítása a munka világával történt szakegyeztetésről és a tanulásszervezésben bekövetkező változásról (N=297)



Forrás: A VK. 23. Kérdés: „A KKK megfogalmazása során milyen szakmai egyeztetéseket folytattak? Jelölje be az alábbi állításokat, melyek önökre jellemzőek! (több válasz lehetséges) és a VK. 26. Kérdés: A KKK-ban megfogalmazott kompetenciák fejlesztése érdekében alkalmaznak-e azóta olyan új tanulásszervezési megoldásokat, amelyeket korábban nem alkalmaztak?”

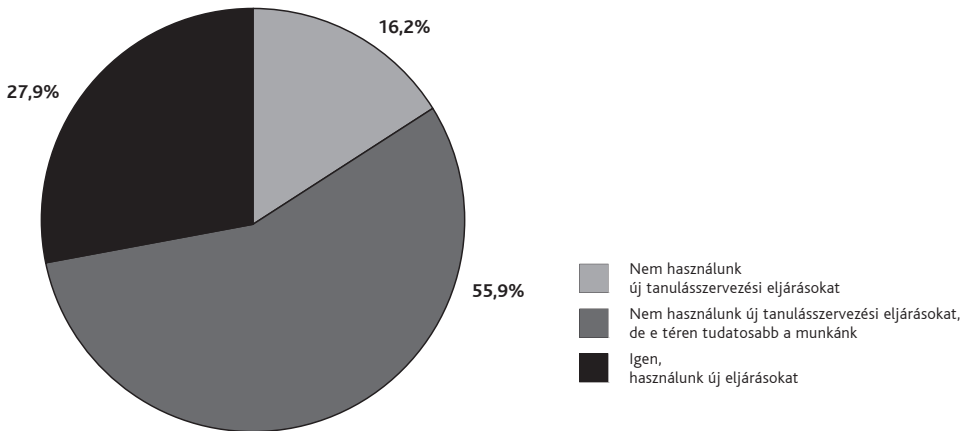
Az oktatói és vezetői véleményeket összevetve az látszik, hogy az oktatók 80,3%-a igényli, fontosnak tartja a változást a tanulásszervezésben, s ha formálisan nincs ehhez háttér, akkor maga próbálkozik vele. A vezetők valamivel nagyobb arányban állították, hogy nincs változás, mint az oktatók (20. és 21. Ábra).

20. Ábra. Oktatói vélemény



Forrás: VK. 26. Kérdés (lásd 13. Ábránál leírtakat)

21. Ábra. Vezetői vélemény (N=297)



Forrás: OK.33.(lásd 13.ábránál leírtakat)

Az, hogy a tanulásszervezésben milyen eszközöket alkalmaznak, s azt milyen minőségben, nem feltétlenül függ a Bologna-rendszertől. Jól működő intézményekben hagyományosan már kialakultak az attitűdformáló, képességfejlesztő gyakorlatok, melyek a pedagógiai módszertani kultúra magas fokáról árulkodnak, s egyúttal arról a nyitottságról is, ahogy a hallgatókra tekintettel folytatják a képzést. Az alábbiakban egy esettanulmányból idézünk (az aláhúzás az esettanulmányból való):

a. Előítélet elleni küzdelem kurzus:

„...itt küzdünk az előítéletességgel az orvosok körében, főleg első éven elég gyakori az, hogy bizonyos társadalmi csoportokkal, viselkedésekkel kapcsolatban egy igen erőteljes előítélet nyilvánul meg a hallgatónál és az ezzel való megküzdés, hogy lehet ezen a tárgyon keresztül megküzdeni. Ennek technikailag a dráma játéktól kezdve a különböző filmek felhasználásig, megbeszélésekig sok mindennek, terepmunkáig. Vannak terepmunkák, kivisszük a hallgatókat, terepekre, ahol találkozhatnak olyan problémákkal, illetve olyan emberekkel, akikkel általában nem jellemző találkozni.”

(Oktatói interjú)

b. Orvosi kommunikáció (betegtájékoztató) kurzus:

„kommunikációoktatás pl. gyakorlatorientált... és mindegyik tantárgy amiket most említettem gyakorlatorientált. Tehát először is kiscsoportos formájú, néhány előadás van, inkább csak ilyen szenzitizáló, de a gyakorlatokon esetközpontú, tehát a kommunikációban konkrét helyzetgyakorlatok vannak, szerepjátékok és videofilmek, a pszichológiában is kiscsoportos megbeszélés, helyzetgyakorlatokkal, és az etikában konkrét eseteken keresztül modellezzük a beteg tájékoztatását.”

(Oktatói Interjú)

c. Etika kurzus:

„Az etikában nekünk esetgyűjteményeink vannak, és mi nem használunk közvetlenül mondjuk pszichodráma elemeket, de a kommunikációban és a pszichológiában sokkal több ilyen szerepjáték jellegű... Pl. oktató betegeket használnak a kommunikációban. Tehát ez azt jelenti, hogy valaki, egy színész vagy egy erre kiképzett személy, játssza el a beteget, és az orvostanhallgatónak ...”

(Oktatói Interjú)

d. Szociológia és orvosi antropológia kurzus:

„...csinálunk terepmunkákat, egészségügyi intézményekbe el kell menniük egy napra, és ott kell kuporogniuk és megfigyelni mindenfélét különböző szempontok alapján, van órai munka, irodalomkutatás és egy adott téma PPT-s prezentálása az órán mindenkinek, tehát én erre helyezek nagyon nagy hangsúlyt.”

(Oktatói Interjú)

e. Tanatológia kurzus:

„A kurzus címe: Halál, kultúra, orvosi antropológia, ami azt jelenti, hogy a halál kérdését mindenféle szempontból körüljárjuk, képzőművészet, szépirodalom, filmművészet, antropológia, orvostudomány, tehát igyekszem mindenhonnan megközelíteni, és ez egy képet ad. Ez nagyon sok mindenről képet ad. És elsősorban a nyugati típusú kultúrákról van szó. És volt olyan téma, pl. a különböző kultúrák halálképe, vagy kifejezetten az magáról az orvosi antropológiáról volt bevezető óra, azt imádták, nagyon szerették, érdeklődtek, lelkesedtek. A halál a médiában az különben is a szakterületem, kutatási területem, azt is nagyon szerették, és aztán volt egy olyan óra, hogy zene. A zene és a halál kapcsolata és egy pszichológus kolleganóval próbáltuk a történelem során végigvezetni mindent ami gyász, veszteség, halál. Hogyan alakultak, a komolyzenétől a könnyűzenéig, siratók, cigánydalok, minden, hoztunk remek zenéket, főként komoly zenéket, és hát abszolút nem ment át, abszolút nem. Ketten rajongtak, az a kettő, aki tanult komoly zenét, zongorázott éveket. A többi halálra unta magát. Tehát annyira nem érintette már meg őket a komolyzene, az nem jött be, ott mást kell kitalálni.”

(Oktatói interjú)

Hasonlóan illusztratív az alábbi 2 interjúrészlet a szervezeti együttműködés, a munka világa és a nemzetközi kapcsolatok felé való nyitottság, a korszerű tanulászervezés a tanulói hálózatok kiépítése szempontjából:

„Sikeresen alkalmazott oktatási módszerek Bologna előtt is jelen voltak a Tanszék életében, pl. a tárgyak oktatásában részt vesznek külső, gyakorló szakemberek, volt és hivatalban lévő állami és üzleti döntéshozók, saját területükön komoly szaktekintélynek számító munkatársak - "a hallgatók szeretik, imponál nekik, hogy közel vannak a folyó ügyekhez és hogy első kézből kapnak információt.”

(Tanszékvezető/szakirányfelelősi interjú)

„...a nemzetköziesedés terén fontos lépésként értékeli a bővülő angol nyelvű kurzuskínálatot; erős hangsúlyt fektetünk az internetes elérhetőségre, valamint arra, hogy a hallgatók számára minden fontos információ, elérhetőség fent legyen a neten és tudjunk kommunikálni elektronikusan, most az egész kar elindult ebbe az irányba, ez a jövő, ezeket próbáljuk színesíteni és azt gondolom, ezen az úton kell továbbhaladni: még színesebbé kell tenni ezeket az anyagokat és nagyobb hangsúlyt kell helyezni az elektronikus tartalomelosztásra, és nyilván ebbe az interaktivitást is beleértem.”

(Oktatói interjú)

A dokumentumelemzés, az interjúk és a kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok szerint a tanulászervezés újnak tartott módszereiben és munkaformáiban, de még az értékelés terén is vezető szerepet játszik a digitális kompetencia fejlesztése az e-learning, a Moodle, a Coospace, stb. használata. E téren mind az oktatók, mind a hallgatók erősen elkötelezetteknek látszanak. Terjed a közösségi felületen folyó feladatmegoldás, a munka világával való kapcsolattartásnak ez a formája. A ppt technika alkalmazása szinte már elvárt. Van olyan oktató, aki több száz diát készít a kurzusaihoz, s igen sokan a hallgatóktól is elvárják alkalmazását a beszámolók idején. A kompetencia-fejlesztés az információkereséshez, információmegosztáshoz, a tudás bemutatásához, az internetes kommunikációhoz, információkezelési képességekhez kötődik, s még kevésbé tudatosan szolgálja a logikus és kritikus gondolkodás fejlesztését (11. Táblázat).

11. Táblázat. Digitális kompetencia alkalmazása a tanulászervezésben

Szempont	Részlet a válaszolók véleményéből
Jó gyakorlat	<p><i>„...ön szervezett WEB-alapú tanulás, hálózati team munka, egyéni WEB kutatások csoportos megbeszélése.” (OA. 89. – bölcsészettudomány)</i></p> <p><i>„...e-learning gyakorlatorientáltság a hallgatók kapcsolatba kerülnek a munkaerőpiaci szereplőkkel.” (OA. 90. – bölcsészettudomány)</i></p> <p><i>„E-learning modulszerűen alkalmazható oktatási segédanyagok. Folyamatosan hozzáférhető, tutoriális alapon szervezett gyakorlati lehetőség. Tanszéki honlapra feltett, folyamatosan karbantartott óravázlatok, gyakorlati útmutatók.” (OA. 334. – agrártudományok)</i></p>

Forrás: OK. 41. Kérdés. „Kérjük, írja le röviden, hogy milyennek látja Ön a mai magyar felsőoktatást?

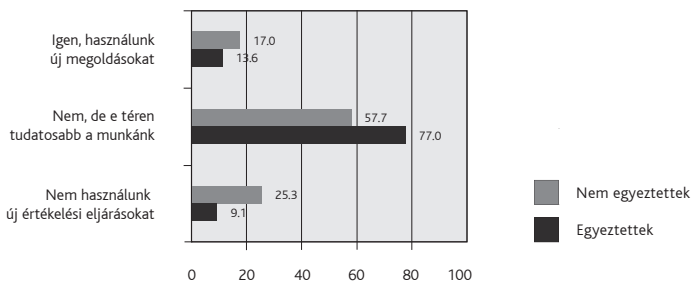
Mennyiben váltotta be az új képzés az elvárásokat vagy igazolta az Ön korábbi nézeteit?

Milyen problémát lát benne, melyek az értékei? Milyen javaslatai lennének a továbbiakra?”

10.3.6. Az értékelésben bekövetkezett változás

A tanulószervezés ahhoz segít hozzá, hogy a hallgató elérje a tanulási eredményekben megfogalmazott követelményeket, az értékelés viszont az állításokban leírt komponensek meglétének ellenőrzése és, ha szükséges minősítése. Az értékelésben – a tanulószervezéshez képest – kisebb mértékű a változás mind a dokumentumokban, mind a szemléletben. Ennek oka lehet, hogy értékelés alatt a felsőoktatás hagyományosan az ismeret-jelleg tudás ellenőrzését tartotta feladatának, s azt is a kurzusok végén vizsga (kollokvium, szigorlat, államvizsga) formájában tette. E meggyőződésben még ma is sokan biztosak. S mivel a felsőoktatás-pedagógiához való viszony legalábbis ellentmondásos, sokan nem értik és nem igénylik az professzionális értékeléshez illő eszközöket, pedig a neveléstudományban készen állnak. Ugyanakkor néhányan – ki-ki a tömegoktatás vagy a hallgatói mobilitás miatt vagy azért mert a LeO-szemlélet révén átértékelte a kompetencia-alapú oktatás szükségességét – a diagnosztikus és formatív értékelést is beépíti a kurzusba. Nem minden esetben tudatosan. Erre „tolja” a felsőoktatást a validáció is, azaz a formális, nem formális és informális tanulás elismerésének igénye, az e téren várható növekedés is. Fölmerül a kérdés: milyen módon lehet megítélni a máshol szerzett tudást? A válaszhoz vezető út a tanulási eredmények szerinti tervezésben, tanulási folyamatban, és értékelésben van. A szakfejlesztésben kevésbé, de az értékelésben belül a szemléletben, a tudatosabb oktatói munkában megjelenik más országok tapasztalatainak felhasználása és a hallgatókkal való egyeztetés is, szignifikáns különbségként (22. Ábra). A nemzetközi egyeztetés a tanulószervezésben erősen szignifikáns** különbséget hoz (N=297).

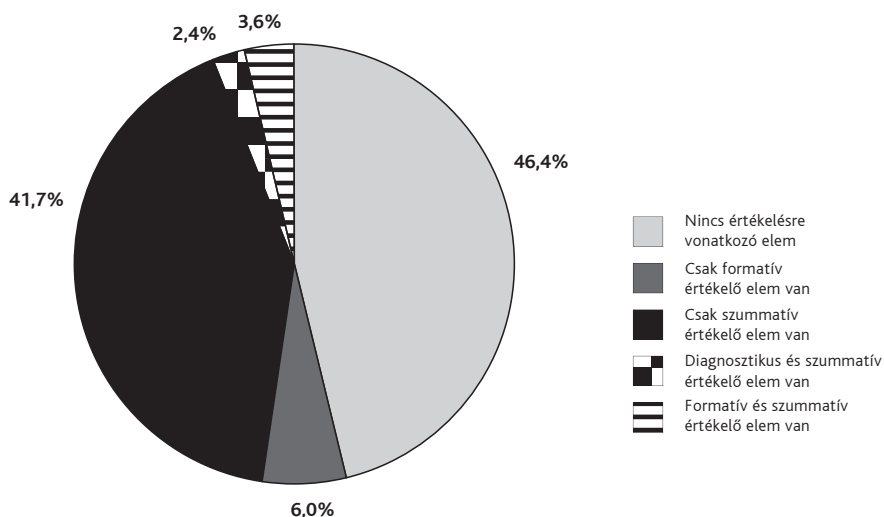
22. Ábra. A szakfelelősök állítása a hallgatókkal történt szakegyeztetésről és az értékelésben bekövetkező változásról (N=297)



Forrás: A VK. 23. Kérdés: A KKK megfogalmazása során milyen szakmai egyeztetéseket folytattak? Jelölje be azokat az alábbi állításokat, melyek Önökre jellemzőek! (több válasz lehetséges) és a VK. 27. Kérdés: A KKK-ban megfogalmazott kompetenciák meglétének ellenőrzése érdekében alkalmaznak-e azóta olyan új tanulószervezési megoldásokat, amelyeket korábban nem alkalmaztak?

A részletesen megvizsgált 84 kurzusleírás alátámasztja a kérdőíves vizsgálati eredményt, nevezetesen, hogy az értékelés ma a Bologna-implementáció egyik gyenge pontja. Majdnem 50% azoknak az aránya, ahol semmiféle utalás nincs arra nézve, hogyan ellenőrzi a megszerzett tudást a kurzus végén. 41,7% kizárólag az előbb említett szummatív, összegző, lezáró értékelést jeleníti meg, s ezzel szemben elenyésző számú és arányú az, amelyekben helyzetfeltáró, diagnosztikus értékelés vagy a folyamat közbeni, támogató, fejlesztő értékelés is szerepel (23. Ábra).

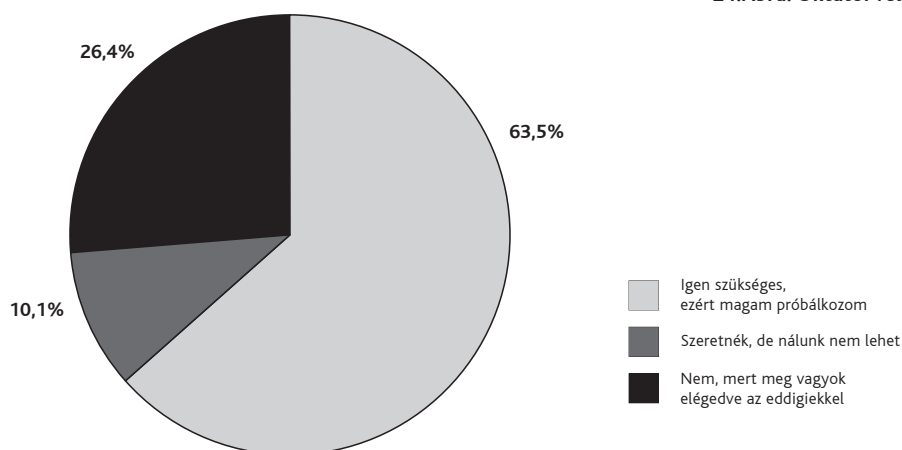
23. Ábra. Értékelésre utaló elemek típusainak aránya a kurzusleírásokban (N=84)



Forrás: dokumentumelemzés

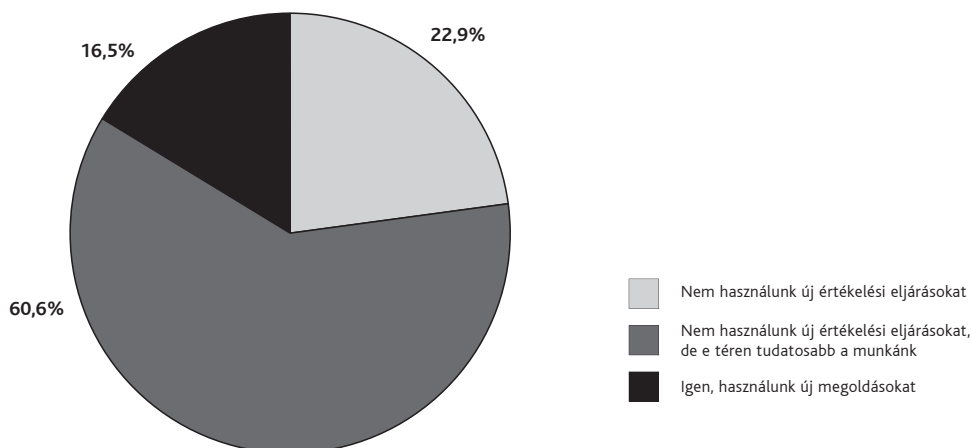
Az oktatók közül új értékelési megoldásokkal 63,5% próbálkozik, 10% szeretne változtatni, de nem lehet, 26,4% szerint az értékelésen nem kell változtatni. A vezetők és az oktatók közel megegyező arányban állítják, hogy nincs változás az értékelésben, s közel ugyanolyan arányban vállalják a tudatosabb munkát, ami sokszor egyéni oktatói próbálkozásokban mutatkozik meg (24. és 25. Ábra).

24. Ábra. Oktatói vélemény



Forrás: VK. 27. Kérdés (lásd 15. Ábráról leírtakat)

25.Ábra. Szakfelelősi vélemény (N=297)



Forrás: OK. 35. (lásd 15. Ábránál leírtakat)

Az, hogy az értékelés terén kisebb arányú a fejlesztés mint a tanulószervezésben azt mutatja, hogy a felsőoktatásban zajló modernizáció most elsősorban folyamat- és nem pedig kimenet-orientált. Lehet, hogy az implementáció jelenlegi szakaszában a közreműködőket ez érdekli elsősorban. Egyértelműnek látszik, hogy a programfejlesztésből kimaradt tanulószervezési és értékelési innováció átvéődik a tanszéki, oktatói gyakorlatba, azon belül elsősorban a tanulás módszereibe, helyszíneibe. Az, hogy ez nem programszintű, hanem helyi, tanszéki, egyéni (oktatói), hatást gyakorol a fejlesztések minőségére.

Részösszefoglalás

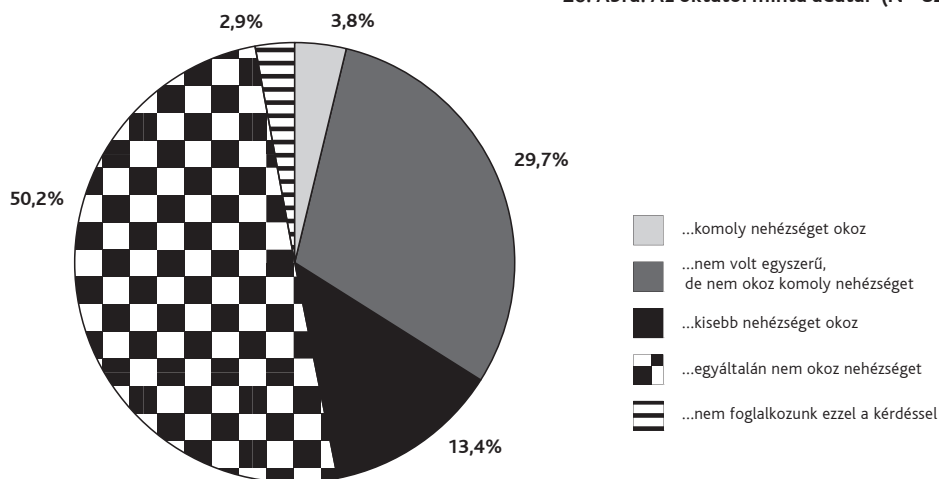
Az értékelés rendszerszabályozó elemként a leginkább tradicionális pontnak látszik. A változás itt is a tanítási órákhoz kötődik, s ennyiben az oktatói aktivitástól és pedagógiai szaktudástól függ. Látszik az értékelés szerény mértékű „felértékelődése” – a szemléletben mindenképpen.

10.3.7. A képzésben érvényesülő koherencia

a. Koherencia a tanulási eredményekben

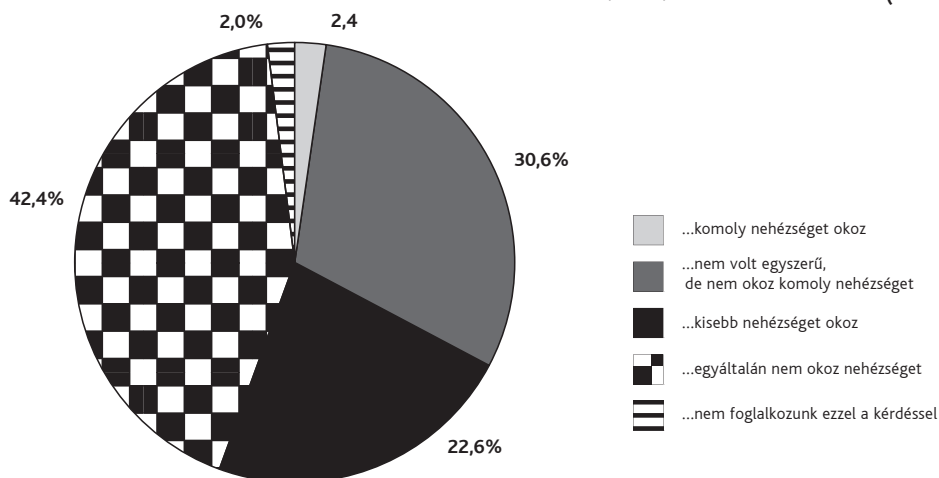
A vezetők 82,8%-a szerint a tanulási eredmények megfogalmazásakor könnyen vagy kisebb nehézségek árán sikerült az ismeretek, képességek és attitűdök közötti összhangot megteremteni. Az egyes kompetencia-elemek leírásával járó nehézségekkel való megküzdés körülbelül egyforma arányban jelenik meg az oktatói munka tervezésekor, kivéve az ismereteket. Ez utóbbiban úgy látszik, hogy a szakokhoz kapcsolódó leírások könnyítettek az oktatói munkán (26. és 27. Ábra).

26. Ábra. Az oktatói minta adatai (N= 822)



Forrás: OK. 24. Kérdés (Lásd függelék)

27. Ábra. A vezetői minta adatai (N=297)

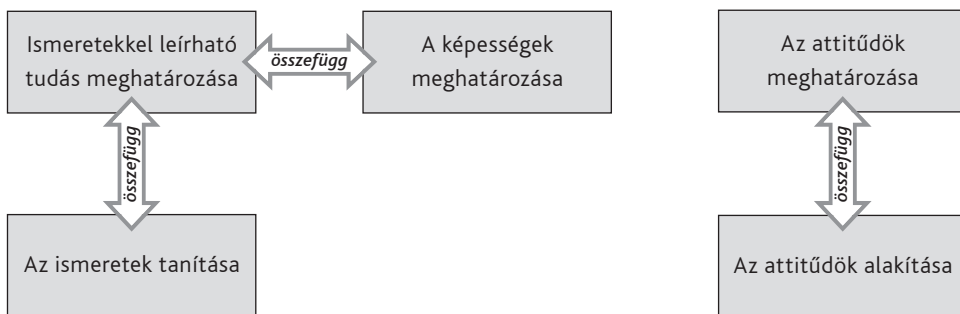


Forrás: VK. 20. Kérdés (Lásd függelék)

Általánosságban az oktatók az ismeretek tervezését, tanítását és értékelését könnyebb feladatnak tartják, mint a képességeket és az attitűdökét. Akik nehezebbnek érzik a tervezőmunkát, azok annak tanítását is hasonlóan ítélik meg, és szoros korreláció van az ismeretkörök tervezése és a tanítása, az ismeretkörök tervezése és a képességek tervezése, valamint az attitűdök tervezése

és tanítása között. Ebből látszik, hogy a tanulási eredmények érvényesülésének kulcsa a tervezés, valamint, hogy az attitűdök nem illeszkednek súlyuknak megfelelően a folyamatba (28. Ábra).

28. Ábra. Az ismeretek, képességek és attitűdök tervezése, tanítása és értékelése közötti összefüggés (N=822)



Forrás: OK.24-26.Kérdés (Lásd Függelék)

b. Koherencia a tanterv, a tervezés-tanulási folyamat-értékelés terén

A tervezés-tanulásszervezés-értékelés kapcsolatát könnyű belátni. Ha a tantervben sok 1-2 órás kis kreditértékű, egymástól elszigetelt tantárgy szerepel, akkor a hallgatóknak sok vizsgát kell letenniük. A kis kreditérték alapján a hallgató munkaórája kevesebb, ami nem feltétlenül lesz arányban az oktató munkaórájával, hiszen a tanulást így is, úgy is meg kell szervezni. Az alábbi 12. Táblázatban az OK.41. nyílt kérdéséhez adott válaszok közül olvashatók azok, amelyek jó példák a tanulásszervezés és az értékelés összhangjára. Úgy látszik, hogy az oktatók sokat tesznek azért, hogy hallgatóikat hozzásegítsék az elvárt tudáshoz, támogassák őket a tanulásban, ami nem garantálja a belső ellentmondásokról mentes, konzisztens tantervet a háttérben. A tanórai fejlesztő értékelésre viszont számos jó példát látunk.

Szempont	Részletek a válaszolók OK. 41. nyílt kérdésre adott válaszaiból
Tanulás-szervezés	<p>„A házi feladatot határidőhöz kötöm. A haladási napló tanulságai alapján tanmenetet próbálok készíteni hosszabb távra. Tananyagot gyűjtök és rendszerezek. Felhívom a tanulók figyelmét, hogy a kiadott 'fénymásolat' tananyag, lefűzendő, nem kidobandó. Segédanyagot készítek.” (Oktatói adatbázis)</p> <p>„Lehetőség nyílik az MSc képzésben a kevesebb létszám miatt üzemeltetésekre, aminek így a kis létszám miatt valóban van értelme. Néhány vállalkozás már be rendezkedett ilyen csoportok fogadására és akár számukra is lehet belőle előny. Pl. Hulladékégető, Mátra erőmű.” (Oktatói adatbázis)</p> <p>„Vállalkozók és vállalkozások helyszíni meglátogatása, esettanulmány készítése róluk, elemzéssel, tanulságokkal – Saját üzleti elképzelés kialakítása, megvalósíthatósági tanulmánykészítése és prezentálása – Egyéni munka mellett csoportfeladat erősítése.” (Oktatói adatbázis. 449 Gazdaságtudomány)</p>
Értékelés	<p>„A felsőoktatással nagy probléma nincsen. A lusta és médiavezérelt diáksággal akadnak gondok, de ők lemorzsolódnak. Aki marad, az pedig jól tud érvényesülni ebben a rendszerben. A kredit szisztéma és a nagyobb szabadság az önfegyelmel nem rendelkező hallgatók elbukását segíti elő. Bár talán nem ez lett volna a célja, mégis a végeredmény hasonló a poroszos előzményekben már ismert szigor hatásaihoz.” (Oktatói adatbázis)</p> <p>„A pozitív megerősítésre próbálok építeni, az órákon csak "jó jegyeket" ("kis ötös", "szőrös bunkónak tűnő jó pont") lehet szerezni, akiknek ezekből a legtöbb van, azok kaphatnak majd jelest. A többit "leosztom" – ez gondot a gyenge jegyeknél okozhat, azt másképp kezelem.” (Oktatói adatbázis. 196. – sporttudomány)</p> <p>„Folyamatos visszajelzés szóban és írásban vagy képen, diagramban, elmetérképben, szóbeli, írásbeli (pl. versben - a kurzushoz igazodva), képi és szöveges értékelés attitűdökre, készségekre, elért eredményekre és a témák megértettségére vonatkozóan - reflektív visszajelzés szóban vagy írásban a hallgatók részéről - van lehetőség arra, hogy újat mutassanak be, tanítsanak nekem is, pl. filmajánlók, módszerajánlók stb. alkalmazásával - önértékelés mellett van csoportértékelés is (azaz egymást értékelik a csoporttagok) megadott szempontok alapján.” (Oktatói adatbázis. 217. – bölcsészettudomány)</p>

Forrás: OK. 41. Kérdés (Lásd Függelék)

A vizsgált kurzusleírások tartalomelemzése nyomán azt állapíthatjuk meg, hogy a többségük ugyan megmaradt még a hagyományos, tartalomközpontú cél-tananyag-követelmény szerkezetnél, de az elemzettek 40 %-ában már megjelenik a tanulói tevékenység, 31 %-ában pedig (26 tematika) leg-
alább felsorolás szintjén szerephez jutnak a kompetenciák is. A vizsgált dokumentumok fejlesztő érté-
kelési funkcióinak elemzése sajnálatos módon nem igazolja, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmé-
nyek képzési filozófiája kellő mélységben, és erős konzisztenciával vált volna valóságos gyakorlattá. Az elemzett kurzusleírások majdnem felében nincs tanulói értékelés-elem. Fejlesztő és diagnosztikus
értékelésre a vizsgált anyagoknak alig 10%-a utal, és csupán 2,4%-a fókuszál a helyzetfeltárára.

c. A tanulási eredmények szemlélet az intézmény különböző szintjein

A 28 elemzett küldetésnyilatkozatból 22 elhelyezte az intézményében szerzhető végzettséget a munkaerőpiacon: többségük általában írt arról, hogy a náluk szerzett végzettség előnyt jelent. Konkrétabb megfogalmazással, az elhelyezkedési lehetőségek bemutatásával 8 dokumentumban találkozunk. Az alábbiakban az általános és a speciális tartalmakra hozunk példát.

„A [...] Kar küldetésének tekinti, hogy [...] egyetemi szakok, doktori iskolák és szakmai továbbképzés segítségével hozzájáruljon a [...] területén a szakemberképzéshez és a kutatói utánpótlás neveléséhez;...”

„A karon végzett hallgatóknak képesnek kell lenniük a korszerű természettudományos ismeretek alkotó jellegű továbbfejlesztésére, önálló kutatására, az itt szerzett ismeretek szakszerű átadására, valamint önálló tudományos tevékenységre. El kell sajátítaniuk mindazon kommunikációs technikákat, kellő mélységű nyelvtudást, ki kell fejleszteniük empátiás készségüket, hogy egyenrangú partnereként szerepelhessenek mind a hazai, mind a nemzetközi szakmai közéletben.”

Forrás: Küldetésnyilatkozatok

Az látszik, hogy az intézmények a tanulás sajátosságaira vonatkozó utalásokat tudatosan megjelenítik és következetesen beépítik a küldetésnyilatkozatukba. Ilyen szövegelemeket 6 felsőoktatási intézmény összesen 16 dokumentumában (egyetemi és kari küldetésnyilatkozatokban) találunk. Kétharmada (19) jelezte, hogy az intézményben folyó képzés milyen értékek, értékrendszerek figyelembe vételével folyik. Hasonló arány található a kulcskompetenciákra utalásban is. Közülük a legtöbben (9) az idegen nyelvi kommunikációs, valamint a szociális és állampolgári kompetencia fontosságát hangsúlyozták. A többi kulcskompetencia előfordulásának gyakorisága és eloszlása arra utal, hogy az intézmények tisztában vannak a kompetencia-alapú képzés fontosságával, törekednek is ennek az igénynek megfelelni, s a hangsúlyokat arra a területre helyezik, amelyekre képeznek. Például a digitális kompetencia olyan intézmények (4) küldetésnyilatkozatában jelenik meg, ott vált hangsúlyossá, ahol informatikusképzés folyik. A kulcskompetenciáknak általánosan alapozó és fejlesztő funkcióját kevesen tartják szükségesnek megjeleníteni a küldetésnyilatkozatban: a vállalkozói- és kezdeményezőképességet 16 intézmény említette, a nemzetközi kutatásban való részvétellel még kevesebb, csupán 7 utalt, a kutatás és fejlesztés kapcsolatával pedig a 16-ból is csupán 12 dokumentum foglalkozik.

Az intézményi honlapokon található dokumentumok tartalomelemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények marketing stratégiájának jól azonosítható eleme a tanulási eredmények munkaerő-piaci pozicionálása. A tanulási eredmények felé elmozdulás trendje arra utal, hogy a magyar felsőoktatás intézményeinek fejlesztési stratégiái egyre érzékenyebben reagálnak az Európai Felsőoktatási Térség kihívásaira, és ha sporadikusan is, de tendenciaszerűen a munkaerő-piaci elvárásoknak való megfelelés egyre szervezesebben illeszkedik a képzési programok tervezésébe. Az interjúk és esettanulmányok illusztrálják a szervezet és a tudomány művelése mint sikertényező kapcsolatát.

Az egyik vezető egyetem képzésről szóló leírásában, kiemelkedő oktatási célként a tudományterületen megszerezhető, az egyes részdiszciplínákon belüli, elmélyült szaktudás felkínálása olvasható. Ezek az oktatási célok az interjúkban is hasonló módon alakultak. Az intézet szintjén a vezetők válasszaiban⁹ nem a tanulási eredményeket előtérbe helyező megfogalmazások jelentek meg, hanem az elvárt tudástartalmat fogalmazták meg, célkitűzések formájában.

„Az Intézet tényleg olyan - nem minősítés értelemben -, de idealista embereket tartalmaz, akik még ma is azt szeretnék elérni, hogy amolyan all-round tudósokat bocsásson ki az Intézet, akik nem pusztán a tudomány alapjaiban nagyon széleskörűen tájékozottak, hanem ráadásul egy területen még elmélyültek is.”

(Intézetigazgatói interjú)

Az Intézetben megjelenő domináns oktatási cél a stabil szaktudás kialakítása, az elméleti és a gyakorlati munka elvégzéséhez szükséges tudáselemek felkínálásával. A szakmaiságot képviselő tudás mellett azonban, nem jelentek meg a hivatását hitelesen képviselő szakember kompetenciái (a kompetencia tudás komponensének kivételével) az interjúk során. A tanulási eredmények hallgatóközpontú kialakításának hiányát jól tükrözi az egyik Intézet docensének és másoknak a véleménye, mely szerint az utóbbi években változás történt az oktatói célok kialakításában. Szerintük a korábbi években egyfajta egységesség volt jellemző: az oktatói szerepet a kutatói pályához szükséges szaktudás kialakítása jelentette, cél a hallgatók kutatóvá válásának támogatása volt. A kutatói karrierre való felkészítés mellett, lehetséges alternatívaként a tanári pályára készülési lehetősége kínálkozott. A két cél viszonylag egyértelművé tette az oktatói munkát. Ezzel szemben a jelenlegi oktatói munkában fellépő nehézségként fogalmazódott meg, hogy a korábbi évek oktatási gyakorlatával ellentétben nem azonosíthatók ilyen egyértelműen a hallgatói célok, s ez megnehezíti annak megítélését is, hogy milyen célok, és milyen tudástartalmak mentén épüljön fel az oktatói munka. Az elsősorban kutatóként dolgozó oktatóknak a hallgatói célok és tudás heterogenitása problémát jelent az oktatói célok kialakításakor.

„...[A]nnyiban van itt komoly változás, a B.Sc.-vel kapcsolatban, úgye, hogy most nem lehet kiszűrni, az első három évben igazából, igazából az első öt évben sem, hogy ki az, aki kutatónak akar menni igazából, tehát jóval nagyobb a hallgatók heterogenitása a cél szempontjából. Ezért ilyen szempontból nehezebb, mert úgye az ember úgy gondolná, hogy megfogalmazott cél mentén kellene oktatni, ugyanakkor viszont a hallgatói állomány meg hígabb, olyan értelemben is, hogy sok van, aki kevesebbet tud teljesíteni, és olyan értelemben is, hogy a céljuk sem egyértelmű.”

(Oktatói interjú)

⁹ Az interjúkérdéseket lásd a Függelékben!

A hallgatói célok heterogenitása és az oktatási célok összehangolásának problémája egy másik intézet vezetőjével való beszélgetésben is megjelentek. Hangsúlyozták a változásokat, melyek az oktatói munka differenciáltságát igényelnék, ezek között hangsúlyozták az oktatók által észlelt színvonalcsökkenést, a hallgatók tanulási attitűdjének és képességeinek változását. Ahogyan a vezető fogalmazott:

„[A] hallgatók egy része, szellemi tekintetben salak. Na most ezekhez az emberekhez középiskolai pedagógiai módszereket kellene használni, tehát nem működik az a fajta hagyományos professzori szemlélet, hogy az ember bemegy a terembe már az ajtónál elkezd mondani a dumát, föl-alá sétál, ír a táblára. De ugyanígy nem megy a powerpoint-os szemfényvesztés sem, és nevelési problémákkal kell küzdeni.”

(Intézetigazgatói interjú)

Az interjúk alapján úgy érzékeljük, hogy a megváltozott körülmények ellenére az intézet (ahonnan ezeket a példákat hoztuk) erősen igyekszik a korábbi képzési tartalmat, és az általa régebben definiált tanulási értékeket képviselni, konzerválni.

Részösszegzés

A tanulási eredményekben megfogalmazott ismeret, képességek, tudás kapcsolata, illetve ennek tervezésben, tanulászervezésben és értékelésben megnyilvánuló koherenciája, vagyis egymással interferenciára képes rendszere kiépülőben van, de még sokat kell tenni ennek érdekében.

10.3.8. Sikertényezők a tanulási eredmények megvalósulás

A VK.31.; OK.37.¹⁰ kérdésben a sikeres oktatáshoz vezető szempontokat kellett rangsorolni. Ezzel a kérdéssel arra voltunk kíváncsiak, hogy kinek, vagy milyen tényezőnek milyen szerepet tulajdonítanak az oktatók és a vezetők?

Az oktatók a kérdőívben megadottak közül a tudományos kutatást, a tudományos eredményeket tekintették az eredményes oktatómunka elsősorú feltételének. Ez az eredmény összhangban van a korábban részletesen elemzett oktatói nézetrendszerekkel. Második helyen a munka világa elvárásai szerepelnek, ami váratlan eredmény, hiszen az említett nézetek között úgy tűnt, hogy az oktatók szerint a munka világának hatását túlértékelik. Ennek tükrében az látszik, hogy az oktatók tisztában vannak azzal, hogy az elvárások ismerete fontos tényező az eredményes oktatómunka szempontjából, de ezt a tudomány művelésének alárendelik, ami a felsőoktatás funkciójával szinkronban van. Az oktatók saját szándékainak a követését, a szakmai autonómiát helyezik a rangsor 3. helyére, amit a hallgatók véleményének figyelembevétele követ. Az intézmény, a szervezet hatását értékelik a legkevésbére, holott munkájuk során a szervezet támogató vagy akadályozó jellegét – más válaszaik szerint – igencsak érzékelik. A hallgatók egyéni képességeihez, tudásához való igazodás rangsorpozíciójának átlaga 3,34,

¹⁰ „Ön szerint az alábbi tényezők mennyire fontosak a felsőoktatásban a sikeres oktatási munkához? Kérjük, hogy az alábbiakból állítson fel rangsort! A legfontosabbnak adja az 1. sorszámot, a legkevésbé fontosnak a 6. sorszámot. A közbeeső sorszámok a rangsor kialakítását segítik.”

míg ugyanez a véleményük figyelembe vétele esetében 4,6. A szervezet jelentőségének átlagértéke 3,82. Az intézmény mint szervezet szerepét az eredményességben a válaszolók 42,9%-a tette az 1-3. rangsorhelyre, ugyanúgy, mint az oktatói autonómiát. A hallgatók egyéni képességeihez, tudásához való igazodást 49,1%. Összehasonlításként a szaktudomány művelése kérdésben ez az adat: 89,3%.

Ezzel szemben a teljes vezetői mintában a szervezet felértékelődik, s mintegy „helyet cserél” az oktatói rangsor 3. helyén lévő tényezővel. Eszerint a független sikertényezőkről azonosan gondolkodnak, csak saját szerepükről másként. A vezetői átlagranszor a következő:

1. *A tudomány művelése.*
2. *A munka világa elvárásainak ismerete.*
3. *Az intézmény mint szervezet működésének minősége.*
4. *A hallgatók egyéni képességeihez, tudásához való igazodás.*
5. *A hallgatók képzésről való véleményének figyelembe vétele.*
6. *Az oktató saját meggyőződésének, szándékainak követése, szakmai autonómia.*

A tudás gyors elavulása és a felsőoktatás adaptivitása a munka világával való új típusú kapcsolat igényelné, olyan „tanulószervezet”-szemléletet és hozzá tartozó gyakorlatot, amely a nem diszciplináris igényű tudást is értéként képes kezelni a szakmai tudáshoz vezető úton.

Részösszefoglalás

A két meghatározó aktor a sikertényezők súlyozásában nem ért egyet; az oktatók alulértékelik a szervezet jelentőségét. Ha ez szervezeti diszfunkció, akkor mezoszinten a szervezetfejlesztés a megoldás.

10.4. A 2009. ÉS A 2010. ÉVI LEO KUTATÁSOK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A tanulási eredmények felsőoktatási beágyazottságát vizsgáló 2009-es és a jelenlegi kutatás alkalmas volt arra, hogy bolognai reform előrehaladottságát megmutassa. A második kutatás eredményei nagyban megegyeztek az elsőjével, ami annak, illetve mindkettőnek az érvényességét erősíti.

A LeO1 és LeO2 kutatás között eltelt időben a vezetők körében nem nőtt azok aránya, akik a fejlesztéshez felhasználható 3 dokumentummal (kormányrendelettel, OM rendelettel, MAB irányelvekkel) tisztában lettek volna: a 2010-es kutatásban az előző adatokhoz közel azonos a „nem használók”, „részben használók” vagy „rendszeres használók” aránya. A tanulási eredmények fogalom ismertsége csökkent, ami annak is betudható, hogy az új kutatásban a válaszoló szembesülhetett saját erre vonatkozó nézeteivel, hiszen most saját véleményüket kellett először megfogalmazniuk. Ezzel a kutatással láthatóvá vált, hogy – noha részesei voltak a KKK-k kidolgozásának –, 48%-uk a hallgató megszerzett tudását érti e fogalom alatt, amiben nincsenek attitűdök, diszpozíciók, személyiségjegyek. 2010-ben többen gondolkodnak úgy, hogy változást generáltak azzal, amit a szakfejlesztés terén csináltak annak idején. A LeO2 kutatással kimutatható lett a szemléleti változás, a tudatosság a tanulásszervezésben és az értékelésben.

Az előző és a mostani kutatásnál azért tettünk fel kérdéseket a fejlesztésre, mert szándékos emlékezésre kívántuk készíteni a válaszolót, hogy felidézze a szakfejlesztéshez kapcsolódó élményeket. Ezek az élmények segítenek megérteni a helyzetet, amelyben a fejlesztés végbement, s abban a szakfelelős/vezető szerepét. Azt látjuk, hogy a válaszolók körében a szakfejlesztés, szaklétesítés

feladata az eltelt időben felértékelődött. Most, 2010-ben nagyobb problémának, nehezebbnek látják az ismeretek, képességek, attitűdök kidolgozását, illetve ezek összhangjának megteremtését a KKK munkálatok terén, mint korábban, egy évvel ezelőtt a LeO1 kutatás idején. Ha nem tekintjük elégséges magyarázatnak a két adatfelvétel között – esetleges, általunk nem ismert – különbséget, akkor arra nézve, hogy az idő elteltével miért változott meg ez az érték, magyarázatot találhatunk az emberi emlékezet sajátosságaiban éppúgy, mint a válaszolók aktuális helyzetében. Az előző esetben az emlékek absztrahálása, generalizálása, az akkori élmény emlékké történt beágyazódása mentén kell választ keresni. A másíknál a magyarázat az lehet, hogy az emlékező azoknak a tapasztalatoknak a tükrében értékeli át az akkori helyzetet, amelyekben ma nap mint nap benne van. Ha a nehézség-élmény fokozódott, akkor ez a gyakorlat nehézségére is utalhat, annak egyfajta kivetítése lehet. Attribúciós hárfítással a válaszoló ez utóbbi okának a szakfejllesztés nehézségét véli – énjét védendő.

A vizsgálat longitudinális jellege lehetővé teszi a magyar felsőoktatásban zajló átalakulás általános és szektoriális sajátosságainak monitorozását, a szereplők nézőpontjainak megismerését és megértését, az ezzel összefüggő ágenciát, s nem utolsó sorban – további kutatások esetén – előbb-utóbb láthatóvá teszi a ciklusos képzés bevezetésével kapcsolatos trendeket, az implementáció „gyermek-betegségeit” a magyar felsőoktatás keretei között.

Részösszegzés

A LeO2 kutatás nem célozta meg a két kutatás eredményeinek szisztemtikus összevetését, de értékes hozadéka, hogy megerősítette, hitelesítette a LeO1 eredményeit, valamint, hogy a tanulási eredmények és a Bologna-rendszer beágyazottágának előrehaladottságát tudta megmutatni az implementáció több lényegi pontján.

11. HIPOTÉZISVIZSGÁLAT

A 7. Fejezetben részletezett hipotézisek igazolását az alábbiakban foglaljuk össze.

1. A hipotézis igazolódott, azaz a felsőoktatásban szektoriális különbségek vannak abban a tekintetben, hogy mennyire mélyek és lényegiek a változások. A munkaerőpiaccal való összefüggést nem sikerült bizonyítani.
2. A hipotézisből a 2 a., c., d., e., pont igazolódott. A kurzusleírások árnyaltságát, mint ami a változásokkal ilyen értelemben összefügg, direkt módon nem sikerült bizonyítani.
3. Nem sikerült bizonyítani, hogy a tudományos kutatás és az oktatás egyazon tengely két végén helyezkedik el. Az látszik, hogy a tudományos kutatás és az oktató munka, vagyis a tudományközlés szorosan összefügg, s a tengely másik végén talán a munka világa áll. Nem sikerült bizonyítani, hogy a munka világának jelentőségének és felsőoktatásra gyakorolt hatásának elismerése azok körében nagyobb, akik a hallgatók szempontjaira érzékenyebbek. Bár a munka világa felé fordulás és a LeO megközelítés alkalmazása korrelál egymással, ezek között nincs logikai összefüggés. A LeO megközelítés alkalmazása releváns olyan területeken is, amelyek teljesen izoláltak a munka világtól.
4. Ez igazolást nyert.

- DERÉNYI ANDRÁS (2009): *A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése.* TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése (Elérhető volt: <http://tamop413.ofi.hu/okkr-oroszagos...keretrendszer/2-2-2-derenyi>)
- FISCHER ANDREA ÉS HALÁSZ GÁBOR (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben.* Kutatási beszámoló. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány. Budapest
- TAKÁCS ISTVÁN ÉS TAKÁCS ISTVÁNNÉ (2010): *Tehetséggondozás a felsőoktatásban.* Magyar Tudomány 2.
- ADAM, STEPHEN (2008): *Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process.* [online:] http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.ppt (Elérhető volt: 2010. szeptember 25.)
- VASS VILMOS (2007): *A tantervi tartalom mint fejlesztési eszköz.* Új Pedagógiai Szemle. 6. 3-12.
- PERJÉS ISTVÁN-VASS VILMOS (2009): *A kompetenciák tantervesítése.* AULA Kiadó. Budapest.
- KENNEDY, DECLAN (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató.* University College Cork (UCC).
- BÁTHORY ZOLTÁN (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- ENTWISTLE, NOEL (2005): *Learning outcomes and ways of thinking across constructing disciplines and settings in higher education.* The Curriculum Journal Vol. 16. No. 1. 67-82.
- SURSOCK, ANDRÉE AND SMIDT, HANNE (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education.* EUA, Brüsszel.
- HUSSEY, TREVOR AND SMITH, PATRICK (2008): *Learning outcomes: a conceptual analysis.* Teaching in Higher Education, 1. 107–115.

AZ ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET LEO2 KUTATÓCSOPORTJA

A kutatás vezetője: Vámos Ágnes

Tudományos tanácsadó: Halász Gábor

Kutatási asszisztensek: Farkas Anikó és Simon Réka

Részkutatások vezetői: Lénárd Sándor, Vass Vilmos, Vámos Ágnes

A részkutatások munkacsoportjai:

- Diszciplináris kontextus: Vass Vilmos és Schnellbach Máté
- Kérdőíves lekérdés és adatbáziselemzés: Vámos Ágnes és Schnellbach Máté
- Az interjú és esettanulmányok: Czető Krisztina, Dóczi-Vámos Gabriella, Golnhofer Erzsébet, Lénárd Sándor, Salát Magdolna, Szivák Judit, Sztrelcsik Eszter, Tókos Katalin, Tóth Kata, Török Judit, Varga Júlia

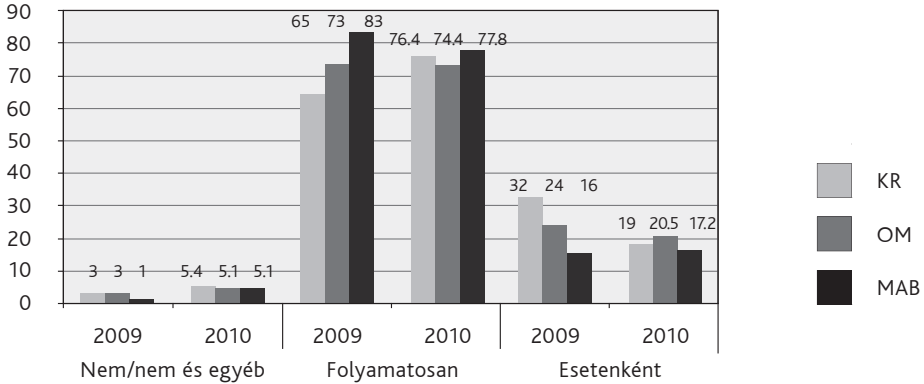
- Dokumentumelemzés: Firnix Katalin, Győrffy Dorottya, Heilinger Szabina, Hetzer Katalin, Holczbauer Brigitta, Kopp Erika, Lukács István, Sutus Viktória, Tóth Zsanett, Vass Vilmos
Tanácsadó Testület tagjai: Derényi András, Falus Iván, Fischer Andrea, Kálmán Orsolya

A KUTATÁSBAN KÖZREMŰKÖDŐK NÉVSOR SZERINT

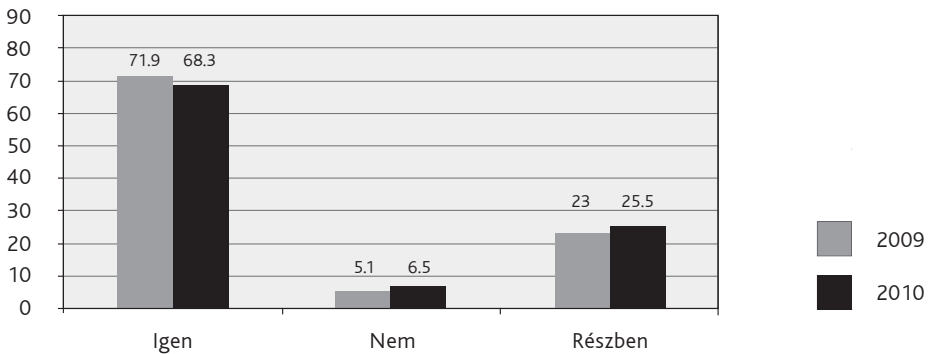
1. Czető Krisztina PhD ösztöndíjas hallgató, Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE
2. Derényi András oktatáskutató, Országos Kredit Tanács
3. Dóczy-Vámos Gabriella PhD ösztöndíjas hallgató, Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE
4. Falus Iván egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola
5. Farkas Anikó politikatudományi MA, ELTE
6. Fischer Andrea főiskolai adjunktus, Eszterházy Károly Főiskola
7. Firnix Katalin pedagógia szakos hallgató, Neveléstudományi Intézet, ELTE
8. Golnhofer Erzsébet habilitált egyetemi docens, Neveléstudományi Intézet, ELTE
9. Győrffy Dorottya pedagógia BA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
10. Halász Gábor egyetemi tanár, Felsőoktatáspedagógiai Intézeti Központ, ELTE
11. Heilinger Szabina pedagógia BA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
12. Hetzer Katalin pedagógia BA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
13. Holczbauer Brigitta pedagógia BA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
14. Kálmán Orsolya tanársegéd, Neveléstudományi Intézet, ELTE
15. Kopp Erika egyetemi adjunktus, Neveléstudományi Intézet, ELTE
16. Lénárd Sándor egyetemi adjunktus, Neveléstudományi Intézet, ELTE
17. Lukács István egyetemi adjunktus, Neveléstudományi Intézet, ELTE
18. Salát Magdolna PhD hallgató, Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE
19. Schnellbach Máté PhD ösztöndíjas hallgató, Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE
20. Simon Réka asszisztens, Felsőoktatáspedagógiai Intézeti Központ, ELTE
21. Sutus Viktória, pedagógia BA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
22. Szivák Judit egyetemi docens, Neveléstudományi Intézet, ELTE
23. Sztrelcsik Eszter, pedagógia MA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
24. Tókos Katalin tanársegéd, Neveléstudományi Intézet, ELTE
25. Török Judit, Illyés Sándor Szakkolégium, ELTE
26. Tóth Kata pedagógia MA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
27. Tóth Zsanett pedagógia BA, Neveléstudományi Intézet, ELTE
28. Vámos Ágnes habilitált egyetemi docens, Neveléstudományi Intézet, ELTE
29. Varga Júlia Illyés Sándor Szakkolégium, ELTE
30. Vass Vilmos habilitált egyetemi docens, Neveléstudományi Intézet, ELTE

MELLÉKLET: A LEO1 ÉS LEO2 KUTATÁS NÉHÁNY EREDMÉNYÉNEK ÖSSZEHA-SONLÍTÁSA

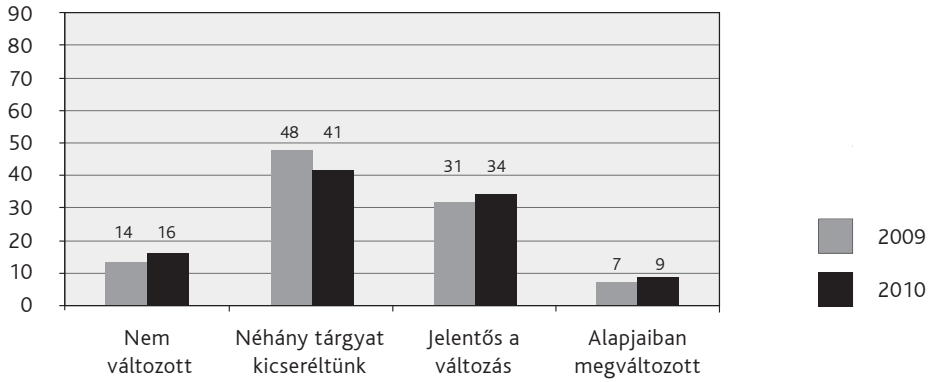
M/1. Ábra. A kormányrendelet, az OM rendelet és a MAB irányelvek használatának gyakorisága a szakfejlesztéskor a vezetői válaszok százalékában (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



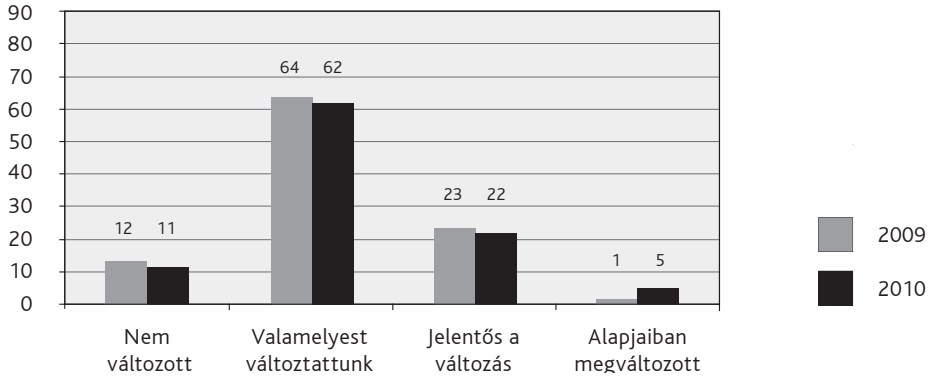
M/2. Ábra. A tanulási eredmények fogalom ismertsége a vezetői válaszok százalékában (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



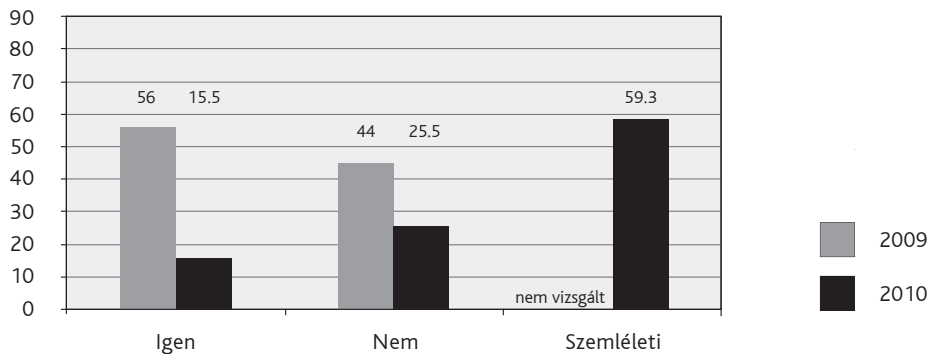
M/3. Ábra. A tantárgyrendszerben bekövetkezett változás a vezetői válaszok százalékában
 (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



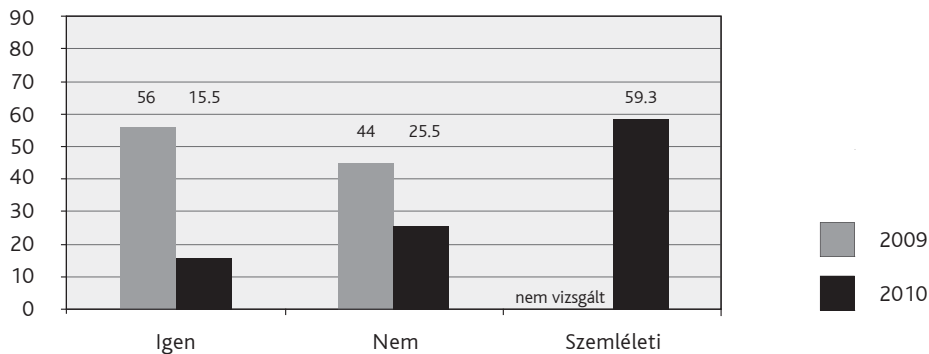
M/4. Ábra. A tantárgyi tartalomban bekövetkezett változás a vezetői válaszok százalékában
 (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



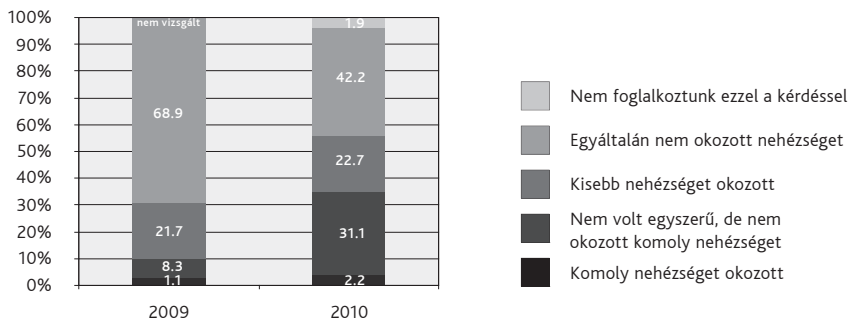
M/5. Ábra. A tanulászervezésben bekövetkezett változás a vezetői válaszok százalékában
 (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



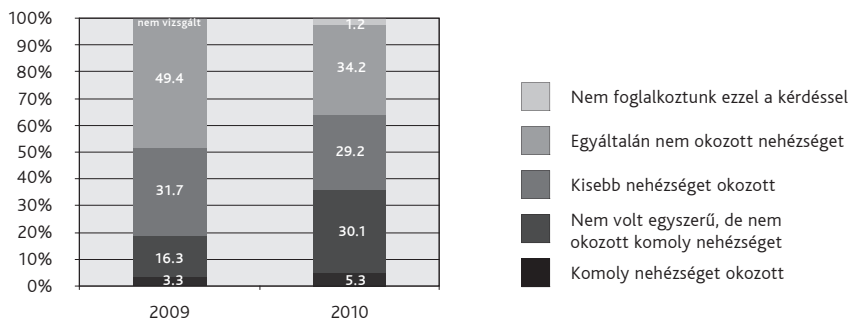
M/6. Ábra. Az értékelésben bekövetkezett változás a vezetői válaszok százalékában
 (LeO1 N=187; LeO N=297)



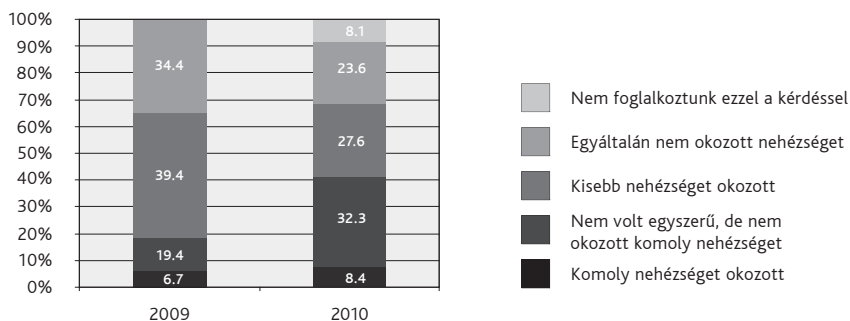
M/7. Ábra. Az ismeretek megfogalmazásának nehézsége a KKK munkálatok során a vezetői válaszok százalékában (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



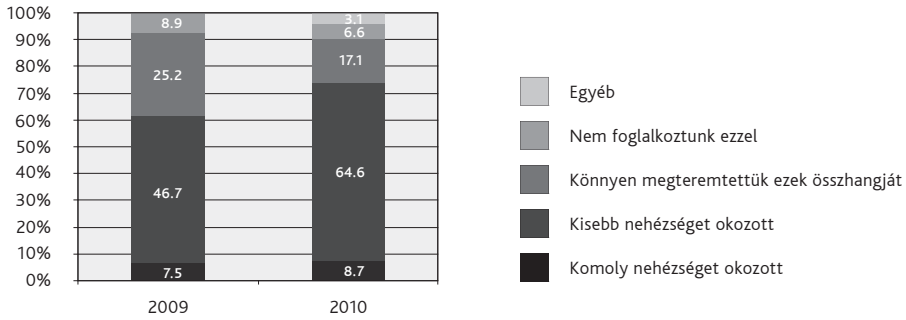
M/8. Ábra. A képességek megfogalmazásának nehézsége a KKK munkálatok során a vezetői válaszok százalékában (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



M/9. Ábra. Az attitűdök megfogalmazásának nehézsége a KKK munkálatok során a vezetői válaszok százalékában (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



M/10. Ábra. Az ismeretek, képességek és attitűdök összhangjának megteremtése a KKK során a vezetői válaszok százalékában (LeO1 N=187; LeO2 N=297)



FÜGGELÉK

1. ONLINE INTÉZMÉNYVEZETŐI/SZAKFELELŐSI ÉS OKTATÓI KÉRDŐÍV

VEZETŐI KÉRDŐÍV

Tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben

Kedves Kolléga!

Az új felsőoktatási törvény nyomán, a bolognai folyamathoz kapcsolódóan, 2005-ben hazánkban is elkezdődött a kétciklusú képzések kidolgozása, a tanulási eredmények meghatározására épülő új képzési és kimeneti követelmények meghatározása és ezek alapján a felsőoktatási képzésprogramok megújítása.

E kérdőív a Tempus Közalapítvány megbízására, az Európai Bizottság Egész életen át tartó tanulás program Erasmus alprogramjában működő Bologna tanácsadói hálózat keretében készült. Célja annak vizsgálata, hogy az új képzési programok kidolgozását a hazai felsőoktatási intézményekben milyen gyakorlatok jellemzik, illetve a tervezés során, valamint a már elfogadott képzési programok megvalósításában milyen akadályok, nehézségek merültek fel. A kérdések az Ön programfejlesztési gyakorlatára, és a már futó programok során szerzett tapasztalataira vonatkoznak, amelyekről – nagyobb kutatások hiányában – viszonylag kevés információ áll rendelkezésre.

Kérjük, hogy a kérdőív kitöltésével járuljon hozzá ahhoz, hogy feltárhassuk a tanulási eredmények, képzési és kimeneti követelmények alkalmazásával kapcsolatos ismereteket és eljárásokat a magyar felsőoktatásban. Az eredmények alapján várhatóan jobban meghatározható, hogy a felsőoktatásnak milyen szakmai támogatásra, fejlesztésre lesz szüksége a jövőben.

A kérdőív kitöltése kb. 20 percet vesz igénybe. Válaszairól nem készül az Ön azonosítására alkalmas feljegyzés. Nincs semmilyen mód arra, hogy Önt akár egyetlen válaszával is bármilyen összefüggésbe hozhassuk; azokat csak a kutatás céljára használjuk fel.

Közreműködését köszönjük!

2010. 04. 30.

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet LeO2 kutatócsoportja

Vámos Ágnes
habilitált egyetemi docens,
Oktatásméleti Tanszék vezetője
A kutatócsoport vezetője
1074 Budapest, Kazinczy utca 23-27.

1. Az intézmény neve, amelynek képviselőjében kitölti a kérdőívet (A-I):**A lista következő része a kérdés átugrása után érhető el.**

Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem
Adventista Teológiai Főiskola
Általános Vállalkozási Főiskola
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Budapesti Corvinus Egyetem
Budapesti Gazdasági Főiskola
Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola
Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola
Budapest KortársTánc Főiskola
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Budapesti Műszaki Főiskola (Óbudai Egyetem)
Baptista Teológiai Akadémia
Champlain College
Debreceni Egyetem
Dunaújvárosi Főiskola
Debreceni Református Hittudományi Egyetem
Egri Hittudományi Főiskola
Evangélikus Hittudományi Egyetem
Eötvös József Főiskola
Eszterházy Károly Főiskola
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Esztergomi Hittudományi Főiskola
Fernuniversitätgesamthochschule in Hagen
Gábor Dénes Főiskola
Gál Ferenc Hittudományi Főiskola
Golgota Teológiai Főiskola
Győri Hittudományi Főiskola
Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája
Harsányi János Főiskola
IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola

2. Az intézmény neve, amelynek képviselőjében kitölti a kérdőívet (K-R):**A lista hátralévő része a kérdés átugrása után érhető el.**

Kaposvári Egyetem
Közép-európai Egyetem
Kecskeméti Főiskola
Kodolányi János Főiskola
Károli Gáspár Református Egyetem

Károly Róbert Főiskola
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
McDaniel College
Miskolci Egyetem
Magyar Képzőművészeti Egyetem
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem
Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete
Magyar Táncművészeti Főiskola
Modern Üzleti Tudományok Főiskolája
Nyíregyházi Főiskola
Nyugat-magyarországi Egyetem
Oxford Brookes University Omegaglen School of Management
Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem
Pannon Egyetem
Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Pápai Református Teológiai Akadémia
Pécsi Tudományegyetem
Pütkösdi Teológiai Főiskola
Rendőrtiszti Főiskola

3. Az intézmény neve, amelynek képviselőjében kitölti a kérdőívet:

Semmelweis Egyetem
Számalk Rt. School of Economic Studies
Sárospataki Református Teológiai Akadémia
Sola Scriptura Teológiai Főiskola
Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola
Swinburne University of Technology
Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola
Szent Bernát Hittudományi Főiskola
Széchenyi István Egyetem
Szolnoki Főiskola
Színház-és Filmművészeti Egyetem
Szent István Egyetem
Szent Pál Akadémia
Szegedi Tudományegyetem
A Tan Kapuja Buddhista Főiskola
Tomori Pál Főiskola
Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola
Wesley János Lelkészképző Főiskola

Wekerle Sándor Üzleti Főiskola
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem
Zsigmond Király Főiskola
Egyéb:

4. Az intézmény székhelye:

Budapest megyeszékhely egyéb város

5. Az intézmény jellemzője, amelynek képviselésében kitölti a kérdőívet:

állami egyetem
állami főiskola
egyházi egyetem
egyházi főiskola
magán, illetve alapítványi intézmény

6. Kar:

7. Mely képzési területen oktat? (Ha több területen oktat, aztjelölje be, amit Ön fő területként kiemelne.)

agrár
bölcseztudomány
gazdaságtudományok
informatika
jogi - igazgatási
műszaki
művészet
művészetközvetítés
nemzetvédelmi
orvos- egészségtudomány
társadalomtudomány
természettudomány
sporttudomány

8. A képzési program pontos megnevezése, amelyben Ön szakfelelős:

9. Kérjük, jelölje be, milyen szerepkörökben tölti ki a kérdőívet! (több válasz lehetséges):

Többkarú felsőoktatási intézmény vezetője

Egy kar vezetője

Egy karon belül működő több tanszéket magában foglaló egység (pl. Intézet) vezetője

Tanszékvezető

Szakfelelős

Oktató

Más, éspedig:

10. Ha Ön intézményvezető, akkor jelölje be: hány BA/BSc képzési programra kért szaklétesítési engedélyt a felsőoktatási törvény elfogadását követően saját intézménye konzorcium keretében vagy önállóan!

0–10

Egyéb (megjegyzés):

11. Ha Ön intézményvezető, akkor jelölje be: hány MA/MSc képzési programra kért szaklétesítési engedélyt a felsőoktatási törvény elfogadását követően saját intézménye konzorcium keretében vagy önállóan!

0–10

Egyéb (megjegyzés):

12. Ha Ön intézményvezető, akkor jelölje be: hány új BA/BSc képzési programra kapott szaklétesítési engedélyt 2005 óta saját intézménye!

0–10

Egyéb (megjegyzés):

13. Ha Ön intézményvezető, akkor jelölje be: hány új MA/MSc képzési programra kapott szaklétesítési engedélyt 2005 óta saját intézménye!

0–10

Egyéb (megjegyzés):

14. Kérjük, jelölje be, hogy a Képzési- és Kimeneti Követelmények (KKK) megfogalmazása során mennyire használták az alábbi jogszabályt: 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről! Elérhető itt: http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/289_kormrend_bologna.pdf

Folyamatosan/gyakran használtuk ezt a dokumentumot.

Esetenként/ritkán használtuk ezt a dokumentumot.

Nem használtuk ezt a dokumentumot.

Egyéb, éspedig:

15. Kérjük, jelölje be, hogy a Képzési- és Kimeneti Követelmények (KKK) megfogalmazása során mennyire használták az alábbi jogszabályt: *Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről!* Elérhető itt: http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM

Folyamatosan/gyakran használtuk ezt a dokumentumot.

Esetenként/ritkán használtuk ezt a dokumentumot.

Nem használtuk ezt a dokumentumot.

Egyéb, éspedig:

16. Kérjük, jelölje be, hogy a Képzési- és Kimeneti Követelmények (KKK) megfogalmazása során mennyire használták az alábbi dokumentumot: *A MAB irányelvei az alap- és mesterképzési szakok létesítésének akkreditációs követelményeiről!* Elérhető itt: <http://www.mab.hu/szabalyok.html#BMkov>

Folyamatosan/gyakran használtuk ezt a dokumentumot.

Esetenként/ritkán használtuk ezt a dokumentumot.

Nem használtuk ezt a dokumentumot.

Egyéb, éspedig:

17. Ön hogyan érti/értelmezi a tanulási eredmények fogalmat?

A hallgató megszerzett tudása.

A hallgató érdemjeggyel értékelt teljesítménye.

A hallgató félévi, tanulmányi átlaggal kifejezett tanulmányi eredménye.

Állítások arról, hogy a hallgató mit fog tudni és mit lesz képes elvégezni tanulmányai végén.

A hallgató számára a félévi kurzus lezárása (szak zárása, diploma megszerzése) érdekében kitűzött követelmények együttese, mint kötelező olvasmány, kötelező feladatok, kreditszám, tanulmányi átlag, vizsgák száma stb.

18. A tanulási eredmények fogalmának a szakirodalomban található egyik gyakori definíciója következő: *„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”* Ismerte/ismeri-e a fenti értelmezést?

Igen.

Nem.

Részben, mert

19. *„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”* A meghatározás mennyire felel meg annak, amit önök használtak a képzési programok KKK-jának a megfogalmazása során?

Teljes mértékben.

Részben.

Egyáltalán nem.

Nem foglalkoztunk „tanulási eredmények” meghatározásával.

Egyéb:

20. A képzési program KKK-jának megfogalmazása során mennyire okozott önöknek nehézséget az alábbi fogalmak felsorolása?

Az ismeretek, ismeretkörök felsorolása, amelyeknek tudásával a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell...

A képességek, készségek felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell...

Az attitűdök, viselkedésbeli jellemzők felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell...

...komoly nehézséget okozott.

...nem volt egyszerű, de nem okozott komoly nehézséget.

...kisebb nehézséget okozott.

...egyáltalán nem okozott nehézséget.

...nem foglalkoztunk ezzel a kérdéssel.

21. Mennyire sikerült önöknek összhangot teremteni a KKK-ban megfogalmazott képességek, ismeretek és attitűdök között?

Könnyen megteremtettük ezek összhangját.

Kisebb nehézséget okozott ezek összhangjának megteremtése.

Komoly nehézséget okozott ezek összhangjának megteremtése.

Nem foglalkoztunk ezzel.

Egyéb válasz:

22. Mi jellemezte munkájukat a KKK-ban szereplő kompetenciák meghatározása, leírása során?

Komoly tartalmi, értelmezési viták után állapotunk meg erről.

Komolyabb tartalmi, értelmezési viták nélkül meg tudtuk fogalmazni.

Nem fogalmaztunk meg erre vonatkozóan követelményeket.

Az idősebb, gyakorlottabb kollégák, ill. főnökök álláspontját követtük.

Egyéb válasz:

23. A KKK megfogalmazása során milyen szakmai egyeztetéseket folytattak? Jelölje be azokat az alábbi állításokat, melyek önökre jellemzőek! (több válasz lehetséges)

A szakterület oktatóival saját intézményen belül dolgoztunk együtt.

A szakterülettel foglalkozó más hazai felsőoktatási intézményekben dolgozó kollégákkal informálisan egyeztettünk.

A szakterülettel foglalkozó más hazai felsőoktatási intézményekben dolgozó kollégákkal szervezett, konzorciális kereteken belül egyeztettünk.

A hallgatók képviselőivel egyeztettünk.

A szakterülettel más országokban foglalkozókkal egyeztettünk.

A munkáltatókkal, a diplomások várható foglalkoztatóival folytattunk megbeszéléseket.

Egyéb válasz:

24. A tanulási eredmények meghatározása és a KKK-k hatására a tantárgyi rendszer:

Változatlan maradt.

Néhány tantárgyat kicseréltünk.

Jelentős változást hajtottunk végre.

A tantárgyi rendszer alapjaiban megváltozott.

25. A tanulási eredmények meghatározása és a KKK-k hatására az egyes tantárgyak tartalma:

Változatlan maradt.

Valamelyest módosult.

Lényegesen változott.

Teljesen átalakult.

26. A KKK-ban megfogalmazott kompetenciák fejlesztése érdekében alkalmaznak-e azóta olyan új tanulásszervezési megoldásokat, amelyeket korábban nem alkalmaztak?

Nem használunk új tanulásszervezési eljárásokat, e tekintetben nincs változás.
Nem használunk új tanulásszervezési eljárásokat, de munkánk tudatosabbá e téren.
Igen, használunk új megoldásokat, amelyek a következők:

27. A KKK-ban megfogalmazott kompetenciák meglétének az értékelésére alkalmaznak-e olyan új értékelési megoldásokat, amelyeket korábban nem alkalmaztak?

Nem alkalmazunk új értékelési módszereket, e tekintetben nincs változás.
Nem használunk új értékelési módszereket, de munkánk tudatosabb e téren.
Igen, használunk új megoldásokat, amelyek a következők:

28. Mit gondol, az országban az oktatók általában mennyire ismerik, mennyire veszik figyelembe a KKK-ban megfogalmazott kompetenciákat a mindennapos oktató munkájukban?

A többség jól ismeri és folyamatosan figyelembe veszi.
A többség jól ismeri, de ritkán veszik figyelembe.
Kevesen ismerik, de azok használják.
Nem ismerik.
Egyéb válasz:

29. Ön szerint abban a programban, amelynek Ön a szakfelelőse az oktatók mennyire veszik figyelembe a KKK-ban megfogalmazott kompetenciákat a mindennapos oktató munkájukban?

A többség jól ismeri, és folyamatosan figyelembe veszik.
A többség ismeri, de ritkán veszik figyelembe.
Kevesen ismerik, de azok folyamatosan dolgoznak vele.
Kevesen ismerik és ritkán veszik figyelembe.
Ismerik, de nem veszik figyelembe.
Nem ismerik.
Egyéb válasz:

30. Léteznek-e az Ön által gondozott szak tantárgyaira érvényes és évente frissített tematikák, kurzusleírások?

Igen. Nem. Nincs erről tudomásom.

31. Ön szerint az alábbi tényezők mennyire fontosak afelsőoktatásban a sikeres oktatási munkához? Kérjük, hogy az alábbiakból állítson fel rangsort! A legfontosabbnak adja az 1. sorszámot, a legkevésbé fontosnak a 6. sorszámot. A közbeeső sorszámok a rangsor kialakítását segítik.

A szaktudomány művelése.

A munka világa elvárásainak ismerete.

A hallgatók egyéni képességeihez, tudásához való igazodás.

A hallgatók képzésről való véleményének figyelembe vétele.

Az intézmény mint szervezet működésének minősége.

Az oktató saját meggyőződésének, szándékainak követése, szakmai autonómia.

32. Azon a szakon, amelynek Ön a felelőse mennyire jellemző és milyen nagyságrendben az, hogy a hallgatók máshol szerzett tudás beszámítását, elismerését kérik?

Rendszeresen, minden félévben több tucat hallgató jelentkezik ilyen igénnyel.

Rendszeresen, néhány hallgató jelentkezik ilyen igénnyel.

Ritkán keresnek meg ilyen kéréssel.

Nem kértek még tőlem ilyet.

33. A máshol szerzett tudás elismerésével kapcsolatosan az alábbi állításokról kérjük a véleményét.

Az olyan tudás is elismerhető kredittel, kreditbeszámítással, amit nem formális keretek között szereztek, így pl. a munkatapasztalat.

A kreditelismerést, – beszámítást csak azok a hallgatók kérnek, akik a dolog könnyebbik végét szeretik megfogni.

A tudás az tudás, függetlenül attól, hogy hol, milyen formában és mikor tettek rá szert.

Az egyetemek között nagyok a különbségek, ezért nem lehet egyszerűen a megszerzett krediteket alapul venni az elismerés során.

Egy hallgató minden alkalmat használjon fel tudása gyarapítására, és ne kérjen felmentést, kreditbeszámítást.

Az egyetemen szerzett tudást kell, hogy a munka világa felhasználja, s nem fordítva.

A máshol szerzett tudás elismerése veszélyezteti a felsőoktatás autonómiát.

A hallgatói mobilitás erősödése a máshol szerzett tudás elismerését erősíti.

A hallgatónak joga, hogy korábban megszerzett tudását beszámítsa az intézmény, ahova felvételt nyert.

A máshol szerzett tudás elismerése veszélyezteti a diploma minőségét.

Teljesen egyetértek

Inkább egyetértek, mint nem

Inkább nem értek egyet, mint igen

Nem értek egyet

34. Kérjük fogalmazza meg véleményét az alábbi állításokról!

A felsőoktatásban csak az legyen oktató, aki a szakterületének kiváló tudósa.

Nemzetközi térben kell majd a hallgatóknak munkát végezni.

A régi (bologna előtti) felsőoktatás jobb volt.

A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni.

Aki a felsőoktatásban tanít az pedagógiai munkát végez.

A tudomány egyre gyorsabb változását nehéz követni és nincs elég idő az oktatással foglalkozni.

A tudomány nemzetköziesedése saját nemzeti eredményeinket veszélyezteti.

A felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket.

A felsőoktatásban alapvetően tehetséggondozást kell végezni.

A munka világával való kapcsolat fontosságát túlértékelik.

A felsőoktatásban elsősorban a tudományt kell művelni, ezért fontosabb a kutatás minősége, mint az oktatás

Teljesen egyetértek

Inkább egyetértek, mint nem

Inkább nem értek egyet, mint igen

Nem értek egyet

35. Végezetül, kérjük, írja le röviden, hogy milyennek látja Ön a mai magyar felsőoktatást! Mennyiben váltotta be az új képzés az elvárásokat vagy igazolta az Ön korábbi nézeteit? Milyen problémát lát benne, melyek az értékei? Milyen javaslatai lennének a továbbiakra?

OKTATÓI KÉRDŐÍV

1–7. Megegyezik a Vezetői Kérdőív (továbbiakban VK.) 1–7. kérdéseivel.

A válaszalternatívák megegyeznek a vezetői kérdőívvel.

8. Megegyezik a V.K. 9. kérdésével.

A válaszalternatívák megegyeznek a vezetői kérdőívvel.

9. Ön milyen képzési szinten tanít? (több válasz lehetséges)

Felsőfokú szakképzés

BA/BSC

MA/MSC

Osztatlan képzés

Doktori iskola

Egyéb:

10. Milyen képzési szerkezetben tanít? (több válasz lehetséges)

Régi osztatlan képzésben. (2006 előtti évfolyamok)

Új osztatlan képzésben. (2006 utáni évfolyamok)

Új osztott képzésben.

11. Hány tanítási órája szokott lenni átlagosan egy héten?

10 alatt

10–11

12–13

14–15

16–17

18 vagy annál több.

12. Hány éve tanít a felsőoktatásban?**13. Ebből külföldön eltöltött oktatási, ösztöndíjas vagy tanulmányút (hónapokban):****14. Részt vette-e olyan hazai Tempus rendezvényen, programon, amely a Bologna folyamat hazai bevezetését támogatta?**

Igen.

Nem.

15. Részt vette-e olyan, a Tempus által meghirdetett külföldi tanulmányúton, amely a Bologna folyamat hazai bevezetését támogatta?

Igen.

Nem.

16. Az Ön beosztása a felsőoktatási intézményben, ahol tanít:

PhD hallgató
Tanársegéd
Adjunktus
Docens
Egyetemi tanár
Óraadó
Egyéb:

17. Tudományos publikációinak száma:

1–25
26–100
101–200
201–500
500 fölött

18. Mennyire tartja jellemzőnek saját magára az alábbi oktatói szerepeket, feladatokat?

Oktatási tevékenység
Oktatáshoz kapcsolódó szervezési feladatok
Oktatáshoz kapcsolódó kutatások
Oktatáshoz kapcsolódó fejlesztések
Oktatási program-innováció
Tudományterületi kutatások
Tudományterületi fejlesztések
Innováció a tudományterületen

Nagyon szívesen csinálom.
Szívesen csinálom.
Nem nagyon szívesen csinálom.
Nem szívesen csinálom.
Nincs ilyen feladatom.

19. Készít-e „tematikát”, leírást, tájékoztatást (a továbbiakban: kurzusleírás) a hallgatók számára a tantárgyhoz, amit Ön tanít?

Igen, saját leírást készítek.
Van egy leírás a tanszéken, azt használom.

Nem kell leírás, mert a lényeges tudnivalókat mindig elmondom az első órán.
Szükségesnek tartom, de sajnos nálunk erre nincs mód.
Nincs és nem is látom szükségesnek.

20. Ha van/készít kurzusleírást, akkor az mit tartalmaz az alábbiak közül? (Kérjük, akkor is jelölje be, ha szóban beszél ezekről!) (több válasz lehetséges)

A tantárgy kredit-értéke
A tantárgy heti/félévi óraszám
Az oktató neve
Nagyobb témakörök, ismeretek, amiket érint a tantárgy oktatása során
A témák pontos felsorolása a félév óráihoz kötődően
Tételek felsorolása a vizsga számára
A feladatok pontos megfogalmazása, amit a hallgatóknak teljesíteniük kell
Képességek, készségek, amelyeket a tantárgy fejleszt
Attitűdök, személyes tulajdonságok, amelyeket a tantárgy fejleszt
Kötelező szakirodalom, amit el kell olvasni a tantárgy teljesítéséhez
Ajánlott szakirodalom az érdeklődnek
A feladatok teljesítésének határideje
Az egyes feladatok/a vizsga értékelésének kritériumai
A tantárgy teljesítésének formája (pl. írásbeli vagy szóbeli vizsga, osztályzat, minősítés)
Alkalmazott munkaformák, tevékenységek, gyakorlatok
A tantárgy teljesítésének helyszíne, szinterei
A tantárgy tanulásának célja

21. Kérjük, jelölje be, hogy a tantárgy oktatásával kapcsolatban használja-e az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről című dokumentumot! A dokumentum elérhető itt: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM

Folyamatosan/gyakran használom ezt a dokumentumot.
Esetenként/ritkán használom ezt a dokumentumot.
Nem használom ezt a dokumentumot.
Nem ismertem ezt a dokumentumot eddig.
Egyéb

22. Megegyezik a VK. 17. kérdésével.

A válaszalternatívák megegyeznek a vezetői kérdőívvel.

23. Az előző pontban említett jogszabályban több szakon új Képzési és Kimeneti Követelmények megfogalmazására került sor. Sokan ebben azt a felsőoktatási szemléletet látják érvényesülni, amelyek a képzéshez ún. tanulási eredményeket rendel. A 'tanulási eredmények' fogalom a szakirodalomban található egyik gyakori definíciója következő: „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.” Ismerte/ismeri-e a fenti értelmezést?

Igen.

Nem.

Részben, mert

24. Mennyire okoz Önnek nehézséget a „tanulási eredmények” előbbiekben jelzett tartalmú alkalmazása? Kérjük, a tanítás tervezését szem előtt tartva válaszoljon!

Az ismeretek, ismeretkörök alkalmazása amelyeknek tudásával a hallgatóknak a kurzus végén rendelkezniük kell...

A képességek, készségek alkalmazása amelyekkel a hallgatóknak a kurzus befejezésekor rendelkezniük kell...

Az attitűdök, viselkedésbeli jellemzők alkalmazása amelyekkel a hallgatóknak a kurzus befejezésekor rendelkezniük kell...

...komoly nehézséget okoz.

...nem egyszerű feladat, de nem okoz komoly nehézséget.

...kisebb nehézséget okoz.

...egyáltalán nem okoz nehézséget.

...nem foglalkozom ezzel a kérdéssel.

25. Mennyire okoz Önnek nehézséget a „tanulási eredmények” előbbiekben jelzett tartalmú alkalmazása a tanítás során?

Az ismeretek, ismeretkörök tanítása amelyeknek tudásával a hallgatóknak a kurzus végén rendelkezniük kell...

A képességek, készségek tanítása amelyekkel a hallgatóknak a kurzus befejezésekor rendelkezniük kell...

Az attitűdök, viselkedésbeli jellemzők tanítása amelyekkel a hallgatóknak a kurzus befejezésekor rendelkezniük kell...

...komoly nehézséget okoz.

...nem egyszerű feladat, de nem okoz komoly nehézséget.

...kisebb nehézséget okoz.

...egyáltalán nem okoz nehézséget.

...nem foglalkozom ezzel a kérdéssel.

26. Mennyire okoz Önnek nehézséget a „tanulási eredmények” előbbiekben jelzett tartalmú alkalmazása a kurzusokon elért eredmények értékelése során?

Az ismeretek, ismeretkörök értékelése, amelyeknek tudásával a hallgatóknak a kurzus végén rendelkezniük kell...

A képességek, készségek értékelése, amelyekkel a hallgatóknak a kurzus befejezésekor rendelkezniük kell...

Az attitűdök, viselkedésbeli jellemzők értékelése, amelyekkel a hallgatóknak a kurzus befejezésekor rendelkezniük kell...

...komoly nehézséget okoz.

...nem egyszerű feladat, de nem okoz komoly nehézséget.

...kisebb nehézséget okoz.

...egyáltalán nem okoz nehézséget.

...nem foglalkozom ezzel a kérdéssel.

27. Abban a szervezeti egységben, ahol Ön dolgozik, mi jellemzi most az oktatók közötti együttműködést a tantárgy kurzusleírásainak kialakítása során?

Azonos kurzusleírás szerint dolgoznak azok, akik azonos tantárgyat tanítanak.

Közös minimumot alakítanak ki azok, akik azonos tantárgyat tanítanak.

Informális részegyüttműködés az oktatók abban érdekelt körei között.

Mindenki saját maga, egyedül készíti a kurzusleírást – megadott szempontok alapján.

Mindenki saját maga, egyedül készíti a kurzusleírást – szabad kezét élvezünk ebben.

Nem készítünk kurzusleírást.

Nem jellemző az együttműködés.

Szükség lenne az együttműködésre, de sajnos nálunk erre nincs mód.

Szükségesnek tartom, ezért magam próbálkozom az együttműködéssel.

Egyéb:

28. Mennyire jellemzőek az alábbi együttműködési fázisban nehézségek azokra a tantárgyakra nézve, amelyeket Ön is tanít?

Az ismeretek, ismeretkörök meghatározása:

Komoly tartalmi, értelmezési viták után állapodunk meg erről.

Komolyabb tartalmi, értelmezési viták nélkül meg tudtuk fogalmazni.

Nem fogalmaztunk meg erre vonatkozóan követelményeket.

Az idősebb, gyakorlottabb kollegám, ill. főnököm álláspontját követjük.

29. Mennyire jellemzőek az alábbiak azokra a tantárgyakra nézve, amelyeket Ön is tanít?

A képességek, készségek, a tevékenységben megnyilvánuló tudás meghatározása:

Komoly tartalmi, értelmezési viták után állapodunk meg erről.
Komolyabb tartalmi, értelmezési viták nélkül meg tudtuk fogalmazni.
Nem fogalmaztunk meg erre vonatkozóan követelményeket.
Az idősebb, gyakorlottabb kollegám, ill. főnököm álláspontját követjük.

30. Mennyire jellemzőek az alábbiak azokra a tantárgyakra nézve, amelyeket Ön is tanít?

Az attitűdök, viselkedésbeli követelmények meghatározása:

Komoly tartalmi, értelmezési viták után állapodunk meg erről.
Komolyabb tartalmi, értelmezési viták nélkül meg tudtuk fogalmazni.
Nem fogalmaztunk meg erre vonatkozóan követelményeket.
Az idősebb, gyakorlottabb kollegám, ill. főnököm álláspontját követjük.

31. Az Ön által tanított tantárgyak köre mennyire változott meg attól, a hogy bevezetésre került a bologna-rendszerű, többciklusú képzés a felsőoktatásban?

Csak azokat a tárgyakat tanítom, amint korábban is tanítottam.
Régi és új tantárgyakat egyaránt tanítok.
Minden tantárgy új, amit most tanítok.

31. Az Ön által tanított tantárgyak köre mennyire változott meg attól, hogy bevezetésre került a bologna-rendszerű, többciklusú képzés a felsőoktatásban?

Csak azokat a tárgyakat tanítom, amiket korábban is tanítottam.
Régi és új tantárgyakat egyaránt tanítok.
Minden tantárgy új, amit most tanítok.

32. Mennyire változtak meg a tantárgyak attól, hogy bevezetésre került a bologna-rendszerű, többciklusú képzés a felsőoktatásban?

Nem változott meg semmi azóta.
A tantárgyakban kisebb változtatást végrehajtottunk.
A tantárgyak alapjaiban megváltoztak.
A tantárgyak címe új, de a tartalom maradt a régi.
Szükségesnek tartottam volna nagyobb változtatást, ezért a tantárgyaim keretében magam próbálkozom vele.

Szerettem volna, ha többet változtatunk, de nálunk sajnos nem lehet.
Nem tartom jónak, hogy változtattunk/változtatnunk kellett a tantárgyakon.
Nem tudom, nincs információm.

33. Alkalmaz-e olyan új tanulásszervezési megoldásokat, módszereket, munkaformákat, új gyakorlati helyszíneket, terepeket, amelyeket korábban nem alkalmazott?

Igen, szükségesnek tartom, hogy újítsunk, ezért magam próbálkozom új megoldásokat (is) alkalmazni. Szeretnék új tanulásszervezési eljárásokat alkalmazni, de nálunk sajnos nem lehet.
Nem, az általam eddig alkalmazott tanulásszervezési eljárásokkal meg vagyok elégedve, különösen eredményesnek tartom pl.:

34. Kérjük, írjon példákat az Ön által bevezetett új tanulásszervezési eljárásokra!

35. Alkalmaz-e új értékelési eljárásokat, másként vagy más szempontokat is figyelembe véve osztályoz, vizsgáztat-e mint régen?

Igen, szükségesnek tartom, hogy újítsunk, ezért magam próbálkozom új eljárásokat (is) alkalmazni. Szeretnék új értékelési eljárásokat alkalmazni, de nálunk sajnos nem lehet.
Nem, az általam eddig alkalmazott értékelési eljárásokkal meg vagyok elégedve, különösen eredményesnek tartom pl.:

36. Kérjük, írjon példákat az Ön által újonnan bevezetett értékelési eljárásokra!

37. Megegyezik a VK. 31. kérdésével.

Megegyezik a vezetői kérdőívvel.

38. Mennyire jellemző az Ön kurzusaira és milyen nagyságrendben, hogy a hallgatók más-hol szerzett tudás beszámítását, elismerését kérik Öntől?

Rendszeresen, minden félévben több tucat hallgatójelentkezik ilyen igénnyel.
Rendszeresen, néhány hallgató jelentkezik ilyen igénnyel.
Ritkán keresnek meg ilyen kéréssel.
Nem kértek még tőlem ilyet.

39–41. Megegyezik a VK. 33–35. kérdéseivel.

2. A DOKUMENTUMELEMZÉSHEZ HASZNÁLT ÁLTALÁNOS SZEMPONTOK

1. Mennyiben tartalmaznak tanulásra fókuszáló gondolatokat az intézmények honlapján található küldetésnyilatkozatok, bemutatkozó szövegek?
2. Milyen mértékben tanulási eredményre épülő tervezésűek a tematikák? Mennyiben kompetencia-alapúak? Milyen tanulói/tanári tevékenységek jelennek meg a tematikákban? Milyen a tematikák tudáskonceptiója? Hogyan tükröződik ez a célkitűzésekben, a tantervi tartalomban és a követelményekben?
3. Mennyiben tanulást fejlesztő, formatív az értékelési funkciója a dokumentumoknak? Milyen stratégiai, módszerei és eszközei jelennek meg a fejlesztő értékelésnek a dokumentumokban? Az értékelés leírásaiban, mennyiben jelenik meg a tanulási eredmény-alapú megközelítés?

A küldetésnyilatkozathoz használt konkrét szempontok:

1. Vannak-e a dokumentumokban tanulásra vonatkozó szövegelemek?
2. Válaszol-e a küldetésnyilatkozat arra a kérdésre, hogy az intézménynél folyó képzésnek melyek a kimenetei?
3. Vannak-e a munkaerőpiacra vonatkozó szövegelemek?
4. Vannak-e értékek, értékrendszerre vonatkozó részek?
5. Megjelennek-e benne kompetenciák (ezen belül külön figyeltük az Európai Unió 2006. évi ajánlásában szereplő kulcskompetenciákat)?
6. Vannak-e kutatásra, fejlesztésre és innovációra vonatkozó elemek?

A tematikák vizsgálatakor alkalmazott konkrét szempontok:

1. Milyen mértékben jellemző a különböző intézmények képzési folyamataira a tanulási eredményekre épülő tervezés szemlélete?
2. Mennyire fókuszálnak a tematikák a tanításra (tartalom, módszerek) vagy inkább a tanulás folyamatát gondolják végig?
3. A tanítási bemenetek vagy a tanulási kimenetek kapnak-e meghatározó szerepet a dokumentumokban?

3. INTERJÚKÉRDÉSEK A VIZSGÁLT INTÉZMÉNYBEN

Alapelv

- Akutatásanonim, a szereplők semmilyen módon nem lesznek azonosíthatóak a kutatási jelentésben.
- Az interjút rögzítjük. A felvételt kizárólag kutatási célokra használjuk.
- Ragaszkodjunk a nyugodt körülményekhez és az időkerethez (30–45 perc).
- Félig strukturált interjú: elsősorban azokat a kérdéseket tegyük fel, melyben előzetesen megállapodtunk, de ha olyan témát említ az interjúalany, amely nem szerepel az előzetes kérdésekben, vagy nem volt hangsúlyos, de fontosnak látszik, akkor kérdezzük ki alaposabban erről a témáról.
- Az interjú 6 kisebb altémát tartalmaz, ezek elején van egy dőlten szedett, kifejtendő kérdés. Ezzel kellene indítani, és az alatta lévő segítő kérdésekkel mederben tartani az interjú alanyt. Ha nem beszél az altémában számunkra fontos területekről, akkor konkrétan kérdezzünk rá. Nem kell mindenáron az összes kérdést feltenni!
- *Fontos:* Minél több konkrét jó gyakorlatot, benyomást, érzést, próbáljunk előhívni az alanyból! Érdemes a miértekre, hogyanokra rákérdezni, hisz arra vagyunk kíváncsiak, hogy személyesen ő hogyan gondolkodik az oktatói munkájáról.
- *Minden esetben az interjút követően:*
 - kérjünk el egy-két tematikát,
 - hívjuk fel az alany figyelmét az on-line kérdőív kitöltésére <http://kerdoivem.hu/kerdoiv/338727634/>

Az interjút bevezető tájékoztatás:

E kutatás a *Nemzeti Bologna Bizottság* és a *Tempus Közalapítvány* megbízására készül. Célja annak vizsgálata, hogy az új képzési programok kidolgozását a hazai felsőoktatási intézményekben milyen jó gyakorlatok jellemzik, illetve a tervezés során, valamint a már elfogadott képzési programok megvalósításában milyen akadályok, nehézségek merültek fel. A kérdések az *Ön oktatási tapasztalataira* vonatkoznak, amelyekről – nagyobb kutatások hiányában – viszonylag kevés információ áll rendelkezésre.

Kérjük, hogy válaszaival járuljon hozzá ahhoz, hogy feltárhassuk a tanulási eredmények, képzési és kimeneti követelmények alkalmazásával kapcsolatos ismereteket és eljárásokat a magyar felsőoktatásban! Az eredmények alapján várhatóan jobban meghatározható, hogy a felsőoktatásnak milyen szakmai támogatásra, fejlesztésre lesz szüksége a jövőben.

Az interjú témakörei:

Alapadatok:

Interjú készítés időpontja, helyszíne; Interjú adó adatai; Intézmény neve; Székhelye; Kar; Szakterülete; Beosztása; Tanított tárgyai; Hány éve tanít a felsőoktatásban?; Milyen képzési szerkezetben tanít?

1. Bevezető

Mit tekint legfontosabb céljának/feladatának oktatói munkájában? Vannak-e olyan pedagógiai elvek, melyeket oktatóként következetesen képvisel?

2. Módszerek

Meséljen azokról a jó gyakorlatokról, az Ön által alkalmazott sikeres módszerekről, melyeket a Bologna folyamat bevezetése után alakított ki (vagy megőrzött)! Beszéljen ezek céljáról, megvalósításáról!

- Miért érezte a szükségét a változtatásnak?
- Az Ön által tanított tantárgyak köre mennyire változott meg attól, hogy bevezetésre került a Bologna-rendszerű többciklusú képzés a felsőoktatásban?

3. Tervezés:

A bolognai folyamat következtében, hogyan látja személyes tapasztalata alapján tervező munkájának változását?

- Tapasztalt-e olyan tényezőket, melyek könnyítették/nehezítették tervező munkáját? (pl.: az oktatási folyamat tervezése, követelmények, értékelés). Hogyan? (Hogyan alakította munkáját?)
- Mit gondol át, hogyan készít „tematikát”, kurzusleírást a hallgatók számára?
- Milyen forrásokból, dokumentumokból dolgozik a kurzus tematikák összeállításánál? (pl. OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről című dokumentumot KKK.)

4. Értékelés

Mit értekel egy kurzus végén? – Hogyan? (változott-e Bologna után?)

- Milyen követelményeket kell a hallgatóknak teljesíteniük?
- Hogyan hangolja össze a megfogalmazott követelményeket az értékelési szempontokkal?
- Hogyan próbálja meg tudatosítani mindennapi oktatói munkája során a hallgatókban az elvárt tanulási eredményeket?

5. Tanulási eredmények:

Beszéljen arról, Ön hogyan érti/értelmezi a tanulási eredményekfogalmat!

- Hogyan lehet jó tanulási eredményeket megfogalmazni?
- A tanulási eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra. Munkája során melyik a hangsúlyosabb? – Miért?
- Mondjon konkrét példát arra, hogyan tudja fejleszteni az óráján a diákok:
 - képességeit,
 - attitűdjét,
- Mi a véleménye a máshol szerzett tudás elismerésével kapcsolatosan?

6. Együttműködés – képzés:

Az Önök tanzékén, intézetében milyen jó gyakorlatok/sikeres együttműködések léteznek az azonos tárgyak oktatói között? Miben és hogyan működnek együtt?

- Milyen gyakran osztják meg egymással az oktatási tapasztalataikat? Hogyan?
- Résztvettek-e valamilyen oktatás-módszertani képzésben a kétciklusú képzés bevezetését követően?

- Milyen jellegű szakmai továbbképzést tartana leginkább fontosnak a tanulási eredmény-szemlélet hatékony alkalmazásához kapcsolódóan?

7. Ön szerint milyen tényezők és kik a kulcsszereplők a jó gyakorlatok kialakításában, a hatékony oktatói feladatok ellátásban, a tanulási eredmények megszületésében?

