

BOLOGNA FÜZETEK 2

A tanulási eredmények
alkalmazása a felsőoktatási
intézményekben



OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS MINISZTERIUM



TEMPUS KOZALAPITVÁNY



Oktatás és kultúra
Európa életben áll tanuló tanulás
programja

BOLOGNA FÜZETEK 2

FISCHER ANDREA,
HALÁSZ GÁBOR

**A TANULÁSI EREDMÉNYEK
ALKALMAZÁSA
A FELSŐOKTATÁSI
INTÉZMÉNYEKBEN**

Kutatási beszámoló
a TEMPUS Közalapítvány számára

IMPRESSZUM

főszerkesztő: KURUCZ Katalin
szerkesztő: DOBOS Gábor
kiadványszerkesztő: VILIMI Kata

kiadja: Tempus Közalapítvány
a kiadásért felel:
TORDAI Péter mb. igazgató
nyomdai kivitelezés:
Innovariant Nyomdaipari Kft., 2009

Kiadványunk megjelenését
az Oktatási és Kulturális
Minisztérium és az
Európai Bizottság támogatta.
A kiadványban megjelentek nem
szükségszerűen tükrözik
az Oktatási és Kulturális
Minisztérium és az
Európai Bizottság álláspontját.

Tempus Közalapítvány
1093 Budapest, Lónyay u. 31.
1438 Budapest 70, Pf. 508.
infóvonal: (06 1) 237 1320
e-mail: info@tpf.hu
internet: www.tka.hu

KÖSZÖNTŐ

Ez a kötet az első egyike abban a tanulmányorozatban, amelyet a Tempus Közalapítvány a Bologna tanácsadási tevékenysége keretében ad ki. Bologna tanácsadók 2004 óta dolgoznak Magyarországon. Ők egy Európa-szerte működő szakértői hálózat tagjai, amelyet az Európai Bizottság hívott életre annak érdekében, hogy segítse a bolognai folyamat beteljesülését, az Európai Felsőoktatási Térség létrejöttét.

2008-ban a magyar Bologna tanácsadók javaslatára három témában támogatott a Tempus Közalapítvány kutatásokat azzal a céllal, hogy átfogó képet nyújtson a bolognai folyamat magyarországi megvalósulásáról. A kutatási témák: 1) *a magyar felsőoktatás nemzetköziesedése*, 2) *a hallgatói szolgáltatások Magyarországon* és 3) *a tanulási eredmények alkalmazása* voltak.

A közönség 2009 júniusában műhelykonferencián ismerte meg a tanulási eredményekre vonatkozó kutatás eredményeit. A résztvevők tapasztalatai beépültek a tanulmány online elérhető második kiadásába, és kiváló alapot nyújtottak a kutatások 2009–2011 közötti folytatásához is.

Hozzájárulásukat ezúton is köszönjük!¹

A szerkesztők nevében:

DOBOS Gábor és KURUCZ Katalin
Tempus Közalapítvány

¹ A műhelykonferencia előadásai elérhetők a Bologna Tanácsadó Hálózat honlapján: www.bolognafolyamat.hu

TARTALOM

5	KÖSZÖNTŐ
7	1 BEVEZETÉS
7	2 A KUTATÁS HÁTTERE, ELŐZMÉNYEI
8	2.1 A tanulási eredményekre épülő programtervezés
9	2.2 A tanulási eredményekre épülő programtervezés a hazai felsőoktatásban
10	2.2.1 A szabályozási környezet és a követelmények meghatározása
12	2.2.2 Az intézményi viselkedés vizsgálható elemei
15	2.3 A kutatás célkitűzései
15	3 A KUTATÁS MÓDSZEREI
16	3.1 A kérdőív tartalma, felépítése
16	3.2 A megkérdezettek köre
16	4 A KUTATÁS EREDMÉNYEI: AZ ALAPADATOK MEGOSZLÁSA
25	5 ÖSSZEGZÉS ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI-ELEMZÉSI LEHETŐSÉGEK
27	6 HIVATKOZÁSOK
29	7 FÜGGELÉK: AZ ELEKTRONIKUS KÉRDŐÍV SZÖVEGES TARTALMA

1 BEVEZETÉS

E tanulmány azzal a céllal íródott, hogy előzetes eredményeket adjon közre a *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben* témakörben folyó kutatásról. Célunk, hogy bepillantást nyerjünk a hazai felsőoktatásban zajló programfejlesztési folyamatokba, és minél többet megtudjunk arról, hogy a tanulási eredményeket hogyan határozzák meg és hogyan érvényesítik intézményi szinten a felsőoktatási alap- és mesterképzési programok követelményeiben, tartalmában és szervezésében. A tanulmány első részében a kutatás elméleti és szakmai hátterét mutatjuk be. Részletesen szólnunk a tanulási eredmények fogalmáról, illetve felidézzük annak a szabályozási környezetnek a legfontosabb elemeit, amelyen belül a tanulási eredmények megfogalmazására épülő programfejlesztés és programszervezés Magyarországon zajlik. A tanulmány második része a kutatás előzetes eredményeit tartalmazza. A tanulmány szerzője FISCHER Andrea. A 2.1 (*A tanulási eredményekre épülő programtervezés*) és a 2.2 (*A tanulási eredményekre épülő programtervezés a hazai felsőoktatásban*) részeket HALÁSZ Gábor írta.²

2 A KUTATÁS HÁTTERE, ELŐZMÉNYEI

Az Európai Bizottság 2004 óta minden tagállamban támogatja a Bologna tanácsadói hálózatok létrehozását. A hálózatok szakmai rendezvényekkel, konzultációkkal segítik elő a bolognai folyamat megvalósítását és népszerűsítését. Magyarországon a hálózatot a Tempus Közalapítvány koordinálja, a Nemzeti Bologna Bizottsággal együttműködésben, az Európai Bizottság és az Oktatási és Kulturális Minisztérium közös finanszírozásával. 2009-ben a Nemzeti Bologna Bizottság és a Bologna tanácsadói hálózat szakmai programja alapján három kiemelt területen indultak felsőoktatás kutatási projektek. Ezek közül egyik a tanulási eredmények (*learning outcomes*) témaköre.

Jelen kutatás megvalósítására a Tempus Közalapítványtól 2009 márciusában érkezett felkérés az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központja részére. A kutatás szakmai hátterének biztosításához az Intézet szakmai támogató testületet kért fel (tagjai: DERÉNYI András, FALUS Iván, GOLNHOFER Erzsébet, HALÁSZ Gábor, KÁLMÁN Orsolya és OLLÉ János), ezenkívül a kutatás lebonyolításával a Mód-Szer-Tár Oktatásszervező és Tanácsadó Kft.-t bízta meg.

² A kutatás szakértői hátterét a tanulási eredmények meghatározására épülő programtervezés problémavilágát ismerő szakmai kör biztosította, melynek tagjai: DERÉNYI András, FALUS Iván, GOLNHOFER Erzsébet, HALÁSZ Gábor, KÁLMÁN Orsolya és OLLÉ János, akiknek ezúton mondunk köszönetet. Külön köszönet illeti DOBOS Gábort, aki a Tempus Közalapítvány programkoordinátoraként segített a kutatás megszervezésében, sokat tett azért, hogy elérhessük a válaszadókat. Ugyancsak köszönjük mindazoknak az intézményvezetőknek és szakfelelősöknek a munkáját, akik a kérdőívet kitöltötték, és véleményükkel hozzájárultak a kutatás eredményességéhez.

2.1 A TANULÁSI EREDMÉNYEKRE ÉPÜLŐ PROGRAMTERVEZÉS

A bolognai folyamat egyik célkitűzése, hogy megvalósuljon a kétszintű felsőoktatás kimenet felől történő szabályozása. A tanulási eredmények, melyek leírják, hogy a hallgatóknak milyen kompetenciákkal (tudással, képességekkel és attitűddel) kell rendelkezniük egy adott képzési program elvégzését követően, az átlátható felsőoktatási és képesítési rendszer kiépítésének egyik fontos építőkövét alkotják.

A nemzeti képesítési rendszerek reformjának meghatározó eleme a jól definiált tanulási eredmények hozzárendelése minden olyan képzési programhoz, amely elismert végzettséghez vezet. Ugyanígy fontos elem az is, hogy a tanulási eredmények magukba foglalják mind az elsajátítandó tudás, mind a fejlesztendő képességek, mind a kialakítandó attitűdök – azaz a fejlesztendő kompetenciák valamennyi elemének – leírását. A tanulási eredmények leírását a képzési programok tervezése során a programok fontos minőségbiztosítási eszközeinek tekintjük, ami egyúttal a szolgáltatásokat igénybe vevők tájékoztatását is szolgálja. Az eredményalapú megközelítés egyre inkább alapvető követelménnyé válik a képzési programok tervezésében, a programokat alkotó modulok vagy tárgyak oktatásában és a tanulmányi munka értékelésében is.

A tanulási eredmények meghatározására épülő képzési, programtervezési, programfejlesztési és programszervezési gyakorlat Európa-szerte komoly kihívást jelent a felsőoktatás legtöbb érintett résztvevője számára. E gyakorlat elterjedése és természetessé válása csak hosszabb időszak alatt lehetséges, és ez az átalakulás a felsőoktatás különböző területein nem egyforma gyorsaságú és mélységű. Bizonyos országokban e folyamat jóval a bolognai döntést megelőzően elindult, másutt csak évekkel ezt követően. A téma egyik angliai elemzője egy 1996-ban megjelent cikkében írta ezt: „A felsőoktatási intézmények tananyagfejlesztői ma azzal a kihívással néznek szembe, miképpen használják annak a lehetőségét, hogy a tanulási eredményeket a hallgatók és ne az oktatók szemszögéből szemléljük, és ily módon javítsuk az alapképzésben részt vevő hallgatók tanulási tapasztalatainak minőségét” (ALLAN, 1996).

E mondat az európai országok többségében változatlan formában megfogalmazva ma is érvényes: a tanulási eredmények megfogalmazására épülő programtervezés és programszervezés következetes alkalmazása komoly alkalmazkodást igényel az európai felsőoktatási rendszerek legtöbb szereplőjétől. A tanulási eredményekben történő gondolkodás, nemcsak Magyarországon, hanem Európa-szerte alakulóban van, és egyelőre semmiképpen nem beszélhetünk sem magas szintű szakmai egyetértésről, sem minden területre kiterjedő fogalmi koherenciáról. A témához kapcsolódó, gyakran a bolognai folyamatot is értékelő elemzések (lásd pl. *Ministry of Science, Technology and Innovation*, 2005; DERÉNYI, 2006; STÖGER & LASSNIGG, 2007; ADAM, 2008) jól mutatják, mennyire mozgásban van még ez a terület.

Ami a fogalmi definíciókat illeti, a helyzet nyitottsága ellenére nyugodtan beszélhetünk komoly közeledésről. Az ír nemzetiségű Declan KENNEDY 2007-ben megjelent, magyar nyelven is hozzáférhető *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató* című kézikönyve a tanulási eredmények fogalmának 10 különböző meghatározását sorolja fel, de ezek között nem érzékelhető áthidalhatatlanul nagy távolság. Ezek közül maga a kézikönyv egy 2005-ben megjelent ECTS felhasználói kézikönyv alábbi definícióját veszi át: „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudniuk elvégezni egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után” (KENNEDY, 2007).

Ismert, hogy a képzési célok tanulási eredményekben történő meghatározása fontos eleme a bolognai folyamat keretein belül zajló felsőoktatási reformnak. Érdemes újra hangsúlyoznunk azt, hogy ez alapvetően a kvalifikációs rendszerek egész Európában (részben tagállami, részben uniós szinten) zajló reformjához kapcsolódik. Jelenleg az Európai Unió valamennyi országában kisebb vagy nagyobb mértékben előrehaladott reformokkal találkozunk, amelyek a nemzeti kvalifikációs rendszerek modernizálását, és ezek európai szintű közelítését célozzák. E reformok egyik meghatározó eleme az, hogy a kvalifikációkat kompetencia-fogalmakban írják le, illetve az adott kvalifikációhoz vezető képzések esetében megkívánják a képzési célok oly módon történő meghatározását, hogy azok világosan megfogalmazzák (ugyancsak *kompetencia-fogalmakban*) a *tanulás eredményeit*.

E folyamattal kapcsolatban három alapvetően fontos kérdést érdemes megfogalmaznunk:

- Vajon miképpen (pl. ki által, milyen szinten) történik egy-egy országban azoknak a *követelményeknek* a formális meghatározása, amelyek a tanulási eredményeket rögzítik?
- Vajon milyen *tartalmúak* ezek a követelmények (pl. valóban kompetencia-fogalmakban történik-e a leírásuk)?
- Vajon az egyes képzőintézmények szintjén milyen módon *érvényesülnek* e követelmények a képzési programok tervezése és szervezése során?

Az itt ismertetett kutatás a harmadik kérdésre fókuszált: azokról a képzési programok tervezésével és szervezésével kapcsolatos *intézményi szintű folyamatokról* próbált tényszerű információt szerezni, amelyek során megtörtént a képzési követelményeknek a képzési programokban történő érvényesítése, azaz amelynek a keretei között lezajlott – illetve ma is zajlik – többek között a tanulási eredmények meghatározása, és ezeknek a programoknak a tartalmában és szervezésében történő érvényesítése.

2.2 A TANULÁSI EREDMÉNYEKRE ÉPÜLŐ PROGRAMTERVEZÉS A HAZAI FELSŐOKTATÁSBAN

Magyarországon – az Európai Felsőoktatási Térség több más országához hasonlóan – a felsőoktatás legtöbb szereplője számára újszerű a kimenet felőli szabályozás és a tanulási eredmények megfogalmazására épülő megközelítés alkalmazása. A hagyományosan oktatócentrikus hazai felsőoktatásnak fel kell dolgoznia, meg kell értenie és emésztienie az új tanulóorientált megközelítést, ami a hallgatót helyezi a középpontba, újszerű gondolkodásmódot és tervezési módszereket kíván meg az érintettektől. A bolognai folyamat végrehajtására kitűzött céldátum közeledtével az átalakítási program hazai megvalósulásának egyik stratégiai kérdése az, hogy a felsőoktatásnak mennyire sikerült ezt az új koncepciót tudatosítania, elfogadnia és alkalmaznia a gyakorlatban. Az itt bemutatott kutatás célja annak feltárása, hogy mi jellemzi a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos jelenlegi hazai intézményi gyakorlatot.³

Az alábbiakban először röviden felidézzük annak a szabályozási környezetnek legfontosabb elemeit, amelyen belül a tanulási eredmények megfogalmazására épülő programfejlesztés és programszervezés Magyarországon zajlik, majd sorra vesszük azokat az intézményi szintű történéseket és folyamatokat, amelyek e tekintetben vizsgálhatóak. Mindezzel kapcsolatban fontos előzetesen

³ A kutatás célját a Tempus Közalapítvány határozta meg, az ezt megfogalmazó dokumentumot DERÉNYI András készítette.

hangsúlyozni: ez a beszámoló egy rendkívül szerény költségvetésű és rendkívül rövid idő alatt lebonyolított kutatási projektről szól, amit alapvetően behatárolt azt is, ahogyan a vizsgálható vagy vizsgálendő kérdések körét meghatároztuk.

2.2.1 A szabályozási környezet és a követelmények meghatározása

A bolognai folyamat keretei között zajló hazai felsőoktatási reformot elindító 2005. évi CXXXIX. törvény értelmében felsőoktatási intézményben a képzés „képzési program” alapján folyik, amelyet „a miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján” készít el a felsőoktatási intézmény. A képzést akkor lehet elindítani, ha arra a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) pozitív szakvéleményt adott (illetve azt az oktatási miniszter, a MAB szakvéleményét felülbírálvá engedélyezte).⁴ A képzési és kimeneti követelmények fogalmát maga a felsőoktatási törvény meghatározta: eszerint ez „azoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek (kompetencia) összessége, amelyek megszerzése esetén az adott szakon a végzettségi szintet és szakképzettséget igazoló oklevél kiadható”. A törvény – ezt érdemes hangsúlyozni – az ágazati minisztert hatalmazza fel arra, hogy ezeket a követelményeket meghatározza. A kialakult szabályozás ugyanakkor – érthető okokból – lebegni hagyta azt, hogy végül is a miniszternek vagy a képzési programokat tervező felsőoktatási intézményeknek a feladata a képzési és kimeneti követelmények kidolgozása. A témánk szempontjából meghatározó (a felsőoktatási törvény végrehajtásáról rendelkező) kormányrendelet értelmében a felsőoktatási intézménynek, amikor kéri képzési programjaik engedélyeztetését, ehhez „a miniszteri rendeletben kiadott vagy az általa kidolgozott képzési és kimeneti követelményeket” kell mellékelnie.⁵ Azért írjuk azt, hogy „érthető okokból”, mert a kormányzat, bár az ő felelőssége a képzési és kimeneti követelményeknek jogi normaként történő kiadása, valójában nem rendelkezik – és nem is rendelkezhet – olyan kapacitással, hogy képes lenne saját maga ezeket megfelelő szinten kidolgozni. Többek között azért nem, mert e követelményeket alapvetően meghatározzák a munka világának állandóan és gyorsan változó igényei, amelyeket az oktatásért felelős ágazati minisztérium nyilvánvaló módon nem tud követni.

Az említett kormányrendelet értelmében a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak kell szakvéleményt adnia arról, hogy a felsőoktatási intézmény által tervezett vagy javasolt képzési program összhangban van-e a képzési és kimeneti követelményekkel.⁶ Amennyiben az adott területen már léteznek a kormány (minisztérium) által kiadott követelmények, a MAB ezekkel veti össze a javasolt képzési programot, amennyiben ilyenek nincsenek, akkor a MAB magától az új képzési programot javasoló intézménytől várhatja, hogy ezeket is fogalmazza meg. E tekintetben fontos elem az, hogy a képzési programjának akkreditálását kérő intézménynek be kell mutatnia, hogy a képzésben elsajátítandó kompetenciákról előzetesen kikérte „a szakmai szervezetek, munkaadók és a képzésben érdekelt ágazati minisztérium” előzetes véleményét.⁷ Amennyiben az adott területen még nem létezik hivatalosan elfogadott képzési és kimeneti követelmény, a MAB-nak kell vélemény

4 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. 32. § (1) és 106. § (2)

5 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről

6 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 11. § (4) bek.

7 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 11. § (3) c. cb. bek.

alkotnia arról, vajon „a javasolt követelmények – az oklevelek hazai és külföldi megfeleltethetőségét is figyelembe véve – várhatóan megfelelő színvonalú kibocsátást biztosítanak-e”.⁸

Mint láttuk, a felsőoktatási törvény (az oktatási ágazatért felelős) minisztert hatalmazta fel arra, hogy a felsőoktatási képzési és kimeneti követelményeket meghatározza. Témánk szempontjából meghatározó fontosságú az a jogszabály, amelyben az oktatási ágazatért felelős miniszter rendelkezett a képzési és kimeneti követelmények meghatározásáról, hiszen ez az, ahol a követelményekben érvényre juttathatták a tanulási eredmények kompetencia alapú megközelítésére épülő meghatározását. Ez az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) sz. rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről: e rendelet melléklete tartalmazza a követelmények részletes leírását. E leírások témánk szempontjából egyik fontos jellemezője az, hogy *nincs mögöttük koherens, az összes szakterület által közösen elfogadott kompetencia-definíció, így a tanulási eredmények meghatározását tekintve meglehetősen eklektikus és inhomogén*.⁹ A kompetenciák meghatározásában eltérő logika jellemzi az alap- és a mesterszintű követelmények meghatározását, és egy harmadik logika jelenik meg a tanárképzés területén.

Az alapképzés esetében az egyes szakterületek „*az alapképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák*” összefoglaló cím alatt határozták meg a kompetencia-követelményeket úgy, hogy ezen belül általában az alábbi három kategória jelent meg, de ezek nem minden esetben hasonlóak. Így a leggyakoribb az a meghatározás, hogy az alapfokozat birtokában az adott szakemberek (1) „*képesek...*”, (2) „*rendelkeznek...*” és (3) „*alkalmasak...*” valamire vagy valamivel. Előfordul azonban az is, hogy az alapfokozat birtokában az adott szakemberek (1) „*ismerik...*”, (2) „*képesek...*”, és (3) „*alkalmasak...*” valamire vagy valamit, és az is, hogy bizonyos általános kompetenciák felsorolását követően jelenik meg annak definiálása, hogy az adott képzettség birtokában a szakemberek mire „*képesek*” és mire „*alkalmasak*”.

A mesterképzés esetében a kompetencia-követelmények meghatározásának fogalomhasználata nem egyezik meg azzal, ami az alapképzésre jellemző, ugyanakkor nagyobb homogenitást mutat. Itt az egyes szakterületek „*a mesterképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák*” összefoglaló cím alatt határozták meg kompetencia-követelményeiket, amelyek minden esetben az alábbi három kategória alatt jelennek meg:

- a) a mesterképzési szakon szerezhető ismeretek;
- b) a mesterképzési szakon végzettek *alkalmasak*;
- c) szakképzettség gyakorlásához szükséges *személyes adottságok és készségek*.

Az ismeretek, a képességek és az attitűdök e három kategóriája jellemzi a tanárképzés kompetencia-követelményeinek meghatározását is, de itt a többi szakterületnél jóval részletesebb és kidolgozottabb kompetencia-meghatározással találkozunk, amire jellemző – ha ez nincs is teljesen világossá téve – a *feladathoz* és a feladatot ellátó *személyhez* kapcsolódó kompetenciáknak a kompeten-

⁸ 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 11. § (5) bek.

⁹ Fontos hangsúlyozni, hogy az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről rendelkező miniszteri rendelet mellékletében szereplő követelmény-leírások gyakran változnak, és esetenként újjal egészülnek ki. Az aktuális listák – 1-1 lista az alapképzésről, a mesterképzésről és a tanárképzésről – a többek között az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapjáról tölthetőek le (lásd: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=638&articleID=227575&ctag=articlelist&iid=1>)

ciókkal foglalkozó irodalomból jól ismert megkülönböztetése. Itt előbb megtörténik magának az elvégzendő feladatnak a kompetencia-logikában történő elemzése, majd ezt követően történik meg azoknak a kompetenciáknak a felsorolása, amelyekkel a feladatot ellátó személynek rendelkeznie kell. A kompetencia-meghatározás a szakmai és szaktárgyi tudás/ismeretek, a szakmai képességek és a szakmai *szerepvállalás/elkötelezettség* három kategóriáját különbözteti meg, és e kategóriákon belül fogalmazza meg a tanulási eredményeket definiáló állításokat.

Annak a szakmai véleményezése, hogy a felsőoktatási intézmények a képzési programjaik tervezése során mennyire követik a képzési és kimeneti követelményeket, ezen belül a tanulási eredményekre vonatkozó kompetencia-leírásokat, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság feladata. A MAB azonban e területen nemcsak a megfelelésről szóló szakmai vélemény kialakításában vesz részt, hanem – azáltal, hogy az akkreditációs folyamathoz kapcsolódóan az intézmények számára útmutatókat és orientáló irányelveket ad ki, és ezáltal interpretálja a mások által meghatározott követelményeket – valójában maga is aktív részesévé vált a standardok meghatározásának. A MAB több, ezt a területet is érintő útmutatót és irányelvet is kiadott, amelyekkel részben segítette az intézmények programtervező tevékenységét, részben jelezte feléjük, hogy ő maga milyen saját követelményeket támaszt.¹⁰ Ezek a dokumentumok implicit vagy explicit módon maguk is értelmezik a tanulási eredmények fogalmát, és definiálják ezek tartalmát. Így például a MAB-nak az alapszakok *létesítésére* irányuló kérelmek összeállításához kiadott *útmutatója* az elsajátítandó szakmai kompetenciák három elemét különbözteti meg: (1) „tudáselemek” és „megszerzett ismeretek”, (2) „személyes adottságok” és „készségek”, valamint (3) „a szakképzettség konkrét környezetben, tevékenységrendszerben történő alkalmazása követelményeinek leírása” (MAB, 2006a). A mesterszakok létesítésére irányuló kérelmekhez kiadott hasonló útmutató viszont nem tartalmaz ilyen leírást, azaz itt kevésbé explicit kompetencia-definícióval találkozunk (MAB, 2007a).

2.2.2 Az intézményi viselkedés vizsgálható elemei

A képzési programjaikat a bolognai reform keretei között újratervező felsőoktatási intézményeknek a viselkedését a tanulási eredmények meghatározását tekintve, elsősorban azok a szereplők alakították, akiknek vagy amelyeknek a programok tervezésében, ezek akkreditációs dokumentációjának előkészítésében és a képzés megszervezésében közvetlen szerepük van: ezek elsősorban a képzési programokat „jegyző” szakfelelősök, illetve azoknak a szervezeti egységeknek (pl. tanszékek, intézetek) a vezetői, amelyekhez az adott program a felsőoktatási intézményen belül kötődik. Ugyanakkor – intézményenként eltérő mértékben – fontos szerepe lehet e folyamatban azoknak a felsőbb kari vagy intézményi szintű vezetőknek is (pl. dékánhelyettesek, rektorhelyettesek), akik tanulmányi ügyekért felelnek. Azt, hogy a felsőoktatási intézményeken belül milyen módon kezelik a tanulási eredmények meghatározását, és ez milyen módon hat a programok tervezésére, majd szervezésére elsősorban az e szereplőknél található információk alapján lehet megállapítani. Ezzel párhuzamosan természetesen értékes információforrást alkotnak maguk a képzési programok dokumentációi is, de pusztán ezek elemzésével a tervezési folyamat legtöbb fontos eleme nem lenne feltárható.

¹⁰ Lásd: MAB, 2006a; MAB, 2006b; MAB, 2007a; MAB, 2007b; MAB, 2008a; MAB, 2008b; MAB, 2008c; MAB, 2009

Az intézményeknek, illetve az intézményeken belül a programtervezésért közvetlenül felelős személyeknek a korábban bemutatott szabályozási környezetben kell megalkotniuk új programjait. A tanulási eredmények meghatározásához, ezen belül ahhoz, hogy milyen kompetencia-definíciókat kövessenek, többféle forrásból meríthetnek. Ezek egyikét az előzőekben említett jogszabályok, illetve a MAB ezekhez kapcsolódó útmutatói és követelményei alkotják, de emellett természetesen egyéb forrásokhoz is fordulhatnak. Az intézményi viselkedés szempontjából az egyik meghatározó kérdés éppen az, vajon milyen forrásokat használnak az intézmények, és ezek mennyire játszanak szerepet abban, ahogyan a képzési programokban a tanulási eredményeket megjelenítetik. A kutatás során ezért többek között arra kértük az intézményekben megkeresett személyeket, jelezzék, milyen mértékben használták a legfontosabb szabályozó dokumentumokat, így a felsőoktatási alapis mesterképzésről szóló kormányrendeletet, a képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszeri rendeletet, valamint a MAB akkreditációs követelményeit.

Emellett arról is információt kellett szereznünk, vajon a programokat tervező szakfelelősök és intézményi vezetők ismerik-e a tanulási eredményeknek a szakirodalomban található valamely elfogadott definícióját, és vajon a programtervezés során egy ilyen definíciónak megfelelő fogalomértelmezést követtek-e. Ezek az információk lehetővé teszik jellegzetes programtervező típusok azonosítását. Ilyen típust alkothatnak például az egyik végleten azok, akik ismerik a tanulási eredményekről a releváns szakirodalomban található ma elfogadott meghatározásokat, maguk is ilyen meghatározást tartanak jónak, és a tényleges programtervezési gyakorlatban is ennek megfelelően jártak el. A másik végleten található azok, akikre az jellemző, hogy nem ismerték a releváns szakirodalomban található elfogadott meghatározásokat, ezeket megismerve pedig nem érezték úgy, hogy a tanulási eredmények fogalmának maguk is hasonló értelmezést adnának, és a tényleges programtervezési gyakorlatukban sem ennek megfelelően jártak el.

A tanulási eredmények, ezen belül a fejlesztendő kompetenciák meghatározására épülő programfejlesztés az intézményi szereplők jelentős hányada számára komoly kihívást jelent és jelentett. Mint láttuk, a releváns orientáló és szabályozó dokumentumokban sem koherens és mindenki által osztott fogalmakat és fogalmi rendszereket alkalmaztak. A tanulási eredményekben történő gondolkodás, mint korábban hangsúlyoztuk, nemcsak Magyarországon, hanem Európa-szerte is alakulóban van, és messze vagyunk attól, hogy teljes szakmai egyetértésről, valamint minden területre kiterjedő fogalmi koherenciáról beszélhessünk. Az egyes képzési programokhoz kötődő kompetencia-elemeknek, ezen belül kevésbé az ismereteknek, inkább a képességeknek és attitűdöknek a meghatározása gyakran a rutinos és a tanulási eredmények meghatározásának a világában tájékozott programfejlesztőknek is komoly nehézségeket okoz. A kutatás során többek között arról próbáltunk információt szerezni, mennyire érezték a fejlesztők nehezen megoldható kihívásnak az egyes kompetencia-elemeknek megfelelő tanulási eredmények meghatározását és rögzítését. Kérdésként fogalmazódott meg, vajon e munka során – amennyiben ez egy fejlesztő csoport vagy egy intézményi egység közös munkája – mennyire volt nehéz egyetértést találni, milyen mértékben kísérték a folyamatot értelmező viták.

A képzési programoknak a tanulási eredmények függvényében történő átgondolása vagy végig gondolása, különösen akkor, ha a programfejlesztésre ez korábban nem vagy kevésbé volt jellemző, nemegyszer a programok szerkezetének és tartalmának jelentős átstrukturálódásához vezet. Gyakran megtörténik az, hogy egyes korábban tanított tantárgyak leértékelődnek, jelentőségük csökken, másokkal viszont ennek az ellenkezője történik. Jelentős változások következhetnek be egyes tantár-

gyak tartalmában is. A kutatásnak választ kellett keresnie arra a kérdésre, vajon a programfejlesztések milyen mértékben vezettek a korábban alkalmazott tantárgyi rendszer megváltozásához, illetve milyen mértékben járt a képzési tartalmak megváltoztatásával. Ez különösen nehezen vizsgálható terület, hiszen a kétciklusú képzésre történő áttérés mindenképpen kikényszerítette és kikényszeríti nemcsak a tantárgyi rendszerek, de az egyes tantárgyak tartalmának az újragondolását, és e tekintetben ott is komoly változások történhetnek, ahol a tanulási eredmények megközelítést nem vagy csak korlátozott mértékben követik. Ugyanakkor a bolognai folyamat implementálása szempontjából éppen ez a legkényesebb terület, hiszen itt dől el az, hogy a kétciklusú képzésre való áttérés csupán strukturális változás marad, vagy pedig együtt jár a pedagógiai folyamatok megújulásával is.

Azt, hogy az intézményi szereplők programtervezőként, majd programszervezőként mennyire követték vagy követik a tanulási eredmények meghatározására, ezen belül a kompetencia-fejlesztésre épülő gyakorlatot, nem elegendő arra építve elemeznünk, vajon e szereplők erről általában mit gondolnak. Nem elegendő azt megkérdeznünk tőlük, vajon a tervező vagy fejlesztő gyakorlatukban alkalmazták-e ezt a megközelítést, vagy azt, vajon ennek nyomán megváltoztak-e a dolgok. Szükséges ennél mélyebbre is ásni: azaz beletekinteni a pedagógiai folyamatok mélyebb rétegeibe is. Ezt a célt szolgálják azok a kérdések, amelyek a tervezett vagy alkalmazott pedagógiai eljárásokra, ezen belül a különböző tanulás-szervezési és értékelési módszerekre irányulnak.

Annak egyik lehetséges mércéje, hogy a tanulási folyamat megszervezésében mennyire történik tényleges elmozdulás a tanulási eredmények által orientált kompetencia-fejlesztés irányába, az, vajon mennyire történik erőfeszítés a tantervi célok, a tanulás-szervezési módszerek és az értékelés közötti összhang megteremtésére (BIGGS, 2003). Azt kellett látnunk, vajon milyen mértékben jelennek meg a képzési programokban olyan pedagógiai technikák, amelyek lehetővé teszik a gyakorlati készségek fejlesztését, illetve ezek meglétének az értékelését. A kutatás során feltett kérdések egy része ennek megfelelően az olyan pedagógiai módszerek alkalmazására vonatkozott, mint amilyen a projektmunka vagy egyéb aktivizáló tanulás-szervezési módszerek, illetve az olyan értékelési módszerek alkalmazására, mint például a gyakorlati feladatok értékelése vagy az egyéni portfólió alkalmazása.

Előfordul, hogy a megfogalmazott tanulási eredmények, illetve az ezekben megjelenő és részletesen leírt kompetencia-elemek nem állnak össze koherens egésszé: nincs összhang a megtanulandó ismeretek, az elsajátítandó képességek és a kialakítandó attitűdök között. A tanulási eredmények megfogalmazására épülő kompetencia-fejlesztés sikerének ugyanakkor egyik feltétele éppen az, hogy az egyes kompetencia-elemek összhangban legyenek egymással. Annak érdekében, hogy erről képet kaphassunk, fontosnak tartottuk rákérdezni arra, vajon a programtervezés és -fejlesztés során mennyire sikerült összhangot teremteni a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott kompetencia-elemek, az ismeretek, a képességek és az attitűdök között.

Nem mindig könnyű biztosítani azt, hogy a programtervezés során követett elvek a képzési program tényleges megszervezésekor valóban érvényesüljenek. Azt sem mindig egyszerű biztosítani, hogy azok az elvek, amelyeket a programért első helyen felelős programtervezők vagy fejlesztők megfogalmaznak, elfogadottá váljanak a programban szerepet vállaló valamennyi oktató körében, és ezeket mindannyian valóban alkalmazzák tényleges oktató munkájuk során. Érdemesnek tűnt ezzel kapcsolatban is megfogalmazni kérdéseket, azaz rákérdezni arra, hogy az oktatók általában mennyire ismerik, mennyire veszik figyelembe a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott kompetenciákat mindennapos oktató munkájukban.

A tanulási eredmények meghatározása ideális esetben nem egyszerűen a képzési programot, tervező, fejlesztő és szervező felsőoktatási szakember személyes szakmai tudására és tapasztalataira épül, hanem figyelembe veszi a képzésben érdekelt szereplők tágabb körének a szempontjait, különös tekintettel a képzési programból kikerülőket foglalkoztatókra és természetesen magukra a hallgatókra. A programfejlesztés és tervezés ideális esetben kollektív tevékenység, amelyben az érintett szakmai és oktatói közösség egésze aktívan részt vesz, és amely nem korlátozódik egy-egy intézményre, hanem szerepet kap benne az érintett tágabb, országos vagy nemzetközi szinten szerveződő szakmai közösség, függetlenül attól, hogy a fejlesztés éppen melyik felsőoktatási intézményben zajlik. Ezért voltak olyan kérdéseink is, amelyek annak a feltárására irányultak, vajon kikkel történt együttműködés a programtervezés és fejlesztés folyamatában.

2.3 A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSEI

Jelen kutatás a tanulási eredmények alkalmazásának koncepcióját a képzések és szakképzettségek országos, illetve szakos szabályozásának szintjén igyekezett megközelíteni és vizsgálni. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen jó gyakorlatok, illetve hiányosságok, ellenérdekeltségek, akadályok léteznek a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos ismeretek és eljárások terén. Arra kerestük a választ, hogy a tanulási eredmények meghatározására épülő programtervezés és oktatásszervezés hogyan jelent meg az elmúlt időszakban a hazai felsőoktatási intézményekben. Hogyan értelmezték és érvényesítették ezt a fogalmat, milyen nehézségekbe ütköztek. A kutatás során azt is vizsgáltuk, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a különböző képzési területek között.

Előzetes várakozásaink szerint a beérkezett adatok alapján lehetőség nyílik a helyzetfelmérésre, a tervezés szintjén megvalósult jó gyakorlatok és a hiányosságok feltárására és a közeljövőben olyan módszertani ajánlások megfogalmazására, mely elősegítheti a kimenet felőli szabályozás magasabb szintű integrált gyakorlatát mind az oktatás, mind az értékelés viszonylatában.

A tantervek végrehajtásának, a tantárgyak oktatásának, illetve oktatói nézetek személyes szintjének vizsgálatára sajnálatos módon jelen kutatás keretei nem adtak lehetőséget. Azonban ha a források rendelkezésre állnak, a közeljövőben igen nagy szükség lenne egy ilyen kiegészítő kutatásra is.

3 A KUTATÁS MÓDSZEREI

A tanulási eredmények alkalmazását vizsgáló kutatási projektben három lépcsőben igyekeztünk megvalósítani a kitűzött célokat. Első lépésként kialakítottuk a szakfelelősök listáját és intézményi elérhetőségét tartalmazó országos nyilvántartást. Ilyen adatbázis korábban nem állt rendelkezésre, így nemcsak az érdemi kutatáshoz, azaz a válaszadók eléréséhez, hanem bármilyen jó gyakorlat jövőbeli alkalmazásához, terjesztésére irányuló megfelelő implementációs eljárások kialakításához is nélkülözhetetlen.

Ezt követően a kutatás második lépésében került sor a mérőeszköz kidolgozására, a harmadik lépés pedig az adatgyűjtés folyamata volt. A fennálló időbeli és pénzügyi korlátok miatt az elektronikus kérdőívvezés mellett döntöttünk. Kérdőívünk az interneten volt elérhető a válaszadók számára, ez biztosította a gyorsabb adatgyűjtést, és megkönnyítette később az adatfeldolgozást is.

3.1 A KÉRDŐÍV TARTALMA, FELÉPÍTÉSE

A tanulási eredmények alkalmazását vizsgáló kérdőívünk három nagy részre osztható. Az első rész főleg alapadatokra, háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket tartalmaz. A második, tartalmi rész a tanulási eredmény fogalmának ismeretét és alkalmazásának körülményeit vizsgálja, illetve azt kutatja, hogy a KKK megfogalmazása során mi jellemezte a munkát. A kérdőív harmadik része vizsgálja a tantárgyi rendszer változását, és rákérdez az oktatás és értékelés során alkalmazott módszerekre. A kérdőív teljes szövege a Függelékben tekinthető meg. Összefoglalva, a kutatás tartalmi irányai elsősorban a következők voltak:

- a *tanulási eredmények* fogalomértelmezése, a fogalom használata a programfejlesztők munkájában;
- a tanulási eredmények három eleme (ismeretek, kompetenciák, attitűdök) összekapcsolásának tapasztalatai;
- a tanulási eredményekre vonatkozó képzési követelmények és az oktatásszervezés kapcsolata;
- a tanulási eredményekre vonatkozó követelmények és az értékelés kapcsolata.

3.2 A MEGKÉRDEZETTEK KÖRE

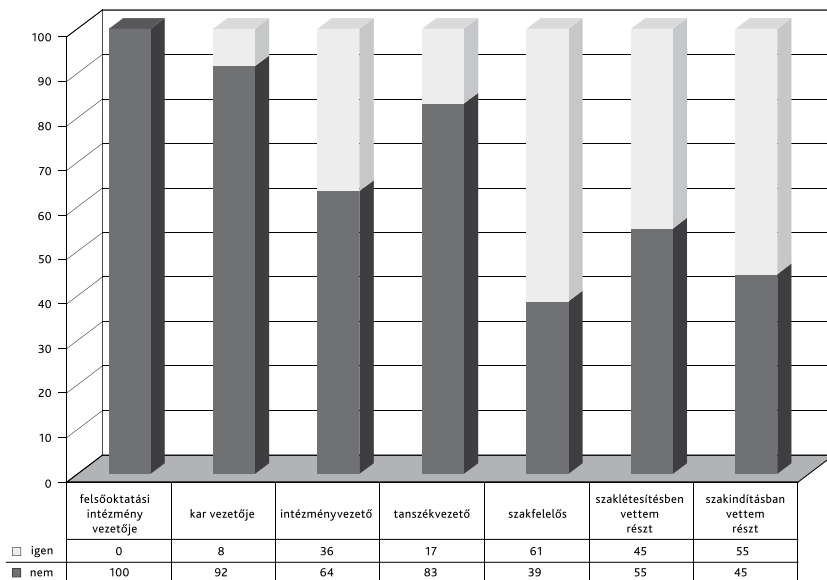
Elektronikus formában szerkesztett kérdőívünk két célcsoportot vizsgált: a képzési programokat kidolgozó szakfelelősöktől és intézményi szintű vezetőktől (rektorok, dékánok, oktatási rektor- és dékánhelyettesek) gyűjtöttünk információt arról, hogy a képzési követelmények és programok tervezése és kidolgozása során milyen eljárást folytattak, milyen tapasztalatra tettek szert a tanulási eredmények alkalmazása terén.

4 A KUTATÁS EREDMÉNYEI: AZ ALAPADATOK MEGOSZLÁSA

Az adatfelvételre 2009 májusában került sor. Erre a rendkívül szoros határidő miatt mindössze három hét állt rendelkezésünkre. Ezalatt az elküldött mintegy 800 felkérésre, melyeket a legtöbb intézmény esetében közvetlen elérhetőség alapján, elektronikus levélben küldtünk ki a rektoroknak, dékánoknak és szakfelelősöknek, összesen 214 válasz érkezett. Nehézséget jelentett, hogy az ország legnagyobb egyetemei közül volt olyan, ahol nem kaphattuk meg a szakfelelősök elérhetőségét, így csak abban bízhattunk, hogy az intézményi kapcsolattartó ígéretéhez híven eljuttatja a szakfelelősöknek a kérdőív kitöltésére vonatkozó kérésünket. A válaszadói hajlandóság változó volt. Volt olyan intézmény, ahonnan annak ellenére, hogy kapcsolattartó továbbította a kérésünket, 15-20 válasz érkezett, de például egy vidéki nagy tudományegyetem esetében az is előfordult, hogy csak egyetlen választ kaptunk. Noha felmérésünk nem tekinthető reprezentatívnak, rendkívül értékesnek bizonyulnak így is a rendelkezésre álló adatok. Tudomásunk szerint ebben a témakörben ez az első ilyen kutatás Magyarországon.

Jelen kutatási jelentés elkészítésekor az eredmények feldolgozása és elemzése még folyamatban volt, így csak az előzetesen rendelkezésre álló eredményekről tudunk következőkben beszámolni. A kutatás itt bemutatott előzetes eredményei főként leíró jellegűek, nem terjednek még ki az össze-

függések vizsgálatára. A rendelkezésre álló adatbázis azonban lehetőséget nyújt arra, hogy mélyebb összefüggéseket is vizsgáljunk, melyek eredményeit a közeljövőben közzé fogjuk tenni. Elsőként a válaszadók arányát és megoszlását szeretnénk bemutatni az alábbi ábrán.



1. ábra: A válaszadók megoszlása szakmai szerepkör szerint

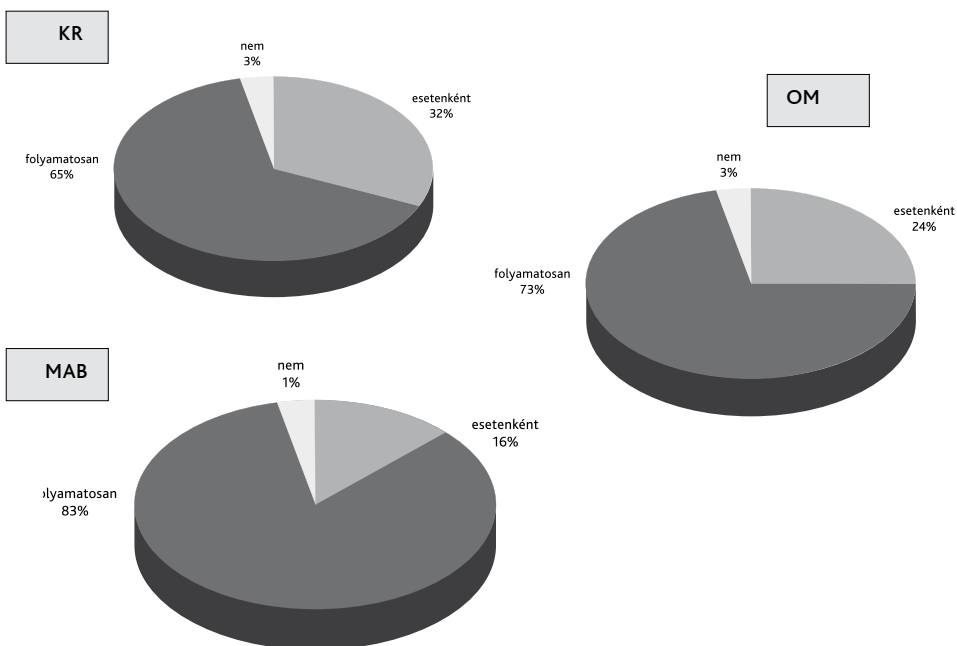
Szembetűnő, hogy míg rektoroktól egyáltalán nem kaptunk választ, a dékánok és intézményvezetők a válaszadók mintegy negyedét tették ki. Az összes válaszadó között 61-en voltak, akik szakfelelősként vettek részt a kutatásban.

A kérdőív egyik kérdése (5.) néhány kulcsdokumentum ismeretére és használatára vonatkozott. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a következő három jogszabályt, illetve dokumentumot a megkérdezettek mennyire használták a képzési és kimeneti követelmények (KKK) megfogalmazása során:

- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről (KR);
- az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről (OM);
- a MAB irányelvei az alap- és mesterképzési szakok indításának akkreditációs követelményeiről (MAB).

A kérdőív szerkesztése és elektronikus mivolta lehetővé tette, hogy a kérdőív kitöltése során a fenti dokumentumokra a válaszadók egy internetes linken keresztül rákattintsanak és azokat felidézhesék. A három kulcsdokumentum használatának gyakoriságáról a megkérdezettek véleményét a 2. ábra mutatja. Megállapítható, hogy a válaszadók nagy arányban folyamatosan használták a KKK megfogalmazása során mindhárom dokumentumot. Előzetes feltételezésünket igazolta az az ered-

mény, hogy a programtervezési munka során az akkreditációs követelményekről szóló MAB iránylevek bizonyultak a leggyakrabban forgatott segédanyagoknak.



2. ábra: A kulcsdokumentumok használata a KKK megfogalmazása során

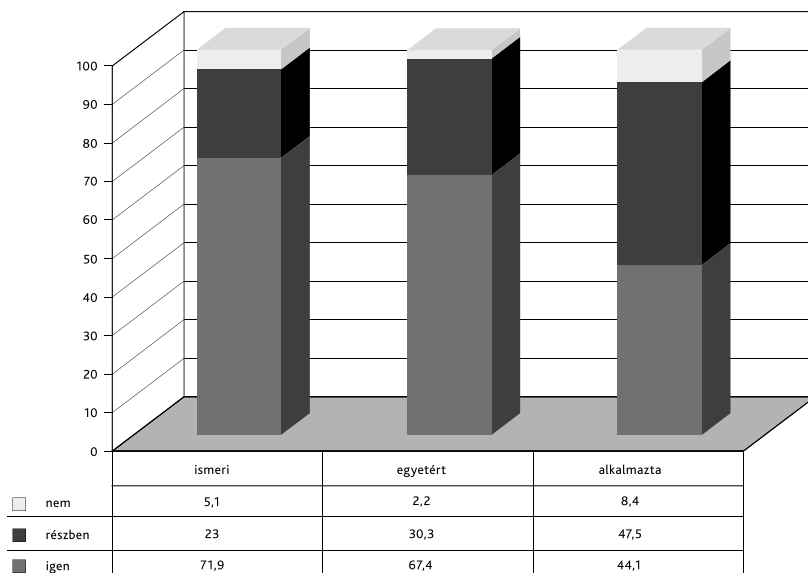
A tanulási eredmények megközelítés alkalmazásának vizsgálatát a kérdőívben mindvégig a „képzési és kimeneti követelményekhez” (KKK) kapcsoltuk, a folyamatokat ezen keresztül próbáltuk meg vizsgálni. A kérdőív második fő része fókuszált a *tanulási eredmények* mint fogalom ismeretére, értelmezésére és használatára a programfejlesztői gyakorlatban. Ehhez a 6. kérdésnél a *tanulási eredmények* szakirodalomban található egyik gyakori meghatározását használtuk, mely így szólt:

„A *tanulási eredmények* olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”¹¹

Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a fenti fogalom megjelent-e a programfejlesztő látóterében. Másodsorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a fenti meghatározás mennyiben felelt meg annak, ahogy a válaszadó értelmezi a tanulási eredmények fogalmát. Végül pedig a kérdés harmadik

11 Idézi KENNEDY, D (2007, 19) a következő internetes forrás alapján: Jogi Könyvtárak Amerikai Egyesülete, <http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp>

része a fogalom tényleges használatára vonatkozott: arra kérdeztünk rá, hogy a programfejlesztő a követelmények megfogalmazása során mennyire használta a megadott *tanulási eredmények* definíciót. A kapott eredményeket a 3. ábra mutatja.



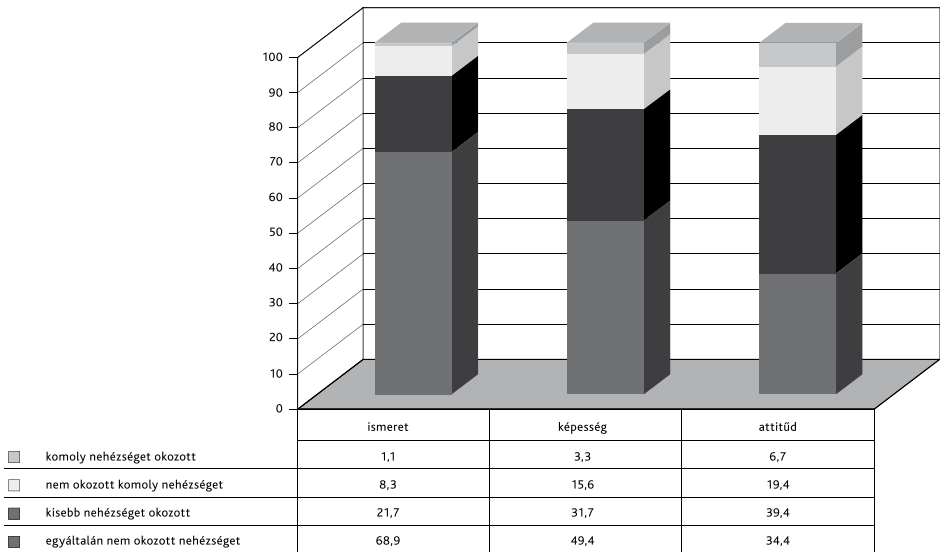
3. ábra: A tanulási eredmények fogalmának ismerete és használata

Öröndetes, hogy a megkérdezettek mintegy 60%-a ismerte a tanulási eredmények fogalmát, de az is kiderült, hogy majdnem minden ötödik válaszadó egyáltalán nem hallott róla. Bizakodásra ad okot azon válaszadók kiemelkedően magas száma, akik egyetértettek a definícióval. Azonban elgondolkodtató, hogy vajon milyen okok vezethettek oda, hogy csak kevesebb mint felük (44%) volt az, aki a programfejlesztés során teljes mértékben így is használta, alkalmazta a tanulási eredmények fogalmát.

A kérdőív következő (7.) kérdése arra vonatkozott, hogy az elfogadott képzési program KKK-jának megfogalmazása során *mennyire okozott a programfejlesztőknek nehézséget* a tanulási eredmények meghatározása. Ezt a kérdést, a tanulási eredmények fogalmát három fő tartalmi elemére bontva, az alábbiak szerint tettük fel:

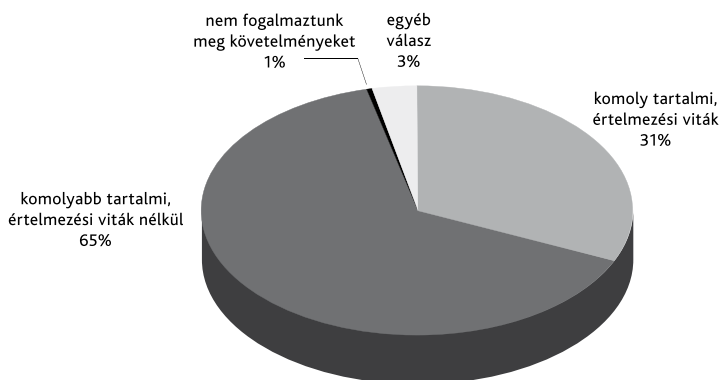
- Mennyire okozott nehézséget azoknak az **ismereteknek**, ismeretköröknek a felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell?
- Mennyire okozott nehézséget azoknak a **képességeknek**, kompetenciáknak a felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell?
- Mennyire okozott nehézséget azoknak az **attitűdöknek**, viselkedésbeli jellemzőknek a felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell?

A fenti kérdésekre kapott válaszok megoszlását a 4. ábra szemlélteti.



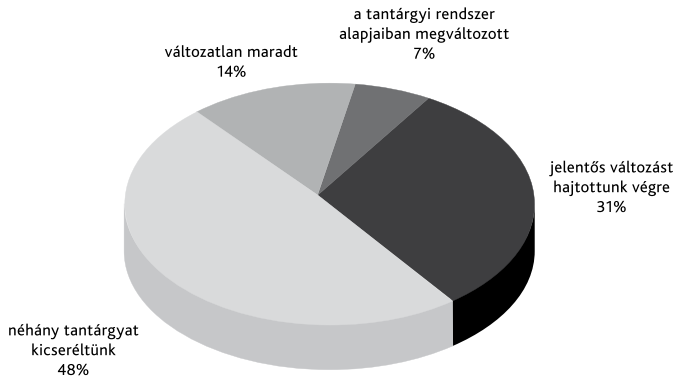
4. ábra: A tanulási eredmények meghatározása során tapasztalt nehézségek

A 8. kérdéssel a tanulási eredmények közül a kompetenciákra vonatkozó követelmények meghatározása során szerzett tapasztalatokat kívántuk feltárni. Azt kérdeztük, hogy a KKK-ban szereplő kompetenciák meghatározása, leírása során mi jellemezte a válaszadók munkáját. Volt-e szükség komolyabb tartalmi, értelmezési vitákra? Vagy komolyabb tartalmi, értelmezési viták nélkül sikerült megfogalmazni a kompetencia-követelményeket? A kapott eredményeket az 5. ábra mutatja.

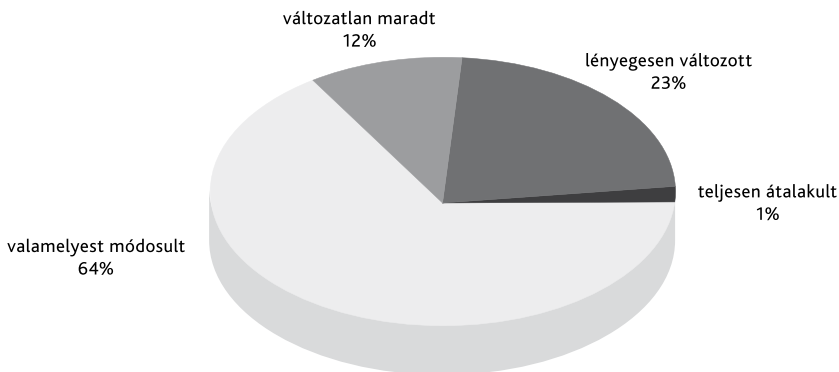


5. ábra: A kompetenciákra vonatkozó követelmények meghatározásának körülményei

Két kérdés foglalkozott azzal, hogy a tanulási eredmények meghatározása és a KKK-k hatására a **tantárgyi rendszer** változott-e, illetve mennyiben módosult az **egyes tantárgyak tartalma** (9. és 10. kérdés). A válaszok alpmegoszlását a 6. és 7. ábrákon foglaltuk össze.



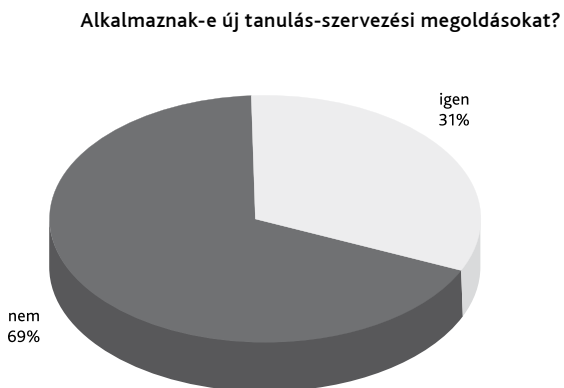
6. ábra: A tantárgyi rendszer változásának mértéke



7. ábra: Az egyes tantárgyak tartalmának változása a KKK-k és a tanulási eredmények hatására

A beszámoló hátralévő részében a kérdőív harmadik, oktatási gyakorlatra vonatkozó kérdéseire kapott válaszok alpmegoszlását szeretnénk bemutatni. Az első a 11. kérdés, melyben a tanulási eredményekre vonatkozó követelményeket össze kívántuk kapcsolni a tanulásszervezéssel. Azt kérdeztük, hogy a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák fejlesztése érdekében alkalmaznak-e olyan új tanulás-szervezési megoldásokat (pl. projektmunka, csoportmunka, aktivizáló tanulási módszerek), amelyeket korábban nem alkalmaztak. A választ a 8. ábra szemlélteti: a megkérdezettek alig

egyharmada (31%) számolt be arról, hogy alkalmaz új megoldásokat a tanulásszervezés területén. A kérdőívben felsorolt példák közül valamivel többen jelölték be a csoportmunkát mint új tanulás-szervezési eljárást és valamivel kevesebben a projektmunkát és az aktivizáló tanulási módszereket.



8. ábra: Új tanulásszervezési megoldások alkalmazása

A kérdőív gyakorlati folyamatokat kutató másik kérdése (12.) a tanulási eredményekre vonatkozó követelményeket az értékeléssel kapcsolta össze. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák meglétének értékelésére alkalmaznak-e olyan új értékelési megoldásokat az oktatásban (pl. portfólió, gyakorlati feladatok, projektmunka értékelése), amelyeket korábban nem alkalmaztak?



9. ábra: Új értékelési megoldások alkalmazása

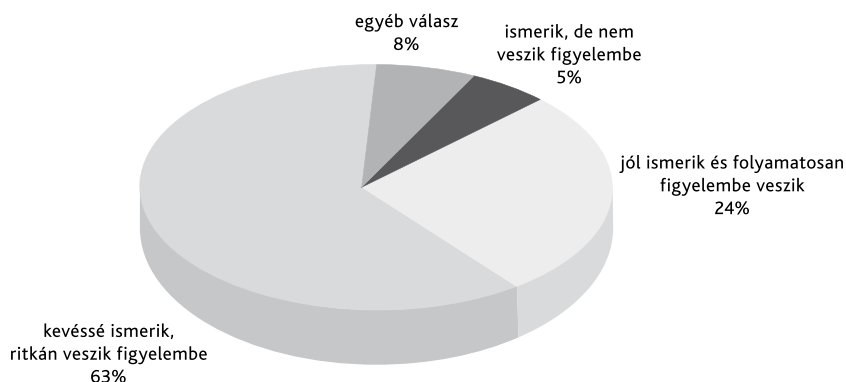
A tanulás-szervezési megoldásokkal szemben, itt fordított volt az arány: a válaszadók több mint fele (57%) számolt be arról, hogy alkalmaz új értékelési eljárásokat. Elsősorban gyakorlati feladatokat alkalmaznak új értékelési megoldásként, valamivel kevesebben jelölték meg a projektmunka értékelését, és a legkevésbé népszerűnek a felsorolt lehetőségek között a portfólió bizonyult.

A kérdőív 13. kérdése a tanulási eredmények három elemének az összekapcsolásáról szólt. Azt kérdeztük a válaszadóktól, hogy véleményük szerint mennyire sikerült összhangot teremteni a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák, ismeretek és attitűdök között. A kérdőív kitöltői négy lehetséges válasz közül választhattak. A kapott eredményeket a 10. ábrán foglaltuk össze.

Mennyire sikerült önöknek összhangot teremteni a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák, ismeretek és attitűdök között?	N	%
Könnyen meg tudtuk teremteni ezek összhangját	54	25,2
Kisebb nehézséget okozott	100	46,7
Komoly nehézséget okozott	16	7,5
Nem foglalkoztunk ezzel	19	8,9

10. ábra: A tanulási eredmények három elemének összekapcsolása

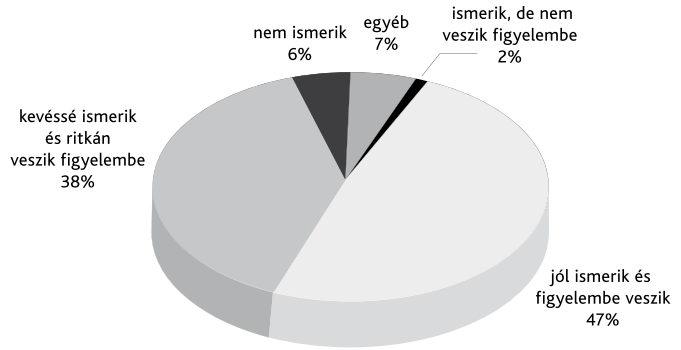
Kutatásunk során arra is kíváncsiak voltunk, hogyan vélekednek a válaszadók arról, hogy vajon az országban az oktatók általában mennyire ismerik, mennyire veszik figyelembe a KKK-ban megfogalmazott kompetenciákat a mindennapos oktató munkájukban (14. kérdés). A kapott eredményeket a 11. ábra szemlélteti.



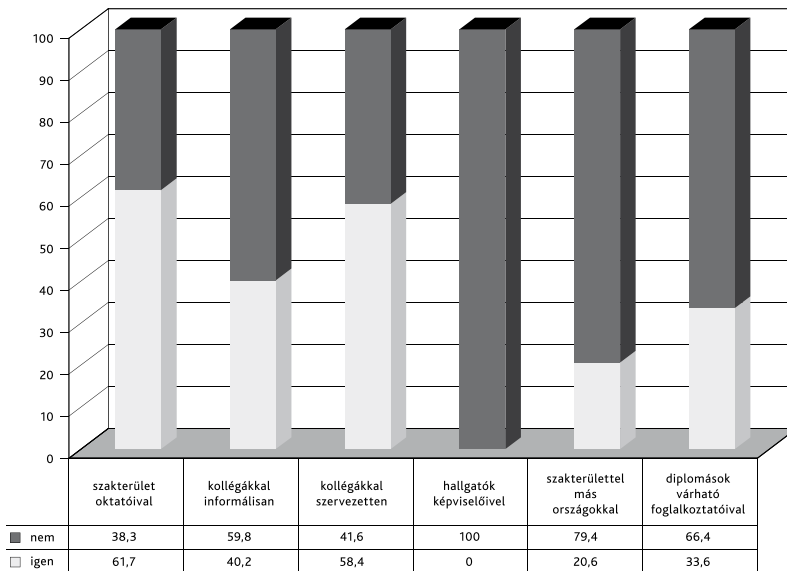
11. ábra: Az országban az oktatók általában mennyire ismerik, mennyire veszik figyelembe a KKK-ban megfogalmazott kompetenciákat a mindennapos oktató munkájukban?

Megállapítható, hogy kritikusan fogalmaztak a válaszadók a hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók egészére vonatkoztatva. Szerintük az oktatók nagyjából (63%) kevéssé ismerik, és ritkán veszik figyelembe a megfogalmazott tanulási eredményeket, kompetenciákat mindennapos munkájukban. Úgy vélekednek, hogy országosan az oktatók majdnem negyede (24%) ismeri jól, és veszi folyamatosan figyelembe a kompetenciákat.

A 15. kérdés némileg hasonló volt, azonban az előző kérdéssel szemben önértékelést kért a válaszadóktól, saját képzési programjukra vonatkozóan. Azt kérdeztük, hogy mindennapi oktató munkájuk során mennyire ismerik és mennyire veszik figyelembe a KKK-ban megfogalmazott kompetenciákat. A 12. ábrán foglaljuk össze a kapott eredményeket, mely jól mutatja, hogy a válaszadók majdnem fele úgy gondolja, hogy kollégáival együtt jellemzően jól ismeri és figyelembe is veszi munkája során a tanulási eredményeket.



12. ábra: Saját képzési programban a KKK ismerete és figyelembe vétele a mindennapos oktató munkában



13. ábra: A KKK megfogalmazása során folytatott szakmai egyeztetések

A kérdőív utolsó kérdése (16.) azt kutatta, hogy milyen szakmai egyeztetések zajlottak a KKK megfogalmazása során. A programfejlesztők egyeztettek-e a munkáltatókkal, a hallgatókkal, esetleg nyílt-e lehetőségük arra, hogy külföldi kollégákkal folytassanak megbeszéléseket? A válaszokat a 13. ábra foglalja össze.

A fenti adatokból kitűnik, hogy az együttműködésekre az volt a jellemző, hogy a programfejlesztők elsősorban saját kollégáikkal és a szakterületen belül más intézményben dolgozó kollégákkal folytattak megbeszéléseket szervezett, konzorciális keretek között. A megkérdezettek mintegy egyötödének nyílt lehetősége külföldi kollégákkal is egyeztetni. Csupán a válaszadók egyharmada számolt be arról, hogy a munkáltatókkal, a diplomások várható foglalkoztatóival is folytatott megbeszéléseket. Érdekes adat, hogy a kutatásban részt vevők közül a hallgatók képviselőivel azonban senki nem egyeztetett a KKK megfogalmazása során.

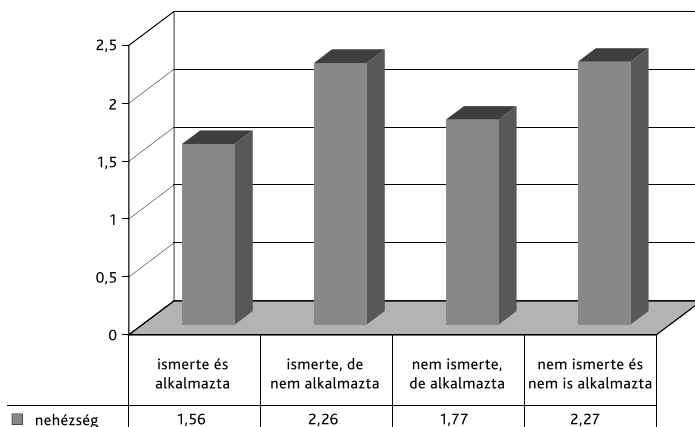
5 ÖSSZEGZÉS ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI-ELEMZÉSI LEHETŐSÉGEK

A kutatás itt bemutatott előzetes eredményei betekintést nyújtanak abba, hogy a hazai felsőoktatási intézmények a képzési programok tervezése során milyen módon alkalmazták a tanulási eredmények megfogalmazására épülő megközelítést. A bemutatott adatok azt mutatják, hogy e megközelítés a magyar felsőoktatási intézményekben a képzési programok tervezésének részévé vált, ugyanakkor a folyamat természetesen nem mentes az egyenetlenségektől.

Ez az előzetes beszámoló nem terjed túl az alapmegozslások bemutatásán. Az adatok ugyanakkor lehetővé teszik összefüggések elemzését is. Mód van például arra, hogy a tanulási eredmények alkalmazását tekintve különböző programfejlesztői típusokat különböztessünk meg, és elemezzük azt, hogy az eltérő típusokba tartozó fejlesztők a munkájuk során milyen sajátos nehézségekkel találkoztak, illetve milyen eredményesen tudták érvényesíteni az új megközelítést. Ilyen típusalkotást tesz lehetővé például az a kérdéscsoport, amely azt próbálta feltárni, hogy a programfejlesztők mennyire ismerték a tanulási eredményeknek a kutatás kérdőívében bemutatott meghatározását, mennyire értettek azzal egyet, és milyen mértékben alkalmazták azt a tényleges programfejlesztési gyakorlat során.

Az ilyen összefüggések elemzésének a lehetőségét illusztrálja a 14. ábra, amely négy eltérő programfejlesztő gyakorlatitípus esetében mutatja be azt, hogy a három elemzett kompetenciaelem közül az egyik (attitűdök) megfogalmazását mennyire találták nehéznek a programfejlesztők. A vizsgált négy típus a következő:

- (1) Azok, akik ismerték a kutatás kérdőívében bemutatott tanulási eredmény meghatározást és a fejlesztő gyakorlatukban ezt alkalmazták (N=66).
- (2) Azok, akik ismerték a kutatás kérdőívében bemutatott tanulási eredmény meghatározást, de a fejlesztő gyakorlatukban ezt nem alkalmazták (N=61).
- (3) Azok, akik nem ismerték a kutatás kérdőívében bemutatott tanulási eredmény meghatározást, de utólag azt gondolják, hogy a fejlesztő gyakorlatukban mégis ezt alkalmazták (N=13).
- (4) És végül azok, akik nem ismerték a kutatás kérdőívében bemutatott tanulási eredmény meghatározást, és a fejlesztő gyakorlatukban sem alkalmazták ezt (N=33).



14. ábra: Az attitűdök meghatározásának a nehézsége különböző programfejlesztő típusokban (átlagértékek 1–4-ig terjedő skálán mérve)¹²

Az adatok azt mutatják, hogy a tanulási eredmények bemutatott definíciójának kevésbé az ismerete, inkább az alkalmazása mutat összefüggést azzal, hogy a programfejlesztők mennyire találták nehéznek a programmal fejlesztendő attitűdök meghatározását. Azok, akik kevésbé találták nehéznek a fejlesztendő attitűdök leírását, utólag úgy ítélték meg, a bemutatott definíciónak megfelelően jártak el, annak ellenére, hogy azt korábban nem ismerték.

Az előzetes elemzéseink alapján megfogalmazható feltételezéseink szerint a különböző típusokba sorolható válaszadók eltérő fogalomértelmezése és eltérő gyakorlata hatással van mind programfejlesztői munkájukra, mind oktatói gyakorlatukra (legyen szó akár a tanulószervezésben alkalmazott módszerekről, akár az értékelésről). Az előzetes eredmények arra engednek következtetni, hogy érdemes további összefüggés-vizsgálatokat végezni arról, hogy milyen tényezők (külső körülmények, pl. intézményi és jogszabályi kötelmek, illetve belső okok) pontosan milyen hatást gyakoroltak a vizsgált folyamatokra. A jelenlegi adatbázis ezt lehetővé teszi. Azonban az összefüggések alapos feltárásához a jelenleginél kiterjedtebb adatgyűjtésre is szükség lehet, így különösen a programfejlesztői és oktatói felkészültség és attitűdök vizsgálatára.

A tanulási eredményeken alapuló megközelítés megértése és integrálása az egyik fontos középtávú cél a hazai felsőoktatás fejlesztésében. A jelen kutatás további eredményei a nemzetközi tapasztalatokkal összevetve fogják kijelölni az innovatív folyamat folytatásához és a tanulási eredmények oktatásszervezésben és értékelésben történő következetes és sikeres alkalmazásához szükséges szakmai támogatás irányait. Abban bízunk, hogy a megkezdett kutatás eddigi eredményei alapján a tanulási kimenetek meghatározására épülő kurrikulum-tervezés tartósan a bolognai folyamat során monitorozandó területek közé fog tartozni, és mint ilyen, a jövőben folytatható, esetleg kibővíthető lesz.

¹² Lásd a kérdőív 7. sz. kérdését: „A képzési program KKK-jának megfogalmazása során mennyire okozott önöknek nehézséget az alábbi fogalmak felsorolása?” („c” kérdés: attitűdök, viselkedésbeli jellemzők)

6 HIVATKOZÁSOK

Stephen, ADAM (2008): Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process. *Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. 21–22 February 2008, at Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland*
ONLINE: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm>

Joanna, ALLAN (1996): Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education, Mar 96, Vol. 21 Issue 1, p. 93, 16 p*

J., BIGGS (2003): Teaching for Quality Learning at University. *Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham*

DERÉNYI András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. In: *Társadalom és gazdaság. A Budapesti Corvinus Egyetem folyóirata, 28. kötet, 2. szám, pp. 183–202.*

ECTS Users' Guide (2005), Brussels: Directorate-General for Education and Culture

ONLINE: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf

KENNEDY, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató. *University College Cork (UCC).*

MAB (2006a): Útmutató az alapszakok létesítésére irányuló kérelmek összeállításához (képzési és kimeneti követelmények). 2004/3/II/3 sz. MAB határozat (formai frissítés: 2006. 09.18.).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2006b): A mesterképzési szakok létesítésének akkreditációs követelményei. 2005/5/IV/1. sz. MAB határozat (Frissítés: 2006.09.18.).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2007a): Útmutató a mesterszakok létesítésére irányuló kérelmek összeállításához (képzési és kimeneti követelmények). 2005/5/IV/2. sz. MAB határozat (formai frissítés: 2007. 12. 13.).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2007b): Útmutató az mesterszakok indítására irányuló kérelmek összeállításához (képzési és kimeneti követelmények).
2007/7/III/2. sz. MAB határozat (Frissítés: 2008/9/IX. határozattal).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2008a): Útmutató az alapszakok indítására irányuló kérelmek összeállításához (képzési és kimeneti követelmények).
2007/7/III/2. sz. MAB határozat (Frissítés: 2008/9/IX. határozattal).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2008b): Alapképzési és mesterképzési szakok indításának akkreditációs követelményei. 2008/4/IV. sz. MAB határozat (2007/10/V. sz. határozat módosítása).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2008c): Alapképzési és mesterképzési szakok indításának akkreditációs követelményei. 2008/9/IX. sz. MAB határozat (2008/4/IV. sz. határozat kiegészítése).
Magyar Akkreditációs Bizottság

MAB (2009): Útmutató a tanári mesterszak indítására irányuló kérelmek összeállításához (képzési és kimeneti követelmények).
2006/9/IX/2. sz. MAB határozat (Frissítés: 2009.05.28).
Magyar Akkreditációs Bizottság

Ministry of Science, Technology and Innovation (2005):
A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.
Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Copenhagen

STÖGER, Eduard A. & LASSNIGG, Lorenz (2007): Transnational Synthesis Report. The Relation of the European Qualifications Framework and Higher Education in Five European Countries: Austria, Bulgaria, Germany, Hungary, Spain.

Institute for Advanced Studies (IHS) Vienna, December 2007
ONLINE: http://www.he-leo-project.eu/he_leo-publications/synthesis_report_he_leo_national_outlines.pdf/view

7 FÜGGELÉK: AZ ELEKTRONIKUS KÉRDŐÍV SZÖVEGES TARTALMA

„Tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben”

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

E kérdőív a **Nemzeti Bologna Bizottság és a Tempus Közalapítvány** megbízásából készült. Célja annak vizsgálata, hogy az új képzési programok kidolgozását a hazai felsőoktatási intézményekben milyen jó gyakorlatok jellemzik, illetve a tervezés során, valamint a már elfogadott képzési programok megvalósításában milyen akadályok, nehézségek merültek fel. A kérdések az Önök **programfejlesztési gyakorlatára** és a már futó programok során szerzett **oktatási tapasztalataikra** vonatkoznak.

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

A kérdőív kitöltése kb. **20 percet** vesz igénybe. Válaszait természetesen név nélkül, csak a kutatás céljaira fogjuk felhasználni.

Közreműködését előre is köszönjük!

1. Melyik intézmény képviselőjében tölti ki a kérdőívet?

Intézmény neve:

Kar:

Szakterület:

A képzési program(ok) pontos megnevezése:

2. Kérjük, jelölje be, milyen szerepkörben tölti ki a kérdőívet! (Több válasz is bejelölhető.)

- Intézményvezető, többkarú felsőoktatási intézmény vezetője
- Intézményvezető, egy kar vezetője
- Intézményvezető, egy karon belül működő több tanszéket magában foglaló egység (pl. Intézet) vezetője
- Tanszékvezető
- Szakfelelős
- Szaklétesítésben vettem részt
- Szakindításban vettem részt
- Más, éspedig: ...

3. Hány képzési programra kért szaklétesítési engedélyt a felsőoktatási törvény elfogadását követően saját intézménye konzorcium keretében vagy önállóan?

- több képzési programra kértünk létesítési engedélyt (szám szerint: ... BA/BSc program ésMA/MSc program)
- egy képzési programra kértünk létesítési engedélyt
- nem kértünk létesítési engedélyt új képzési programra

b. Hány új képzési programra kapott szaklétesítési engedélyt 2005 óta saját intézménye?

..... BA/BSc programra MA/MSc programra

4. Intézményük hány új képzési programra kért szakindítási engedélyt?

..... BA/BSc programra MA/MSc programra

b. Intézményük hány új képzési programra kapott szakindítási engedélyt?

..... BA/BSc programra MA/MSc programra

5. Kérjük, jelölje be, hogy a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) megfogalmazása során mennyire használták az alábbi három dokumentumot, jogszabályt:

- (a) 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről
- folyamatosan/gyakran használtuk ezt a dokumentumot
 - esetenként/ritkán használtuk ezt a dokumentumot
 - nem használtuk ezt a dokumentumot
 - egyéb, éspedig:
- (b) Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
- folyamatosan/gyakran használtuk ezt a dokumentumot
 - esetenként/ritkán használtuk ezt a dokumentumot
 - nem használtuk ezt a dokumentumot
 - egyéb, éspedig:
- (c) A MAB irányelvei az alap- és mesterképzési szakok létesítésének akkreditációs követelményeiről
- folyamatosan/gyakran használtuk ezt a dokumentumot
 - esetenként/ritkán használtuk ezt a dokumentumot
 - nem használtuk ezt a dokumentumot
 - egyéb, éspedig:

6. A „tanulási eredmények” fogalmának a szakirodalomban található egyik gyakori definíciója következő :

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.”

- (a) Ismerték-e a fenti értelmezést, amikor elkészítették a KKK-kat?
- Igen
 - Nem
 - Részben, mert...

(b) A fenti meghatározás mennyiben felel meg annak, ahogy ön értelmezi ezt a fogalmat?

- teljes mértékben megfelel
- részben megfelel, mert...
- egyáltalán nem felel meg, mert...

(c) A meghatározás mennyire felel meg annak, amit önök használtak a képzési programok KKK-jának a megfogalmazása során?

- teljes mértékben
- részben
- egyáltalán nem
- nem foglalkoztunk „tanulási eredmények” meghatározásával
- egyéb válasz:

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

(a)	azoknak a képességeknek, kompetenciáknak a felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell	4 - komoly nehézséget okozott 3 - nem volt egyszerű feladat, de nem okozott komoly nehézséget 2 - kisebb nehézséget okozott 1 - egyáltalán nem okozott nehézséget
(b)	azoknak az ismereteknek, ismeretköröknek a felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell	4 - komoly nehézséget okozott 3 - nem volt egyszerű feladat, de nem okozott komoly nehézséget 2 - kisebb nehézséget okozott 1 - egyáltalán nem okozott nehézséget
(c)	azoknak az attitűdöknek, viselkedésbeli jellemzőknek a felsorolása, amelyekkel a hallgatóknak a képzési program befejezésekor rendelkezniük kell	4 - komoly nehézséget okozott 3 - nem volt egyszerű feladat, de nem okozott komoly nehézséget 2 - kisebb nehézséget okozott 1 - egyáltalán nem okozott nehézséget

8. A KKK-ban szereplő kompetenciák meghatározása, leírása során mi jellemezte munkájukat?

- Komoly tartalmi, értelmezési vitákra volt szükségünk
- Komolyabb tartalmi, értelmezési viták nélkül meg tudtuk fogalmazni a kompetencia-követelményeket
- Nem fogalmaztunk meg kompetenciákra vonatkozó követelményeket
- Egyéb válasz:

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

- Változatlan maradt
- Néhány tantárgyat kicseréltünk
- Jelentős változást hajtottunk végre
- A tantárgyi rendszer alapjaiban megváltozott

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

- Változatlan maradt
- Valamelyest módosult
- Lényegesen változott
- Teljesen átalakult

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

- Nem használunk új tanulásszervezési eljárásokat.
- Igen, a következő új megoldásokat alkalmazzuk:
 - projektmunka
 - csoportmunka
 - aktivizáló tanulási módszerek
 - egyéb:

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

- Nem alkalmazunk új értékelési módszereket.
- Igen, a következő új módszereket használjuk:
 - portfólió
 - gyakorlati feladatok
 - projektmunka értékelése
 - egyéb:

13. Mennyire sikerült önöknek összhangot teremteniük a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák, ismeretek és attitűdök között?

- könnyen meg tudtuk teremteni ezek összhangját
- kisebb nehézséget okozott ezek összhangjának megteremtése
- komoly nehézséget okozott ezek összhangjának megteremtése
- nem foglalkoztunk ezzel
- egyéb válasz:

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

- jól ismerik, és folyamatosan figyelembe veszik
- kevésbé ismerik, és ritkán veszik figyelembe
- ismerik, de nem veszik figyelembe
- nem ismerik
- egyéb válasz:

15. Az önök képzési programjában részt vevők mennyire ismerik, és mennyire veszik figyelembe a KKK-ban megfogalmazott kompetenciákat a mindennapos oktató munkájuk szervezésében?

- jól ismerik, és folyamatosan figyelembe veszik
- kevésbé ismerik, és ritkán veszik figyelembe
- ismerik, de nem veszik figyelembe
- nem ismerik
- egyéb válasz:

16. A KKK megfogalmazása során milyen szakmai egyeztetéseket folytattak? Jelölje be azokat az alábbi állításokat, melyek önökre jellemzőek!

- A szakterület oktatóival saját intézményen belül dolgoztunk együtt.
- A szakterülettel foglalkozó, más hazai felsőoktatási intézményekben dolgozó kollégákkal informálisan egyeztettünk.
- A szakterülettel foglalkozó, más hazai felsőoktatási intézményekben dolgozó kollégákkal szervezett, konzorciális kereteken belül egyeztettünk.
- A hallgatók képviselőivel egyeztettünk.
- A szakterülettel más országokban foglalkozókkal egyeztettünk.
- A munkáltatókkal, a diplomások várható foglalkoztatóival folytattunk megbeszéléseket.

17. Végezetül kérjük, ossza meg velünk az ezzel a témakörrel kapcsolatos esetleges egyéb tapasztalatát, véleményét!

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

