

ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
TANULÁS-TANÍTÁS PROGRAM



Bajzáth Angéla

A FELSŐOKTATÁS ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN FOLYÓ TANULÁS
EREDMÉNYESSÉGE

INNOVÁCIÓ ÉS A KUTATÁS, KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT KAPCSOLATAINAK
ÖSSZEHASONLÍTÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS AZ EGÉSZSÉGÜGYI
OKTATÁSBAN

Doktori (PhD) értekezés

TÉMAVEZETŐ: DR. HALÁSZ GÁBOR EGYETEMI TANÁR

2016. május

¹ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Bajzáth Angéla .

MTMT-azonosító: 10026948

A doktori értekezés címe és alcíme:..... A FELSŐOKTATÁS ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN FOLYÓ TANULÁS EREDMÉNYESSÉGE

Innováció és a kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak összehasonlítása a pedagógusképzésben és az egészségügyi oktatásban

DOI-azonosító²: DOI: 10.15476/ELTE.2014.115

A doktori iskola neve: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Tanítás-Tanulás Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Halász Gábor DsC

A témavezető munkahelye: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként³

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a .Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁴

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁵

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.⁶

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: 2016. június 17.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

¹ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

² A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

³ A megfelelő szöveg aláhúzendó.

⁴ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

⁵ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

⁶ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.

Köszönetnyilvánítás

Legnagyobb köszönettel témavezetőnek, Dr. Halász Gábor Professor úrnak tartozom, aki inspiráló beszélgetéseinkkel mindig átsegített a nehézségeken és újabb lendületet adott a munka folytatásához.

Hálásan köszönöm Dr. Hollós Sándor Professor úr támogatását, akinek döntő volt a hozzájárulása a dolgozat befejezéséhez. Azon túl, hogy az egészségügyi képzések elemzésében segített, tanácsai a kutatás során is nagy biztonságot jelentettek.

Külön köszönöm Dr. Vámos Ágnes Professor asszony segítségét, akinek iránymutatásai nemcsak a kutatói munkában, hanem az egyetemi oktatás során is követendőnek bizonyultak.

Tartalom

1. Bevezetés	4
1.1. Problémafelvetés	9
1.2. Kutatási kérdések, hipotézisek	12
1.3. A kutatás megvalósítása, minta, módszerek	16
1.3.1. A vonatkozó szakirodalom, elméleti háttér és források feldolgozása	17
1.3.2. Dokumentumelemzés	17
1.3.3. Esettanulmányok	17
1.3.4. Kérdőíves kikérdezés	19
1.3.5. Akciókutatás	20
2. A tudás és a tanulás mai fogalmai	21
2.1. A tanulótársadalom paradigmájának hatása a felsőoktatásra	22
2.1.1. A tudás társas meghatározottsága	23
2.1.2. Változások a tudásról való gondolkodásban	27
2.2. Tudományos és tapasztalati tudások hozzáférhetősége	28
2.2.1. Az oktatás átalakulása	29
2.2.2. A tudományos eredmények és a gyakorlat kapcsolatai	30
2.2.3. Tudományalapú innováció	31
2.2.4. Horizontális vagy együttműködés-alapú innováció	32
2.2.5. Moduláris szerkezetekre épülő innováció	33
2.2.6. Az információs és kommunikációs technikákra épülő innováció	34
2.3. Oktatási változások	35
2.3.1. A kutatás és gyakorlat kapcsolata	36

2.3.2. A tudás létrehozása, alkalmazása és terjedése	39
2.2.3. A kutatás és gyakorlat összefüggésének kutatásai	42
2.2.4. Az OECD új innovációs stratégiájának öt pillére.....	42
2.2.5. Két példa a kutatás és gyakorlat kapcsolatainak rendszerszerű átalakítására	44
2.2.6. A kutatás és gyakorlat összekapcsolásának megjelenése a képzésekben	47
2.4. A képzésfejlesztés kapcsolata a kutatással és a gyakorlattal	49
2.4.1. A tanulási eredmények szerepe a képzési programok fejlesztésében	54
2.4.2. Kapcsolat a képzők és a felhasználók között	56
2.4.3. Képzési célok és tanulási eredmények megközelítései	62
2.4.4. Az egészségügyi képzések átalakítása	66
2.5. Összefoglalás	72
3. A tudományos kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatait feltáró vizsgálat eredményei.....	73
3.1. A tanulás tervezése, a tanulási eredmények szerepe.....	75
3.2. A tanulás és tanítás módszerei	99
3.3. Értékelés	108
3.4. Hallgatói autonómia	110
3.5. Oktatói kompetenciák, humán erőforrás-menedzsment	115
3.6. Képzési programok átalakításának szervezeti feltételei.....	119
3.7. Egy példa az új tudás gyakorlatban történő keletkezésére – Akciókutatás	127
3.7.1. A képzések tervezésének alapjai	127
3.7.2. A képzés tapasztalatai	128
4. Záró összegzés	140
Mellékletek	143
1. sz. melléklet	143

Esettanulmányok	143
Linköpingi egyetem egészségügyi képzései	143
Semmelweis Egyetem	155
3.2. 3. Eötvös Loránd Tudományegyetem	158
3.2.4. Pécsi Tudományegyetem	161
3.2.5. Kaposvári Egyetem	163
2. sz. melléklet	164
Kérdőívek.....	164
3. számú melléklet:	177
4. sz. melléklet:.....	180
Interprofesszionális probléma alapú szaktanácsadó képzés az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben	180
Irodalomjegyzék.....	192
Dokumentumok:.....	202
Ábrák jegyzéke:	203
Táblázatok jegyzéke:.....	206

1. Bevezetés

Az oktatási intézmények számára egyre égetőbb elvárás, hogy nemzetközi és hazai szinten is jól használható tudást hozzanak létre, osszanak meg és váljanak képessé annak felhasználására. Azért, hogy ezzel a tudással jól tudjunk gazdálkodni érdemes törekedni arra, hogy minél jobban megértsük a tudás kialakulásának és terjedésének dinamikáját. A tanuló társadalom eredményes működése nagymértékben függhet attól, hogy milyen módon képes a tudásmenedzsmentre az egyének és szervezetek közötti interakcióban. Ahhoz, hogy érteni és befolyásolni tudjuk a tudásáramlás mechanizmusait, képesek legyünk elég okosan beavatkozni a szereplők közötti interakciókba, jó lenne többet tudni arról, hogy a különböző szektorokban milyen módon jön létre és terjed a tudás.

Ebben a dolgozatban azt igyekszem megvizsgálni, hogy az oktatásban és az egészségügyi szektorban a kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolataiban milyen folyamatok vannak, milyen igények fogalmazódnak meg egymással szemben. A szektorszintű vizsgálatot az indokolja, hogy itt követhetőek nyomon a szakmai közösségek stratégiái (*Nelson, 1996*). A pedagógusképzési és egészségügyi felsőoktatás összehasonlítása pedig a sok fenntartás mellett azért tűnik használhatónak, mert jól összevethető az alap-, és alkalmazott tudomány közötti különbségtétel⁷. A pedagógusképzés és neveléstudomány, a biológusok és gyakorló orvosok tevékenységének összevetése sok tanulsággal szolgálhat akkor, ha a tudás létrehozásának és megosztásának tereit keressük. Például hogyan egyeztethető össze a kórházban/iskolában/oktatással töltött idő és a publikációs nyomás? Az egyik legizgalmasabb terület a két szakma tudásbázisának összevetése. A hasonlóságok és különbségek elemzésével jól körülírható modellek megrajzolására kapunk lehetőséget, másrészt az eltérő folyamatokból pedig találhatunk olyan összefüggéseket, amelyeket a két terület eltanulhat egymástól (*Hargreaves, D. 2000*).

⁷ Az elméleti és alkalmazott kutatások közötti határok elmosódása egyre gyakrabban diszkutált téma a társadalomtudományokban. Egyes magyarázatok szerint annál tudományosabb egy diszciplína minél inkább használja jelenségei leírására a matematikát, mások szerint a tudományos kutatások termelő erővé válásával, azaz a tudományos eredmények gyors gyakorlatba ültetésével és felhasználásával válik nehezen megfoghatóvá a különbség tétel. Lásd továbbá a projekt menedzsment elméletet, a kutatás/kísérlet és projektek kapcsolatát, ahol meghatározott produktum, munkaterv van. Lásd továbbá a tudásközvetítés és tudástermelés regionális különbségeit. Tér és társadalom folyóirat, 2006. 20 évf. 4. szám. <http://tet.rkk.hu/index.php/TeT/article/view/1083/2162>

A tudomány és gazdaság kapcsolata alapvetően változott meg a tudásalapú társadalmakban. Az elmúlt évtizedekben a tudás szerepének fokozatos felértékelődésének lehettünk tanúi. Ennek következményeként egyre fontosabbá váltak a tudás megszerzésének és terjesztésének színterei, az oktatási intézmények. A gazdasági versenyképesség megőrzésének alapja már nem önmagában a tudás birtoklása, hanem az egyes szervezetek tanuló-képessége. Az, hogy mennyire képesek rugalmasan alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez. A gyorsan alkalmazkodni képes tudás nemcsak a versenyképesség megtartásának egyre meghatározóbb feltétele, hanem társadalmi problémák megoldásának is eszköze lehet (Halász, 2009). Az oktatási rendszer azonban csak akkor lesz képes továbbra is a gazdaság motorja lenni, ha maga is képes a megújulásra, maga is tárgya az innovációnak. Ha képes olyan rendszert kialakítani, amely önreflektív, nemcsak segítője, hanem tárgya is az innovációnak. Csapó Benő (2008) szerint „az oktatás nem tartozik a tudás-intenzív szektorok közé”. Az oktatási rendszer alkalmazkodó képességének újragondolását az élethosszig tartó tanulás és a „tudásipar”⁸ kialakulása is szükségessé teszi. Kutatási eredményeken alapuló, egységes stratégia alapján végrehajtott fejlesztések hatékonyabb innovációs folyamatot eredményeznek, mint a túlélés kényszeréből végrehajtott változások. A koncepciótlanság, a rendszer folyamatos korrekciója, felszínes reformja fölösleges költségeket, és az innovációval szembeni kételyeket generál.

Folyamatos reformfolyamatok zajlanak a felsőoktatásban, amelyek nem futottak végig, nem hozták meg a remélt eredményt, elégedetlenek a felhasználók és más érintettek is. Mindkét területén a társadalmi létezésnek az egész világon folytonosan változnak az elvárások, viszont a nemzetközi tapasztalatok bizonyítják (*Tuning folyamat, finn és távolkeleti oktatási rendszerek*), hogy lehetséges olyan tudományos megalapozottságú változásokat létrehozni, amelyek valós igényeket elégítenek ki (Hopkins és mtársai, 2014). Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a problémafeltárás többnyire a vélt igényeken és nem valós szükségleteken alapul mind a pedagógusképzésben, mint az egészségügyi képzésekben.

⁸ A tudásipar fogalmát Fritz Machlup használta először 1962-ben. Ennek öt elemét különböztette meg, az oktatást a kutatást és fejlesztést, a tömegmédiát, az információ technológiát és az információs szolgáltatásokat.

A felsőoktatás expanziója olyan pedagógiai módszerek alkalmazását teszi szükségessé az oktatók számára, amelyek segítségével eredményessé tehető a hallgatók tanulási folyamata a tömegoktatás feltételei között is (Green, 2014). Ahhoz, hogy a sokféle előzetes tudással érkező hallgatóból a rendelkezésre álló oktatási módszerekkel közösen tanulni tudó csoport jöhessen létre, új módszerekre van szükség és sokkal reflektívabbnak kell lenniük a folyamatban résztvevőknek (Schön, 1987).

Thorsten Husén 1974-es, *The Learning Society* című könyvében, messze a hálózati kultúra megjelenése előtt meglátta azokat az újfajta tanulásszervezési módokban rejlő lehetőségeket, amelyek kihasználásával az oktatás eredményesebben tud alkalmazkodni az újfajta elvárásokhoz. Husén négy pontja szerint: 1. A hangsúly a tanuláson, és nem a tanításon lesz; 2. a technológia megváltoztatja a tudásszerzés csatornáit; 3. a tartalomközpontú tárgytól (*content-subjects*) a képességalapozó tárgyak (*skill subjects*) felé haladunk; és 4. rugalmas módszerek fogják támogatni a munkát. Mindez azon túl, hogy globálisan is segíthet közelebb jutni az egyenlő esélyek kialakulásához, a földrajzi korlátok lebontásához, lehetővé teheti, hogy az oktatáskutatás, oktatáspolitikai döntéshozás és a gyakorlati felhasználók közötti együttműködés új, eredményesebb módjai jöjjenek létre (Husén, 1974).

Az oktatás definíciója szerint a tudás előállításával foglalkozik, de a tudás homályos és tökéletlen szerepet játszik az oktatási rendszerek eredményességében. Nincsenek meg, vagy fejletlenek azok a módok, ahogyan a tudományos kutatások eredményei hatással lesznek a mindennapi gyakorlatra (Halász 2010). Egyre inkább elvárásként fogalmazódik meg, hogy az oktatás képes legyen olyan tudást előállítani, amelynek gyakorlati használhatósága kipróbált, tudományosan bizonyított (Halász 2007b, Foray 2000).

Az szeretném jobban megérteni, hogy milyen módon történik a tudás létrehozása, megosztása és alkalmazása a pedagógusképzésben és az egészségügyi felsőoktatásban. Ehhez szükséges annak vizsgálata, hogy a két szektoron belül a kutatás, a képzés és a gyakorlat közötti kapcsolatok hogyan épülnek, alkalmazkodnak és változnak, valamint azt, hogy ezeket a kapcsolatokat milyen módon befolyásolják a jelentősebb intézményi és diszciplináris sajátosságok.

Építve az elmúlt évtizedben keletkezett innováció-elméleti, tanulás-elméleti, kognitív pszichológiai, menedzsment és egyéb kutatási területek eredményeire, igyekeztem feltárni

a felsőoktatási képzési programok fejlődésének és fejlesztésének elméleti hátterét és a képzési gyakorlatot jellemző sajátosságokat. A célom az, hogy pontosabb képet kapjunk a hazai felsőoktatási képzés intézményi szintű fejlődési folyamatainak egy szegmenséről és az ezt meghatározó tényezőkről. A kutatás elméleti hátterét döntően az oktatási innovációs kutatások (lásd pl. Lundvall, 1992; Etzkowitz - Leydersdorff, 1998; Edquist 2001a, 2001b; Nielsen - Lundvall, 2010; Foray-Hargreaves; 2003) és a tudás gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos kutatások (lásd pl. Schön, 1984; Simon, 1988; Brown, 1992; Fuller - Unwin, 1998; Hargreaves, 2000a, 2000b; Collins et al., 2004; Lundvall, 2000; Sandoval és Bell, 2004; Stocker, 2010) adják.

A korábbi kutatások és tapasztalatok azt mutatják, hogy a fejlett oktatási innovációs rendszerekkel rendelkező országok eredményesebben tudják működtetni oktatási rendszerüket, illetve az oktatás eredményessége, és versenyképessége nagymértékben függ attól, milyen kapcsolat alakul ki a kutatás, a képzés és a gyakorlat között (European Commission, 2007; Balázs és mtsai, 2011). Ezért érdemes azt is megvizsgálni, milyen intézményi és diszciplináris illetve szakterületi tényezők határozzák meg az oktatás innovációs képességét, és hogy e tekintetben milyen viszonyok jellemzik a hazai felsőoktatást. A diszciplináris illetve szakterületi tényezők hatásának vizsgálata megkívánja, hogy párhuzamosan két olyan szakterületet elemezzek⁹, ahol kiemelt cél a tudás gyakorlati hasznosítása.

Az egészségügyi ágazattal összehasonlítva az oktatásban kevésbé vannak meg azok a hagyományok, melyek elérhetővé teszik az új tudást és technikákat a gyakorlat számára (Inotai - Kaló, 2010). A magyarázat a tanárok és orvosok, nővérek eltérő tudásbázisában is keresendő (Hargreaves 2010). Természetesen az oktatás inkább befolyásolt a kulturális tényezők által, és különösen a tudás létrehozásáról való gondolkodásban, de néhány eljárást érdemes lenne eltanulnia más szektoroktól (Tyre és von Hippel 1997; Foray 2000). Ezen folyamatok vizsgálata már elkezdődött Magyarországon is, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán, ahol különböző ágazatok innovációs folyamatait vizsgálták annak

⁹ A munka egy korai fázisában úgy tűnt, hogy lehetőség lesz a kutatást kiterjeszteni más területek irányába is, ezek a Dizájner és Információbiztonsági/Repülésbiztonsági területek voltak. A szakirodalmi elemzés egy része még ebben a fázisban született.

érdekében, hogy javaslatot tudjanak tenni az oktatási ágazat innovációs stratégiájára (*Balázs és mtsai, 2011; Halász, 2015, 2015*).

Érdekes összevetni azokat a folyamatokat, amelyek az új kutatási eredményeket az orvosok számára rövid idő alatt hozzáférhetővé teszik az egész világon (*Lundvall, 2000*). Ha az oktatástudományi kutatók, felhasználók és oktatáspolitikai döntéshozók olyan folyamatos kapcsolatban lennének, mint az egészségügyi szektorban akkor talán meg lehetne találni annak a módját, hogy felhasználják a kutatási eredményeket, és a kutatások olyan kérdéseket vizsgáljanak, amelyek képesek eredményesebbé tenni a gyakorlatot (*Hargreaves 2000*).

A dolgozat három részből áll. *Az első részben* bemutatom a kutatást, a vizsgálat relevanciáját és azt a kontextust, amelyben a kutatási kérdések megfogalmazódtak. Ebben a részben egy olyan problématerképet igyekszem felvázolni, amely túlmutat a konkrét, megvalósult kutatás keretein. Az itt felvázolt problémakör elméleti háttérének bemutatására részletesen a második részben kerül sor. Ennek a közegnek az elemzésével válnak, szándékom szerint, érthetővé és elemezhetővé azok a kérdések, amelyekre a kutatásban igyekeztem választ találni.

A második részben a tudás és tanulás mai fogalmainak dimenzióit járom körbe. Ebben az átfogó elméleti részben az oktatási változások nézőpontjából vizsgálom meg a tudás és a tanulás mai fogalmait. Áttekintem, hogyan történik a tudás létrehozása, megosztása, közvetítése és felhasználása az egészségügyi és az oktatási ágazatban. Azt vizsgálom, hogy mi a szerepe ebben a folyamatban az oktatási rendszernek, hogyan képes hatékonyan támogatni az egyetem a tudás elsajátításának folyamatát, hogyan tehető működése gazdaságosabbá, hatékonyabbá és szervezettebbé. Azt keresem, hogy kinek mit kell tennie azért, hogy az egyetemen megszerezhető elméleti és gyakorlati tudás minél közelebb álljon a későbbi felhasználók igényeihez, igazi innováció váljék belőle, illetve, hogy a munka világa ne csak igényeket támasszon az egyetemek felé, hanem vegyen is részt az innováció létrehozásában. Ennek a problémakörnek a feltárására mutatom be többek között az OECD által végzett kutatások eredményeit, az Európai Bizottság tudáskontinuum elméletét eredményező dokumentumot, a tudományos tudás és szakmai tanulás kutatóinak ebben a témában releváns eredményeit, illetve ezek további hatásait. Az oktatás fejlesztésének alapvető gondolatává vált a szakmai közösségek által gyakorlatban létrehozott tudás. A gyakorlati tudásközösségek (*community of practice*,

Wenger, 1999) meghatározó részei lettek a pedagógusok folyamatos szakmai tanulásának. Ebben a fejezetben olyan sikeres innovációs eseteket igyekszem bemutatni, során a tanulás új módjait próbálják ki, nevezetesen a szakmai tanulás kontextusba ágyazott elemeit, összekapcsolódását a kutatással és a gyakorlattal

A dolgozat harmadik fejezetében az európai összehasonlítás irányultságától eltérően a magyarországi egészségügyi és pedagógus képzés főbb szereplőinek a képzési programok tervezőinek és intézményeinek főbb jellemzőit tárom fel. A kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak feltárására teszek kísérletet az egészségügyi és az oktatási szektorban. Azt igyekeztem megvizsgálni, hogy a két szektor jellemző képzéseiben hogyan tervezik meg a képzési programokat. Milyen kurrikulum-tervezési folyamatok vannak az egyes területeken és a képzési programok milyen eredményesen készítik fel a képzésben résztvevőket? Az oktatási szektorban vizsgáltam a tanító és tanárképzési területet és a gyógypedagógiai képzéseket. Az egészségügyi és egészségügyi szektorban vizsgáltam az orvos és ápoló képzés folyamatait. Végül egy megvalósult példáját mutatom be a gyakorlatban létrejövő új tudásnak, a tematikus szaktanácsadó képzést. Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben 2014 őszén indult képzések során a tematikus szaktanácsadó képzéseket interprofesszionális és probléma alapúra terveztük. Ennek az akciókutatásnak az elemzése jó alapot szolgáltat a kutatásban bemutatott folyamatok nehézségeinek és előnyeinek a feltárására.

1.1. Problémafelvetés

A bevezetőben már említett tanulmányában Hargreaves (2000) a tanárok és orvosok tudásbázisát¹⁰ vizsgálja. Ebben többek között azt is elemzi, vajon hogyan állapítható meg, milyen folyamatokon keresztül ismerhető meg a két szektorban a tudás terjedésének folyamata. Ennek nyomán adódott a dilemma, vajon milyen eltérések és hasonlóságok találhatóak a szakterületre vonatkozó tudás létrehozásában, megosztásában és hasznosításában az egészségügy és oktatás területén?

¹⁰ A tudásbázis azt jelenti, hogy egy-egyszakmában, melyek azok a közös vonások amelyek alapján történik a diagnózis (ennek két eleme van a kolligáció, azaz milyen szabályokat kell figyelembe venni egy döntés meghozatala során, a másik a klasszifikáció), a beavatkozás módjáról való döntés és a kezelés (Abott, 1988).

A szakirodalom és a jó gyakorlatok áttekintése után úgy tűnt, hogy a pedagógusképzésben az egészségügyi oktatáshoz képest kevésbé vannak meg azok a gyakorlatok és intézményi formák, amelyek elérhetővé teszik az új tudományos módszerek felhasználását a gyakorlat számára és segítik a képzés és a gyakorlat összekapcsolását.

Fontos a rejtett és kodifikált tudás megkülönböztetése és a köztük levő kapcsolatok jobb megértése. A tanulás különböző módjainak új szempontok szerint való újradefiniálása alapvető kérdés lehet a tudáslétrehozás módjainak megújításában. Az eredményesség növelését a felsőoktatásban a gyakorlat által megfogalmazott igények figyelembevételével megtervezett oktatási, kutatási folyamat jelentheti, mely megkívánja az oktatás megtervezésében, a kutatásban és gyakorlatban részt vevők aktív, iteratív együttműködését.

Ez a felvetés szükségessé teszi annak vizsgálatát, hogy az adott képzési területen milyen típusú tudásra van szükség és ez milyen mértékben és milyen módszerekkel lesz elérhető. A folyamat tudásmenedzsment szempontjából történő elemzése is közelebb vihet bennünket ahhoz, hogy többet tudjunk meg az azonosságokról és különbözőségekről. A gyakorlatban keletkező és ott megosztott, döntően tacit¹¹ tudás a két vizsgált területen eltérő módon jelenik meg. Az is feltételezhető, hogy a két szektorban a kutatás-képzés és gyakorlat közötti kölcsönhatások eltérésének magyarázata nemcsak az eltérő gyakorlatokban és intézményi formákban van, hanem a különböző tudásbázisokban is. A két szektorban vizsgálódva a tudás terjedésének folyamatában arra voltam kíváncsi, hogy milyen eltérések és hasonlóságok találhatóak a képzés, a kutatás és a gyakorlat kapcsolataiban.

Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat fel tudjam tárni, meg kellett próbálnom megérteni, hogy milyen jellemzői vannak a gyakorlatban keletkezett és ott megosztott (döntően tacit) tudásnak és hogyan történik ennek a tudásnak a megosztása vagy közvetítése. A tacit tudás azonosításakor felvetődik a kérdés, hogy milyen módon lehet ezt explicit tudássá alakítani, hogy lehet megosztani. A szervezeti sajátosságok vizsgálata közelebb vihet a megoldáshoz. Ebben eltérő képet mutat egy kutató-intézet és egy felsőoktatási szervezet. A két szektor összehasonlításában az látszott, hogy jelentős eltérés mutatkozik az

¹¹ Sokféle definíciója létezik, itt most a nehezen formalizálható, személyes tudást jelenti. Ellentétben az explicit, leírható és kodifikálható tudással. A tacit tudás elemzésnél érdemes figyelembe venni a környezeti és személyes meghatározottságokat, előzetes tudást, motivációt.

egészségügyi és pedagógusképzési területeken. Kíváncsi lettem arra, hogy milyen szervezeti sajátosságokból adódik a különbség. Melyek azok a szervezeti és intézményi sajátosságok az egészségügyben és az oktatásban, amelyek hozzájárulnak a kutatások gyakorlatban való jobb felhasználásához és a képzés és gyakorlat jobb összekapcsolásához? A nemzeti innovációs rendszerek fejlesztését célzó politikáknak az oktatási ágazatban történő implementálása elősegítheti ebben az ágazatban is az oktatás-kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolatok erősödését.

A nemzetközi példák áttekintése után egyre világosabban látszott, hogy a fejlett innovációs rendszerrel rendelkező országokban eredményesebben kapcsolódik össze az oktatás-kutatás és gyakorlat. Ezért annak elemzésére is kísérletet tettem, hogy milyen módon befolyásolja az oktatás-kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolatok alakulását a nemzeti innovációs rendszer fejlesztését célzó politika a két vizsgált ágazatban? Úgy tűnik, hogy a köz-, és magánszféra kapcsolata is befolyásolja a tudásnak e két szektorra jellemző terjedését (Pl.: továbbképzések rendszere – ki finanszírozza, mennyire szűrt az így közvetített információ?).

Az elméleti feltáró munka során olyan tudástérkép kezdett kirajzolódni ahol több felsőoktatási probléma vált azonosíthatóvá. Az látszott, hogy el tudok jutni ezen területek többségének azonosításához (lásd a 2. fejezetben a tudás és tanulás mai fogalmairól, a tudományos eredmények és gyakorlat, illetve a képzők és felhasználók közötti kapcsolatról tett megállapításokat), viszont az empirikus vizsgálatban ki kell választani ezek közül azokat a részterületeket ahonnan a rendelkezésemre álló erőforrások alapján adatokat tudok gyűjteni. Ezen komplex problémakör további kiterjedt vizsgálatok megtervezésének alapja lehet, és önmagában talán képes közelebb vinni eredményesebb rendszerek megtervezéséhez.

A kutatás célja, hogy összehasonlítsam, milyen módon történik a tudás létrehozása, megosztása és hasznosítása az oktatási ágazatban és az egészségügyben. Ennek érdekében vizsgálom a tudás létrehozásának, megosztásának és hasznosításának mechanizmusait az ezen ágazatokhoz tartozó kutató és képző intézményekben és ezek gyakorló helyein, különös tekintettel a pedagógusképzésre valamint az orvos- és ápolóképzésre. Azt keresem, hogy a tudás létrehozásának, megosztásának és alkalmazásának a helyei, a képző intézmények és a gyakorlati felhasználók kapcsolatát milyen dinamika jellemzi.

Kifejezetten a szakterületre vonatkozó, részben a tudományos kutatás által létrehozott, részben a gyakorlat által teremtett tudást vizsgálom. Milyen eltérések és hasonlóságok vannak különösen a kutatás, a képzés és gyakorlat kapcsolatában ezeken a területeken? Melyek azok a folyamatok, amelyek révén a kutatási eredmények hatással lesznek a gyakorlatra? A kutatástól azt várom, segítse elő az oktatás területén, elsősorban a pedagógusképzésben a képzési programok¹² fejlesztését, annak érdekében, hogy ezek nagyobb mértékben vegyék figyelembe a gyakorlat igényeit és a képzési helyek adottságait, és többet tudjunk arról, milyen módon képes eredményesen kapcsolódni egymáshoz az oktatási ágazatban a kutatók, a képzést folytatók és gyakorlati szakemberek munkája.

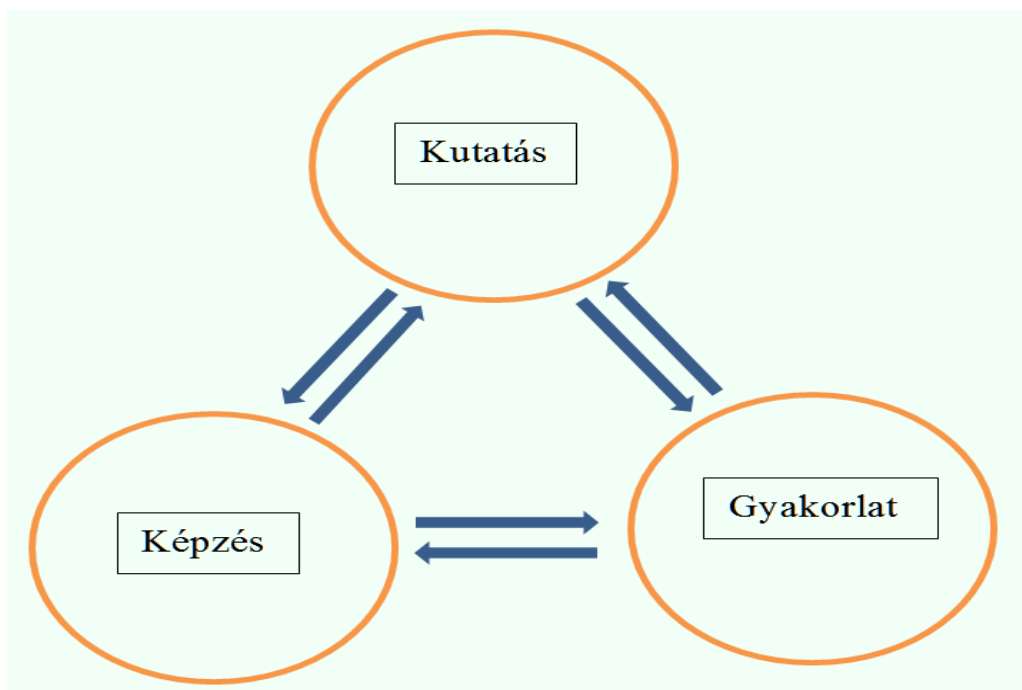
A dolgozatban bemutatott vizsgálódás egyik meghatározó elemzési egysége, az empirikus adatfelvétel tárgya a képzési program lett. Ez azért tűnik kézenfekvőnek, mert a tanulási környezetről, annak megtervezéséről gondolkodva jutunk el legkönnyebben ahhoz a szinthez, ahol jól kitapinthatóak a képzési célok, a résztvevők meggyőződésai és a tanulás-tanítás minőségének javítása.

1.2 Kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatási kérdéseim (és ezekhez kapcsolódó hipotéziseim) arra a modellre épülnek, amely a *kutatás*, a *képzés* és a *gyakorlat* három pólusát és az ezek közötti dinamikus kapcsolatokat írja le (lásd *1. ábra*). Ez csaknem azonos azzal, amit az európai innovációs és felsőoktatási szakpolitikai dokumentumok és szakirodalom általában a *tudásháromszög* (*knowledge triangle*) fogalmával ír le (*Högskoleverket, 2009; Council..., 2009; Maassen - Stensaker, 2011; EIT, 2012*). A háromszög csúcsain a kutatókat, oktatókat és gyakorlati szakembereket találjuk, akik a tudás létrehozásával, megosztásával és alkalmazásával kapcsolatban sajátos megközelítéseket képviselnek, és speciális igényeket fogalmaznak meg. Viselkedésük és interakciójuk határozza meg a kutatásomban a vizsgálati folyamatokat.

¹² Képzési programon az adott szinten, egy pontosan meghatározott KKK-t célzó akkreditációs anyagot, az abban lévő hálótervet és az abban szereplő tantárgyak tantárgyleírásait értem. Ebben az értelmezésben a KKK is része a képzési programnak, így a fejlesztési folyamat eredménye lehet a KKK módosítására tett javaslat is.

1. ábra: A kutatás, képzés és gyakorlat pólusai és kapcsolatai



Az 1. számú ábrán látható, hogy mindhárom pólus felől jellegzetes igények és elvárások fogalmazódnak meg a másik két pólus irányába. Ez összesen *hat* különböző relációt jelent, amelyekhez a sajátos igényeket és elvárásokat tükröző kérdések kapcsolhatóak. Az 1. számú táblázatban ezeket foglaltam össze: a vastagon szedett elsődleges pólus nézőpontjából tekintve a kapcsolódó másik pólus irányában. A táblázat jobboldalán található oszlopokban a „+” jelekkel azt jelzem, hogy az adott kérdés mennyire fontos vagy releváns az egyes pólusokon található szereplők számára.

1. táblázat: A kutatás, képzés és gyakorlat pólusaihoz kapcsolódó nézőpontok

	Jellegzetes értelmező kérdés - hangsúlyos nézőpont	Kutatók	Oktatók	Gyakorlati szak-emberek
2.1. Kutatás-képzés	Milyen kutatási eredményeket kell beépíteni a képzésbe?	+++	++	+
2.2. Kutatás-gyakorlat	Hogyan hasznosulnak a tudományos eredmények a gyakorlatban? Miként válhat a gyakorlat a kutatás tárgyává?	+++	+	++
2.3. Képzés-kutatás	Hogyan lehet és hogyan érdemes a kutatási	++	+++	+

	eredményeket a képzés tartalmában megjeleníteni?			
2.4. Képzés-gyakorlat	A képzés részévé tett gyakorlat milyen előnyökkel és kockázatokkal jár?	+	+++	++
2.5. Gyakorlat-kutatás	Milyen kutatási eredmények szükségesek a gyakorlatban felmerülő problémák megoldásához?	++	+	+++
2.6. Gyakorlat-képzés	Milyen képzési formák biztosítják a felkészülést a gyakorlatban jelentkező feladatok ellátására és problémák megoldására?	+	++	+++

Érdemes azt a különbséget is figyelembe venni, ami a tudásháromszög egyes pontjait összekötő nyilakon megjelenő elvárásokban megjelenik az igény és szükséglet között. A kompetencia és a munkakör nem ugyanaz. A szükséglet és az igény közötti távolság ismerete a dizájnerek szakmai tudása, megkülönböztetni azt, a felhasználókban megjelenik attól, ami valójában hasznosítható. Ilyen értelemben a programtervezés során kicsit dizájnerek is vagyunk, mert tudatában kell lennünk annak, hogy mi a különbség az elvárások (hallgatói, oktatói és munka világának elvárásai) és a valós szükségletek között (Brown és Wyatt, 2015).

Kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet úgy fogalmaztam meg, hogy azok lefedjék mind a hat relációt, azaz behozzák a három póluson található szereplőkhöz kapcsolható mindkét perspektívát (azaz az oda-vissza hatást). A megfogalmazott kérdéseket és hipotéziseket a 2. táblázat foglalhatja össze. Ennek sorai közvetlenül kapcsolódnak az előző táblázat soraihoz.

2. táblázat: Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási kérdések	Kapcsolódó hipotézisek
2.1. Hogyan építhetők be a kutatás eredményei a felsőoktatási képzési programokba és ebben milyen diszciplináris és/vagy szakterületi meghatározottságok jelennek meg?	Az egyes képzési ágazatokban (oktatásügy, egészségügy, stb.) a meghonosodott nemzetközi és hazai gyakorlat markánsan eltérő jegyeket mutat. Egyes képzési területeken (pl.

	egészségügy) hatékonyabban integrálódnak a friss kutatási tapasztalatok, és nagyobb szerepet játszik a tudás hatékony és gyors gyakorlati alkalmazása.
2.2. Milyen természetű tudást használ a gyakorlati szakember, és e tudást milyen módon támogatja a kutatás?	A gyakorlatra vonatkozó tudás természete szakterületenként eltér és eltérő a kutatás lehetősége és képessége a gyakorlat alakítására. A gyakorlati szakemberek által használt tudás tudományos igényű megismerése javíthatja a képzés relevanciáját
2.3. Mi a kutatási eredmények szerepe a képzési programok alakításában? Milyen szerepet játszanak a kapcsolódó tudományterületek, az adott szakmára és magára a tanulási folyamatra irányuló kutatások? Milyen értelmezési keretben közelíthető a képzés és a kutatás fogalma?	A kutatási eredmények képzésben való megjelenése kevés standard elemet mutat, jelentősek az eltérések képzési területenként, és attól függően, hogy az adott intézményben folynak-e kapcsolódó kutatások, és természetes-e a hallgatók bevonása a tudományos megismerésbe
2.4. A képzésnek mennyire szerves része a gyakorlat, mint a tanulás tárgya és eszköze? A képzési folyamat melyik szakaszában és milyen célok mentén jelenik meg?	A felsőoktatási intézmények az egyes szakterületeken eltérő mértékben építenek a gyakorlat tanulást segítő, motiváló elemeire. Az egészségügyi képzés e tekintetben előbbre jár a pedagógusképzéshez képest.
2.5. Jelen van-e a gyakorlatban (egészségügy, oktatás stb.) az a felismerés, hogy a szakmai fejlődés egyik eszköze a tudományos igényű reflexió, és/vagy a gyakorlattal párhuzamosan kapcsolódó kutatásokban való részvétel?	Bár szigetszerűen, de a gyakorlatban is jelen van a tudományos igényű reflexió, és az ezzel együtt járó tanulás, mint a szakmai fejlődés hatékony eszköze. Mind több szakmában ösztönzik, hogy a szakma gyakorlóit váljanak kutatási projektek részeseivé.
2.6. Mennyire része e képzési programoknak a gyakorlatban jelentkező problémák megoldására történő felkészítés? Megtanulják-e a hallgatók, milyen tanulási/képzési formák képesek hatékonyan támogatni az egyéni és intézményi változásokhoz való alkalmazkodást? Mennyire ismerik az egyetemek az oktatási és egészségügyi intézmények e területen meglévő, illetve potenciális igényeit?	A gyakorlatban jelentkező feladatok ellátására és problémák megoldására való felkészülés nem mindig van jelen kellő súllyal a képzési programokban. A felsőoktatási intézmények a hallgatókat fogadó szervezetek igényeiről keveset tudnak. Az ezzel összefüggő jó gyakorlatok ágazatonként jelentős eltéréseket mutatnak, és több területen elmaradnak a legjobb nemzetközi gyakorlatoktól.

1.3. A kutatás megvalósítása, minta, módszerek

A szakmai tudás gyakorlatban történő megosztásának és felhasználásának egyik érdekes terepe az oktató kórházak és a gyakorló iskolák. A kutatásban ezért egyfelől ezen intézmények szervezeti struktúráját, képzési/továbbképzési programjait, másfelől az intézményekben dolgozók meggyőződéseit, cselekvéseit tártam fel. Milyen módon történik a tudásmegosztás az egészségügyi képző intézményekben és a tanárképzésben? Hol vannak azok a pontok, ahol közeledést lehet tapasztalni, és milyen tényezők korlátozzák az együttműködést? Milyen meghatározó elméletek vannak jelen az egészségügyi és oktatási szektorban? Ezek mennyire segítők vagy gátjai a tudományos kutatás, a képzés és a gyakorlat közötti dinamikus kapcsolatnak? Vizsgáltam, hogy az oktatási ágazaton belül milyen hatása van a tanárképzésre a neveléstudományi kutatásoknak. Az empirikus vizsgálat döntően kvalitatív módszerre, interjúzásra épül, de ezt kiegészíti egy kérdőíves adatfelvétel is.

A kutatás módszerei: Az oktatási innováció és a tudásmenedzsment elméleti kereteit, az OECD és az Európai Unió oktatási innovációs kutatásainak eredményeit dokumentumelemzéssel és szakirodalmi elemzéssel végeztem el.

A sikeres oktatási innovációk (konkrét esetek) elemzését az egészségügyi/orvosképzési és tanárképzés területén desk research módszerrel tártam fel.

A kutatás három jól elkülöníthető feladatot tartalmaz, amelyek egymáshoz szorosan kapcsolódó, de eltérő módszertani megközelítést követnek. A második kutatási feladatban megjelenő empirikus adatfelvételeket az előző részben megfogalmazott kutatási kérdések közvetlenül orientálják (*lásd 3. táblázat*).

3. táblázat: A téma feldolgozása

Kutatási feladat	Kutatási módszer		Eszköz	Minta
Elméleti háttér feltárása				tudományos kutatók, OECD, EU
Empirikus adatgyűjtés	Dokumentumelemzés		Szemponatok	Angol és skót reform
	Esettanulmányok	Dokumentumelemzés	Szemponatok	6 intézmény

		Félig strukturált interjú kutatókkal	Kérdések	két interjú/ intézmény
		Kérdőíves kikérdezés	Kérdőív	6 intézmény oktatói N=108, hallgatói N=176
Tréningek készítése és lebonyolítása		Akciókutatás	Képzések lebonyolítása	tematikus szaktanácsadók N=146+226

1.3.1. A vonatkozó szakirodalom, elméleti háttér és források feldolgozása.

Feldolgoztam a releváns nemzetközi szakirodalmat, különös tekintettel az innováció- és a tudásmenedzsment elméletére, az OECD és az Európai Unió innovációs stratégiáit megalapozó kutatásokra és a felsőoktatási képzési programok elméletére. Vizsgálódásom kiterjedt olyan területekre, mint az oktatási innováció-kutatás, a kurrikulum-dizájn, a tudományszociológia, a tanulás-kutatás, a management-kutatás, a tényekre alapozott szakpolitika és gyakorlat, az egészségügyi és a pedagógiai szaknyelv, az orvos és pedagógusképzés gyakorlata, és a tudás gyakorlati felhasználásának kérdései.

1.3.2. Dokumentumelemzés

Empirikus kutatásomban a jó gyakorlatokat, megvalósult oktatási innovációkat desk research módszerrel tártam fel az angol „*Tanítás és tanulás kutatási program*” (*Teaching and Learning Research Programme*) és a skót „*Alkalmazott oktatáskutatási rendszer*” (*Applied Education Research Scheme – AERS*) példáján keresztül. Itt különbséget tettem a kutatási programban megfogalmazott célkitűzések és a projektben megvalósított fejlesztési folyamat elemzése között.

1.3.3. Esettanulmányok

A vizsgálat első fázisa az intézmények szervezeti felépítésének, képzési struktúrájának vizsgálata. Hogyan épül fel képzési kínálatuk? Mennyire része képzési struktúrájuknak a gyakorlati felhasználókkal való együttműködés, és mennyire tudják a gyakorlati eseteket beépíteni kutatásaikba, és képzésükbe? Ennek feltárására az *intézmények dokumentumainak (elsődleges és másodlagos források) elemzése* adott lehetőséget.

A képzési programok másodelemzése során összehasonlítottam azokat a folyamatokat, amelyekben megjelennek a gyakorlati felhasználhatóságra vonatkozó elemek, a tudás

létrehozásáról feltételezett meggyőzések, és a képzőhely struktúrájáról alkotott vélemények.

Második fázisban a résztvevők cselekvéseit, meggyőzéseit, vélekedéseit a képzési programokról azonos kérdések alapján készített irányított interjúk alapján térképeztem fel: melyek azok a kutatással és oktatással kapcsolatos „gyakorlati elméletek” (*theories in action*), melyekben, az intézményben tanítók (kutatók) és tanulók hisznek. Ennek segítségével megpróbáltam feltárni az egyes intézményekben a dolgozók és tanulók attitűdjeit, szokásait, motívumait. Igyekeztem megismerni azokat a késztetéseket, meggyőzéseket, amelyek a kutatással és oktatással kapcsolatos döntéseik (pl. képzési formák választása, témaválasztások, kutatási és tanulásszervezési módszerek megválasztása) mögött található.

Hat átfogó intézményi esettanulmányt készítettem (*ezek megtalálhatóak a mellékletben*) a kiválasztott szakterületekhez (diszciplináris területekhez, ágazatokhoz) kapcsolódó felsőoktatási képzési területeken a kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatainak feltárására. A kutatási fókusz itt is az volt, hogy a képzés részévé lett gyakorlat milyen előnyökkel és kockázatokkal jár? Az esettanulmányok a kutatás, a képzés és a gyakorlat három pólusán lévő szereplőkkel készített félig strukturált interjúkra épülnek. Kiemelt figyelmet a gyakorlati képzés színterei, így az oktatási (pedagógusképzési) területen a gyakorló iskolák, az egészségügyi (orvosképzési, ápolóképzési) szakterületen az oktatókórházak.

A kutatás vázát félig strukturált interjúk képezik, amelyeket a képzési programokat készítő oktatókkal (kutatás - képzés) és gyakorlatvezetőkkel (képzés- gyakorlat) készítettem el. Az interjúzás során megkérdezettek a képzési programok kidolgozásában (vezetők, programmenedzserek) és megvalósításában (oktatók és gyakorlati képzést irányító) résztvevő munkatársak voltak (*4. sz. táblázat*).

4. táblázat: A vizsgált területek intézményenként és szakterületenként

	Pécsi Tudományegyetem		Budapest		Kaposvár
	Oktatás BTK, PI	Egészségügy ÁOK, ETK	Oktatás ELTE-PPK, TÓK, BGGYK	Egészségügy SE ÁOK és ETK	Oktatás KE- PK
N1/Á1		X	X	X	

N2/Á2	X	X	X	X	X
N3/ O	X	X	X	X	

A kutatást a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi és Egészségtudományi Karán, valamint Tanárképző Központjában, a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi és Egészségtudományi karán, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai valamint Tanító- és Óvóképző Karán és a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Központjában végeztem el.

A képzések összehasonlításánál megvizsgálom az oktatásban a gyógypedagógus (N1) tanító (N2) és tanár (N3) képzés struktúráját. Az egészségügy területén az általános orvostudományi (O) és az egészség tudományi képzésben az ápolóképzés két területét (Á1) (Á2) (5. táblázat)

5. táblázat: A vizsgálat szakterületi megoszlása

	Oktatás			Egészségügy		
	Gyógyped	Tanító	Tanár	Orvos	Ápoló (gyógytornász)	Ápoló (képalkotó)
int1.	N1	N2	N3	O	Á1	Á2
int2.		N2	N3	O	Á1	Á2

1.3.4. Kérdőíves kikérdezés

A tudás gyakorlatban való felhasználásáról a kvalitatív kutatás kiegészítéseként készült két kérdőív, egyik a hallgatók, a másik pedig oktatók és gyakorlatvezetők számára. A kérdőíves módszer alkalmas volt nagyobb számú mintán való adatgyűjtésre. A hallgatói kérdőívekre 176 válasz érkezett 2015 augusztus 13. és 2016. március 9-e között. Esetükben azt vizsgáltam, hogy mit gondolnak arról a tudásról (különös tekintettel annak gyakorlati alkalmazhatóságára), amit az intézménytől kaptak? A hallgatói kérdőív célja annak vizsgálata, hogy milyen tapasztalatokat szereztek a felsőoktatási képzések során. Az oktatói kérdőívekre 108 válasz érkezett 2015. augusztus 13 és 2016. február 12 között.

Ezekben arra igyekeztem választ találni, hogy milyen gondolkodása van az oktatási folyamat ezen két szereplőjének azokról a pontokról, ahol az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolása megmutatható. Elsősorban arról szerettem volna kapni, hogy milyen volt a gyakorlati képzés tervezése, megvalósítása és értékelése. Mennyire van jelen a gyakorlatban (egészségügyben, egészség tudományban, pedagógusképzésben) az a felismerés, hogy a szakmai fejlődés egyik eszköze a tudományos igényű reflexió, és/vagy a gyakorlattal párhuzamosan a kapcsolódó kutatásokban való részvétel? Mennyire része e képzési programoknak a gyakorlatban jelentkező problémák megoldására történő felkészítés? Megtanulják-e a hallgatók, milyen tanulási/képzési formák képesek hatékonyan támogatni az egyéni és intézményi változásokhoz való alkalmazkodást? Mennyire ismerik az egyetemek az oktatási és egészségügyi intézmények e területen meglévő, illetve potenciális igényeit?

1.3.5. Akciókutatás

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet szervezeti szintű szaktanácsadói képzéseinek¹³ tervezésében kutató-fejlesztőként vettem részt, az én feladatomból volt, hogy megtervezem a képzés struktúráját és, hogy lehetőség szerint olyan program készüljön el, amelynek eredményeképpen a nagyon különböző előzetes tapasztalattal a képzésbe érkező pedagógusok sikeresen tudnak támogatást adni az intézményekben jelzett problémákra. Fontos volt, hogy olyan komplex megközelítési móddal ismertessük meg őket, amely alkalmazásával érzékenyen tudják majd tárni azokat a problémákat, amelyek az intézmények jeleznek számukra. Ennek során célunk az volt, hogy tudatában legyenek annak, hogy a különböző szakterületek képviselőivel való együttműködés képességének folyamatos fejlesztése elengedhetetlen a jövőbeni szakmai igények kielégítése érdekében.

¹³ Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 sz. pályázatának keretében Pedagógusképzés támogatása alprojekt keretében. Az alprojekt vezetője Pompor Zoltán volt, A tematikus szaktanácsadók képzésének kidolgozása és megvalósítása a 2. téma feladata volt, amelynek vezetője Krajcsovicz Ágnes volt.

2. A tudás és a tanulás mai fogalmai

A felsőoktatás területén az oktatás és a gyakorlat közötti kapcsolat jelentőségét felértékelte a tanulási eredmények (*learning outcomes*)¹⁴ felől közelítő meghatározás, amely többek között a munka világában megjelenő igényekhez igazodva próbálja alakítani az oktatási folyamatokat (*Derényi, 2006*).

A felsőoktatásban folyó képzés megtervezésénél egyre inkább figyelembe kell venni azokat a szempontokat, hogy milyen tudásra van szüksége a tanulónak ahhoz, hogy eredményes lehessen a munka világában. Ez komoly dilemmákat is eredményez, hiszen nem hagyható figyelmen kívül az, hogy az oktatás feladata olyan komplex kulturális értékek átadása is, melyek nem fordíthatók le egyszerűen a munka világa által elvárt aktuális tudásra (*Halász, 2010*).

Az eredményesség növelését jelentheti a felsőoktatásban a gyakorlat által megfogalmazott igények figyelembevételével megtervezett oktatási, kutatási folyamat, mely feltételezi az oktatás megtervezésében, kutatásban és gyakorlatban részt vevők aktív, iteratív együttműködését.

A tudományos kutatás és gyakorlat közötti kapcsolatok alapvető átalakulása már a kilencvenes évek elején elkezdődött. Ezt a folyamatot mutatja be Gibbons et al. (1994) *A tudás újfajta termelése (The new production of knowledge)* című munkájában. A tudás létrehozásának korábbi módját Mode 1-nek nevezte: tiszta, diszciplináris, homogén, szakértővezetett, *peer-reviewed*, egyetemi fókuszú, hierarchikus. A tudományos kíváncsiság, akadémiai közösségek érdekei vezérelték, tudományágak szerinti hierarchikus tagozódásban. A Mode 2: alkalmazott, problémafókuszú, transzdiszciplináris, heterogén, hibrid, szükséglet vezette, befektetői, megbízhatósági tesztelt, hálózatokba beágyazott. A tudás többé nem elszigetelten jön létre, hanem a gyakorlati problémamegoldók változatos hálózataiban (*Fuller, 2000, és Fuller és Unwin 2014*).

¹⁴ Tanulási eredmények –(Learning outcomes) azt rögzítik, hogy mi az elvárás a tanulóval szemben a tanulási folyamat befejeződését követően tudásban, megértésben és/vagy készségeit, képességeit tekintve. A képzési eredmények különböznek a képzési céloktól, mivel inkább a tanuló eredményeihez, s nem annyira az oktató szándékaihoz kötődnek. A képzési eredményeknek megfelelő értékelési kritériumokkal kell együtt járniuk, amelyekkel megítélhető, hogy az elvárt képzési eredményeket sikerült-e elérni.

Lundvall (2003) már nemcsak *tudásalapú társadalomról* beszél, hanem *tanuló társadalomról*. A változások egyik legfontosabb attribútuma a *Gibbons* által is felvázolt folyamat. A tudás már nem egyéni, önálló tevékenység, hanem több szereplő, szervezet együttműködését feltételezi. Ebből az átalakulásból az egyetemek sem maradhatnak ki, kérdés, hogy milyen válaszokat tud adni az oktatási szektor. Hargreaves (2004) szerint a munka világának (a szociális életnek éppúgy) megváltozott elvárásai miatt egészen újfajta tudásra és képességekre van szükség, ami alapvetően fogja megváltoztatni az iskolákat. Többek között:

- metakognitív készségek és képességek – arról való gondolkodás képessége, hogy hogyan tanulnak;
- a formális és informális tanulás integrálásának képessége, deklaratív (tudni, mit) és procedurális (tudni, hogyan) tudás;
- a tudás elérésének, szelektálásának és értékelésének képessége az információk által elárasztott világban;
- a Howard Gardner által felvázolt intelligenciaformák fejlesztése és alkalmazása;
- hatékonyan dolgozni és tanulni csoportban;
- a tudás megalkotásának, átültetésének és átvitelének képessége;
- képes megbirkózni a nem egyértelmű helyzetekkel, megjósolhatatlan problémákkal és előre nem látható körülményekkel;
- képes legyen megbirkózni a többféle karrierrel, megtanulja, hogyan tervezze újra magát, meghatározni magát a munkaerőpiacon, ki tudja választani a számára legmegfelelőbb oktatást és képzést.

2.1. A tanulótársadalom paradigmájának hatása a felsőoktatásra

Az oktatás eredményességét alapvetően meghatározza a tanárok tudása és az, hogy ezt a tudást hogyan képesek használni a tanulási folyamat támogatásában. Ezért az oktatási innovációról való gondolkodás közben a fókuszban a tanári tudás gyakorlatban történő alkalmazása áll (*ELTE, 2015*).

Ahhoz, hogy meg tudjuk érteni, a társadalmi folyamatok hogyan változtatják meg a tudásról való gondolkodást többek között a tudásszociológiát hívhatjuk segítségül. Ez az a tudományág, amely vizsgálja a tudás közvetítésének módjait, azt, hogy milyen folyamatok figyelhetők meg a tudás létrejöttekor és szétterjedésekor. Tárgya a tudás *társadalmi szerepe, intézményesítése*, azok a vélekedések és meggyőződések, amelyeket az emberek a tudásról alkottak, és amelyek befolyásolják mindennapi cselekvéseiket. Azt vizsgálja, hogy adott korban miért éppen adott tudásokat tart fontosnak, elsajátítandónak a társadalom, továbbá azt, hogy ki mondja meg (milyen testületek, egyetem, akadémia, egyház), mi az aktuálisan hasznos tudás.

Az oktatás egyre gyakrabban szembesül azzal az elvárással, hogy olyan képességekkel kell, hogy felvértezze a hallgatókat, amelyekkel a jövőben eredményesen tudnak megjelenni a munkaerőpiacon és civil életük konstruktívabbá tételében is támogatja őket. Jogos elvárásként jelenik meg a felhasználók részéről, a felsőoktatási programok tervezői pontosabban legyenek képesek előre jelezni, hogy milyen készségekre lesz szükség a jövőben, képesek legyen összehangolni a meglévő készségeket a munkaerő-piaci szükségletekkel, össze tudják kapcsolni az oktatás és munka világát. Az oktatáskutatók azonban ideális esetben is csak lehetséges forgatókönyvek felvázolására képesek, valószínűsíteni tudják bizonyos feltételek bekövetkeztekor a jövőbeni folyamatokat (*Halász, 2001*).

A felsőoktatási programokat tervezőknek egyre inkább abból kell kiindulniuk, hogy vajon mire lehet szüksége a tanulóknak ahhoz, hogy sikeres tudjon lenni az életben és a munkaerő világában. Saját szakmai érdeklődésük felől a hallgató szükségleteinek irányába fordulnak (*Halász 2010*).

Dolgozatomnak ebben a fejezetében azt szeretném megvizsgálni, hogy melyek azok a folyamatok, amelyek szükségessé teszik, szinte kikényszerítik a változásokat? Milyen változásokra van szükség ahhoz, hogy a társadalom által hasznos tudásnak tartott elemeket képes legyen a felsőoktatás közvetíteni a hallgatónak?

2.1.1. A tudás társas meghatározottsága

A tudásszociológia megpróbál szabályszerűségeket kidolgozni ezekre az elméletekre. Max Scheler (1970) szerint a tudásszociológia feladata az emberi gondolkodás és azon társadalmi képződmények összefüggéseinek a kutatása, melyekben a gondolkodás létrejön

és zajlik. Kutatásainak egyik központi kérdése az, hogy milyen összefüggések tárhatóak fel a szükséges tudás és a társadalmi folyamatok között. Szerinte, ha egy csoportban létrejön egy tudás, akkor az már nemcsak a csoport jellemzője, hanem a társadalomé is. Mindenféle tudás, ami azonos tárgyra vonatkozik, meghatározza az arról a tárgyról létező társadalmi tudást. Nagyon óvatos feltételezésem szerint ehhez alapvetően hasonló gondolkodás fedezhető fel az espoo-i egyetemen létrejött Rendszer-intelligencia kutatócsoport gondolkodásában is. A *rendszer intelligencia (Systems Intelligence, SI)* egyik legkorábbi meghatározása szerint egy széleskörűen alkalmazható új elmélet a társadalom és ember tudományok területén. Központi eleme a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (*Hämäläinen and Saarinen 2004, 2007, 2008*).

A tudásszociológia tárgya is a megismerés társadalmi, társas meghatározottsága. A megismerő szubjektumot nem magában álló individuumként értelmezi, amely veleszületett tulajdonságokkal rendelkezik, hanem a társas kapcsolatok, mindenkori közege által meghatározott emberként (*Békés és Fehér, 2005*).

A párhuzam tovább is gondolható, hiszen *Scheler* szerint a világ kettőssége a reál és ideál faktorok kettősségéből tevődik össze. A reálfaktorok az elsődleges meghatározó elemek, melyek nélkül nem jöhetnek létre a kulturális eredmények, ezek viszont nem vezethetők le egyértelműen a reálfaktorokból. Az ideák akkor fogják befolyásolni a társadalmat, ha érdekekhez, érzelmekhez kötődnek. A rendszer-intelligencia elméleti megalapozásra fókuszáló könyvében is éppen ezeket a kérdéseket járják körbe A rendszer intelligens emberek működése, intelligens akció a komplex és dinamikus változó rendszerekben, beépített visszacsatolási folyamatokkal. Éppen ezért fontos megérteni a folyamatok, struktúrák és szituációk dinamikáját (*contex*), helyzetekben lévő személyiséget (*jellemvonásokat*) is, ugyanúgy, mint a viselkedést.

Kalevi Kilkki (2011) az aalto-i egyetem kommunikációs és szervezeti tanszékén dolgozik. Ő a rendszer-intelligencia kommunikáció szempontjából megfogható elemeinek vizsgálatára tesz kísérletet. Az eredmény a rendszer-intelligencia kapcsolatainak leírása más tudományágakhoz és tudósok elméleteihez. Kutatásainak egyik meghatározó elméleti alapja *Niklas Luhman (1995)* rendszerelmélete, amely három rendszertípusba sorolja a társadalmat: interakció, szervezet és társadalom. Az interakció rendszereket nála a társadalomban egymást észlelő szereplők alkotják. Funkcionálisan differenciált rendszer-

típusok összessége. Másik releváns terminus a rendszer-intelligencia szempontjából Luhmann elméletéből az *autopoiesis*, azaz a rendszerek a kommunikációt önmagukon belül hozzák létre, nincs kapcsolat a rendszer és környezete között. Felhasználja továbbá a kettős kódolás (*binary code*) elméletét is, azaz, a szervezetek funkcionálisan differenciáltak, és a társadalom az általánosított kommunikáció és a funkcionálisan differenciált rendszerek programjaként jön létre.

Ez alapján, ha a rendszereket kommunikációjuk mentén képesek vagyunk megfigyelni, akkor a rendszer-intelligenciát is tartalmaznia kell a folyamatnak, azaz meg tudjuk figyelni kommunikáció révén. A keresőmotorok segítségével a kutatók megkeresik azokat a területeket, amelyek kapcsolatba hozhatók a rendszer intelligenciával. A következő lépés a kapcsolati térkép elkészítése. Itt a fogalmak együtt járási gyakoriságát vizsgálják. Ebben a megközelítésben a sikeres *autopoiesis* feltétele legelőször is, hogy a szervezet képes legyen megvonni a határt maga és a környezete között. Ez azt jelenti, hogy a rendszer intelligenciának meg kell tudnia *különböztetni* magát azoktól a tudományoktól, amelyek leginkább hatottak kialakulására (matematikai elméletek, szervezet elméletek, szociológia, rendszer gondolkodás, pszichológia és biológia). A második legfontosabb feladata pedig az, hogy képes legyen elég *közeli kapcsolatot* kialakítani ezekkel a tudományágakkal (Bajzáth, 2013). A rendszer intelligencia legfontosabb elemeit a 6. számú táblázatban foglaltam össze.

6. táblázat: A rendszer intelligencia legfontosabb elemei

1. Érzékelés- látni magát a rendszerben
• Látni magát, szerepét, viselkedését a rendszerben
• Mások szemével szemlélni a rendszert
• Kontextuális tudatosság
2. Megismerés: intelligensen gondolkodni rendszerekben
• Annak azonosítása és kiderítése, hogy az egyéni cselekvés hogyan lenne produktív a rendszerben
• Ön- és meta-reflexió

- Mély gondolatok – összefüggések magyarázata

3. Cselekvés: szervezni és fenntartani az intelligens rendszer viselkedést

- Gyakorolni a produktív viselkedést a rendszerben
- Folytatni és erősíteni az intelligens rendszer viselkedést hosszútávon

(Forrás: Saarinen, 2013)

Talkott Parsons (1949) a *Modern társadalmak elméletében* a társadalom működését cselekvési *rendszerek* mentén értelmezi. A négy alrendszer a kulturális, viselkedési személyiségi és társadalmi. Ezek funkcióik alapján különülnek el egymástól. A kulturális rendszer elsődleges feladata az értékek és normák közvetítése. A viselkedési alrendszer feladata integratív, ettől áll össze társadalmi rendszerré. A társadalmi rendszer az értékek, normák, együttműködések együttese.

Peter Berger és Thomas Luckmann (1966) szociális konstruktivizmusa szerint a mindennapi tudás tőlünk függetlenül létezik. Tudásunk hasonlatos lesz azokéval, akikkel iskolába járunk, dolgozunk, vagy egy városban élünk. A tudás átadásának terepe, amikor találkozunk másokkal, megosztjuk velünk életterünket, és kölcsönösség jellemzi a kapcsolatot. A tényeket emberi produktumként fogják fel szemben azokkal a megközelítésekkel, amelyek a tényeket embertől függetlenül is létezőnek gondolják. A rendszer-intelligencia elméletében a tudás is ilyen természetes, szemtől- szemben lévő kapcsolatokban jön létre. Ebben a tudásmegosztásban fontos szerepük van a jeleknek, szimbólumoknak. Ezek képesek feloldani az itt és most korlátait, és átadhatóvá teszi társadalmi mintáinkat. (Ehhez persze szükséges, hogy képesek legyenek érteni, értelmezni a kidolgozott nyelvi kódokat.) A társadalmi rend stabilitása a társadalmi intézmények létrejöttével valósul meg. Ezek akkor jönnek létre, amikor a társadalom tipizálja a megszokott, értelmezhető (*habituált*) cselekvéseket.

Ezek alapján úgy tűnik, hogy környezethez, elvárásokhoz való jobb alkalmazkodási képességet segíti, ha felsőoktatási intézményeknek rendelkeznek saját stratégiával. Hiszen az egyetemek nem lehetnek sikeresek anélkül, hogy folyamatos, iteratív kapcsolatban ne lennének környezetükkel, tudatában kell, hogy legyenek annak, hogy melyek az erősségeik, gyengeségeik, és szervezetüket a környezethez alkalmazkodva alakítsák (Halász, 2001).

Ez a törekvés szintén jól megfigyelhető azokban a vonulatokban melyek az utóbbi években meghatározták az oktatáskutatásról való gondolkodást. A nemzetközi szakirodalomban a tudástársadalomról szóló cikkek mellett egyre többször lehet találkozni a tanulótársadalomról szóló cikkekkel (Lundvall, 2000). Ezek arról szólnak, hogy többé már nem is a tudás birtoklása, hanem a tanulás és felejtés képessége, a rugalmasság, adaptációs készség lesznek a sikeresség záloga. A tudástársadalom, sőt amiről Lundvall (2004) beszél a tanulótársadalom. Az új kihívás az ismeretek gyors erodálódását eredményező környezeti változások. De mi az, amit a gyorsan változó világ megkövetel? Hogyan tudjuk bejósolni, hogy milyen tudást kell átadnia a felsőoktatási intézményeknek? Hogyan találhatjuk meg a kapcsolódási pontokat a tudományos tudás és a gyakorlat között?

2.1.2. Változások a tudásról való gondolkodásban

A tudásszociológia szándéka szerint éppen azokat a folyamatokat hivatott vizsgálni, melyek során a társadalomban változások következnek be a tudásról való gondolkodásban. Ilyen változás történt a felsőoktatás területén akkor is, amikor az oktatás és a gyakorlat közötti kapcsolat jelentőségét felértékelte a tanulási eredmények (*learning outcomes*) felől közelítő meghatározás. Ez többek között a munka világában megjelenő igényekhez igazodva próbálja alakítani az oktatási folyamatokat. O'Neil és McNahon (2005) cikkükben Kemberre (1997) utalva az egyik legfontosabb szemléletbeli változást főképp abban látják, hogy a tanulás a tanulóban jön létre, a tanár szerepe facilitáló, a változást elősegítő sokkal inkább, mint a tudás megosztója. A cikk további részében Burnardot (1999) idézik, aki szerint azt is érdemes lenne tanulmányozni, hogy a tanuló nemcsak azt akarja eldönteni, hogy *mit* akar tanulni, hanem azt is, hogy *hogyan* és *miért*? Ez az elképzelés a tanulók választásának lehetőségét hangsúlyozza a tanulás során.

A tudásszociológia tárgyának vizsgálatakor beleütköztem annak a lehatárolásnak a nehézségébe, hogy vizsgálatának tárgya pusztán annak elemzése, hogy a társadalmi folyamatok hogyan változtatnak meg gondolkodásmódokat. De ha válaszolni akarunk arra a kérdésre, hogy melyek azok a tudások, képességek, amelyeket egy társadalom aktuálisan átadandónak ítél, amelyek közvetítését elvárja a felsőoktatási intézményektől, akkor többet kellene tudnunk a tudás létrejöttének módjairól. A tudományos tudás és hétköznapi tudás elválasztása egyre tarthatatlanabbnak tűnik, az eredményesnek ítélt felsőoktatás fel kell, hogy tudja használni mindazokat az erőforrásokat, melyek a nem

tesztelhető, leírható tacit tudásban rejlenek. Nem tartható annak az elméletnek az egyedisége, amely a tudást csak arra használja, amit a társadalom aktuálisan jóváhagy, és az egyedit pusztán vélekedésnek. Ha a tudásszociológia célja a tudás közvetítődésének vizsgálata, akkor elkerülhetetlen azoknak az újfajta, egyéni tudásszerzési, tudáslétrehozási folyamatoknak a vizsgálata, melyek eltérnek az iskolai, intézményesített tudásközvetítéstől, és amelyben óriási lehetőség van az újfajta, gyorsan változó társadalmi környezetben.

Ebben a témában fontos állomás volt *Barr és Tagg* (1995) cikke, amely a felsőoktatási intézmények szerepének elkerülhetetlen megváltozását elemezte. Az oktatási folyamat megváltozását két modell szembeállításával mutatták be. A hagyományos oktató, és tananyag centrumú folyamatot oktatási paradigmának (*instruction paradigm*), az újfajta tanulási módokat használó folyamatot tanulási paradigmának (*learning paradigm*) nevezték el. Ebben a cikkben szemléletesen állítják szembe a két folyamat elemeit. A korábbi oktatási paradigma szerint az egyetemi struktúra tudományterületek köré szerveződik, amelyek egymástól külön, egyfajta tudástárakként működnek (*Humbolt-i modell*). A szerzők kiemelték azt a fontos szervezeti jellemzőt is, hogy az intézményekben létrejött egy hatalmi rétegződés, amelyben az oktatói gárda a vezető réteg, és a többi tanulást támogató személy pedig a hierarchia alsóbb fokán helyezkedik el.

Az újfajta szerepben a felsőoktatási intézmény szerepe sokkal inkább a tanulási folyamat feltételeinek megteremtése. Ebben a felfogásban az egyetem valamennyi dolgozója felelős a hatékony tanulási környezet megteremtéséért, az igények kielégítése nemcsak a hallgatók addig felkészültségének ismeretét, hanem igényeiknek pontos felmérését is jelenti.

2.2. Tudományos és tapasztalati tudások hozzáférhetősége

Az oktatás a tanulásra épülő szektor, és hagyományosan a tanulásnak azzal a formájával foglalkozik, mely tankönyvekben átadható, tesztelhető. Viszont tagadhatatlan, hogy a tanulás nemcsak a leírható tanulásból áll, hanem abból a kulturálisan átadható és eltanulható tudásból is, mely túl vagy kívül van a tankönyveken, melyet a szervezet vagy a személy ad át, szándékosan vagy sem. A tanulásra épülő társadalomban egyre inkább elvárás, hogy az oktatás olyan hatékony tudást legyen képes átadni, mely közvetlenül

növeli a munkahelyi hatékonyságot. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy az oktatás ennél jóval többre készít fel, társadalmi és egyéni célokat szolgálva. Ezen kívül egyre inkább elvárás, hogy az iskolán kívüli informális tanulás is hangsúlyosabb szerepet kapjon, és beilleszthető legyen a formális tanulás keretei közé. Az oktatási intézménynek ezen kívül még olyan tudással is fel kellene vértéznie a hallgatókat, amely képessé teszi őket saját tanulásuk irányítására is.

2.2.1. Az oktatás átalakulása

Azt kevesen vitatják, hogy ahhoz, hogy az oktatás továbbra is segítője tudjon lenni a fejlődésnek, magának is képesnek kell lennie a megújulásra, adaptációra. Közgazdászok felhívják a figyelmet arra, hogy az országok termelékenységé, növekedése és jóléte közötti különbségek egyre kevésbé adódnak természeti erőforrásainak meglétéből vagy hiányából. Sokkal inkább függenek attól a képességüktől, hogy hogyan képesek fejleszteni az emberi tőkét, hogyan képesek új tudást alkotni, amelyet a termelés és emberek javára tudnak fordítani. Ezért van szükség az országok oktatási innovációs tevékenységének tudatos megtervezésére, számba véve azokat a lehetőségeket, igényeket és tapasztalatokat, amelyek befolyásolják oktatási rendszerüket.

Halász (1993) szerint a rendszerelméleti megközelítés azért releváns, mert az oktatásban felmerülő problémák meghatározása és a megoldások megtalálása könnyebbé válik. *„Az intézményszintű problémaazonosítás, fejlesztés és értékelés előtérbe kerülése együtt járt az intézményszintű innováció, szervezetfejlesztés és menedzsment felértékelődésével, aminek javítása az oktatásfejlesztés egyik stratégiai pontjává vált.”* (Halász, 1993a: 84)

Azok az innováció fogalmak, melyek az ipari termelésben használatosak, természetesen nem alkalmazhatóak egy az egyben az oktatásra. A pedagógiai újítások nem laboratóriumokban készülnek, nagyon is kontextuálisak, alig standardizálhatóak, és itt különösen felértékelődik a *tacit* (gyakorlatba ágyazott) tudás. Az oktatásban az innovatív, kreatív szakemberek jelenléte jóval jellemzőbb, mint az innovatív termékek bevezetése, így itt az innováció humán erőforrás oldala válik különösen fontossá.

Az oktatási rendszer átalakításáról gondolkodók azért is vannak nehéz helyzetben, amikor a tudásról beszélnek, mert egyrészt olyan elméleti terminológiákban kell fogalmazniuk,

melyek eléggé szakszerűnek képesek megragadni a tudás különböző formáit, szintjeit, másrészt más diszciplínák művelői számára is elég tág értelmezési környezetet nyújtanak.

2.2.2. A tudományos eredmények és a gyakorlat kapcsolatai

Eddigi ismereteink szerint nem lineáris a kapcsolat a tudományos eredmények és az oktatáspolitikai (OECD 1996), illetve osztálytermi (előadótermi) gyakorlat között (OECD 2000). Ebben az összefüggésben a tudományos eredmények hatása az oktatási innovációra meglehetősen vitatott. Ezért az oktatási innovációban érdekelt szakemberek egyre inkább olyan megoldásokat kezdtek keresni, melyek bizonyíthatóan fejlesztő hatással vannak a gyakorlatra. Ezt segíti például a tudományosan igazolt tényekre épülő (*evidence based*) gyakorlat.

Az oktatásban ezt először az Egyesült Államokban alkalmazták a Bush-adminisztráció által bevezetett „*No Child Left Behind (NLCB)*” (*Egy gyermek sem maradhat le*) közoktatási törvényben. A program számtalan alkalommal említi a tudományosan megalapozott kutatásokat (*scientific based research*). E törvény előírta a tanulói teljesítmény és az iskolai hatékonyság sztenderdizált mérésről történő értékelését. Tömeges teszteléssel kezdték ellenőrizni az oktatáspolitikai célok gyakorlati megvalósulását, és feltételezték, hogy a kívülről hozott hatékonysági mércék magasabb szintű oktatási eredményeket hoznak (*Bajzáth, 2014*).

Az OECD (2004, 2010/a és 2014), az oktatási innovációval foglalkozó tanulmányaiban azokat a tényezőket elemzi, amelyek alapvetően meghatározzák az innovációt általában, és azt, hogy ezek a faktorok milyen hatással vannak az oktatási innovációra. A 2004-es dokumentumban ezen folyamat szemléltetésére egy metaforát használ, melyben az oktatást egy autó tankjához hasonlítja, amelyet négy pumpa (az innováció forrásai) tart mozgásban. A feltöltött tankból pumpák szállítják a benzint az autónak. A tank a szektor innovációs potenciálját jelképezi, a pumpák, melyek a benzin szállítását végzik, a tudás eljuttatását gyakorlati hasznosulásáig. A következőkben e négy „innovációs pumpához” kapcsolódva szeretném elemezni a kutatások lehetséges hatásait és módjait a gyakorlatra:

2.2.3. Tudományalapú innováció

A tudományos kutatások szerepe kulcsfontosságú az új tudás megalkotásában és fejlesztésében, a meglévő tudás/termék/szolgáltatás új módon történő felhasználási lehetőségeinek megtalálásában. A másik szerepe a modellezés, kísérletezés a megalkotott produktummal, hiszen egyszerűsített, kontrollált környezetben képes vizsgálni attribútumokat. Ebben a kísérletezési folyamatban pedig újabb tudás, tapasztalat jön létre, ami – ideális esetben – befolyásolja a produktum előállítását. A tudomány szerepe lassan azokban a szektorokban is megerősödik, ahol eddig nem, vagy csak nagyon ritkán vezetett innovációhoz. *Foray és Hargreaves* (2003) a tudás létrehozásában megkülönböztet olyan szektorokat, mint például az egészségügy vagy a számítástechnika ITC, ahol látványos fejlődés tapasztalható a tudományos kutatásnak a gyakorlatban való felhasználásában, és olyan szektorokat, ahol ez a folyamat lassabb, ilyen például az oktatás. Arra szerettek volna választ kapni, hogyan jön létre a tudás, és hogyan alkalmazható a gyakorlatban. Kétféle folyamatot különböztettek meg: „tudomány a technológiában” (*science-in-technology, S-i-T*) és a „humanisztikus”. A tudományos mód szisztematikus és megbízható kapcsolatokat feltételez a tudomány és a gyakorlat között. A tudás tudományos előállításának pontosan meghatározott és kontrollált kísérleti úton kell létrejönnie, és biztosított legyen gyakorlati felhasználása.

A tudás előállításának másik módja szerintük a „csinálva tanulás” (*learning by doing*), a tudás létrehozói tevékenység közben tanulnak, a tudás a felhasználás helyszínén képződik (online, szemben a tudományos offline helyszínnel), és tapasztalataik alapján változtatják meg tudásukat időről időre. A tudás létrehozásának ezt a módját nevezik „humanisztikusnak”, mely erősen függ a tudásmegosztásban részt vevők egyéni tapasztalataitól. A létrejövő tudás esetleges és legtöbbször nem célja, hanem csak mellékterméke a folyamatoknak. A két típus eltér a tudás megosztásának módjában is. A tudományos tudás pontosan körülírt, így könnyen elérhetővé lehet tenni könyvekben és folyóiratokban.

A humanisztikus tudás sokkal inkább gyakorlati (*tacit*), és személyes kapcsolatokat feltételez az átviteléhez. *Foray és Hargreaves* viszont hangsúlyozza, hogy egyetlen szektorban sem létezik a tudás megosztásának csak egyik vagy csak másik módja. A tudásmegosztás eredményességének szektorok közötti különbségeit viszont az befolyásolja, hogy milyen mértékben van jelen a tudás tudományos létrehozásának

módja. A tudományosan igazolt tényekre alapuló gyakorlat igénye az egészségügyben elért eredmények hatására kezdett megfogalmazódni az oktatással foglalkozók körében.

Azok a reformok, amelyek súlyos csalódást hoztak, megerősítették az igényt, hogy mielőtt fontos, sokakat érintő és rendszerszerű változtatásokba kezdenek, szükségünk van olyan bizonyítékokra, amelyek valamennyire képesek előre jelezni a változtatások hatásait. A legfontosabb fejlődés a modern orvostudományban a randomizált kontrollált kipróbálás (*randomised controlled trial, RTC*), amelyet a tuberkulózis gyógymódjának keresésekor használtak az 1940-es években. Napjainkban az RTC a bizonyítékokon alapuló kutatások alapja, mely a működő (*what works*) megoldásokat demonstrálja. Az emberközpontú szektorokban pedig egyre inkább meghatározó lesz, a tudományosan igazolt tényekre épülő gyakorlat normája. Ez azt jelenti, hogy olyan eljárásokat alkalmaznak, melyek eredményeit randomizált kontrollált vizsgálatok támasztják alá. (Ennél még szigorúbb ellenőrzést jelent a rendszer strukturált és teljes átvizsgálása, *Systematic Reviews and Meta-analyses*, Halász, 2010).

Az oktatás innovációjában a tanárok szerepe megkerülhetetlen. Ez szükségessé teheti az iskolák környezetének jelentős átalakítását, beleértve ebbe a jogi szabályozókat vagy a tanárok képzését. Az egészségügyben dolgozók elkötelezettek a tudományos megközelítés mellett, de egyelőre nem tűnik valószínűnek, hogy az oktatásban létrejöjjön a tudományos megközelítés melletti elköteleződés. Racionális cél lehet viszont a két megközelítés egymáshoz közelítése. Ezért is érdemes megvizsgálni az innováció egyéb forrásait is. Az OECD négy pumpás modellje e tekintetben különösen jól használhatónak tűnik.

2.2.4. Horizontális vagy együttműködés-alapú innováció

Új szereplők jelennek meg az innovációs folyamatban, fejlesztve a tudás létrehozásának új módjait, amelyek új lehetőségeket teremtenek. A felhasználók terveznek és készítenek saját használatra valamilyen terméket, és ezt hozzáférhetővé teszik mások számára is. Ők aztán továbbgondolják, továbbfejlesztik, és szintén megosztják másokkal.

Ez a rendszer különbözik a tradicionális termékfejlesztéstől, többek között azért, mert nem védi a szerzői jog. Ez a „tevékenység általi tanulás” (*learning by doing*) eredményes formája lehet mind a tanulásnak, mind az innovációnak. Azonban ahhoz, hogy innováció legyen, nem elég csak „csinálni”, vagy használni, kell hozzá még három feltétel: a)

legalább néhány felhasználónak képesnek kell lennie a változtatásra; b) önként meg kell osztani az újítást; c) az innovációt képesnek kell lenniük alacsony költségekkel megosztani (*Von Hippel 1988; Chesbrough 2003*).

Ebben a tekintetben az oktatási és egészségügyi szektor hasonlít egymásra. A horizontális szerkezetű innovációs rendszerek nagymértékben függenek attól, hogy a felhasználókból/tanárokból álló környezet mennyire támogató az új megoldások keresésében.

2.2.5. Moduláris szerkezetekre épülő innováció

A tudás funkció szerinti csoportokba szerveződve (osztály), az együttműködés új formáinak kialakulásával jön létre. Ennek feltétele, hogy a létrehozott tudás a rendszer egészébe beilleszthető, adaptálható legyen.

A tudást az alrendszer-csoportok egymástól függetlenül hozzák létre, de az együttműködés során az interakció eredményeképpen új tudás jön létre. Ebben a folyamatban a kísérletezés szabadságát kell összeegyeztetni a rendszerben való használhatósággal. Az egyéni, elszigetelt tudásnak illeszkednie kell a moduláris rendszerbe. Minél bonyolultabb egy rendszer, annál nehezebb megtalálni a modulokban létrehozott tudás beépítésének formáit.

A modulszerkezetű innovációs tudásalkotásnak a modell megalkotói három alapvető formáját különböztetik meg:

- a) hierarchikus szétbontás (*hierarchical decomposition*), egyetlen „építész” rendezi össze a modulokat a megfelelő rendszerbe;
- b) információfeldolgozás (*information assimilation*), a vezetés ugyan az építész kezében van, de a rendszer rugalmas, a modulok és építész között oda-vissza áramlik az információ;
- c) a fejlődési kapcsolatok (*evolutionary connection*) típusban sok építész és modul vesz részt, és folyamatosan dolgozzák fel az információt. Minden résztvevő építi a modulokat és kapcsolatokat.

2.2.6. Az információs és kommunikációs technikákra épülő innováció

Az újfajta technikák létrehozzák az újfajta tudást, mert összekötik a tudás megalkotóit a felhasználókkal. Azonnal hozzáférhető és közösségek által azonnal tesztelhető, a visszajelzések segítségével azonnal változtatható. Lehetővé teszi nagy mennyiségű információ sok emberhez való eljuttatását rövid idő alatt. Ez azonban új nehézségeket és feszültségeket is okoz (7. táblázat). Ezek kezelésére is szükség van új technikák megalkotására.

7. táblázat: Az oktatási szektor innovációjának négy forrása, lehetőségek, problémák, kihívások.

	1. pumpa	2. pumpa	3. pumpa	4. pumpa
Innovatív lehetőségek	Tudományos kutatás	Felhasználói igények és adottságok	Modulrendszerek	IKT, mint innovációs eszköz
Problémák	Nem a tudomány a domináns kultúra. Újfajta K+F modellt feltételez	Hálózatok léteznek, de nem jól értik a szelektív ösztönző folyamatokat	Elmozdulás a statikus modulokról a fejlődési struktúrák felé	Könnyű beilleszkedés probléma – IKT-k nem hoztak létre kreatív rombolást és periférián maradtak
Kihívások	Kapcsolatok létrehozása a használható K+F, és támogatók között	Az innováció horizontális rendszereinek létrehozása az egyéni/közösségi innovációs modell támogatásával	Integráció és együttműködés megteremtése innováció és decentralizáció által	A technológia keresleti oldalának megteremtése

Forrás: OECD (2004): Knowledge Management Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning, Chapter 2: The InnovationTank and the Four

Pumps:Mapping

A szerző fordítása.

Fontos, hogy a táblázatban megjelenő innovációs források nem egyenlő mértékben aktívak. Az IKT és a horizontális hálózatok szélesebb körben elterjedtek, mint a

tudományos kutatás-fejlesztés, vagy a moduláris alkalmazások, igaz, ennek igazolására mélyebb, rendszerszintű összehasonlítások szükségesek. Az OECD által készített kutatás egyik eredménye annak felismerése, hogy a források azonosítása elengedhetetlen a szektorban végrehajtandó innovációk eredményességéhez.

2.3. Oktatási változások

Az oktatási szektor mindeddig lassú volt a tudásalapú társadalom kihívásaira adandó válaszaival. A legtöbb iskola felépítése és módszerei például még mindig az ipari forradalom idején létrehozottakhoz hasonlít.

Azért, hogy jobban ki tudjuk elégíteni a modern társadalom támasztotta igényeket, szükség lenne az iskolák átalakítására. Ez nem történik meg magától, gondosan megtervezett szervezeti és intézményi átalakításra van szükség. Ahhoz viszont, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók felelős döntést tudjanak hozni, intellektuális tőkére van szükségük: olyan ismeretekre, amelyek tényszerűen támasztják alá a változtatás irányát.

Az ITC technikák megjelenése jó példája a véletlenszerű hatásnak, hiszen megváltoztatták a tanítási és tanulási formákat anélkül, hogy a szervezet képes lett volna hatékonyan beépíteni rendszerébe, kihasználva valódi erejüket és a bennük rejlő lehetőségeket (*Hargreaves, 2000*).

Az iskolákban a tanárok egyéni problémamegoldásai mellett hasznos lenne, ha megjelenének az új tudás létrehozásának szervezett módjai. Ehhez az alábbi elemekre lehet támaszkodni:

- *a motivációra*, hogy létrejöjjön az új szakmai tudás;
- *a lehetőségre*, hogy a tanárok aktívan elköteleződjenek az innovációs folyamatban;
- *a képességekre*, hogy ellenőrizni lehessen az innovációt;
- *rendszerre*, amelyek képesek elterjeszteni az innovációt más iskolákban is.

Az innováció forrásait elemző OECD-dokumentum készítői szerint tehát a politikai döntéshozóknak olyan *indikátorokra* van szükségük, melyek képesek kiszolgálni a tagországok nagyon különböző elvárásait, figyelembe véve az országok fejlődése közötti különbségeket.

A szerző további problémaként jelöli meg a már korábban tárgyalt tudományos eredmények és felhasználók összekapcsolásának nehézségeit. Hiszen mindaz a tudás, ami a döntéshozók és a kutatói szféra számára evidencia, csak akkor jelent hasznót, ha képes átmenni a gyakorlatba.

A tanári tudás összetételének elemzése már a tudományos kutatásban is régen elkezdődött. Shulman felosztása a tanári tudás elemeiről régóta ismert. A tanárok meggyőződése és tudásuk kontextusa a pedagógiai gondolkodás része, ugyanúgy, mint a szakértővé válás folyamata és ennek az útnak az elemzése. (*Gudmundsdottir, S. és Shulman, L., 1987*). Az újdonságot az jelentette, amikor a két szcénát a gyakorlati felhasználók és a kutatók egymással kellett, hogy megoldjanak közösen azonosított problémákat (*Shulman, 2014*).

A szakmai tudásról való gondolkodás közben meg kell említeni *Donald Schön* nevét, aki a professzionális gyakorlatot elemző kutatók legmeghatározóbb személyisége. Szerinte megrendült a bizalom a professzionális tudásban, és az autonóm és időnként belterjes kutatói világnak átlátható külső szabályozásra lenne szüksége. Schön munkáiban nemcsak az a megrendítően forradalmi, hogy elszakad az elmélet bírálatától, hanem konkrét gyakorlati alkalmazhatóságot nyújt a praxis megújítására (*Schön, 1987*).

2.3.1. A kutatás és gyakorlat kapcsolata¹⁵

A kutatás és gyakorlat kapcsolatáról gondolkodva nem kerülhető meg a tudományos kutatás és az oktatáspolitikai gyakorlat kapcsolatának áttekintése. A tudományos kutatás rendszerint racionális, egymásból szükségszerűen következő folyamatokat igyekszik feltárni, és a meglévő és szükséges feltételek alapján bekövetkező eredményeket valószínűsíteni. Az oktatáspolitikai viszonyok viszont olyan kérdésekre keres választ, hogy milyen konkrét lépéseket kell tenni ahhoz, hogy a várt eredmény bekövetkezzen (*Halász, 2001*).

A dilemma feloldása azért is okoz nehézséget, mert az oktatás és képzés szorosan kötődnek az országok és régiók kulturális identitásához, és meghatározottak más egyéb hatások hálójában is. Ilyen körülmények között nincsenek olyan egyszerű receptek, amelyek előírják, hogy melyek a jó irányvonalak és gyakorlatok. De ahhoz, hogy jó döntéseket tudjunk hozni, amennyire csak lehetséges, tudnunk kell, hogy melyek azok a

¹⁵ Ennek a fejezetnek részei korábban *Kutatás és gyakorlat kapcsolata az oktatási szektorban* címmel megjelentek a Szabolcs Éva-Garai Imre szerkesztette *Neveléstudományi kutatások közben* című, 2014-es, az ELTE Neveléstudományi Iskolájának doktorandusz kötetében.

gyakorlatok, amelyek működnek, milyen körülmények között és milyen eredménnyel (Lavis et al, 2003) A „*kutatás hatása a döntéshozókra és felhasználókra*” kérdés hosszú ideje foglalkoztatja az oktatáskutatókat, szakirodalma is igen kiterjedt.

A téma egyik legismertebb szakértője Carol Weiss (1979) a Harvard Egyetem professzora volt. Kutatási témája az oktatás és kutatás szerepe a politikai döntéshozásban. Ennek hét modelljét különböztette meg:

1. *lineáris modell*: a kutatási eredmények közvetlenül befolyásolják a folyamatokat;
2. *problémamegoldó modell*: azokat a tudásokat szállítja, melyek konkrét döntésekhez szükségesek;
3. *interaktív modell*: amikor a kutatók és döntéshozók folyamatosan együttműködnek a problémák megoldása érdekében;
4. *politikai modell*: magyarázatot kínál, ad a politikai döntések alátámasztásához;
5. *taktikai modell*: magyarázat a döntés elhalasztásához;
6. *felvilágosító modell*: lassan befolyásolja és informálja az embereket, hozzásegítve őket a probléma felismeréséhez, és a szükséges kezelési módok meghatározásához;
7. *intellektuális vagy kutatásorientált modell*: a kutatás hozzásegít a közpolitikai kérdések magasabb szintű megvitatásához.

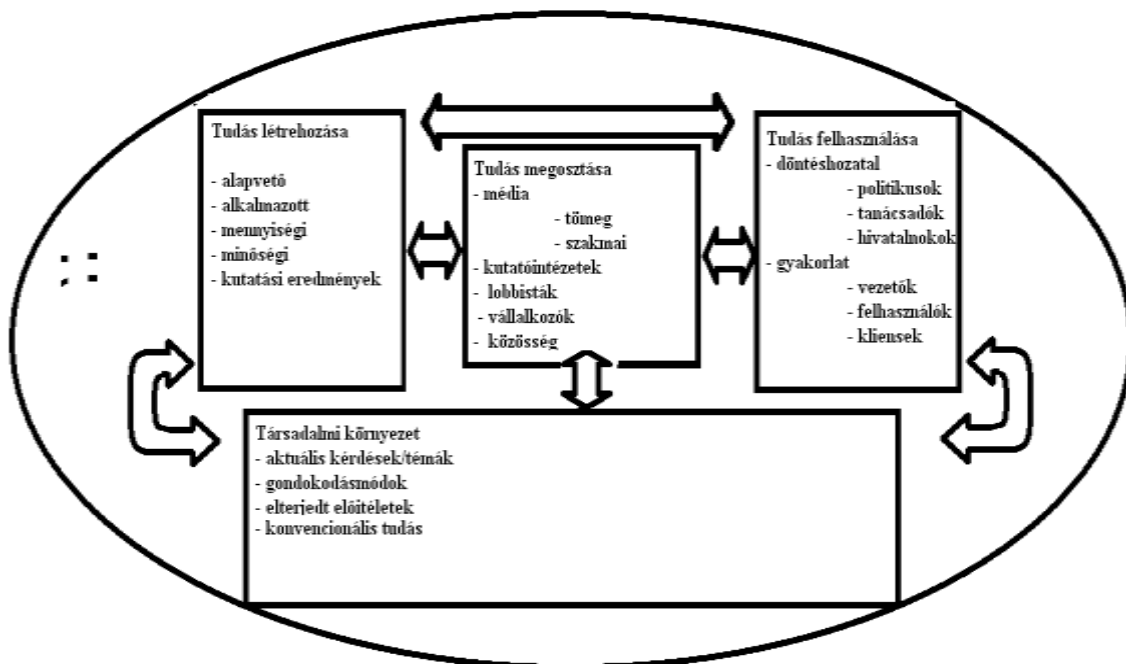
Ezt az elméletet módosította Davies (2003) a *From Knowing to Doing* című tanulmányában az alábbi módon:

1. *instrumentális*: a kutatás a döntéshozás eszköze (legritkább előforduló változat, olyankor fordul elő, amikor az eredmény nem ellentmondásos, vagy a fennálló helyzet csak módosításra szorul);
2. *konceptuális*: akkor is befolyásolja a döntéshozók gondolkodását, ha a kutatás eredménye nem vezet az aktuális irányvonal megváltoztatásához;
3. *támogatás elnyerését célzó*: a kutatás, mint a pályázatok elnyeréséhez szükséges tevékenység.

Tehát minden körülmények között érdemes szem előtt tartani, hogy a tudományos tények, eredmények csak egy faktort jelentenek a döntéshozatalban, az mindig meghatározott a tágabb szociális és politikai folyamatok által. Ennek felismerése nyomán készítette el az Európai Bizottság 2007-ben neves szakértők közreműködésével azt a dokumentumot, amelynek célja éppen a tudományos kutatás és oktatáspolitikai döntéshozatal közötti kapcsolatok azonosítása (*Commission... 2007*). A munka azért is különösen érdekes a mi szempontunkból, mert a Bizottság itt éppen azt a modern innovációs megközelítést alkalmazza, amely a kutatás-döntéshozás-gyakorlat kapcsolatainak elemzésére épül.

Eszerint a változások egyik eleme az *értékelő* kutatások ösztönzése lehet: „*az oktatáspolitikának és az oktatási gyakorlatnak komolyabb evidenciabázisra van szüksége. Szükség van az értékelési kultúra fejlesztésére és további kutatásokra.*” A tudásalapú társadalomban a kutatók, döntéshozók és felhasználók közötti interakcióknak három dimenzióját írja le, a tudáskontinuum (*Knowledge Continuum, 2. ábra*) fogalmával.

2. ábra: Az Európai Bizottság tudáskontinuum értelmezése



Forrás: Commission of the European Communities (2007): Towards more knowledge-based

policy and practice in education and training. Commission Staff Working Document. Brussels.

(A szerző fordítása.)

2.3.2. A tudás létrehozása, alkalmazása és terjedése

Az Európai Bizottság által készített dokumentum célja elsősorban, hogy azonosítsa a kutatás-döntéshozás-gyakorlat kapcsolatát az oktatás és képzés területén három dimenzióban:

- *tudás létrehozása (creation)* – a kutatásalapú tudás eredményei az oktatásra és szakképzésre;
- *tudás alkalmazása (application)* – a kutatási eredmények felhasználása az oktatáspolitikai döntéshozók, felhasználók és más végfelhasználók részéről;
- *tudás közvetítése (mediation)* – a kutatási eredmények hozzáférhetőségének és terjesztésének elősegítése.

Fontos újdonság, hogy az Európai Bizottság itt tárgyalt dokumentuma ezeket nem szeparáltan és egymástól függetlenül kezeli. Éppen ez a legnagyobb, paradigmaticus változás. A *tudás megosztása* köti össze a *tudás létrehozását és felhasználását*. Enélkül sikeres tudásmenedzsment és tudásalkalmazás lehetetlen. A megosztás magában foglalja a fordítást, az eredmények terjesztését és hálózatokban való elosztását (*Stocker 2010*).

A *tudás megalkotásának* nehézségei között a kutatásokra szánt támogatások szűkösségét kell említeni. Mi több, ezen kutatások különböző metodológiai keretek között folyhatnak, és ennek eredményeként fennáll a veszélye, hogy az eredményeknek egyáltalán nem lesz hatásuk. Ennek kiküszöbölésére vagy kezelésére a tagországokban ösztönözték új kutatóközpontok kialakítását, az oktatáskutatások minőségének fejlesztésére. További fejlődés szükséges az oktatáskutatás stratégiáinak, céljainak azonosításához, hogy képes legyen igazolni a befektetéseket a jó minőségű kutatásokba.

A *tudás felhasználásának* biztosítása érdekében erősíteni kell a döntéshozók és felhasználók igényét a kutatási eredmények iránt. Ez nem egyszerű: az oktatáskutatási bizonyítékok erősen kontextusfüggők. A meglévő struktúrák, politikai és kulturális környezet nem mindig segíti az új tudás felhasználását. Szükség van a visszacsatolások és értékelések formájának erősítésére, hogy a kutatás nagyobb mértékben legyen jelen a

pedagógiai munka fejlesztésében. Mindemellett fontos megjegyezni, hogy maguk a döntéshozók és felhasználók is létrehozói (lehetnek) a tudásnak, a kutatókkal való együttműködésben, akkor is, ha tradicionálisan ezt a forrást kevésbé használjuk ki. A gyakorlati oldal képviselőinek meglehetősen kevés alkalmuk van szakmai tudásuk megosztására a kutatókkal és a többi felhasználóval.

A dokumentum kiemeli, hogy néhány tagország már beépítette rendszerébe azokat a módokat, amelyek segítségével regionális, nemzeti és közösségi szinten is képesek megosztani azokat a tudásokat és tapasztalatokat, amelyek segítik a kutatások gyakorlati felhasználásának lehetőségeit. Ennek eszközei az *Oktatás és képzés 2010* program, az *Élethosszig tartó tanulás program*, a 7. kutatási keretprogram, és néhány esetben a strukturális alapok (például: Európai Szociális Alap). A bizottság szerint a tényekre alapozott oktatás és gyakorlat az az eszköz, amelynek segítségével a tagországok képesek elérni az oktatás átalakítását, a lisszaboni céloknak megfelelően.

Az itt elemzett bizottsági dokumentum szerint az oktatási rendszernek olyan rugalmasnak kell lennie, hogy mindenki számára minden életkorban segíteni tudja a társadalmi és gazdasági folyamatokban való eredményes részvételt. Ezért a döntéshozóknak, gyakorlati szakembereknek és kutatóknak közösen kell megalkotniuk azt a tudást, amellyel a rendszer eredményesebbé tehető. Ahhoz viszont, hogy a megfelelő megoldásokat képesek legyünk megtalálni, ismernünk kell, hogy mi az, ami működik, milyen feltételekkel, milyen eredménnyel. Nem téveszthetjük azonban szem elől, hogy a kutatási eredmények az egyik legfontosabb, de nem egyedüli érv a döntések meghozatalakor. Davis (2004) hét másik elemet is leírt, amelyek szintén hatással vannak a döntéshozatalra. Ezek a tapasztalat, szaktudás és vélemény, források, értékek, szokások és hagyományok, érdekek, csoportok és tanácsadók nyomása, gyakorlat és váratlan események.

A tudás létrehozásának, közvetítésének és felhasználásának módjai különösen homályosak a tanárképzés területén. Általános vélekedés, hogy a jó tanár ismerve a pontos szaktárgyi tájékozottság. Az utóbbi időben viszont egyre többen figyelnek fel a felsőoktatásban oktatók pedagógiai tudásának a hiányára. Általában nincs szükség pedagógiai képesítésre ahhoz, hogy valaki egyetemi előadó legyen. A tanárképző egyetemek nagyrészt egy szakterülettel, és nem egy tudományággal foglalkoznak, és ez ahhoz vezet, hogy nincs átfogó elméleti keret. Az érvként hangoztatott interdiszciplinaritás sokkal inkább nevezhető multidiszciplinárisnak, ahol a különböző

szakterületről érkező oktatók dolgoznak együtt, kevés szakmai interakcióval és minimális integrációval.

A tudományos tudás és tapasztalati tudás hozzáférhetőségében a tanároknak a pedagógusképzésben még jórészt az utóbbira kell támaszkodniuk. Amikor a tanácsadó testületektől, szakértőktől érkezik a társadalomtudományi kutatásokat közvetítő tudás annak felhasználása homályos, nagy része leperog a tanárokról, megmarad a szólamok szintjén, nincs hatással a mindennapi gyakorlatra. A tanítás művészete gyakran megmarad saját tapasztalatokon alapuló próba-szerencse módszerek segítségével elsajátíthatónak. A tudásbázis igen gazdag „tudni hogyan?” elemekben, de kevés benne a kódolt, tudományos tudás.

A tudás létrehozásának egyre gyakrabban hivatkozott formája a *közösségek által gyakorlatban létrehozott tudás*. Ha a tudás létrehozásának gyakorlati módjairól gondolkodunk, akkor érdemes figyelmet szentelni a Wenger (2011) által emlegetett “gyakorlati tudásközösségeknek” (*community of practice*). A tanulás tehát itt is kontextuális, helyhez, időhöz és diszpozíciókhoz (nyelvhez, előzetes tudáshoz és tapasztalatokhoz) kötött, éppen ezért önmaga is változó, időleges hatalmi viszonyoknak és értékekkel átszínezett.

A tanulás tehát ebben az esetben az a változás, amit a közösségek kifejtenek a környezetükre. Ugyanakkor érdemes azt is figyelembe venni, hogy a személy, akiben felépül a tudás egy építőköve a közösségnek, azaz része annak, hat rájuk (Wenger, idézi Halász 2015.)

A tanulási környezetekről való gondolkodás közben meg kell említeni azokat a szinergiákat amelyek vegyítik a formális tanulást a munkahelyi tanulási formákkal. Az OECD tanulmánya (Zitter, Hove, 2012, idézi Halász, 2015.) a hibrid tanulási környezetekről éppen abból indul ki, hogy a tanulóknak szükségük van/lenne egy integrált tudásbázisra. Az oktatásban viszont a tudások elaprózódottan jelennek meg formalizált keretek között. Ezért a tanulási környezet tervezésénél érdemes figyelembe venni azokat a tágabb értelmű tanulási folyamatokat, amelyek inkább képesek kialakítani a hallgatókban a szükséges integrált tudásbázist. A tanulmány egyben szempontokat is ad a bonyolult feladat megkívánta komplex tervezéshez, négy szempontot figyelembe véve érdemes elkezdeni a folyamat dizájnját:

- az ágens perspektívája (*agency perspective*)
- térbeliség (*spatial perspective*)
- időbeliség (*temporal perspective*)
- eszközök (*instrumental perspective*)

2.2.3. A kutatás és gyakorlat összefüggésének kutatásai

A kutatás és gyakorlat kapcsolatainak kutatása tekintélyes szereplőket vonultat fel. Ez éppen annak köszönhető, hogy a korábban tárgyalt társadalmi elvárások kikényszerítik a szükséges oktatási és intézményi változásokat. Ennek szolgálatában erősödött fel az oktatási innovációs stratégiák kutatása.

Az OECD 2010-ben adta közzé innovációs stratégiáját. Ebben a korábbi értelmezéseket meghaladva, a szervezeti folyamatokat érintő és a felhasználók, fogyasztók igénye és valószínűsíthető viselkedése generálta innovációs folyamatokból indul ki.

2.2.4. Az OECD új innovációs stratégiájának öt pillére

Az emberek képessé tétele az innovációra (empowering people to innovate)

Mivel az emberi tőke minden innováció alapja, ezért elsősorban ennek fejlesztése áll az innovációs folyamatok középpontjában. Ehhez az *oktatási és képzési rendszereket* kell úgy átalakítani, hogy azok képessé tegyék a tanulókat a folyamatos fejlődésre, adaptációra. Az *egyetemeknek* kellene betölteniük a híd szerepét a gazdaság és kormányzat között a hatékony innováció érdekében. Mivel nagyrészt vállalkozások valósítják meg az új termékeket és teremtenek munkahelyet, ezért több *vállalkozási kompetencia* tanítására lenne szükség, hogy a tanulók képesek legyenek ötleteiket, elképzeléseiket a gyakorlatban is megvalósítani. A *kormányok* feladata olyan migrációs politika kialakítása, amely segíti a képzett munkaerő mobilitását. Az emberek ugyanakkor nemcsak megalkotói, terjesztői és felhasználói a tudásnak, hanem fogyasztók is. Lehetővé kell tenni a közsférában dolgozók piaci kutatás-fejlesztésben való elhelyezkedését, és a fordított irányú mozgásokat.

Az innovációs energiák felszabadítása (unleashing innovation)

Biztosítani kellene olyan keretrendszer kialakítását, amely segíti a versenyképességet. A cél olyan pénzügyi rendszer megalkotása, mely hatékonyan képes segíteni az innovatív vállalkozásokat – különösen a kezdeti szakaszban. Ehhez elsősorban az adminisztrációs, pénzügyi rendszer áttekinthetővé tételére van szükség. *A szellemi javak védelmével* kapcsolatos szabályozások egyszerűsítése jelentős segítség a kezdő vállalkozások számára.

A tudás létrehozása és alkalmazása (creating and applying knowledge)

A tudást létrehozó intézmények támogatását hatékonyabbá, irányítását átláthatóbbá kellene tenni. Biztosítani kellene számukra az együttműködő hálózatokba való bekapcsolódást, és a megalkotott tudás gyakorlatban való alkalmazásának feltételeit. Ez a regionális, nemzetközi kapcsolatok fejlesztését is jelenti, közös kutatásokon keresztül. Szükség van a szellemi tulajdonjoggal kapcsolatos gyakorlat és szabályozás felülvizsgálatára. A tudástermelő, -megosztó és -felhasználó szerepek ne különüljenek el egymástól az innovációs rendszerben.

Az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására (addressing global and social challenges through innovation)

Jobban ki kellene használni a nemzetközi együttműködésben rejlő tudományos és technológiai lehetőségeket. A szegényebb országokban az innováció a fejlődés eszköze lehet azzal, hogy az együttműködés révén elérhetőek lesznek számukra a modern technológiák. Az viszont nem elég, hogy egy fejlődő országba, vagy fejletlen régióba települ egy vállalkozás, hiszen a globális együttműködéssel szinte mindegy, hogy területileg hol helyezkedik el. A cél az, hogy a megtelepülő cég képes legyen lokalizálódni, azaz a befogadó ország számára is fejlődést tudjon hozni.

Az innovációs rendszerek kormányzásának és az innováció mérésének javítása (imporving the governance and measurement of innovation)

Az innovációs stratégia középpontba helyezésével megteremthető a kormányzati politikák koherenciája. Összeköti a helyi és regionális szereplőket a közös innovációs együttműködés révén. Meg kell erősíteni a bizonyítékokon alapuló döntéshozást, növelni a megbízhatóságot az eredmények folyamatos mérésével.

Az OECD azzal, hogy tekintélyes nemzetközi szakértői csoportok bevonásával azonosította a fejlesztés fő pilléreit, szándékai szerint segítséget kíván nyújtani az egyes országoknak saját nemzeti innovációs stratégiájuk megalkotásához.

2.2.5. Két példa a kutatás és gyakorlat kapcsolatainak rendszerszerű átalakítására

Korábban többször szóba került, hogy azok az országok, amelyek létrehozzák és működtetik az oktatást támogató kutatások, innovációk rendszerét, eredményesebbek és fejlődőképesebbek. A korábbi lineáris felfogás szerint a kutatóintézetekben megalkotott tudást adták át a gyakorlati felhasználóknak (*Edwards et al. 2007*). Ettől jelentősen eltér a ma domináns felfogás. A fejlődést nemcsak az jelenti, hogy az akadémiai kutatók és gyakorlati felhasználók együttműködnek, hanem konkrét szervezeti, jogi átalakításokat, erőforrásokkal támogatott új programokat, és a folyamatban részt vevők – kutatók, döntéshozók és felhasználók – attitűdjének megváltozását is.

E fejezetben ezt szeretném illusztrálni az angol „*Tanítás és tanulás kutatási program*” (*Teaching and Learning Research Programme*) és a skót „*Alkalmazott oktatáskutatási rendszer*” (*Applied Education Research Scheme – AERS*) példáján. Ezen programok, a modern innovációs gondolkodás szellemében, a kutatók és felhasználók által együtt kidolgozott tudás megszerzését tartják fő célnak. Ebben a fejezetben a gyakorlatban megvalósult, kipróbált eseteit elemzem a tudományos kutatás és szakmai gyakorló közösségek együttműködésének. Tehát két dimenzió jelenik meg: a kutatás alapú stratégiaalkotás (*research based policy making*) és a konkrét program, amely kipróbálja, implementálja ezeket a megközelítéseket (*Amaral et al, 2013 és de Marchi et al, 2016*).

Az angol Tanítás és tanulás kutatási program

E program legfőbb célja, hogy összekapcsolja az akadémiai kutatásokat a gyakorlattal. A program a nemlineáris innovációs modellt használva, a kutatók és felhasználók folyamatos együttműködésével valósítja meg a tudás hasznosulását. Kizárólag olyan konkrét kutatásokat támogatnak, amelyekben jelen vannak a felhasználók.

A programot iteratív folyamatként tervezték meg, ahol folyamatos konzultációk és viták voltak a kutatók, gyakorlati szakemberek és politikai döntéshozók, valamint a program igazgatói között. Az első fázisban az iskolai oktatásra fókuszáltak és dolgozták ki az alapelveket, de hamarosan kiderült, hogy ez nem választható el az iskola előtti, munkahelyi és felnőttoktatástól. Így két további alprogramot dolgoztak ki: ezek a

Hatékony tanulás és tanítás a brit felsőoktatásban (Effective Learning and Teaching in UK Higher Education) és a Képességek fejlesztése a munkahelyen (Higher Skills Development at work).

A kutatások alapján tíz alapelvet fogalmaztak meg, amelyek kiemelkedő fontossággal bírnak az oktatás valamennyi területén és fázisában, legyen az formális vagy informális. A program szerint az oktatás akkor válhat eredményessé, ha tágabb értelemben készíti fel a tanulókat az életre. A tanulás célja hozzásegíteni mindenkit ahhoz, hogy hatékonyan tudjon hozzájárulni a társadalmi és gazdasági fejlődéshez aktív állampolgárként.

A program szemlélete a következőkön alapul:

- Értékes tudást juttat el a tanulókhöz. Megismertet a nagy ideológiákkal, fontos képességekkel és gondolkodásmódokkal, attitűdökkel és kapcsolatokkal.
- Elismeri az előzetes tudás és tapasztalat fontosságát, amely segítségére van a következő lépések megtervezésében. Figyelembe veszi a személyes és kulturális tapasztalatokat.
- Figyelemmel van a tudás fokozatosan építkező jellegére. A tanulás támogatóinak olyan tevékenységeket, szociális és érzelmi támogatást kell biztosítani a tanulóknak, amelyek segítik az elsajátítást.
- Olyan értékelésre épít, amely összhangban van a tanulással. Az értékelést úgy kell megtervezni és alkalmazni, hogy ne csak a tanulási eredményt, hanem a folyamatot is megbízhatóan jelezni tudja.
- Támogatja a tanuló aktív elkötelezettségét. A tanulás fő célja a tanuló függetlenségének és autonómiájának erősítése kell, hogy legyen.
- Erősíti az egyéni és társas folyamatokat és eredményeket. Támogatni és erősíteni kell a tanulókat, hogy megismerjék mások tanulási céljait és módszereit.
- Elismeri az informális tanulás fontosságát. Az iskolán és munkahelyen kívüli tanulás legalább olyan jelentős, mint a formális tanulás, ezért értékelendő és beépítendő a formális oktatás folyamatába.
- Függsz a „tanítók” tanulásától; fejlesztésük, támogatásuk támogatandó és elismerendő.

- Olyan politikai környezetben folyik, mely a tanulás támogatását helyezi középpontba. Szervezeti és rendszerszintű folyamatos tanulás szükséges, és ehhez a hatékony tanulói környezet biztosítása mindenki számára.

A skót Alkalmazott oktatáskutatási rendszer

A másik program a Skóciában kidolgozott *Alkalmazott oktatáskutatási rendszer (Applied Education Research Scheme – AERS)*. Ez egy ötéves program (2004–2009), melyet a skót kormány oktatási minisztériuma és a Skót Felsőoktatási Finanszírozási Tanács hozott létre.

Célja, hogy fokozza a skót felsőoktatási intézmények oktatáskutatási kapacitását, hogy képesek legyenek olyan magas színvonalú kutatásokat végezni, amelyek javítják az iskolai oktatást, valamint hogy az oktatáskutatás *hosszú távon is képes legyen kielégíteni oktatási szükségleteit.*

A program három tematikus téma köré szerveződött:

- *Tanulók, tanítás és tanulás: ez a hálózat a skót oktatásban meglévő közösségi és szociális tanulási elméletek hatékonyabb kihasználására szerveződött. További célja a tanítási és tanulási és más környezetben rejlő lehetőségek megtalálása.*
- *Iskolaszervezés és irányítás: az iskolai vezetés lehetőségének új modelljeit vizsgálja, különös jelentőséget tulajdonítva az iskolák belső szerkezetének, többek közt a tudatos állampolgárságra nevelés tekintetében.*
- *Iskola és társadalmi tőke: ennek a hálózatnak célja a befogadás és méltányosság gondolatának erősítése a kutató tanárok segítségével. Feladata továbbá a tanárok, fiatalok és szülei közötti kapcsolatok erősítése, a közösség építésével maximalizálni a tanulási eredményt.*

Annak érdekében, hogy ellenőrizni tudják a kutatások gyakorlati felhasználásának eredményeit, a program keretei között folyamatosan mérték az iskolák teljesítményét és megvitatták az eredményeket. A cél az volt, hogy olyan kutatásokat folytassanak, amelyek bizonyítottan képesek eredményesebbé tenni az iskolai tanítást-tanulást. Ezért a folyamat végén beépítették az iskolákban megszerzett tapasztalatokat a kutatások tervezésébe.

Öt különböző kérdésben monitorozták a programban részt vevő iskolákat:

1. az egyes tanulók előmenetelének követése;
2. adatok értékelése a kérdések azonosításában
3. formális elszámoltathatósági folyamatok;
4. a minőségelemzéssel kapcsolatos kérdések;
5. a méltányosság hatása az eredményességre.

A program elsődleges célja a kutatás infrastruktúrájának átalakítása volt. Ennek három elemére fókuszált: a kutatás megszervezése, az ezekhez szükséges elméleti és metodológiai eszközök, és a kutatók képessége és tapasztalatai.

A program teljes tartama alatt az iskolákban dolgozó tanárok folyamatosan részt vettek a kutatások megtervezésben és a folyamatban megszerzett tapasztalatok beépítésében.

2.2.6. A kutatás és gyakorlat összekapcsolásának megjelenése a képzésekben

A kilencvenes évek elején egyre élénkebbé vált az oktatási intézmények szerepéről folyó diskurzus. Mint korábban említettük, *Barr* és *Tagg* (1995) cikkükben a felsőoktatási gyakorlatot elemzik, melyet „oktatási paradigmának” (*Instruction Paradigm*) neveztek el. Ebben a folyamat központjában az oktató áll, aki 50 perces előadások keretében osztja meg tudását. Az anyag elsajátításának felelőssége a tanulóé, de az ő hatékonysága másodlagos, a lényeg a tanár oktatási eredményessége. Ebben a paradigmában önálló tudományterületek szerint épül fel a rendszer, a „tudásbázisok” egymástól külön jelennek meg. (ilyen a Humbolt-i egyetemszervezési struktúra). Az iskoláztatás és továbbtanulás hosszú ideje összekapcsolódik a tantervelmélettel. Valójában azonban mi is az a kurrikulum, és hogyan konceptualizálhatjuk?

Mindenekelőtt kísérletet teszek a kurrikulum szó jelentésének oktatáseméleti szempontból történő meghatározására. *Dewey* (1902) már vizsgálta két területét az iskolai tantervnek: amit a gyermekek tanulnak (az iskolában tanult tantárgyakat) és ahogyan tanulnak (a szervezett tanulási tapasztalatokat).

Először *John Franklin Bobbit* használta a kifejezést 1918-ban publikált munkája címében. Legtöbbször azonban *Tylert* (1950) szoktuk idézni, mint a curriculum elmélet megalkotóját. („*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”). A Tyler-rationálé szerint felépített tananyag egy tevékenységterv, ami annyiban tér el a korábban leírt

tervektől, hogy nemcsak a társadalmi igényeket veszi figyelembe, hanem a tanulói elvárásokat és motivációt is. A fogalom az angolszász területen terjedt eleinte, később és valamelyest eltérő jelentéstartalommal a francia és német nyelvterületen.

Barr és Tagg cikkükben amellett érvelnek, hogy az „oktatás paradigmáját” fel kell, hogy váltsa a „tanulás paradigmája” (*Learning Paradigm*). Ebben a felfogásban a felelősség már nem csak a tanulóé az anyag elsajátításának eredményességében, hanem az oktatóé, sőt, az egyetem többi alkalmazottjéé ugyanúgy. Az oktatási intézmény feladata az optimális tanulási környezet megteremtése. A tananyagok fejlesztése a hallgatói tudásigényre támaszkodva történik, és nem aszerint, hogy milyen tudással rendelkezik az adott oktató. (a két paradigma közötti eltérést a 8. táblázat tartalmazza)

8. táblázat: Az oktatási és tanulási paradigma összehasonlítása

	Oktatási paradigma	Tanulási paradigma
Célok, küldetés	<ul style="list-style-type: none"> • Információk nyújtása • Folyamat tanárról a hallgató felé • A tanítás minőségének növelése • Az információk elérhetőségének biztosítása 	<ul style="list-style-type: none"> • Tudás létrehozása • Az előzetes tudás felmérése • A tanulás minőségének növelése • A tanulás elérhetőségének biztosítása
A siker	<ul style="list-style-type: none"> • Belépő hallgatók minősége • Tananyagfejlesztés • Erőforrások min/menny. • Felvettek száma • Oktatók felkészültsége 	<ul style="list-style-type: none"> • Kilépő hallgatók minősége • Tanulási módszerek fejlesztése • Eredményesség mérése • Tudásbővülés, hatékonyság
Tanítási-tanulási rendszerek	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentált, rész elsődlegessége az egészszel szemben • Az idő állandó, a tanulás változik • Csoportok egysége • Egy tanár egy osztály • Értékelés a tanulás végén • A tanár értékeli, titkosan • Meghatározott kreditek gyűjtése a diploma feltétele 	<ul style="list-style-type: none"> • Egész fontosabb a résznél • A tanulás állandó, az idő változik • A tanulás környezete • Számít az előzetes tudás • Multidiszciplináris egységek • Folyamatos értékelés, közösen, nyilvánosan • A tudás és képességek megléte a diploma feltétele •
Tanulási elméletek	<ul style="list-style-type: none"> • A tudás önmagában létezik • A tudás részenként megszerezhető • Lineáris és kumulatív 	<ul style="list-style-type: none"> • A tudás interakciók során jön létre • Épített és formálódik • Biciklizés metafora

	<ul style="list-style-type: none"> • „raktár” metafora • Központban az oktató, kontroll nála • Verseny és individualizmus • A tehetség és képesség ritka 	<ul style="list-style-type: none"> • Együttműködésen és támogatáson alapul • A tehetség és képesség gyakori
Szerepek	<ul style="list-style-type: none"> • A tanárok előadók • A tanárok és tanulók egymástól külön dolgoznak • A tanárok osztályozzák a tanulókat • Az oktatási intézmény dolgozói a tanárokat kell, hogy kiszolgálják • Aki szakértő oktatni is tud • Közvetlen irányítás, egymástól független szereplők 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanárok a tanulási környezet megszervezői • Tanárok és tanulók csoportban dolgoznak • Minden tanuló képességeit fejlesztik • A tanulási folyamat komplex • Megosztott irányítás, csoportmunka

Forrás: Barr és Tagg cikke nyomán a szerző készítése

2.4. A képzésfejlesztés kapcsolata a kutatással és a gyakorlattal

A XX. század második felében az európai felsőoktatás átalakulását egyaránt jellemzi a differenciálódás, a diverzifikálódás és a homogenizálódás (Hrubos, 2011; Halász 2001). E szétágazó folyamatok mind hatással vannak a képzési programok alakulására. Egyrészt a differenciálódás hatására megindult a képzési programok burjánzása. Másrészt az európai integrációs folyamatok, az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását szolgáló bolognai folyamat és az erősödő akkreditációs folyamatok lassan a programok szintjén is éreztetik egységesítő hatásukat.

A képzési programok fejlesztése csak komplex, rendszerszintű változások keretében értelmezhető, ezért egyfelől szükség van a felsőoktatási változások kontextusának mélyebb megértésére, másfelől pedig a fejlesztési, változási folyamatok folytonos reflexiójára. Leegyszerűsítve a hazai felsőoktatás jelenlegi programfejlesztéseinek is mindig van előtörténete, s mindig van egy konkrét, sajátos kontextusa, amiben az adott képzési program tervezése, kialakítása, fejlesztése zajlik. Maguk a felsőoktatási képzések is mindig változnak, már csak azért is, mert változnak az oktatók, a hallgatók, a tudomány, a munka világa, a társadalmi, jogi, európai kontextus is; de az, hogy ezek a változások mennyire tudatosak, mennyire eredményesek, mennyire átfogóak, már a programfejlesztés gyakorlatának átgondoltságán, tudatos tervezésén múlik. A tét nagy, a kérdés az, hogyan tud a hazai felsőoktatás a képzések korábbi, akkreditációs

dokumentumok készítésére épülő gyakorlatától nyitni az Európai Felsőoktatási Térség új, változó kihívásaira jobban reagáló rendszeres és komplex programfejlesztési gyakorlata felé.

“A képzési program jelenti azt az egységet, amelyen belül a tanulási eredmények, a tanulási környezet, az értékelés és a kreditek problémavilága találkozik, ahol e problémavilág a gyakorlatban a legközvetlenebbül élénk tárul. Ez a felsőoktatásnak az a „terméke”, amelynek minőségétől mind az ezt létrehozó és „értékesítő” egyes intézmények versenypozíciója, mind a felsőoktatási rendszer egészének az eredményessége a leginkább függ. A képzési programok fejlesztésének, menedzselésének és értékelésének a kérdései a felsőoktatás legjelentősebb kérdései közé tartoznak, és a tanulás és tanítás minősége kérdéseinek többsége a képzési programokkal kapcsolatban merül fel” (Halász, 2012, 7.).

Mindebből látszik, hogy a képzési program nem egy tanterv, vagy egy akkreditációs anyag csupán, hanem egy olyan rendszer, amely kapcsolatot jelent a munka világával, fókuszba helyezi a hallgató tanulását és felkészülését valamely szakmára, kompetenciákra, s egyben érinti a kidolgozó szervezet egészét és a benne tanító oktatók mindegyikét. Ebből kifolyólag magáról a fejlesztésről, s annak bevezetéséről koncepcionálisan kell gondolkodni. Meg kell határozni a célját - alapelveit, folyamatát, szereplőit, eredményeit, implementációját, értékelését (Shulman, 2012).

Az, hogy egy intézmény miképp gondolkodik erről a folyamatról, miképp határozza meg céljait, nem csupán a képzési programjai milyenségét, de azok későbbi hatásrendszerét is alapvetően befolyásolja. Például, ha úgy gondolunk a képzési programra, hogy az alapján a képzés hatékonyságáról később információkat akarunk nyerni, akkor mindenképp gondolkodni kell az értékelés későbbi szempontjaira, vagy arra, hogy miképp válik majd ez minden érintett számára elfogadott, érthető és használt dokumentummá (Darling-Hammond et al, 2013).

Az előzmények rendszerezett átgondolása, a kontextus értelmezése minden képzési program létesítésénél, felülvizsgálatánál, fejlesztésénél elengedhetetlen lépés, s erősen összekapcsolódik a képzési programfejlesztés céljainak meghatározásával, mert a képzési program tervezése, fejlesztése így épülhet a működés érdekében a meglévő eredményekre,

ez adhat alapot a tökéletesítésre, fejlesztésre, problémák megoldására, valamint ez biztosítja, hogy adatok alapján lehessen dönteni a fejlesztés prioritásairól, irányairól.

A helyzetelemzésre építő cél meghatározásakor minden esetben fontos a külső elvárások elemzése (például: törvényi szabályozás, adott képzési programhoz kötődő diszciplináris kontextus, tanuláselméleti tudás, munka világának elvárásai, hallgatói igény, s mindezek változása, stb.). Ezen kívül elengedhetetlen a belső helyzetfeltárás (például: az képzés működése során azonosítható problémák feltárása, az adott képzés intézményi beágyazottsága, szervezeti sajátosságok, oktatói együttműködés, fejlesztési tapasztalatok, stb.). Ebben a feltáró folyamatban az intézmény eszközzrendszere igen sokféle lehet: a képzési program működésére irányuló problématerkép, képzési programok elemzése, interjú hallgatókkal, oktatókkal, , vagy a munka világának képviselőjével a képzéssel kapcsolatos elvárásokról, kérdőíves kikérdezések a képzésben résztvevőkkel vagy végzettekkel (*pl. Diplomás Pályakövetési Rendszer*).

Mielőtt jellemeznénk a képzési program fejlesztésének sajátosságait, érdemes magát a fogalmat definiálni, más fogalmakkal való kapcsolatát megvizsgálni a hatályos törvények szerint (*2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*).

Egy szakképzettség megszerzéséhez szükséges “képzési tartalom (ismeretek, jártasságok, készségek) egységes rendszerét tartalmazó képzés” maga a szak. Egy szak az adott felsőoktatási intézményben akkor indítható, ha arra vonatkozóan az intézmény szakindítási engedéllyel rendelkezik. Egy adott szakon folyó képzésért a felsőoktatási intézményen belül egy oktatási szervezeti egység lehet a felelős. Vagyis a szak fókuszában a képzés áll a hatályos jogszabályok szerint. A hatályos felsőoktatási törvény értelmében a képzési program: az intézmény komplex képzési dokumentuma, amely tartalmazza az alap-, mester- és osztatlan szak, valamint felsőoktatási szakképzés, a szakirányú továbbképzési szak részletes képzési és tanulmányi követelményeit, és a doktori képzés tervét. Együtt a képzés részletes szabályaival, különösen a tantervvel, illetve az oktatási programmal és a tantárgyi programokkal, valamint az értékelési és ellenőrzési módszerekkel, eljárásokkal és szabályokkal.

Ez a definíció alapvetően arra irányul, hogy mit tartalmaz egy képzési program: a szakképzési és tanulmányi követelményeit, a képzés szabályozását, a tantervet oktatási és tárgyi programokkal, valamint az értékelés - ellenőrzés szabályozását, módját. A képzési

program jelentése kettős, egyrészt jelenti egy egyetem teljes programkínálatát, másrészt egy konkrét képzés leírását is, jelen esetben az utóbbi értelemben használjuk.

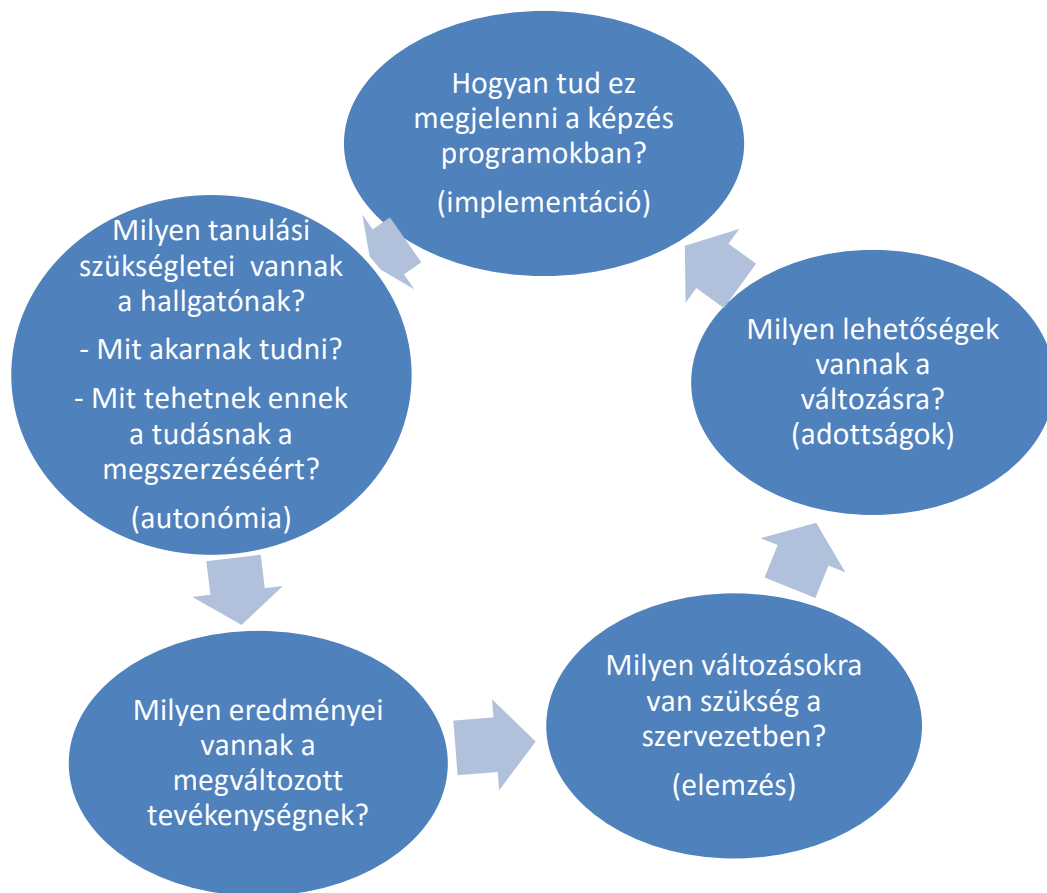
Vannak olyan megközelítések, ahol e tartalmi megközelítés helyett jobban kiemelik a képzési programok tanulási eredményekhez kötöttségét, vagyis úgy fogalmazzuk inkább, hogy a szak tanulási eredményeire épülő koherens dokumentumra épül, amelyben fontos szerep jut a szak specifikus kompetenciáknak, s a kreditalapú felosztásnak.

A szak-specifikus kompetenciák erősen utalnak a munka világhoz való kötöttségre, a kreditek említése a hallgatói terheléstanulás fókuszú megközelítésre épít, szemben egy tanítás fókuszú felosztással. Érdeemes a képzési programra úgy tekinteni, mint rugalmas rendszerre, ahol lehetőség van a speciális szükségletek helyi azonosítására és kielégítésére. A képzési program tehát a találkozások helye: a hallgatóé, az intézményé és a munka világáé.

A tanterv ennél szűkebb egység, a képzési program része: *“egy szakképzési és kimeneti követelményeknek megfelelően összeállított képzési terve, amelynek elemei: képzési szakonkénti bontásban a tantárgyak, tantervi egységek alapján meghatározott óra- és vizsgaterv a követelmények teljesítésének ellenőrzési, értékelési rendszere, valamint a tantárgyak, tantervi egységek tantárgyi programja”*

A képzési programok tervezésénél azonban a törvényben meghatározott szabályozókon túl a 3. ábrán szemléltetett elvárásokat is érdemes figyelembe venni.

3. ábra: Hallgatói és intézményi igények, lehetőségek



A 3. számú ábrán látható, hogy képzési programok tervezésében a hallgatói és intézményi elvárások feltárása és a rendelkezésre álló erőforrások egyeztetése történik meg. A hallgatói szükségletek megismerése során nemcsak arról érdemes információt szerezni, hogy milyen tudással, előzetes ismeretekkel érkeznek a képzésbe, hanem azt is, hogy mit tudnak megtenni ennek megszerzése érdekében. Az intézmény ebben azzal tudja segíteni a hallgatót, ha megfelelően tájékoztatja arról a folyamatról, amiben van, hogy a hallgatók képesek legyen az önálló, autonóm döntések meghozatalára. A tervezés során a következő lépésben, érdemes azt elemezni, hogy milyen változásokra van szükség a szervezetben, hogy elérjék a célt. Ennek azonosítása után annak azonosítására lenne szükség, hogy a meglévő adottságok alapján milyen lehetőségei vannak a változtatásra. Az implementáció során pedig az elvárásokra jobban illeszkedő módosítások megjelennek a képzési programban. A megújítás pedig kezdődik előlről, már a változtatásból eredő tapasztalatok birtokában.

A képzési programfejlesztés mindezek alapján nem egy tantervi dokumentum elkészítése csupán, hanem élő, változó rendszer, amely szerves kapcsolatban áll a napi gyakorlattal. Ilyen értelemben folyamatos úton levés, vagyis nem egy egyszeri aktus, hanem inkább ciklikusan épülő folyamat, ahol a képzés gyakorlata és terve folytonos egymásra hatásában alakul, és amelyben a fejlesztést egyúttal tanulási útnak is tekintjük.

Ezen túl jellemzője a képzési program fejlesztésének a szervezetbe ágyazottság. Minden program fejlesztését irányítja ugyan egy felelős, általában a szakfelelős, de ez nem az ő egyéni munkája, s nem is az ő számára készül a program. (az utolsó tagmondatot kivenném) Arra kell törekedni, hogy az oktatók se úgy tekintsenek rá, mint ahogyan egy tantárgy oktatásáért felelős személyre.

A képzési programok körül egy virtuális szakmai közösség is felépül: tagjai egymást támogatják, közös célért dolgoznak. Vagyis a képzési program több mint az oktatók egyéni kurzusleírásainak összessége. Gyakorta előfordul, hogy egy adott képzési program egy szervezetben mindössze két számítógépen található meg (szakfelelős, adminisztrátor), ez biztos jele annak, hogy a program formális dokumentum maradt, nem vált a közös gondolkodás és egyéni szakmai munka szerves részévé.

A kulcs ehhez egyrészt a képzési program nyilvánossága, hozzáférhetősége, például megjelenik-e az intézményi honlapon, az intézmény minden érintett oktatója hozzáfér-e a képzési programmal kapcsolatos összes háttéranyaghoz, adathoz. Másrészt, hogy a képzési program-e az alapja a szakkal, oktatással kapcsolatos oktatói egyeztetéseknek. Sikerül-e a kollégákat érintetté tenni a képzési programon való gondolkodásban, folytonos fejlesztésben? Az oktatók szakmai tevékenységében és értékelésében megjelenik-e a képzési programfejlesztés?

A felsőoktatásban tehát a programfejlesztés az oktatás folytonos alaptevékenységévé válhat, ami keretet ad az oktatók közös gondolkodásának és mindennapi oktatási tevékenységének is. A folytonos programfejlesztés gyakorlatán belül viszont lehetnek jobban körvonalazható programfejlesztési tevékenységek: egy új képzési program, szak létesítése vagy felülvizsgálata.

2.4.1. A tanulási eredmények szerepe a képzési programok fejlesztésében

Ebben a fejezetben kifejezetten az egészségügyi és pedagógusképzési intézményekben szeretném megvizsgálni a tanulási eredmények (*Learning Outcomes*) szemlélet

megjelenését. Az elemzés azt igyekszik feltárni, hogy a képzési programok megtervezésénél mennyire veszik figyelembe a társadalom megváltozott elvárásait, mennyire jelenik meg a képzések megtervezésénél a munkaerő-piaci hasznosulás szempontja, vannak-e kifejezetten ezekre a területre jellemző aspektusok és ez milyen különbségeket jelent más szektorokhoz képest? A tanulási eredmények vizsgálata azt a szemléletmódot is tükrözi, hogy a szakma hogyan gondolkodik az adott képzési terület jövőbeni tartalmáról és a tanuláshoz való viszonyáról. Ezek alkalmat adhatnak a képzés folyamatos újragondolására. Ideális esetben tükrözi azt is, hogy az érintettek hogyan látják területük társadalmi relevanciáját és ennek megfelelően mely kompetenciák fejlesztését tartják elengedhetetlennek.

A képzési programok tervezésének vizsgálatánál szempont lehet, hogy a tervezett tartalomban mi lesz az, ami az oktatásban hasznosulni fog (a közvetített tartalomban vagy a közvetítés módjában). Vajon a képzés kompetencia kimenetét a gyakorlat kompetencia-igényéből kiindulva tervezték-e meg? Vajon a későbbi szakmai életút eredményességében mennyire bizonyulnak hasznosnak a képzés tanulási eredményei? Milyen típusú visszajelzések vannak, ezek formalizáltak vagy ad-hoc jellegűek, és ezeket hogyan építik be a következő ciklus megtervezésébe?

A tanulási eredmények megközelítés szektorszintű terjedését azért érdemes vizsgálni, mert ez a szint utal azokra a területekre, amelyekben az adott szereplők meggyőződései hatást képesek kiváltani. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy a szektorok szélesebb társadalmi-gazdasági környezetbe ágyazódnak, funkcionalitásukat és legitimitásukat az egész rendszerrel való kölcsönhatásuk adja (*Lundvall, 2001*).

Az OECD kapcsolódó kutatási programjának 1998-as párizsi konferenciáján¹⁶ az oktatás mellett az egészségügyi területen folyó változásokat vizsgálták. Az itteni előadásokból az derül ki, hogy az egyes országokban, természetes módon, különbözőképpen terjedt el a tanulási eredményekben való gondolkodás az egészségügyi szektorban. Ez annak függvényében volt kimutatható, hogy mennyire jelent meg a munka világának gondolkodása az orvosok és ápolók képzésében, azaz mennyire vannak tekintettel a változó gazdasági elvárásokra. Például az Egyesült Államokban a szolgáltatások

¹⁶ Az OECD DSTI (Directorate for Science, Technology and Innovation) konferenciája a Tudástársadalom új indikátorairól 1996. június 20-21-én, Párizsban

megvásárlói, a gyógyszergyártók és a biztosítók erősebb érdekérvényesítési potenciálja következtében gyengül az akadémiai tudás befolyása a tudás létrehozásának és közvetítésének folyamatára, és erősödik a magán csoportok céljainak beépítése. Ezzel szemben Franciaországban, ahol a gazdasági szempontok figyelembevétele még kevésbé jelent meg az egészségügyi tervezésben az orvosok még mindig úgy működnek, mintha nem kellene figyelemmel lenniük a rendelkezésre álló gazdasági források véges voltára (Bauer, de Kervasdoué, 2009). Az egészségügyi rendszer annak függvényében kezd el gondolkodni a munka világának elvárásairól, hogy a közszféra része, mennyire van kitéve a profit ösztönzésének (Lundvall, 2001), ami a szervezetek képviselőit az újításokra is készítheti.

A rendszerekbe szervezett tanulási eredmények, amelyek leírják és meghatározzák a képzési programok kimeneteleit egyre gyakrabban használatosak az egészségügyi képzésben (Harden, 2007). A Tuning programban (González és Wagenaar, 2008) elindult szakmai egyeztetések célja az azonos szakterületeken folyó képzések összehasonlíthatóvá tétele volt. A 2004-ban alakult Tuning Egészségügyi Munkacsoport által létrehozott tanulási eredményeket széles körűen alkalmazzák egész Európában az alapfokú képzésben. Ebben a munkában részt vett a MEDINE nevű hálózat (*Thematic Network for Medical Education in Europe*), széleskörű kutatást végezve arról, hogy az érdekelt feleknek mi a véleménye az egészségügyi alapképzés (*Bachelor of Medicine*) során kimenetnek tekintett tanulási eredményekről.

Az egészségügyi képzésekben a tanulási eredmények megfogalmazása az elvárások sokféleségére is választ tud adni. A szakképzés és felsőoktatás közötti átjárhatóságot is támogatja a tanulási eredményekben való gondolkodás erősödése, hiszen vannak egészségügyi szakmák, amelyek néhány országban csak az utóbbi időben lettek felsőfokú végzettséghez kötve.

2.4.2. Kapcsolat a képzők és a felhasználók között

Tessaring (2001) szerint a képzési programok fejlesztése egyrészt erősíti a képzők és felhasználók (alkalmazók) közötti kapcsolatot valamint támogatja a tanulási eredmények szemlélet kialakulását. Ebben a gondolkodásban megjelenik a munka világának és különböző szektorainak képességigénye (*skills needs*), a képzés folyamán megszerzett képességek felhasználása a munka világában, a környezeti reflektivitás, a megváltozott

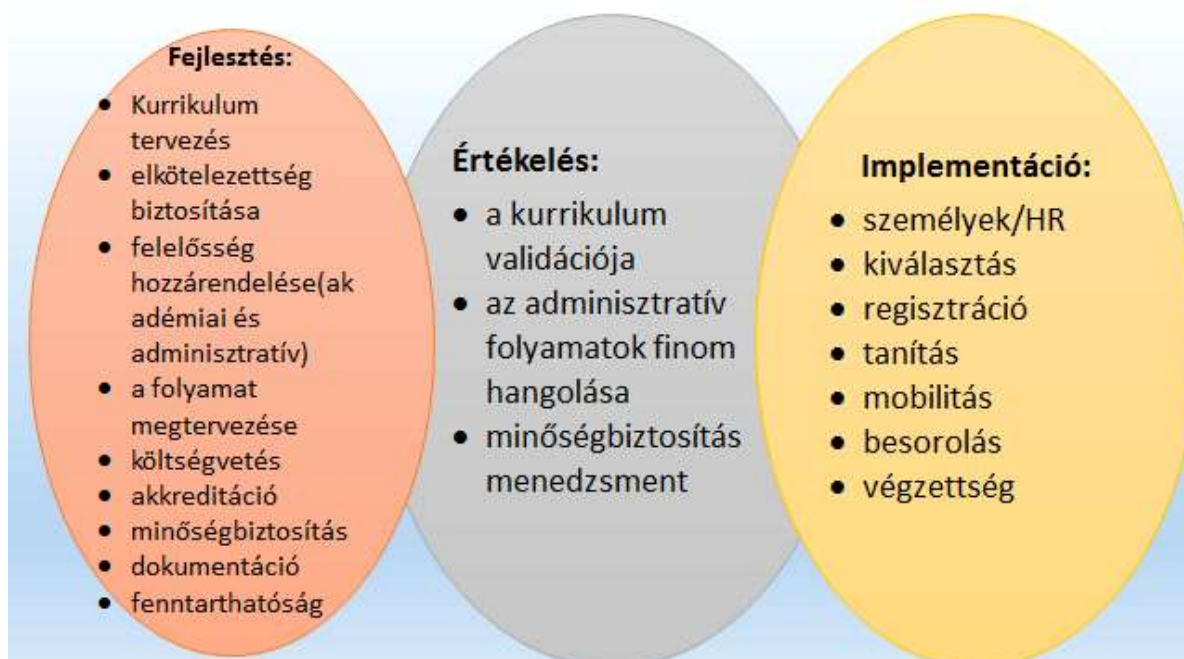
képességigények és ezeknek a képességigényeknek a megfogalmazása. A képzés és munka világának közelítésében az Európai Unió a munkaerő-piaci mobilitás és az élethosszig tartó tanulással a munkanélküliség egyik ellenszerét látja.

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

Magyarországon a képzési programok felülvizsgálatának egyik elsődleges, külső kényszere lesz a közeljövőben az új Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) várható megjelenése, és az Európai Képzési Keretrendszerhez (EKKR), illetve a Magyar Képzési Keretrendszerhez (MKKR) történő illesztés elvégzése. A képzési programok elemzése tekintetében ez többféle felülvizsgálati szempontot eredményezhet. Mindezek közül talán a leghangsúlyosabb, mégis csak közvetetten megfogalmazódó szempont az, hogy a tervezés különböző szintjei milyen mértékben és milyen koherenciával támogatják a tanulási eredmények megvalósítását. Egy ilyen irányú elemzés természetesen azt is feltételezi, hogy a fentiekben leírt intézményi szintű gondolkodás a tanulási eredményekről megelőzte a képzési program elsődleges kidolgozását (*Derényi, 2010*).

A képzési program egységének és folyamatának átlátásához, átgondolásához, tervezéséhez sokféle modellt alakítottak ki. A modellek sok ponton hasonlítanak egymásra, hiszen a programfejlesztésnek vannak általános lépései, elemei; ugyanakkor fókuszaikban, hangsúlyaikban eltérnek. Különböző helyzetekben, különböző intézményeknek, különböző céllal érdemes egy-egy modellt előnyben részesíteni, vagy akár a modellek alapján egy saját programfejlesztési folyamatot kialakítani. Ennek a fejlesztési munkának a folyamatát mutatja be a *4. számú* ábra.

4. ábra: A képzésfejlesztés ciklusai



Forrás: Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés c.

tanulmánya alapján

A 4. számú ábrán igyekeztünk megmutatni azokat a területeket, amelyek átfedik egymást a folyamatban. A fejlesztésnek az értékelésnek és az implikációnak szorosan együtt kell épülnie, és csak akkor tud eredményes lenni egy-egy részfolyamat, ha megőrzi rugalmasságát és nyitottságát a másik két terület irányába.

A képzési program, mint korábban utaltunk rá a találkozások színtere: itt ér össze a tanulási környezet és értékelés, a tanulási eredmények, a hallgatói terhelés (*workload*) és a kreditek. Itt találkoznak továbbá a környezeti elvárások, törvények, diszciplináris meghatározottságok, közpolitikához kapcsolódó szabályozások és a munka világa. A képzési programok átalakításánál meghatározóak a belső adottságok, azaz milyen előzményei vannak a szervezetben, ezek a változások mennyire érintették meg a fejlesztésben résztvevőket és a többi oktatót (*pl. egészségügyi oktatásban, kevésbé ismerik a tanulási eredmény fogalmát, de alkalmazzák, lásd 3. számú Mellékletben a TÁMOP 4.1.3 projekt keretében készített interjú beszélgetéseket*). Sokat mondóak a változások határainak meghatározása, azaz mi számít külső és mi belső környezetnek, csak a közvetlenül a folyamatban részt vevők, vagy azok is, akik velük együtt azonos szervezetben dolgoznak, ide értve a személyzeti munkatársakat és hallgatókat is.

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

A programfejlesztés keretének tervezése azt jelenti, hogy szükséges végiggondolni azokat az alapvetéseket, megközelítéseket, amelyek alapján majd a konkrét lépéseket is tervezzük. Ez erőteljesen összefügg a programfejlesztés előzményeinek feltárásával és céljainak kialakításával is. A fő kérdés az, hogy milyen elméleti megközelítések, szemléletmódok határozzák meg a programfejlesztésünket. Kifejezetten lényeges a programfejlesztés során ezeket a számunkra tetsző elméleti megközelítéseket vagy megfogalmazható alapelveket explicitté tenni, mert egyrészt ezek a szemléletmódok akkor is befolyásolják a programfejlesztést, ha nem kerülnek nyíltan megfogalmazásra; másrészt pedig ezek lesznek azok a kiindulópontok, amelyek nemcsak a fejlesztés előnyös lépéseit, hangsúlyait segítik kiválasztani, hanem amelyek az egész program értékelésének egyik legfőbb alapját is adják.

A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) kidolgozásakor az EKKR-ben használt deskriptorok átvétele helyett, azoktól eltérő szintleíró jellemzőket (tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősség) hoztak létre és 2012-ben elkezdődtek azok a szakmai előkészítő munkálatok, amelyek a hazai képesítési keretrendszer és a konkrét szakok kimeneti leírása közötti távolságot áthidaló képzési területi keretrendszerek kidolgozását célozták meg. Ennek eredményeként 2013 végére a TÁMOP 4.1.3. projekt keretében öt oktatói fejlesztő munkacsoport 12 képzési területre/képzési ágra dolgozott ki KKR leírás tervezetet (*Derényi, 2010, Temesi, 2011*).

Az egészségtudományi szakterület munkacsoportban a tanulási folyamat kezdetén legnehezebb a fogalmak tisztázása és a közös nyelv megtalálása volt. Az MKKR-ről való

gondolkodás merőben új megközelítést jelentett, mert korábban sokkal inkább jellemző volt bemeneti feltételekben való gondolkodás. A szintezés problematikájára jellemző, hogy, bizonytalanság volt az egyes szintek generikus és specifikus kompetenciáinak összetételében. A legnagyobb nehézséget a munka során az autonómia/felelősségvállalás oszlopának megtöltése jelentette. A munkacsoportban folyó munka során számos dilemmát okozott, hogy a besorolások vajon hozzá tudnak-e járulni a munkaerőpiac jobb tájékoztatásához annak érdekében, hogy a szakemberek azt a munkát végezzék, amire a képzést kapták. Rendszeresen felmerült a 8. szint kérdése: milyen viszonyban van az egészségügyi PhD az orvosival? Mire kell felkészítenie ennek a szintnek? A szakma tudományos disszeminációjára vagy felsőoktatási utánpótlásképzésre? Vagy inkább azt várjuk, hogy szakmájának innovatív dizájnere legyen a doktori fokozattal rendelkező?

Általában elmondható, hogy a tanulási eredmények szemléletű tanulásszervezés annak is függvénye, hogy egy egyetem mennyire érzi szükségét a fejlesztési folyamatnak, mennyire látja közvetlen szükségét az átalakításnak. Ezért a fejlesztés ütemét mindenhol meghatározza a lehetséges elérhető eredmény, azaz mi az adott intézmény célja a fejlesztéssel, milyen személyi, kapcsolatrendszerbeli, intézmény-szerkezeti adottságai vannak.

A folyamat végéhez közeledve készítettem interjút az Egészség és sport-tudományi munkacsoport tagjaival (3. számú Melléklet). A résztvevők a Magyarországon egészségügyi képzéseket folytató felsőoktatási intézmények képviselői voltak. Ebben a beszélgetésben arra kerestem a választ, hogy a tanulási eredmények szemlélet hogyan jelent meg az érintettek gondolkodásában, vannak-e oktatói együttműködések, ezek ad- hoc jellegűek vagy tervezettek, és hogy a kapott visszajelzéseket hogyan építik be a következő ciklus tervezése során. Arra kerestem a választ továbbá, hogy mit gondolnak a hallgatók elvárásairól, és hogy hogyan változtak a tanulásszervezési szokásaik. A kérdésekre adott válaszokból az derült ki, hogy a kutatásba bevontak a projektben végzett munka eredményeként egyre inkább tudatosan kezdték tervezni a kurzusokat, megpróbálták a többi oktatót is bevonni a folyamatba, viszont az intézményi, szervezeti támogatás hiánya miatt ez gyakran szélmalomharcnak érezték. Másrészt viszont a visszajelzésekből az is kiderült, hogy a kurzusok tervezésénél diszciplináris meghatározottságra hivatkoztak, tananyag-szemléletű, meghatározott és megváltoztathatatlan struktúrájú kurzusokról beszéltek. A hallgatói visszajelzések

tekintetében többször előjött, hogy ők “elégtelen tudással” érkeznek, és azért nem adnak pozitív visszajelzést az oktatókról, mert túlzottnak tekintik az elvárásait. A tanulásszervezési szokásokról adott visszajelzésekből az derült ki, hogy ez még a napi gyakorlatra csak az oktatói beszélgetések szintjén hatott, viszont a hallgatókkal való interakciók alig-alig változtak.

Arra a kérdésre, hogy mi jellemzi a változást, milyen területek voltak azok, amelyek átalakultak, hogyan gondolkodnak a tanulási eredményekről olyan válaszokat kaptunk, amelyek azt jelzik, hogy a projektben résztvevők között elkezdődött erről a gondolkodás, de az intézményi elterjedéshez még szükség van több időre, és arra, hogy időről időre adódjanak programok vagy feladatok, ahol újabb tapasztalatokat szereznek a témában.

“De mint filozófia, biztos, hogy belénk szivárgott (...), de úgy nekem a mindennapjaimban tényleg ott van, hogy bizonyos képességekre akkor, tehát tantárgyszinten a mindennapokban szerintem ott van ez emberben az érzékenyítés, akiben sikerült ott az én intézményemben, ott egy folyosón, akikkel így összetalálkozunk, hogy valami módon, úgy, hogy más kollégák, más projekteken, hasonló dolgokról is akár gondolkodnak. Tehát ez sokkal inkább beszédtema lett, mint volt korábban. Ezeknek a projekteknek egy nagyon nagy hozadéka így, hogy ez beszivárog.”

A munka végén az volt az általános véleménye az oktatóknak, hogy jó lenne folytatni az együtt gondolkodást más társadalmi szereplők bevonásával.

Az egészségügyi képzések tervezését is egyre inkább befolyásolják a társadalom gyorsan változó igényei, ezen belül a munkaerőpiac és a hallgatók elvárásai. A tanulási eredmények szemléletű képzési programok tervezése egy lehetséges út az elvárásoknak való jobb megfelelés felé. Az ilyen képzésben jobban megvalósul a környezeti elvárásokra való reagálás és a képzőintézmény, továbbá a felkészítés hatékonysága.

A kutatásból az derült ki, hogy a tanulási eredmények alapú szemlélet megtalálható a képző intézményekben, viszont ezek szigetszerűek, azoknál az oktatóknál tudatos, akik korábban már részt vettek ilyen típusú együtt gondolkodásokban. Az adatok elemzése alapján elmondható, hogy a háttérváltozókkal kapcsolatban nem lehetett szignifikáns összefüggéseket találni. Nem található különbség a tudományterületek szerint, és nem meghatározó a felsőoktatásban eltöltött évek száma. A módszertani kultúra változása sokkal inkább az oktató egyéni életútjával, szakmájával kapcsolatos attitűdjével függ

össze. A szektorra jellemző sajátosságok leginkább abban érhetőek tetten, hogy a környezeti reflektivitás megjelenik, viszont ez nem a tanulási eredmények szemlélet ismeretének hatása, hanem azért, mert ezen a területen gyorsan láthatóvá válik a képzések során tanultak gyakorlati hasznosíthatósága. (Derényi és Vámos, 2015)

A további kutatásokban szükség lenne a nemzetközi modellekhez közelítő hatékony megoldások keresésére és arra, hogy a felsőoktatási intézmények képesek legyenek a jövőbeli folyamatok prognosztizálására is miközben releváns társadalmi válaszokra keresik a választ.

2.4.3. Képzési célok és tanulási eredmények megközelítései

A szakok képzési és kimeneti követelményének (KKK) léte egyszerre nagy segítség és komoly kihívás a képzési program fejlesztői számára. Segítség, mert kapcsolatot jelent a szakterületi leírásokhoz; egy koherens rendszerben kínál tanulási eredményeket, s egyben képzési célokat a képzési program fejlesztőinek, lehetőséget biztosít az intézmények közti átjárhatóságra, alapot teremt a validációhoz stb. Ugyanakkor nehézség is, hisz a tanulási eredmények alapú tervezés még nem sajátja a hazai felsőoktatásnak (Vámos, 2011). A KKK-ban megfogalmazott tanulási eredmény alapú leírások önmagukban nem biztosítják a tervezés koherenciáját, szükséges az intézményen belül tisztázni, hogy milyen célok, megközelítések mentén zajlik a gondolkodás a tanulási eredményekre épülő oktatásról, a hallgatók által elérni kívánt tanulási eredményekről.

Az intézménynek ahhoz, hogy kimunkálja saját megközelítését a tanulási eredmények értelmezéséről, hogy világossá tegye saját értelmezését az intézményen belül és a képzés iránt érdeklődők körében, érdemes megismerkednie az értelmezések, elméletek különböző irányjaival, támpontjaival. Ezt azért is tartjuk lényegesnek, mivel gyakran a tanulási eredmények sokféle értelmezése, használata okoz problémákat az összehangolt, közös programfejlesztési gyakorlatban.

Az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR) és ezzel összhangban a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) is tanulási eredmények szemléleten alapul. Az MKKR tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősségvállalás négy komponenséből álló rendszere és a felsőfokú képzéseket érintő 5-8. szintje alapvető viszonyítási pontot jelent az intézmények számára a tanulási eredmények értelmezéséhez. Az erre épülő új országos

szintű szakterületi KKK-k tovább specializálnak majd szakterületekre¹⁷. A tanulási eredmények ilyen komplex rendszere, hazai terepen újak mondható komponensei, mint az autonómia és felelősségvállalás, de akár az eddig a legtöbb képzésben kevésbé jelen lévő cél, az attitűdformálás is új feladatokat állít a programfejlesztés elé. Az intézményeknek szükséges az adott képzéseikhez kötődően a tanulási eredmények értelmezésében e komponensekről is gondolkodni, amelyek ráadásul igen lassan fejlődnek, lassan fejleszthetőek, kevésbé jelentek meg eddig a felsőfokú oktatás fókuszában.

Az MKKR további inputokat ad az intézményeknek, hogy ne csak tartalmukban, hanem mélységükben, fejlettségükben is gondolkodjanak a képzések végére a hallgatók által elérendő tanulási eredményekről, hogy összevegyék, a tanulási eredmények fényében hogyan épülnek egymásra a különböző szintű képzési programjaik.

Az MKKR és a szakterületi KKK elemzése elvezethet intézményi szinten oda, hogy a képzés érintettjei megértik, elfogadják és beépítik a képzési programjukba ezeket az elvárásokat, célokat. De az intézményi szintű értelmezéskor az is felmerülhet, hogy további, intézményi szintű specializálást látnak szükségesnek, például helyi képzési kompetenciák megfogalmazására vállalkoznak. Bár az egyes szakok KKK-inak megírása széles szakmai konszenzuson alapul (ld. konzorciumi megállapodások, országos szintű fejlesztések), mégis felmerülhet az igény az intézményi specialitás megfogalmazására, vagy a munka világával való egyedi kapcsolat megjelenítésére. Egy új kompetencialista-háló megfogalmazása azonban nagyon hosszadalmas fejlesztő folyamat (*lásd Kálmán – Rapos, 2012*), s az adott képzési program fejlesztésében csak akkor jár haszonnal, ha az tudományosan megalapozott, szervezetenként beágyazott, az implementáció tekintetében átgondolt.

A tanulási eredmények, mint láttuk, új fogalomként jelenik meg a felsőoktatásban, ugyanakkor fontos figyelni arra, hogy a fogalomnak van egy sokkal régebbi története is, ami általánosabban a tanulási folyamat eredményeinek gyűjtőfogalmával írható le, s ami nagyon erősen kötődik a hallgatók személyes, csak rájuk jellemző tanulási eredményeihez. Ez az irány azt hangsúlyozza, hogy minden hallgatónak más tanulási útja

¹⁷ A dolgozat készítésének idejében (2016) egyeztetési fázisban van a Magyar Rektori Konferencia irányítása alatt.

van, s ezáltal egyéni tanulási eredményei: például mindenki más elvárt szakmai és általános kompetenciákban lesz erős vagy kevésbé erős, más személyes és szakmai értékei alakulnak ki a képzés során.

Természetesen az intézményeknek a képzési programok célmegfogalmazásakor az előírt és a személyes, egyénre jellemző tanulási eredményeket nem egymással szembe kell állítania, hanem éppen a két irány kapcsolatait számba venni. Méri és értékeli a képzésbe érkező hallgatók tanulási eredményeit és kompetencia szintjét. A képzés során támogatják a hallgatókat abban, hogy képesek legyenek értelmezni haladásukat fejlődésükben, tanulási eredményeik azonosításában. Elemzik a képzésbe érkező és kimenő hallgatók kompetenciáiban bekövetkezett változásokat. A képzési program tervezése során egyrészt építenek a képzésbe érkező hallgatók tanulási eredményeire, másrészt bevonják őket a tervezési folyamatba (*Vámos és Lénárd, 2012*).

A felsőoktatásban annak tömegesedésével, a képzési programok sokszínűvé válásával egyre fontosabbá vált az oktatás minőségének biztosítása. Az eljárásokra az egyes országokban sokszínű rendszer épült ki (állami, vagy ügynökségek által felügyelt) és egyre inkább fókuszába került a nemzetközi figyelemnek is. Ennek eredményeképpen jól nyomon követhető a felsőoktatás minőségbiztosítási trendjeinek nemzetközivé válása is. Az európai felsőoktatási szervezetek folyamatos monitorozásának eredményeképpen meghatározóak azok a törekvések, amelyek a képzések monitorozásán keresztül minőségi standardokat igyekeznek megfogalmazni. A jelenleg legszélesebb körben elfogadott irányelveket a bergeni találkozón¹⁸ véglegesített dokumentum tartalmazza (*Thune, 2005*). A ESG¹⁹ alapján kiépülő rendszer nagyon sokféle, néhány országban ez mindössze jó gyakorlatok gyűjteménye, más helyeken követendő irányelveknek tekintett

¹⁸ 1999-ben Bolognai találkozó eredményeképpen az ott összeült 29 országot képviselő miniszterek elhatározták, hogy 2010-re létrehozzák az Európai Felsőoktatási Térséget (EFT). A cél az volt, hogy összehangolják és átjárhatóvá teszik felsőoktatási rendszereiket. Megállapodtak abban, hogy két évente felülvizsgálják, hogy hol tartanak a kitűzött célok megvalósításában. 2001-ben Prágában, 2013-ban Berlinben, 2005-ben pedig Bergenben találkoztak. Itt már 45 ország miniszterei voltak jelen. Itt írták alá az ún. Bergeni nyilatkozatot.

¹⁹ The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) az európai felsőoktatási minőségbiztosítási sztenderdek és ajánlások. A Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökségek Európai Szervezete (ENQA) által kezdeményezett és a Bolognai folyamat keretében a felsőoktatásért felelős miniszterek által jóváhagyott A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei című útmutató

forrásgyűjtemény, vagy teljesítendő kritérium. Az ECTS²⁰ kézikönyvben használt megközelítés szerint a minőségbiztosítás elsődleges felelőssége az intézményeké. A 2009-es kézikönyv hangsúlyosan nem tartalmaz minőségi standardokat és nem írja elő hogyan vezethető be a minőségbiztosítási folyamat. A harmonizációra tett kísérlek eredményeként a 2015-ben megjelent átdolgozott változat azonban már tárgyalja a lehetséges minőségbiztosítási területeket (*Brusafarro és mtsai, 2015*).

Egy másik megközelítésben felértékelődik a képzés kimenetének értékelése – akár mint az elszámoltathatóság, akár mint a minőségbiztosítás eszköze. Ha a képzés kimenete tanulási eredményekben vagy általános, illetve szakmai kompetenciákban fogalmazódik meg, akkor felmerülhet a kérdés, hogy a felsőoktatási intézmény mivel járul hozzá hallgatói fejlődéséhez, azaz milyen hozzáadott pedagógiai értéket ad az intézmény. A hallgatók bemeneti és kimeneti kompetenciaszintjének összehasonlításából lehet következtetéseket levonni a képzés eredményességére nézve, átgondolni, hogy a vállalt célok és a hallgatói eredmények értékelése mennyire közelít egymáshoz. Az eredmények elemzése hozzájárulhat ahhoz, hogy ne csak a felsőoktatási rangsorok és az oktatás bemeneti, folyamat jellegű tényezőit meghatározó elemek alapján kerüljön értékelésre a képzési program (ld. különféle felsőoktatási rangsorok), hanem a hallgatók teszteken mérhető tényleges kompetenciáiknak vagy önbevallásos fejlődésük alapján is. Ezzel a megközelítéssel nemcsak a piac számára válhat vonzóvá a képzés, hanem egyúttal megbízható adatokra támaszkodva indulhat meg, folytatódhat a programfejlesztés (*Halász, 2012*).

A program hatékonyságának értékelésére (*amely tartalmazza a tanulási eredményeket, hallgatói terhelést és értékelési eljárásokat*) többféle mérési eszköz vagy indikátor is használható. Ilyen eszköz lehet a lemorzsolódási ráta vagy a hosszabb végzési idő vizsgálata. A program akkor tekinthető eredményesnek, ha a hallgatók többségének időben sikerül teljesíteni a tanulási eredményeket, összegyűjtik a szükséges krediteket és megszerzik a program által ajánlott képesítést.

A változatos terekben szerzett hallgatói tudás elismerése mindamelllett, hogy gazdagíthatja az intézmény értékelési módszereit, elvezethet a hallgatói monitorozás

²⁰ Az Európai Felsőoktatási Térség protokollja a kreditek elismerésére (Európai Kreditgyűjtési és -Átviteli Rendszer; ECTS). ECTS Users' Guide. Education and Training. European Communities, Luxembourg 2009.

eredményesebb formáihoz, ezzel támogatva az intézmények minőségbiztosítási eljárásainak gyakorlatát. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a színes elismerési gyakorlat azon intézmények számára jelenthet előnyt, amelyek képesek a nem formális tanulás validálására.

2.4.4. Az egészségügyi képzések átalakítása

Az egészségügyi képzések átalakítása azért érdekes vizsgálódási terület számunkra, mert már a 60-as években a külső társadalmi szereplők nyomására elkerülhetlenné vált az elméleti és klinikai képzések összehangolása.

Az egészségügy az országok GDP-jének 6-12%-át teszi ki az OECD országokban (az oktatásügy 4-8%). Az utóbbi években jelentősen kiterjedtek és átalakultak/módosultak azok a szolgáltatások, amelyeket az egészségügyi szolgáltató intézményektől elvár a társadalom. Megnövekedett a megelőzés és diagnosztika szerepe, tömegesen jelennek meg új gyógyszerek, műszaki újítások (*képdiaosztika, laboroszkópia*) Medikalizálódnak korábban oktatási és szociális problémák (öregedés, egészségmegőrzés, ADHD). Az egészségügyi képzésre fordított források felhasználásához szükség van a folyamat minőségbiztosítására, melynek része a tanulási eredmények meghatározása. Az egészségügyben dolgozók közvetítenek az orvosok, mint a tudás létrehozói és az egyre tájékozottabb betegek között, ezért az ő képzésük megtervezésénél nem hagyható figyelmen kívül az elmélet és gyakorlat összekötésére való kommunikációs képesség fejlesztése (*Conrad, 1992*).

Az orvosképzés átalakítása során egyre közelebb kerül egymáshoz az elmélet és a gyakorlat. Míg korábban egymást követte a formális egyetemi és a klinikai képzés, ma már egyre inkább egyidejű vagy egymással párhuzamos blokkokban történik. A problémaközpontú képzés önmagában azonban nem biztos, hogy hozzásegíti a leendő orvosokat, hogy képesek legyenek más szakma képviselőivel, kollégáikkal, és az ápolókkal is együtt dolgozni. Ami viszont a fentebb említett diagnosztikus és kezelési eljárások során megjelenő technológiai együttműködés miatt is egyre fontosabbá válik Bower „7-p” modellje (*Mead és Bower, 2000*) szerint a kulcsfontosságú szereplők az egészségügyben, a páciensek, szolgáltatók, egészségügyi dolgozók, fizetők, vásárlók, gyógyszeripar és professzorok. A közöttük létrejövő interakciók határozzák meg, hogy

milyen tudás számít relevánsnak, és hogyan történik annak a létrehozása, közvetítése és felhasználása. Az egészségügyi tudás-megosztást két folyamat befolyásolja: az elszámoltathatóság, és a hozzáférhető információk pluralizációja (közérthető orvosi könyvek, újságcikkek). Ez jelentősen megváltoztatja az orvos – beteg viszonyt. A beteget tájékoztató tudásmegosztó orvosból szolgáltató lesz, az információt passzívan (és értetlenül) befogadó páciensből dialógust folytató megrendelő (*Epstein 1996*). Ennek a hierarchiának a megváltozásával a döntések meghozatalában is nagyobb szerepet kap a beteg, tehát ahhoz, hogy mérlegelni tudja a kezelés módját, kielégítő felvilágosításra van szüksége, hozzá kell tudnia férni azokhoz a dokumentumokhoz és ismeretekhez, amelyek a döntését segítik. Ebben a folyamatban már fontos szerepet kap a szűk szakmai tudáson túl a betegekkel való kommunikáció készsége (például beleegyezik-e a beteg egy számára kellemetlen és nagy költséggel járó kezelésbe) és nélkülözhetetlen szakmai kompetenciává lép elő (*Hargreaves, 2001*).

Az orvosok együttműködési készsége más diszciplínák képviselőivel is egyre sürgetőbb elvárás, hiszen a diagnózisok felállításához és a kezeléshez egyre növekvő mértékben van szükség a technológiai fejlődés eredményeire (*AIDS, BSE/Kreutzfeld-Jacob szindróma*), ezek felderítéséhez szükség van más szakterületekről érkezők tudására is. A gyógyszerkutatás is jó példa.

Az egyetemi képzés befejeztével az egészségügyi dolgozóknak a kórházakban képesnek kell lenniük csoportokban dolgozni. Annak ellenére, hogy számtalan tanulmány jelent már meg a 60-as évektől kezdődően, az egyetemi tanulmányok alatt még alig találunk olyan helyeket ahol a különböző szakmák hallgatóit csoportokban, problémaalapú kurrikulumok alapján képzik. Az egészségügyi képzések fejlesztésére létrehozott IPEC (*Interdisciplinary Professional Education Collaborative*) szervezet 2008-as jelentése négy kompetencia területet határozott meg, ahol az egészségügyi képzésnek ki kell terjednie:

- értékek és interprofesszionális gyakorlat
- szerepek és felelősségek (autonómia)
- szakmaközi kommunikáció
- csapatmunka (*Faota, 2002*).

Ezekben belül a jelentés 38 viselkedési u.n. szubkompetenciát határozott meg, amely magában foglalja a betegek érdekeit, a lakosság jobb egészségügyi ellátását a szakmai együttműködés eredményeképpen. Az együttműködés eredményeképpen kifejlesztett képzésben nagy hangsúlyt helyeznek a betegek érdekeit és felelősségét szem előtt tartó kommunikációra. Segíti a betegek és szakemberek együttműködését az információs rendszerek és kommunikációs technikák bevonásával. A különböző szakmai és érdekcsoportok közötti megbeszélések növelik a csapat funkcionalitását, segítik annak fejlődését, a szerepekkel való azonosulást, és a hatékony csapatmunkát. A sokak által hivatkozási alapnak tekintett, *Lancet Report*ként emlegetett cikkükben Frenk és munkatársai (2010) is arra hívják fel a figyelmet, hogy a képzés során fejlesztendő kompetenciákat a lakosság változó komplex igényeire figyelemmel kell megtervezni.

Az egészségügyi képzések átalakításában nagy szerepe volt probléma-alapú tanulás (PBL) bevezetésének. A probléma-alapú tanulás (PBL) tervezésénél a tanterv felépítése a probléma és nem tudományosság köré szerveződik, a tanulási környezet tekintetében kics csoportos, személyiségekhez igazított feladatokat és aktív tanulást terveznek. Kimeneti eredményei a készségek és hallgatók motivációjának fejlesztése, valamint az élethosszig való tanulás iránti elköteleződés kiváltása, illetve elmélyítése (*Life Long Learning, LLL*). Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy bár PBL-nek tekintélyes szakirodalma van, hatásosságának összetevőiről még nem lehet biztosat tudni. Nem írható le könnyedén, hogy melyik az a modell, amelynek protokollját követve eredményesnek mondható (*Walton-Matthews, 1989, idézi Newman, 2003*).

A probléma alapú tanulás során a hallgatók a problémák értelmezésénél mozgósítják előzetes tudásukat, ez alapján a tanulási folyamat elején közösen azonosítják a problémát, és megtervezik a megoldáshoz szükséges tudás megszerzését (feldolgozzák a szakirodalmat, konzultálnak a mentorral, megosztják egymással a tudásukat), a probléma megoldását követően pedig értékelik a problémamegoldást. (*Epstein, 2004*)

Barrows szerint (*Barrows és Tamblin, 1980*), a probléma-alapú tanulás elsődleges célja az érvelési- és problémamegoldó készségek fejlődésének segítése a hallgatókban. Feltételezik, hogy a valós életből vett problémákkal való folyamatos találkozás és ezek modellezése nyomán a tanulási folyamat során a hallgatókban kifejlődik a döntési képesség, amelynek birtokában megállapítják a problémát és képesek döntést hozni a megfelelő intézkedésről: a kezeléssel vagy a probléma megoldásáról.

A másik cél, hogy erősítse a tudás megszerzését, megtartását és használatát. Feltételezik, hogy a probléma környezetében megszerzett új tudás erősíti az előhívhatóságot és a hasonló szituációban való használatot. Schmidt és kollégái (*Schmidt és Molen, 2001*) szerint akkor, amikor egy problémát beszélünk meg, az elsődleges tudást hívjuk elő, és ennek támogató szerepe lehet az új tudás funkcionalitásában és segítheti a későbbi felidézési folyamatokat.

A hallgatók a problémakör ismereteinek elsajátítása előtt találkoznak a problémával, és nem az elsajátított tudást kell begyakorolniuk. Nincsenek előre leírt megoldások, hanem rugalmasan alkalmazkodik a csoportban részt vevő hallgatók egyéniségéhez, előzetes tudásához. A csoportos munkában megtapasztalják a közös problémamegoldás élményét. A szakterületek közötti kölcsönös tudásmegosztás (*Interprofessional Learning, IL*) során a különböző szakmák képviselői közös kommunikáció és cselekvés során a csoportdinamika következményeként meglévő tudásukat vegyítik a probléma megoldása (*közös cél*) érdekében (*Barrett et al. 2005, Quinney 2006*).

Az új program célja az volt, hogy a képzési program kellőképpen vegye figyelembe az új társadalmi elvárásokat, a technológiai fejlődést, demográfiai és epidemiológiai változásokat és a migrációt. A hallgató aktivitását és önálló tanulását a lehető legteljesebb mértékben igyekeztek beépíteni. Olyan hagyományos és innovatív munkaformát és tanulási –tanítási munkaformákat ötvöztek, mint például a szerepjátékok, portfóliók vagy szimulációs szobák. (*Az itthoni egyetemek vizsgálatánál rákérdeztem ezeknek a módszereknek a használatára, lásd 2. számú Melléklet*). Ennek segítségével kívánják elérni azokat a (*gondolkodás, viselkedés, érzelem*) elméleti és gyakorlati kognitív és motorikus kompetenciákat, amelyeket a képzési program a kimeneti követelményeiben megfogalmaz (megtervezik az odavezető utat).

A probléma alapú tanulás (*PBL*) jellemzője, hogy a tudást a hallgató nemcsak passzívan befogadja, hanem az önirányított tanulási folyamatban az előzetesen birtokolt tudásra alapozva hozza létre. A tanulási folyamat során a problémákra egyéni megoldások születnek, amelyek életképességét adaptivitásuk jelenti, a tanulás társas folyamatokban zajlik, ahol a felmerülő kérdések, bizonytalanságok megvitatása segíti az egyéni konstrukciót, a hallgatóknak lehetőséget kell kapniuk arra, hogy a világról alkotott saját elképzeléseiket is kifejezhessék (*Epstein, 2004*).

Alapelvei:

- a kurrikulum alapját komplex, életből vett problémák adják
- hallgatóközpontú
- az oktatóknak facilitátor szerepük van (ez a folyamat során egyre inkább támogató szereppé válik)
- a hallgatók meghatározott idő alatt többféle megoldást dolgoznak ki kis csoportokban
- ön- és társas értékelés (*Epstein, 2004*).

Fogalmak, amelyek köré szerveződik a PBL: 1. A tanterv felépítése a probléma és nem tudományosság köré, 2. tanulási környezet: kiscsoportos, személyre szabott feladatok, aktív tanulás, 3. kimenet eredmények: készségek, hallgatói motiváció fejlesztése, és az élethosszig való tanulás (*Life Long Learning, LLL*). Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy bár számtalan tanulmány jelent meg a PBL-ről, tekintélyes szakirodalma van, hatásosságának összetevőiről azonban nem mindig lehet biztosat tudni. Nem írható le könnyedén, hogy melyik az a modell, amelynek protokollját követve hatásosnak mondható (*Walton-Matthews, 1989, idézi Newman, 2003*).

A másik cél, hogy erősítse a tudás megszerzését, megtartását és használatát. Feltételezik, hogy az új tudás megszerzése a probléma környezetében erősíti az előhívhatóságot és a hasonló szituációban való használatot. Schmidt és kollégái (*Schmidt és Molen, 2001*) szerint az elsődleges tudás előhívása történik akkor amikor egy problémát beszélünk meg és ennek támogató szerepe lehet az új tudás funkcionalitásában és támogatja a későbbi felidézési folyamatokat.

Az eredményes csoport munkához feltétlenül szükséges a résztvevő szakemberek és a szolgáltatásokat felhasználók *egymás iránti nagyfokú tisztelete és együttműködése*. Minden közreműködőnek alaposan ismernie és feltétlenül azonosulnia kell saját szakmájával. El kell fogadnia, hogy kinek-kinek saját szakmája más és más, de egyik sem felsőbbrendű, le kell mondani egyes „saját” szakmai kompetenciákról és el kell ismerni más szakmák értékeit és teljesítményét. E munkát a holisztikus szemlélet jellemzi, egymás kompetenciáinak átlépésével a különböző szolgáltatások megtervezése, megszervezése lesz szakmailag hatékonyabb. Nem a minden áron való egyetértésről van szó, de az építő

jellegű eszmecserék, viták, esetleges konfliktusok megoldása után a megállapodás eredményesebb, tartósabb megoldásokat hoz magával, ebben van legfőbb ereje. Más szerepeinek elfogadása alapján csökkenhet a szakmák közötti hierarchia és feszültség is (*Barrett és társai 2005, Hopkins - Hume 1996, Leathard 2004, Quinney 2006*).

Az a cél, hogy a hallgatók fejlődjenek nemcsak a szakmai tudásukban, hanem tudatosodjon egyrészt saját szakmájuk helye és felelőssége a betegellátásban, másrészt pedig kapcsolódásuk az ellátásban részt vevő más szakmákhoz. Valamennyi szakma képviselőjének ismernie saját és a munkában vele azonos problémán dolgozó kollégái szakmájának határait, erősségeit és gyengeségeit annak érdekében, hogy optimálisan tudjon hozzájárulni a kollektív szakértelem kialakításához. Interakcióba lépve képesek lesznek magasabb minőségű szakvéleményt, ápolási és támogatási tervet megalkotni és végrehajtani. A szakmaközi csoportok képesek szorosan kapcsolódó, de szakmailag különálló csoportokban közös célok érdekében dolgozni.

Foldevi és munkatársai svédországban már az új kurrikulum szerint végzett hallgatócsoport vizsgálatát végezték el (*Foldevi, 1994*). Azt állapították meg, hogy mind a tanárok, mind a hallgatók értékelései alapján pozitív eredményt mutatott, mind az általános megelégedettség mind az oktatástól elvárt célok tekintetében. Mindazonáltal az is kiderült, hogy a klinikai kompetenciák mérésére szükséges lenne még szigorúbb kritériumok alapján meghatározott értékelési rendszer kidolgozására. A szervezeti folyamatok mérése és monitorozása a minőségbiztosítási folyamatban tud megtörténni.

A minőségbiztosítás három egymáshoz kapcsolódó elemből áll:

- tartalom (mi az amit „minőségbiztosítunk”, oktatunk)
- technológia (támogatás és módszerek)
- folyamat (hogyan történik a minőségbiztosítás és mi a célja)

A PBL elsősorban az alapján értékelhető, hogy mi az, amit sikerült elérni, mi az eredménye a tanulásnak. Erre tekintettel, különösen az általános gyakorlatban a kommunikációs képességek, a beteg-orvos interakciók, a konzultáció, a közösségi elköteleződés és a deduktív érvelés volt a PBL kardinális eleme.

2.5. Összefoglalás

Ebben a fejezetben a tudás és tanulás mai fogalmainak dimenzióit jártam körbe. A tudományos és tapasztalati tudások hozzáférhetőségét vizsgáltam. Hiszen a tanulásra épülő társadalomban is jelen van az az elvárás, hogy az oktatás olyan hatékony tudással legyen képes felkészíteni a hallgatókat, amely növeli az egyéni és munkahelyi eredményességet. Ebben egyre hangsúlyosabb elvárás, hogy szerepet kapjon az informális és non-formális oktatási formák elismerése is. Az áttekintés során megerősödött az a feltételezés, miszerint az oktatóknak a pedagógusképzésben a tudományos és tapasztalati tudás hozzáférhetőségében jórészt ez utóbbira kell támaszkodniuk. A tudás létrehozásának módjai között fontos volt megemlíteni a közösségek által gyakorlatban létrehozott tudást. A tanulás újfajta formáinak áttekintése során elemeztem többek között az OECD által vizsgált hibrid tanulási környezeteket.

Továbbá annak a kérdésnek is igyekeztem utána járni, hogy a társadalmi szükségletek, azok változása hogyan változtatják meg a tudásról való gondolkodást. Az elemzéshez egyebek mellett a tudásszociológiát hívtam segítségül. Arra kerestem a választ, hogy hogyan intézményesül, hogyan alakul ki az adott korban értékesnek tartott tudás, miért éppen az adott tudást tartják fontosnak és kik azok akik meghatározzák. Áttekintettem a rendszer-intelligencia megközelítéseit ebben a témában. Ezen megközelítés szerint a komplex rendszerekben való, a visszajelzéseket is figyelembe vevő aktív részvétel és cselekvés a központi elem. Az általam vizsgált terület, az egyetemek, felsőoktatási képzések szempontjából tehát úgy tűnik, hogy szükség van egyrészt a környezettel való iteratív kapcsolatra, másrészt pedig az egyetemek kell, hogy rendelkezzenek stratégiával, mert tudatában kell, hogy legyenek erősségeiknek és az elvárásokra való reakcióikat ennek ismeretében tervezzék meg. Ezzel összefüggésben érdemes felidézni Bent Åke Lundvall (2004) tanulótársadalomról szóló gondolatmenetét is, miszerint az életben maradáshoz, vagy élen maradáshoz elemi szükség van a változások érzékelésére és azokhoz való alkalmazkodásra.

A változásokra való reakciónak tekinthető a tanulási eredmények megközelítés elterjedése is. Azaz, hogy a hallgató a képzés elvégzése után mit tud majd megcsinálni, mire lesz képes. Ebből az átalakulásból az egyetemek sem maradhatnak ki, kérdés, hogy milyen válaszokat tud adni az egészségügyi és oktatási szektor.

A felsőoktatási programok fejlesztése során a tanulási eredményeken alapuló oktatással elérendő célok tisztázása, a vezetők és oktatók egyeztetései a célokról, a lehetséges beavatkozási pontokról az ezekkel járó feladatokról és felelőségekről alapvető az implementálás sikeressége szempontjából. A közös értelmezési folyamat alapvető feltétele a képzési program implementációjának. Anélkül, hogy az egyes oktatók számára személyes jelentőséget kapna, a KKK nem válhat a képzés mindennapi gyakorlatának részévé. Az intézményi szintű értelmezés egyik egy másik lehetséges aspektusa, hogy minden képzési program az intézmény képzési profiljába is kell, hogy illeszkedjen.

A felülvizsgálat szempontjából épp ez az összetett kontextus teremthet komoly kihívást. Az szervezeti aktivitást fenntartó monitorozási folyamat nem vehet igénybe éveket. Hasznos lehet ezért a szükséges a felülvizsgálati célok fókuszált és limitált meghatározása, valamint az intézményi igényekből kiinduló adaptív út megtalálása.

Az oktatási rendszertől elvárt funkciók megváltozásának következtében egyre többször találkozhatunk a tanuló-, vagy tanulás-központú tantervi paradigmával. A fogalom értelmezésében nincs egyetértés. Van, aki az aktív tanulással azonosítja, és vannak, akik ennél jóval általánosabb meghatározásra törekszenek: nemcsak aktív tanulás, hanem a választási lehetőség a tanulásban, és a hatalom eltolódása a tanár-diák viszonylatban. Többnyire azért jellemzően megmarad az elméletek szintjén, gyakorlatban való alkalmazására ritkán látunk jó példákat. A kritikák mellett azért többnyire az a vélemény, hogy a tanuló középpontba helyezésével közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy a tanuló képes legyen eldönteni, hogy milyen tudásra van szüksége, és hogy azt milyen formában kívánja megszerezni. Kevesebb emberi és oktatási forrás megy kárba, ami azt tanította a hallgatóknak, amit már tudtak, vagy egyáltalán nem érdekelte őket. Mindemellet az is érdemes szem előtt tartanunk, hogy ez nem egyszerű folyamat, és csak reméljük, hogy ebben a gondolkodásban talán képesek vagyunk némi bizonyítékot és elméletet nyújtani a még inkább tanuló-központú oktatás szervezéséhez.

3. A tudományos kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatait feltáró vizsgálat eredményei

A kutatásom empirikus részének fókuszában a pedagógusképzés és egészségügyi felsőoktatási képzések vizsgálata állt. Ezen két képzési területen igyekeztem minél többet megtudni a kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatairól. Az első fejezetben részletesen

bemutatott módszerek segítségével vizsgáltam azt, hogy *milyen módon tervezik a hallgatók tanulását*, milyen intézményi tervezés támogatja az oktatók közös készülését, azaz milyen módon osztják meg egymással tapasztalataikat, vitatják meg ezeket és hogyan építik be ezt a következő ciklus tervezésébe.

A kutatásban való részvétel önkéntes volt. A kutatásba bevont egyetemek és intézmények, illetve hallgatók és oktatók minden esetben anonim módon töltötték ki kérdőívünket, azonosításuk a megadott adatok alapján nem lehetséges. A kérdőívből származó eredményeket kizárólag kutatási célokra, összesítve használjuk fel.

Az 1. számú kutatási kérdés arra irányult, hogy milyen kutatási eredményeket kell beépíteni a képzésbe, és ezeknek milyen szerepe van a hallgatók felkészítésében. Arra voltam kíváncsi, hogy ez mennyire függ az oktatótól és mennyire része az intézményes protokollnak. Ezzel összefügg a kimeneti jellemzők meghatározása, azaz *milyen tanulási eredményeket terveznek* a különböző szinteken, és hogyan határozzák meg az egymásra épülő tanulási eredményeket a kurzusoktól a szakirányig. Az ide kapcsolódó kutatási kérdésekben megfogalmazott területek azok voltak, amelyek azt feszegették, hogy milyen kép van az oktatók fejében a kurzus céljáról. Hogyan helyezik el kurzusaikat az adott képzésben, milyen szerepet szánnak a professzionalizálódás során maguknak és tanított kurzusuknak. A 2. számú kutatási kérdés is ide kapcsolódik. Milyen természetű tudást használ a gyakorlati szakember? Az ő tudásuk megismerésére való törekvés közelebb hozza a képzés relevanciáját. A 3. sz. kutatási kérdésben a tanulási eredmények szerepére voltam kíváncsi.

A következő elemzési szempont a *tanulás és tanítás módszerei* volt. Ezekben a kérdésekben arra próbáltam választ kapni, hogy az alkalmazott módszerek alkalmazása során mennyire vették figyelembe a hallgatók előzetes tudását, közös tanulását és a tanulás közben a gyakorlaton szerzett tapasztalatokat. A tanulási folyamat értékelése azért fontos vizsgálati szempont, mert jól megmutatja egyrészt az oktató tanulásról vallott nézeteit, másrészt az értékelés és visszajelzés módja arról is tájékoztathat bennünket, hogy milyen kép él az oktatóban a hallgatói szerepekről, azaz van-e gondolkodása arról az oktatónak, hogy milyen módon járul hozzá a kurzusa a hallgató pályaképéhez.

A *hallgatói autonómia*²¹ elemzése olyan vizsgálati szempont volt, amely mentén a két képzési terület nagyon eltérő képet mutat. Első ránézésre az adatokból úgy tűnik, hogy a pedagógusképzésben reflektáltabb az egyes oktatók gondolkodása erről másrészt az egészségügyi felsőoktatásban erősebb az intézményi tervezés, azaz kisebb az egyes oktatók autonómiája, a hallgatók számára jobban áttekinthető a képzés egésze, jobban informáltak a képzés egyes lépéseiről. *Az oktatói kompetenciákat* a tudásmenedzsment szempontjából releváns tervezés irányából vizsgáltam. A hetedik alfejezete ennek a témának kissé eltér az előzőektől, mert itt egy megvalósult fejlesztést írok le: kutató-fejlesztőként vettem részt egy képzési program megtervezésében és megvalósításában, ahol az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézetben 372 szaktanácsadó képzésébe beépítettük a megfelelő tanulás szervezési és értékelési módszereket. A kutatási kérdések és a beérkezett adatok elemzésének további fókuszja az volt, hogy *milyen szervezeti meghatározói* vannak az oktatás tervezésének és szervezésének. Milyen közös készülés van az oktatók számára, ez mennyire része az intézményi gyakorlatnak? A szervezeti szint elemzése a képzési programok átalakításának szempontjából releváns. Hiszen nem elég csak a hallgatók és oktatók szintjén vizsgálni: sokat hozzáad a megértéshez, ha a találkozások kereteit adó intézményi folyamatokat is megvizsgáljuk. Ennek a szempontnak az elemzésére adatokat gyűjtöttem az intézmények honlapjáról, a Magyar Akkreditációs Bizottság hivatalos dokumentumaiból, az interjúkból és a kérdőíves kikérdezésből is.

3.1. A tanulás tervezése, a tanulási eredmények szerepe

A tanulási környezet megtervezése az oktatók gondolkodása arról, hogy milyen szerepe van saját kurzusuknak a hallgatók fejlődésében fontos része volt a kutatásnak. Azt szerettem volna megtudni, hogy az oktatók egyrészt hogyan látják ebben saját szerepüket, másrészt van-e tanulás tervezésének olyan fókuszja, ami kifejezetten a hallgatók pályaképét erősíti vagy alakítja. A pályaképnek a mi értelmezésünkben az a szerepe, hogy a növekedjen a hallgatók felelősségvállalása illetve ez legyen reflektált, azaz legyen képük arról, hogy hol van a szerepük/felelősségük a folyamatban. Az elméleti részben már kifejtettük, hogy kutatások szerint (*Hargreaves, 2011*) eredményesen lehet növelni a

²¹ A hallgatói autonómia kifejezésre a google felületen rákeresve 49 700 találatot kaptam 0,37 másodperc alatt, de egyetlen egyező találatot sem kaptam az első oldalon. A másodikon is mindössze egy HÖÖK kiálltványt. A Learner Autonomy-ra rákeresve 35 ezer találatot kaptam 35 másodperc alatt. Ha viszont a Learners Autonomy-ra kerestem rá, akkor 462 ezer találatot kaptam 0,27 másodperc alatt, ezek közül az első három oldalon valamennyi pozitív egybeesés volt.

hallgatók motivációját úgy, hogy bevonjuk őket kutatásokba, amelyek megmutathatják az adott terület kontextusát, égető kérdéseit és dilemmáit. Ezzel lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók jobban rálássanak arra a szakmára, amelyet éppen tanulnak. A tanulási eredmények tervezésével egyrészt növekszik az oktatók tudatossága a tervezés során, tehát azt a részt, amit ők tanítanak el tudják helyezni a képzési programban. Ezt a részt részletesen az oktatói kompetenciák alfejezetben vizsgálom meg, de a szükséges megemlíteni akkor, amikor hallgatói tanulás tervezéséről gondolkodunk. A hallgatók számára a tanulási eredmények megfogalmazása egyrészt irányadóak a haladási és értékelési kritériumok tekintetében, másrészt a kommunikáció eszköze, kifejezik azokat az elvárásokat, standardokat, amelyeket a felsőoktatás szereplői elvárnak az adott szinttől (Derényi, 2006).

A **3 számú kutatási kérdésben** arra voltam kíváncsi, hogy mi a kutatási eredmények szerepe a képzési programok alakításában? Milyen szerepet játszanak a kapcsolódó tudományterületek, az adott szakmára és a tanulási folyamatra irányuló kutatások? Milyen értelmezési keretben közelíthető a képzés és a kutatás fogalma? Az ehhez kapcsolódó hipotézis részben igazolódott, azzal, hogy a pedagógusképzésben a válaszok inkább a „probléma megoldásra” irányultak, az egészségügyi képzésben pedig inkább feladatot oldottak meg. Itt fontos megjegyezni, hogy a két terület jelentősen eltér egymástól a diagnózis és döntéshozás szintjeiben. Míg az egészségügyi képzésekben ennek szintjei a Ba, Ma, PhD képzésben meglehetősen tisztán elkülöníthetőek, addig a pedagógus munkájában gyakran egymaga diagnosztizál és hoz döntést a beavatkozás módjáról. Arra a kutatási kérdésre, hogy milyen kutatási eredményeket kell beépíteni a képzésbe, és ezeknek milyen szerepe van a hallgatók felkészítésében főképpen a kutatókkal készített interjúkból kaptam választ.

Az interjúk részletesebben tudták kibontani ezt a probléma területet. Úgy tűnik, hogy a pedagógusképzésben a hallgatók bevonása a tudományos kutatásba nagyrészt ad hoc alapon történik, az oktatótól függ: attól, hogy ő maga mennyire vesz részt a kutató munkában. Ha a hallgatók bevonása megtörténik, akkor annak jelentős hatása lesz pályaképre. Az egészségügyi ágazatban ez inkább intézményi tervezés eredménye, viszont az oktatók személyes hatása alacsonyabb, így a hallgatókban alacsonyabb személyes bevonódást, de magasabb fokú szakmai fegyelmet eredményez.

Az egészségügyi felsőoktatás 1. sz. kutatója szerint a tervezésnek fontos része az, hogy milyen módon tudják bevinni a képzésekbe az oktatók tudományos kutatását. *„az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, tehát a bridging, állandó kérdés, hogy meghatározzam, hol helyezkedik el a kurzusom az oktatási folyamatban”*.

Ugyanerre a kérdésre a pedagógusképzés 2. kutatója azt a választ adta, hogy *„az, hogy az én egyéni kutatásaimból mit viszek be a kurzusokba az teljesen egyéni döntés még a kutatási fókuszú kurzusokon is, mert azért egy tematika nem ilyen részletes, nem írja le, hogy milyen kutatások milyen módon kerüljenek be az oktatásba, az az oktatónak saját belátása. Illetve sok esetben a kurzuson az élet hozza.”*

Kiderült, hogy a legtöbb esetben ad hoc és témafelvetéstől függ, hogy mi az, ami adott esetben adekvátnak látszik, vagy a hallgatókat tudja segíteni.

Az **5. számú kutatási kérdés**ben azt kutattuk, hogy jelen van-e a gyakorlatban (egészségügyben és oktatásban) az a felismerés, hogy a szakmai fejlődés egyik eszköze a tudományos igényű reflexió, és/vagy a gyakorlattal párhuzamosan kapcsolódó kutatásokban részvétel? Az ezzel kapcsolatban nem túl ambiciózus módon megfogalmazott hipotézis beigazolódottnak tűnik a válaszokból. A gyakorlatra való reflexió mértékének egyik módja az lehet, ha megvizsgáljuk a tanulási eredmények személet megjelenését és elterjedését.

Az oktatói kérdőív 7. *nyílt kérdésében* arra kérdeztünk rá, hogy mit gondolnak a tanulási eredmény alapú szemlélet megjelenéséről a felsőoktatásban. Arra kértük az oktatókat, hogy fogalmazzák meg erről véleményüket 1-4 mondatban. A válaszok nagyon tág szórást mutattak:

„Számomra azt jelenti, hogy az oktatási folyamat tervezésében és az értékelés tervezésében abból indulunk ki, hogy mi a kívánatos végeredmény, amit a hallgatónak ahhoz el kell érni, hogy jó eséllyel, eredményesen dolgozhasson majd pedagógusként.”
26. válasz.

„A tudás, képességek, attitűdök és autonómia-felelősségvállalás dimenziókban a lehető legkonkrétabban megfogalmazni az adott képesítés megszerzéséhez szükséges kimeneti eredményeket, amelyek irányítúként szolgálnak a képzési programok részét képező

tantárgyak tanulási eredményeinek megfogalmazásához, azok értékeléshez és az eredményekhez vezető tanítási stratégia kialakításához.” 40. válasz.

„A tanulási eredmények alapú szemléletmód alapja, hogy a tartalomról áthelyeződik a hangsúly arra, hogy a hallgató mire lesz képes egy tanulási folyamat eredményeképpen. Hogyan lesz képes alkalmazni az ismereteit a gyakorlatban?” 42. válasz.

Volt olyan is, aki ebben is elsősorban az elméleti tudás támogatásának lehetőségét azonosította:

„Elsősorban elméleti tudás, mely a tananyag, tudnivaló minél alaposabb megtanulásával elméleti háttérrel jelent a tevékenység során felmerülő problémamegoldásokhoz.” 48. válasz

„Az eredményre helyezi a hangsúlyt. Nem érdekli, hogy milyen úton ér el odáig, vagy mi a kiindulási szint, csak az, hogy mi a vége.” 56. válasz

Érkezett olyan visszajelzés is, amelyben az oktató külső értékelési tényezőhöz kötötte a tanulási eredményeket:

„A tanulási eredménynek az ösztöndíj odaítélésekor lehet nagyobb jelentősége. Azonban a tantárgyak osztályzatai nem feltétlenül fedik a valódi tudást. Tekintettel arra, hogy a szóbeli és írásbeli vizsgák eredménye az adott pillanatban nyújtott teljesítményre vonatkozik, és a pillanatnyi fáradtság, vagy egyéb okból történő indiszponáltság befolyásolhatja a pillanatnyi teljesítményt. Több tantárgy esetében ezek a pillanatnyi különbségek persze átlagolhatják is egymást. Vannak, akik jobb szóbeli készséggel rendelkeznek, de akadnak, akik írásban teljesítenek jobban. Ezekre az adottságokra figyelni kellene.” 59. válasz

Az értékelés maradt a gondolkodás középpontjában:

„A hallgató bizonyítsa kompetenciáinak fejlődését a kurzusok végén. Az oktató adjon visszajelzést a hallgató előrehaladásáról.” 100. válasz

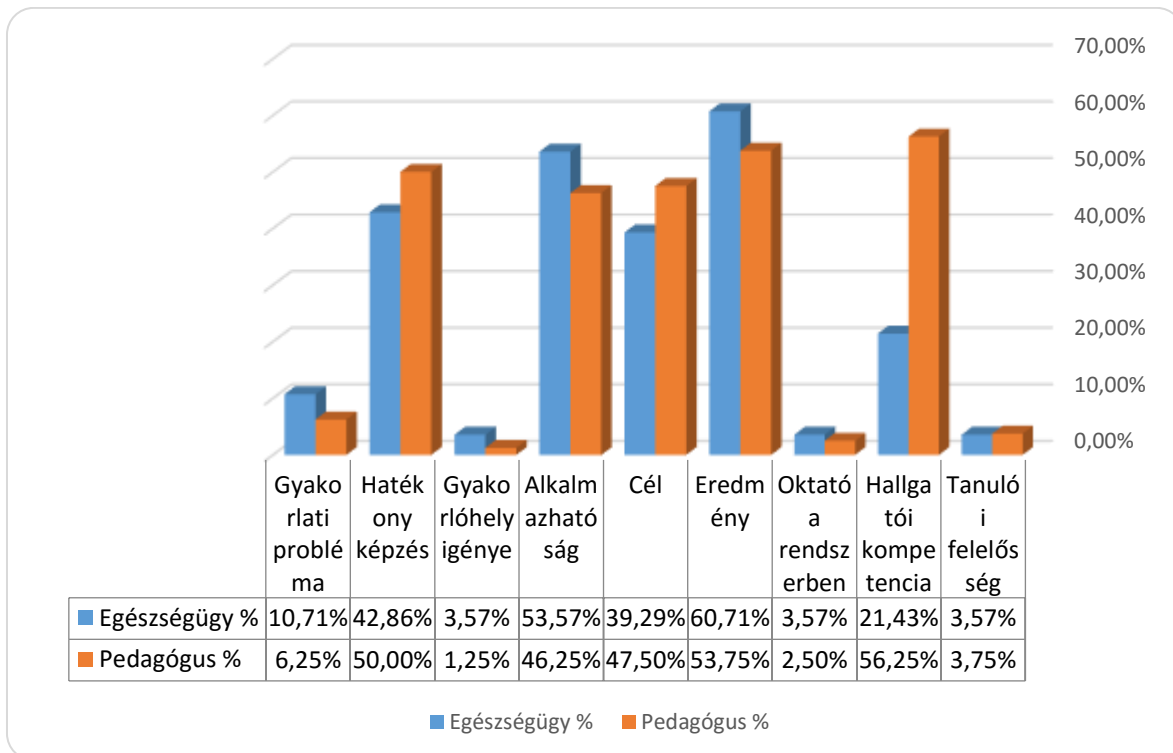
És olyan oktató is, aki nincs meggyőződve a tanulási eredmény alapú szemlélet hasznosságáról:

„Semmit. Egy aktuális divat, korszellem... mi az eredmény eleve? Hogy megcsinál valamit, az nem tudomány..., hogy begyakorolnak 1-1 mozdulatot, vagy megtanulnak írni...? 10 éve az informatika ma meg ez... semmi több.” 98. válasz.

Talán ezekből a mondatokból jól látszik, hogy milyen szempontok alapján tervezik a kurzusaikat az oktatók, és hogyan látják az elméleti és gyakorlati képzések kapcsolódásait.

Az oktatói kérdőív 7. nyílt kérdésében tehát arra voltunk kíváncsiak, hogy mi az oktatók véleménye a tanulási eredmények alapú szemlélet megjelenéséről a felsőoktatásban. A beérkezett válaszokat 9 halmazba lehetett sorolni, az adatokat az 5. számú ábra tartalmazza.

5. ábra: Oktatói véleményekben megjelenő fogalmak aránya a tanulási eredmény alapú szemlélettel kapcsolatban a felsőoktatásban



	Válasz	EÜ	PED	Egészségügy %	Pedagógus %	Előfordulás %
Gyakorlati probléma	8	3	5	10,71%	6,25%	7,41%
Hatékony képzés	52	12	40	42,86%	50,00%	48,15%
Gyakorlóléhely igénye	2	1	1	3,57%	1,25%	1,85%
Alkalmazhatóság	52	15	37	53,57%	46,25%	48,15%
Cél	49	11	38	39,29%	47,50%	45,37%
Eredmény	60	17	43	60,71%	53,75%	55,56%
Oktató a rendszerben	3	1	2	3,57%	2,50%	2,78%
Hallgatói kompetencia	51	6	45	21,43%	56,25%	47,22%
Tanulói felelősség	4	1	3	3,57%	3,75%	3,70%

Az 5. számú ábrán látható eredmények úgy alakultak ki, hogy az egészségügyi felsőoktatásban dolgozóktól 28, a pedagógusképzésben dolgozóktól 80 válasz érkezett.

A válaszokból az is kiolvasható, hogy mindkét területen elsődleges az, hogy a hallgató eredményt érjen el, azaz levizsgázzon. Olyan tananyagokra, képzésre és értékelési kritériumokra van szükség, amelyek ismertek a hallgató számára (*lásd, hallgatói autonómia fejezet elemzése*), tehát tisztában legyen az elvárásokkal és feltételekkel. Ezen túl a hallgatók számára fontos, hogy ne csak vizsgaeredmények legyenek, hanem kialakuljanak azok a kompetenciák, amelyek segítségével alkalmazható lesz a tudás.

A folyamatos (rendszeres) reflexióval lesz ebből tanulás, és szakmai fejlődés. Az áttekintett jó gyakorlatokból és esettanulmányokból az látszik, hogy tudományos reflexió azokon a területeken inkább bevett gyakorlat, ahol ösztönzik a kutatásokban való részvételt. Ebben az esetben a gyakorlat lehet gyakorló helyen végzett munka vagy kutatásban való részvétel.

Az 5. számú ábrából viszont az is látszik, hogy nem jelenik meg érdemben az oktató helye és a gyakorlóhely igényeinek összekapcsolódása. Abban az esetben, ha az oktató nem látja a hallgatót abban a folyamatban, ami a felsőoktatásba való bekerüléstől az oktatás vagy gyógyítás elkezdéséig tart akkor a maga szerepét sem képes azonosítani a rendszerben. Ha erre nincs rálátása, akkor nem veszi figyelembe a gyakorlati hely szerepét és az sem jelenik meg szempontként, hogy az, amit ő tesz/tanít hogyan járul hozzá a hallgatói kompetenciák növeléséhez, hanem csak azokat az apró szeleteket képes látni és így mérni is, amelyek az ő saját kurzusában jelennek meg.

Az oktatói kérdőívben kapott válaszokban a hallgatói felelősségre kevesebb hangsúly helyeződik, ebből akár az is kiolvasható lehet, hogy az oktatók magukra veszik a képzés felelősségét. Lehet viszont ennek olyan olvasata is, hogy nem tekintik partnernek a hallgatót. Az eltérés a hallgatói kompetenciákkal kapcsolatban szembeűnő, ahol a pedagógusképzésben oktatók jelentősen fontosabbnak ítélik meg. Elképzelhető azonban, hogy ez a különbség a kompetencia fogalmának szakmabeli túlhasználásának eredménye.

Az oktatói kérdőívek következő, 9. kérdésében arra kértük őket, hogy súlyozzák, hogy a megadott szempontok szerint a tanulási eredmények alapú szemlélet milyen változást

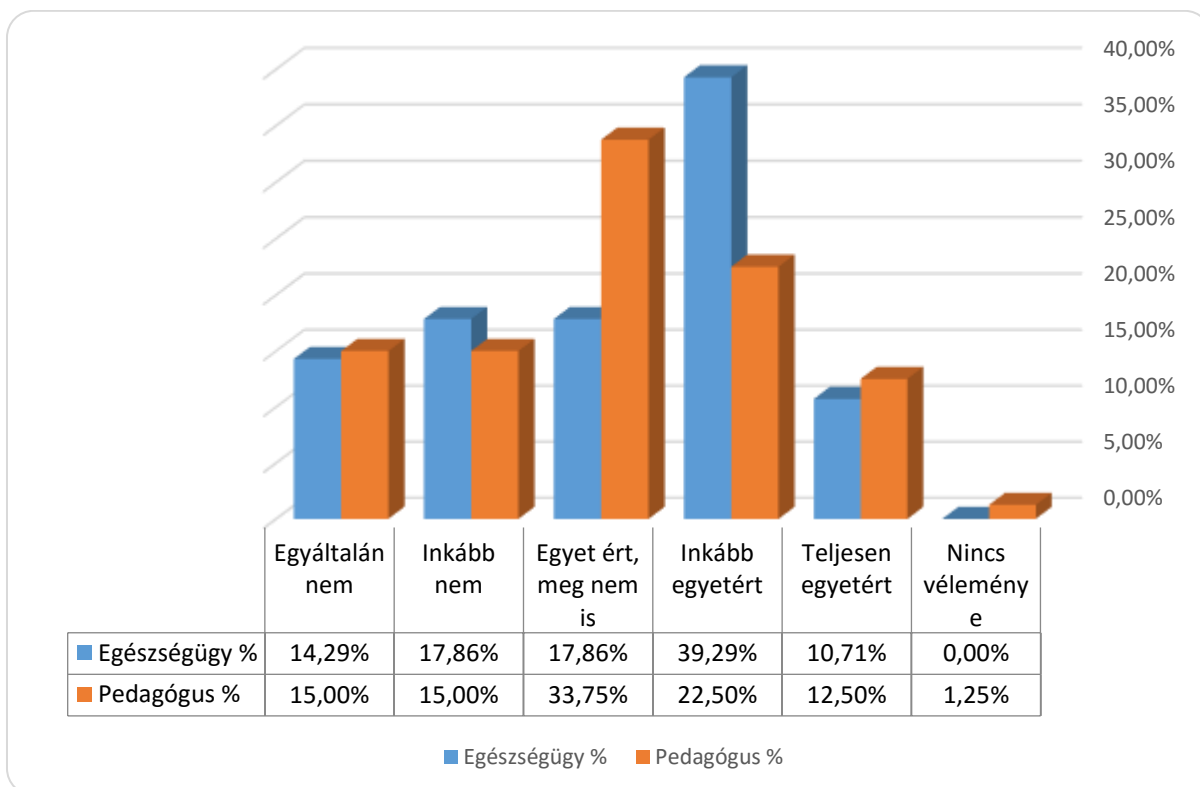
eredményezhet. 1= egyáltalán nem hozhat eredményt, 7= rendkívül erős változást eredményezhet.

A szempontok az alábbiak voltak:

- A tanulási vagy munkatapasztalatok elismerésében
- Az oktatás szervezésében (a gyakorlati tevékenységek újragondolásában)
- Az oktatási folyamat tervezésében
- Az értékelési eljárásokban és alapelvekben
- A hallgatók tanulási folyamatában, tanulási módszereiben
- A hallgatók tanulási célú vagy szakmai együttműködésében
- Az oktatók tanulási célú vagy szakmai együttműködésében
- Az oktatók tanulásról, tanításról vallott nézeteiben

A beérkezett válaszok közül itt most azt szeretnénk megmutatni, hogy milyen arányban ítélték fontosnak a hallgatók elméleti, akadémikus tudásának bővítését (6. számú ábra).

6. ábra: Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók elméleti, akadémikus tudásának fejlesztéséről

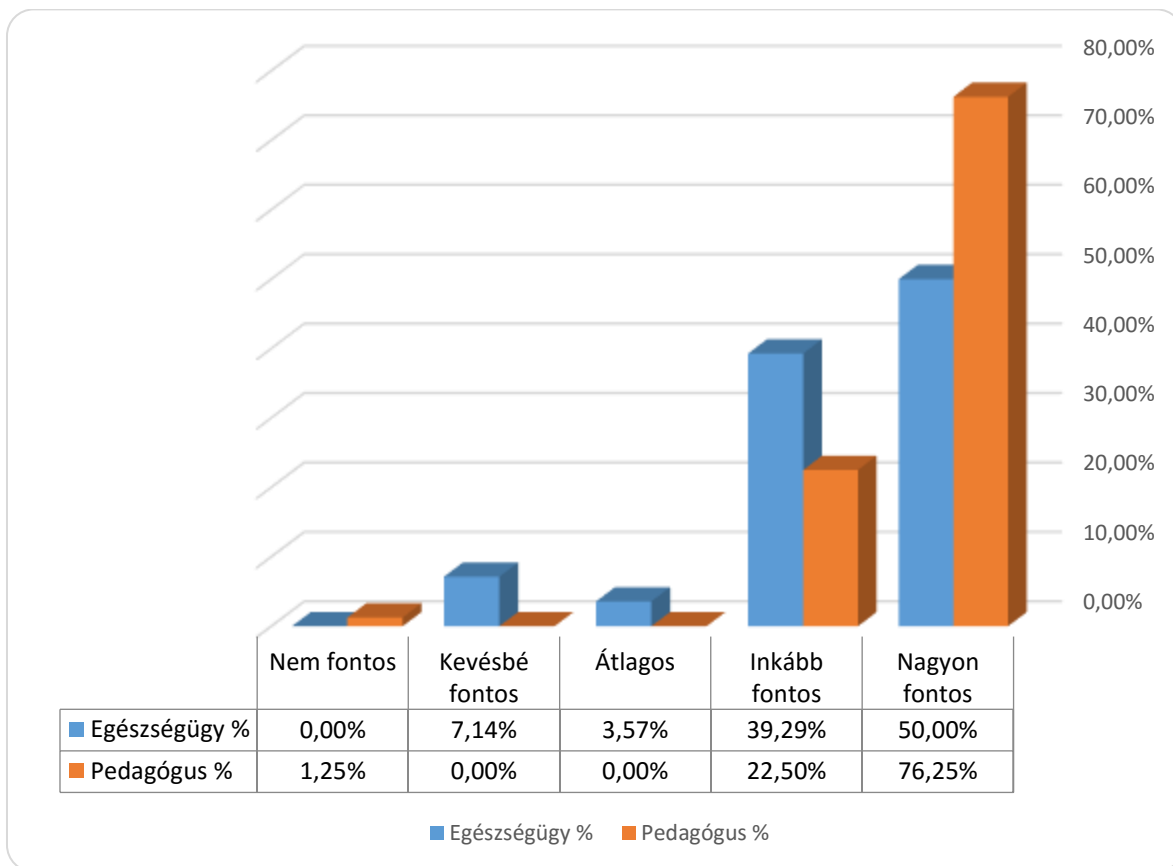


A beérkezett adatokból az látszik, hogy az inkább egyetért válaszok kapták a legmagasabb eredményt a pedagógusképző területről (39,29%). Az egészségügyi terület legnagyobb arányban az egyet ért meg nem is válaszokat mutatja (33,75%).

A 2. számú kutatási kérdés arra irányult, hogy hogyan hasznosulnak a tudományos eredmények a gyakorlatban? Miként válhat a gyakorlat a kutatás tárgyává? Az ezzel a kérdéssel kapcsolatban megfogalmazott hipotézis az volt, hogy a gyakorlatra vonatkozó tudás természete szakterületenként eltér és eltérő a kutatás lehetősége és képessége a gyakorlat alakítására. További feltevés volt ezzel kapcsolatban, hogy a gyakorlati szakemberek által használt tudás tudományos igényű megismerése javíthatja a képzés relevanciáját. Ennek a kérdésnek az elemzése jelentette a legnagyobb kihívást, hiszen annak azonosítására vállalkoztunk, aminek a jelenléte vagy evidens, vagy nehezen megragadható.

A 7. sz. ábrán látható eredmények azt mutatják, hogy a problémák azonosításának folyamatában a pedagógusképzésben résztvevő oktatók nagyon fontosnak tartják, hogy gyakorlathoz közeli problémákat vizsgáljanak. Viszont az azonosított problémának a kutatásba való visszacsatolása már többnyire ismét az oktató személyéhez kötött. Ezt szintén az interjúkban sikerült mélyebben elemezni (*lásd még 1. számú kutatási kérdésre kapott interjú részletek*).

7. ábra: Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók probléma érzékenységének fejlesztéséről



Az ábrán az látszik, hogy a pedagógusok 76,25%-a ítélte fontosnak, hogy fejlesszék a hallgatók a probléma érzékenységét. Az egészségügyi képzésekben a nagyon fontos 50 %-ot kapott.

Ezzel szemben a hallgatói kérdőívek nyílt válaszaiban igen hangsúlyosan jelent meg a gyakorlatra való reflexió hiánya:

„Lehetne több gyakorlati oktatás a szakomon, hiszen gyakorlatban alkalmazom a tudásomat a pályám során. Félévente 5 nap bölcsődei gyakorlatot én kevésnek tartok. Még az OKJ-s képzésekben is több a gyakorlat és sokkal több gyakorlati tapasztalatokat lehetne gyűjteni, ha több lenne.” (hallgatói 18 kérdés, 62. válasz)

Az oktatói kérdőívek 17. kérdése nyílt válaszokat kért. Ebben a 109-es válaszadó a következőket fogalmazta meg:

„A félévet nem 15 oktatási hétre osztanám, hanem 3-4 elkülönülő fázisra, melyben az intenzív kontakt órák váltakoznának az intenzív iskolán kívüli projekt feladatok megoldásával”

Az oktatók visszajelzéseiből viszont egyértelműen azt látszik, hogy nagyon fontosnak tartják a gyakorlatban történő problémák észlelésének képességét.

Erre a kérdésre az interjúkból kaptam még árnyaltabb információt. A pedagógusképzésből megkérdezett 1. Kutató elmondása szerint: *„az elméleti képzésekre elsősorban a gyakorlat miatt van szükség, mert amit az elméleti képzéseken adunk, az gyakorlatilag egy steril dolog a gyakorlatok nélkül. És ahhoz, hogy lássák a hallgatók, hogy ez hogyan működik a gyakorlatban ahhoz nagyon nagy szükség van erre. Az elméletnek esetleg nem is mindig egyértelmű a kapcsolata a gyakorlattal. Amikor megtanulnak itt valamit az elméleti órákon nem biztos, hogy látják, hogy hogyan csapódik le mindez a gyakorlatban és hogyan tud alkalmazni valamit, viszont a gyakorlati oktatás sem ér semmit az elméleti tárgyak nélkül.”*

A vizsgálatban arról is szeretnénk volna megtudni a hallgatók véleményét, hogy milyen kompetenciák fejlődését támogatták a kurzusok? Itt a válaszlehetőségeket úgy fogalmaztuk meg, hogy látható legyen az, hogy mennyire jelenik meg az elmélet és gyakorlat szinergiája.

A hallgatói kérdőívek 3. számú kérdése:

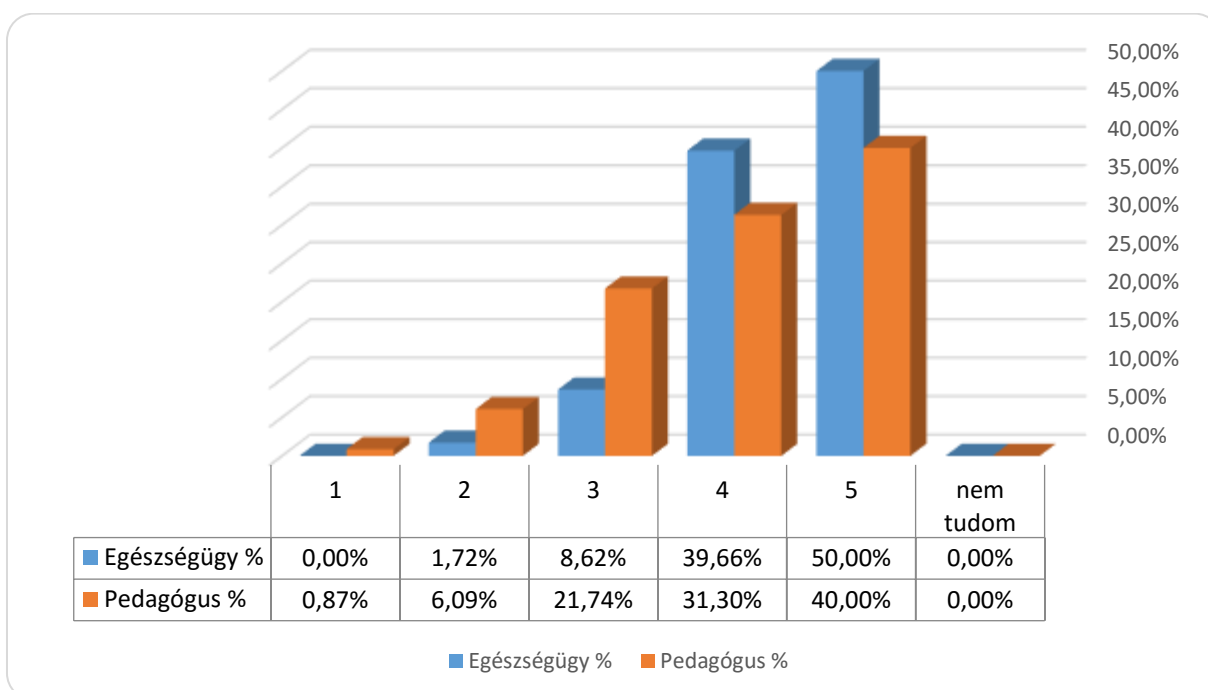
Eddigi képzése során milyen kompetenciáiban érzi, hogy fejlődött? Jelölje meg amit fontosnak kiemelkedőnek, ill hiányosnak, nagyon hiányosnak tart. Ha nem tud egyet sem megnevezni, kérem, írja be: nem tudom, ha kiemelkedően hiányosnak, akkor 1, ha 5 akkor nagyon jó volt.

- alapozó elméleti (alapvető, átfogó) ismeretek
- szakmai ismeretek (eljárások, szabályok)
- szakmai képességek (gyakorlatban kivitelezhető tudás)
- kompetencia határok tudása és a szükséges felelősség vállalása
- csoportban együttműködés és munkamegosztás

- kommunikáció (kollégákkal)
- technikai ismeretek (műszerek, eszközök, informatika)
- helyzet elemzés képessége (a problémák okainak azonosítása)
- döntési képesség (határozottság, önálló választás)
- folyamatos szakmai fejlődés igénye
- szakmai elköteleződés (határozott pályakép)
- rendszerben való működés (munkahelyi szervezet átlátása)
- kommunikáció kliensekkel (betegekkel, tanítványokkal, szülőkel)

A korábban bemutatott oktatói válaszok arányát bemutató diagram mellé most szeretnénk megmutatni a hallgatói visszajelzések arányát erről a kérdésről (8. számú ábra).

8. számú ábra: Hallgatói visszajelzések aránya az alapozó elméleti ismeretek kompetenciabeli fejlődésről



A 8. számú ábrán látható, hogy a hallgatók közül mindenki úgy érzi, hogy ebben fejlődött. Az egészségügyi képzésben részt vevő hallgatók 4-5 erősséget választottak, ami erősebb, mint a pedagógusképzésben lévők válasza. Átlagos fejlődést majdnem háromszor annyi pedagógus választott. Elképzelhető az is, hogy az egészségügyi képzésben sokkal egyszerűbben mérhető a fejlődés, mint a pedagógus területen a haladás.

A hallgatói visszajelzésekből érkeztek olyan válaszok, amelyek megfelelőnek tartják az elméleti és gyakorlati tárgyak szinergiáját:

„Amikor kórházi munkám során először, önállóan tudtam elemezni egy vérgáz teszt eredményét, mindezt a klinikai ismeretek és élettan tárgyak elmélyítése során, sok-sok dolog "összeállt bennem" a mindennapi munkám során a tantárgyak szigorú számonkérése miatt.” hallgatói 16-os kérdés, 10. válasz.

„Amikor anatómia előadáson megtanultuk a csigolya szerkezetét, felépítését majd gyakorlati órán részletesen tanulmányoztuk egy igazi csigolyán.” hallgatói 16-os kérdés 19-es válasz

„Mozgásnevelés, és anatómia tárgyaknak valódi hasznát vettem a kötelező iskolai gyakorlat és most a munka kapcsán is, amit ott (egyébként egymáson és magunkon gyakorolva) megtanultunk, azt tényleg úgy kell végezni a gyakorlatban is (ez jóformán majdnem teljesen gyógytorna alapismeretek). Egyéb elméleti tárgyak a szakdolgozat írásban vagy mini-kutatás elvégzésében segítettek, pl. abban, hogyan kell helyesen hivatkozni. De ezen kívül az elméleti tárgyakkal kapcsolatosan nagyon konkrét élményt nem tudok felmutatni. A szakdolgozatírás folyamatában sokat tanultam arról, hogyan kell egy tudományos munkát végigvinni, megfogalmazni, összeállítani, stb.” Hallgatói 16-os kérdés, 22-es válasz.

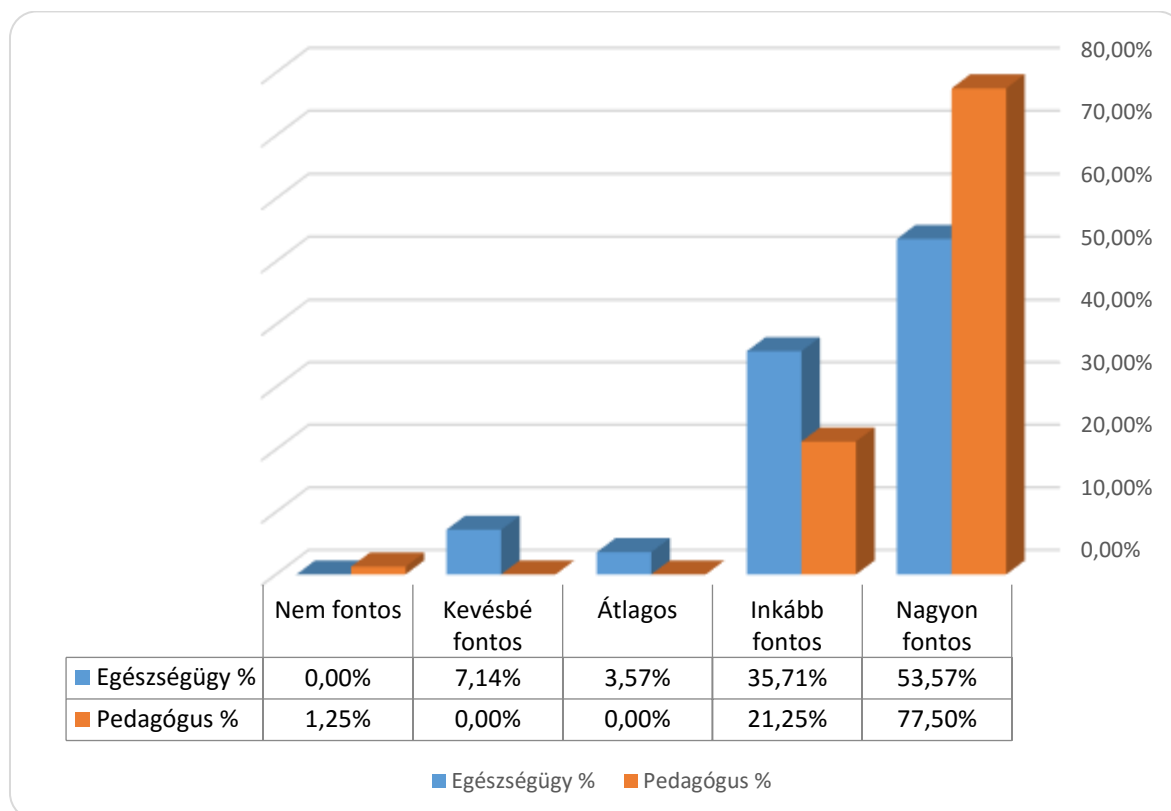
„Kognitív folyamatok fejlődése szeminárium: az elméleti tananyagot átadta, de ezt nem elméletben kérte vissza a pedagógus, hanem hospitálás folyamán kellett a gyakorlatban alkalmazni. Ez jobban rávezet az összefüggésekre, jobban fejleszti a tanári kompetenciát. Lényegesen több haszna van, mint egy tisztán elméleti alapú számonkérésnek.” Hallgatói kérdőív 16-os kérdés, 76-os válasz.

„Az orvosi egyetemen még pár éve neuroanatómián fésültem össze az elméletet, és gyakorlatot. Iszonyú bonyolult volt számomra, mert addig nem gondolkodtam logikusan. Onnantól kezdve rájöttem, jobban járok, és élvezetesebb, ha gondolkodom is, amikor tanulok...” Hallgatói kérdőív 16-os kérdés, 107-es válasz.

A tanulás tervezése közben különösen érdekes, hogy hogyan gondolkodnak az oktatók a hallgatók együttműködési készségének támogatásáról. Mindkét területen fontos ennek a kompetenciának a fejlesztése és kialakítása már a képzés során.

A 9. számú ábrán látható eredményekben az látszik, hogy a pedagógusképzés területéről érkezők 77, 50%-a jelezte, hogy nagyon fontosnak tartja, az egészségügyi területről érkezett válaszok 53.57%-ban tartják ugyanennyire fontosnak.

9 ábra: Oktatói visszajelzések aránya a társas kompetenciák fejlesztéséről



A 9. számú ábrán látható, hogy a pedagógusképzésben részvevő oktatók többen érzik azt, hogy nagyon fontos a társas kompetenciák fejlesztése.

Az a 8. számú ábrából az viszont nem látszik, hogy azért van-e így, mert elégségesnek tartják, vagy nem jelenik meg a szakmai diskurzusokban. A pedagógusképzésben viszont régóta jelen van a kooperatív tanulási-tanítási technikák használata, illetve a fogalom használat. Az egészségügyi képzésekben való megjelenésre jó példa a Linköpingben használt interprofesszionális képzések kidolgozása, amit az OFI-ban fejlesztett, korábban leírt szaktanácsadó képzés fejlesztésénél már a képzés részévé tettünk (a 3.7. fejezetben részletesen bemutatjuk, mint az új tudás gyakorlatban való megszerzésének példája).

Kérdésként megmarad azonban, hogy ez az ábra vajon azt ábrázolja-e, hogy számukra a kooperativitás sokkal inkább reflektált. A hallgatói visszajelzésekben viszont az látszik,

hogy ők tapasztalják a kurzusok során, hogy ennek a fejlesztése kiemelt cél. A hallgatói visszajelzések alapján ez elsősorban a pedagógusképzés területéről érkezett nagyobb számban.

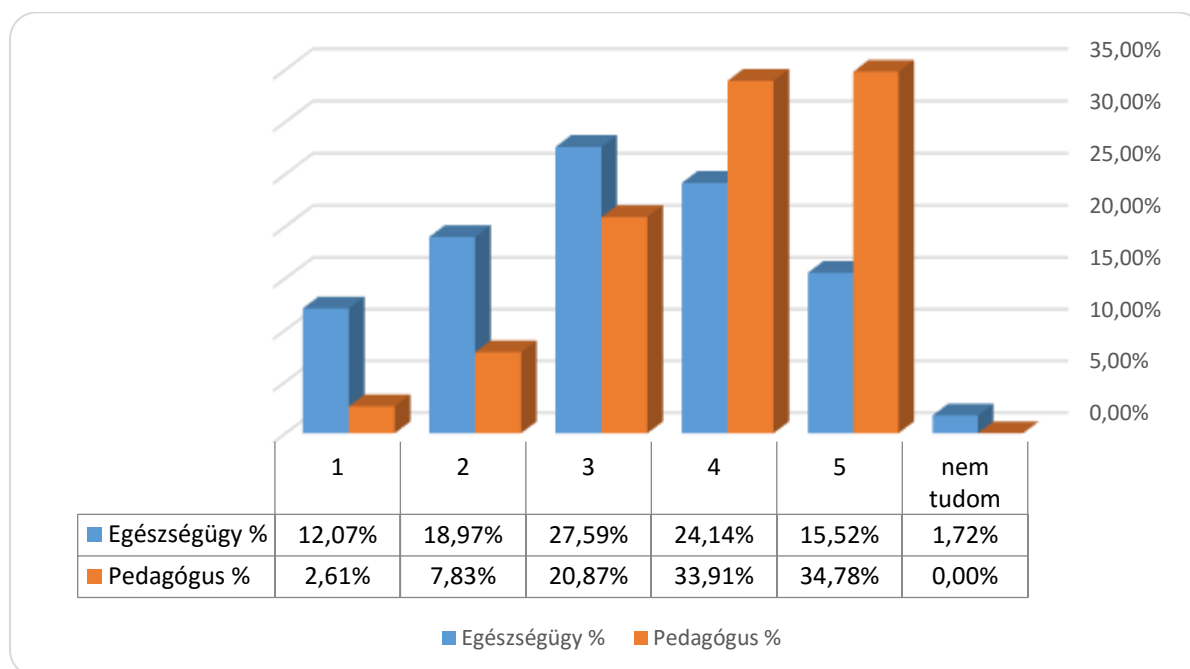
„Pedagógiából, neveléstudásból tanultak, az ott csoportmunka keretében megoldott feladatok során szembesültem a más szakterületről érkező kollégák szempontjaival, nézetrendszerével. Több "szemüvegem" lett, így a saját munkámhoz más szempontokat is kaptam, árnyaltabban "ítéltem meg" később a problémákat. Hozzájárultak ezek a kurzusok ahhoz, hogy ne csak feketén-fehéren lássam a dolgokat. Kompromisszumkészebb lettem, a problémamegoldásokra sokkal nyitottabbá váltam - ez segítette és most is segíti a munkámat.” Hallgatói kérdőív 16-os kérdés, 129-es válasz.

A **4 számú kutatási kérdés**ben vizsgált terület eredményei, azaz, hogy a képzésnek mennyire szerves része a gyakorlat, mint a tanulás tárgya és eszköze. Az elméleti részben elemzett csoportos tanulási formák használatára is rákérdeztünk.

A hallgatói kérdőívek 3. számú korábban részletesen bemutatott kompetenciákra irányuló kérdése arra is rákérdezett, hogy mennyire fejlődött a csoportban való együttműködésben és a munkamegosztás kompetenciáiban.

A visszajelzésekből itt azt az eredményt szeretnénk megmutatni, ami a hallgatók csoportban való fejlődéséről és munkamegosztásáról jeleztek. A következő *10. számú ábrán* ezt szeretnénk megmutatni.

10. ábra. Hallgatói visszajelzések aránya a csoportban való együttműködés és munkamegosztás kompetenciában való fejlődésről



A 10. számú ábrán a hallgatók visszajelzéseiből látszik, hogy a pedagógusképzési területről magas értékelést kapott (4-33,91%, 5-34,78%), viszont az egészségügyi képzéseknél jóval alacsonyabb (4-24,14%, 5-15,52%). A 9. számú ábrán látható eredményekből az látszik, hogy pedagógusképzésben részt vevő hallgatók 34,78%-a tartja nagyon fontosnak, és 33,91%-a fontosnak azt, hogy megtanuljanak csoportban dolgozni, a munkamegosztás során képesek legyenek egymás segítségére lenni.

A tanulás tervezésének során különösen fontos lenne törekedni arra, hogy pedagógiai módszerek segítségével támogassuk azt a folyamatot, amelyben a hallgatók megtapasztalják a közös munkával együtt járó problémamegoldást.

Az oktatók véleményére is kíváncsiak voltunk, arra hogy hogyan gondolkodnak a tanulási folyamat tervezésénél.

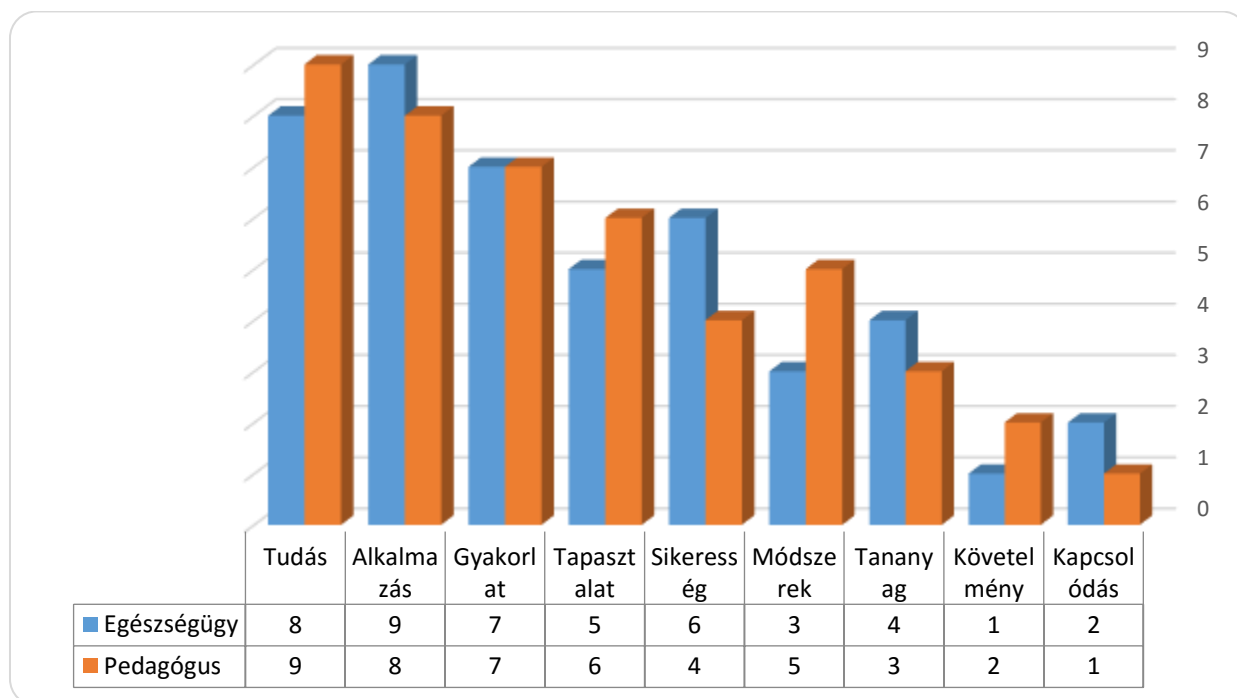
6. sz. oktatói kérdés: Mennyire tartja fontosnak, hogy oktatóként változást érjen el az alábbi területeken? Kérjük, minden egyes tételt külön-külön mérlegeljen és helyezzen el egy skálán!

1=egyáltalán nem tartom fontosnak

7 =nagyon fontosnak tartom

Arra kértük a válaszadókat, hogy úgy állítsák sorrendbe a fogalmakat, hogy amelyik kevésbé fontos azt sorolják hátrébb, tehát a kisebb szám jobb, a nagyobb rosszabb. Ezek után a legmagasabb értéket (sorszámot) kapta a legkisebb érték és a legnagyobb a legkevesebbet. (11. számú ábra)

11. ábra: A tevékenységek sorrendje az oktatók tevékenységének tervezésében



	Összes	Összes	Egészségügy	Egészségügy	Pedagógus	Pedagógus
Tudás	402	9	94	8	308	9
Alkalmazhatóság	402	8	88	9	336	8
Gyakorlat	473	7	132	7	341	7
Tapasztalat	503	6	142	5	361	6
Sikereség	539	5	133	6	406	4
Módszerek	561	4	160	3	401	5
Tananyag	571	3	145	4	426	3
Követelmény	688	2	194	1	494	2
Kapcsolódás	699	1	172	2	527	1

A 11. számú ábrán látható hogy milyen sorrendbe állítják az oktatók az egyes tevékenységeket.

Jól látható, hogy a tendencia mindkét terület esetében hasonló. A leginkább az beszédesebb, bár a kis elemszám miatt nem mérhető, hogy míg a pedagógusképzésben a tudás, addig

az egészségügyben az alkalmazás a meghatározó. Az ehhez kapcsolódó hipotézis, miszerint a felsőoktatási intézmények eltérő mértékben építenek a gyakorlat tudást segítő, motiváló elemeire igazolódott. Az a hipotézis viszont, hogy az egészségügyi képzés előrébb jár a pedagógusképzéshez képest a kérdőívek elemzése után nem igazolódott. Az interjúkból viszont az derült ki, hogy a képzésekben megjelenik a gyakorlattal való szorosabb együttműködés, a rendszeres találkozások, a minőségbiztosítási, ellenőrzési és érdekeltségi viszony megléte is ezt támogatja.

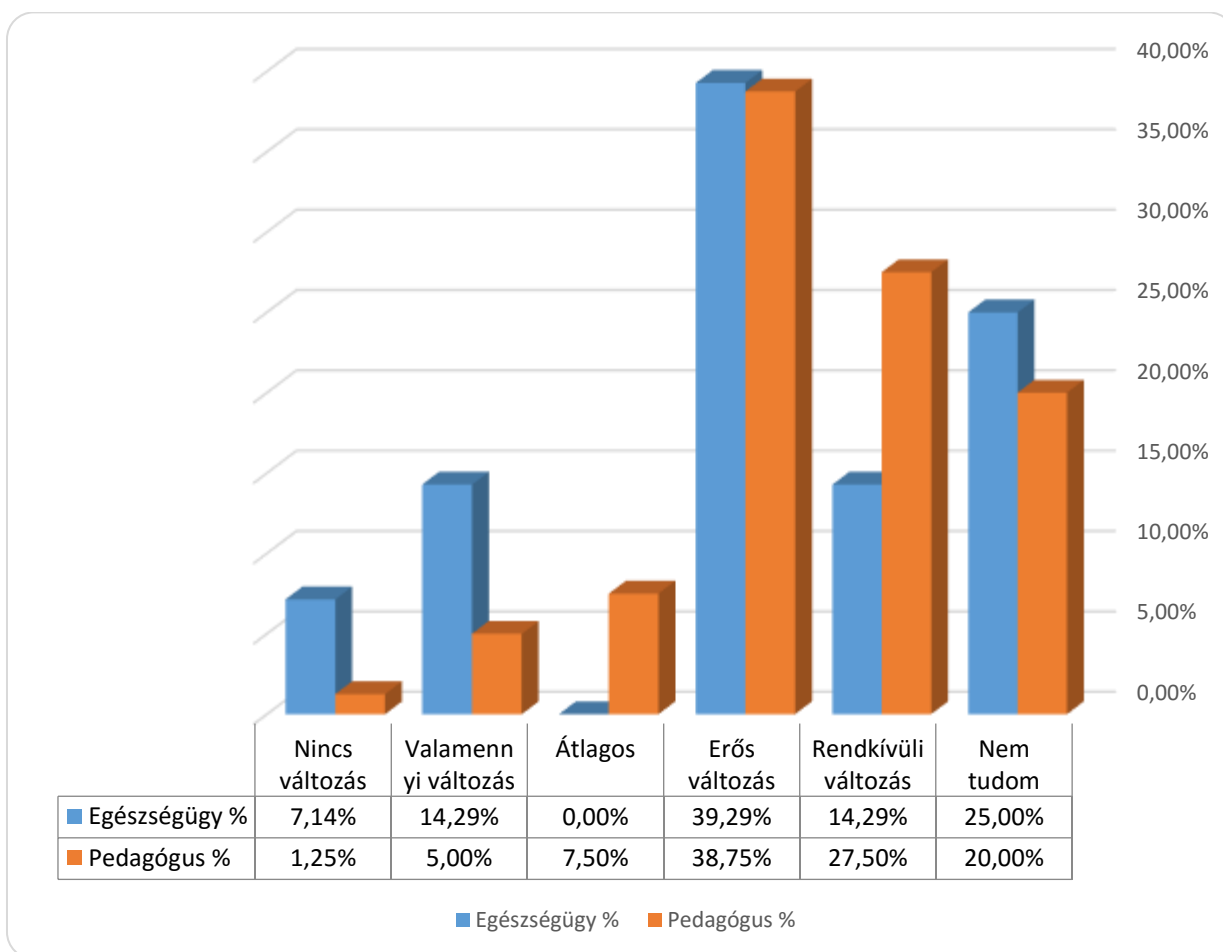
Az oktatói kérdőív 8. kérdésében arra kértük a kitöltőket, hogy értékeljék a megadott tényezőket aszerint, hogy a tanulási eredmény alapú szemlélet milyen *mértékű* változást eredményezhetett.

A megadott területek voltak:

- a tanulási vagy munkatapasztalatok elismerésében
- *Az oktatás szervezésében (hatékony képzés),*
- Az oktatási folyamat tervezésében
- Az értékelési eljárásokban és alapelvekben
- Hallgatók tanulási folyamatában és tanulási módszereiben
- A hallgatók tanulási célú vagy szakmai együttműködésében,
- Az oktatók tanulásról, tanításról vallott nézeteiben

Itt most, azt szeretnénk megmutatni, hogy milyen változást hozott az oktatók szerint az oktatás szervezésében (12. számú ábra).

12. ábra: Oktatók vélemények aránya a tanulási eredmény alapú személet megjelenéséről az oktatás szervezésében



	Válasz	EÜ	PED	Egészségü	Pedagógu:
Nincs változás	3	2	1	7,14%	1,25%
Valamennyi vál	8	4	4	14,29%	5,00%
Átlagos	6	0	6	0,00%	7,50%
Erős változás	42	11	31	39,29%	38,75%
Rendkívüli válto	26	4	22	14,29%	27,50%
Nem tudom	23	7	16	25,00%	20,00%
				100,00%	100,00%

A 12. számú ábra diagramjaiban a 1. jelentette, hogy szerinte egyáltalán nem hozhat változást, a 7. azt, hogy szerinte rendkívül erős változást hozhat. . A 12. számú ábrán látható, hogy a kitöltők közül legmagasabb eredményt mindkét területen az erős változás kapta (eü: 39,29%, ped: 38,75%). Kevesen választották a nincs változást (eü: 7,14%, ped: 1,25%).

A tanulás tervezésénél egyik meghatározó irány lehet, hogy milyen módon jelenik meg mindkét felsőoktatási területen a kritikus gondolkodás fejlesztésének igénye. (Ennek megjelenése hatással van a hallgatói autonómia kialakulására is, erről bővebben a 3.4. fejezetben lesz szó).

Az oktatói kérdőívek 4. számú kérdése így hangzott:

Mennyire tartják fontosnak az alábbi kompetenciák fejlesztését?

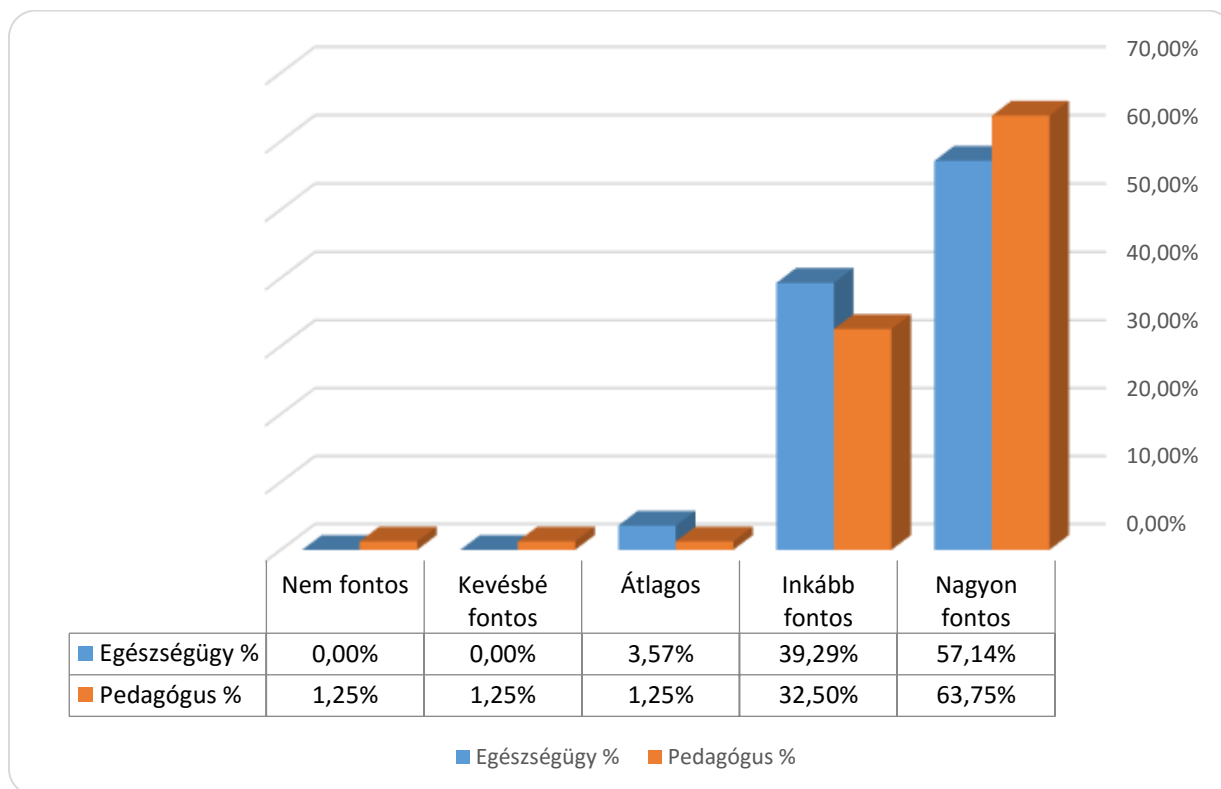
1=egyáltalán nem tartom fontosnak

7 =nagyon fontosnak tartom

- Társas kompetenciák, együttműködési készség
- Probléma érzékenység
- Önejlődés, szakmai szocializáció
- Nyelvi/szaknyelvi kommunikáció
- Infokommunikációs eszközök, hálózatok funkciójának, működésének ismerete
- Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képessége
- Probléma megoldás
- *Kritikus gondolkodás*

Ebben a fejezetben, a tanulás tervezésének szempontja szerint különösen érdekes területet, a kritikus gondolkodás fejlesztéséről adott válaszokat szeretnénk bemutatni. (13. ábra)

13. ábra: A kritikus gondolkodás fejlesztés fontosságának aránya az oktatók szerint



A 13. számú ábrán az látszik, hogy az egészségügyi területről kitöltők 57,14% tartotta ennek a kompetenciának a fejlesztését nagyon fontosnak, a pedagógusképzési területről érkezők közül pedig 63,75%. Érdekes, hogy az inkább fontos kategóriát az egészségügyből 39,29% a pedagógusképzésből pedig kevesebb, 32,50% választotta.

Itt egyrészt fontos hangsúlyozni, hogy a területi meghatározottságok természetes módon már a felsőoktatásban is érezhetőek, azaz az egészségtudományi eljárásokban a protokollszerű eljárásrend kevésbé támogatja a kritikus gondolkodást, sokkal inkább fegyelemre szoktat. A pedagógusképzésben viszont a jobb és egyre jobb megoldások keresése legalábbis a diskurzus szintjén igen magasra értékelt. A hipotézisben megfogalmazott állítás, azaz, hogy a gyakorlatban jelentkező feladatok ellátására és problémák megoldására való felkészülés nem mindig van jelen kellő súllyal a képzési programokban részben tekinthető igazoltnak.

A 6. számú kutatási kérdés arra irányult, hogy mennyire része a képzési programoknak a gyakorlatban jelentkező problémák megoldására történő felkészítés? Feltételezésünk az volt, hogy ez nem mindig van jelen kellő súllyal a képzési programokban.

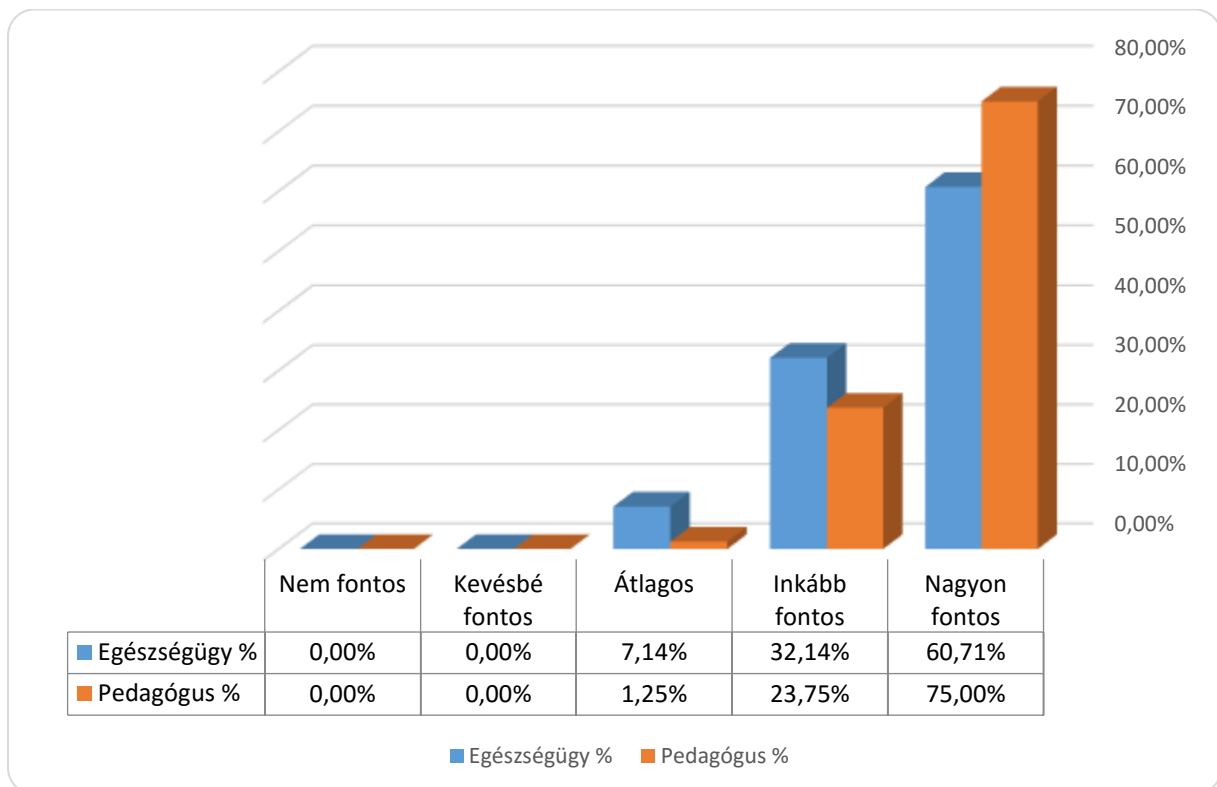
Az oktatói kérdőívek 6. számú kérdése így hangzott.

Mennyire tartja fontosnak, hogy oktatóként változást érjen el az alábbi területeken? Kérjük, minden egyes tételt külön-külön mérlegeljen és helyezzen el az „egyáltalán nem (1) - nagyon (7)” skálán!

- Elméleti ismeretek
- Gyakorlati képességek
- A hallgatók kompetenciái
- A hallgatók együttműködése
- A hallgatók sikeres munkavégzése
- A hallgatók érdeklődésének felkeltése a téma iránt
- A hallgatók szakmai felelősségvállalásának erősítése
- A hallgatók személyiségfejlődése
- A hallgatók probléma érzékenységének fejlesztése
- A hallgatók probléma megoldási képességei
- Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képessége
- Kritikus gondolkodás

A 14. számú ábrában azt mutatjuk be, hogy hogyan gondolkodnak a gyakorlati képességek fejlesztéséről.

14. ábra: Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók gyakorlati képességeinek fejlesztéséről



A 14. sz. ábrán szembeűnő, hogy az egészségügyben inkább megjelenik az átlagos és a pedagógusképzésben tartják ezt fontosnak. Az egészségügyi területűl érkezett válaszokban 60,71%-ban tartják nagyon fontosnak, a pedagógusképzés területűl 75,00%-ban tartják nagyon fontosnak.

Ezt a feltételezést megerősítik az interjúban elhangzottak, miszerint az eltérés azzal is magyarázható, hogy a két szakterület között a „gyakorlati megoldások” kifejezés használata jelentősen eltér egymástól. Itt fontos azt is megjegyezni, hogy különbség érzékelhető a magyarországi és nemzetközi példák elemzése során is.

A kérdőívek végén lehetőség volt megjegyzések írására. Mind az oktatói, mind a hallgatói megjegyzésekben szembeűnő volt az elmélet és gyakorlat viszonyára való reflektálás.

Az egészségügyi és pedagógusképzésben részt vevő hallgatóktól egyaránt érkeztek olyan a válaszok, amelyek hiányolták az elmélet és gyakorlat összekapcsolódását.

A 16. számú hallgatói kérdésben azt kértük, hogy írják le a legmeghatározóbb élményüket arról, amikor az elméletben tanultak és a gyakorlati tudása összekapcsolódott.

A következőkben szeretnék bemutatni néhányat az erre a kérdésre érkezett válaszok közül:

„Tanulmányaim során rengeteg elméleti tudást kaptam, de dilettánsnak érzem magam a gyakorlatban, ugyanis az összefüggések felismerését (azt, hogy hogyan gondolkodjunk/cselekedjünk adott helyzetben) nem segítette az oktatás.” Hallgatói kérdőív, 49. válasz.

Ennél markánsabban is megfogalmazta egy másik hallgató: *„Az oktatásunk során túl sokszor találkozunk olyannal, ami által érdemben nem tudunk fejlődni, és sok esetben semmi értelme sincsen! - időpocsékolás - Határozottan nem értek egyet a sok elméleti órával, pláne, hogy2 évig csak az megy. Mire oda kerülünk a gyakorlatra, MINDENT elfelejtünk, sőt, idő se volt rendesen megtanulni, mivel annyi minden van, tehát csak elpocsékolok időnek tartom. Úgy gondolom, hogy merőben át kéne alakítani az oktatásunkat, mivel abszolút elavult! Meglátásom szerint, már az első vagy legkésőbb a második félévtől gyakorlatra lehetne küldeni a hallgatókat, ahol igazi tanítói munkát tudnak megfigyelni, de nem 1-1 órát, hanem teljes heteket, hogy egészben, komplexen lássák a munkát! Abból tudnak igazán tanulni! (...) Esetleg 1 hét megfigyelés, majd 1 hét megbeszélés, mit láttak, ahhoz kapcsolódó elméleti megbeszélés, hogy mit és hogyan csinál a tanító, didaktikai alapok megtárgyalása, megfogalmazása, pontos leírása, hogy tudja a hallgató, hogy mit és hogyan. (több tárgynál ez teljesül, de soknál sajnos nem, és rettenetesen hiányos!!) Tehát már a képzés elején gyerekek közé irányítanám a hallgatókat, nem gondolom, hogy bármi "rosszat/baj" csinálnának.”* Hallgatói kérdőív 18. számú válasz.

Egy másik hallgatói visszajelzésben az következőket fogalmazták meg: *„Nem is értem, hogy miért ilyen minimális a gyakorlati képzés, valamint, hogy miért kell annyit várni, hogy végre gyerekek közé menjen a jövődöbeli pedagógus, amikor meg végre oda érkezik, akkor meg annyi feladata van, és olyan sok mindenre kell figyelnie, plusz megfelelnie, hogy örülten stresszes a folyamat. Ezenfelül, ha valamit nem úgy csinál, ahogy azt elvárják, akkor még kap is a fejére... „* Hallgatói kérdőív 54. sz. válasz

A következő visszajelzésben már az oktatók attitűdjeit is megjelenítik: *„Kiemelném még azt is, hogy nem gondolom, hogy az oktatók hibája lenne, mivel ugyan ilyen rendszerben nevelkedtek (feltételezem), így nekik ez a normális, megszokott, és ha nem gondol bele,*

akkor nem változtat. Amin még jókat szoktam mosolyogni az a "nincs idő" kifejezés, és a témérdek elmélet lediktálása. Kérem én, minek!? 21. század, korszerű technológia és az internet világa... majdnem minden elérhető interneten, ami meg nem, az meg a könyvekből. Minek külön leírni, lediktálni a dolgokat!? Miért nem lehet oda adni az anyagot, és az órát hasznosabb tevékenységekkel, módszerekkel eltölteni az időt? Az iskolát szeretem, de az oktatással nem vagyok elégedett, mivel úgy érzem, hogy amire végzek szinte semmit se fogok tudni (közel se annyit, amennyit kéne). Még előttem a 10 hetes gyakorlat, de már most tartok tőle, mivel tisztában vagyok vele, hogy nem vagyok felkészült, és nem gondolom, hogy ez az én hibám lenne, pláne, hogy az órákra mindig bejártam. Igyekszem addig felkészülni, de annyi feladatom van, hogy pluszban igen nehéz. A 10 hetesen fogok mindent megtanulni, amikor is látom a tanítót/nőt tanítani, majd amikor nekem kell felkészülnöm, gyakorolnom. Tehát a legfontosabb a képzés során a jó 10 hetes gyakorlóhely megválasztása, pontosabban a tanítóválasztás. Pont, mint kisiskolásként....bírom benne, hogy ez idővel - mihamarabb- változni fog”.

Az orvosképzésből érkezett egyik válasz külön kitér az elméleti és gyakorlati képzésekből hiányzó összekapcsolás hiányosságaira:

„Tanulmányaim során rengeteg elméleti tudást kaptam, de dilettánsnak érzem magam a gyakorlatban, ugyanis az összefüggések felismerését (azt, hogy hogyan gondolkodjunk/cselekedjünk adott helyzetben) nem segítette az oktatás”.

Az egészségügyi terület 1. Kutatója szerint: *„az attitűd, autonómia felelősségvállalás és kompetencia különösen akkor jól fejleszhető, amikor az ember az elméletet és a gyakorlatot egységében látja és az elméleti képzésben mindig utal a gyakorlatra ... hogy egyrészt annak, hogy egy adott ismeretanyagnak mi lehet a jelentősége abban, hogy dönteni tudjon, hogy egy adott szituációt felismerjen, vagy egy viselkedésmintát képviseljen”.* A kutató szerint *„az a jó elméleti képzés, amikor a hallgató már alig várja, hogy kiszabaduljon a gyakorlatba, mert már nem bír magával olyan ismeretek, olyan aktivitás van benne”.* A gyakorlati képzésekkel való összekapcsolásról azt mondta, hogy *„gyakorlati oktatás eredményesen csak úgy képzelhető el, ha a gyakorlati oktató visszautal az elméletre mindenkor”.*

A pedagógusképzés 2. Kutatója arra a kérdésre, hogy hogyan épít a kurzusokban a kutatásokra azt mondta, hogy *„az nagyon attól függ, hogy éppen miben vagyok benne.*

Nem szoktam előre kitalálni, hogy milyen kutatásokról fogok velük beszélgetni, de gyakran előfordul, hogy előjönnek a beszélgetés során olyan élmények a kutatásból, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a kurzuson felmerülő témához, és akkor azt nagyon szokták élvezni, hogy belelátanak”

Tehát a beérkezett válaszokból az látszik, hogy az elmélet és gyakorlat összekapcsolása egyrészt a pedagógusképzésben inkább oktató függő, az egészségügyi képzésekben ez inkább intézményi meghatározottságú, de kisebb az oktatói autonómia. A hallgatók viszont mindkét területen hiányolják az elméleti és gyakorlati képzések jobb egymásra épülését.

3.2. A tanulás és tanítás módszerei

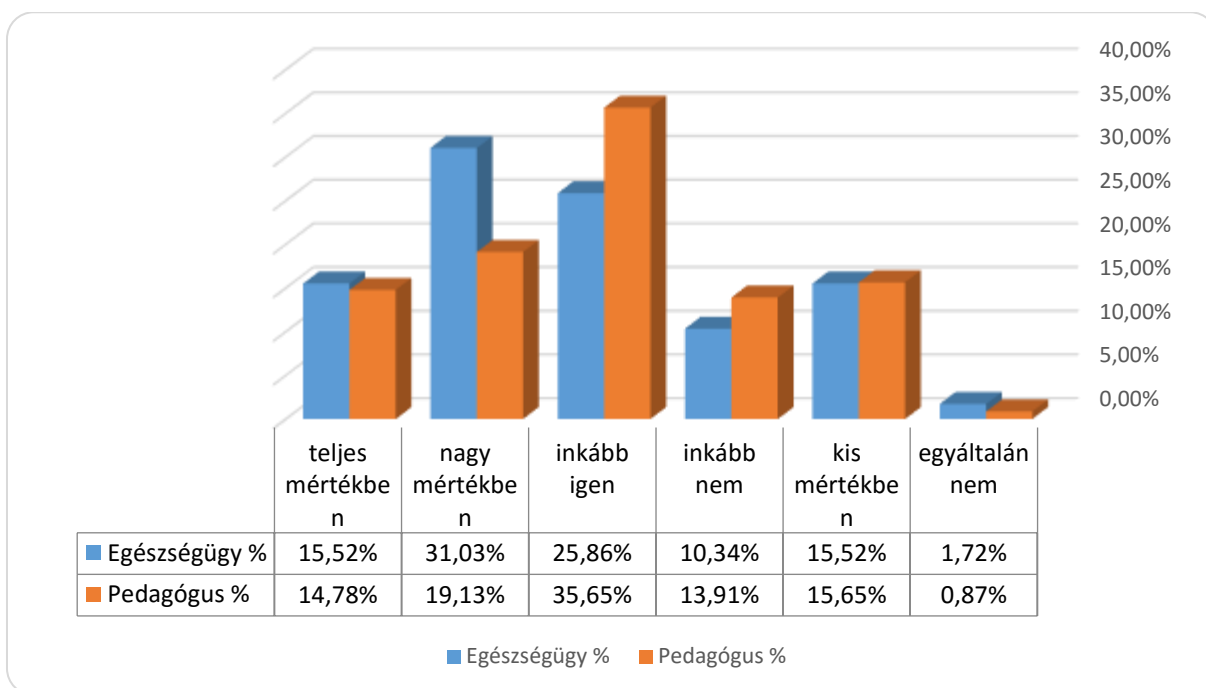
A hazai felsőoktatási intézmények figyelve is egyre inkább a tanulás és tanítás kérdéseinek vizsgálata fele közelít. A nemzetközi folyamatok, a képesítési keretrendszerek, a bolognai folyamat és a már sokat emlegetett tanulási eredmények alapú megközelítés is erősíti ezt az irányt. A használt módszereknél külön rákérdeztem arra, hogy milyen gyakran használták az oktatók a tanári prezentációt, dokumentumelemzést, esettanulmányokhoz kapcsolódó vizsgálatokat, esettanulmányok elemzését, probléma-alapú tanulást, csoportos feladatokat, portfólió készítést, autonóm tanulást, csoportos és projekt alapú tanulást, szerepjátékot és a speciális módszerek kipróbálását a gyakorlatban. *(Az oktatói és hallgatói kérdőívre beértekezett válaszok adatai az 1. számú mellékletben részletesen megtalálhatóak.)*

Az volt a célom ezzel a kérdéssel, sikerüljön közelebb jutnom ahhoz, hogy milyen változatos módszereket használt az oktató az órán, és vajon tudatában van-e ezen módszerek funkciójának. Az egyik legérdekesebb eredmény a szerepjátékok használatához kapcsolódik. A szituációs tanulás elmélete jól nyomon követhető az egészségtudományi képzések gyakorlathoz való ragaszkodásában *(Hargreaves, 2000)*.

A kérdőívekben külön kérdésben vizsgáltam azt, hogy mi a hallgatók véleménye a különböző oktatói módszerekről *(hallgatói kérdőívek 10. kérdés)* a gyakorlatban használható tudás támogatásában. Ebben arra kértem őket, hogy súlyozzák a megjelölt módszereket. A választható lehetőségek a következők voltak: tanári prezentáció, dokumentum vizsgálat (esettanulmányokhoz kapcsolódó vizsgálatok), esettanulmányok elemzése, probléma alapú tanulás (komplex problémák elemzése), csoportos feladatok,

portfólió készítése, autonóm tanulás (amikor a hallgató választhatja ki a témát és a módszert), csoportos projekt alapú tanulás, szerepjáték és speciális módszerek kipróbálása a gyakorlatban. (Az ezekre érkezett összes választ a melléklet tartalmazza). A tanári prezentációról beérkezett hallgatói válaszokat a 15. számú ábrán jelenítjük meg.

15. ábra: Hallgatók vélemények aránya az oktatói módszerek közül a tanári prezentációról.



A 15. számú ábrán a hallgatói kérdőívre 58 válasz érkezett az egészségügyi és 115 válasz a pedagógusképzési területről. A válaszokból az látszik, hogy a legmagasabb értéket az egészségügyben hallgatók adták, 31,03% mondta azt, hogy nagy mértékben és csak 19,13% állította ugyanezt a pedagógusképzés területéről. A pedagógusképzés területéről a legmagasabb választ 35,65%-ot az inkább igen lehetőség kapta.

A 15. számú ábrán megjelenő adatok a nyílt kérdésekre adott válaszokkal kiegészítve még jobban értelmezhetőek. A tanári prezentáció használatának megítélésében itt a nagy mértékben és az inkább igen válaszok aránya magas. A nyílt kérdésre adott válaszokban viszont megjelenik a prezentáció jellégéről, azaz, hogy az mennyire informatív, mennyire eseteket mutat be és mennyire inkább elméleti, történeti megközelítés jellemzi.

A nyílt kérdésre adott válaszok közül több is kapcsolódik az oktatói módszerekhez:

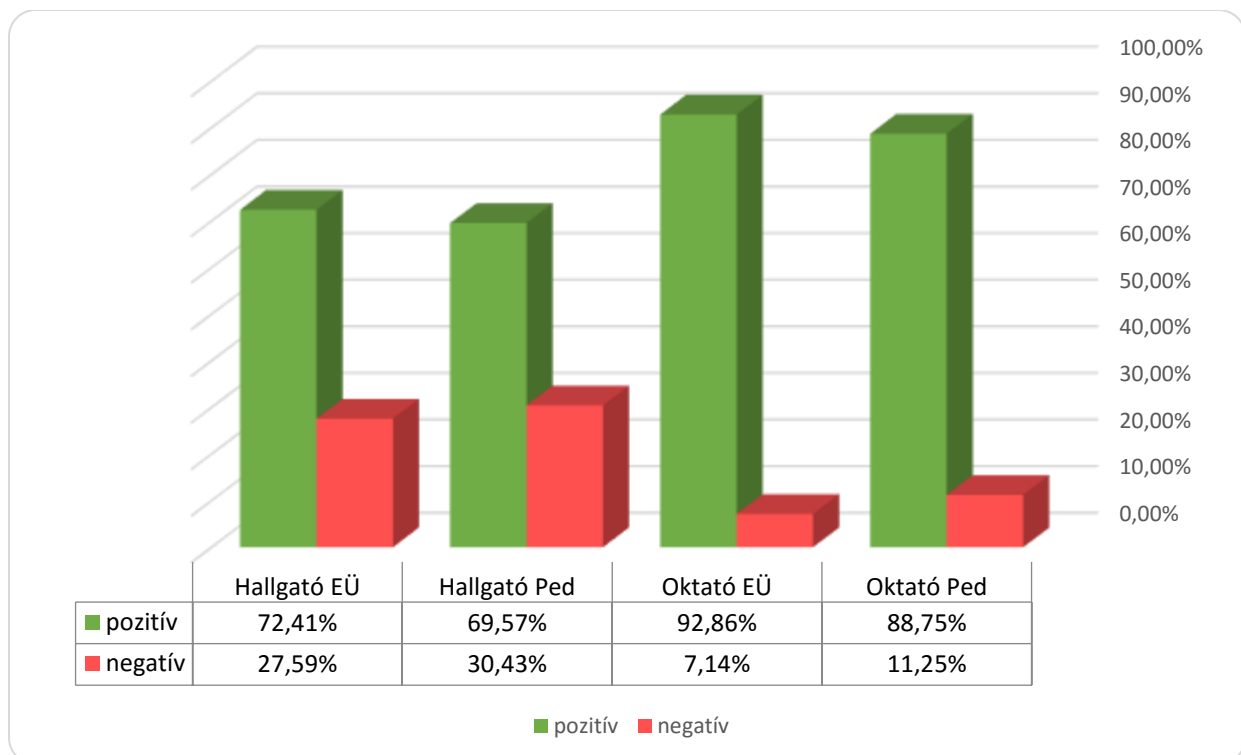
„Sajnos a legtöbb oktató figyelmen kívül hagyta a hallgatók szükségleteit. Kevés volt az olyan kurzus, ahol nem frontális munkaforma volt a meghatározó. Könyvből én is tudok

jegyzetelni, de a gyakorlatban az elméleti tudást nehéz alkalmazni, konkrét esetek, megoldások nagyobb segítséget nyújthattak volna számomra a gyakorlatban. Így szinte mindenre magamtól kellett rájönnöm.” (hallgatói kérdőívek, 18. kérdés, 38-as válasz)

„A kurzusok többsége arról szól, hogy előadás formájában leadják az anyagot, ami legtöbbször a kötelező irodalom feldolgozása, majd ezt írásbeli vizsga (teszt vagy kifejtős kérdések) formájában számon kérik. Ez gyakorlatilag a leadom az anyagot technika, a rengeteg didaktikai módszer közül csak egy, ráadásul kevésbé hatékony: a bemagolt anyag nagy részére a vizsga után már senki sem emlékszik” hallgatói kérdőív.” 135. válasz.

A 16. számú keresztábrán azt igyekszünk megmutatni, hogy milyen viszonyban van egymással a tanári prezentáció és ennek hallgatói megítélése az egészségügyi és pedagógusképzési területen.

16. ábra: A tanári prezentáció hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya

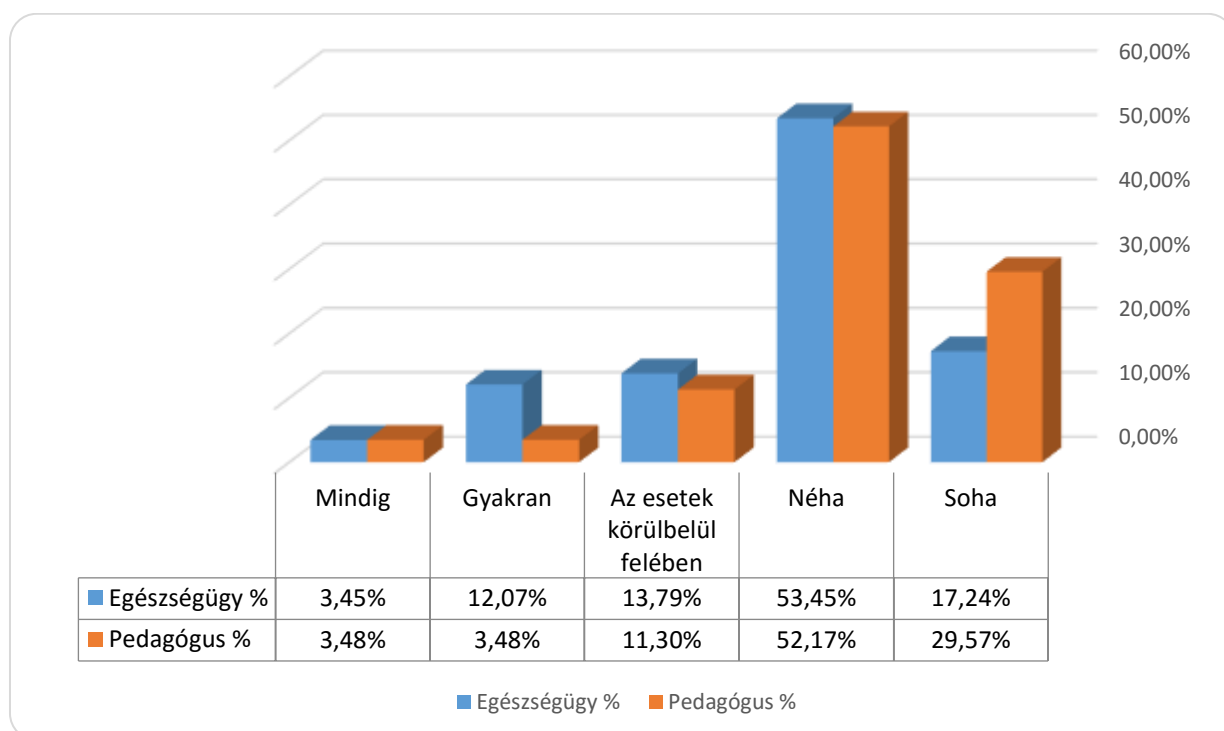


A 16. sz. keresztábrán a hallgatói 11. és az oktatói 15. kérdésből az első alkérdést hasonlítják össze. Hallgatói kérdés: Mennyire támogatja a gyakorlatban használható tudás elsajátítását a tanári prezentáció? Oktatói kérdés: Mennyire gyakran alkalmazza a tanári prezentációt? Az első zöld/piros ábra mutatja, hogy az egészségügyi hallgatók mennyire tartották ezt fontosnak, a másodikban a pedagógusképzésben lévő hallgatók adatai. A

harmadikban van, hogy mennyire gyakran alkalmazzák az egészségügyi oktatók és a negyedikben, hogy mennyire gyakran alkalmazzák a pedagógusképzésben oktatók.

A 17-es ábrán azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek a szituációs tanuláshoz kötött szerepjátékok előfordulását jelzik a kurzusokon. Az első zöld/piros páros diagram mutatja meg, hogy az egészségügyi hallgatók mennyire tartották ezt fontosnak. A második mutatja a pedagógusképzésben lévő hallgatók megítélését. A harmadik páros azt mutatja meg, hogy mennyire gyakran alkalmazzák ezt az egészségügyben oktatók. A negyedikben ugyanez a pedagógusképzésben dolgozó oktatók megítélése szerint. A 17. számú ábrából úgy tűnik, hogy a hallgatók ezt kevésbé érzik fontosnak, mint amennyire az oktatók ezt a módszert alkalmazzák.

17. ábra: Hallgatói visszajelzésekben a szerepjáték gyakorisága az eddig elvégzett kurzusokon

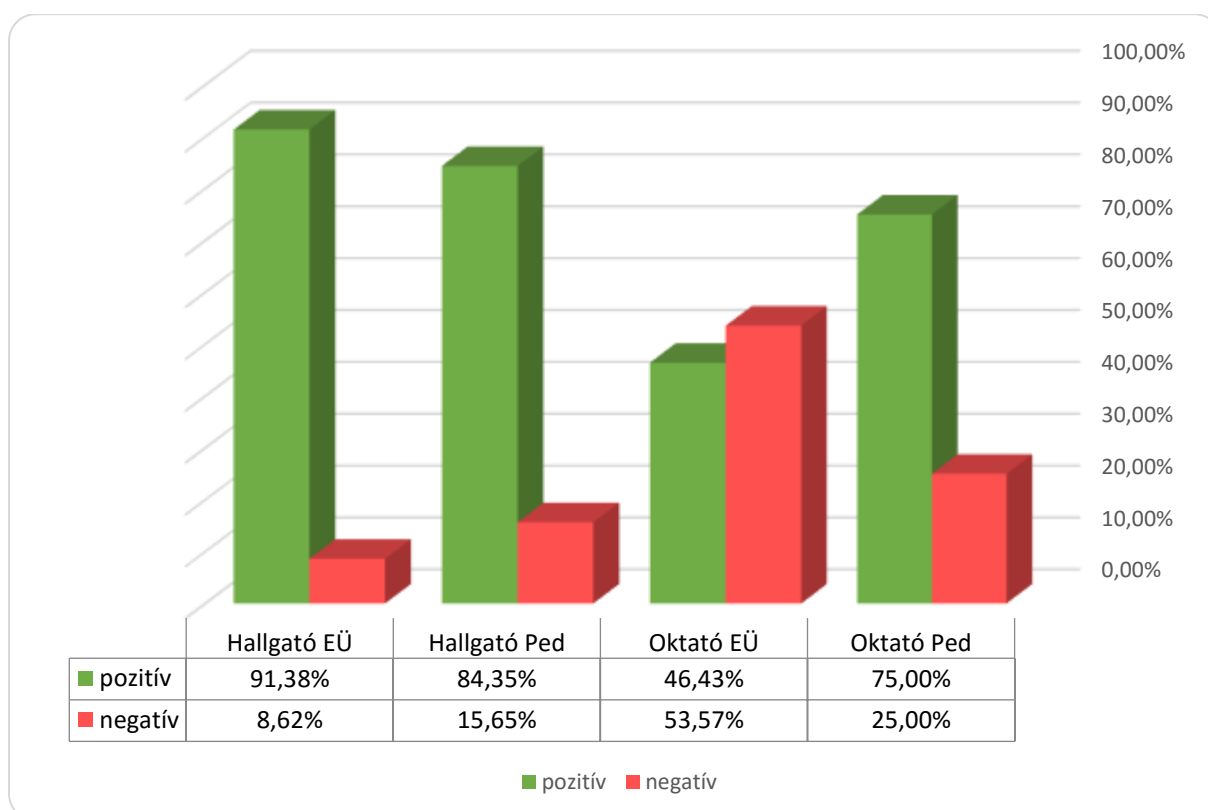


A 17. számú ábrában a szituációs szerepjátékokhoz kötődő tanulás elterjedtségének különbségét mutatjuk meg az egészségügyi és pedagógusképzési területen. 58 választ kaptunk az egészségügyi és 115-öt a pedagógusképzési területről. Amint az az ábrából is látható toronymagasan a néha válasz érkezett, 53,45% az egészségügyi és ennél csak valamivel kevesebb a pedagógusképzési területről 52,17%.

Az elméleti részben elemzett kutatók (Schön, 1987, Hargreaves, 2000) is arra az eredményre jutottak, hogy gyakran a kórházi gyakorlatban eltöltött idő során szerzett tapasztalat (a kontextushoz, szituációhoz jobban kötött tanulás) sokkal jobb eredményre vezet, mint az előadóban töltött idő. Ez nem jelenti azt, hogy arra kisebb szükség van, hanem a kettő folyamatos kölcsönhatásában tud leginkább megvalósulni a tanulás. Legyen elméleti előadás és ezt a lehető legtöbb esetben egészítse ki a szituációs, kontextushoz jobban kötődő tapasztalat. Érdemes azt is hangsúlyozni, hogy a mindennapi életben tapasztalható jelenségek csak ritkán olyan egyértelműek, mint az az egyetemi körülmények között tapasztalható, ahol nem lehetséges minden egyes változat és megjelenési forma elemzése.

A 18. sz. keresztábrában azt szeretnénk megmutatni, hogy az oktatók által használt módszerek közül a dokumentumelemzés milyen gyakori módszer, és hogy erről mit gondolnak a hallgatók.

18. ábra: A dokumentumvizsgálat hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya

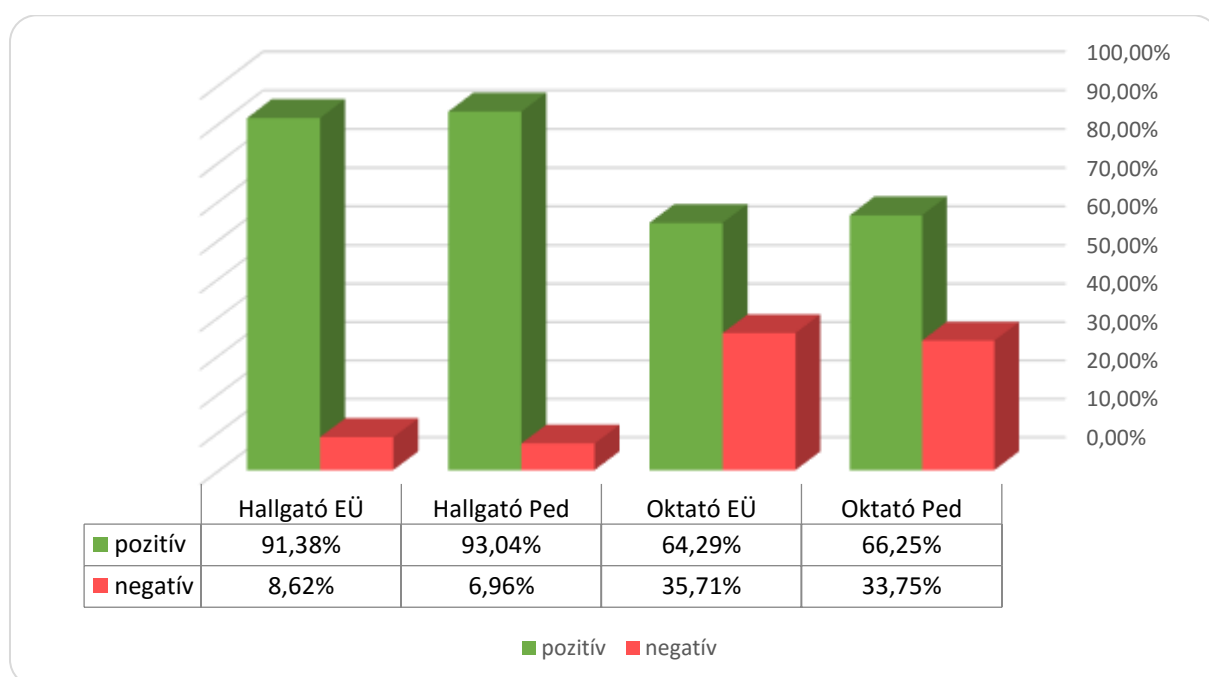


A 18. számú keresztábrában a pozitív hallgatói visszajelzése az egészségügyi területről 91,38%-ban pozitív a pedagógusképzési területről is nagyon magas, 84,34%. Az

oktatóknál az egészségügyi képzéseknél magas 53,57% kapott, viszont a pedagógusképzési területen 75%-ban ítélték meg pozitívan. Ez a különbség abból is adódhat, hogy a pedagógusképzésben oktatók számára ismertebb a dokumentumelemzés fogalma, viszont az egészségügyi képzésekben ez ritkábban fordul el, inkább az esetelemzés, diagnózis kifejezések használják.

Szerettünk volna az esettanulmányok elemzéséről is megtudni, hogy milyen gyakran használják ezt az oktatók és erről milyen véleménye van a hallgatóknak (19. számú keresztábra).

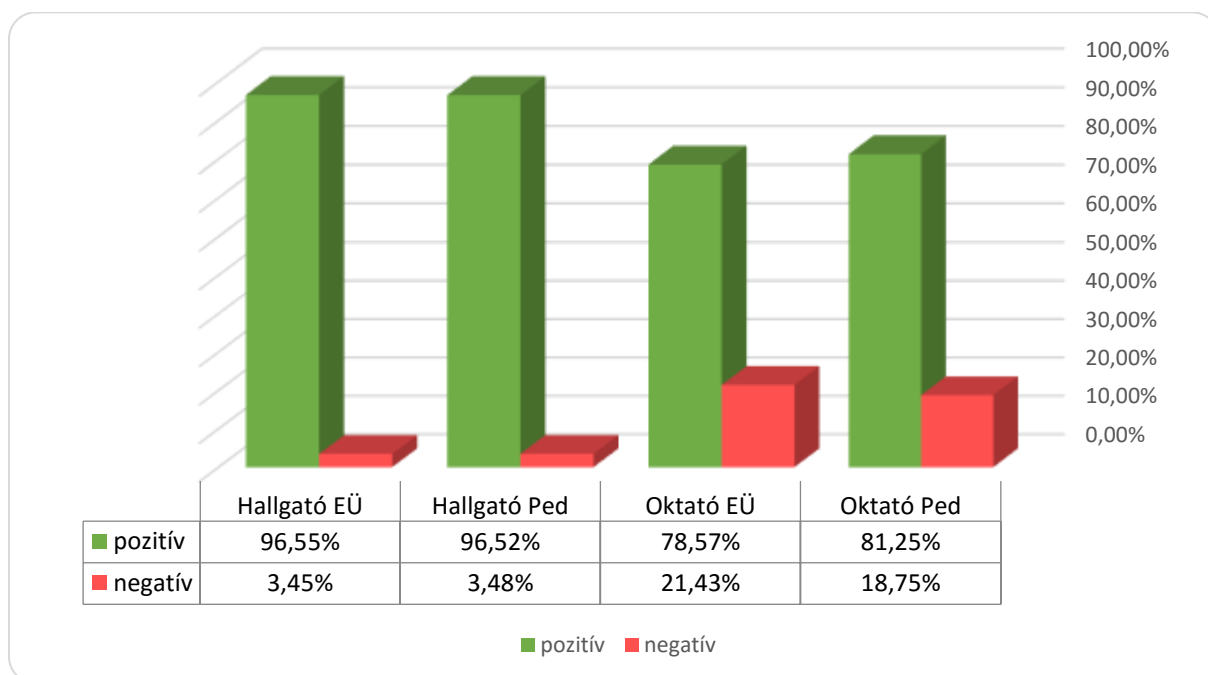
19. ábra: Az esettanulmány hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya



A 19. számú keresztábrán a hallgatói vélemények egyértelműen pozitív megítélést mutatnak (91,38% egészségügyi és 93,04% pedagógusképzési területről). Az oktatói visszajelzésekben is a pozitív válaszok vannak túlsúlyban (64,28% egészségügyi terület és 66,25% pedagógusképzésről). Itt látható, hogy már közelebb van egymáshoz a két területen oktatók véleménye a módszer használatáról. Az esetek elemzése jobban elterjedt az egészségügyi képzésekben, mint a dokumentumelemzés. A hallgatók egyértelműen pozitív visszajelzése azt mutatja, hogy szívesen dolgoznak ezzel a módszerrel.

Az elméleti részben is elemzett probléma-alapú tanulás használatáról is megkérdeztük a hallgatókat és oktatókat. Ennek eredményeit a 20. számú keresztábra tartalmazza.

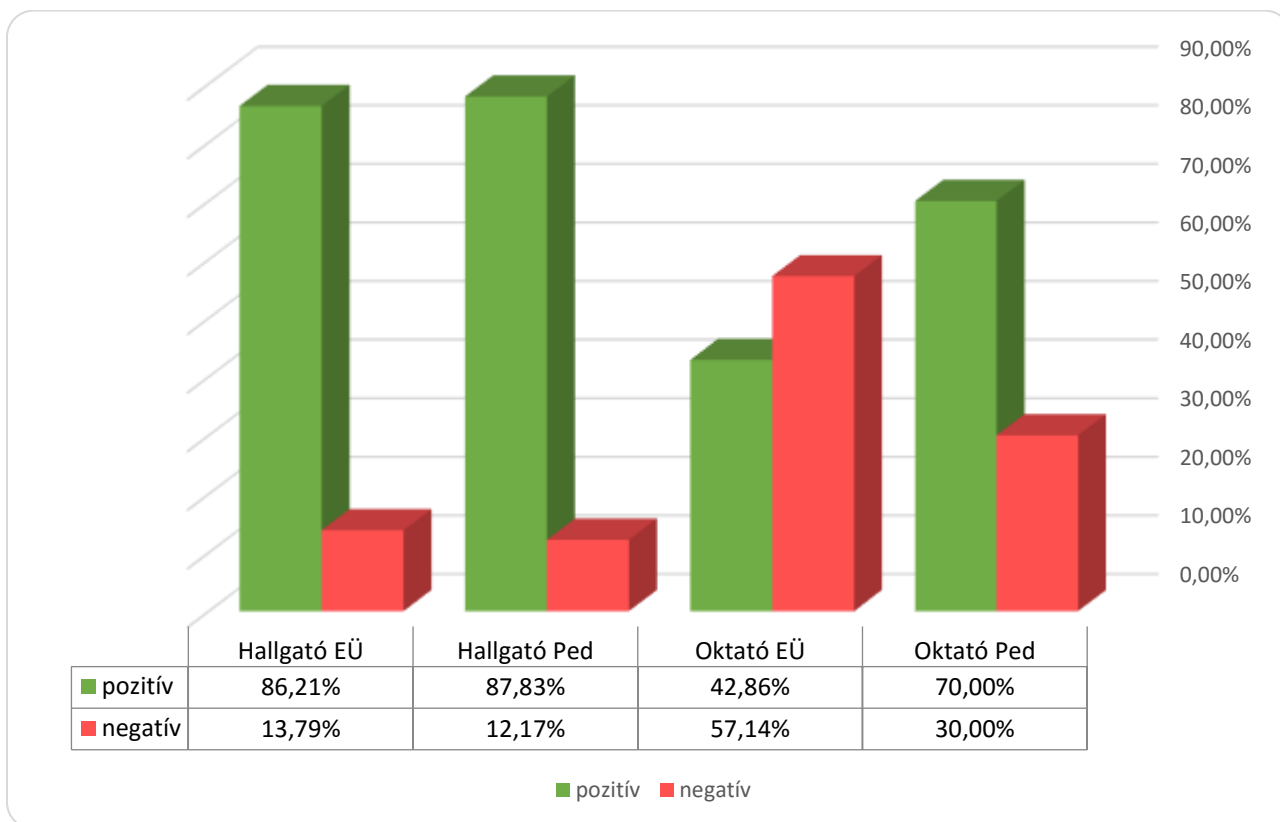
20. ábra: A probléma-alapú tanulás hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya



A 20. számú keresztábrán látható, hogy a probléma-alapú tanulás megítélése is egyértelműen pozitív mind a hallgatók, mind pedig az oktatók által. 96,55% -os pozitív visszajelzés érkezett az egészségügyben tanulóktól, és 96,52% a pedagógusképzésben résztvevőktől. Az oktató megítélés magasabb a pedagógusképzésben dolgozóknál, 81,25%, de alig marad el ettől az egészségügyi képzésben oktatóké, amely 78,57%.

A kérdőívben a másik kiemelt vizsgálati pont az volt, hogy milyen módon lehet az oktatásban használni a csoportos tanulást. Ennek eredményeit a 21. számú keresztábra tartalmazza.

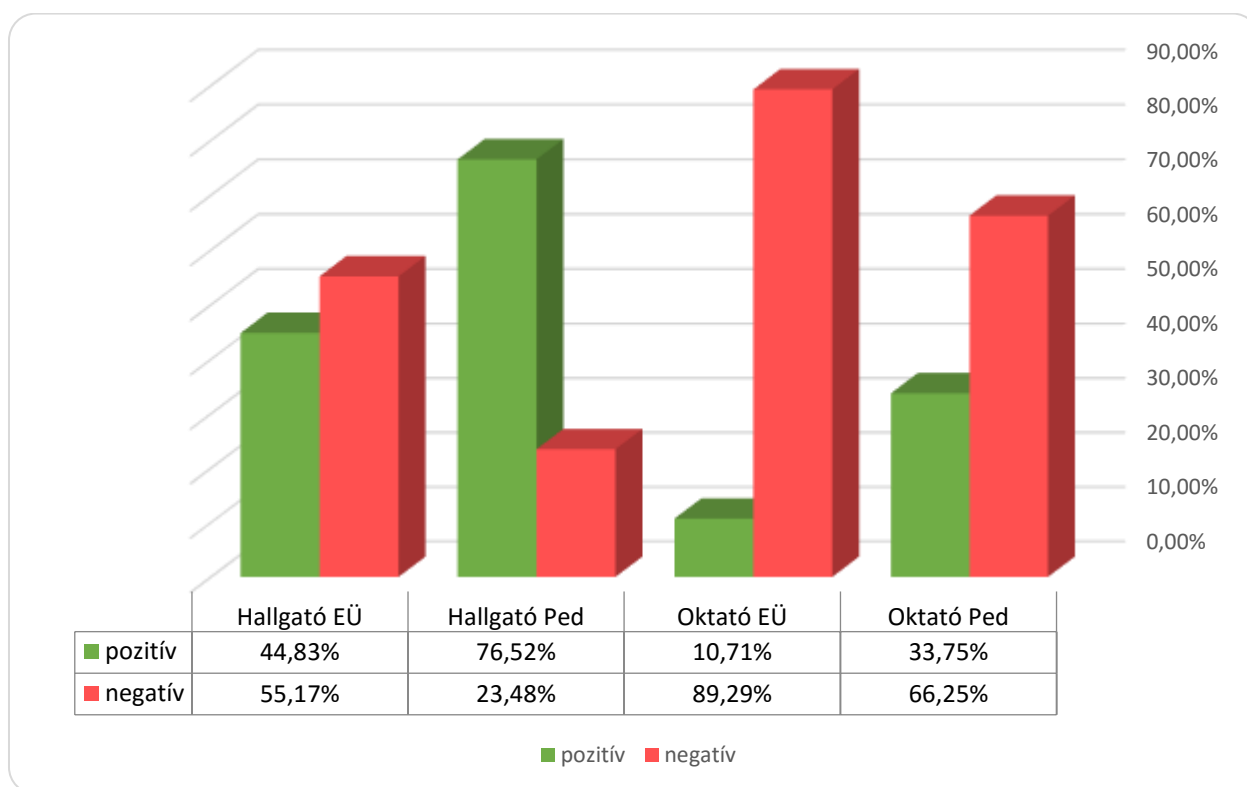
21. ábra: Csoportfeladatok hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya



A 21. számú keresztábra ismét azt mutatja, hogy a hallgatók megítélése igen pozitív ezzel kapcsolatban (egészségügy: 86,21%-ban pozitív, pedagógusképzés: 87,83%-ban pozitív). Az oktatói visszajelzéseknél ennél változatosabb az eredmény. Az egészségügyben dolgozó oktatók részéről 57,14%-ban érkezett negatív válasz és csak 30,00%-ban a pedagógusképzési területről. A pozitív válaszok is a pedagógusképzési területről érkeztek magasabb számban: 70,00%, ehhez képest az egészségügyi területen dolgozók csak 42,86%-ban ítélték meg pozitívan a csoportfeladatokat, mint oktatói módszer eredményességét.

Az elméleti részben elemzett rendszerben való gondolkodásnak szerepe van a tanulás eredményességében, mert azzal, ha mint az oktató, mind a hallgató átlátja a képzési folyamatot, adaptívabb lesz a tanulás. Azt, hogy erről hogyan gondolkodnak, a portfólió, mint oktatói módszert gondoltuk alkalmasnak (22. számú keresztábra).

22. ábra: A portfólió módszer hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya



A 22. számú keresztábra adatai szerint a hallgatók közül inkább a pedagógusképzési területről adtak pozitív válaszokat, 76,52%, és csak 44,83%-ban ítélték meg a portfólió módszerét az egészségügyi felsőoktatás hallgatói. Az oktatói válaszokban az látszik, hogy jelentős az elutasítása mindkét területen (pedagógusképzés 66,25%, egészségügy: 89,29%).

A tanulás és tanítás módszereinek vizsgálatánál egyik szempont az volt, hogy az oktatók mennyire veszik figyelembe a hallgatók előzetes tudását. Az pedagógusképzés 2. Kutatója szerint: „*formálisan nem építék, a kurzus folyamán, a vitákban és beszélgetésekben, a kiadott feladatokban figyel arra, megpróbálja detektálni azokat a skilleket amelyek már megvannak a hallgatóban, és hogyha ez ismert, tehát kiderül, hogy egy hallgatónak van alaposabb ismerete, akkor azt igyekszik az ember jobban bevonni. Tehát ez nem egy formális kapcsolat, hanem egy odafigyelés, vagy egy folyamatosan hol erősebben, hol gyengébb tudatossággal jelenlévő praxis.*”

3.3. Értékelés

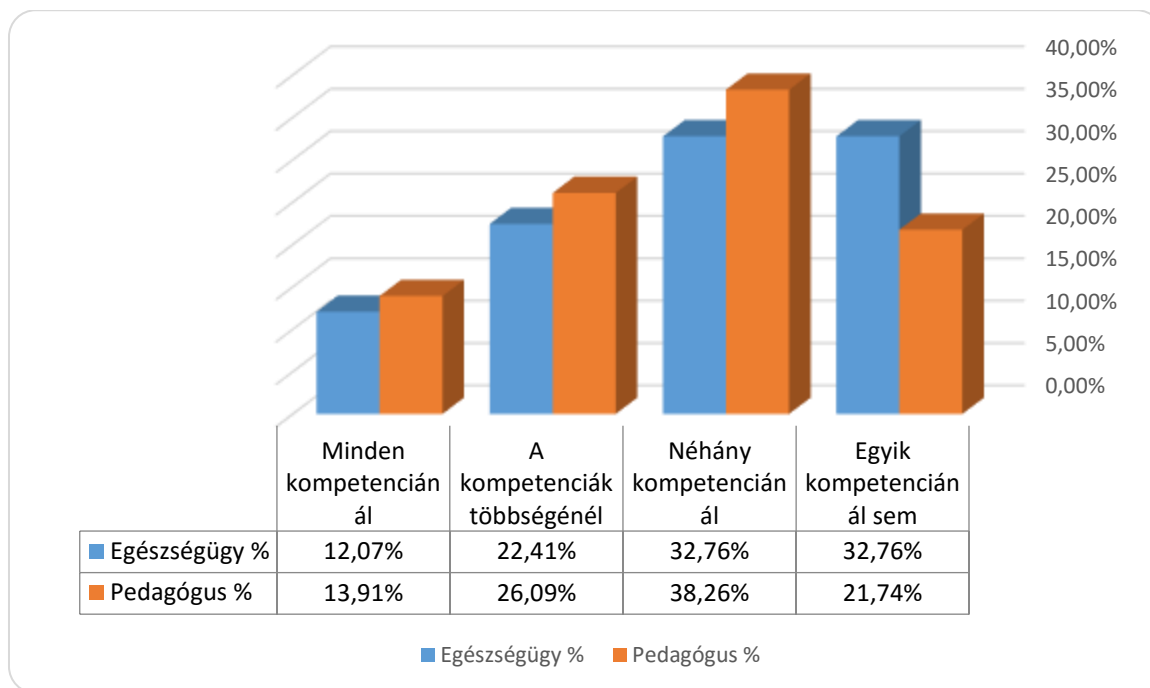
A hallgatók tanulási folyamatának értékelése az oktatás egyik legfontosabb része. A következő alfejezetben tárgyalt hallgatói autonómia szempontjából is fontos, hogy az értékelési kritériumok előzetesen ismertek legyenek a hallgatók számára. A lenne a cél, hogy a kurzus kezdetekor a tematika tárgyalása során ennek lépései és szabályai átláthatóak és követhetőek legyenek. Az értékelésnek csak egyik (bár talán legfontosabb) funkciója a hallgatók tájékoztatása előre menetelükről, másik nem elhanyagolható szerepe a visszajelzés a hallgatók tanulási folyamat támogatásának eredményességéről magának a szervezetnek. Ez utóbbiról részletesebben majd a szervezeti támogatásról szóló fejezetben lesz szó. A hallgatói kérdőív 7. számú kérdése arra vonatkozott, hogy kaptak-e visszajelzést arról a hallgatók, hogy adott kompetencia területeken milyen változás volt a kurzus során.

Az esettanulmányok között elemzett linköpingi egyetem képzéseinek folyamatos felülvizsgálatában és megújításában is nagy figyelmet kap az, hogy milyen kompetenciákat fejlesztenek a hallgatói visszajelzések. A megújított képzésben az értékelés nem a hallgatók rangsorba helyezését szolgálja, hanem támogatás és segítségnyújtás, megerősítés inkább. Valamennyi gyakorlatot vezető részt vesz az értékelésben is, ahogyan végig az egész folyamatban, és a különböző fázisok zárásánál is.

Az értékelés a tematikában meghatározott kimenetek alapján történik és az célja, hogy támogassa az eredményes tanulást. A vizsgák kumulatívak és összehangoltak valamennyi programban és fázisban. Ez azt jelenti, hogy a vizsgák felépítésekor figyelembe veszik a és a hallgatók terhelhetőségét és jogait. A vizsgák nem osztálytermi folyamatokra fókuszálnak, hanem az elérendő tanulási eredmények alapján épülnek fel. Ezek a tudás megbízhatósága (*reliable*) és érvényessége (*valid*), annak mérése, hogy mennyire képes megérteni a problémát és alkalmazni a tanult tényeket, mennyire tudja felmérni saját kapacitását (*önértékelés*), mennyire tudja felmérni a tanulási igényeket. A vizsgák eredménye két fokozatú: megfelelt/nem felelt meg. Az eljárásban mind a klinikai mind a preklinikai tanárok részt vesznek. (*A linköpingi egyetem értékelési módszereiről és annak filozófiájáról részletes beszámoló található a 2. számú, esettanulmányokat tartalmazó Mellékletben*)

A hallgatói kérdőívekben megkérdeztük azt is, hogy milyen visszajelzést kaptak a hallgatók a kurzus során történt előrehaladásukról. A 23. számú ábrán a beérkezett adatokból készült diagramok láthatóak.

23. ábra Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók tapasztalata szerint

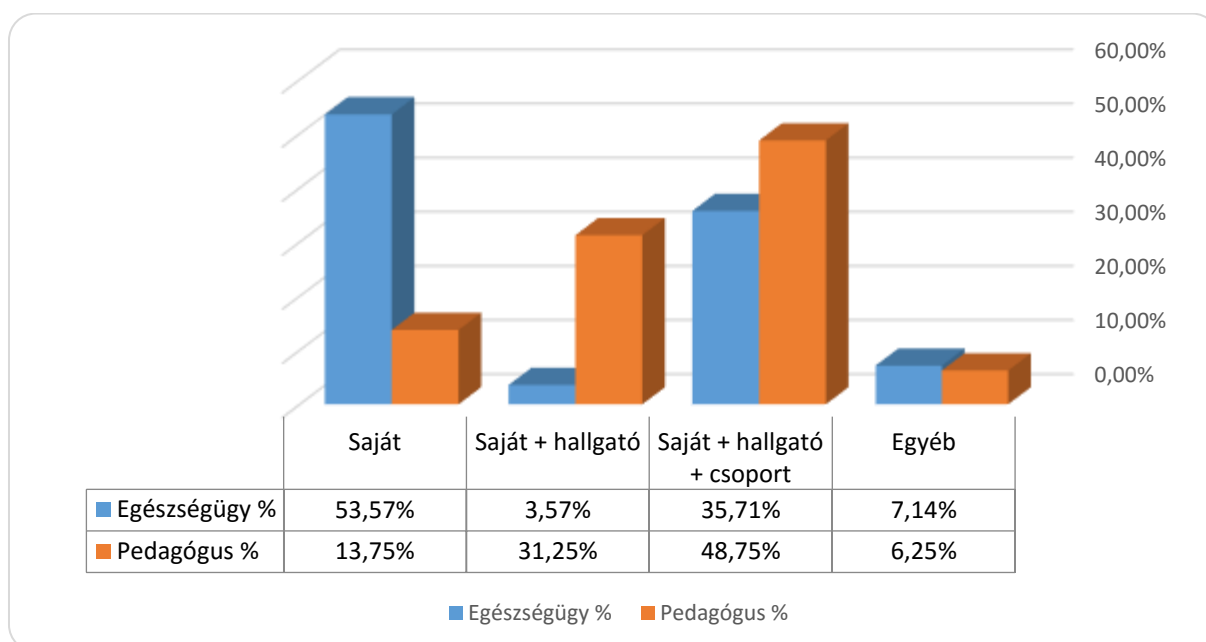


A 23. számú ábrán az látszik, hogy a hallgatók több mint fele semmilyen visszajelzést nem kapott arról, hogy hogyan fejlődött a kurzus során.

Az értékelési szempontok fontos jellemzője, hogy legyen világos, átlátható, a felhasználók (hallgatók, oktatók és intézmény) számára értelmezhető. Használatuk során meghatározó, hogy azok az oktatók, akik végzik az értékelést értsék azt a folyamatot, amelyben benne vannak, és amelyben az értékelést végzik. Azaz legyenek tudatában a hallgatók fejlődésében betöltött szerepéről, az adott kurzuson történt előre haladásról a meghatározott tanulási eredmények viszonylatában is.

Az értékelési kritériumoknak összhangban kell lennie a többi, a képzési programban szereplő eredménnyel. Mint építő kockáknak kell kiadniuk az egyes kurzusok tanulási eredményeinek a teljes képzésre meghatározott teljes célt. Az értékelésről vallott nézetekről az oktatói kérdőív 12. számú kérdése próbálta meg kideríteni, hogy milyen gyakran használják a csoportos, vagy egyéni értékelést (24. számú ábra).

24. ábra: Oktatói visszajelzések aránya jellegük szerint



A 24. számú ábra esetében az egészségügyi területről érkezett válaszok a saját értékelés tekintetében azt jelenthetik, hogy igen magas fokú az oktatók önállósága, vagy egyértelmű értékelési kritériumok vannak meghatározva. A pedagógusképzők esetében ebből úgy tűnik, hogy sokkal erősebben bevonható a hallgató, mert a szakmából fakadóan hamar értheti a tanulási folyamatot, amelyet akár minősíthet is, mert már van előzetes tudása a kritériumok jelentőségéről. Fontos azonban megjegyezni, hogy nem feltétlenül kell kiterjedt pedagógiai tudásának lennie a hallgatónak ahhoz, hogy értékelni tudja munkáját, elég ha világos a kritériumok rendszere. Ez a kérdés összefügg a hallgatói autonómiával is, erre ott még visszatérek.

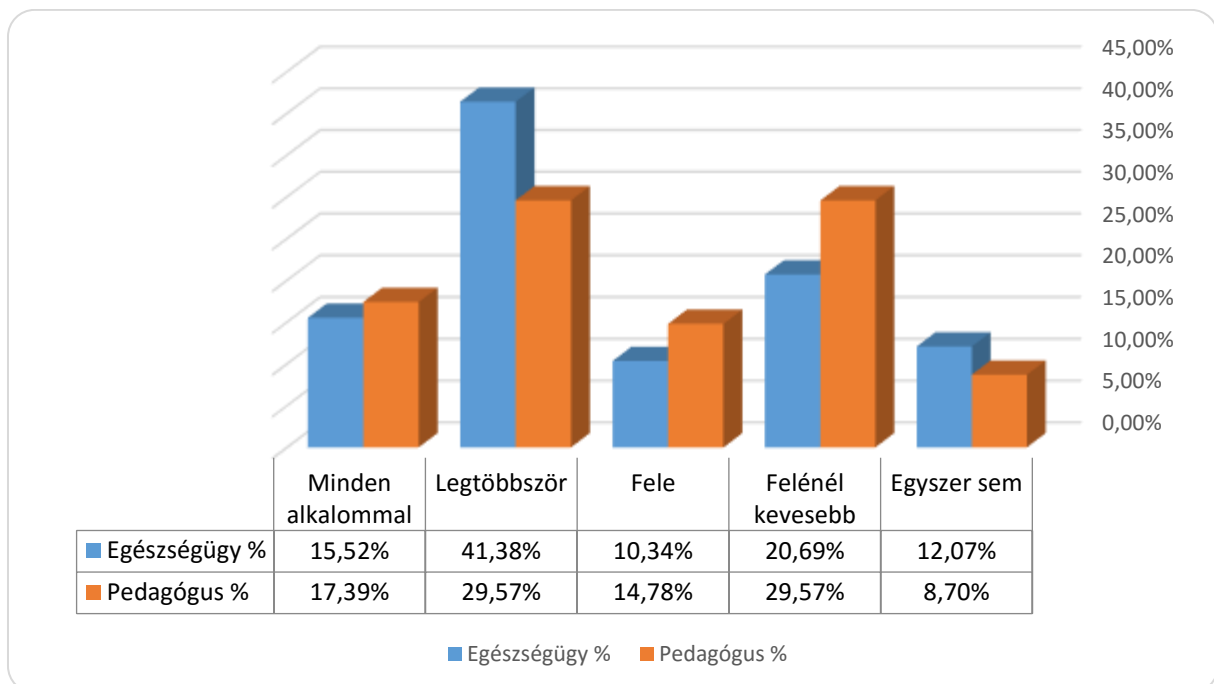
3.4. Hallgatói autonómia

Egy kurzus kezdetén a tematika egyeztetése és közös véglegesítése talán leginkább egy szerződés közös elfogadásához és megkötéséhez hasonlítható. A tanulási folyamat ismertetése, a témák egyeztetése és az értékelés nagyon aprólékos, világos áttekintése része lehet annak a korábban már sokat emlegetett gondolatnak, hogy ahhoz, hogy a hallgatók képesek legyenek önálló tanulásra.

A hallgatói autonómia növeléséhez hozzájárul annak tudatosítása, hogy az egyetemi környezet mit vár el tőlük, milyen tanulási és működési módot. Ennek az a célja, hogy kialakuljon az önszabályozó a tanulási folyamat – képesek legyenek felelősséget vállalni

egy közös produktumért (Savery, 2015). Ahhoz, hogy egy biztonságos tanulási környezet tudjon kialakulni az egyik leghatékonyabb támogatási mód az oktatók és hallgatók gyakorlati tudásközösségeinek kialakítása (Wenger, 2011). A hallgatói kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy milyen tapasztalataik vannak arról, hogy az oktató ismertette-e az értékelés kritériumait. A hallgatói kérdőívek 6. kérdése arra irányult, hogy tájékoztatta-e az oktató őket arról, hogy az adott kurzus milyen speciális kompetenciák fejlesztését célozza támogatni (lásd. 25. számú. ábra).

25. ábra A kurzus elején történő oktatói visszajelzés aránya a hallgatók tapasztalata szerint



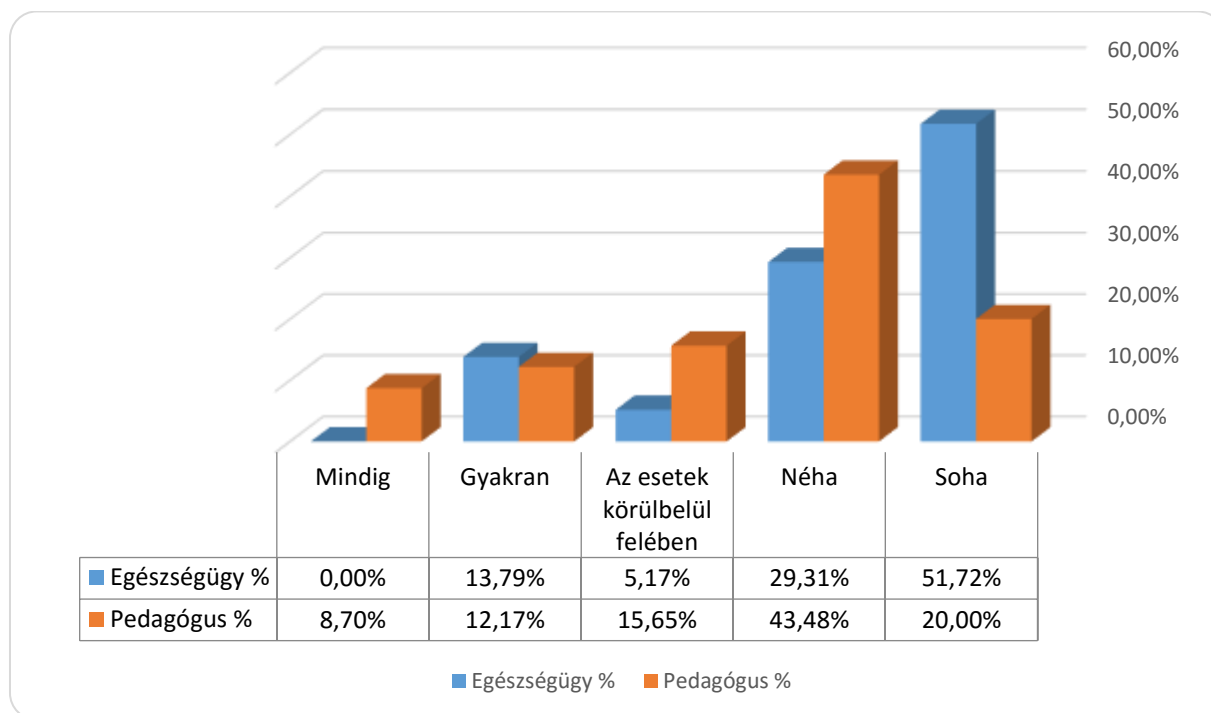
A 25. számú ábrából az látszik, hogy a hallgatók fele-fele mindkét képzési területen „minden alkalommal”, vagy „legtöbbször” megkapja a szükséges támogatást arról, hogy milyen kompetenciák fejlesztését célozza az adott kurzus. Az is látszik viszont, hogy 10% körül van mindkét esetben, amikor soha nem kap erről tájékoztatást. Ebből az a nagyon óvatos következtetés vonható le, hogy a jelenség inkább rendszer szintű, mintsem képzési típus szintű.

A közvetlenül tanuláshoz kötődő környezeten kívül az autonómiát támogatják a különböző típusú hallgatói szolgáltatások is, pl. kortárs segítők, karrier iroda, könyvtárak, internet. A hallgatók autonómiájának fontos része, hogy tanulása során legyen lehetősége

magának is témát illetve módszert választani, azért, hogy saját megszerzett tapasztalatait és előzetes tudását is beéjíthesse a tanulási folyamatba.

A hallgatók visszajelzéseit az autonóm tanulás előfordulásának arányairól a 26. számú ábra tartalmazza.

26. ábra A hallgatók visszajelzései az autonóm tanulás lehetőségéről

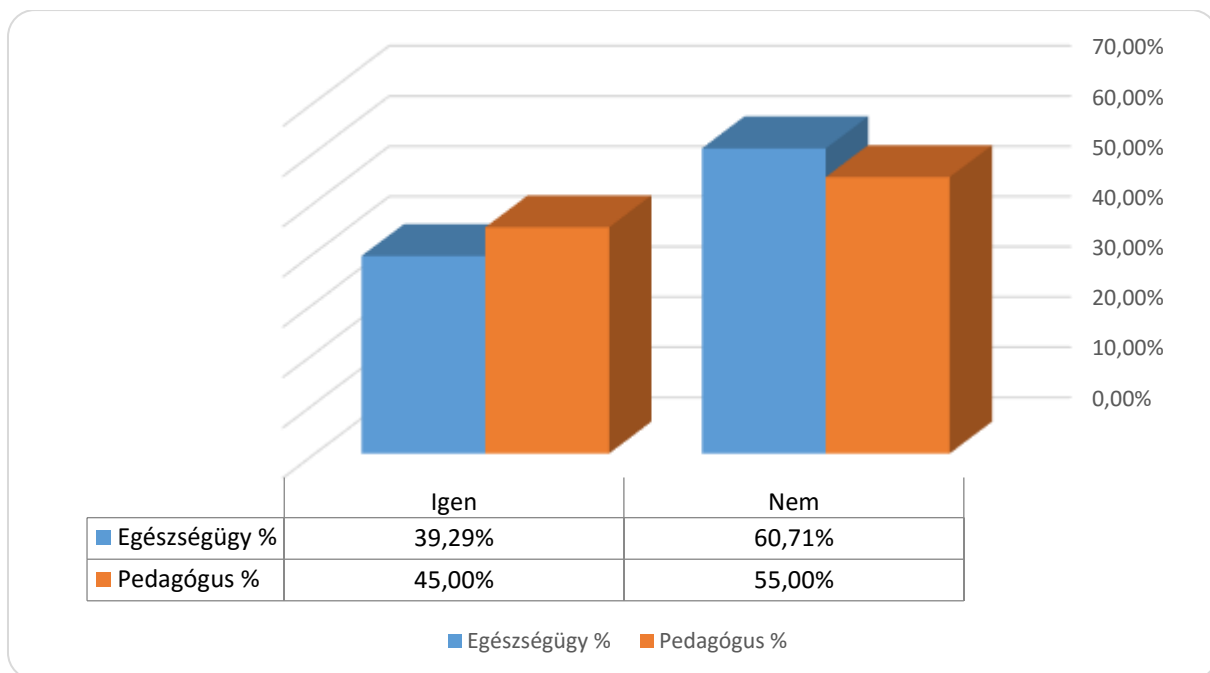


A 26. számú ábrából az látszik, hogy legmagasabb arányban a pedagógusképzés területén lévő hallgatók találkoztak a módszerrel. Az egészségügyi képzésekben a soha nem találkozott vele visszajelzések magas száma (51,72%) kiugró.

Az egészségtudományi képzés 4. Kutatója szerint: „a kurzus elején időt kell szánni arra, hogy tisztázzuk mi az ő szerepe a szakképzésben, és amikor ezt elmondom, akkor tulajdonképpen attitűdöt fejleszték, mert ha a hallgató tudatában van annak, hogy mit miért kell csinálnia akkor tudatosabban látja saját tanulási folyamatát”.

A hallgatói terhelés kiszámítása szintén a hallgatói autonómia része. Az oktatói kérdőív 13. kérdése arra kereste a választ, hogy mennyire veszik figyelembe a tervezéskor a hallgatók egyéb terheléseit. Az oktatók visszajelzéseit a 27. számú ábra mutatja.

27. számú ábra: Hallgatók terhelésének figyelembe vételének aránya



A válaszokból az látszik, hogy nincs lényeges különbség a két terület között, a pedagógusképzési területről 45% igen, és 55% nem válasz érkezett, de ettől nem tér el lényegesen az egészségügyi területről érkezett válaszok mintázata sem: 39,29% igen, és 60,71% nem kategóriával.

Az oktatói kérdőívben is rákérdeztünk a hallgatói terhelésre (13. kérdés):

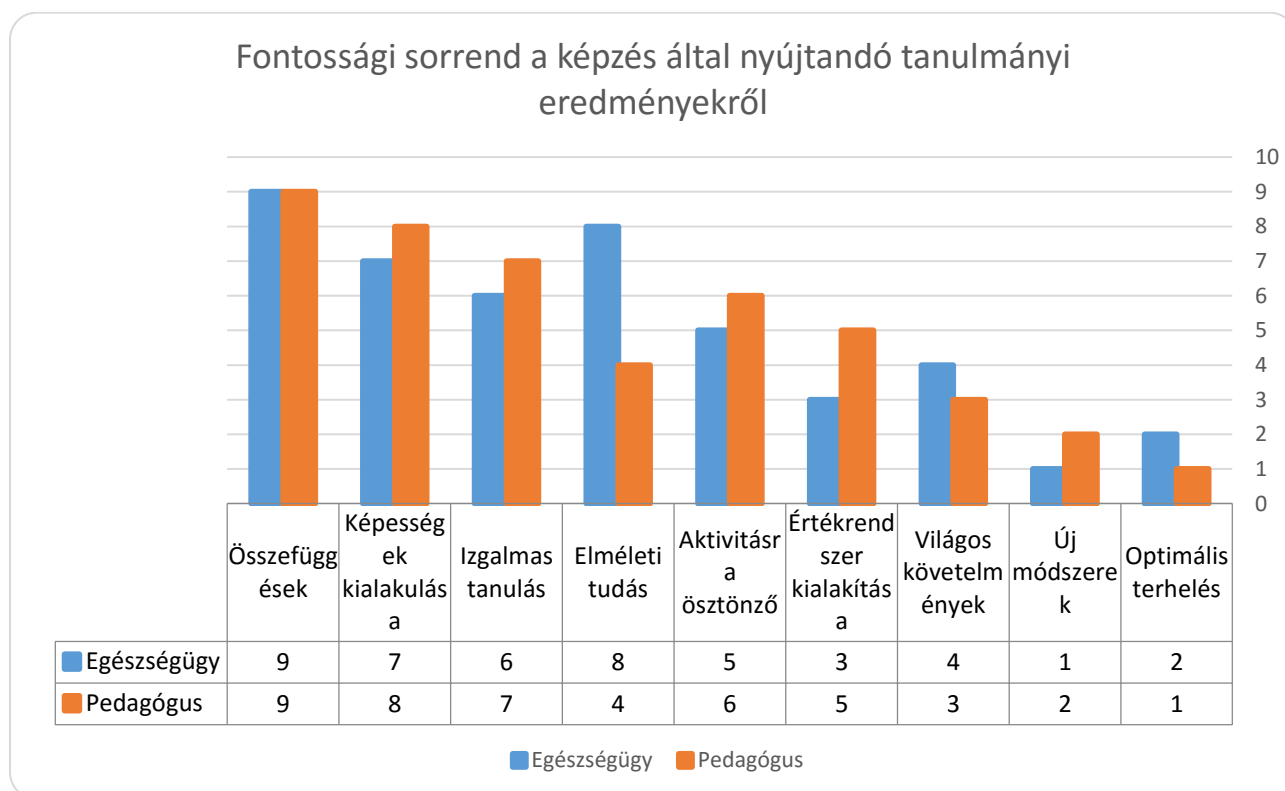
„A hallgatókat nagyon leterhelik abban az időintervallumban, ami az elméleti oktatásra van szánva és egyéb gyakorlati feladatokat kapnak a gyakorlati időre is, melyek az oktatóknak kell elbírálni. Ez nem csak a hallgatók, de az oktatók számára is rengeteg plusz időben és terhelésben is. Szerintem sokszor nincs elegendő idő arra a tananyag mennyiségre, amely a követelmény lenne, egyes tárgyak vizsgáztatási módja sem megfelelő, így a hallgatók sokszor nem látják át a folyamatokat, mellyel az alaptudásuk is dőcög.” 96. válasz.

A hallgatóktól is kértünk visszajelzéseket a terhelés figyelembe vételéről.

„Véleményem szerint az oktatók hallgató-barátabbak lehetnének, azaz világosabbá tehetnék a követelményeket, illetve a tanulást megkönnyítendő időben megoszthatnák előadásaik diáit, amelyen a számonkért anyag fel van tüntetve, s nem csupán ábrákat tartalmaznak.” Hallgatói kérdőív 136-os válasz

A hallgatói kérdőív 13-es kérdésében azt kértük, hogy állítsák sorrendbe a megadott tanulási eredményeket. Választásként az elméleti tudás és ismeretek, Összefüggések megismerése, Optimális hallgatói terhelés, Képességek kialakulásának segítése, Megfelelő értékrendszer kialakulása, Új tanulási módszerek, Érdekes tanulási folyamat, Világos kurzus követelmények, és Aktív részvételre ösztönző voltak (28. számú ábra).

28. ábra: A kurzusoktól a hallgatók által elvárt eredmények fontossági sorrendben



A 28. számú ábrán látható, hogy legmagasabb értéket a mindkét területről az Összefüggések megértése kapta. Második helyen az Egészségügyi képzéseknél az elméleti tudás áll, míg a pedagógusképzésben a képességek kialakulása. Érdekes az eltérés az értékrendszer kialakulásának rangsorolásánál, itt magasan a pedagógusképzés vezet, ők 5. helyre tették.

A hallgatói autonómia megjelenéséről mindkét ágazatban elmondható, hogy nem kap nagy hangsúlyt a képzések kialakításánál. Ez elsősorban az információ hiányának következménye, és erősen intézmény függő. Mivel az adatokból az látszik, hogy az egészségügyi képző intézményekben könnyebben átlátható a képzési struktúra ezért első látásra akár úgy is tűnhet, hogy ott nagyobb a hallgatói autonómia. A pedagógusképzési területen bár kevésbé átlátható a képzések egymásra épülése, viszont ha sikerül

hozzáférniük a hallgatóknak az információkhoz, akkor nagyobb a választás lehetősége az elvégzendő kurzusok és haladásuk meghatározásában.

3.5. Oktatói kompetenciák, humánerőforrás-menedzsment

A tanulásról és tanításról való gondolkodás kapcsán megkerülhetetlen az oktatói kompetenciák elemzése. Vajon ők mennyire tudatosak a tanulási folyamat megtervezésében, milyen reflexiójuk van erről és mennyire nyitottak az innovációra. Annak biztosítása, hogy legyen az oktatókat értékelő mechanizmus az intézmény feladata. Ez saját hatékonyságának záloga és az eredményes humánerőforrás-menedzsment biztosítója is. Mivel a hallgatók számára az oktatók közvetítik a tudást, fontos, hogy ők a lehető legteljesebben birtokolják azokat a módszereket, amelyek egyrészt a diszciplináris tudást, másrészt pedig annak közvetítésének formáit, azaz a pedagógiai tudást jelentik. (Shulman, 1987). Az oktatókra vár ugyanakkor az a feladat is, hogy képesek legyenek kialakítani olyan tanulási környezetet, amely biztosítja nemcsak a tanulók haladását, hanem a támogatást ahhoz, hogy minél inkább képesek legyenek reflektálni saját tanulási folyamatukra.

Feltevésünk szerint az az oktató, aki részt vesz kutatásokban is, vagy vannak saját kutatásai eredményesebben tudja támogatni a hallgatók tanulását elsősorban azért, mert inkább képes saját munkájának reflektív elemzésére (Schön, 1987). Az oktatásban pedig azzal, hogy megosztja saját aktuális, személyes kutatási tapasztalatait lehetőséget ad a hallgatók számára a bevonódásra, továbbá a szakma mélységeinek és az aktuális dilemmáknak a megismerésével színesedhet a hallgató saját pályaképe.

A tudományos kutatások megjelenése kiemelt fontosságú volt a vizsgálatban. A folyamatos szakmai fejlődés nehezen képzelhető el anélkül, hogy az oktatók ne követnék diszciplinájuk fejlődését, és érzékelnék az újonnan felmerő kutatási kérdéseket.

A kutatókkal készített interjúban arra is rákérdeztem, hogyan befolyásolja oktatói munkáját a kutatásokban történő részvétel. A Pedagógusképzési terület 3. Kutatója elmondta, hogy *„valójában számára annyival több, hogy élményszerűbb és vissza tud kérdezni egy kutatással kapcsolatos részletre, míg ha ez szakirodalom alapú, akkor kevésbé.... lehet, hogy valamivel reflektáltabb lesz.”*

A hallgatók számára hitelesít egy oktatót, ha a tanításba beviszi saját kutatásait. Ugyanez a kutató elmondta, hogy korábbi tanulmányai során amikor *„az, hogy az oktató beszámolt*

az aktuális kutatásáról részben egy bizalmi helyzet is, mert beengedte a hallgatókat abba, hogy mit csinál éppen, másrészt hitelesítette is.”

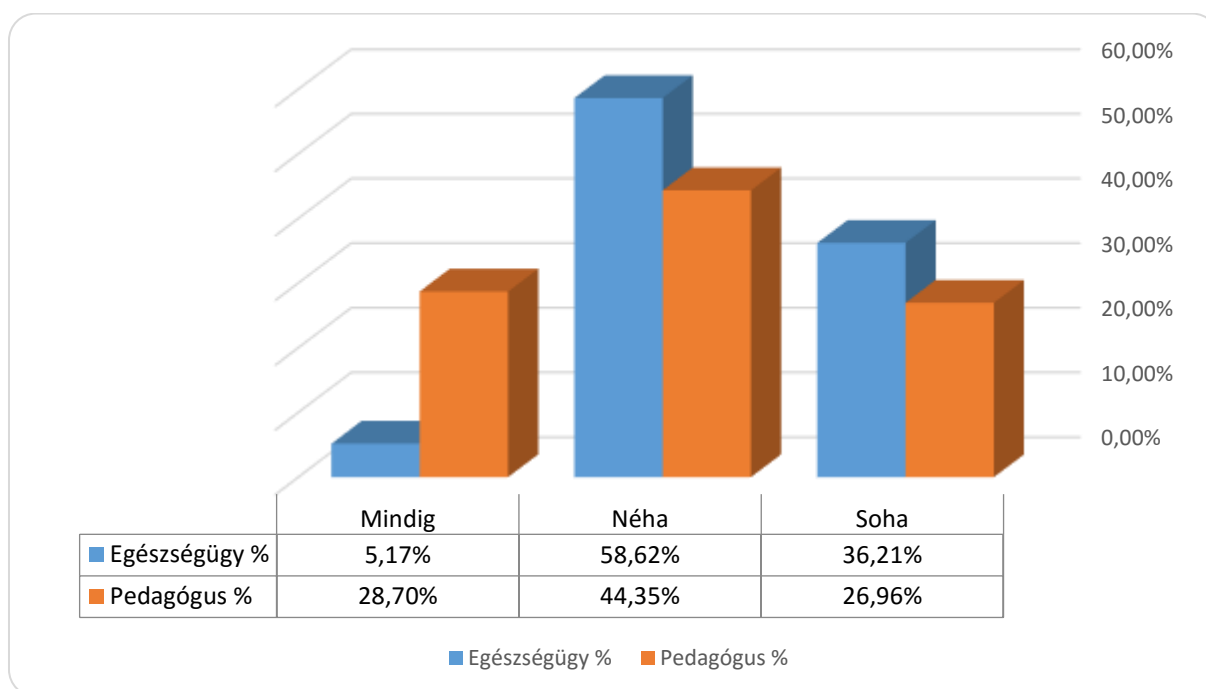
Oktatói szempontból ez humanizálja az oktatást: az oktató így megosztja a hallgatókkal a kutatás során felmerő nehézségeket, elismeri, hogy neki is vannak korlátai, ami átélhetőbbé teszi a kutatást. A pályaszocializációt támogatja, hogy így a hallgató jobban láthatja magát a rendszerben. Ugyanakkor a Pedagógusképzés 3. számú Kutató az előbbiekhöz hozzátette: *„nem gondolom, hogy egy hallgató ilyen szinten átlátja a problémát egy kurzus keretében, vagy azt csak kevés hallgató és szerencsés esetben. Hiszen ő még abban az állapotban van, hogy eszi bele magát a problématerületbe, hogy ott aztán a területen zajló kutatásokat el tudja helyezni, azt nem hiszem, talán nem is elvárás..”*

Különösen érdekes kérdés volt, hogy az oktató milyen impulzusokat kap az oktatásból kutatói munkájához. Azt kérdeztem meg, hogy volt-e már olyan kutatási kérdés vagy téma, amely az oktatásból jött. Adódott-e olyan, hogy egy kurzuson felmerő problémából lett kutatási téma? Erre többször az volt a válasz, hogy ez nem egy konkrét kurzusból jöhet. A megkérdezett oktató (Pedagógusképzés 2. Kutató) hozzátette ugyanakkor, lehetséges, hogy intenzívebb oktatási helyzetben, azaz, ha jóval több időt szánna az oktatásra, akkor vitatkozna elméleti kérdésekről velük, csináltatna velük is terepmunkákat. Ebben az esetben jöhet a hallgatóktól olyan kérdés, amelyet vissza tudna vinni a kutatásba.

Arra is rákérdeztem, hogy a nagy kutatások tervezésénél megjelennek-e a gyakorlatban jelentkező problémák? A Pedagógusképzés 2. Kutatója szerint *„nem így jelennek meg, hanem azon a probléma világok jönnek a terepről, utána már a problémával foglalkozunk nem a származási helyéről gondolkodunk, maga a kutatás tervezése nem a kiinduló helyzetre reflektál, hanem a problémára magára.”*

Az oktatói kompetenciák vizsgálatának az is meghatározó eleme lehet, hogy milyen módon tartja a kapcsolatot a kurzus hallgatóival. Ezért a hallgatói kérdőívben arra is rákérdeztem, hogy milyen gyakran szoktak online támogatást kapni az oktatóktól (29. ábra).

29. ábra: Az oktatók által adott online támogatás aránya

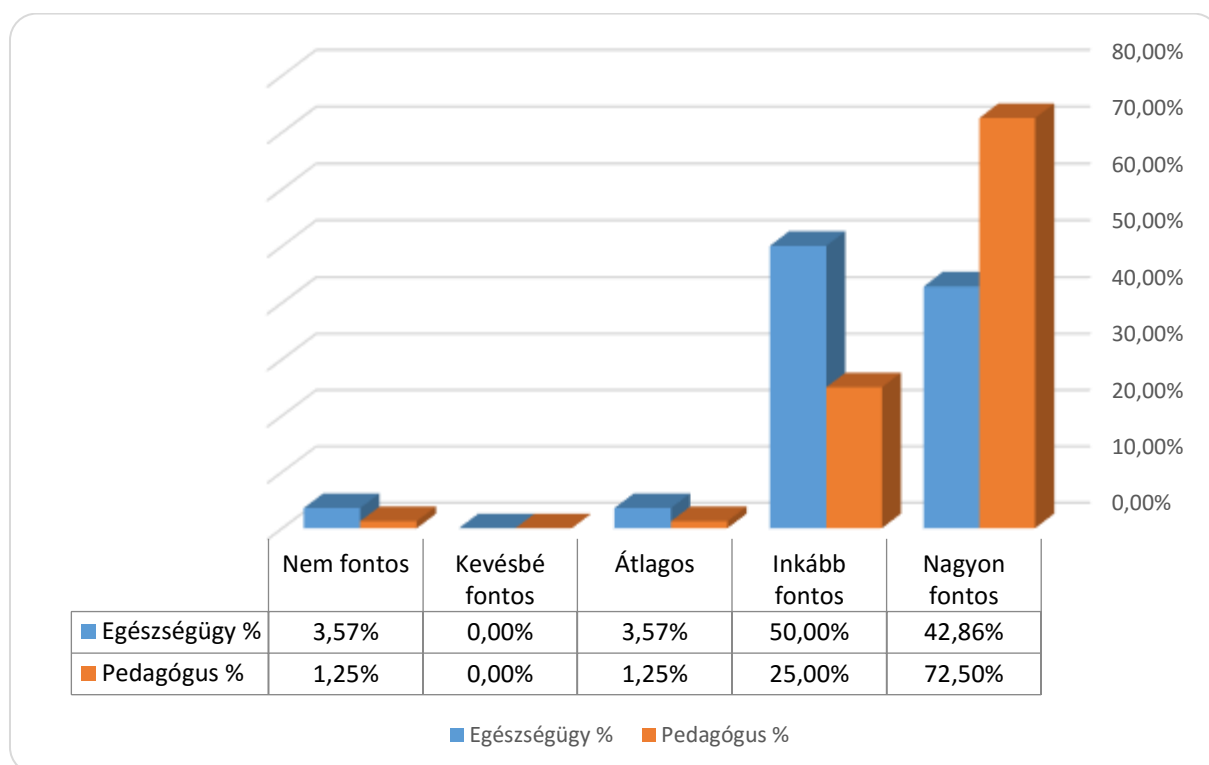


A 29-es ábrában látható eredmények azt mutatják, hogy csak az estek alig több, mint felében 58,62% -ban használják az egészségügyi képzésekben, a pedagógusképzésben pedig mindössze 44,35%-ban.

Az online támogatást azért tartottuk fontosnak, mert egyrészt azt szerettem volna látni, hogy a tanulási folyamat iterativitása mennyire valósul meg, azaz válaszol-e kérdésekre, speciális igényekre tud-e reagálni. Az, hogy egy oktató keveset használja az online kapcsolattartási formákat önmagában még nem jelenti azt, hogy az oktatók elutasítják a kapcsolattartás ilyen formáját. A pedagógusképzésben egyes karokon az oktatók túlterheltsége már alig kezelhető a magas hallgatói létszám miatt, és az egyetemek által biztosított informatikai háttér sem mindig alkalmas a szorosabb együttműködésekre.

Az oktatói kompetenciák vizsgálatában a dolgozatban különösen fontos szerepe volt annak, hogy hogyan gondolkodnak a kutatásokban való részvételről. A kutatásokban való részvétel az oktatók visszajelzései szerint meghatározó a szakmai fejlődés szempontjából (30. számú ábra).

30. ábra: Oktatók visszajelzéseinek arányai az önfejlődésről és szakmai szocializációról



A 30. számú ábrából kitűnik, hogy általánosságban mindenki kiemelkedő fontosságúnak tartja ennek a kompetenciának a fejlesztését. A folyamatos szakmai fejlődés, a kutatási irányok követése önbevallás szintjén a legtöbb oktató számára fontos. A pedagógusképzésben dolgozók egyértelműen fontosabbnak tartják, ez azonban annak is betudható, hogy a szabályozottabb működés miatt az egészségügyben nem elegendő, ha hozzáolvasnak egy-egy eljáráshoz, legtöbbször szükséges pontos eljárásrendjének, protokolljának az ismerete is.

Ebből adódik a következtetés, hogy a pedagógusképzésben dolgozók nagyobb autonómiát élnek meg. A hipotézisben megfogalmazott állítások tehát itt is részben igazolódtak, azaz befolyásolják a diszciplináris adottságok, jelentősek az eltérések képzési területenként. A hallgatók bevonása a kutatásokba itt is intézményi sajátosság, azaz a hallgatók azokban az eljárásokban fognak majd otthonosabban mozogni (és involválódni) amelyekkel találkozhattak olyan kutatásokban, amelyekben vettek részt a képzésük során (ez már a korábban többször is említett pályaszocializáció része is lesz/lehet).

Ugyanakkor az is igazolódni látszik, hogy ez szakterületen belül intézményi eltéréseket is mutat. Ennek az állításnak az alátámasztására a meglévő adatokból lehet óvatos következtetéseket levonni, azonban az intézményi sajátosságok (oktatók összetétele,

karok evolúciója, régió hatása a képzési programok alakítására) alaposabb elemzésére lenne szükség.

Az oktatói kérdőívekben (16. nyílt kérdés) megkérdeztem azt is, hogy milyen változtatásokat javasolnának a helyzet javítására. Az alábbiakban szeretnék bemutatni néhány jellegzetes véleményt.

„Nagyobb együttműködésre lenne szükség az oktatók között, és mindenkinek képeznie kellene magát, hogy megismerje a legújabb oktatási módszereket, és szakmai irányelveket!” 11. válasz.

„Az elmúlt hónapokban az akkreditálási folyamatban vettem részt. Bár újabb feladat volt, de mégis jó volt, hogy valaki személyesen is kíváncsi a munkámra. Eddig csak hallgatói elmondások alapján értékelték...szerintem.” 61. válasz.

„Szeretnék többet foglalkozni, több időt szánni egy-egy hallgatóra.” 66. válasz

„Kevés a gyakorlóhely és a gyakorlatvezető, ezért a gyakorlatok szervezésében, lebonyolításában nagyobb rugalmasságra lenne szükség a képzőhely részéről. A külső helyszínen végzett munka jellegzetességeit nem tudjuk bemutatni a hallgatóknak, mert az útiköltségüket nekik kell(ene) megtéríteni. Nagy a szakadék az elmélet és a gyakorlat között. Sok esetben olyanok oktatják az elméletet, akik a gyakorlatból nagyon régen kikerültek, illetve sosem dolgoztak ott. A gyógypedagógia egy gyakorlati szakma!” 81. válasz

„Gyakorlatvezetés presztizse az alacsony tiszteletdíjak és az egész tanévet érintő folyamatos többletterhelés miatt csökkent. Átmeneti megoldást hozhat a szakvizsgával összekötött szakirányú gyakorlatvezetői felkészítés, de ez, az anyagi elismerés hiányában csak átmeneti.” 32. válasz.

3.6. Képzési programok átalakításának szervezeti feltételei

Az oktatásban egyre nagyobb kérdésként merül fel, hogy hogyan lehet megosztani az oktatói közösségek tudását és gyakorlatát, milyen intézményi, szervezeti folyamatokra van szükség ahhoz, hogy minél támogatóbb környezetet lehessen teremteni a tudás létrehozásához és azonosításához, milyen tervezési folyamatra van szükség ennek a tudásnak a megosztásához és ciklikus újratervezéséhez. Az intézményi tudásmenedzsment stratégia megalkotása Khalfan és munkatársai (2010) szerint azért lenne fontos, mert az

intézményekben nem tudatos az információk birtoklása. A beérkező információk nem rendezettek és nem fókuszálnak a tervezett folyamatra/célra és ezért a munkatársak egyszerre szenvednek az információk tömegétől és a hiányától. Ennek következtében a tapasztalatok reflektálatlansága és megosztásuk ad hoc jellege miatt mérhetetlenül sok erőforrás vész kárba. Ahhoz, hogy minél hatékonyabban tudjuk ezeket az erőforrásokat felhasználni a tudásmenedzsment megközelítés egy módja az lehetne, ha a beérkező tudásokat az intézmény a tudásmenedzsment stratégia szempontjai szerint rögzítené és strukturálná, valamint az érintettek számára elérhetővé és felhasználhatóvá tenné.

A tudásmenedzsmenttel foglalkozó szakemberek közül többen megfogalmazták már, hogy milyen módon lehet eredményesebbé tenni ezt a folyamatot, azaz a tudástőke létrehozását, megtartását, megosztását és felhasználását (*Brodabent, 1998; Davenport és Marchand, 1999*). Gyakori hiba szokott lenni, hogy egyes intézmények pályázati ciklusokban kialakítják az információk azonosításának útját, azonban nem történik meg ezek felhasználása, mert az egyetem abszorpciós képessége ezt nem teszi lehetővé és ennek kialakítására nem fordítanak elég figyelmet. Azaz végül nem lesz belőle innováció.

Számos képző hely annyira el van foglalva azzal, hogy biztosítsa, a hallgatók tudják a tényeket, hogy figyelmen kívül hagyják a tanítási módszereket, amelyek képesek lennének támogatni a hallgatók személyes és kognitív fejlődését. Hiszen a képzés nem csak intellektuális kihívás, hanem megköveteli a nagy érzelmi és fizikai állóképességet is (*Weston és Lipkin, 1989*). Ezért olyan átfogó programokat kell kidolgozni, amely hozzáértő szakemberek részvételével támogatja a hallgatók fejlődését.

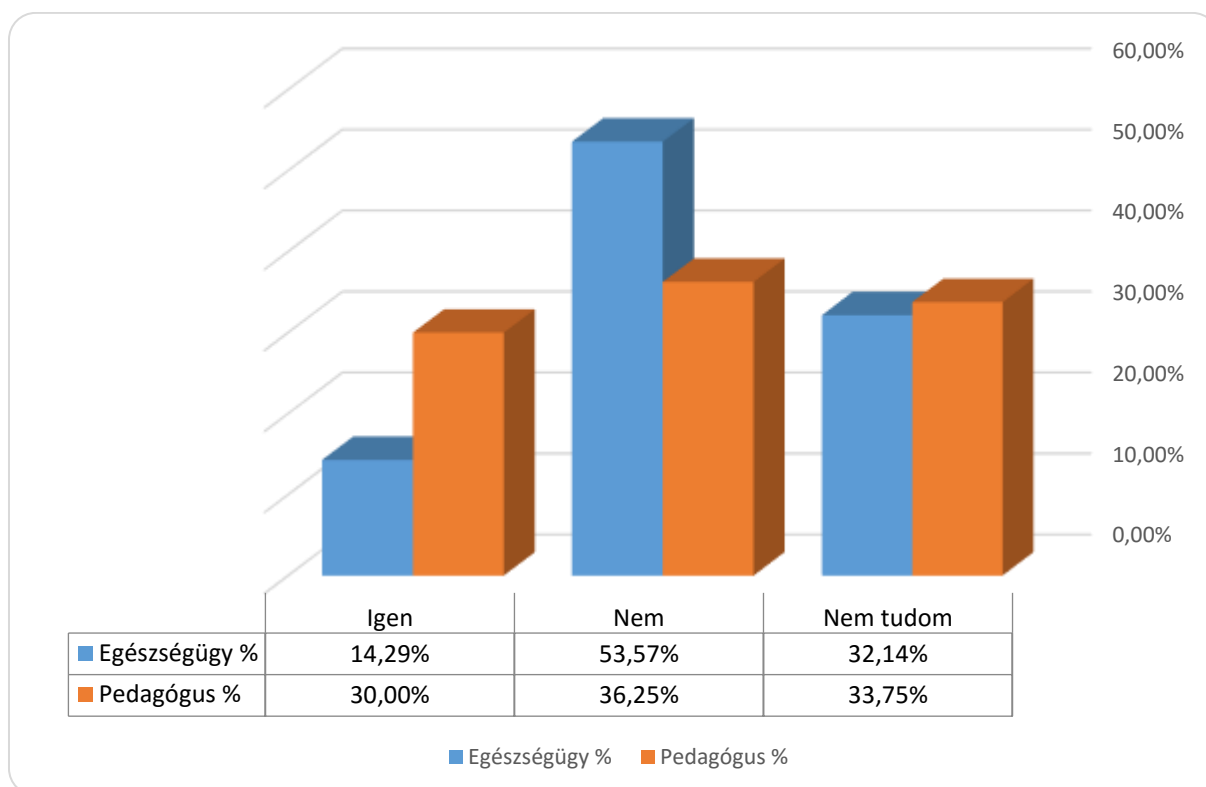
Ahogy az a svéd esettanulmányából is kiderül (*lásd: 1. sz. Melléklet*) képzések tervezésénél például az egyetem figyelembe vette egyrészt, hogy a gyorsan fejlődő orvosi ismeretek (azok gyors elévülése) miatt szükséges, hogy a hallgatók ne csak elsajátítsák tanáraik által közvetített tudást, hanem képesek legyenek kompetenciáikat folyamatosan megújítani, amely egy élethosszig tartó folyamat. Nem hagyta figyelmen kívül azokat a gyorsan változó társadalmi elvárásokat sem, mint a közösségi orientáció, egészségfejlesztés és betegségmegelőzés, az orvos-beteg kommunikáció a hiteles információ megosztás szakértő és nem szakértő közegben. Ezek mérhető tanulási eredmények formájában jelennek meg a különböző szinteken. Az igazi újdonság az, hogy a tanulási eredmények konszenzusos definiálása is megtörtént mind a képzés

egészére, mind a tanulási folyamat három szintjére lebontva valamennyi program tekintetében.

Az intézményi, szervezeti szempontok áttekintésénél ezért érdekes képet kapunk arról, hogy milyen közös készülési formák vannak jelen az intézmény gyakorlatában.

Az oktatói kérdőívek 15. kérdése ezért arra irányult, hogy milyen intézményi protokoll van az oktatói együttműködések támogatására (31. számú ábra).

31. ábra: Oktatók közös intézményi készülésének aránya



A 31. számú ábrán lévő diagramokból az látszik, hogy a pedagógusképzésben dolgozók adtak nagyobb arányban pozitív választ. Ez óvatos következtetésem szerint inkább újra csak azt jelenti, hogy ők a „szakértői” válaszadók és ezért inkább reflektált náluk az, hogy szükség lenne ilyen típusú tudásmegosztásra.

Az oktatói együttműködések fontossága az oktatói kérdőívek nyílt válaszaiban is megjelent:

„Elégedett vagyok, bár az elméleti tananyag rendszerezéséről, az átadott ismeretekről jó lenne tájékoztatást kapni. A tanult tananyagról csak a hallgatóktól kapott információkra támaszkodhatok. Nehéz úgy összehangolni az elméletet és a gyakorlatot, ha nem tudom,

hogy mire építhetek, milyen előzetes tudással rendelkeznek a pedagógusjelöltek.” 82. válasz

„Azt gondolom, hogy lehetne erősebb az együttműködés az oktatók között kifejezetten a kurzusokra, a hallgatókkal való munkára, a képzésükre vonatkozóan, nem csak strukturálisan, hanem kifejezetten az egyes csoportokkal való munkára vonatkozóan. Azt is tudom, hogy vannak ilyen törekvések: pl. kurzusok együttműködése, vagy az azonos kurzusokat tartó kollégák félévente 1-2-szer összeülnek, néha feladatbankot hoznak létre, segítik egymást kétszemélyes segítségkérés esetén is. Tehát lehetne erőteljesebb az együttműködés kifejezetten az oktatásra vonatkozóan, de az oktatók leterheltségét, a már meglévő széles feladat- és szereprepertoárját ismerve, elégedett vagyok a jelenlegi helyzettel.” oktatói kérdőív 16-es kérdés, 108-as válasz.

A kutatókkal készült interjúban is megkérdeztem, hogy milyen közös készülési formák léteznek az adott intézményben. Erre az ELTE 2. Kutató válaszában elmondta, hogy náluk „a szakirányon rendszeresen vannak oktatói értekezletek ahol megpróbálják az oktatók egymást arról informálni, hogy ők mit oktatnak. Tehát ténylegesen van 2-3 tematikának a megvitatása, közös megbeszélése, ami erre egy alkalom, illetve vannak a projektmunkák amelyek több kurzust fognak egybe, ott pedig a projekt témájának a folyamatának a megtervezésében óhatatlanul az a két, három, négy oktató akik azért a kurzusokért felelős akkor azoknak a közös tervezése megvalósul. „ Elmondta azt is, hogy oktat egy másik Karon is, ott semmilyen kapcsolat nem volt az oktatók és óraadók között. A hallgatóktól tudott arról információt szerezni, hogy mi történik a többi kurzuson, milyen előzetes tudásaik vannak.

A kérdőívben megfogalmazott nyílt kérdésre, arra, hogy mivel elégedett és mit tart fejlesztendőnek szétválasztottam a pozitív és negatív válaszokat. A megfogalmazott válaszokban 18 visszatérő szempontot találtam. A 9. számú. táblázatban láthatóak a válaszok.

9. táblázat: Elégedettséggel kapcsolatos válaszok megoszlása

		Egészségügy	Pedagógus	Összes	Egészségügy %	Pedagógus %
1	Infrastrukturális	0	0	0	0,0%	0,0%

2	Fizetés	0	0	0	0,0%	0,0%
3	Oktatási rendszer szervezés	0	0	0	0,0%	0,0%
4	Egyes képzések átszervezésének szükségessége	0	0	0	0,0%	0,0%
5	A képzéshez megfelelő-e az oktató	0	0	0	0,0%	0,0%
6	Az elméleti és gyakorlati képzés összefüggései	0	1	1	0,0%	5,6%
7	Gyakorlati oktatóhely és oktatók	0	0	0	0,0%	0,0%
8	Alkalmazhatóság	0	0	0	0,0%	0,0%
9	Gyakorlati oktatás és az ebben eltöltött idő	0	1	1	0,0%	5,6%
10	Elméleti oktatás eredményessége	0	0	0	0,0%	0,0%
11	Együttműködés az oktatók és gyakorlatvezetők között	2	2	4	40,0%	11,1%
12	Oktatói terhek	1	1	2	20,0%	5,6%
13	Kiégtelt oktatók	0	0	0	0,0%	0,0%
14	Felkészülés, adminisztráció, kutatói idő	0	0	0	0,0%	0,0%
15	Vezetői támogatás	0	0	0	0,0%	0,0%
16	A hallgató személye	0	0	0	0,0%	0,0%

17	Hallgató pályán marad	0	1	1	0,0%	5,6%
18	Mind együtt	5	18	23	21,7%%	78,3,3%

A 9. számú táblázatot elemezve szembevetendő az elégedettség az Egészségügyi képzésekben az oktatók és gyakorlatvezetők között. Jóval kisebb százalékot mutat ugyanaz a pedagógusképzésben. Ez a jelenség a negatív válaszokban is megjelenik, mint az a 10. számú. táblázatban is látható.

A 10. táblázatban az elégedetlenséggel kapcsolatos válaszokat látjuk. A csoportonkénti elégedetlenek (20 és 55) aránya az összes elégedetlenhez (75) képest. A táblázatsorokban soronként az található meg, hogy a saját kategóriában (egészségügyi, pedagógusképzés) elégedetlenek közül hány százalék elégedetlen azzal a témakörrel.

10. táblázat: *Elégedettséggel kapcsolatos negatív válaszok megoszlása*

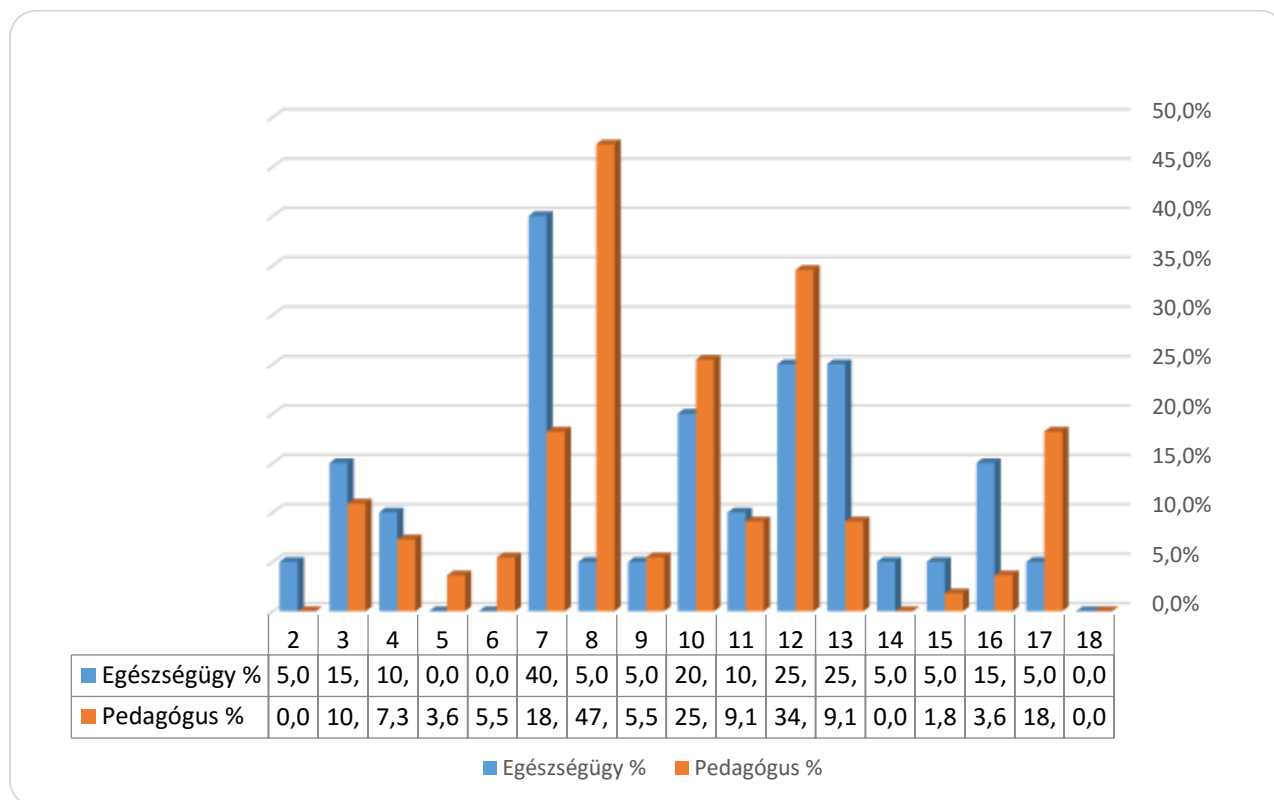
		Egészségügy	Pedagógus	Összes	Egészségügy %	Pedagógus %
1	Infrastrukturális	1	0	1	5,0%	0,0%
2	Fizetés	3	6	9	15,0%	10,9%
3	Oktatási rendszer szervezés	2	4	6	10,0%	7,3%
4	Egyes képzések átszervezésének szükségessége	0	2	2	0,0%	3,6%
5	A képzéshez megfelelő-e az oktató	0	3	3	0,0%	5,5%
6	Az elméleti és gyakorlati képzés összefüggései	8	10	18	40,0%	18,2%
7	Gyakorlati oktatóhely és oktatók	1	26	27	5,0%	47,3%
8	Alkalmazhatóság	1	3	4	5,0%	5,5%

9	Gyakorlati oktatás és az ebben eltöltött idő	4	14	18	20,0%	25,5%
10	Elméleti oktatás eredményessége	2	5	7	10,0%	9,1%
11	Együttműködés az oktatók és gyakorlatvezetők között	5	19	24	25,0%	34,5%
12	Oktatói terhek	5	5	10	25,0%	9,1%
13	Kiégett oktatók	1	0	1	5,0%	0,0%
14	Felkészülés, adminisztráció, kutatói idő	1	1	2	5,0%	1,8%
15	Vezetői támogatás	3	2	5	15,0%	3,6%
16	A hallgató személye	1	10	11	5,0%	18,2%
17	Hallgató pályán marad	0	0	0	0,0%	0,0%
18	Mind együtt	20	55	75	26,7%	73,3%

Az táblázatot úgy lehet értelmezni, hogy pl. a 3. sorban az egészségügy 3 válaszadója elégedetlen. Ez a 20 válaszadó egészségügyben dolgozónak a 15 százaléka. A pedagógusok közül 6 elégedetlen a fizetésével, ami a 10.9 százaléka a válaszadó 55 pedagógusnak.

Az oktatók által jelzett negatív válaszok arányát elégedettség tekintetében a 32. számú ábrán szeretnénk szemléltetni.

32. ábra: Oktatói negatív vélemények aránya



A 32. számú ábra azt mutatja, hogy a strukturálatlan válaszokban 18 féle választ lehetett megkülönböztetni, ezek közül magasan kiemelkedett az elméleti és gyakorlat képzés összefüggései (7, EÜ: 40%, Ped. 18.2), tehát ezt az egészségügyi területen oktatók sokkal negatívabban látják. A gyakorlólhely és az oktatók közötti együttműködést viszont a pedagógusképzésben látják sokkal negatívabbnak (8. eü.5,0; ped 47,3). Ez volt a legnegatívabb az összes adott válaszban.

A 6. számú kutatási kérdés: mennyire része a képzési programoknak a gyakorlatban jelentkező problémák megoldására történő felkészítés? Megtanulják-e a hallgatók, milyen tanulási/képzési formák képesek hatékonyan támogatni az egyéni és intézményi változásokhoz való alkalmazkodást? Mennyire ismerik az egyetemek az oktatási és egészségügyi képző intézmények e területen meglévő, illetve potenciális igényeit? Ebben a fejezetben az intézményi, szervezeti dimenziókat vizsgálom. Annak a hatását, hogy a tervezési dokumentumokban megjelenő célok és az azokhoz tervezett folyamatok mennyire képesek támogatni az oktatókat és hallgatókat a képzési célok megvalósításában.

3.7. Egy példa az új tudás gyakorlatban történő keletkezésére – Akciókutatás

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben kutató-fejlesztőként részt vehettem a tematikus szaktanácsadók képzési programjának kidolgozásában, kipróbálásában és megvalósításában. Az előkészítő munkálatok 2014 augusztusában indultak el és 2016. november 15-ig 372 szaktanácsadó vett részt a továbbképzésben. A tematikus szaktanácsadás alatt azt értettük, hogy nem tantárgyi, hanem intézményi támogatásra kell felkészítenünk őket. Lehetőség nyílt arra, hogy a gyakorlatban is kipróbáljuk a korábban csak elméletből, vagy nemzetközi jó gyakorlatokból ismert módszereket. Ezért a képzéseket interprofesszionálisra és probléma alapúra terveztük. Ez azt jelentette, hogy a különböző területek szakértői egymással együttműködve kellett, hogy dolgozzanak az intézmények által jelzett problémákon. Ez merőben új megoldást jelentett, számolni kellett azzal, hogy konfliktusok fog okozni már a fejlesztő szervezetben is. Ahhoz, hogy végig tudtuk vinni és meg tudtuk valósítani a végül rendkívül sikeresnek bizonyult képzést szükség volt a vezetők bátor és sok konfliktust vállaló támogatására²².

Ebben a fejezetben azt szeretnénk megmutatni, hogy a dolgozat korábbi fejezeteiben bemutatott elméleti megközelítések és sikeres innovációk áttekintése alapján kidolgozott pedagógus továbbképzési program milyen tanulságokkal járt. A dolgozat szempontjából legfontosabb az, hogy a képzéseket interprofesszionálisra és probléma alapúra terveztük. Azokat az adatokat fogjuk elemezni, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a dolgozat kutatási fókuszához.

Az akciókutatás azért látszik itt különösen jól használhatónak, mert megmutatható az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás és fejlesztés és az innováció kapcsolata (*Vámos, 2012*).

3.7.1. A képzések tervezésének alapjai

AZ OFI által 2014. őszén szervezett "Szaktanácsadók felkészítése heterogén csoportos szaktanácsadásra" c. képzésen 146, 2015. tavaszán a „Szaktanácsadók felkészítése szervezeti szintű tanácsadásra interprofesszionális csoportokban” néven meghirdetett képzésen 226 fő vett részt. A képzés célja az volt, hogy a szaktanácsadók tudása

²² Köszönet ezért Krajcsovics Ágnes témavezetőnek, Szabó Mária alprojektvezetőnek, és Pompör Zoltán projektvezetőnek. Nélkülük soha nem valósulhatott volna meg ez a képzési program, mert vállalták a napi akár közvetlen munkahelyi konfliktusokat is az új módszer megvalósítása érdekében.

megerősödjön, szemléletük megváltozzon, képesek legyenek egyes intézmények fejlesztésére, támogatására csoportos formában. A területi szaktanácsadás az OFI koncepciója szerint tehát elsősorban intézményi, illetve intézmény közötti szinten, és nem az egyes pedagógus szintjén nyújtott segítséget. A képzés során a szaktanácsadói csoportok feladata volt olyan intézmények meglátogatása, amelyek az OFI részére problémát küldtek be és ebben segítséget kértek. A látogatás csoportosan zajlott, 2014. őszén 42 intézményt, 2015. tavaszán pedig 50 intézményt látogattak meg.

A képzés két jelenléti és egy online szakaszból állt, az első jelenléti nap végére alakultak meg az intézménylátogatói csoportok és készítették el un. cselekvési tervüket, amely a látogatás előtt teendőiket tartalmazta (felkészülés, kapcsolatfelvétel az intézménnyel, időpont egyeztetése, adatkérés, stb.). Az intézménylátogatás előtt közösen, online formában készítették el forgatókönyvüket, amelyet a képzőknek is eljuttattak. A képzők támogató visszajelzései alapján ezeket a forgatókönyveket szükség esetén átdolgozták és az intézménybe is eljuttatták. Ez után következett a tényleges intézménylátogatás, amely 4 óra időtartamú volt. A szaktanácsadói látogatás végén az intézmény képviselőivel közösen elkészítették az un. intézményfejlesztési tervet, amely tartalmazta az elérendő célokat és az azokhoz szükséges lépéseket, feladatokat (határidőket és felelősöket, résztvevőket is beleértve). A képzés második jelenléti napján pedig a látogatások megbeszélése, a tapasztalatok megosztása és a tanulságok összegzése volt a fő téma.

3.7.2. A képzés tapasztalatai

A tematikus szaktanácsadók képzési programjának tervezésénél is jelen volt az a törekvés, hogy - a végtelenül hozzáférhető információs tömeg elérhetőségének pluralizációja közepette - hogyan lehet szelektálni és rendszerbe szervezni azokat a tudásokat, amelyek képesek növelni a szaktanácsadók problémamegoldó, kommunikációs és kooperációs képességét, kritikus gondolkodását. Ezeket az európai konszenzus (*TUNING projekt például*) általános kompetenciáknak nevezi, amelyek nélkül a szakmai kompetenciák nem gyakorolhatóak sikeresen. Ebben a fejezetben csak néhány, a kutatás szempontjából érdekes adatok szeretnénk elemezni, a többi adat a *4. számú Mellékletben* részletesen megtalálható.

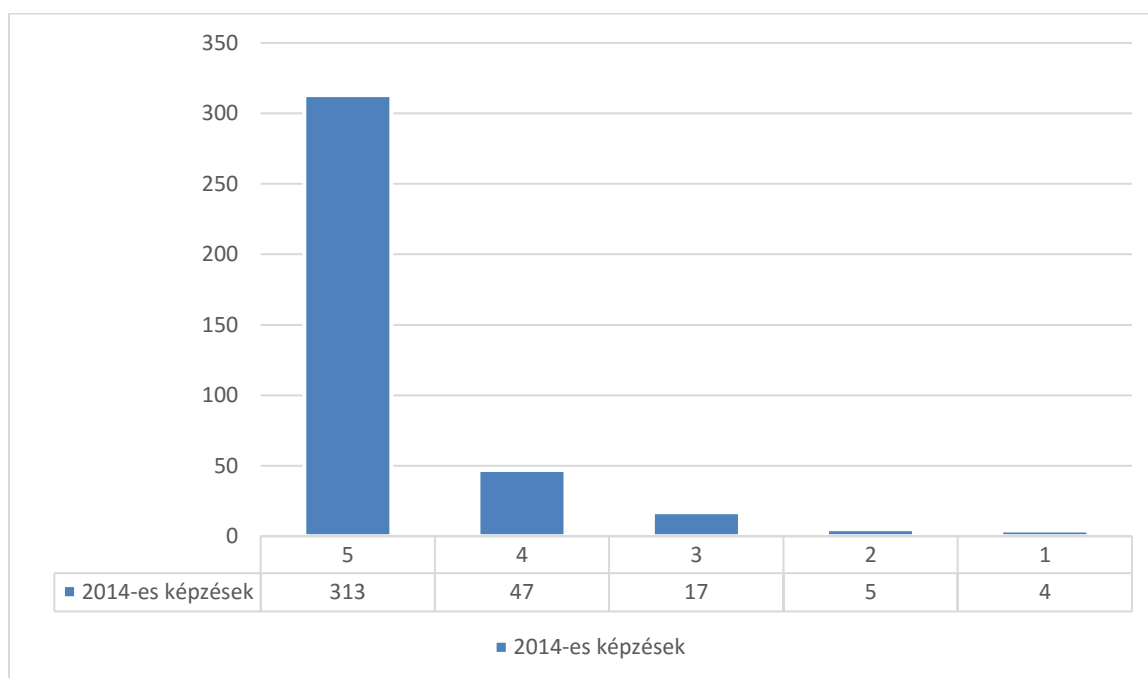
A kiindulópont az volt, hogy a hagyományos tartalomközpontú tanulás eredményeként a résztvevők az elsajátított ismereteket kevés eredménnyel tudják alkalmazni a valós

életben, a szakmai munkájuk során jelentkező problémák felismerésében és még kevésbé a megoldásukban. A probléma-alapú tanulás (PBL) során a szaktanácsadók kis csoportokban dolgozva életközeli problémákkal találkoznak, ahol lehetőségük nyílik előzetes tudásuk és tapasztalataik mozgósítására.

A probléma érzékeny megismerése során a szaktanácsadói csoportban lévő szakemberek egyrészt felosztják egymás között a feladatokat, másrészt megismerik egymás erősségeit és kompetenciáit a jelenség feltérképezése során. Fontos ezen a ponton azt is tisztázni, hogy az intézmény által jelzett probléma lehet egy jelenség is, a probléma szót ebben az esetben nem feltétlenül kell „gond”-ként vagy „baj”-ként érteni.

A képzés kialakítása során igyekeztünk megfelelő időt hagyni a probléma azonosításának folyamatára. A heterogén csoportok az intézmények által jelzett probléma megismerése során egymással folyamatosan konzultálva azonosítják azokat a problématerületeket, amelyeket figyelembe kell majd venni a munka során. Ez a folyamat kiterjed azokra a környezetben jelentkező sajátosságokra is, amelyek hatással vannak az intézményre még akkor is, ha a tervezett beavatkozás nem tudja/akarja azokat érinteni (munkanélküliségi mutatók, jellemző foglalkoztatási sémák, a szülők szociokulturális jellemzői, területi és regionális meghatározottság). Ennek mérésére az intézményektől kértünk visszajelzéseket (33. számú ábra).

33. ábra 2014-ben látogatott intézmények gyakorisága



A 34. számú ábrán az látható, hogy alapvetően azoknak jelentett ez segítséget, akik már az előkészítés folyamatában is részt vettek, azaz a kikerkező szaktanácsadók előzetesen konzultálni tudtak az intézmény által jelzett problémáról és ennek helyi megoldását tudták leginkább támogatni.

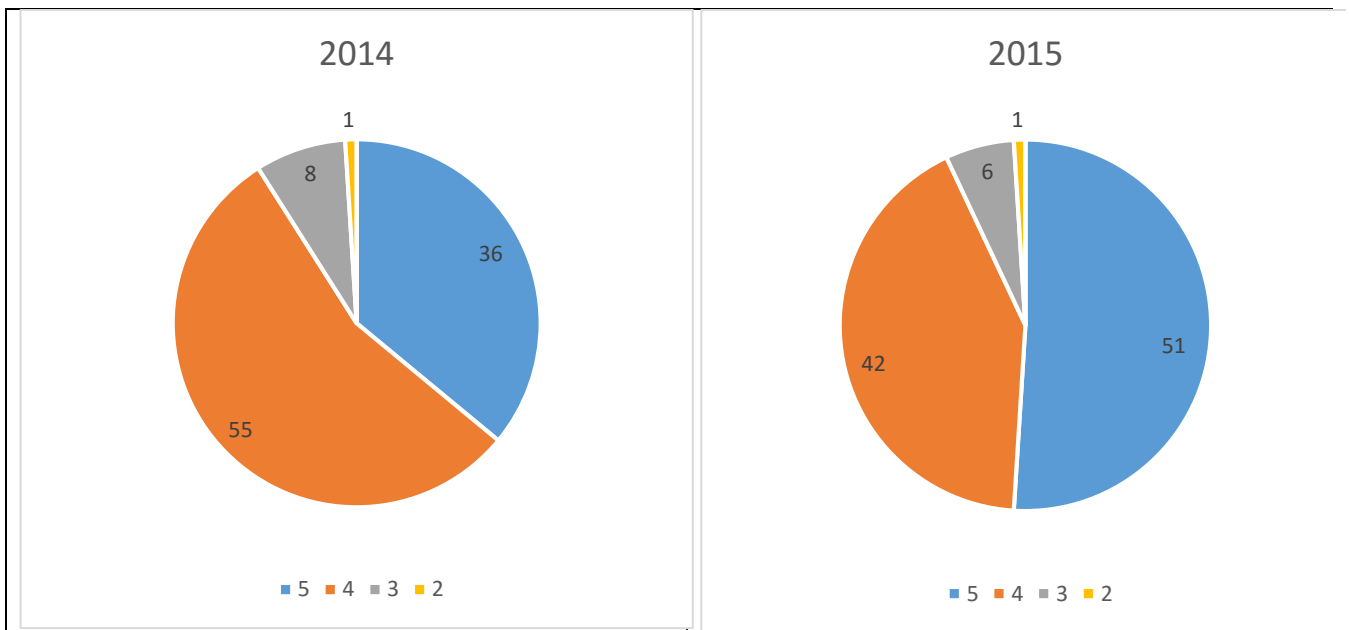
A képzések végén a résztvevők elégedettségmérő kérdőívet töltöttek ki, 2014. őszén papír alapú, 2015. tavaszán pedig elektronikus formában. Az őszi képzésről 95 %-os kitöltöttségű szintű kérdőívek álltak rendelkezésünkre, a tavaszi képzésről pedig 68 %-ban kaptunk visszajelzéseket a résztvevőktől.

Néhány adat a résztvevők által kitöltött elégedettségmérő kérdőívekből a képzések végén:

1. Mennyire felelt meg a képzés az előzetes elvárásoknak?²³

²³ Az iskolai osztályzatoknak megfelelően a skála az 5 (teljes mértékben) és 1 (egyáltalán nem) értelmezési tartományok között van. A kördiagram szeletein látható számok a százalékos arányt mutatják.

34. ábra: Elégedettség mérés gyakorisága a képzésről az elvárások tekintetében

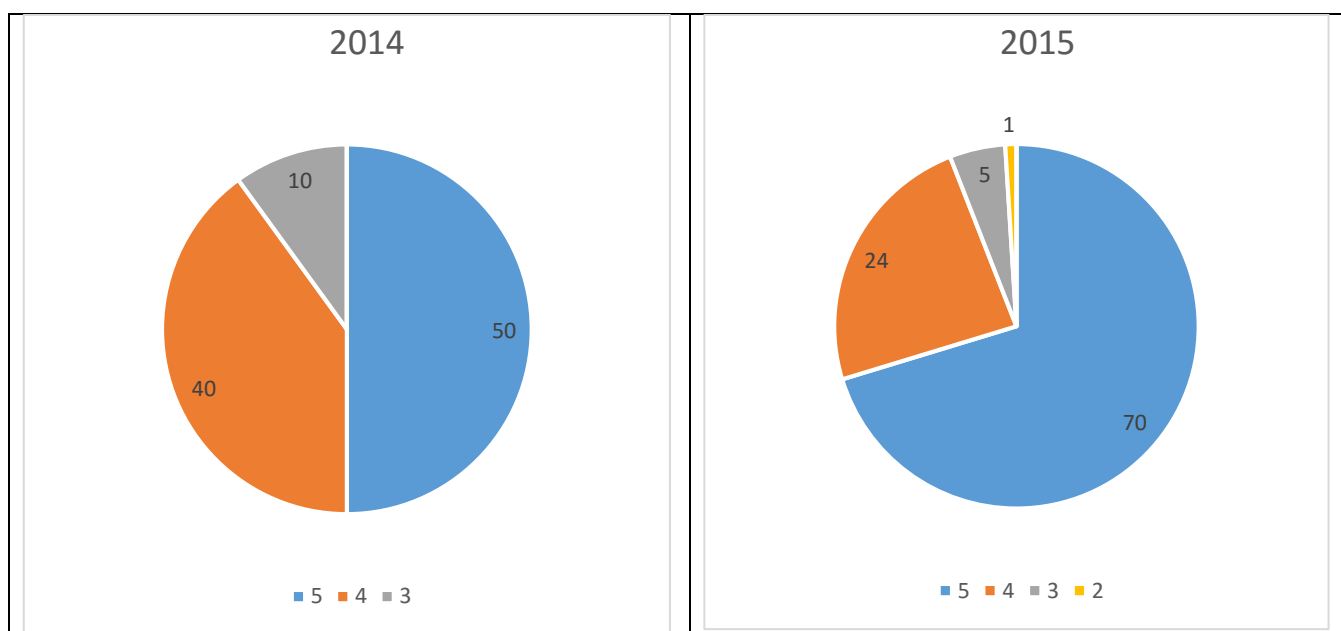


2014-ben 138, 2015-ben 163 résztvevő töltötte ki az elégedettségmérő kérdőíveket, így az 1 % 1,4; illetve 1,6 főnek felel meg. A 34. számú ábrán a két diagramot összevetve megfigyelhető, hogy jó irányba indult el a képzés továbbfejlesztése, hiszen jelentős változás állt be a teljes mértékben megfelelt és a többnyire megfelelt kategóriákban. 2015-ben már többen ítélték teljes mértékben megfelelőnek a képzést – 36 %-ról 51 %-ra növekedett a teljesen elégedettek száma. Csökkent azoknak a válaszadóknak a száma, akik közepesen voltak elégedettek a képzéssel (2%-kal). Ugyanakkor nem történt negatív elmozdulás az inkább nem megfelelt és nem felelt meg kategóriában, vagyis nem növekedett azon válaszadók aránya, akik elégedetlenek voltak a képzéssel.

A képzés végén kértük a résztvevőket, hogy adjanak visszajelzést arról, hogy mennyire voltak újszerűek a képzésen megismert információk? (35. számú ábra)

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mi volt a véleménye a résztvevőknek a képzés hasznosságáról (35. számú ábra).

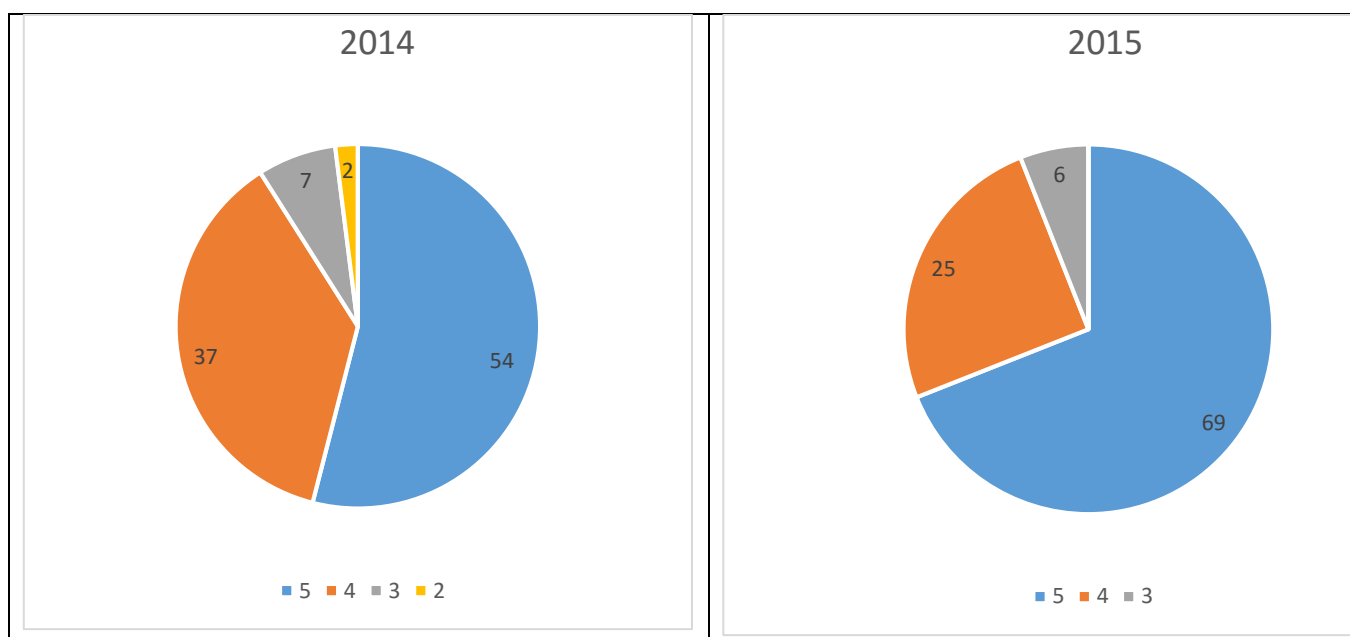
35. ábra: Elégedettségi gyakoriság a képzés hasznosságáról



A 2014-es válaszokhoz képest a 35. számú ábrán már látványos pozitív elmozdulás történt: a résztvevők jóval hasznosabbnak ítélték a képzést 2015-ben, mint az előző évben. A 2014-es válaszokhoz képest 20 %-kal többen minősítették a képzést teljes mértékben hasznosnak 2015-ben. Ezzel párhuzamosan 5 %-kal csökkent azok száma, akik közepesen hasznosnak tartották a képzést. Az is igaz, hogy a 2015-ös képzés visszajelzésein megjelent az elégséges kategória is: egy fő nem túlzottan hasznosnak minősítette a képzést – a 163 résztvevő közül. Ezt azonban nem lehet szignifikáns romlásnak tekinteni. Elégtelenre pedig senki nem minősítette a képzés hasznosságát.

Különösen érdekes volt az, hogy a résztvevők mit gondoltak arról, mennyire voltak megfelelőek az alkalmazott oktatási módszerek (36. számú ábra)?

36. ábra: Elégedettségi gyakoriság az alkalmazott pedagógiai módszerekről

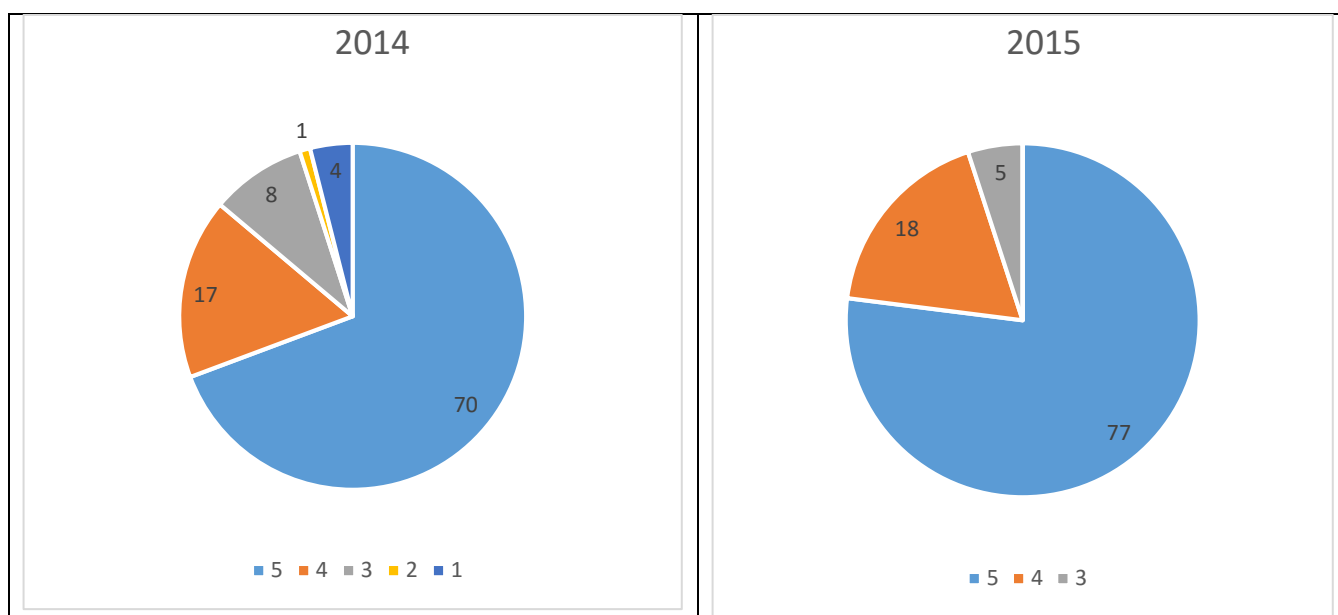


A válaszok alapján egyértelmű pozitív változást figyelhetünk meg a 36. számú ábrán: csökkent a kevésbé elégedettek száma és ezzel párhuzamosan növekedett az elégedettebb válaszadók aránya. 15 %-kal növekedett azok száma 2015-ben, akik teljes mértékben megfelelőnek ítélték az alkalmazott oktatási módszereket és 12 %-kal csökkent azoké, akik többnyire megfelelőnek találták ezen módszereket. Ez azt jelenti, hogy a teljes mértékben elégedettek száma úgy növekedett, hogy a többnyire elégedett válaszadóktól hódított területet. A 2015-ös válaszadók között nem volt olyan szaktanácsadó, aki nagyon nem megfelelőnek, vagy egyáltalán nem megfelelőnek vélte az alkalmazott oktatási módszereket, míg 2014-ben még volt olyan szaktanácsadó, aki a nagyon nem megfelelő kategóriát jelölte meg.

Az interprofesszionális megközelítés eredményeit a következő kérdéssel igyekeztünk mérni:

1. Az intézménylátogatásra való felkészülést mennyire segítette a csoporttagokkal való együttműködés (38. számú ábra)?

37. ábra: Elégedettség mérés gyakorisága a csoportos felkészülésről



A 37. számú ábra jól mutatja, hogy 2014-es képzés végén még volt olyan válaszadó, aki a nagyon nem, illetve egyáltalán nem segítette kategóriát jelölte meg, míg a 2015-ös képzések résztvevői ezeket a kategóriákat már üresen hagyták. 3 %-kal csökkent a közepesen segítette kategória aránya is 2014-hez képest. Ugyan a teljes mértékben kategória értéke nem növekedett jelentős mértékben (csak 7 %-kal), a két irányú változás (negatívok megszűnése, pozitív kismértékű növekedése) a növekvő elégedettséget támasztja alá. Az együttműködési hajlandóság támogatása kiemelt célja volt a képzésnek, hiszen a korábban már leírt interprofesszionális módszer egyik alappillére volt a képzések kialakításának. Ezért ez az eredmény különösen pozitív a számunkra.

Az őszi és tavaszi képzések összevetésénél leolvasható a diagramról, hogy mind az öt kérdésre adott válasz pozitív elmozdulást mutat, vagyis az őszi képzés visszajelzései alapján végrehajtott korrekciók a tavaszi képzés során beváltak és a 2015-ös képzések résztvevői elégedettebbek voltak.

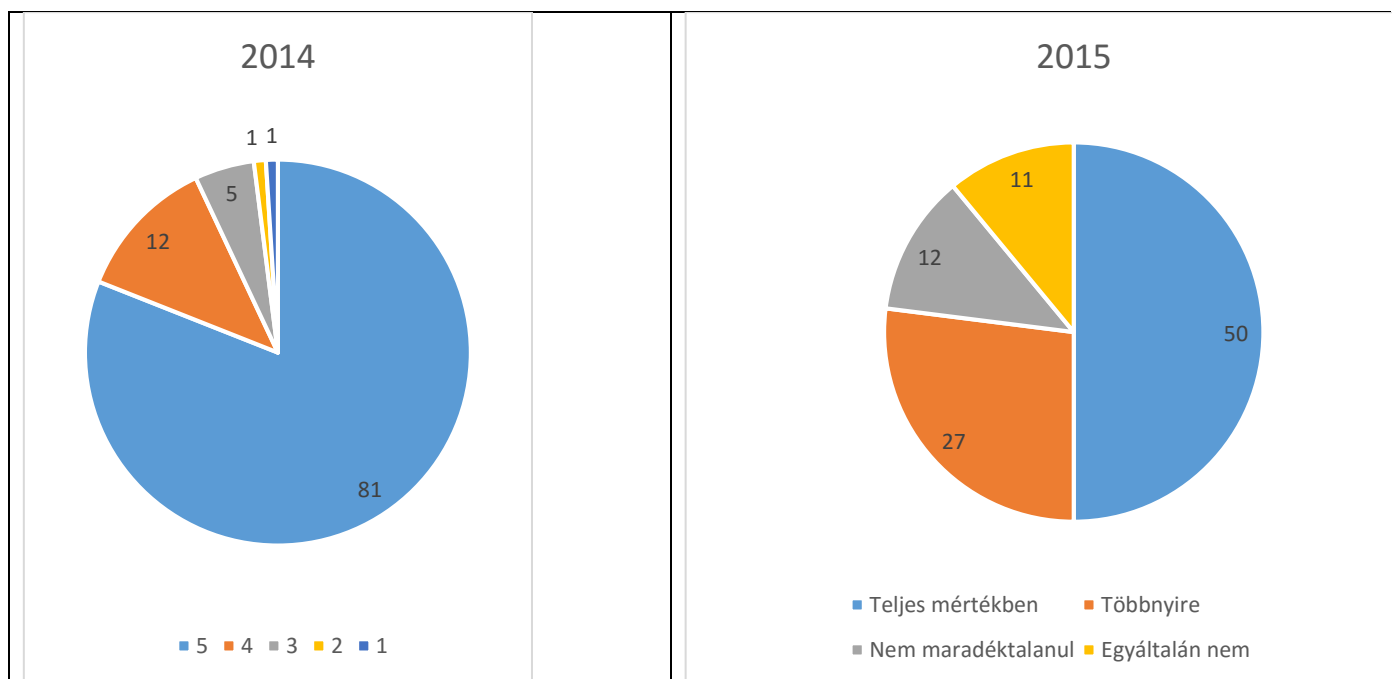
A szöveges válaszokat összegezve a képzésen részt vevők kiemelték a tematika újszerűségét, a csoportosan végzett látogatások támogató erejét, az egymástól való tanulás lehetőségét, a gyakorlatközpontúságot, a valódi problémákon való gyakorlást, az intézménylátogatás lehetőségét, a heterogén csoportok tudásának összeadódását, az

interaktív, problémaalapú tanulási módszer újdonságát, a rendelkezésre álló online Tudásbázis²⁴ hasznosságát és az online kapcsolattartás pozitív hatását.

2015. tavaszán az újabb képzés során az interprofesszionális szaktanácsadói csoportok 50 intézményben folytatták a problémamegoldó látogatásokat. Újabb intézmények kerültek sorra, amelyek 2014. ősze óta vártak szaktanácsadói látogatásra. A tavaszi képzés szervezése során többféle nehézség is felmerült. A 2014. őszen beküldött problémák megváltoztak, megszűntek, így kevesebb intézmény mutatott fogadókészséget a szaktanácsadói látogatásra. Ennek következtében kevésbé tudott érvényesülni az a rejtett elvárás, hogy a szaktanácsadók olyan intézménybe tudjanak menni látogatásra, melynek típusa megegyezik, vagy legalábbis közel áll ahhoz, ahol ők egyébként pedagógiai munkát végeznek (pl. ne óvoda intézményvezetője menjen szaktanácsadói látogatásra szakiskolába, hanem lehetőleg azonos szakiskolában dolgozó pedagógus vagy vezető).

A 2015. tavaszán meglátogatott 50 intézményből összesen 335 válasz érkezett be. A 2014-es, illetve a 2015-ös adatfelvétel során a kérdőíveken változtattunk, így lehetőségünk volt arra, hogy pontosabb, árnyaltabb válaszokat kapjunk (38. ábra).

38. ábra: Intézményi elégedettségmérés gyakorisága

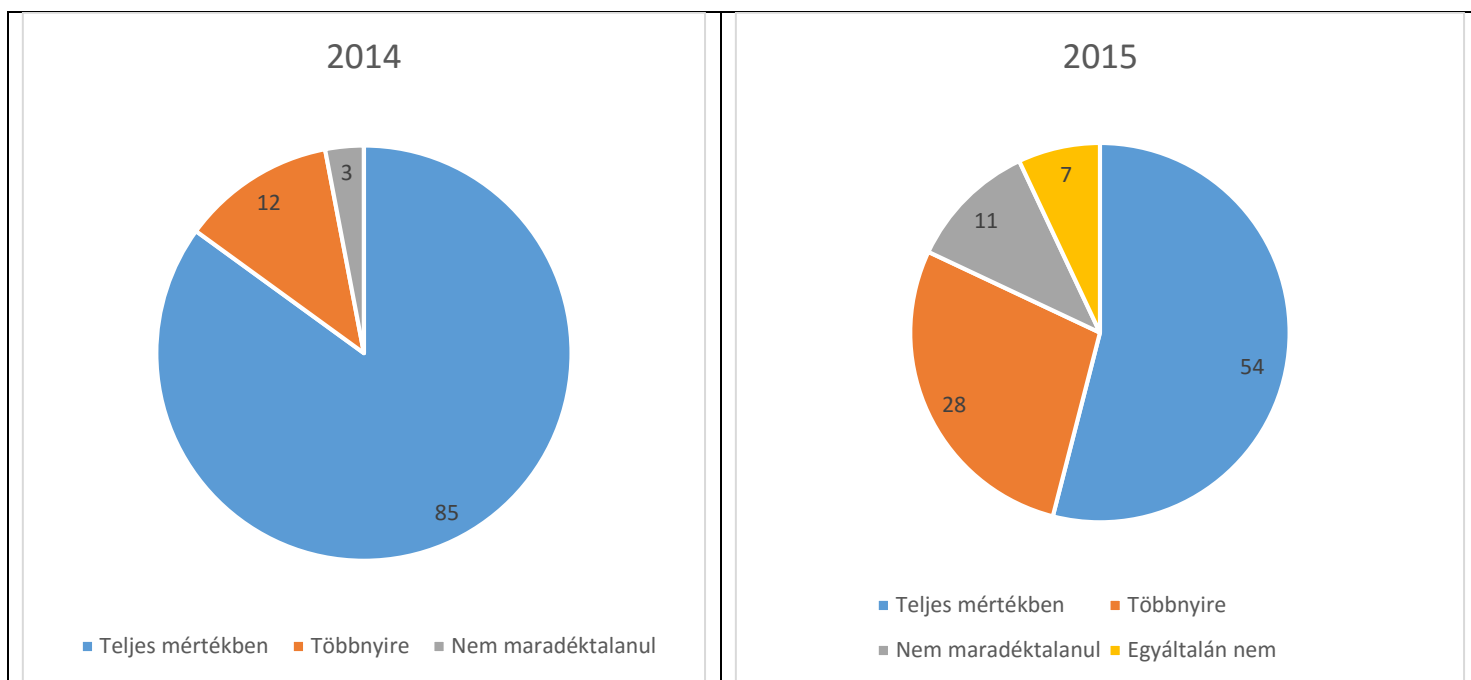


²⁴ Tudásbázisnak itt a közös online felületen kialakított mappákat hívjuk. Ezek tartalmazták az alapvetőnek ítélt szakirodalmakat, jó gyakorlatokat és a használt módszerek leírását. Ebből a résztvevők aszerint nyerhettek támogatást, hogy mennyire voltak a témában előzetes tapasztalataik. Az együttműködő csoportoknak feladata volt ennek „birtokba vétele”.

A 2014-es adatokból jól látható, hogy a válaszadók elégtelen és elégséges minősítést nagyon kis arányban adtak (az 1% 4 választ jelent a 422-ből), és igen nagy arányban a teljes mértékű megfelelést jelölték be. A 2015-ben lezajlott intézménylátogatások során először arra kérdeztünk rá, hogy a résztvevő pedagógusoknak volt-e előzetes elvárásuk a látogatással kapcsolatban. 24 %-uknak nem volt semmilyen elvárása, 76 %-uk válaszolta azt, hogy megfogalmazódott valamilyen elvárása a szaktanácsadói látogatással kapcsolatban. Ezen válaszadók véleményei láthatóak a fenti diagramban. A válaszadók felének teljes mértékben teljesült az előzetes elvárása, kb. egynegyedüknek többnyire, a maradéknak megközelítőleg azonos eloszlásban nem maradéktalanul, illetve egyáltalán nem teljesült a korábban megfogalmazott elvárása a szaktanácsadással kapcsolatban.

2. Mennyire elégedett az alkalmazott módszerekkel?

39. ábra: Elégedettségi gyakoriság a pedagógusok körében



A 39. számú ábrán lévő két diagramot összehasonlítva látható, hogy a 2015-ös látogatásokon részt vevő pedagógusok elégedettsége csökkent. 2014-ben 85 %-uk teljes mértékben elégedett volt, ez 2015-ben 54 %-ra csökkent. A többnyire elégedettek száma ugyan növekedett, de ez a növekedés a teljes mértékben elégedettek számából

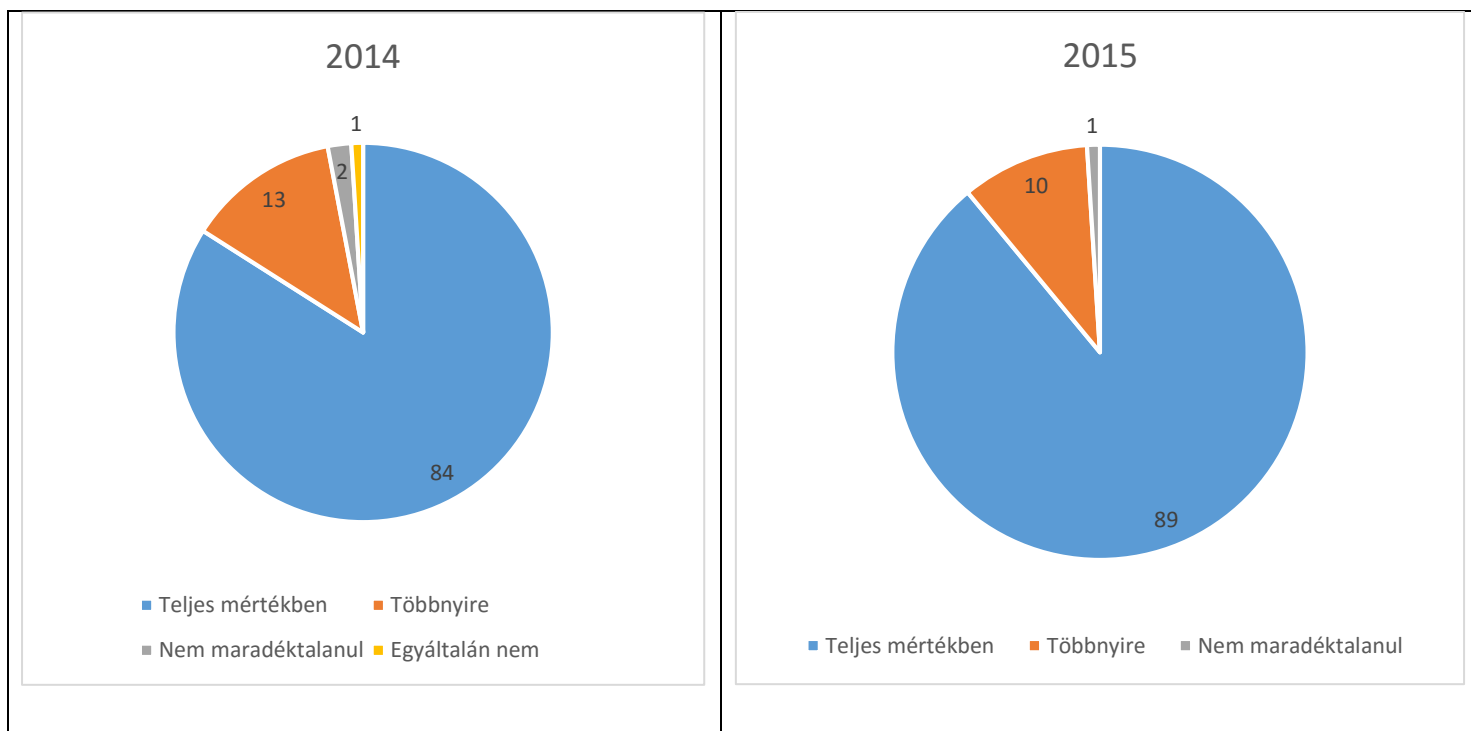
táplálkozott. Míg 2014-ben csak 3 % volt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik nem maradéktalanul voltak elégedettek az alkalmazott módszerekkel, addig 2015-ben ez az arány 11 %-ra növekedett, ráadásul megjelent az a kategória is, amely a teljes elégedetlenséget fejezte ki, 7 %-os arányban.

Már a képzés és a visszajelzések során is rendszeresen szembe találtuk magunkat azzal a nézettel, hogy egy adott intézménytípust, csak egy adott képzettséggel rendelkező szaktanácsadónak kellene meglátogatnia. Ez azonban távol áll attól a szemlélettől, hogy a szaktanácsadás/tematikus intézményi támogatás olyan tudás, amely nem kötődik kizárólagosan egyetlen intézménytípushoz sem.

A képzésnek viszont a korábban leírt és bemutatott alapelvei (probléma alapú tanulás, és interprofesszionális együttműködés) miatt nem volt, és nem is lehetett a képzés célja, hogy olyan benyomást keltsenek a szaktanácsadók az intézményekben: hogy képesek egy nap alatt csodát tenni. Ha ilyen szándékkal érkeztek volna, akkor figyelmen kívül hagyták volna a kontextusban részt vevő, azt sokkal jobban ismerő helyi érintettek tapasztalatait. Olyan hamis képet sem szeretünk volna kialakulni a fogadó intézményekben, hogy, mint hivatal megoldják azokat a nehézségeket, amelyekkel az intézmények nap, mint nap szembesülnek.

A képzések végén rákérdeztünk az intézményeknél arra is, hogy mennyiben voltak elégedettek az alkalmazott módszerekkel? (40. számú ábra)

40. ábra: Intézményi visszajelzések gyakorisága a látogatáson alkalmazott módszerekről



A 40. számú ábrán lévő diagramokat összehasonlítva jól látható a pozitív elmozdulás: 2014-ben még volt olyan intézmény, ahol egyáltalán nem voltak elégedettek az alkalmazott módszerekkel. 2015-ben már nem volt ilyen intézmény és a nem maradéktalanul elégedett kategóriát választók száma is csökkent, ugyanakkor 5 %-kal növekedett a teljes mértékben elégedett intézmények száma.

Az intézmények sok esetben fogalmazták meg szöveges válaszaikban, hogy ez a fajta szaktanácsadási forma nagy segítségükre szolgál, hiszen nem ellenőrző, hanem segítő, támogató jellegű és nem egy külső modell átvételére kényszeríti az intézményt, hanem sokkal inkább az intézmény arculatára, helyzetére szabott fejlődési lehetőséget mutat meg. Összefoglalásként néhány gondolatot szeretnék itt megjeleníteni, amelyeket az intézményekben dolgozó vezetők, pedagógusok fogalmaztak meg a látogatás kapcsán.

„A témát a megszokottaktól eltérő módszerekkel dolgoztuk fel. Ezzel szélesedett a látókörünk, a problémák más megvilágításba kerültek. Személy szerint intézményvezető-helyettesként a nevelőtestület hozzáállásáról, a témával kapcsolatos ismereteiről kaptam képet. Ez segít a konkrét problémák kezelésében, remélhetőleg eredményesebbé téve munkánkat. A szaktanácsadó felkészültsége, partneri hozzáállása példaértékű”

„Tetszett, hogy ők is tapasztalattal rendelkező pedagógusok. Nemcsak a törvényi szabályokat ismerték, hanem az életből vettedet is.”

„Minden rendszer működésének szükségszerű velejárója a konfliktus. Úgy érzem, többnyire képes vagyok ezt vezetőként beazonosítani és kezelni, de az egyes szakterületek szakemberei, a közös beszélgetések, gyakran közelebb visznek a megoldáshoz. Egy külső szakember objektívebben lát, s a pedagógussal történt beszélgetésekkor is jó, ha megerősíti az intézményvezető gondolatait vagy további megoldási javaslatokkal szolgál. Mindenképpen hasznosnak tartottam a szaktanácsadó jelenlétét a rendszerben, s nyitottak vagyunk további látogatásokra.”

„Hatékony megoldásnak tartom a csoportos szaktanácsadást, hiszen a team-munkában végzett tevékenység mindig hatékonyabb, inspirálóbb, mint az egy oldalról történő munkavégzés. A több iskolából hozott tapasztalatok szélesebb skálán láttatják az adott problémát, és sokkal több gyakorlati megoldást kínálnak.”

„Óriási a szükség a külső megsegítésre, megerősítésre. Az önkontroll, ill. a belső ellenőrzés kevés. Olyan célok, feladatok, ötletek merülhetnek fel, amiket mi nem veszünk észre. Gyakorlott szakemberekkel remek dolog ötletbörzét tartani

„A folyamatos fejlődéshez szükség van a megújulásra, új utak keresésére, ebben segítséget jelent egy külső szakember.” „Használható segédanyagokat adott a számomra. A közös munka során olyan kérdések is felmerültek, amire nem is gondoltam előzőleg. Ezekre a kérdésekre is választ kaptam a szaktanácsadótól. Az eddigi munkámmal kapcsolatban megerősítést kaptam egy külső szakembertől.”

„A szaktanácsadói látogatás során jó volt őszintén átbeszélni a témába vágó erősségeket, nehézségeket. Jó a "külső szem", ha a segítség és nem a minősítés a fontos.”

Az OFI keretén belül megvalósult, közel 400 szaktanácsadó szakmai fejlődését biztosító képzés pilot program volt, amely kezdeményező jellegénél fogva még nem tekinthető tökéletesen kiforrott, hibátlanul működő forgatókönyvnek. Nem tagadható, hogy a fejlesztés során lezajlott szaktanácsadói látogatások nem voltak mindig sikeresek. Ennek számos oka lehet, de azt semmiféleképpen nem szabad elfelejteni, hogy a szaktanácsadók és az intézmények is ebben az első próbálkozásban tapasztalták meg élesben, hogy az OFI munkatársai (pedagógiai fejlesztők és vezető szaktanácsadók) által létrehozott koncepció

mennyire képes a hatékony működésre. A visszajelzéseket összegezve pedig elmondható, hogy az interprofesszionális szaktanácsadói látogatás az esetek több, mint háromnegyedében - vagyis több, mint 400 intézményben - megelégedéssel zárult.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szervezeti szintű szaktanácsadói képzéseinek fontos eleme volt, hogy a különböző szakterületek tanácsadói együtt vegyenek részt képzésekben. Ennek a folyamatnak a megtervezése különösen hangsúlyos a képzés kialakításánál, mert a bonyolult problémahelyzetek a komplex szemléletű megközelítést, szakmák közötti kooperációt, együttműködést igénylik. Úgy gondoltuk, hogy a végzett szakemberek számára elengedhetetlen lesz a különböző szakterületek képviselőivel való együttműködés.

Az volt a cél, hogy a hallgatók ne csak a szakmai tudásukban lépjenek előre, hanem egyrészt tudatosodjon saját szakmájuk helye és felelőssége a szaktanácsadásban, másrészt pedig találják meg kapcsolódásaikat a támogatásban részt vevő más szakmákkal. Valamennyi szakma képviselőjének ismernie saját és a munkában vele azonos problémán dolgozó kollégái szakmájának határait, erősségeit és gyengeségeit annak érdekében, hogy optimálisan tudjon hozzájárulni a kollektív szakértelem kialakításához. Interakcióba lépve képesek lesznek magasabb minőségű szakvéleményt, támogatási tervet megalkotni és végrehajtását előmozdítani.

4. Záró összegzés

A dolgozatban a tudományos kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatait próbáltam feltárni a pedagógusképzésben és az egészségügyi felsőoktatásban. A munka során folyamatosan szembe kerültem olyan újabb és újabb problématerületekkel, amelyek vizsgálata nélkül úgy tűnt nem könnyű még elemzési szempontokat sem találni. Ez jelentősen megnövelte a kutatás idejét és egyre komplexebbé tette azt a képet, amelynek nyomába eredtem. Időről időre úgy tűnt, hogy egy-egy részterület felgombolyítása közelebb viheti a vizsgálódót a megoldáshoz, ez azonban mindig gyorsan tűnő pillanat maradt, mert egy újabb problémakör megtalálásakor elemeire bomlott szét a lassan összeállni látszó kép.

A felsőoktatásnak egyre inkább kihívást jelent, hogy megfeleljen a több oldalról jelentkező elvárásoknak. A folyamatos társadalmi átalakulások közepette nem engedheti meg magának, hogy csupán belső törvényei szerint működjön. Fontos lenne azonban,

hogy miközben lépést kell tudnia tartani a változó elvárásokkal képes legyen maga is megőrizni alapvető értékeit, autonómiáját és integritását. Kétféle elvárással szembesül: képesnek kell lennie magas szinten képzett szaktudással rendelkező szakemberek képzésére másrészt magának is lépést kell tudnia tartani azokkal a tudáslétrehozó szervezetekkel, amelyek felépítésüket tekintve gyorsabban képesek alkalmazkodni az elvárásokhoz. A tudás egyik létrehozójaként és azonosítójaként felelőssége nemcsak abban áll, ahogyan azt a dolgozat elején megfogalmaztuk, hogy olyan hallgatói és oktatói kompetenciák fejlődését támogassa, amelyek közvetlenül felhasználhatóak akár az egyéni életvezetésben akár a munka világában, hanem saját jövőjének alakításában is. Meg kell találnia szerepét a sokszor emlegetett tudástársadalomban. Ehhez úgy kell tudnia alkalmazkodni, hogy közben megőrzi hagyományos szerepeinek egy részét is, hiszen nem versenyeznie kell, hanem újra felfedezni, azonosítani azt a tudást maga számára is, amelynek birtokában képes megőrizni szerepét.

Nem hiszek abban, hogy alapvető változások vannak a felsőoktatás szereplőinek elvárásaiban. Abban győzött meg a kutatás, hogy az igények és szükségletek azonosításában vannak újabb és újabb elemek mindkét oldalról. Abban hiszek, hogy a hallgatói és oktatói autonómia meghatározó eleme lehet a tanulási folyamat reflexiója és ebben az oktatásnak otthont adó szervezetnek is elemi érdekei vannak. A tudásmenedzsment folyamatok sem újak, az a mód, ahogyan segítségül kell hívnunk, hogy szelektálni tudjunk a rendelkezésünkre álló információk között kíván még további megismerést.

Az explicit és tacit tudás megkülönböztethetésének gyökerei is az ókorba nyúlnak vissza. A dolgozatot Arisztotelésszel szeretném zárni. Gondolkodásában az episztemé jelenti az okok ismeretét, az út pedig hasonlít a technére. Feltételezésünk szerint az oktatásban, legyen az a pedagógusképzés vagy az egészségtudományi képzés, sőt óvatos feltételezésünk szerint bármilyen oktatás együtt kell, hogy megjelenjen az ok és az út ismerete. Arisztotelész harmadik kategóriája már a kérdés erkölcsi vetületeivel foglalkozik a morális dimenziókat is elemzi, ezt érdemes kutakodásaink közben újra átgondolni.

Vizsgálat eredményeként elmondható, hogy a tudásháromszög szereplőinek eredményessége nemcsak attól függ, hogy mennyi információt képesek felhalmozni, hanem nagyrészt attól a képességüktől, hogy ezeket hogyan képesek feldolgozni és saját

gondolkodásuk részévé tenni, azaz milyen az abszorpciós képességük. Ennek a képességnek az erősítésére és alakítására pedagógia módszerekkel történhet meg. Megerősítette továbbá azt, hogy ebben a belsővé tevésben nagy szerepe van a reflexiónak.

A tudás terjedésével kapcsolatban kiderült, hogy nem elég pusztán azt létrehozni, vagy azonosítani lényeges, hogy átruházható is legyen. Azaz milyen pedagógiai tudásunkat tudjuk mozgósítani annak érdekében, hogy ne egyszeri és megismételhetetlen, hanem leírható, de legalábbis megosztható legyen. A megosztás további kérdése, hogy ki birtokolja a tudást, magán vagy köztulajdon-e, de ez már egy további kutatás témája lesz.

A kutatásból az is kiderült, hogy a rendszer komplexitásán túl vannak olyan részterületek, amelyek jól azonosíthatóak, ilyen a közös kutatások tervezése és megvalósítása, amelynek során az eredménye nemcsak a tervezett produktum lehet, hanem az a tudás is, amelyben képesek leszünk használni egymás szaktudását egy probléma megoldásában.

A hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek összekötni az elméleti és gyakorlati képzéseken tapasztaltakat szükséges pedagógiai szakmai támogatást kapniuk

- Önmagában a probléma alapú tanulás nem elégséges, meg kell kapniuk hozzá azt az elméleti segítséget, amely segíti őket eligazodni a megszerzett tapasztalatok érvényességét tekintve és segíti elhelyezni azokat egy tágabb szakmai kontextusban.
- Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása olyan átfogó komplex folyamat, amelynek tervezése csak szoros együttműködésben történhet az elméleti és gyakorlati oktatók által.
- A dolgozatban felvázolt elméleti keret további kutatásoknak akár kritikai alapja lehet.

Az empirikus vizsgálat szintén alapot szolgáltat arra, hogy intézményekben történő felmérések kiindulásaként szolgáljon. Szükség lenne további finomítására és egy nagyobb lélegzetvételű kutatásban kidolgozhatóvá válhatna egy olyan modell, amely növelni tudná a felsőoktatási intézményekben a hallgatók és dolgozók (oktató és személyzeti munkatársak) elégedettségét, másrészt a szervezet abszorpciós képességét.

A tágabb közösségek és felsőoktatási intézmények közötti együttműködésnek jól látszanak az eredményei. A folyamatban résztvevőknek maguknak is látniuk kell egy együttműködés céljait, és kereteit, azokat az elvárásokat, amelyek maguknak

megfogalmazzák, a kötelességeket és mozgási tereket, a minőségbiztosítás és fenntarthatóság feltételeit. Ahhoz, hogy ezt meg lehessen valósítani szükség lenne az egyetemeken olyan szervezeti struktúra kialakítására amely képes elősegíteni a társadalmi partnerek közötti együttműködést.

Mellékletek

1. sz. melléklet

Esettanulmányok

Linköpingi egyetem egészség tudományi képzései

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

Svédországban hat helyen folyik egészség tudományi képzés. Minden egyetemen évente kétszer vesznek fel hallgatókat. Az alapképzés öt és fél éves az orvostudományi karon, három az ápolási karon és 4 év a logopédián. 1996-ban 850 hallgató kezdte meg tanulmányait az alapfokú képzésben, ebből 80 Linköpingben, mely a legfiatalabb egészség tudományi kar Svédországban. 1970-ben alapították közösen Uppsalával ahol eleinte az első két klinikai képzés előtti évet teljesítették. A tanulmányban az igyekszem bemutatni, hogy az egyetem milyen szempontok figyelembe vételével alakította át képzéseit, milyen érintett csoportokkal konzultált közben, hogyan monitorozza az tanulási folyamatot, és ennek eredményeit hogyan képes beépíteni a következő tervezési ciklus során az oktatásba. Az átalakítás szakmai központja a Kar Pedagógia Cenruma, amely a képzésekbe beépített három ciklusú képzési programot (*Egészség, Etika és Oktatás, Hälsa, etik och lärande, HEL*) dolgozott ki, ennek tervezését és felépítését igyekszem részletesen megvizsgálni. Az elemzésben az egyetem Egészség tudományi Karának munkatársaival

készített interjúkat, a program kialakítása során készült dokumentumokat, a követéses vizsgálatok eredményeit használtam fel. Megfigyelhettem hallgatókat a klinikai oktatási osztályokon (*Kliniska Undervisnings Avdelningarna, KUA*) és az elméleti képzés során is. A képzések tervezésénél az egyetem figyelembe vette egyrészt, hogy a gyorsan fejlődő orvosi ismeretek (azok gyors elévülése) miatt szükséges, hogy a hallgatók ne csak elsajátítsák tanáraik által közvetített tudást, hanem képesek legyenek kompetenciáikat folyamatosan megújítani amely egy élethosszig tartó folyamat. Nem hagyta figyelmen kívül azokat a gyorsan változó társadalmi elvárásokat sem, mint a közösségi orientáció, egészségfejlesztés és betegségmegelőzés, az orvos-beteg kommunikáció a hiteles információ megosztás szakértő és nem szakértő közegben. Ezek mérhető tanulási eredmények formájában jelennek meg a különböző szinteken (az igazai újdonság az, hogy a tanulási eredmények konszenzusos definiálása is megtörtént mind a képzés egészére, mind a tanulási folyamat három szintjére lebontva valamennyi program tekintetében.

A képzések átalakítása

Számos egészség tudományi képző hely annyira el van foglalva azzal, hogy biztosítsa, a hallgatók tudják a tényeket, hogy figyelmen kívül hagyják a tanítási módszereket, amelyek képesek lennének támogatni a hallgatók személyes és kognitív fejlődését. Hiszen a képzés nem csak intellektuális kihívás, hanem megköveteli a nagy érzelmi és fizikai állóképességet is (*Westen és Lipkin, 1990*). Ezért olyan átfogó programokat kell kidolgozni, amely hozzáértő szakemberek részvételével támogatja a hallgatók fejlődését.

Ez motiválta a linköpingi Egészségtudományi Karát (*Faculty of Health Sciences, FHS*), amikor 1986-ban új oktatási stratégia bevezetését kezdte el. Az egyetem és az Östergötlandi tartomány közös erőfeszítésének eredményeképpen hat képzési programot indított el: ápolás, orvos biológia, fizioterápia, rehabilitáció, szociális ellátás és orvostudomány. Az egészség tudományi program 1969-ben indult akkor még Uppsalával közös képzés keretében, majd vált önálló alapképzéssé 1975-ben. A kurriulum alapvetéseit az egyetem képzésekért felelős bizottsága írta elő (*Linkopingsutredningen om Integrerade Vdrdutbildningar Commission*). A bizottság tagjai az egyetem rektora, az egészség tudományi kar oktatói, a megyei önkormányzat egészségügyi oktatási bizottságának munkatársa és a központi hatóságok és szakszervezetek képviselői voltak, az átalakítás valamennyi képzésben érdekelt szereplő bevonásával történt. A Bizottság munkájának fókuszában a képzési terület szempontjából fontos számos egyéb terület

mellett a következők álltak: az egészségügyi munka holisztikus szemlélete, az interperszonális készségek kialakításának szükségessége, az egészségfejlesztés és betegségmegelőzés, a multi professzionális csapatmunka és az integrált tanulás. Az átalakítás során számos adminisztratív akadályt és előítéletet kellett legyőzni miközben értékes tapasztalatokat szereztek. Az oktatási program középpontjában a tudomány és a klinikai gyakorlat összekapcsolása (*bridging*) áll ezért a kurrikulum közvetlenül kapcsolódik a mindennapi klinikai gyakorlathoz. Az egészségtudományi kurrikulum több szinten is használja a probléma alapú tanulást (*Problem-Based Learning, PBL, Dochy, 2006*) és a szakmák közötti kölcsönös tudásmegosztás (*Interprofessional Learning, IPL, Barrett és társai 2005, Hopkins - Hume 1996, Leathard 1994, Quinney 2006*), a szakmákon és tudományterületeken átívelő tanulás-tanítási folyamat módszerét. Jelen dolgozatomban ezt a kettőt vizsgáltam a teljes képzés folyamat rövid áttekintése mellett a képzési folyamat egyes szakaszaiban ahol ennek különös szerepe van. . A hallgatók a problémakör ismereteinek elsajátítása előtt találkoznak a problémával, és nem az elsajátított tudást kell begyakorolniuk. Nincsenek előre leírt megoldások, hanem rugalmasan alkalmazkodik a csoportban részt vevő hallgatók egyéniségéhez, előzetes tudásához. A csoportos munkában megtapasztalják a közös problémamegoldás élményét. A szakterületek közötti kölcsönös tudásmegosztás (*Interprofessional Learning, IL*) során a különböző szakmák képviselői közös kommunikáció és cselekvés során a csoportdinamika következményeként meglévő tudásukat vegyítik a probléma megoldása (*közös cél*) érdekében (*Barrett et al. 2005, Quinney 2006*).

Az új program célja, hogy a képzési program kellőképpen vegye figyelembe az új társadalmi elvárásokat, a technológiai fejlődést, demográfiai és epiemiológiai változásokat és a migrációt. A hallgató aktivitását és önálló tanulását a lehető legteljesebb mértékben igyekeztek beépíteni. Olyan hagyományos és innovatív munkaformát és tanulási –tanítási munkaformákat ötvöztek, mint például a szerepjátékok, portfóliók vagy szimulációs szobák. Ennek segítségével kívánják elérni azokat a (gondolkodás viselkedés érzelem) elméleti és gyakorlati kognitív és motorikus kompetenciákat, amelyeket a képzési program a kimeneti követelményeiben megfogalmaz (megtervezik az odavezető utat).

Szakterületek közötti kölcsönös tanulás (Interprofessional Learning)

Az eredményes csoport munkához feltétlenül szükséges a résztvevő szakemberek és a szolgáltatásokat felhasználók *egymás iránti nagyfokú tisztelete és együttműködése*. Minden közreműködőnek alaposan ismernie és feltétlenül azonosulnia kell saját szakmájával. El kell fogadnia, hogy kinek-kinek saját szakmája más és más, de egyik sem felsőbbrendű, le kell mondani egyes „saját” szakmai kompetenciákról és el kell ismerni más szakmák értékeit és teljesítményét. E munkát a holisztikus szemlélet jellemzi, egymás kompetenciáinak átlépésével a különböző szolgáltatások megtervezése, megszervezése lesz szakmailag hatékonyabb. Nem a minden áron való egyetértésről van szó, de az építő jellegű eszmecserék, viták, esetleges konfliktusok megoldása után a megállapodás eredményesebb, tartósabb megoldásokat hoz magával, ebben van legfőbb ereje. Más szerepeinek elfogadása alapján csökkenhet a szakmák közötti hierarchia és feszültség is (*Barrett és társai 2005, Hopkins - Hume 1996, Leathard 2004, Quinney 2006*).

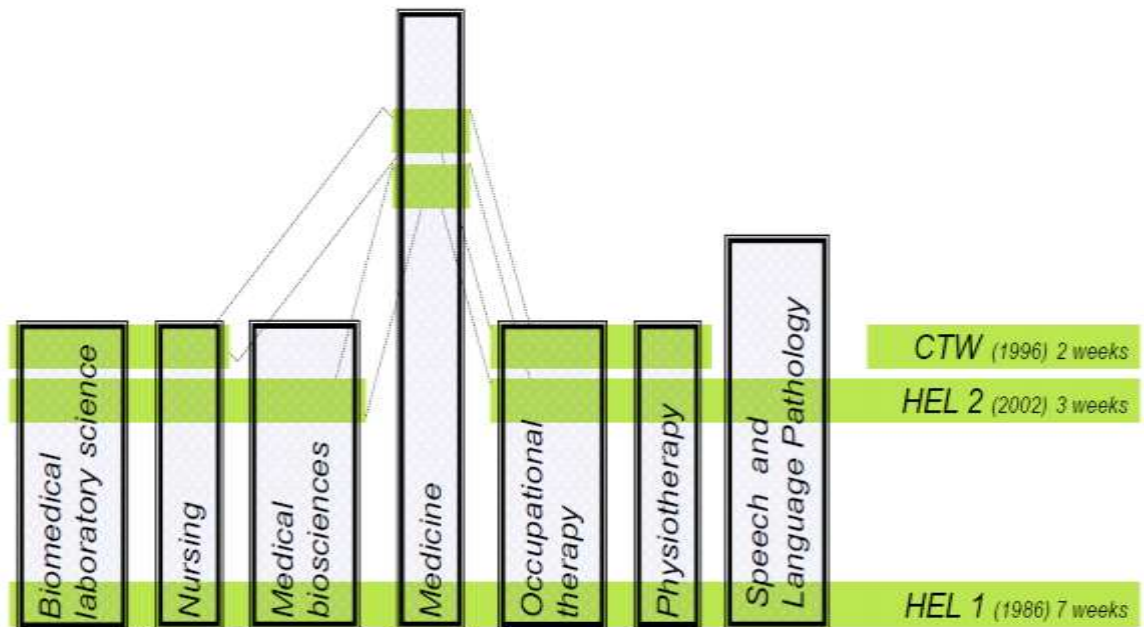
Az Egészségtudományi Kar képzéseinek fontos eleme, amikor a különböző szakterületek hallgatói együtt vesznek részt képzésekben (*interprofessional learning*). Ennek a folyamatnak a megtervezése különösen hangsúlyos a képzés kialakításánál, azért mert a bonyolult problémahelyzetek és ellátások a komplex szemléletű megközelítést, szakmák közötti kooperációt, együttműködést igénylik. Az Egészség, Etika és Oktatás (*Hälsa, etik och lärande ,HEL*) program keretei között történő szakmaközi tanulás a linköpingi egyetem képzéseinek védjegye. Meggyőződésük szerint a végzett szakemberek számára elengedhetetlen a különböző szakterületek képviselőivel való együttműködés képessége a jövőbeni szakmai igények kielégítése érdekében. Az oktatás a Klinikai Oktatási Osztályokon (*Kliniska Undervisnings Avdelningarna, KUA*) történik. Ezek a Klinikai Oktatási részlegek egy-egy osztály (*Student Ward*) a kórházakban, ahol a hallgatók csapatmunkában végzik a gyakorlatot.

A linköpingi egyetemen, a világon először hoztak létre ilyen osztályokat. Az osztályokon a különböző képzési programokból (*munkahelyi terápia, orvosi és fizioterápia*) érkező hallgatók valódi betegekkel találkoznak. A csoport tapasztalt szakma-specifikus oktatók vezetésével felelősséget visel a beteg ellátásáért, kezelésért és támogatásáért. A mentorok képzése az Egészségtudományi Kar Oktatási Centrumában történik. A programvezető az interjúban elmondta, hogy a képzésben részt vevő leendő mentorok nemcsak önálló jelentkezés alapján érkeznek, hanem a programvezetők gyakran felkérnek klinikus kollégákat is. A mentorok alapképzése egy szemeszter, ami később évente 2-3 hét

továbbképzési alkalommal egészül ki. A hallgatók visszajelzésit beépítik a mentorok továbbképzési programjaiba.

Az a cél, hogy a hallgatók fejlődjenek nemcsak a szakmai tudásukban, hanem tudatosodjon egyrészt saját szakmájuk helye és felelőssége a betegellátásban, másrészt pedig kapcsolódásuk az ellátásban részt vevő más szakmákhoz. Valamennyi szakma képviselőjének ismernie saját és a munkában vele azonos problémán dolgozó kollégái szakmájának határait, erősségeit és gyengeségeit annak érdekében, hogy optimálisan tudjon hozzájárulni a kollektív szakértelem kialakításához. Interakcióba lépve képesek lesznek magasabb minőségű szakvéleményt, ápolási és támogatási tervet megalkotni és végrehajtani. A szakmaközi csoportok képesek szorosan kapcsolódó, de szakmailag különálló csoportokban közös célok érdekében dolgozni. A csoportot a beteg szükségleteinek megfelelően állítják össze a folyamatos, valamennyi szükségletre kiterjedő ellátás érdekében. Közben tanulnak egymástól, hozzájárulnak saját szakmájuk Ebben a két hetes képzésben részt vesz az Egészségtudományi kar összes Hallgatója.

41. ábra: A linköpingi egyetem képzéseinek felépítése



Forrás: Johanna Dahlberg (2012)

A kurrikulum igyekszik, amennyire csak lehet illeszkedni a többi képzési programhoz. A másik jellemzője, hogy az általános egészségügyi problémákat helyezi a központba a holisztikus szemlélet jegyében, hangsúlyozza a megelőzés és egészségfejlesztést és a betegekkel való idejében történő kapcsolatfelvételt (*early contact with patients*). Az első fázist megalapozza az első 10 hétben elvégzett Ember és társadalom (*Man-society*) kurzus, amelyen mindenkinek kötelező a részvétel. Itt megismerkednek az alapvető ápolási ismeretekkel és a következőkben egészen a 6. szemeszterig részt vesznek konzultációkon betegekkel, amelyeket videóra vesznek, és egy csoporttalálkozó keretében elemzik, visszajelzést kapnak a gyakorlatot vezető tanártól és a témavezetőtől (aki jellemzően viselkedés terapeuta). Ebben a folyamatban, ahol a hallgató elsajátítja az alapvető folyamatait a szakmai fejlődésnek az általános gyakorlatban az országosan létező 38-ból 25 alapvető ellátó intézmény vesz részt. Valamennyi szemeszter a 6-10-ig magába foglal egy 3 hetes gyakornokságot ezekben az intézményekben és még arra is ügyelnek, hogy egyenletesen legyenek elosztva városi és vidéki kórházak között. A 11. szemeszterben 6

hetes gyakornoki idő van beépítve a közösségi gyógyító szolgálatban. A gyakorlatban dolgozó szakemberek központi szerepet játszanak a közösségi-orientációjú nézőpontjában az oktatásnak és a fázisok végén történő értékelésénél.

Az Egészségtudományi Kar által meghatározott általános *tanulási eredmények* a képzés végén:

- szakmaközi kompetenciák
- probléma azonosítás és információk rendszerezése
- nemi tudatosság értelmezése
- a bizonyítékokon alapuló ellátás és annak fejlesztése
- más kultúrák és nemzetközi kapcsolatok ismerete és megértése egészség tudományi nézőpontból

A Klinikai Oktatási Osztályok (*Kliniska Undervisnings Avdelningarna, KUA*) által meghatározott tanulási eredmények (ezek megtalálhatóak minden program leírásánál), melyek a képzést követően, mint munkavállalónak képesnek kell lennie:

- holisztikusan szervezni a gondozást és rehabilitációt a beteg igényeinek megfelelően
- megérteni a különböző szakmák tudás és képességterületeinek fontosságát, és helyét az ellátásban
- képes hozzájárulni az ellátó csoport gyakorlati ellátási munkájának tervezésében és végrehajtásában
- érti saját munkájának kapcsolódását más szakmákhoz.

A képzés során csoportokban dolgozó hallgatók az interperszonális képességek fejlesztése program részeként dolgoznak az elsődleges ellátásban (*primary health care centre, PHCC*). Minden második héten részt vesznek konzultációkon, melyet egy általános orvos vezet, aki az ő tutoruk, kiválasztja a betegeket, és megszervezi számukra a találkozót (tájékoztatja a betegeket és beleegyezésüket kéri, hogy a hallgatók is részt vehetnek a konzultáción). Első alkalommal, amikor találkoznak a beteggel, ekkor egy hallgató vezeti a konzultációt, amelyet videóra vesznek és megfigyelnek. Ezután a hallgatók részt vesznek egy megbeszélésen, amelyen a vezető

oktató részvételével kielemezik a konzultáció folyamatát. A hallgató összefoglalja a beteg történetét és átfogó képet próbál adni a problémáról. A szóbeli összefoglalóban a hallgató mozgósítja az addig tanultakat, és megpróbálja megmagyarázni és értékelni a beteg tüneteit. A hallgatók ezt követően kidolgozzák a beteg ellátására vonatkozó tervet, amelyben bizonyítja mélyebb ismereteit a tárgykörben. Kapnak időt arra, hogy információkat gyűjtsenek, konzultáljanak egymással, a gyakorlatvezető oktatóval, támogatást kap az orvosi könyvtár használatában (erre programonként van kijelölve egy könyvtári munkatárs). A vizsgáztatók ezt követően értékelik az információ keresés minőségét és az új ismeretszerzési módokat.

Ez a valós helyzetekkel való találkozás nagy élmény szokott lenni a hallgatóknak és hozzájárul a szakmai tudatosság fejlesztéséhez, mindamelllett, hogy a hallgatók részvétele az elsődleges ápolásban jelentős segítséget jelent a területi szociális ellátásban.

A programban valamennyi hallgatónak végeznie kell tudományos kutatást, amelyeket a három fázis során, különböző szinteken kell tovább fejleszteni. A második fázis végén értékelik az addigi kutatómunkát és segítséget kapnak a begyűjtött adatok elemzéséhez. Ezeket a munkákat publikálják az egyetem újságjában (*Student Journal of Health Sciences*), amelynek egyik célja, hogy ösztönözze a hallgatókat a tudományos közlemények írására, és hogy a tanulmányaik során szerzett tapasztalatokat összegezzék és megosztani tudják. Ez az első élmény fontos tanulási élmény minden hallgató számára, hiszen először kell egy problémát megfogalmazniuk, megtervezni a kutatást, adatokat gyűjteni és megfogalmazni konklúziókat. A folyóirat másik célja, hogy támogassa a hallgatók tudományos írásainak közzétételét, a harmadik pedig, hogy a hallgatók által bemutatott eredmények ismertek legyenek a tudományos közösség és klinikai világ számára.

Értékelés a gyakorlatban

Az értékelés az egészségtudományi képzésekben is az oktatási háromszögnek (célok, módszerek és értékelés) alapján történik. Ennek megfelelően az értékelés nem a hallgatók rangsorba helyezését szolgálja, hanem támogatás és segítségnyújtás, megerősítés inkább. Valamennyi gyakorlatot vezető részt vesz az értékelésben is, ahogyan végig az egész folyamatban, és a különböző fázisok zárásánál is. A gyakorlatvezetők értékelik a hallgatók

munkáját a videón rögzített konzultációk alapján. Speciális értékelési skálát fejlesztettek, amely azonos a folyamat végén használt formatív értékelési skálával. A konzultációkat el kell fogadtatni ahhoz, hogy levizgázzanak.

Az értékelés a tematikában meghatározott célok alapján történik és az célja, hogy támogassa az eredményes tanulást. A vizsgák kumulatívak és összehangoltak valamennyi programban és fázisban. Ez azt jelenti, hogy a vizsgák felépítésekor figyelembe veszik a és a hallgatók terhelhetőségét és jogait. A vizsgák nem osztálytermi folyamatokra fókuszálnak, hanem az elérendő tanulási eredmények alapján épülnek fel. Ezek a tudás megbízhatósága (*reliable*) és érvényessége (*valid*), annak mérése, hogy mennyire képes megérteni a problémát és alkalmazni a tanult tényeket, mennyire tudja felmérni saját kapacitását (*önértékelés*), mennyire tudja felmérni a tanulási igényeket. A vizsgák eredménye két fokozatú: megfelelt/nem felelt meg. Az eljárásban mind a klinikai mind a preklinikai tanárok részt vesznek.

Az értékelés formái:

- **Rövid esszé kérdések** (*Short Essay Questions, SEQ*): rövid választ igénylő kérdések, ahol a bevezető szöveg leírja a problémát (a Hel 1 szintjén használják).
- **Módosított esszé kérdések** (*Modified Essay Questions, MEQ*): esetekre alapulnak, ahol több információt kapnak a betegről és állapotáról, melyeket ellenőrző kérdések formájában megismételnék későbbi lapokon amikor újabb információt adnak az problémáról és újabb kérdések következnek. A hallgatónak nincs lehetősége visszatérni a korábbi kérdésekhez. A kérdések alapvető tudományos problémákat is érintenek, valamint a közösségi betegellátás gyakorlati kérdéseit. (ilyet használnak a HEL 2 záró vizsgájaként).
- **Objektív strukturált klinikai vizsgálat** (*Objective Structured Clinical Examination, OSCE*): Ennek különböző állomásai vannak. Betegtalálkozó alkalmával a hallgatónak a vizsgálat után 5-10 perce van, hogy feltárja a problémátörténetet. (része a HEL3 záró vizsgájának).
- **Klinikai elemzés vizsga** (*Clinical Reasoning Exercise, CRE*): ez folytatása a korábbi objektív strukturált klinikai vizsgálat, ebben a fázisban viszont elemeznie és leírnia kell azokat a kórélettani és alaptudományi mechanizmusokat, amelyek kapcsolódnak az adott problémához.

- **Információ gyűjtés:** A hallgatónak az FHS könyvtárában megadott problémára információt kell keresniük.
- **Kommunikációs képességek:** a videóra vett konzultációkat elemzik.
- **Tudományos cikkek használata:** írásbeli vizsga, amely azt elemzik, hogy a hallgató hogyan használta a tudományos szakirodalmat abban az adott probléma elemzésére, amelyekkel a korábbi vizsgahelyzetekben találkozott.

Az eredmények és a megoldások mindenki számára elérhetőek a vizsgákat követően, valamint felülvizsgálati találkozókat szerveznek a számonkérést követő héten, ahol részletesen megbeszélik az eredményeket, és elemzik a válaszokat a mentor segítségével. A szóbeli és írásbeli vizsgákat is ellenőrizni tudják. A kar honlapján is folyamatosan elérhetőek minta-kérdések, ahol a hallgatók önértékelést végezhetnek. Ugyanitt megtalálhatóak a vizsgákra vonatkozó szabályok és rendeletek valamint az értékelés módjának leírása is. Nagyon kevés az a hallgató, akinek nem sikerül a végső harmadik (HEL3) fázist lezáró vizsgája.

A vizsgáknak jelentős hatása van a hallgatókra, a gyakorlati szakemberekre és a kutatókra. Az értékelés rendszerét folyamatosan monitorozza a kar annak érdekében, hogy kiderüljön, melyek azok a részek, amelyeket módosítani, javítani kellene. Az elemzésből kapott információkat előre rögzített módon, erre külön létrehozott bizottság munkája alapján építik be a következő tervezési folyamatba.

Minőségbiztosítás

Foldevi és munkatársai már az új kurrikulum szerint végzett hallgatócsoport vizsgálatát végezték el (Foldevi, 1994). Azt állapították meg, hogy mind a tanárok, mind a hallgatók értékelései alapján pozitív eredményt mutatott, mind az általános megelégedettség mind az oktatástól elvárt célok tekintetében. Mindazonáltal az is kiderült, hogy a klinikai kompetenciák mérésére szükséges lenne még szigorúbb kritériumok alapján meghatározott értékelési rendszer kidolgozására.

A minőségbiztosítás három egymáshoz kapcsolódó elemből áll:

- tartalom (mi az amit „minőségbiztosítunk”, oktatunk)
- technológia (támogatás és módszerek)
- folyamat (hogyan történik a minőségbiztosítás és mi a célja)

A PBL elsősorban az alapján értékelhető, hogy mi az, amit sikerült elérni, mi az eredménye a tanulásnak. Erre tekintettel, különösen az általános gyakorlatban a kommunikációs képességek, a beteg-orvos interakciók, a konzultáció, a közösségi elköteleződés és a deduktív érvelés volt a PBL kardinális eleme.

Az Egészségtudományi Kar Oktatási Centrumának Minőségbiztosítási munkacsoportja folyamatosan felülvizsgálja a képzést. A legutóbbi felülvizsgálati csoport 2013 augusztusában alakult meg és 2014 februárjában számolt be az eredményekről.

A legutóbbi nagymintás elemzésben 446 orvostanhallgatót kértek, hogy töltsenek ki egy kérdőívet az alapképzésükben szerzett tapasztalatokról miután már legalább 5 éve dolgoztak a gyakorlatban. A megkérdezettek 77%-as válaszolt. Az eredmények szerint nagyfokú elégedettség volt a szakmai életútra felkészítő gyakorlatokat illetően (átlag – 4,0 egy 6 pontos Likert-skálán). Úgy érezték, hogy különösen jól felkészítették őket a betegekkel és más egészségügyi szakemberekkel való kommunikációra és együttműködésre, valamint a kritikus gondolkodás és tudományos megközelítésekre való képesség területén érezték igen hasznosnak a képzésük során speciális kurzusokat. Nem mutatkozott különbség az eljárás retrospektív értékelése során az egyetemi elméleti oktatás tekintetében. A következtetés szerint a pályakezdő orvosok nagyfokú elégedettséget mutattak az orvosi gyakorlatra való felkészítés tekintetében. (*Antepohl et al, 2003*)

A képzéssel kapcsolatban természetesen kritikák is megfogalmazódtak. Ezek elsősorban a megelőzésben való gyengébb eredményeket illetik. Továbbá az ígéretes kezdetek után kiderült, hogy az oktatás nem biztosít elegendő időt és energiát a különböző tanulások integrációjának. Egy másik jellegzetes kritika szerint az új ötletek és módszerek mögött nem integrálódott az összes tanár. Ugyanakkor fontos annak megértése is, hogy az új módszerek bevezetése hosszú időt vesz igénybe. A rendszer átalakítására nincsenek egyszerű megoldások, hiszen jól képzett egy irányba mozgó független egyének ösztönzéséről van szó. Az a rendszer, amely nincs kitéve az ellenzők és támogatók folyamatos vitájának nem tart sokáig. Hosszú évek kemény munkájának eredménye annak függvényében mutatkozhat meg, vagy tűnhet el, hogy milyen az újonnan belépő tanárok és személyzet felkészültsége és meggyőződése. Ennek támogatására a program folyamatos ellenőrzésre és fejlesztésre van szükség.

Konklúziók

Az alapellátás létfontosságú része a modern orvostudománynak, a PBL és a közösség-orientált oktatás az általános gyakorlatban pedig természetes formája az alapellátásra való felkészítésnek. A linköpingi Egészségtudományi Kar teljes alapképzése problémaalapú és az általános gyakorlati képzés pedig ennek a gerincét képezi és ez a legfontosabb tantárgy. Az ilyen típusú oktatási forma sok hasonlóságot mutat a minőségbiztosítás folyamatával, amelynek meghatározottak az alapvető céljai és a visszajelzéseket folyamatosan vizsgálják és felhasználják. A kurrikulum közvetlenül kapcsolódik a mindennapi klinikai gyakorlathoz. Ez alapvetően a társadalom és gyógyászat alapvető tudományos megközelítésén alapul, az beteg-orvos interakciókra, és a terápiás folyamatra. Ezen klinikai tevékenységek erősítése és értékelése különösen fontos, mivel azok nem megfelelően vannak lefedve az oktatásban és az ortodox orvosi eljárásokban. A kurrikulum és az értékelések dizájnjának eredménye az orvosok és gyakorlatvezetők bevonódása a hallgatók alapvető képességeinek, ismereteinek és attitűdjének fejlesztési folyamatába. A szakmai autonómia elmélyítését szolgálja az innovatív tanulásszervezési folyamat. Ezért az egyetem egészségtudományi karának képzései folyamatos újratervezés alatt vannak. A longitudinális vizsgálat kiterjed nemcsak a hallgatókra, hanem valamennyi képzési programban részt vevő munkatársra, beleértve a gyakorlati képzésben érintett kollégákat és az adminisztratív munkakörben dolgozó munkatársakat is. Az oktatási programok szervezéséért felelős munkatárs az interjúban is megerősítette, hogy ezek a visszajelzések, a kérdőívek eredményei beépülnek a következő szemeszter tervezésébe.

Annak ellenére, hogy a linköpingi egyetem Egészségtudományi Kara a kisebb méretűek közé sorolható, munkatársai kiemelkedő eredményt értek el az egészségtudományi alapképzés általános gyakorlatának fejlesztésében. A kar eredményei már Svédország szerte befolyásolják a tanulók pályaválasztását. A gyakorlatban való részvétel, a képzés, vizsgáztatás és értékelés újfajta módszerei során a hallgatók szakmaközi kompetenciái, a betegekkel és kollégáikkal való kommunikációs képességei mérhetően jobban fejlődtek és a longitudinális vizsgálatok is azt mutatják, hogy későbbi szakmai életük során is használni tudják az itt szerzett képességeket. A képzések kidolgozása során a Pedagógiai Centrum munkatársai elemezni tudták a mentor változó szerepét is, ami a klinikai gyakorlatban is meghatározó.

A megreformált képzés tanulási eredményei szerint a legnagyobb eltérés a kommunikációs készségek és a problémamegoldás területén mutatkoznak meg. Jobban, magabiztosabban képesek ellátni feladataikat a gyakorlatban, felkészültebbnek érzik magukat, mint más hagyományos egyetemi képzésből érkező kollégáik. A probléma alapú tanulás eredményeképpen jobban képesek elemezni a problémát és eredményesebben keresik az új információkat. A programban részt vevő oktatók és hallgatók is beszámolnak személyes fejlődésükről, amely az új modell követésének köszönhető.

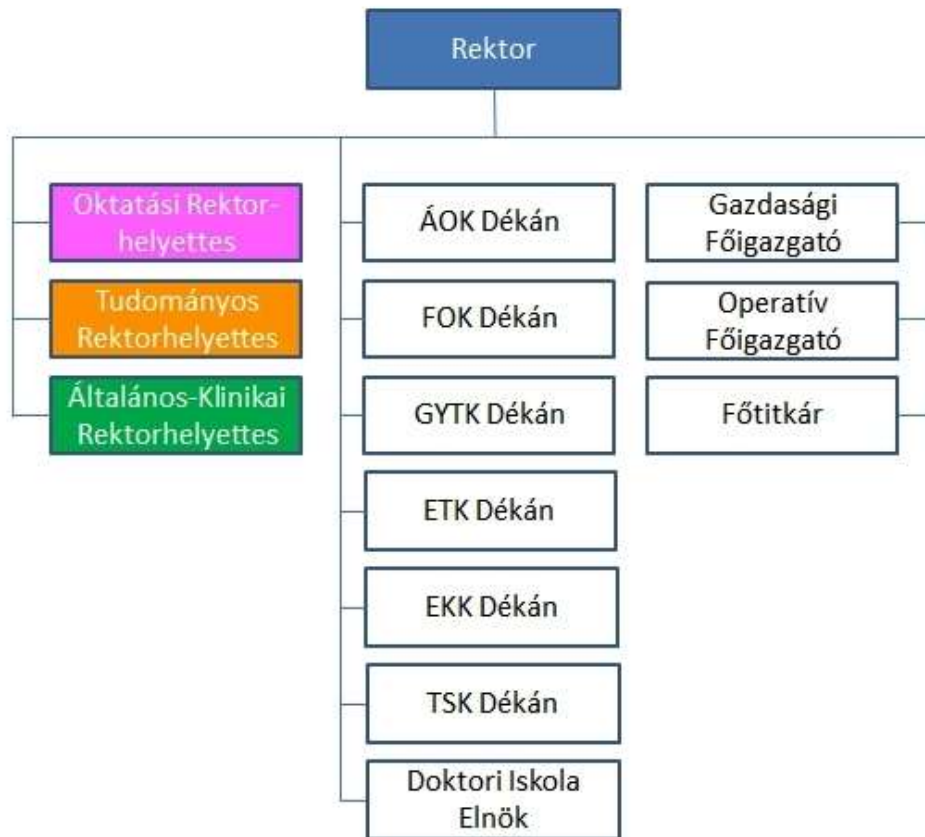
Az eredmények azt mutatják, hogy a probléma alapú tanulást elfogadták az egészségügyi képzésben részt vevő hallgatók, mert érzékelték a hasonlóságot a valós életben tapasztalható szituációkkal. A végzetek visszajelzései szerint hasznosnak bizonyult a probléma alapú és a közösség-orientált tanulás, a személyre szabott visszajelzések jól felkészítették őket a munkájuk során felmerülő újabb és újabb szakmai problémákkal való találkozásra valamint a továbbképzések során előkerülő újfajta megoldásokra és a szakmai együttműködésre. A modellt folyamatosan elemzik, a hallgatói és oktatói vizsgálatok eredményeit beépítik a következő ciklus tervezése során. Napjainkban Linköping a legnépszerűbb orvos képző egyetem Svédországban. Ez elsősorban a képzési program átalakításának köszönhető.

Semmelweis Egyetem

A képzések átalakítása

Az egyetem története több mint 240 évvel ezelőttre tekint vissza, amikor Mária Terézia javaslatára 1764-ben orvosi karral egészítették ki a Nagyszombati Egyetemet. Az intézmény nem sokkal később Budára és Pestre költözött. Az 1870-es években az Üllői út mellett több intézményt is az egyetemhez csatoltak. Az 1950-es években történt újabb kórházak csatlakoztak, amelyek így klinikai státuszt kaptak. 1964-ben vette fel a Semmelweis Ignác nevet. A hatvanas években megindult az angol és német nyelvű oktatás, amely hozzájárult a nemzetközi lépéstartást a diszciplína tudományos fejlődésével. 2000-ben az egyetem része lett a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem és a Magyar Testnevelési Egyetem. 2014 szeptemberében a TF újra önálló intézmény lett. Az egyetem jelenleg öt karral működik: Az Általános Orvostudományi, Egészségtudományi, Egészségtudományi Közszolgálati Fogorvos-tudományi, Gyógyszerésztudományi Kar.

42. ábra: A SE organogramja



Az egyetem ágazati irányítását a felsőoktatásért felelős miniszter látja el (ellentétben a svédországi rendszerrel, ahol a regionális irányítási hatóság látja el a felügyeleti jogot). Az Egyetem székhelyén kívül képzést folytat a nemzetközi kapcsolatok és tudományos színvonal fenntartása érdekében Hamburgban és Luganóban is[1]. Hosszú távú céljai (2024) tartozik Közép-Európa három biomedicinális szakegyeteme közé való bekerülés, hallgatói létszámának 15.000-re emelése, a nemzetközi hallgatók arányának 50%-ra és az idegen nyelven is oktatók minősített oktatók arányának 90%-ra, a kutatási bevétel 2-3x-ra spin-off cégek és szabadalmak 3x-ra emelése. A SE nemzetközi kapcsolataiban folyamatos fejlődést mutat. Az egyetem nemzetköziesítése nagyon jó ütemben hosszú múltra visszatekintően fejlődik. Az egyes Karok mind programjaikban mind pedig tevékenységeikben lépést tartanak a diszciplína európai fejlődésének trendjeivel.

A Kar a 2000-es évek közepétől kezdve igen nagy erővel igyekezett felgyorsítani nemzetköziesedési folyamatát. Növelte nemzetközi kapcsolatainak számát, az oktatási és képzési célú együttműködések és igyekezett intézményesíteni ezeket az

együttműködéseket. A Karon magasabb az idegen nyelvű hallgatók száma (9.8%) az országos átlagnál (6.6%). Stagnál a kimenő hallgatók száma, viszont növekszik a bejövő hallgatók és oktatók száma. Továbbá jól mutatja a Kar törekvéseit a nemzetköziesedés megvalósítása érdekében az, hogy székhelyen kívüli képzést indított el Svájcban és székhelyen kívüli képzést fogadott be a hagyományos kínai orvosképzést. Továbbá rövid továbbképző programokkal bővíti képzési kínálatát. A globalizációs folyamatok természetes módon követelik meg, hogy képzési programkínálatával képes legyen az intézmény alkalmazkodni az újfajta elvárásokhoz.

Az Egészségtudományi Karon dietetikus, védőnő, gyógytornász, közegészségügyi-járványügyi ellenőr szakokon 3 éves nappali képzés után Ba oklevelet, egészségügyi szakoktató, intézetvezető, mentőtiszt szakokon pedig 2 éves levelező képzés után „felsőfokú intézeti szakoklevelet” kaphatnak a végzett hallgatók. Az alapítás óta eltelt 33 év során fokozatosan kiszélesedett a kar oktatási és oktatáshoz kapcsolódó tevékenysége. A Bologna rendszerhez illeszkedően a nappali tagozaton 4 éves a képzés, folyamatosan új szakok megindítására került sor és elindult két egyetemi alapképzés is.

A képzések átalakítása - Interkulturális tanulmányok - Atlantis Program

A Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar (SE-ETK) az egészségügyi szakembereket képző felsőoktatási intézmények élvonalába tartozik. Nemcsak figyelemmel kísérte a nemzetközi trendeket, hanem nemegyszer megelőzve azokat folyamatosan alakította és bővítette képzési repertoárját.

Az Egészség Tudományi Kar képzéseinek bemutatása közben szintén nem kerülhető meg a nemzetköziesedés kérdése 2]. Ennek a folyamatnak a keretében dolgozták ki az Atlantis Programot, amely hatással volt a teljes intézmény működésére és oktatására. Az Atlantis Programban az ápoló szakos hallgatók kettős diplomát szerezhetnek. A kettős diploma nem az egészségügyi képzések sajátossága, hanem az Európai Felsőoktatási Térség kialakulásának igényével született. A képzés során elsősorban az Interkulturális készségeket fejlesztik, figyelembe véve azt, hogy ezen képességek meglétének szükségességét alig vitatják, viszont gyakran hiányzik a megszerzésükhöz szükséges eszköztára mind a karnak, az oktatóknak és a hallgatóknak is. Az Atlantis Program elemzése során egy kérdőíves felmérést segítségével (*Transcultural Self Efficacy Test*) felmérték, hogy milyen hatással vannak a külföldön elvégzett tanulmányok az

interkulturális jártasságra. A Program eredményeinek elemzésére felhasználták a TSET kulturális kompetencia és önértékelési tesztet is (*Cultural Competence and Confidence – CCC*)

A Hollós Sándor vezetésével és Pop Marcel közreműködésével kialakított képzés eredményeinek mérésekor elvégzett kutatások azt mutatták, hogy a tanulás (ez esetben Interkulturális tanulás) folyamata az elméleti képzéseken túl be kell, hogy ágyazódjék a jártasságok tapasztalati, esetenként kísérleti eljárások során megélt tudásokra. A program négy éve alatt kidolgozták a megvalósításhoz szükséges módszertanokat, valamint az intézményi eljárás rendeket. Ki kellett dolgozni ezen belül a kreditek elismerésének, szakdolgozat írásának, nyelvi tutorálásnak a folyamatát. Illeszkednie kellett a kiadott diplomáknak az anyaintézmény és fogadóintézmény dokumentumaihoz.

A program rendkívüli sikere persze arra ösztönzi a kidolgozásában és megvalósításában résztvevőket, hogy minél több elemét igyekezzenek kiterjeszteni a mobilitási folyamatok tervezésére és megvalósítására, ez azonban a magas költségek miatt jelenleg nem megvalósítható. Megoldást jelenthet egyéb stakeholderek bevonása a képzésbe. Addig is, amíg a tömeges megvalósítás lehetővé válik a tehetséggondozásnak lehet egy lehetséges támogató eszköze.

3.2.3. Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bevezető, háttér

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem feladata saját meghatározása szerint a nemzeti elit képzése és a nemzeti tudományok művelése. A felsőoktatási képzésekre jelentkező hallgatók körében rendkívül népszerű, Magyarország legkeresettebb egyeteme, itt képzik a hallgatók több, mint 10%-át. Az Intézményfejlesztési Tervben meghatározott célja, hogy nemcsak a képzési, hanem kutatási tevékenységeiben is a nemzetközi élvonalba kerüljön, miközben megerősíti helyét a Közép-Európai régióban. Jó hírnevének megőrzése érdekében fontosnak tartja, hogy az átalakításokat csak nagyon óvatosan, a régi struktúrában eredményesnek bizonyult megoldásokat megtartva hajtsa végre. Ennek a hagyománynak tudható be, hogy az intézetek, Karok és elismert kutatók érdekérvényesítése potenciálja jelentős, bár természetes módon változó. Mindeközben nem hagyható figyelmen kívül, hogy a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás

kialakítása vagy egyes szervezeti egységekben annak fenntartása elkerülhetetlenné teszi a változásokra való reagálás szükségességét. A Karok közötti együttműködést erősítik a közös kutatások és képzési programok. Az Egyetem nyolc karán folyó képzések párhuzamosságának elkerülése érdekében a pedagógiai és pszichológiai tárgyakat egy karba koncentrálták, így jött létre a Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Az ELTE jellemzően olyan alapkutatásokat folytat, amelyeknek közvetlen piaci hasznosulása nehezen azonosítható. Ez különösen a 2008 óta csökkenő források miatt ad aggodalomra okot. Az oktatáson és kutatáson túl - egyébként, mint a legtöbb felsőoktatási intézmény - olyan kulturális és humán értékörzést is végez, amelynek jelentősége nem megkérdőjelezhető (pl. innovációs járulék megállapodás alapján történő felhasználása vagy szakképzési járulék). A folyamatosan emelkedő pályázati erőforrások sem elegendők a kieső támogatások pótlására. Sajátosan hátrányos helyzetet jelent, hogy a Közép-Magyarországi Régióban az Európai Unió pályázatok nagy része nem vehető igénybe.

Képzések átalakítása

Az ELTE az Intézményi Stratégiában is deklarált módon kiemelten fontosnak tartja, hogy a képzések átalakítása a legújabb kutatási eredményekre épülő és a munka világában való érvényesülést segítő képzési kínálatot alakítson ki. Bár, ahogyan azt korábban írtuk, ide jelentkezik a legtöbb hallgató, a demográfiai változás eredményeképpen számolni kell a csökkenő hallgatói létszámmal, ugyanakkor ilyen szempontból tartalékot jelenthetnek a jelentős túljelentkezéssel bíró képzések. Éppen ezért nem kerülhető meg, a képzési szerkezet átalakításáról való gondolkodás. A munka világának visszajelzései alapján jól hasznosíthatóak az egyetem képzései (az abszolutórium megszerzésének idejében a hallgatók nagy részének már van állandó munkahelye) a változásokhoz való folyamatos alkalmazkodás jelentős figyelmet igényel. Ennek a változásnak az igénye jelenik meg abban is, hogy a képzések egy részében részt vesznek a munka világának képviselői. A Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) adatai szerint a hallgatók nagyjából egyenletesen oszlanak el az állami, közszolgálati és magán szektorban. A képzés közben külföldi tanulmányok tekintetében is jól áll, ez nagyrészt a hallgatók nyelvismeretének köszönhető. Nagy számban kapcsolódnak be az ELTE-s BA/BSc megszerzése után külföldi Ma/MSc képzésekbe.

Probléma alapú tanulás, Interprofessional Learning

A pedagógusképzésben az iskolai gyakorlatok jelentik a szakmai ismeretek kipróbálásának terepét. Az ELTE képzésein belül a pedagógusképzés tereit vizsgáltam. A kérdőívek elemzése során megerősödött az a hallgatók által sokat hangoztatott igény, hogy a gyakorlati képzések nem mindig képesek jó ütemben együtt haladni az elméleti képzésekkel. A gyakorlati képzés során nemcsak az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolódási pontok fontosak, hanem a találkozás a munka világával, egy szervezettel, aminek hosszabb, rövidebb ideig része lesz a hallgató és itt szerzi meg többnyire első és igen meghatározó tapasztalatait. Itt kell, hogy jártasságot szerezzenek azokban a feladatokban és helyzetekben, amelyek napi munkájuk részét képezik majd. A gyakorlatok megszervezésében az ELTE oktatói fontosnak tartják, hogy a hallgatók egyrészt tudatosan tudjanak részt venni a szervezeti folyamatokban, másrészt ki tudják venni a részüket az adott intézményben esetlegesen folyó kutatásokból is. A tanárképzés modern felfogását követik akkor, amikor nem tekintik lezártnak a tanárrá válás folyamatát a képzés befejeztével, hanem elismerik, hogy az intézményben, kezdő pedagógus éve alatt válik tanárrá és a gyakorlati képzés során ennek előkészítése zajlik.

A képzések felépítése

Az ELTE képzési portfóliójában meghatározó a tudományegyetemi státusz. Mivel területén az ország első egyeteme (a HVG rangsora szerint megelőzi a Semmelweis Egyetemet, de eltérő képzési területeik miatt nem versenytársai egymásnak) ezért fontosnak tartja, hogy megőrizze a hagyományos (pedagógus, bölcsész, jogász, természettudós) képzési területeket és eközben igyekszik kielégíteni az újabb típusú képzések (nemzetközi tanulmányok, informatika) iránti igényeket is.

Értékelés, minőségbiztosítás

Az ELTE-n az intézményi folyamatot szabályozó eljárásrendek kidolgozása a minőségbiztosítási elvárásokhoz igazodva készült el. Az intézmény céljai tükröződnek azokban a folyamatokban, amelynek során a gyakorlati folyamatokat monitorozzák, értékelik. A folyamatban leggyengébb láncszem a visszacsatolás, a következő tervezési ciklusba való beépítése a kapott eredményeknek. Ennek folyamata látszólagos és ad hoc jellegű, ugyanakkor megfelel az intézményi minőségügyi szabályzatoknak és az adatkezelés és tájékoztatás elvárásainak.

Az Európai Minőségbiztosítási Terek Hálózata (ENQA) által kialakított európai minőségirányítási sztenderdek és irányelvek.

3.2.4. Pécsi Tudományegyetem

A Pécsi Tudományegyetemnek nagy szerepe van az országos viszonylatban gazdaságilag alacsony potenciállal rendelkező régió fejlődésében. Ez a gazdasági környezet meghatározza nemcsak a fizetőképes keresletet, hanem a képzéseket elvégző hallgatók elhelyezkedési esélyeit is. Az egyetem számára kiemelten fontos a régió igényeihez való alkalmazkodás, olyan képzési struktúra kialakítása, amely megfelel a munka világa elvárásainak. A tíz karon folyó képzés lefedi az oktatás teljes spektrumát. Az egyetem Intézményfejlesztési Stratégiájában kiemelt szerepet kap a régió igényeinek való megfelelés, az környék intézményeinek integrációja. Közel 22 ezres hallgatói létszámával, 1600 oktatójával és kutatójával folytat oktatási és kutatási feladatokat. A képzés alapképzési (BA, BSc), mester (Ma, MSc) és osztatlan képzési formákban zajlik. Jelenleg 91 alap, 95 mester 8 osztatlan képzés, 3 osztatlan tanárszak és 130 szakirányú továbbképzés van. A képzési szerkezetet tudatos fejlesztésének eredménye, hogy 2013-re több mint háromszáz megújított képzésen tud hallgatókat fogadni az egyetem.

Képzési programok szerkezete

A képzések szerkezetének átalakítását nemcsak a diszciplináris szempontok határozzák meg, hanem a megváltozott oktatási környezet is. Az oly sokszor hivatkozott felsőoktatási expanzió a hagyományostól eltérő oktatói és oktatásszervezési jellemzőket kényszerít ki. A hallgatók tanulását olyan tanulási környezetnek kell támogatnia, amely a korábbi oktatói létszám megtartásával is képes biztosítani a hallgatók eredményességét. Bár a képzés szerkezetét meghatározzák a képzések keretkövetelményei, valódi tartalommal az oktatók, Karok és Intézetek töltik fel a tematikákat és kimeneti kompetenciákat.

Vagy legalábbis az adott körülmények között törekszik erre. A képzés szerkezetének átalakítása során tehát figyelembe kellett venniük egyéb, felsőoktatáson kívüli szempontokat is (piaci igények, hallgatói mobilitás, gyakorlati képzési helyek). A gazdaságossági szempontok és jobb oktatói kapacitás érdekében több kar oktatói

együttműködését az egyetem Szervezeti és Működési Szabályzata is meghatározza. A gyakorlati képzések az orvos és egészségtudomány területén kórházi rendszer, a pedagógusképzés gyakorlati igényeit Pécsen és Szekszárdon működő négy gyakorló iskola segíti. A további igények kielégítését szolgálja a kiterjedt partneriskolai hálózat, amely a speciális pedagógiai gyakorlatok helyszínéül szolgál. A Képzési és Kimeneti Követelményekben megfogalmazott elemek megvalósulását segítik elő a tematikákban megfogalmazott tanulási eredmények, amelyek teljesüléséhez a szakmai képzőhelyek és gyakorlati helyek járulnak hozzá. Az ott szerzett tudást az intézmény igyekszik bevonni az oktatásba. A gyakorlóléhelyekről kapott hallgatói visszajelzések elemzésével a Marketing Osztály Diplomás Pályakövetési vizsgálata foglalkozik 1]. A vizsgálat a munka világának képviselőitől kapott visszajelzés alapján azt elemzi, hogy a hallgató hogyan tudja használni az adott szakterületen megszerzett tudást és képességeket 2]. A vizsgálat fókuszában egyrészt az áll, hogy milyen az Egyetemen megszerzett tudás transzformálhatósága, és, hogy az adott feladat ellátásának milyen végzettség felel meg leginkább. Ezeket a visszajelzéseket beépítik a ciklusos újratervezésbe 3].

Értékelés, minőségbiztosítás

Az Egyetem évente határoz meg célokat, amelyek szem előtt tartásával határozza meg a minőségirányítási programot, amelynek megvalósulását erre kijelölt Minőségbiztosítási Tanács ellenőrzi 4]. A 2016-ra kijelölt cél a kutatóegyetemi státusz megszerzése. Ennek elérése érdekében a nemzetközi szinten is terjeszkedik, Németországban és Norvégiában önálló intézményi egységeket működtet. Az egyetem külföldi hallgatók tekintetében is jó eredményekkel dicsekedhet, az Általános Orvostudományi Kar hallgatóinak már több, mint a fele belőlük tevődik ki.

Képzésfejlesztés, képzések átalakítása

A képzésfejlesztések leggazdaságosabb módja, ha a meglévő képzéseken belül változtatnak anélkül, hogy akkreditációra lenne szükség. A specializációk, moduláris rendszer kialakítása lehetővé teszi olyan kurrens területek beépítését, amelyet jól fogad a munka világa (ezt nemcsak szorosan véve a vállalkozói szférára érthető, hanem a pedagógusképzésben az iskolákra is, pl. a migráció miatt multikulturális közegben való eredményes oktatást). A munka világa igényeinek beemelése a képzési programok fejlesztésébe azt is jelenti, hogy a szorosan vett szakmai elméleti és gyakorlati tudáson túl

hangsúlyossá válik a kooperációs készség, probléma megoldás, önálló és pontos munkavégzés 5].

Hallgatói értékelés

A hallgatói értékelések rendszerének kialakítása azzal az elsődleges céllal történik, hogy a hallgató számára kiszámítható, átlátható, számon kérhető és megbízható szabályrendszert állítson fel. A vizsgáztatási és értékelési szempontokat szakma specifikusan dolgozták ki a különböző szakterületeken két kritérium alapján: egyik az alkalmazhatóság másik a következetesség.

3.2.5. Kaposvári Egyetem

A Kaposvári Egyetem 2000-ben jött létre a korábbi Pannon Agrártudományi egyetem Állattenyésztési Kara és a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és két kutatóintézet egyesülésével. Alapképzésben, mesterképzésben és szakirányú továbbképzésben ad ki oklevelet. Agrár, bölcsészettudomány, művészet, művészetközvetítés, pedagógusképzés, társadalomtudományi képzési területeken folytat képzést. Agrár- és Társadalomtudományi területen folytat doktori képzést. A Művészeti Kar megalapításával új vidéki művészképző központ kialakulása vette kezdetét. A Bolognai folyamattal lépést tartó szerkezet átalakítás nyomán a legtöbb alapképzési szak megkapta a Ba/BSc indítási engedélyt.

Az Egyetem 2006-ban lefolytatott akkreditációs minősítése [1] kiemelte a fiatal egyetem dinamikus fejlődését, a folyamatosan szélesedő képzési kínálatot, az infrastrukturális fejlesztéseknek az oktatási kutatási folyamatok szolgálatába állítását. A város szélén elhelyezkedő kampusz ellátottsága jobb az országos egyetemi átlagnál.

Képzések átalakítása

A Kaposvári Egyetemen jelenleg hét képzési területen (agrár, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, művészet, művészetközvetítés, társadalomtudomány és az agrár-mérnök-tanári, pedagógusképzés) és mind az öt képzési szinten oktatnak. Minden karon, több alapszakon, összesen 22 különböző alapképzést, valamint – a két tanári mesterszakkal együtt – 8 szakon mesterképzést folytatnak. Két karán, az ÁTK-n és a GTK-n egy-egy tudományterületen (agrár-, ill. társadalomtudományok) egy-egy tudományági

doktori iskolában PhD képzés folyik. A karok közötti együttműködés az oktatásban jellemző pl. két kar közösen gondoz egy szakot, ilyen az agrármérnök-tanár képzés az ÁTK és a Pedagógiai Kar kooperációjában. Az átiktatás során egy tárgyért az egyetemnek egy tanszéke felelős. Ez javítja az oktatás szakmai színvonalát és hozzájárul az infrastruktúra ésszerűbb kihasználásához is. A legnagyobb számú átiktatást a Pedagógiai Kar munkatársai végzik. Az

Az új képzések tervezésénél figyelembe veszik a munka világának elvárásait és a végzett hallgatók elhelyezkedési/foglalkoztathatósági lehetőségeit. A Karok együtt működésében már eddig is több képzés indítása történt (Pedagógiai Kar bevonása az agrár-mérnök-tanár képzésbe).

A képzési programok felülvizsgálata 2-3 évente történik szabályozott formában. Az elemzés eredménye a frissített mintatantervek használata. Figyelemmel kísérik a képzés eredményességét. A felméréseket kérdőíves kikérdezéssel, hallgatói-oktatói fórumok szervezésével végzik. A végzett hallgatók véleményét a Diplomás Pályakövető Rendszerben kísérik figyelemmel. Rendszeresen kikérik a záróvizsga bizottságok külső közreműködőinek véleményét. Folytatott beszélgetéseken elhangzottakat, illetve az anonim kérdőíveken kért és kapott véleményeket is.

Értékelés, minőségbiztosítás

Az Egyetem tevékenységeinek minőségének ellenőrzésére és a folyamatos javítás céljából un.: Integrált Minőségirányítási Rendszert (MIR) dolgozott ki. A rendszer magában foglalja az oktató, a kutató és szolgáltató tevékenységek minőségével kapcsolatos elvárásokat és az elfogadott célok eléréséhez szükséges tennivalókat és azonosítja a szükséges erőforrásokat.

A MIR kidolgozása és bevezetésének következtében a korábbi, széttagolt minőségügyi ellenőrzési rendszer mára egységes lett. Az Egyetem szeretné javítani hallgatói visszajelzési rendszerét.

2. sz. melléklet

Kérdőívek

Oktatói kérdőív

Kedves Oktató kollégák!

Bajzáth Angéla vagyok az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. Dolgozatom címe a Kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak összehasonlítása az egészségügyben és az oktatási szektorban. Doktori kutatásomhoz szeretném a segítségüket kérni. A kutatás célja, annak vizsgálata, hogy, milyen tapasztalatokat szereztek a felsőoktatási képzések során és hogyan ítélik meg az oktatási folyamat egyes elemeit, illetve azok relevanciáját és eredményességét. Kutatásomat az Önök felsőoktatási intézményének engedélyével végzem. Választ keresünk arra, hogy milyen a gyakorlati képzés tervezése, megvalósítása és értékelése. Közreműködése nélkülözhetetlen kutatásom eredményes kivitelezéséhez. Ezért tisztelettel kérem, hogy töltsen ki az értékelő kérdőívet, mely körülbelül 10 percet vesz igénybe. A kutatás természetesen anonim, biztosítja a válaszadók adatainak védelmét. A vizsgálat elvégzése után hozzáférést adunk a kitöltőknek az eredmények megtekintésére. A vizsgálatnak eredményeit meg fogjuk osztani Önökkel egy internetes link segítségével, amelynek elérhetőségét az alábbi címen kérheti meg: banaibajzath@gmail.com. Minden további kérdésére, megjegyzésére is igyekszem válaszolni.

Közreműködését előre is köszönöm!

Írja be az adatait:

Nem

Életkor

Lakóhely

Kedves Egyetemi Oktató,

szeretnénk megismerni Önnek, mint az oktatási folyamat fontos szereplőjének véleményét, tapasztalatait és esetleges javaslatait a gyakorlati oktatás folyamatáról a tervezéstől az értékelésig. A kutatás célja feltárni a felsőoktatásban a tudományos kutatás, a képzés és a gyakorlat kapcsolatait. A kitöltés természetesen anonim, biztosítja a válaszadók adatainak védelmét. A vizsgálat elvégzése után hozzáférést adunk a kitöltőknek az eredmények megtekintésére.

Segítségét előre is nagyon köszönöm!

1. Melyik intézményben dolgozik?

ELTE PPK

ELTE TÓK

ELTE BGGYP

SE ÁOK

SE ETK

PTE ÁOK

PTE ETK

PTE BTK

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

2. Milyen tárgyakat oktat?

3. Milyen képzési szinten/szinteken oktat? Több válasz is lehetséges. (több válasz lehetséges)

MA

BA

PhD

4. Mennyire tartja fontosnak az alábbi kompetenciák fejlesztését?

1 - egyáltalán nem tartom fontosnak

7 - nagyon fontosnak tartom

1 2 3 4 5 6 7

- Társas kompetenciák, együttműködési készség
- Probléma érzékenység
- Önejlődés, szakmai szocializáció

- Nyelvi/szaknyelvi kommunikáció
- Infokommunikációs eszközök, hálózatok funkciójának, működésének ismerete
- Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képessége
- Probléma megoldás
- Kritikus gondolkodás

5. Állítsa sorrendbe az alábbi tényezőket aszerint, hogy melyiket mennyire tartja fontosnak a tanítási tevékenység tervezésében! A legfontosabbnak tartott tényezőhöz írjon 1-est, a második legfontosabbhoz 2-est, és így tovább...

- Tananyag
- Tanítási módszerek
- Gyakorlati tevékenységek, hallgatói feladatok
- Alkalmazhatóság a munka világában
- A hallgató sikeressége a munka világában
- A tantárgy más tantárgyakhoz való kapcsolódása
- A hallgatók előzetes tudása, tapasztalatai
- Az elérni kívánt hallgatói tudás
- Tantervi követelmények

6. Mennyire tartja fontosnak, hogy oktatóként változást érjen el az alábbi területeken? Kérjük minden egyes tételt külön-külön mérlegeljen és helyezzen el az „egyáltalán nem (1) - nagyon (7)” skálán!

1 2 3 4 5 6 7

- Elméleti ismeretek
- Gyakorlati képességek
- A hallgatók kompetenciái
- A hallgatók együttműködése
- A hallgatók sikeres munkavégzése
- A hallgatók érdeklődésének felkeltése a téma iránt
- A hallgatók szakmai felelősségvállalásának erősítése
- A hallgatók személyiségfejlődése
- A hallgatók probléma érzékenységének fejlesztése
- A hallgatók probléma megoldási képességei

- Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képessége
- Kritikus gondolkodás

7. Egy-egy fogalomról nagyon különbözően gondolkodhatunk. Ön szerint mit jelent a tanulási eredmény alapú szemlélet/képzés a felsőoktatásban? Kérjük, választát fogalmazza meg 1-4 mondatban!

8. Mi a véleménye a tanulási eredmények alapú szemlélet megjelenéséről a felsőoktatásban? Kérjük, értékelje az alább felsorolt tényezőket abból a szempontból, hogy Ön szerint ez a szemlélet mekkora változást eredményezhet bennük, ahol:

1 = egyáltalán nem hozott vagy hozhat benne változást

7 = rendkívül jelentős változást hozott vagy hozhat benne.

Ha nem tudja vagy nincs véleménye róla, azt az utolsó oszlopban jelölje!

1	2	3	4	5	6	7	Nem	tudom/Nincs	rőla
véleményem									

- A tanulási vagy munkatapasztalatok elismerésében
- Az oktatás szervezésében (a gyakorlati tevékenységek újragondolásában)
- Az oktatási folyamat tervezésében
- Az értékelési eljárásokban és alapelvekben
- A hallgatók tanulási folyamatában, tanulási módszereiben
- A hallgatók tanulási célú vagy szakmai együttműködésében
- Az oktatók tanulási célú vagy szakmai együttműködésében

- Az oktatók tanulásról, tanításról vallott nézeteiben

9. Mennyire ért egyet a következő állításokkal? Kérjük, az egyetértés mértékét soronként jelölje, ahol:

1 = egyáltalán nem értek egyet

2 = inkább nem értek egyet

3 = egyet is értek, meg nem is

4 = inkább egyetértek

5 = teljes mértékben egyetértek

Ha nincs róla véleménye, azt az utolsó oszlopban jelölje!

1 2 3 4 5 nincs véleményem róla

- A képzések során elsősorban a hallgatók elméleti, akadémikus ismereteinek bővítése a cél
- A kurzuson a hallgatók gyakorlati jártasságának támogatása a cél.
- A kurzusokon elsősorban a hallgatók képességeit az eljárásokban való tájékozottságának növelése a cél.
- A képzéseken elsődleges célunk a hallgatók szakmai felelősségének növelése.
- Fontos lenne, hogy rálássunk más oktatók kurzusaira.
- A korábbi tapasztalatok beszámítása nagyon nehézkes.

10. Tájékoztatja a hallgatókat a kurzus kezdetén az értékelés módjáról? (kritériumok, indikátorok, értékelési módok)

- igen, az első órán részletesen megbeszéljük
- nem, benne van a tematikában
- nem az én dolgom
- igen, közösen alakítjuk ki

11. Kapnak visszajelzést a hallgatók a haladásukról a kurzus során?

- igen, rendszeresen
- nem
- igen, időközönként, pl. a kurzus végén
- csak akkor, ha jelentős lemaradást észlelek
- csak akkor, ha kiemelkedő teljesítményt észlelek
- Egyéb

12. Milyen értékelést használ a kurzus végén?

- Csak a sajátomat
- A sajátomat és a hallgató önértékelését
- A sajátomat, a hallgató önértékelését és a csoport visszajelzését
- Egyéb

13. A hallgatói feladatok megtervezésekor mennyire tudja figyelembe venni az órán kívüli egyéb terhelésüket?

igen nem

- teljes mértékben figyelembe veszem
- ez az intézményem által meghatározott
- oktatótársaimmal közösen tervezem meg
- egyeztetem a hallgatókkal
- nem veszem figyelembe

14. Milyen gyakran használja az alábbi módszereket?

mindig gyakran ritkán soha

- Tananyag bemutatása
- Dokumentum elemzés
- Esettanulmány
- Probléma alapú tanulás
- Csoport feladatok
- Portfólió
- Szerepjáték
- Szimuláció

15. Van közös készülés az oktatók számára gyakorlatvezetésből?

igen nem nem tudom

- Az egyetem szervez közös felkészülést
- Az oktatók szerveznek maguknak közös készülést

- Az oktatóknak lehetőségük van segítséget kérni
- Nincs közös készülék

16. Elégedett a jelenlegi helyzettel? Ha nem, milyen változtatást javasolna?

Köszönjük, hogy részt vett felmérésünkben! Az eredményeket hamarosan összesítjük és bemutatjuk Önnek.

Hallgatói kérdőív

Kedves Hallgatók!

Bajzath Angéla vagyok az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. Dolgozatom címe a *Kutatás, képzés és gyakorlat kapcsolatainak összehasonlítása az egészségügyben és az oktatási szektorban*. Doktori kutatásomhoz szeretném a segítségüket kérni. A kutatás célja, annak vizsgálata, hogy, milyen tapasztalatokat szereztek a felsőoktatási képzések során és hogyan ítélik meg az oktatási folyamat egyes elemeit, illetve azok relevanciáját és eredményességét. Kutatásomat az Önök felsőoktatási intézményének engedélyével végzem. Választ keresünk arra, hogy milyen a gyakorlati képzés tervezése, megvalósítása és értékelése. Közreműködése nélkülözhetetlen kutatásom eredményes kivitelezéséhez. Ezért tisztelettel kérem, hogy töltsse ki az értékelő kérdőívet, mely körülbelül 10 percet vesz igénybe. A kutatás természetesen anonim, biztosítja a válaszadók adatainak védelmét. A vizsgálat elvégzése után hozzáférést adunk a kitöltőknek az eredmények megtekintésére. A vizsgálatnak eredményeit meg fogjuk osztani Önökkel egy internetes link segítségével, amelynek elérhetőségét az alábbi címen kérheti meg: *banaibajzath@gmail.com*. Minden további kérdésére, megjegyzésére is igyekszem válaszolni.

Közreműködését előre is köszönöm!

Kérjük, írja be az adatait:

Iskolai végzettség

1. Melyik egyetemen végzi a képzést?

- ELTE PPK
- ELTE TÓK

- SE ETK
- SE ÁOK
- PE Tanárképző Intézet
- PE Tanító Képzés
- PE ETK
- PE AOK
- ELTE BGGYK
- Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

2. Milyen képzésben vesz részt? A szakirányt jelölje meg. (több válasz lehetséges)

- Tanárképzésben
- Tanító képzésben
- Egészségtudományi képzésben: 1. képző
- Egészségtudományi képzésben: 2. gyógytornász
- Egészségtudományi képzésben: 3. ápoló
- Orvosképzés
- Gyógypedagógia

3. Eddigi képzése során milyen kompetenciáiban érzi, hogy fejlődött? A kompetencia három részből tevődik össze: elméleti ismeretekből, gyakorlati készségekből és hozzáállás típusú jellemzőkből (pl. felelősségvállalás, önálló döntéshozatal) Ezek egy részét Ön a képzésbe lépéskor már hozta magával, minket az érdekel, hogy a képzés mit tett ehhez hozzá. Jelölje meg amit fontosnak kiemelkedőnek, ill hiányosnak, nagyon hiányzóknak tart. Ha nem tud egyet sem megnevezni, kérem írja be: nem tudom, ha kiemelkedően hiányosnak akkor 1 ha 5 akkor nagyon jó volt.

1 2 3 4 5 nem tudom

- alapozó elméleti (alapvető, átfogó) ismeretek
- szakmai ismeretek (eljárások, szabályok)
- szakmai képességek (gyakorlatban kivitelezhető tudás)
- kompetencia határok tudása és a szükséges felelősség vállalása
- csoportban együttműködés és munkamegosztás
- kommunikáció (kollégákkal)
- technikai ismeretek (műszerek, eszközök, informatika)
- helyzet elemzés képessége (a problémák okainak azonosítása)

- döntési képesség (határozottság, önálló választás)
- folyamatos szakmai fejlődés igénye
- szakmai elköteleződés (határozott pályakép)
- rendszerben való működés (munkahelyi szervezet átlátása)
- kommunikáció kliensekkel (betegekkel, tanítványokkal, szülőkel)

4. Eddigi képzése során, részt vett olyan kurzuson ahol alkalmazták a kompetencia alapú tanítási módszereket? Nem csak elméleti ismereteket, hanem gyakorlati tudást is közvetítettek és az értékelésnél a gyakorlati tudásban való fejlődést is értékelték.

- igen, minden kurzus ilyen volt
- a kurzusok többsége ilyen volt
- több ilyen kurzus volt, mint ahol nem jelent meg a kompetencia alapú oktatás
- a kurzusok fele volt ilyen
- a kurzusok kevesebb, mint a fele volt ilyen
- kevés kurzuson jelent meg a kompetencia alapú oktatás
- egyáltalán nem jelent meg
- Egyéb

5. Válassza ki azt az egy-két tantárgyat, ahol leginkább megvalósul, és az alábbi kérdésekre az ezeken szerzett tapasztalatai alapján válaszoljon.

6. Azokon az órákon, ahol egy speciális kompetencia fejlesztése volt a cél tájékoztatta Önt az oktató arról, hogy milyen speciális kompetenciák fejlesztésére fog fókuszálni?

- igen, minden alkalommal
- igen, legtöbbször
- igen, az esetek körülbelül felében
- néhány alkalommal
- egy alkalommal sem

7. Az az oktató, aki alkalmazta a kompetencia alapú megközelítést értékelte, hogy Ön milyen szintre jutott a kurzus végére az adott kompetencia területeken?

- igen, minden kompetencia vonatkozásában
- igen, a kompetenciák többségében
- igen, néhány kompetencia vonatkozásában
- nem, egyik kompetenciában sem

8. Amikor az oktató a kurzus végén értékelte a munkáját, az értékelésben akár az érdemjegy kialakításában figyelembe vette-e az alábbi szempontokat?

Mindig Gyakran Néha Soha

- A munkához való hozzáállást
- A hallgatói önértékelést
- A páros vagy csoportos munkában nyújtott teljesítményt

- Szakmai előrehaladást

9. Kapott visszajelzést az oktatótól a kurzusok során a fejlődéséről annak érdekében, hogy javítani tudjon a haladásán/tanulási módszerein?

- igen, minden kurzuson
- igen, többnyire minden kurzuson
- igen, néhány kurzuson
- nem, egyik kurzuson sem

10. Az eddig elvégzett kurzusokon használták az alábbi módszereket? Ha igen, milyen gyakran?

Mindig Gyakran Az esetek körülbelül felében Néha Soha

- Tanári prezentáció
- Dokumentum vizsgálata (pl.: esettanulmányhoz kapcsolódó vizsgálatok)

- Esettanulmányok elemzése
- Probléma-alapú tanulás (komplex problémák elemzése)

- Csoportos feladatok
- Portfólió készítés
- Autonóm tanulás (a hallgató választhatja ki a témát és a módszert)

- Csoportos projekt alapú tanulás
- Szerepjáték
- Speciális módszerek kipróbálása a gyakorlatban

11. Ön szerint mennyire támogatják az alábbi módszerek a gyakorlatban használható tudás elsajátítását?

teljes mértékben nagy mértékben inkább igen inkább nem kis mértékben egyáltalán nem

- Tanári prezentáció
- Dokumentum vizsgálata (pl.: esettanulmányhoz kapcsolódó vizsgálatok)
- Esettanulmányok elemzése
- Probléma-alapú tanulás (komplex problémák elemzése)
- Csoportos feladatok
- Portfólió készítés
- Autonóm tanulás (a hallgató választhatja ki a témát és a módszert)
- Csoportos projekt alapú tanulás
- Szerepjáték
- Speciális módszerek kipróbálása a gyakorlatban

12. Milyen gyakran használták az oktatók az alábbi információs és kommunikációs technikákat?

Mindig Néha Soha

- Vitafórumok
- Blogok
- E-mail
- On-line támogatás

13. Figyelembe vették-e az oktatók, hogy milyen hosszú időt igényelt a órán kívüli feladatok megoldása?

- Igen, mindig beleszámított a jegybe
- Igen, szinte mindig
- Igen, sokszor volt ez szempont
- Igen, néha beleszámított
- Ez nem volt szempont
- Egyéb

14. Kérjük állítsa sorrendbe, hogy ideális esetben milyen mértékben kellene, hogy nyújtsa az alábbi szempontokat (tanulási eredményeket) az ön által látogatott képzés?

- Az elméleti tudás, ismeretek
- Összefüggések megértése
- A képzés optimális mértékben megterhelő a hallgatók számára

- Elősegíti a képességek kialakulását
- Megfelelő értékrendszer, attitűdök kialakulása
- Új tanulási módszerekkel lehetett tanulni
- A tanulási folyamat érdekes, izgalmas.
- A kurzus vezetése és az elvárt követelmények világosak
- Ösztönöz az aktív részvételre

15. Most arra kérjük, hogy azt állítsa sorrendbe, hogy milyen mértékben nyújtotta az alábbi szempontokat (tanulási eredményeket) az ön által látogatott képzés?

- Az elméleti tudás, ismeretek
- Összefüggések megértése
- A képzés optimális mértékben volt megterhelő a hallgatók számára
- Lehetővé teszi a képességek kialakulását
- Megfelelő értékrendszer, attitűdök kialakulása
- Új tanulási módszerekkel lehetett tanulni
- A tanulási folyamat érdekesebb, izgalmas és ösztönöz az aktív részvételre
- Nagy erőfeszítést kíván a hallgatótól
- A kurzus vezetése és az elvárt követelmények világosak

16. Kérjük írja le a legmeghatározóbb élményét arról, amikor az elméletben tanultak és a gyakorlati tudása összekapcsolódott!

17. Mit gondol, hogy a kompetencia alapú oktatás és a tananyag központú közül melyik éri el inkább az alábbi eredményeket?

sokkal inkább a kompetencia alapú	inkább a kompetencia alapú	nincs
különbség	inkább a tananyag központú	sokkal inkább tananyag központú

- Segíti a hallgatók személyes fejlődését
- Javítja a hallgatók szakmai fejlődését
- Társadalmi felelősségvállalás fejlődését elősegíti
- A hallgatók tanulásának támogatása
- A hallgatók jobban felkészítése a jövőbeni szakmai tevékenységekre
- A képzés és a munka világának összekapcsolása
- A hallgatók nemzetközi térben is használható oktatás kapnak
- A hallgatók számára lehetővé teszi az egyéni ütemben haladást.

- igen b. szakonként c. kurzusonként d. nincsenek
- **Hogyan jelennek meg** az önök képzési programjában a tanulási eredmények (ismeret, képesség, attitűd)?
- dokumentumokban b. tanulásszervezésben c. más:
- **Hogyan határozták meg** a tanulási eredményeket? v. Milyen csoportok vettek részt a kialakításukban (oktatók, hallgatók, egyéb érdekeltek)? v. Kialakításuk során használták a nemzeti vagy európai képesítési keretrendszereket?
- dokumentumokban b. vezetés

használták az MKKR-t nem használták más:

- Működik-e **intézményes tanszék- vagy tantárgyközi koordináció** a képzési folyamat tervezésében?
- igen b. nem c. más:
- Van-e **egységes rendszere** az egyes tantárgyak képzési programjának, a módszereknek és az értékelésnek?
- van b. nincs c. más:
- Vannak olyan szervezeti egységek, vagy oktatók amelyek/akik a kifejezetten tanulási célok tervezéséért illetve megvalósulásáért felelősek?

11.1. igen, valamennyi tanszéknek vannak saját specifikus tanulási eredményeik

11.2. igen, néhány tanszéknek vannak specifikusan meghatározott tanulási eredményeik

11.3. nem, a tanszékeknek nincsenek sajátosan meghatározott tanulási eredményeik

Előzetes tudás:

Van-e kurzus szinten egységes rendszere a előzetesen megszerzett tudás elismerésének?

Az oktatók egyeztetik-e egymással, hogy mi az, amit elismernek?

van b. nincs c. egyeztetnek d. nem egyeztetnek

kiegészítés:

Hallgatók:

Milyen formái vannak a hallgatók visszajelzéseinek? Ezt hogyan tudják beépíteni a tervezési folyamatba? Van-e ennek leírt formája (protokollja) vagy ad hoc jellegű?

OMHV b. saját rendszer c. más

van leírt formája a visszajelzéseknek nincs

Oktatók:

Milyen oktatási módszereket alkalmaznak leggyakrabban az oktatók az órákon? Változott-e ez a Bologna-rendszerű több ciklusú képzés bevezetése után? (használnak-e az oktatók olyan elektronikus felületet ahol lehetőség van a hallgatókkal valóinterakcióra?

előadás b. megbeszélés c. vita d. csoportmunka

más:.....

Milyen változások voltak a mindennapi oktatói gyakorlatban? Hogyan változott az egyes kurzusokban zajló tanulási folyamat? (a tanulási célok, elvárt tanulási eredmények, tanulási utak)

több gyakorlat b. problémaközpontú c.

A vizsgált képzési terület képzési programja, dokumentált változata mennyire határozza meg a mindennapi oktatói gyakorlatot?

teljes egészében b. részben c.

Milyen oktatói együttműködések vannak az önök intézményében? Értékelik-e az oktatói tevékenységek hatékonyságát? És az oktatók hallgatói teljesítményértékelését? (a tanulási eredmények terén) Milyen szervezett keretei vannak az oktatói tapasztalatok megosztásának? Hogyan értékelik az oktatók munkáját? Milyen támogatást kapnak a szakmai fejlődésben? Mi az ami segíti vagy gátolja a közös tanulást? Milyen belső vagy külső módszertani képzésben vettek részt?

tanszéki értekezlet b. azonos tárgyakat tanítók c. más:.....

Értékelés:

Hogyan változott a hallgatók értékelése? Jellemzően milyen követelményeket kell teljesíteniük?

(ha zh, vagy aktív részvétel, akkor konkrét tartalmi elvárásai vannak-e?)

Hogyan kapcsolódnak össze a tanulási eredmények és az értékelés módja? Vannak-e egységes követelmények az azonos tárgyakat oktatóknál? Hogyan alakítják ki?

A folyamatban során mikor adnak visszajelzést a hallgatói teljesítményekről?

többször is b. közben is c. a végén

Mennyire eredmény centrikus az értékelés? Különösen az alkalmazás vagy attitűdváltozás tekintetében?

hány pontot ér el b. problémamegoldó kérdések c. más:

kapcsolatok:

Milyen a kapcsolatuk más tudomány- és képzési területhez?

Milyen kapcsolatuk van a munka világával? Hogyan tudják beépíteni a munka világának igényeit a képzések tervezésébe?

gyakorlati képzések során b. rendszeres

záró kérdések:

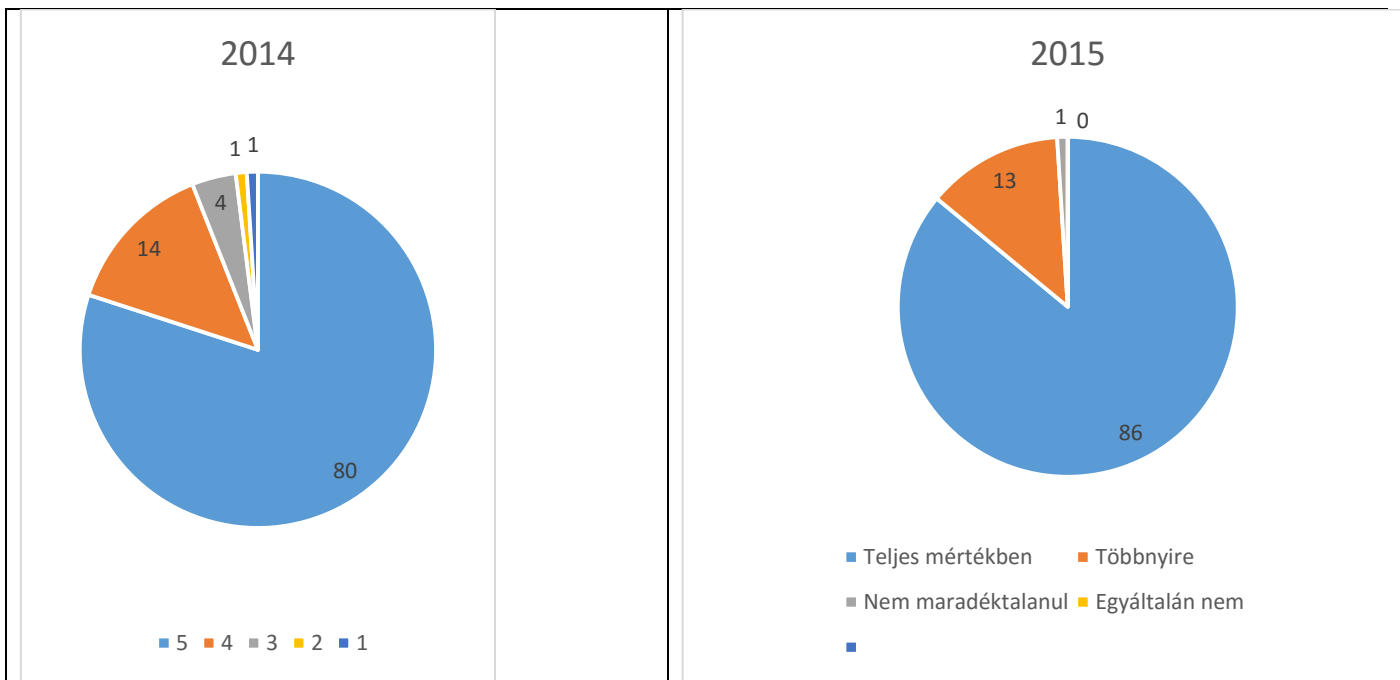
Mit vár a fejlesztés végén? Egyéni és szervezeti szinten?

4. sz. melléklet:

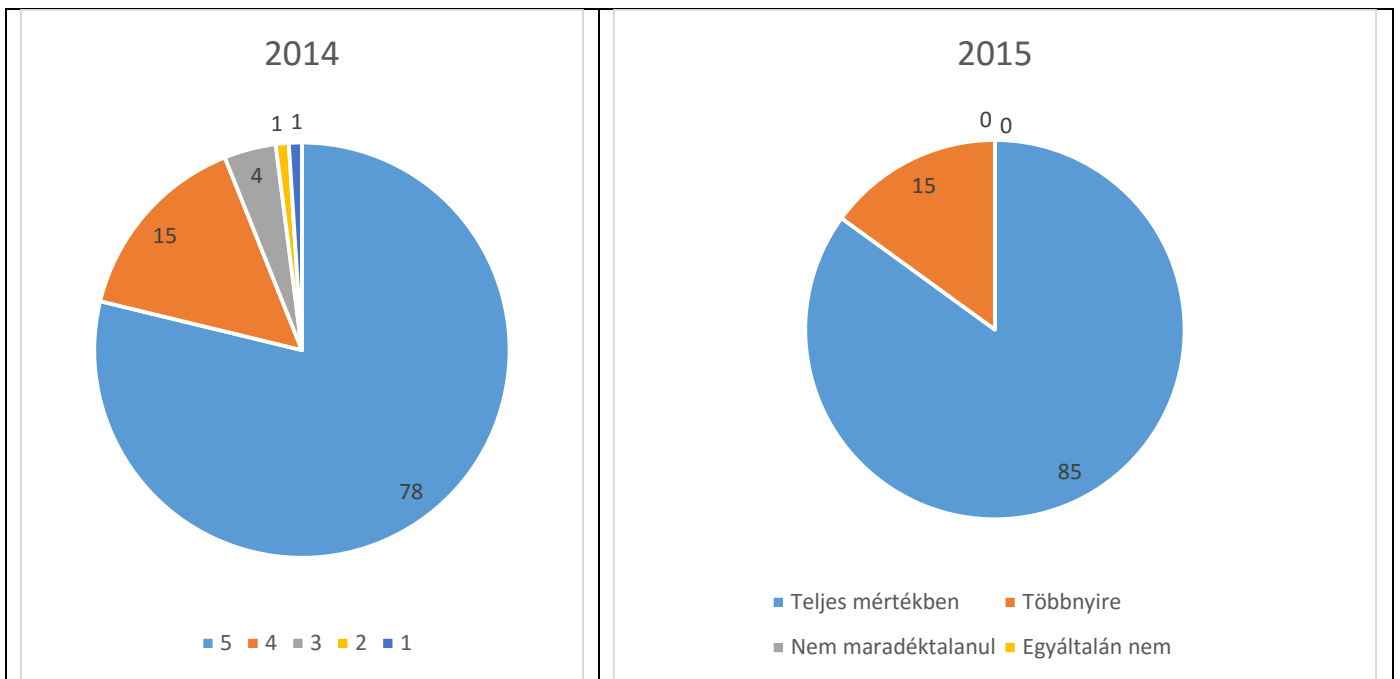
Interprofesszionális probléma alapú szaktanácsadó képzés az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben

Elégedettségmérés az OFI kereteiben belül szaktanácsadói tevékenységet tovább folytatók látogatásairól

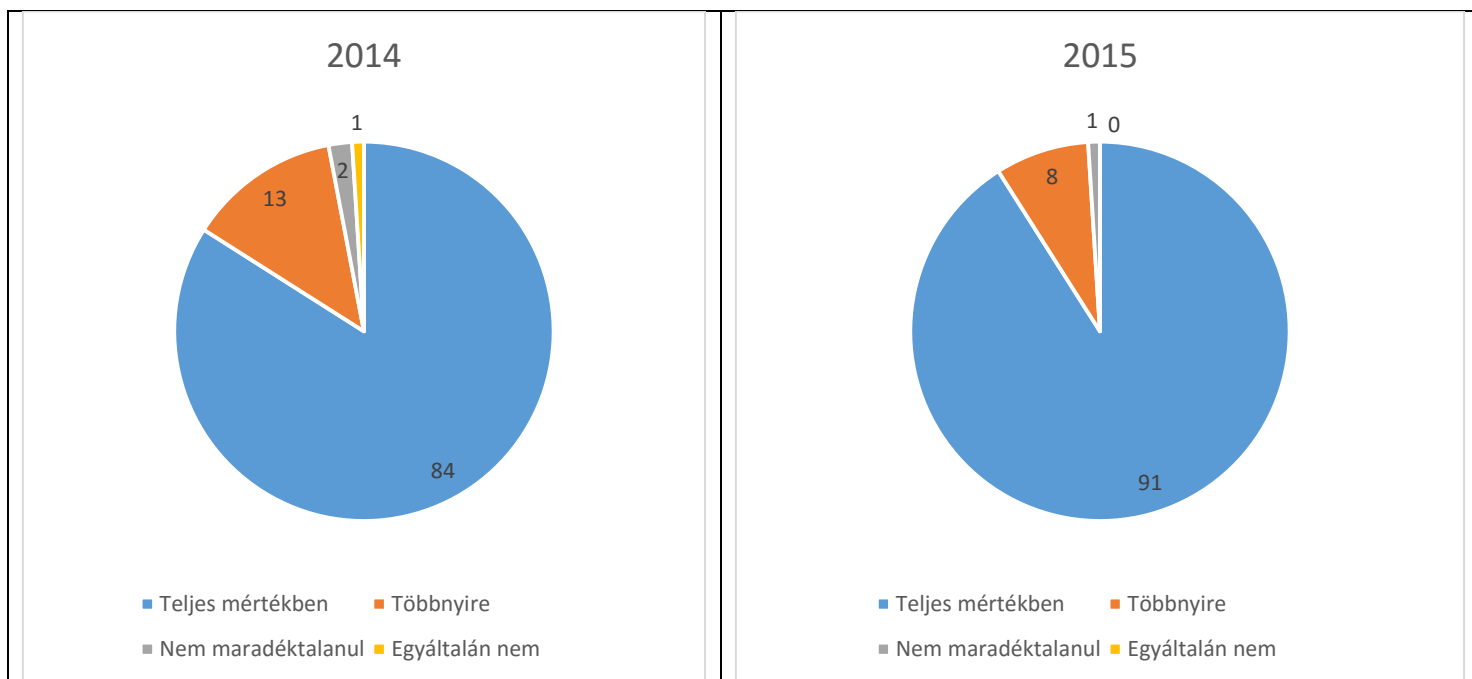
- 1) Mennyire felelt meg a látogatás az intézmény előzetes elvárásainak?
Az iskolai osztályzatoknak megfelelően az 5-ös érték (teljes mértékben megfelel) és az 1-es érték (egyáltalán nem felelt meg) skálája között mozog.



2) Mennyiben segítette a szaktanácsadói látogatás a probléma megoldását? (2014)
 Mennyiben segített a szaktanácsadói látogatás abban, hogy új szempontból lássa a problémát? (2015)



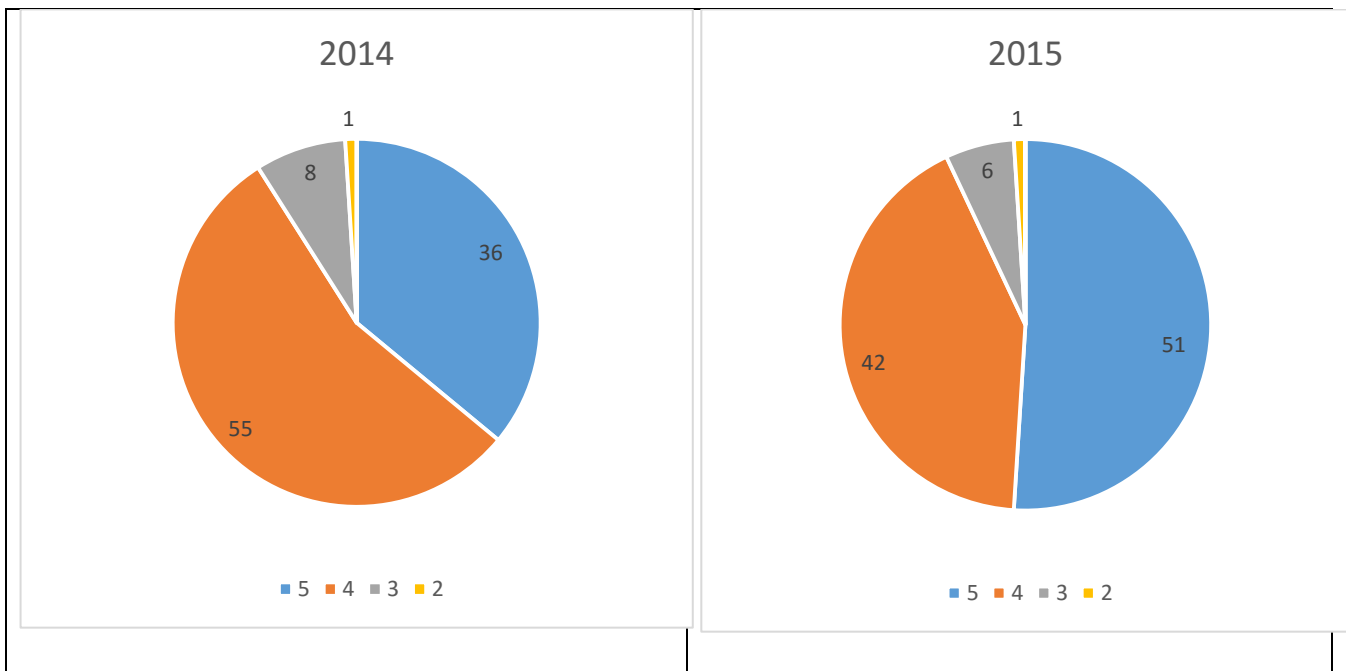
3) Mennyiben elégedett az alkalmazott módszerekkel?



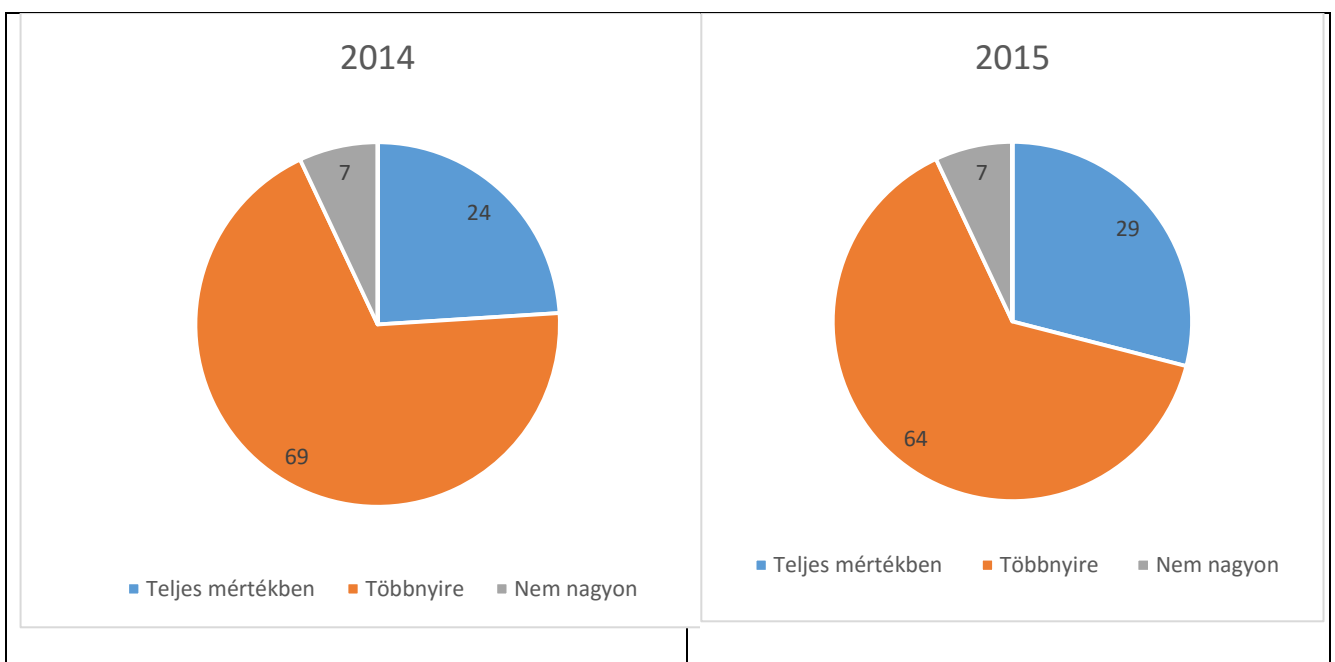
A képzések végén a résztvevők által kitöltött elégedettségmérő kérdőívek néhány adatáról

1) Mennyire felelt meg a képzés az előzetes elvárásoknak?²⁵

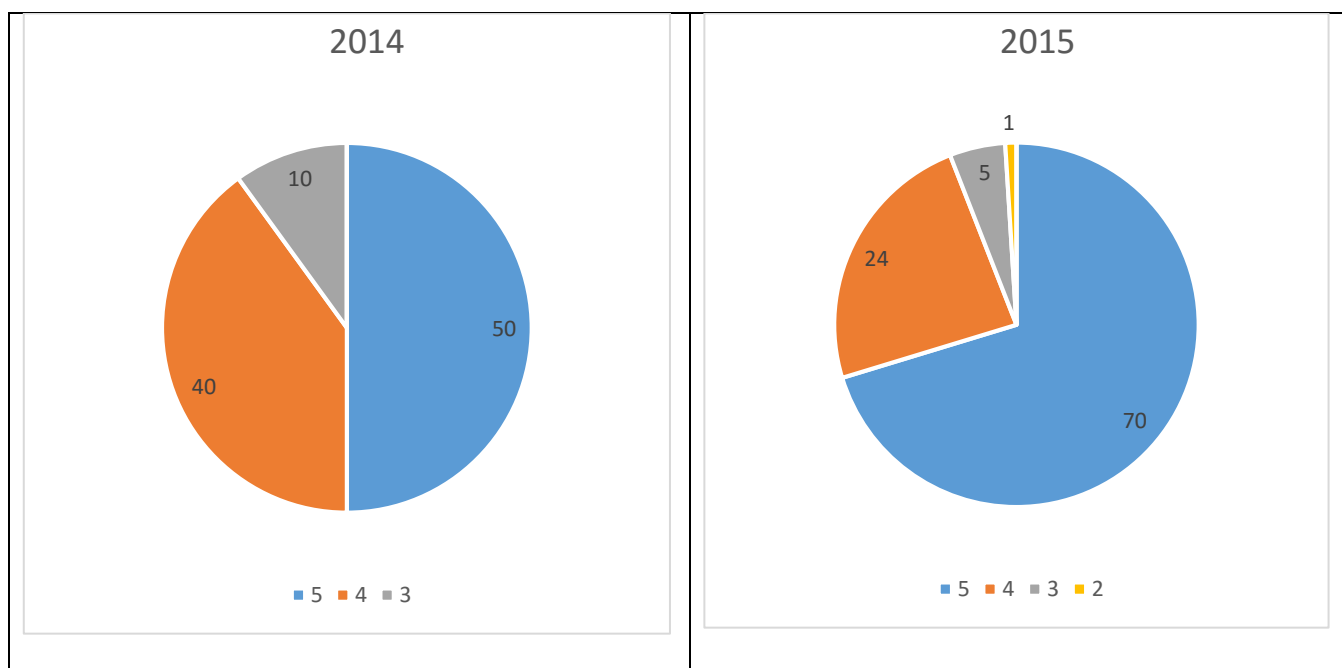
²⁵ Az iskolai osztályzatoknak megfelelően a skála az 5 (teljes mértékben) és 1 (egyáltalán nem) értelmezési tartományok között van. A kördiagram szeletein látható számok a százalékos arányt mutatják.



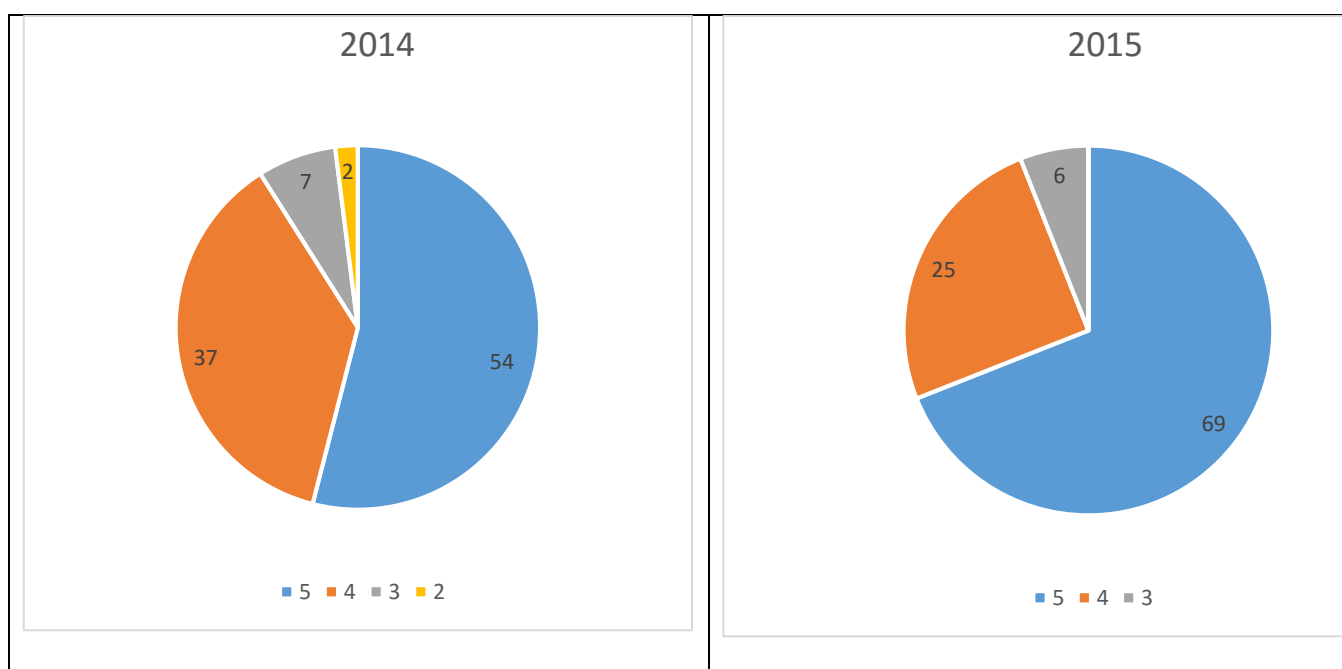
2) Mennyire voltak újszerűek a képzésen megismert információk?



3) Mennyire tartja hasznosnak a képzést?

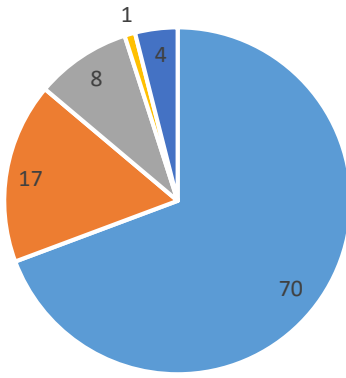


4) Mennyire voltak megfelelőek az alkalmazott oktatási módszerek?



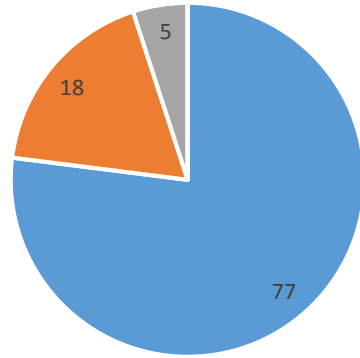
5) Az intézménylátogatásra való felkészülést mennyire segítette a csoporttagokkal való együttműködés?

2014



■ 5 ■ 4 ■ 3 ■ 2 ■ 1

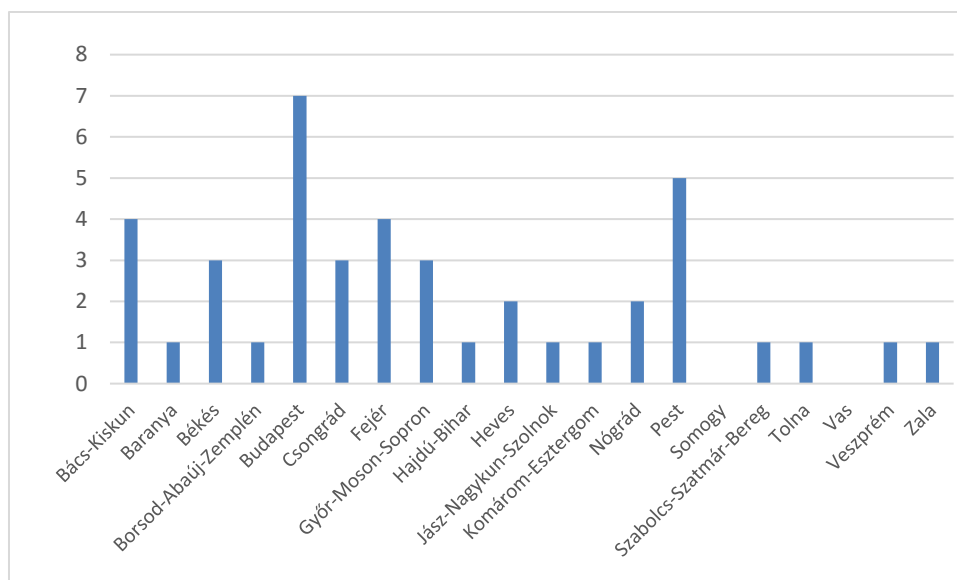
2015



■ 5 ■ 4 ■ 3

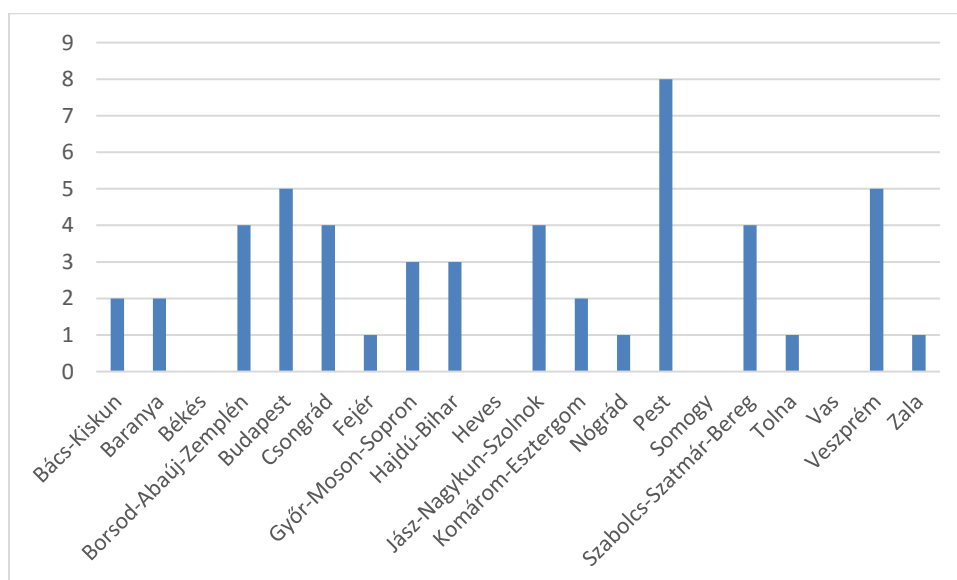
A képzések során végzett intézménylátogatások eredményei:

„Milyen területen szeretne szaktanácsadást?” A 2014-es látogatások az alábbi megyék szerinti eloszlást mutatják²⁶:



A 2014. őszén meglátogatott 42 intézményből összesen 422 kérdőívet töltöttek ki intézményvezetők és pedagógusok egyaránt.

A 2015-ös látogatások az alábbi megyék szerinti eloszlást mutatják:

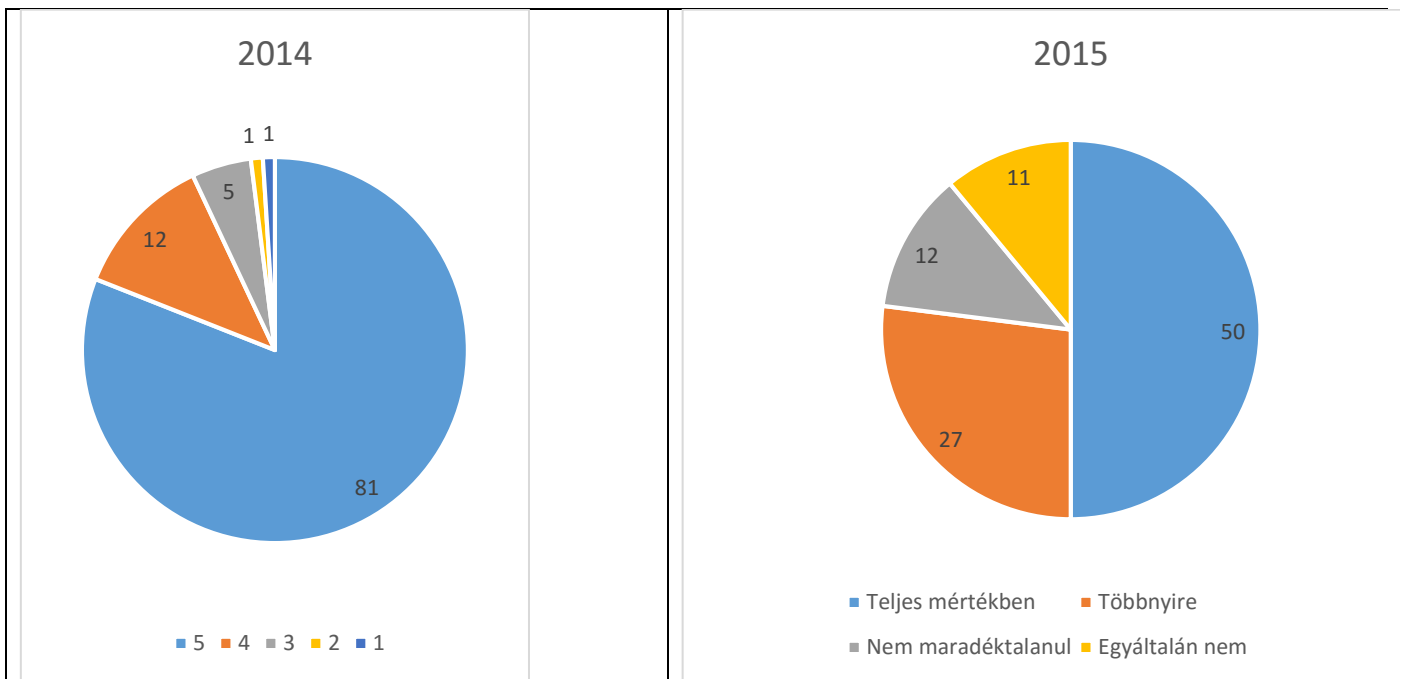


²⁶ A függőleges tengelyen a látogatások száma látható.

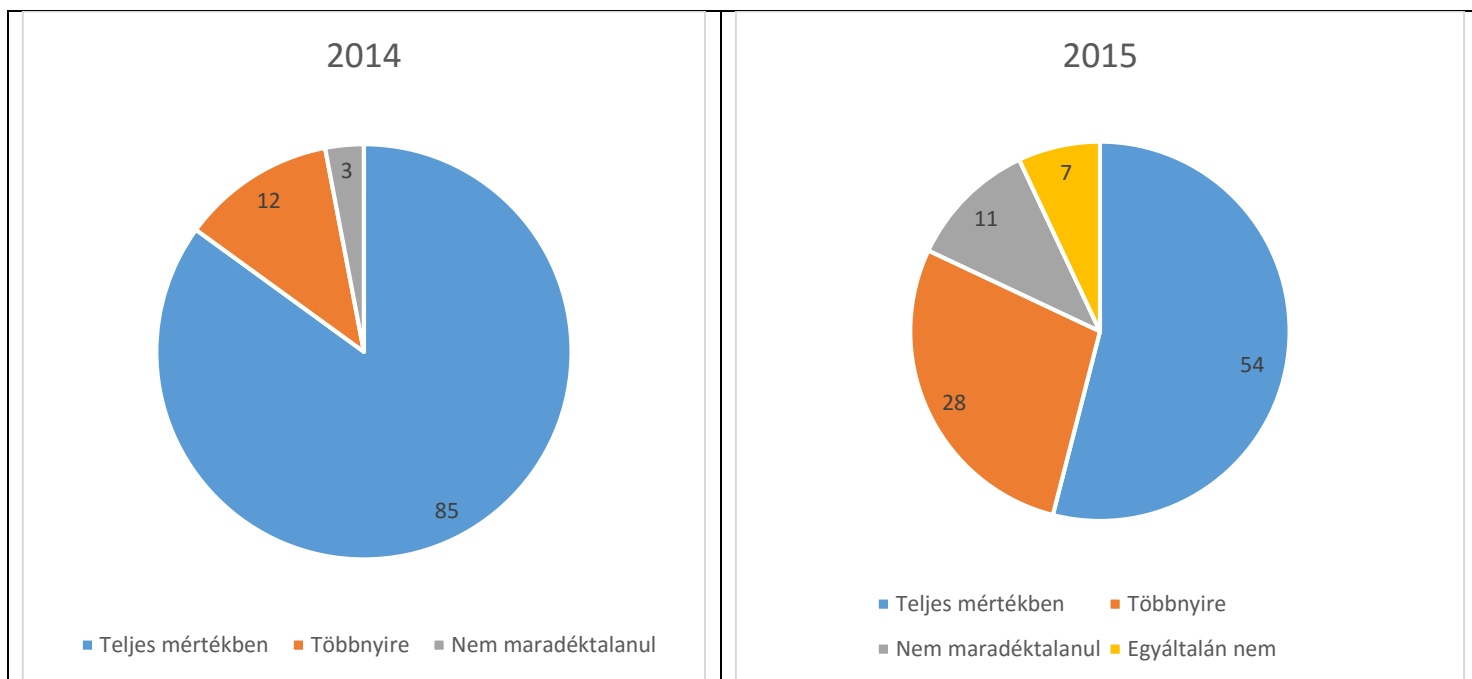
A 2015. tavaszán meglátogatott 50 intézményből összesen 335 válasz érkezett be. A 2014-es, illetve a 2015-ös adatfelvétel során a kérdőíveken változtattunk, így lehetőségünk volt arra, hogy pontosabb, árnyaltabb válaszokat kapjunk.

Elégedettségmérés a képzések során végzett látogatásokról (vezetők és alkalmazottak adatai együtt)

1) Mennyire felelt meg a látogatás az intézmény előzetes elvárásainak?

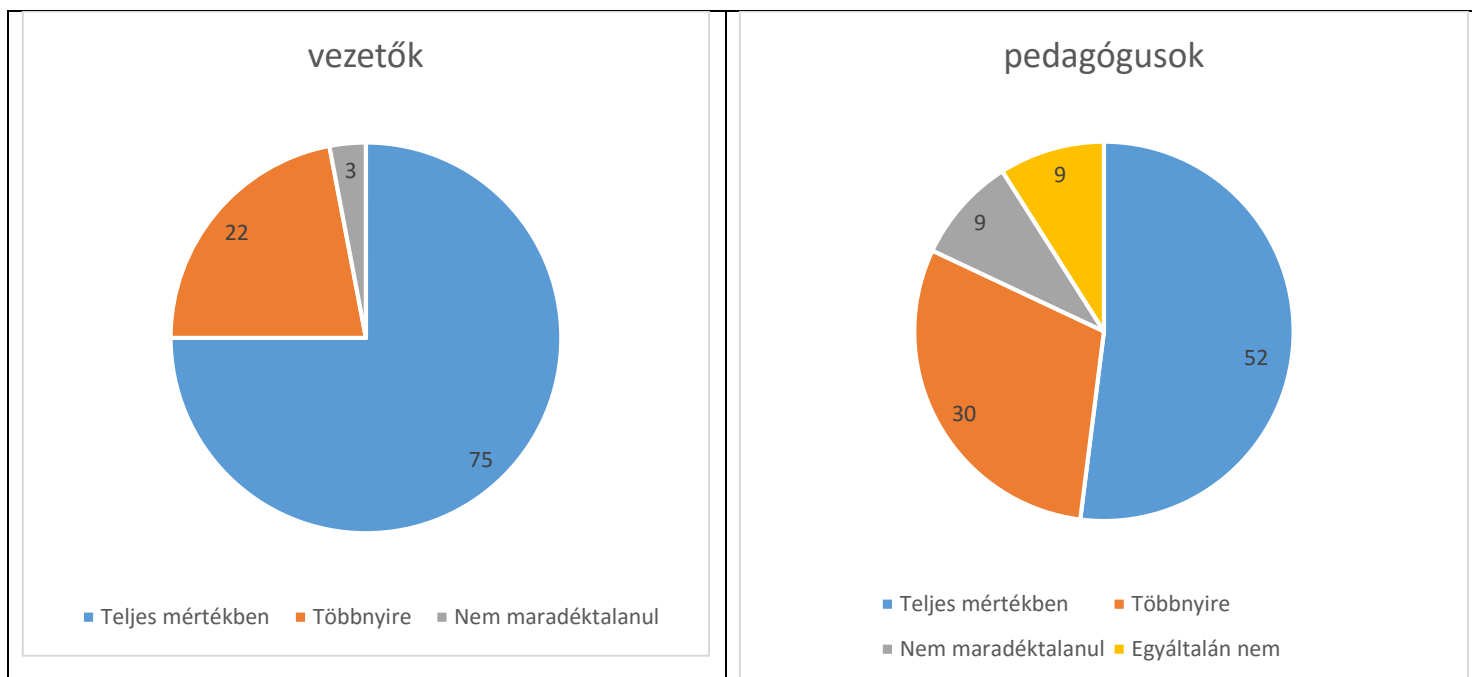


2) Mennyiben elégedett az alkalmazott módszerekkel?



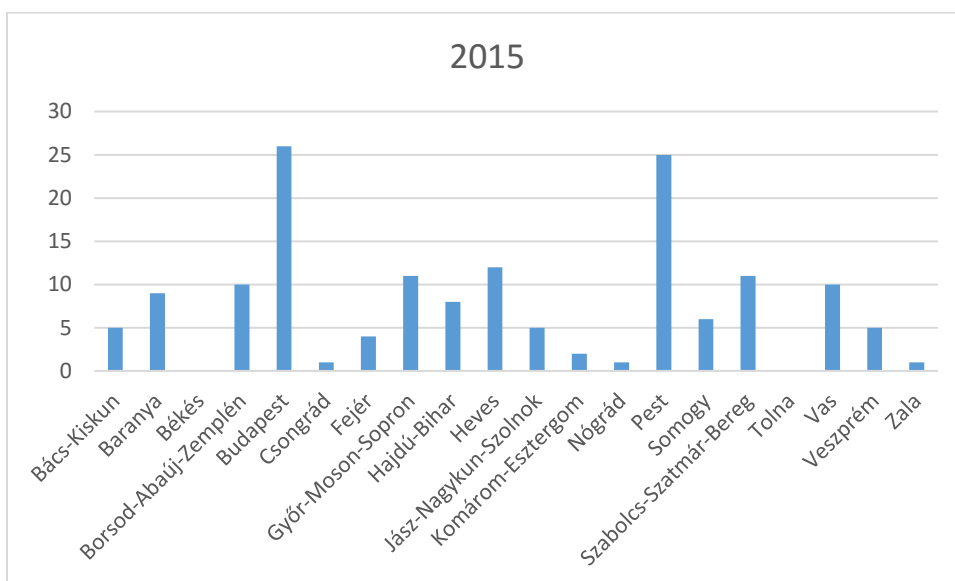
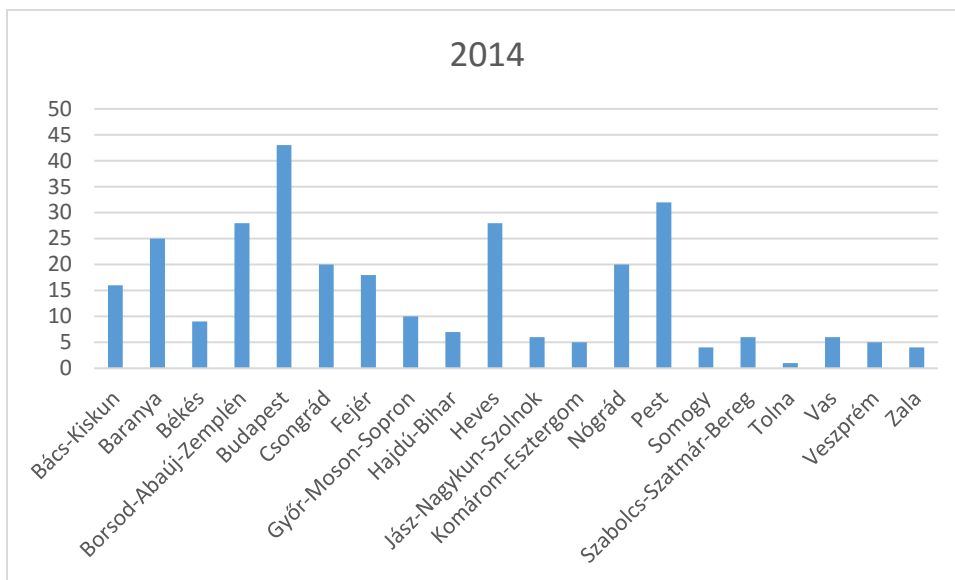
Elégedettségmérés a képzések során végzett látogatásokról bontva, vezetők és pedagógusok (2015-ös eredmények²⁷)

Összességében mennyire elégedett a látogatással?



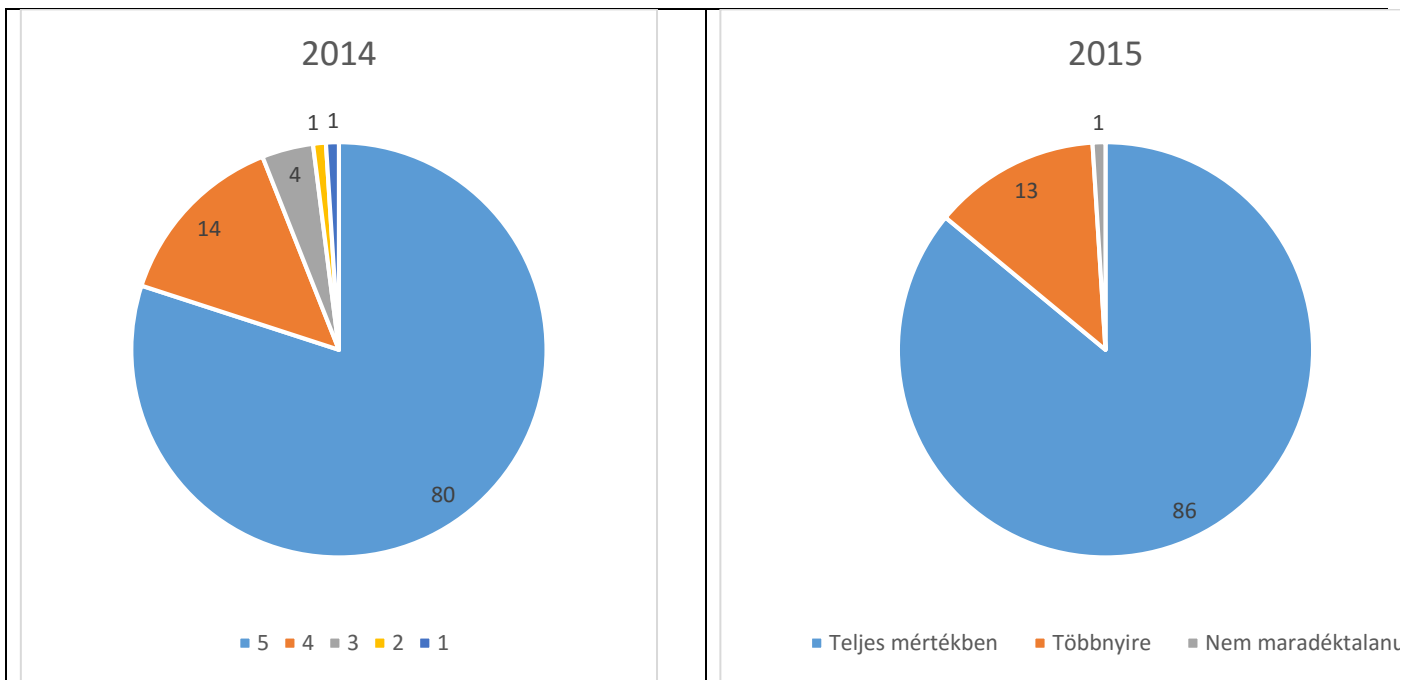
²⁷ Vezetők: 75 válasz, pedagógusok 260 válasz.

A látogatások az alábbi megyék szerinti eloszlást mutatják:

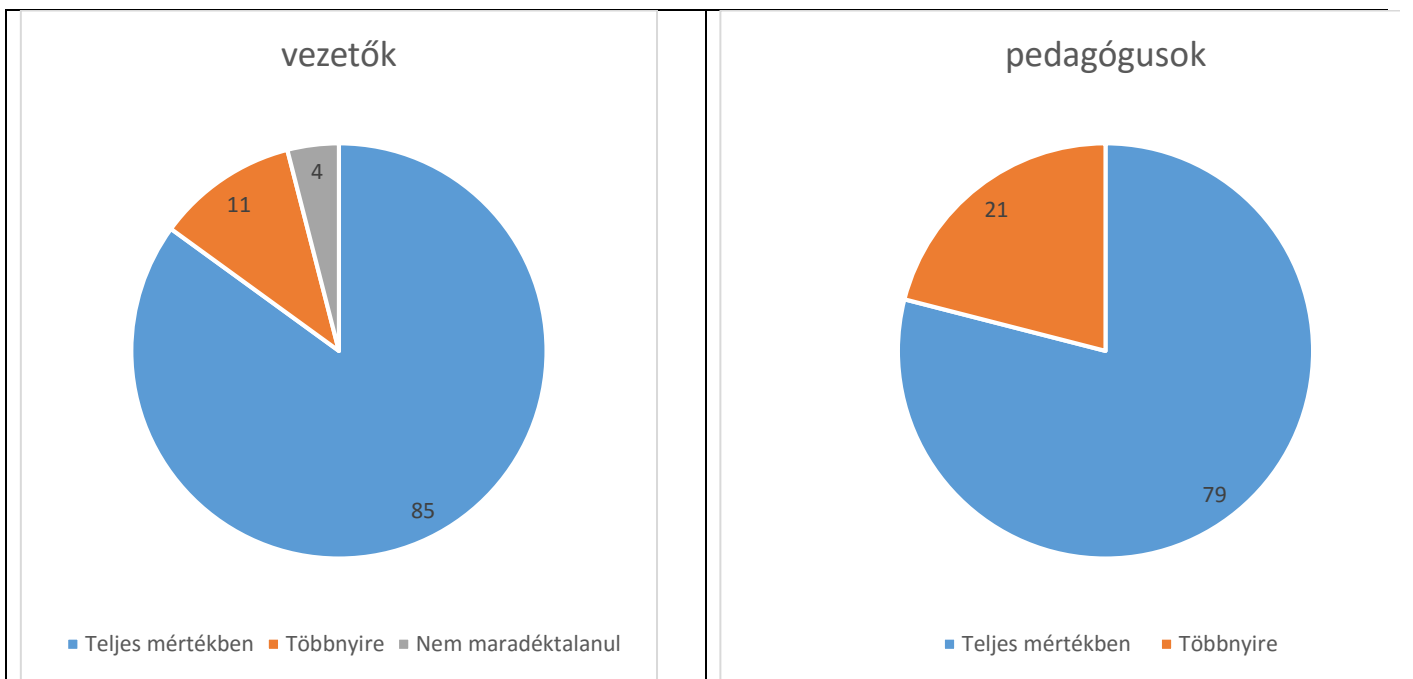


A látogatásokról a résztvevő intézmények elégedettségmérő kérdőívet töltöttek ki, ezek összesített eredménye látható az alábbiakban.

4) Mennyire felelt meg a látogatás az intézmény előzetes elvárásainak?

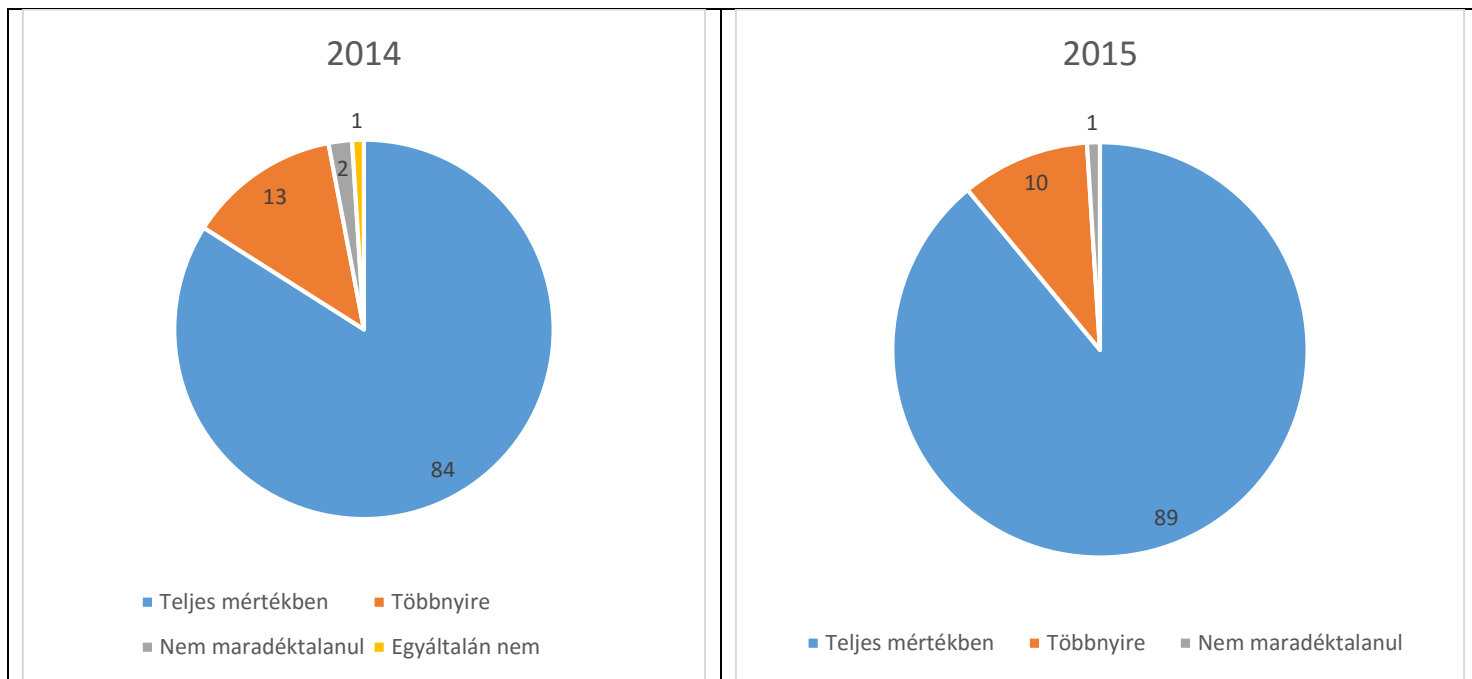


5) Mennyire elégedettek a vezetők, illetve a pedagógusok²⁸?

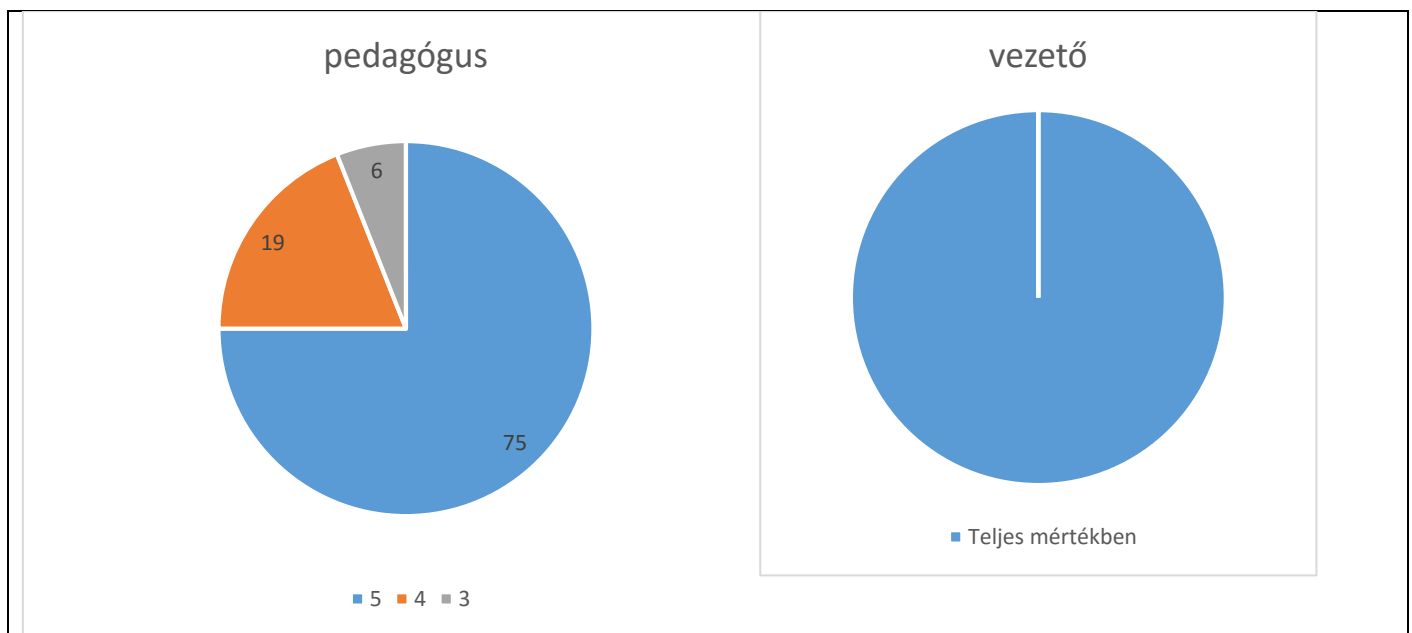


²⁸ A kérdést csak 2015-ben tettük fel vezető, pedagógus bontásban.

6) Mennyiben elégedett az alkalmazott módszerekkel?



1) Mennyiben elégedett a szaktanácsadói látogatással?



Irodalomjegyzék

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of labor*.
- Amaral, A., Jones, G. A., & Karseth, B. (Eds.). (2013). *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Antepohl, W., Domeij, E., Forsberg, P., & Ludvigsson, J. (2003). A follow-up of medical graduates of a problem-based learning curriculum. *Medical Education*, 37(2), 155-162.
- Bajzáth Angéla (2013): Esszék a hálózati intelligenciáról, *Neveléstudomány: Oktatás kutatás innováció* 1:(2) pp. 108-116.
- Bajzáth Angéla (2014): Kutatás és gyakorlat kapcsolata az oktatási ágazatban. in: Szabolcs Éva – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben*. Eötvös Kiadó. pp. 91-100.
- Balázs Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Győri János, Halász Gábor, Havas Attila, Kovács István Vilmos, Lukács Judit, Szabó Mária, Wolfné Borsi Julianna (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Barrett, T., Mac Labhrainn, I., & Fallon, H. (2005). What is problem-based learning. *Emerging Issues in the Practice of University Teaching and Learning*, 55-66.
- Barrows, Howard S., and Robyn M. Tamblyn. Problem-based learning (1980): *An approach to medical education*. Vol. 1. Springer Publishing Company,.
- Békés Vera és Fehér Márta (2005): *Tudásszociológiai szöveggyűjtemény*. Typotex Kft.
- Bergdahl, B., Ludvigsson, J., Koch, M., & Wessman, J. (1991). *Undergraduate medical education in Sweden: A case study of the faculty of health sciences at Linköping University*. Taylor and Francis, London

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor books.
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság, in Meleg Csilla (ed) *Iskola és társadalom*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1996
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization studies*, 16(6), 1021-1046.
- Bloom, B S, ed. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Broadbent, M. (1998). *Leveraging the new infrastructure: how market leaders capitalize on information technology*. Harvard Business Press.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2015). Design thinking for social innovation. *Annual Review of Policy Design*, 3(1), 1-10.
- Brusaferro, S., Arnoldo, L., Cattani, G., Fabbro, E., Cookson, B., Gallagher, R., ... & Privitera, G. (2015). Harmonizing and supporting infection control training in Europe. *Journal of Hospital Infection*, 89(4), 351-356.
- Carnoy, M. (2000): Notes on the production and use of knowledge in the education sector. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.
- Commission of the European Communities (2007): Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission Staff Working Document. Brussels.
- Communiqué, B. (2005). The European Higher Education Area. Achieving the Goals—Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, May 19–20. Retrieved a, 8.
- Cumming AD, Ross MT (2008) The Tuning Project (medicine) - learning outcomes / competences for undergraduate medical education in Europe. *Edinburgh: The University of Edinburgh*.
- Cumming, A., Cumming, A., & Ross, M. (2007). The Tuning Project for Medicine—learning outcomes for undergraduate medical education in Europe. *Medical Teacher*, 29(7), 636-641.

- Dahlgren, M. A., Dahlgren, L. O., & Dahlberg, J. (2012). Learning professional practice through education. In *Practice, Learning and Change* (pp. 183-197). Springer Netherlands.
- Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., Abedi, J., Aber, J. L., Baker, E., ... & Ho, A. (2013). Criteria for high-quality assessment. *Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity. Retrieved March, 21, 2014.*
- Davenport, T. H., & Marchand, D. (1999). Is KM just good information management. *The Financial Times Mastering Series: Mastering Information Management*, 2-3.
- De Marchi, G., Lucertini, G., & Tsoukiàs, A. (2016). From evidence-based policy making to policy analytics. *Annals of Operations Research*, 236(1), 15-38.
- Derényi András (2006). Tanulási eredmények kidolgozása és használata: Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és Gazdaság*, 28(2), 183-202.
- Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*. 5-6. 3-10.
- Derényi András (2010): Az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képesítési Keretrendszerrel, TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése
- Derényi András és Vámos Ágnes (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Oktatási Hivatal, Budapest
- Descy, P., & Tessaring, M. (2001). Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training *Research in Europe*. Executive Summary. CEDEFOP Reference Series. CEDEFOP, PO Box 22427, Thessaloniki, GR-55102 Greece.
- Dochy, Filip, et al. "Effects of problem-based learning: A meta-analysis." *Learning and instruction* 13.5 (2003): 533-568.
- Egészségügy a növekedésért program, az egészségügyre vonatkozó harmadik többéves uniós cselekvési program (2014-2020), Régiók Bizottsága, 95. plenáris ülés – 2012. május 3-4, NAT-V-018

ELTE (2015): „Okos Köznevelés”. Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére - „NOIR+ Stratégia”. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Epstein, Richard J.: "Learning from the problems of problem-based learning." *BMC Medical Education* 4.1 (2004): 1-7. <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/4/1> letöltve: 2013. július 22.

FAOTA, S. A. R. (2002). Changing educational paradigms to prepare allied health professionals for the 21st century. *Education for Health*, 15(1), 37-49.

Fischer Andrea. – Halász Gábor (2009): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára.

Foldevi, Mats, GoranSommansson, and Erik Trell. "Problem-based medical education in general practice: experience from Linköping, Sweden." *The British Journal of General Practice* 44.387 (1994): 473. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1239023/pdf/brjgenprac00027-0045.pdf>, letöltve: 2013. augusztujúnius 15.

Foray, D. (2000): Characterising the knowledge base: a review of available and missing indicators. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Foray, D., & Hargreaves, D. (2003). The production of knowledge in different sectors: a model and some hypotheses. *London Review of Education*, 1(1), 7-19.

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., ... & Kistnasamy, B. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The lancet*, 376 (9756), 1923-1958.

Fuller, A. – Unwin, L. (1998): Reconceptualising apprenticeship: exploring the relationship between work and learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 50. 2. No. 153–173.

Fuller, A., & Unwin, L. (Eds.). (2014). *Contemporary apprenticeship: International perspectives on an evolving model of learning*. Routledge.

Gibbons, M. – Limoges, C. – Nowotny, H. (1997): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.

Gosling, D & Moon, J (2001) *How to Use Learning Outcomes & Assessment Criteria*. London: SEEC.

Green, D. (Ed.). (1994). *What is Quality in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Group, P. E. T. A. (2011). Transforming health professionals' education. *The Lancet*, 377 (9773), 1236-1237.

Gudmundsdottir, S. és Shulman, L. (1987): Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research*. TAPIR.

Halász G. (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok.

Halász Gábor (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki K.

Halász Gábor (2001): a felsőoktatási stratégiai gondolkodás helyzete a világban: intézményi és ágazati gyakorlatok, In: *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*, AVIR tanulmánykötet

Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. in: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai Könyvkiadó. Debrecen. 2009. 187-191. o.

Halász Gábor (2013). *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös K..

Halász Gábor (2015): A NOIR+ stratégia, mint a fejlesztés kerete. in: Szivák Judit (szerk.): „*Mesterpedagógusok szerepe a köznevelési rendszerben*” XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz. TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. Kézirat. Oktatási Hivatal. Budapest.

Hämäläinen, R. P., Luoma, J., & Saarinen, E. (2013). On the importance of behavioral operational research: The case of understanding and communicating about dynamic systems. *European Journal of Operational Research*, 228(3), 623-634.

Hämäläinen, Raimo P. and Saarinen, Esa (2010, szerk.): *Essays on Systems Intelligence*. Systems Analysis Laboratory, Aalto University, School of Science and Technology Espoo, Finland.

Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical teacher*, 23(2), 123-137.

Harden, Ronald M. "Outcome-based education: the future is today." *Medical teacher* 29.7 (2007): 625-629.

Hargreaves D. előadása az OECD CERI vezetőségi ülésén (2000): <http://www.oecd.org/dataoecd/53/44/1850140.pdf> (Letöltve: 2011. március 24.)

Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons from England. *Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning*, Loule.

Hargreaves, D. (2000): The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris. 219–238.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.

Husén, T. (1974): *The Learning Society*, London: Methuen.

Inotai András – Kaló Zoltán (2010): Az egészségügyi ágazat mint közszolgáltatás K+F+I stratégiája és az ágazat innovációs folyamatainak vizsgálata az oktatási ágazat számára. OKI, TÁMOP-3.1.1.8.1 projekt keretében.

Kalevi Kilkki: The Social System of Systems Intelligence – A Study Based on Search Engine Method in: *In Essays on Systems Intelligence*, eds. Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen: pp. 119-133 Espoo: Aalto University, School of Science and Technology, Systems Analysis Laboratory

- Khalfan, M. M., Kashyap, M., Li, X., & Abbott, C. (2010). Knowledge management in construction supply chain integration. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 7(2-3), 207-221.
- Knorr-Cetina, K. (1999): *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press, Cambridge.
- Lannert Judit (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése – kutatási zárójelentés TÁRKI-TUDOK. (Letöltés: 2010. 05. 08.)*
- Lavis et al. (2003): How Can Research Organizations More Effectively Transfer Research Knowledge to Decision Makers? *The Milbank Quarterly*, 81. 2. No. 221–248. (Letöltés: 2011. 03. 10.)
- Leathard, A. (2004). *Interprofessional collaboration: from policy to practice in health and social care*. Routledge.
- Leydesdorff, L. és Etzkowitz, H: The TripleHelix of Innovation, <http://www.leydesdorff.net/spp98/> letöltve 2010. november 24.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (1998). Triple Helix of innovation. *Science and Public Policy*, 25(6), 358-364.
- Luhmann, N., & Lenzen, D. (2002). *Das erziehungssystem der gesellschaft* (p. 72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundvall, B. _., & Jo, M. (Eds.). (2002). *The new knowledge economy in Europe: a strategy for international competitiveness and social cohesion*. Edward Elgar Publishing.
- Lundvall, B.A. (2004): Learning society in *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, 158. pp.
- Lundvall, B-A. (2000): The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Maudsley, G., & Strivens, J. (2000). 'Science', 'critical thinking' and 'competence' for Tomorrow's Doctors. A review of terms and concepts. *Medical Education*, 34(1), 53-60.

Mead, N., & Bower, P. (2000). Patient-centredness: a conceptual framework and review of the empirical literature. *Social science & medicine*, 51(7), 1087-1110.

Molnár Gyöngyvér (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 14. 2. sz. 12–19

Moon, J (2002) *How to Use Level Descriptors*. London: SEEC.

Nelson, R. (2000): Knowledge and Innovation Systems. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Nelson, R. R., & Romer, P. M. (1996). Science, economic growth, and public policy. *Challenge*, 39(1), 9-21.

Newman, Mark. (2003): "A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of problem-based learning." On behalf of the Campbell Collaboration Systematic Review Group on the Effectiveness of Problem-based Learning. Newcastle upon Tyne, UK: Learning and Teaching Support Network-01, University of Newcastle upon Tyne

Nusche, D. (2008), "Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices", OECD Education Working Papers, No. 15, OECD Publishing.

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds). Dublin: AISHE, 2005. Released under Creative Commons licence: Attribution-NonCommercial 2.0.

OECD (2004): *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. Paris

OECD (2005a): *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat

OECD (2005b): *Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris

OECD (2007): *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris

OECD (2009): *Working Out Change: Systemic innovation in vocational education and training*. Paris

OECD (2010a): *The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow*. Paris.

OECD (2010b): *Ministerial report on the OECD Innovation Strategy Innovation to strengthen growth and address global and social challenges. Key Findings*. Paris.

OECD (2013): *How is Pedagogical Knowledge Codified in the Teaching Profession? A Critical Review of Selected Competence Frameworks for Teachers and Other Professions. Innovative Teaching for Effective Learning. Background Document*. EDU/CERI/CD/RD(2014)3

Panel, I. E. C. E. (2012). *Core competencies for interprofessional collaborative practice: Report of an expert panel, 2011*. Washington, DC, Interprofessional Education Collaborative.

Parsons, T. (1949). *The structure of social action* (Vol. 491). New York: Free Press.

Polanyi, M. (1958/1978). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.

Presentation by Professor David Hargreaves, OECD CERI Governing Board, 2004. március.

QUALITY ASSURANCE AGENCY (2000) *Guidelines for Preparing Programme Specifications*. Gloucester: QAA.

QUALITY ASSURANCE AGENCY (2001) *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Gloucester: QAA.

Quinney, A., Hutchings, M., & Scammell, J. (2008). Student and staff experiences of using a virtual community, Wessex Bay, to support interprofessional learning: Messages for collaborative practice. *Social Work Education*, 27(6), 658-664.

- Raij, K. (2000). Toward a profession. *Clinical learning in a hospital environment as*. University of Helsinki Department of Education Research Report 166
- Ross, M. T., Nikolic, N., Peeraer, G., Murt, A., Kroica, J., Elcin, M., ... & Cumming, A. D. (2014). Report of the MEDINE2 Bachelor of Medicine (Bologna First Cycle) Tuning Project. *Medical teacher*, (0), 1-7.
- Scheler, M., & Scheler, M. (1960). *Die wissensformen und die gesellschaft*(Vol. 8). Bern/München: Francke. 42. old
- Schmidt, H. G.,& van der Molen, H. T. (2001). Self-reported competency ratings of graduates of a problem-based medical curriculum. *Academic Medicine*, 76(5), 466-468.
- Seliger, R. (2000): Baustein für eine lernende Organisation. In: Kersting, H. J. – NeumannWirsing, N. (Hrg.): *In Action. Systemische Organisationsentwicklung und Supervision*. IBS, Aachen
- Shulman, L. (2012). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53.
- Shulman, L. (2014). The Course of Educational Change: Challenge and Opportunity. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 166.
- Simpson, J. G., et al. (2002): "The Scottish doctor--learning outcomes for the medical undergraduate in Scotland: a foundation for competent and reflective practitioners." *Medical Teacher* 24.2: 136-143.
- Stoker, G. (2010). Translating experiments into policy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 628(1), 47-58.
- Taylor, N., Quinn, F., Littledyke, M., & Coll, R. K. (Eds.). (2012). *Health Education in Context: An International Perspective on Health Education in Schools and Local Communities*. Springer Science & Business Media.
- Temesi József (szerk). (2011.): *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Thune, C. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. *Report, European Association for Quality Assurance in the European Higher Education*.

Tremblay, K. (2013). OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). In *Modeling and measuring competencies in higher education* (pp. 113-126). SensePublishers.

Tyre, M. J. – Hippel, E. von (1997): The situated nature of adaptive learning in organizations. *Organization Science*, 8. 1. No.

Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban–az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2, 23-42.

Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.) (2012): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában - a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest

Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.

Walsh, A és Webb, M (2002) A Guide to Writing Learning Outcomes. *Learning & Teaching Development Unit, Kingston University, Surrey*.

Wenger, E. (1999): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

Weston, W. W., & Lipkin, M. (1989). Doctors learning communication skills: developmental issues. *Communicating with medical patients*, 9, 43-57.

Dokumentumok:

- ELTE Intézményfejlesztési Terve 2012-15. http://www.elte.hu/file/ELTE_IFT_vezetoi.pdf , letöltve: 2015. november 23.
- ELTE Stratégiai dokumentum oktatási tevékenységgel kapcsolatos céljai, http://www.elte.hu/file/ELTE_IFT_vezetoi.pdf, letöltve: 2015. november 23.
- 289/2006-os kormányrendelet

- A tuning program egészségügyi oldala: <http://www.tuning-medicine.com/> letöltve: 2013. július 12.
- A DPR 2015-ös tanulmánykötete: http://marketing.pte.hu/sites/marketing.pte.hu/files/files/palyazatok/intezmenyi_szolgaltatasok_fejlesztese/kutatasok/dpr/dpr_tankot_2015_fin_fh.pdf letöltve: 2015. december 02.
- A kérdőívek és elemzések az alábbi linken érhetőek el: http://pte.hu/tenyek_adatok/felmeresek letöltve: 2015. december 02.
- A 2013. évi Diplomás Pályakövetési Rendszer vizsgálatai alapján. http://pte.hu/sites/pte.hu/files/files/Egyetemunk/Tenyek_adatok/Felmeresek/DPR/2015/tanulmany_dpr_vegzettek_2015_vegleges.pdf letöltve: 2015. december 10.
- A Pécsi Tudományegyetem Intézményfejlesztési Terve 2013-16. http://old.pte.hu/files/tiny_mce/File/tenyek_adatok/Fejlesztési_tervek/A%20PTE_Intezmenyfejlesztési_terve.pdf letöltve: 2015. december 16.
- MKIK Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet: Diplomás pályakezdők a versenyszektorban – 2011; http://old.gvi.hu/data/papers/diploma_2011_osszefoglalo_120130_.pdf letöltve: 2015. december. 02.

Ábrák jegyzéke:

1. ábra: A kutatás, képzés és gyakorlat pólusai és kapcsolatai	13
2. ábra: Az Európai Bizottság tudáskontinuum értelmezése	38
3. ábra: Hallgatói és intézményi igények, lehetőségek	53
4. ábra: A képzésfejlesztés ciklusai	58

5. ábra: Oktatói véleményekben megjelenő fogalmak aránya a tanulási eredmény alapú szemlélettel kapcsolatban a felsőoktatásban	79
6. ábra: Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók elméleti, akadémikus tudásának fejlesztéséről	81
7. ábra: Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók probléma érzékenységének fejlesztéséről	83
8. számú ábra: Hallgatói visszajelzések aránya az alapozó elméleti ismeretek kompetenciabeli fejlődésről	85
9 ábra: Oktatói visszajelzések aránya a társas kompetenciák fejlesztéséről	87
10. ábra. Hallgatói visszajelzések aránya a csoportban való együttműködés és munkamegosztás kompetenciában való fejlődésről	89
11. ábra: A tevékenységek sorrendje az oktatók tevékenységének tervezésében	90
12. ábra: Oktatók vélemények aránya a tanulási eredmény alapú személet megjelenéséről az oktatás szervezésében	92
13. ábra: A kritikus gondolkodás fejlesztés fontosságának aránya az oktatók szerint	94
14. ábra: Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók gyakorlati képességeinek fejlesztéséről	96
15. ábra: Hallgatók vélemények aránya az oktatói módszerek közül a tanári prezentációról	100
16. ábra: A tanári prezentáció hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya	101
17. ábra: Hallgatói visszajelzésekben a szerepjáték gyakorisága az eddig elvégzett kurzusokon	102
18. ábra: A dokumentumvizsgálat hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya	103
19. ábra: Az esettanulmány hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya	104

20. ábra: A probléma-alapú tanulás hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya	105
21. ábra: Csoportfeladatok hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya	106
22. ábra: A portfólió módszer hallgatói és oktatói pozitív és negatív megítélésének aránya	107
23. ábra Oktatói visszajelzések aránya a hallgatók tapasztalata szerint	109
24. ábra: Oktatói visszajelzések aránya jellegük szerint	110
25. ábra A kurzus elején történő oktatói visszajelzés aránya a hallgatók tapasztalata szerint	111
26. ábra A hallgatók visszajelzései az autonóm tanulás lehetőségéről	112
27. számú ábra: Hallgatók terhelésének figyelembe vételének aránya	112
28. ábra: A kurzusoktól a hallgatók által elvárt eredmények fontossági sorrendben	114
29. ábra: Az oktatók által adott online támogatás aránya	117
30. ábra: Oktatók visszajelzéseinek arányai az önfejlődésről és szakmai szocializációról	118
31. ábra: Oktatók közös intézményi készülésének aránya.....	121
32. ábra: Oktatói negatív vélemények aránya.....	126
33. ábra 2014-ben látogatott intézmények gyakorisága	130
34. ábra: Elégedettség mérés gyakorisága a képzésről az elvárások tekintetében	131
35. ábra: Elégedettségi gyakoriság a képzés hasznosságáról	132
36. ábra: Elégedettségi gyakoriság az alkalmazott pedagógiai módszerekről	133
37. ábra: Elégedettség mérés gyakorisága a csoportos felkészülésről	134
38. ábra: Intézményi elégedettségmérés gyakorisága	135
39. ábra: Elégedettségi gyakoriság a pedagógusok körében.....	136
40. ábra: Intézményi visszajelzések gyakorisága a látogatáson alkalmazott módszerekről	138

41. ábra: Intézményi visszajelzések a látogatásokról.....	138
42. ábra: A SE organogramja	156

Táblázatok jegyzéke:

1. táblázat: A kutatás, képzés és gyakorlat pólusaihoz kapcsolódó nézőpontok
2. táblázat: Kutatási kérdések és hipotézisek
3. táblázat: A téma feldolgozása
4. táblázat: A vizsgált területek intézményenként és szakterületenként
5. táblázat: A vizsgálat szakterületi megoszlása
6. táblázat: A rendszer intelligencia legfontosabb elemei
7. táblázat: Az oktatási szektor innovációjának négy forrása, lehetőségek, problémák, kihívások.
8. táblázat: Az oktatási és tanulási paradigma összehasonlítása
9. táblázat: Elégedettséggel kapcsolatos válaszok megoszlása
10. táblázat: Elégedettséggel kapcsolatos negatív válaszok megoszlása