

# Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez: a koncepció és bevezetése, működtetése

A HAZAI, AZ ELTE-S PEDAGÓGUSKÉPZÉSI PROGRAMOK ÉS KÜLÖNÖS  
TEKINTETTEL AZ ELTE TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMJA SZÁMÁRA

**SZERZŐK:**

**KÉSZÍTETTÉK:**

KÁLMÁN ORSOLYA

KOVÁCS ISTVÁN VILMOS

HORVÁTH LÁSZLÓ

KOPP ERIKA

LÉNÁRD SÁNDOR

RAPOS NÓRA

SZAKÉRTŐKÉNT KÖZREMŰKÖDÖTT: HALÁSZ GÁBOR ÉS SZIVÁK JUDIT

**SZÉCHENYI** 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

## Tartalomjegyzék

1.	Bevezetés .....	3
2.	A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez kötődő alapelvek .....	4
2.1.	Alapelvek a koncepció kialakításához .....	5
2.2.	Alapelvek a minőségfejlesztési rendszerhez .....	5
2.3.	Alapelvek a minőségfejlesztés bevezetéséhez, működtetéséhez .....	5
3.	A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer .....	6
3.1.	Minőségcélok mint a közös gondolkodás első termékei .....	6
3.2.	Bemenet, kontextus .....	7
3.3.	A folyamatok .....	7
3.4.	Kimenetek, eredmények .....	7
3.5.	Visszacsatolás .....	8
3.6.	A minőségfejlesztési rendszer elemei és ciklusai .....	8
4.	A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének céljai .....	9
5.	Bemenet és kontextus .....	9
5.1.	A képzési program koncepciója .....	10
5.2.	A képzési program felépítése és tartalma .....	10
5.2.1.	A képzési program felépítése, az elemek közti szinergia biztosítása: .....	10
5.2.2.	A képzési program tartalma: .....	11
5.3.	Humán erőforrás .....	12
5.3.1.	Oktatók, támogató munkatársak .....	12
5.3.2.	Hallgatók .....	13
5.4.	Szervezeti és vezetési feltételek .....	14
5.5.	Infrastrukturális, tárgyi és pénzügyi feltételek .....	15
5.5.1.	Infrastrukturális és tárgyi feltételek .....	15
5.5.2.	Financiális források .....	16
6.	Folyamatok .....	16
6.1.	A pedagógusjelöltek minőségi tanulását segítő folyamatok .....	19
6.1.1.	A hallgatók és az elvárt tanulási eredmények értelmezését segítő folyamatok .....	19
6.1.2.	A pedagógusjelöltek pedagógussá válását, fejlődését és szakmai felelősségvállalását támogató folyamatok .....	20
6.1.3.	A pedagógusjelöltek önszabályozott tanulásának támogatási folyamatai .....	20
6.1.3.	A tanulás személyre szabott támogatásának folyamatai .....	21
6.1.4.	A képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálását segítő folyamatok .....	21

6.1.5. Szakmai tanulóközösségek támogatása .....	22
6.2. A képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása .....	22
6.2.1. A tanulási eredmény /pedagógusi kompetenciák rendszeres újragondolása .....	22
6.2.2. A képzési program célrendszerének, a tanulási eredményeknek rendszeres összehangolása a tanulási tevékenységekkel és értékelési gyakorlattal .....	23
6.2.3. A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztések, innovációk, kutatások elősegítése, támogatása .....	23
6.3. A képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása .....	24
6.4. Hallgatói szolgáltatások .....	25
7. Kimenetek, eredmények .....	26
7. 1. Az elvárt tanulási eredmények ellenőrzése, értékelése, mérése .....	27
7.2. A képzés munkaerő-piacirelevanciájának mérése, értékelése .....	28
7.3. Elégedettség .....	28
7.3.1. Hallgatói elégedettség .....	28
7.3.2. Oktatói elégedettség .....	29
7.3.3. Partnerintézmények elégedettsége .....	29
7.4. A képzési program egy lehetséges speciális céljának értékelése: a kutatópedagógusi felkészültség .....	29
8. A visszacsatolás rendszere .....	29
9. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének implementálása .....	31
9.1. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének bevezetése .....	32
10. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének indikátorai .....	35
Bibliográfia .....	40
Mellékletek .....	42

## 1. Bevezetés

Az ajánlás a pedagógusképzés sajátos kérdéseire, problémáira, gyakorlatára reagáló minőségfejlesztés megalapozásához, kiépítéséhez készült. Ez a fajta fókusz, ami egyfelől a **képzési programokhoz**, másfelől a **pedagógusképzéshez kötődik**, új megközelítést jelent a hazai felsőoktatás számára. Bár a dokumentum a pedagógusképzési programokra fókuszál, de közvetetten hozzájárulhat más felsőoktatási programok minőségfejlesztési rendszerének megerősítéséhez is.

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez készült koncepció kialakítása során a hazai pedagógusképzésben tapasztalt minőségproblémákból indultunk ki. S bár a lista nem teljes, de jól mutatja, hogy a koncepció készítői milyen kiindulópontokkal rendelkeztek. **A minőségi pedagógusképzés legfőbb problémáiként, akadályaként, illetve lehetőségeként** tehát a következőket azonosítottuk:

- A pedagógusképzési programok **kevésbé reflektálnak arra, hogy pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének csupán kezdeti szakaszát ölelik fel**, s hogy a képzésük minőségének megítélését alapvetően kell, hogy befolyásolja, hogy miként alapozták meg a végzeteknél további szakmai fejlődését, illetve maga a képzés mennyire tud összehangoltan működni a szakmai fejlődés további állomásaival és a továbbképzési rendszerrel.
- **A pedagógusképzési programok egyes elemeire többnyire jellemző a fragmentáltság.** A képzésen belül általában nincs meg a szaktárgyi, tantárgy-pedagógiai, pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati terület közti szemléleti, tartalmi koherencia. Ez pedig alapjaiban veszélyezteti a képzés minőségét, hatékonyságát.
- Önmagában az is gyengíti a képzés minőségét, hogy a **képzési programokban a tanulási eredmények értelmezése gyakranem történt meg**, az alkalmazásuk nem megfelelően átgondolt a képzők számára sem.
- A pedagógusképzési programok rugalmatlanul reagálnak a társadalmi problémák világára – például a hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók egyre erősebb iskolai jelenlétére –, ezáltal elszakadnak a köznevelés elvárásaitól, kihívásaitól. Mindez megkérdőjelezheti a végzetek felkészültségének minőségét is.
- A pedagógusképzés **szabályozása, jogi környezete gyakran változik**, ami nehezíti a minőségi pedagógusképzés rendszerszerű tervezését.
- Problémát jelenthet az is, hogy a hazai felsőoktatás világában, pedagógusképzésben eddig **kevés minőségfejlesztési tapasztalat** halmozódott fel.
- A minőségi pedagógusképzés megteremtésében lehetőségként értelmezzük, hogy a képző intézmények szervezetében egyes felelősségi viszonyok, feladatkörök még újak (pl. tanárképző központ), vagy éppen kialakulóban vannak.

Ha a pedagógusképzési programok számára nem is jelentenének problémát, kihívást a fentebbi elemek, akkor is elmondhatnánk, hogy önmagában a jövőbeli, előre nem látható kihívások, a változások állandósulása is indukálhatja a minőségfejlesztés, a képzésre vonatkozó reflexió erősödését.

Mindezek alapján a **dokumentum célja** kettős: egyfelől hozzá kíván járulni a **minőségi pedagógusképzésről és a pedagógusok szakmai fejlődéséről való gondolkodáshoz**; másfelől konkrét **támpontokat, lehetőségeket nyújt az egyes pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének kialakításához**. Ez a dokumentum ajánlás, azaz támpontokat ad a vállalkozó intézményeknek ahhoz, hogy pedagógusképzési programjaik fejlesztésekor átgondolt minőségfejlesztési megközelítést, gyakorlatot alakítsanak ki és megalapozottan végezhessek el a program rendszeres önértékelését, reflexióját. Az ajánlás tehát nem előíró jellegű, s nem a külső értékelés számára készült. Kidolgozása során építettünk a pedagógusképzési programok nemzetközi minőségfejlesztési megközelítéseire, irányaira (Kálmán – Kopp, 2014); az ELTE eddigi pedagógusképzési tapasztalataira, reflexióira (Horváth – Kálmán – Kovács – Rapos, 2014); figyelembe vettük továbbá a Magyar Akkreditációs Bizottság által is támogatott és alkalmazott „Európai sztenderdek és irányelvek a felsőoktatásban” (ESG) szempontrendszerét.



Az ajánlás a TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében egy hattagú fejlesztési csoport<sup>1</sup> és a tanácsadók<sup>2</sup> közreműködésével készült. Az **ajánlás** a következő **részeket** tartalmazza: a **pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének alapelveit** (1), az **ajánlott minőségfejlesztési rendszert** (2) és ennek **rendszerlemeit** (3), a **pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének indikátorait** (4), továbbá röviden kitérünk a **minőségfejlesztés bevezetésének, implementálásának** főbb elemeire is.

A bemutatásra kerülő minőségközpontú szemlélet és eszközrendszer értékét nem csak a pedagógusképzésre kifejtett közvetlen hatásán keresztül mérhetjük. A megközelítést a folyamatos szakmai fejlesztés folyamatában értelmezzük, melyegységben kezeli és segíti a pedagógus-alapképzés, a gyakornoki szakasz (indukció) és a későbbi folyamatos tudásbővítés időszakait. Ennek messzemenő következményei vannak a minőség értelmezésére és fejlesztésének módjaira.

## 2. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez kötődő alapelvek

Ez a minőségfejlesztési koncepció a **képzési programot** állítja a fókuszába,<sup>3</sup> mivel a képzési programra úgy tekint, mint egy flexibilis, dinamikus rendszerre, ahol lehetőség van a speciális helyi szükségletek, intézményi szintű célok artikulálására, figyelembe vételére. A képzési program találkozási pont: a hallgatóé, az intézményé, az oktatóké és a munka világáé. Az érintett szereplők sajátosságai, érdekei és várakozásai alapján határozhatóak meg a képzési programban rögzített célok, az elvárt tanulási eredmények, s így építhetők fel az ezekhez vezető lehetséges tanulási utak és a tanulástámogató környezet.

4

Mindezek értelmében a képzési program nem csupán adminisztratív keret, hanem a tanulási-tanítási tevékenységek olyan együttese, amely hordozza 1) a kapcsolódó intézményi, kari filozófiát, küldetést, 2) az adott szakállal elvárt tanulási eredményeket, célokat, 3) a tanulási – tanítási tevékenységek koherens tervét, 3) az érvényes és megbízható értékelési formák transzparens rendszerítés a fejlesztő visszacsatolásokat, 4) s a folyamat egészét támogató rendszerkörnyezetet.

Az alábbiakban azokat az alapelveket rögzítjük, amelyek 1) az Ajánlás készítésének folyamatát határozták meg, amelyek 2) a minőségfejlesztési rendszer kialakításának alapértékeit, elveit adták, és végül azokat az alapelveket gyűjtöttük össze, amelyek 3) a minőségfejlesztési rendszer implementálásakor irányadók lehetnek. Fontos volt számunkra, hogy a háromféle tevékenységre vonatkozó alapelvek összhangba kerüljenek egymással.

<sup>1</sup> Fejlesztő csoport tagjai: Kálmán Orsolya és Kovács István Vilmos vezetésével, Horváth László, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Rapos Nóra.

<sup>2</sup> A szakmai tanácsadók: Halász Gábor és Szivák Judit.

<sup>3</sup> A hatályos felsőoktatási törvény értelmében (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról): "...képzési program: az intézmény komplex képzési dokumentuma, amely

a) az alap-, mester- és osztatlan szak, valamint felsőoktatási szakképzés, a szakirányú továbbképzési szak részletes képzési és tanulmányi követelményeit,

b) a doktori képzés tervtartalmazza, a képzés részletes szabályaival, különösen a tantervvel, illetve az oktatási programmal és a tantárgyi programokkal, valamint az értékelési és ellenőrzési módszerekkel, eljárásokkal és szabályokkal együtt."



## 2.1. Alapelvek a koncepció kialakításához

- A koncepció kidolgozását a készítők **tanulási folyamat**ként értelmezik.
- A munkafolyamat épít a pedagógusképzés minőségbiztosításának **nemzetközi tapasztalataira**, nyitotta jól működő rendszerek adaptálására, helyi igények szerinti formálására.
- A minőségbiztosítási koncepció kialakítása során lényeges kiindulópont az adott pedagógusképzési program jelenlegi helyzete, tapasztalata, fejlődési útja, mert a minőségfejlesztés lépéseit **szerves átalakulásként** célszerű értelmezni.
- A rendszer kialakítása során alapvető sztenderdek megfogalmazására törekedtünk, ugyanakkor szem előtt tartottuk, hogy a kialakítandó minőségfejlesztési elvekkellően rugalmasak legyenek, ezzel lehetőséget adva sajátos körülmények, **egyedi intézményi törekvések figyelembevételére**, holisztikus szakmai mérlegelésre.

## 2.2. Alapelvek a minőségfejlesztési rendszerhez

- A pedagógusképzés minőségfejlesztésének koncepciója a képzési **programok folytonos** fejlődését (az önreflexió, korrekció, fejlesztő tevékenység) helyezi a középpontba.
- A minőség értelmezése során **tanulási eredményekből**, a képzés végén elvárt pedagógusi kompetenciákból **indul ki**, ugyanakkor érzékeny a képzési program, **saját intézmény, szakmai közösség minőségfelfogására**, egyediségére is.
- A pedagógusképzési programokat, a pedagógussá válás folyamatát a **folyamatos szakmai fejlődésre való felkészülésként**, azaz az élethosszig tartó tanulás részeként értelmezi.
- A pedagógusképzési program alapelve **a gyakorlat innovatív, szintetizáló és a teljes képzést átszövő jellege**.
- A pedagógusképzési programok minősége sok szereplő érdekeihez, elvárásaihoz kapcsolódik, így a minőség értelmezése a szervezet minőségkultúrájára jellemző módon az **érintettek interakciójában folyamatosan formálódik**. Éppen ezért a szereplők, ezen belül a külső érintettek bevonódása, részvétele alapvető a fejlesztés folyamatában, hiszen ez magát a minőségkultúrát is formálja.
- A minőségfejlesztési koncepció a pedagógusképzési **programokra** fókuszál, és integráltan tekint a képzési program tényezőire: a pedagógusképzési program tantervére, szereplőire, a szervezetbe ágyazottságára, a tanulás-tanítás folyamataira stb. A képzési programot mint komplex, változásra képes rendszert (ökoszisztémát) értelmezi.

## 2.3. Alapelvek a minőségfejlesztés bevezetéséhez, működtetéséhez

- Egy képzési programminőségelvű tervezése és működtetése **standard vonatkozásokat**, (szabályozottságot, pl. a meghatározó folyamatok protokolljainak kialakítását) és **minőség-szemléletet** (pl. a folyamatos reflexióra épülő adaptív-fejlesztő „hétköznapi” működést) is kíván. A lényeg a két megközelítés **kiegyensúlyozottságában** rejlik, hiszen nem függetlenek egymástól, mindkettő alakítja is a másikat. Bármelyik univerzálisnak tekintése, túlértékelése kockázatokkal jár: a túlstandardizálás bürokratizálódáshoz és merevséghez vezet, a holisztikus megközelítések túlsúlya szubjektívvé, hektikusá tehető.
- Az ajánlás az **intézményi önértékelést** és az erre épülő fejlesztő munkát segíti elő. Fontos, hogy a folyamatos belső reflexiókat és értékeléseket időszakonként külső és belső intézményi és programértékelések egészítsék ki. Az öt évenként elvégzendő intézményi akkreditációt is célszerű a pedagógusképzési programok fejlődését segítő alkalomként értelmezni.
- A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséről szóló ajánlás **lehetőségeket kínál fel**, és az intézmények saját kontextusuk, céljaik, várározásaik mentén alakítsák ki a fejlődésüket leginkább támogató modellt. E koncepció alapvetése, hogy a



minőségfejlesztési folyamatok kiépítésébe fektetett energianem igényelhet többet, mint amennyi hozadéka van az elért eredményeknek.

- Célszerű szembenézni a **kockázatokkal** is (pl. egy szűk csoport ügye marada minőségfejlesztés, bürokratikus kényszereket generál, az elején több munkateherral járhat stb.) is, és ezeket ésszerű megoldásokkal megelőzni, kezelni vagy elfogadni őket. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a minőségfejlesztési koncepcióban helyet kapjon egy implementálással foglalkozó rész is.

### 3. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer következő elemeit azonosítottuk: minőségcélok (1), a bemenet és kontextus (2), a folyamatok (3), az eredmények, kimenetek (4) és a visszacsatolás (5). A rendszeremeket leíró szempontok rugalmasak, olyan javaslatok, amelyek alapján az intézmények a helyi igényeket figyelembe véve tudják kialakítani a prioritásaikat. Az öt kategória szerinti megközelítés épít a tervezés-megvalósítás-ellenőrzés-korrekció (plan-do-check-act (PDCA)) ciklus-szemléletre. A javaslat kialakításakor továbbá építettünk a nemzetközi szervezetek ajánlásaira (pl. ENQUA-ESG) és egyes országok, így pl. az ír pedagógusképzés minőségfejlesztési tapasztalataira (TeachingCouncil, 2011a, b).

6

#### 3.1. Minőségcélok mint a közös gondolkodás első termékei

A minőségcélok kijelölése együtt jár a minőség fogalmának az adott területen, időben és helyen történő releváns (újra)értelmezésével, továbbá épít korábbi értékelési megállapításokra, vagy ilyenek elvégzését kezdeményezi. Végül a minőséggel kapcsolatos jövőbeni várakozásokat minőségcélok formájában, amennyiben lehet, számszerűsítve megfogalmazza.

A pedagógusképzési programok minőségére vonatkozóan célszerű minden pedagógusképző intézménynek értelmező vitákat kezdeményeznie. Jelen koncepció a Magyar képzési keretrendszer (MKKR) elveivel összhangban ameghatározó fontosságú pedagóguskompetenciák mint tanulási eredmények (learning outcomes) elérését tekintia minőség legfontosabb (központi) ismérvének. Ezekon túlmutató, a képzés hatásait leképező célok kapcsolódhatnak a végzés utáni eredményes elhelyezkedéshez, a gördülékeny munkahelyi beilleszkedéshez, a tanítási munkában elért olyan későbbi sikerekhez, melyek a képzés eredményességének tulajdoníthatóak.

A kimeneti kompetenciákhoz mint elvárt tanulási eredményekhez vezető út is összekapcsolható olyan alacsonyabb szintű minőségcélokkal, melyek között bemeneti és folyamatjellegű célok is megjelenhetnek.

A jelenlegi helyzet objektív megítélése egykiválasztott változó mentén, a célok számszerűsítése attól is függ, hogy rendelkezésre áll-e megbízható mérési eljárás a változó mérésére (vagy ilyen ésszerű időn belül létrehozható). Érdemben kell foglalkozni azzal is, hogy melyek azok az értékelési lépések, amit a képzési ciklusok időkeretein belül el lehet végezni. A célok meghatározása nem csak az indító ciklus esetében kapcsolódik a jelenlegi helyzetet rögzítő értékelési lépéshez, hanem minden minőségciklus esetében a célkijelölés egyik meghatározó peremfeltételének tekintendő.

Minőségcélok kijelölése, azaz a minőségfejlesztéstől elvárt eredmény a legfontosabb minőséget érintő célokkal kell, hogy kezdődjön, de további minőségcélok tűzhetők ki a minőségre befolyással lévő tényezők (pl. az oktatók felkészültsége, az intézmény szervezeti kultúrája, technológiai feltételek megléte) és további kapcsolódó paraméterek (pl. OMHV, DPR eredmények) célértékeire is.

### 3.2. Bemenet, kontextus

A pedagógusképzési programok **bemenete és kontextusa** írja le azokat a tényezőket, amelyek a képzési program aktuális helyzetére vonatkoznak, a program már meglévő elemeire, amelyek vagy a program belső jellemzőihez vagy a programgazda intézmény sajátosságaihoz, szervezeti jellemzőihez, kialakított tanulási környezetéhez kötődnek. A bemeneti kritériumok között jelenhetnek meg mindazok a feltételek, amelyek a minőségfejlesztéshez – és ezen keresztül a program folyamatos jobbításához – elengedhetetlenek, vagy a megvalósulás esélyét növelik. A kontextus ismerete segít előjelezni azokat a várható külső hatásokat, amelyek befolyásolhatják a képzési program sikerét (ezek között egyaránt lehetnek kockázati és a minőségcélokat pozitívan befolyásolni képes tényezők is).

E pont alatt vizsgálható, hogy

- biztosított-e a képzési program elkötelezett és kompetens vezetése, mely a tervezéstől a megvalósításon át annak értékeléséig keretet biztosít a programban érintettek részvételére,
- rendelkezésre áll-e a szükséges oktatói felsőoktatás-pedagógia szakértelem,
- megfelelően kimunkált-e a képzési program,
- biztosított-e a szükséges fizikai feltételrendszer, és számos más, akár jogszabály által előírt feltétel.

### 3.3. A folyamatok

A felsőoktatási képzési programok működésének jellemző folyamatait részben a már ma is meglévő szabályok, részben a kialakult rutinok, megszokások működtetik. Azért érdemes ezzel a területtel kiemelten foglalkozni, mert e nélkül a folyamatok érdemi része, így pl. a tanítási-tanulási folyamat eredményessége, az értékelési eljárások megbízhatósága, a programfejlesztésre gyakorolt hatásuk, a képzések munkaerőpiaci relevanciája esetleges.

A **folyamatok** rész összegzi azokat a tevékenységsorokat, algoritmusokat, protokollokat, amelyek többek között azokat a tanulási utakat segítik kiválasztani, amelyek a képzési program eredményességéhez, a kitűzött tanulási eredményekhez, végső soron a minőségcélok eléréséhez vezetnek. A folyamatok kiszámíthatósága a minőségfejlesztés, ezen keresztül a képzés eredményessége számára kulcstényező. Annak érdekében, hogy a gyakorlatot ne a „sodródás”, vagy a „rángatás” jellemezze, a dokumentum igyekszik minél jobban kibontani a szerves fejlődést lehetővé tevő meghatározó fontosságú folyamatokat.

Az ajánlás fókuszában a tanulástámogatás kulcsfolyamatai és az ahhoz kötődő támogató folyamatok állnak, azaz:

- a pedagógusjelöltek minőségi tanulását támogató folyamatok
- képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása
- a képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés, szervezeti tanulás támogatása
- hallgatói szolgáltatások.

### 3.4. Kimenetek, eredmények

A **kimenetek, eredmények** rész a bemeneti feltételek, és az elindított folyamatok hatására elért eredmények **értékelésére, mérésére** helyezi a hangsúlyt. A **minőségmutatók** a minőségcélok konkretizált, többnyire számszerűsíthető változói. Mérésük módszertani, technikai és kapacitásbeli megvalósítása számos kérdést vet fel. Az e területen való érdemi előrelépéssel erősíthető a minőségszemlélet tényekre alapozása, melyre még akkor is szükség van, ha tudjuk, hogy a könnyen megragadható változók (pl. a képzési programra jelentkezők aránya, felvételi ponthatár) nem, vagy csak jelentős áttételeken keresztül alkalmasak a képzés minőségével kapcsolatos kérdések megragadására.



### 3.5. Visszacsatolás

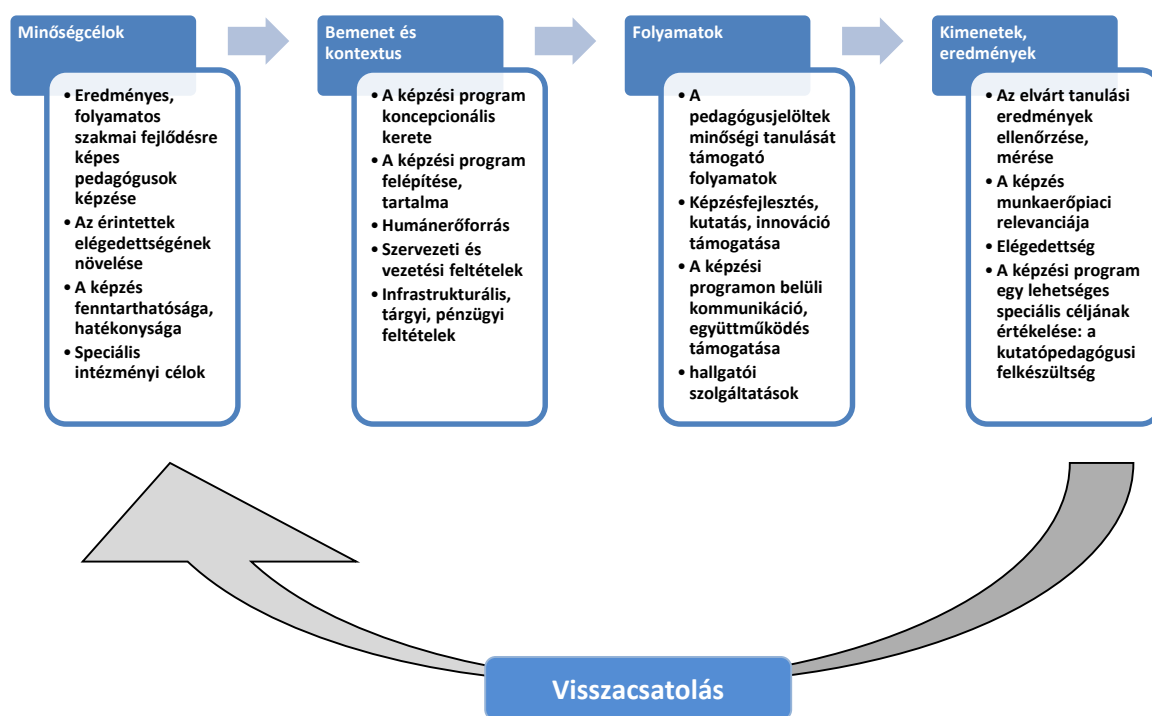
A **visszacsatolás** rész a minőségcélok és az elért eredmények összevetéséből adódó korrekciós szükséglet meghatározására irányul. A korrekciós, fejlesztő **mozzanat** mutat rá arra, hogy mely területeken van szükség a bemeneti feltételek és a folyamatok javítására, vagy akár a minőségcélok pontosítására.

### 3.6. A minőségfejlesztési rendszer elemei és ciklusai

Már e ponton is érdemes hangsúlyozni, hogy a képzési program ciklusai számos módon értelmezhetőek, és ezek az értelmezési alternatívák nem kizáróak. Például lehetséges több évfolyamot átfogó képzési ciklus, a képzési program egy évfolyamának teljes időszaka, egy akadémiai év, kurzusok, kisebb célzott képzési szakaszok, tanulási projektek, vagy a képzési program egyes funkcióira fókuszáló fejlesztési ciklusban is gondolkodhatunk.

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének elemei közti összefüggések és ciklusai - a PDCA-logikának megfelelően - a következőképpen tehetők szemléletessé (ld. 1. ábra):

8



1. ábra: A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének elemei és ciklusai

Az alábbiakban a pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének egyes elemeit fejtjük ki, magyarázzuk az egyes fejezetekben. Továbbá minden minőségfejlesztési rendszerelemhez olyan **szempontokat, kérdéseket** gyűjtünk, amelyek egy ajánlati listát nyújtanak az adott intézmény számára, hogy miről és milyen módon érdemes gondolkodnia az adott minőségfejlesztési elemen belül. Azaz a leírások nem szigorú elvárásokat, illetve kritériumelemeket tartalmaznak. A kérdések, szempontok tehát a minőségfejlesztési munka tervezését, az aktuális helyzet diagnosztizálását segíti elsősorban, ezzel támogatva a pedagógusképző intézmény program szintű önértékelési tevékenységét.

#### 4. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének céljai

A minőségfejlesztési rendszer kiépítésének legfőbb célja az adott teljes képzési program tervezésének, megvalósításának, (ön)értékelésének és fejlesztésének támogatása. E megközelítés a program teljes ciklusát veszi górcső alá, és a program megvalósításában érintett szereplőket illetve a program során végzett tevékenységeket kibővítetten kezeli, beleértve az intézménnyel kapcsolatban álló külső szervezetek (pl. a későbbi foglalkoztatók) szempontjait is.

A képzési programok minőségfejlesztési rendszerének kiépítését e koncepció általánosnak tekinthető elvek mellett ajánlásokkal, választható megoldásokkal kívánja segíteni. Az ajánlás nem előírja, meghatározza a pedagógusképzési programok minőségfejlesztési céljait, hanem támpontokat ad és kínálatot biztosít az adott program intézményi céljainak meghatározásához.

Minden pedagógusképzési program számára ajánlott, ugyanakkor tovább specializálандó és kiegészítendő célok a következők lehetnek:

**A modern pedagógiai kihívásokra reagálni tudó, eredményes munkára és folyamatos szakmai fejlődésre képes pedagógusok képzése minden bizonnyal a legfontosabb cél.** Ennek érdekében a képzési program teljes ciklusát a tanulási eredmény alapú megközelítés jellemzi. Mindezt összhangba kell hozni az országos képzési és kimeneti követelményekkel (KKK), és az intézményi sajátosságokat tükröző speciális elvárásokkal.

További minőségcélok lehetnek például:

- A pedagógusképzési programban érintettek elégedettségének növelése
- A pedagógusképzési program hatékonyságának, fenntarthatóságának biztosítása

E minőségfejlesztési célokat célszerű tovább specifikálni, kiegészíteni az intézményi vízióknak, prioritásoknak, kontextusnak megfelelően. Egy olyan pedagógusképzési program, amely pedagógust a társadalmi átalakulás aktoraként, aktívformálójaként vizionálja, más elemeket hangsúlyoz a minőségfejlesztés során megfogalmazódó célok között, mint egy olyan program, amely a pedagógusról elsősorban, mint reflektív szakmai szereplőről gondolkodik. Az első esetben a tanulási eredményekben, képzési tartalmakban stb. nagyobb súlyt kaphat az érzékenyítés, esélyegyenlőség kérdései, míg a másodikban a reflektivitást erősítő elemek erősödhetnek meg.

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének további járulékos célja, hozzájárulhat a leendő pedagógusok minőséggel kapcsolatos attitűdjének formálása. A minőségfejlesztési rendszer és a hallgatók bevonása a minőségfejlesztési folyamatokba hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusjelöltek majdani munkájuk során érzékenyek legyenek a klienseik (gyerekek, szülők) igényeire és képesek legyenek a folyamatos fejlődésük erőforrásaként használni az intézményben megismert minőségfejlesztési eszközöket. Ilyenek lehetnek a tényalapú helyzetelemzés, az igények felmérése, a korrekció képessége, a folyamatok fontossága, a méltányos viselkedés.

#### 5. Bemenet és kontextus

A pedagógusképzési programok **bemenete és kontextusa** írja le azokat a tényezőket, amelyek a képzési program aktuális helyzetére vonatkoznak, a program már meglévő elemeire, amelyek vagy a program belső jellemzőihez vagy a programgazda intézmény sajátosságaihoz kötődnek.

## 5.1. A képzési program koncepciója

A pedagógusképzés minőségét érintő kérdés, hogy az intézményen belüli munka közös koncepcionális keretben folyik-e. Formális megfelelése esetén van olyan közösen elfogadott dokumentum, mely tartalmazza a képzési célokat, elveket. Amennyiben a korábbi programakkreditációhoz készített dokumentáció nem tartalmaz elégséges információt, a megvalósítást segítő kiegészítő dokumentumok készíthetők, amik a későbbi programmegújítást is segíthetik. Fontos annak számba vétele is, hogy a pedagógusképzési program az adott felsőoktatási intézmény **képzési portfóliójába** hogyan illeszkedik, hogy az adott intézményben a képzési programok indításának, támogatásának, felülvizsgálatának milyen szabályai, eljárásai alakultak ki.

További kérdések:

Az intézményben kialakított képzési modell szakmailag átgondolt-e, tényleges munkaerő-piaci keresletre éskutatási eredményekre épül?

A képzési program víziója kapcsolódik-e ahhoz a fenntartható társadalomképhez, amiben az ágazat jövőjét látjuk, és ahhoz a pályaképhez, amely a végzettek előtt áll?

A képzési program a tanulási eredményekből, pedagógusi kompetenciákból indul ki, valamint a képzési program érzékeny-e a saját intézmény, szakmai közösség és az azonosított célcsoportok minőségfelfogására, elvárásaira, egyediségére?

A koncepcióban és az arra épülő képzési programleírásban megtalálhatók-e az adott képzőhely sajátosságaira épülő elemek?

A pedagógusképzési program hogyan illeszkedik a felsőoktatási intézmény képzési portfóliójába?

## 5.2. A képzési program felépítése és tartalma

A képzési program tartalmának és megvalósításának kereteit a program akkreditációs eljárása során jóváhagyott dokumentumok tartalmazzák. Az ESG standardjainak megfelelően a képzési program célja az elvárt tanulási eredmények – a pedagógusképzés esetében a pedagóguskompetenciák – meghatározásával kerül kibontásra. A képzési program felépítése és tartalma is tehát az elvárt tanulási eredmények alapján szerveződik, a pedagógus kompetenciák folyamatos fejlesztése áll a középpontjában.

### 5.2.1. A képzési program felépítése, az elemek közti szinergia biztosítása:

A képzési program négy (diszciplináris, szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai, gyakorlati) nagy egysége ma még részben független rendező elvek alapján szerveződik. Az előző szakaszban vázolt koncepcionális háttér jelentősége az alábbi kapcsolódási lehetőségek megteremtése:

- közös célok (elvárt pedagógusi kompetenciák – tanulási eredmények) érdekében végzett egymást erősítő és/vagy kiegészítő munka,
- tartalmi kapcsolódások,
- tanulás-, tanításszervezési (módszertani) kapcsolódások,
- folyamatszervezési, technikai, logisztikai kapcsolódások.

A képzési program továbbtervezése során fontos, hogy az egyes képzésterületek, modulok, kurzusok miként járulnak hozzá a program egésze által elérni kívánt tanulási eredményekhez.



Ennek hasznos eszköze a **kompetenciamátrix**, amelynek soraiban a kurzusok, oszlopaiban az elvárt kimeneti kompetenciák (tanulási eredmények szerepeltethetőek), vagy hasznos lehet egy kurzusgráf kialakítása is, amely az egyes kompetenciákból kiindulva bemutatja, hogy a fejlődés a kurzusokon keresztül hogyan zajlik, hogyan épülnek a kurzusok egymásra.

További kérdések:

A képzési programban nyomonkövethetők a közösen elfogadott célok és alapelvek, (a koncepció tükröződik-e a kialakított képzési szerkezetben, képzési hálóban? Az alapelvek és a kulcsfogalmak újra és újra megjelennek benne?

A kitűzött célok megvalósítása érdekében integráltan jelenik meg a programban a diszciplináris és módszertani szaktudás, az általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek és a tanítási gyakorlat elemei? Időben és kreditben kiegyensúlyozottan szerepelnek?

Feltárja-e az egyes képzési területek kapcsolódási pontjait a jelöltek szakmai fejlődése érdekében? Csökkenti-e a kompetenciafejlesztés átfedéseit, redundanciáját? Feltárja-e az esetleges kompetenciafejlesztési hiányokat a képzési programban?

A program hossza és típusa (ráfordított idő elegendő/szükséges) megfelelő-e?

A képzési program folyamatában támogatja-e a pedagógusjelöltek személyes fejlődését, kompetenciafejlődését és szakmai szerepvállalását?

11

### 5.2.2. A képzési programtartalma:

A korszerű kurrikulum megközelítéseknek (kurrikulum dizájn) megfelelően a tartalomnak az elvárt tanulási eredmények elérését kell szolgálnia, azaz a tartalom alapvető szervezőelve a pedagóguskompetenciák.. Olyan témák, információk, források, tevékenységek, tartalmi egységek alkotják, amelyekkel kapcsolatban meg kell tudni válaszolni az alábbi kérdéseket:

A program tartalma, tartalmi egységei milyen módon járulnak hozzá az elvárt tanulási eredményekhez? Hogyan járulnak hozzá a pedagóguskompetenciák fejlődéséhez? Milyen módon kerül **sor**a tartalom feldolgozásra?

Mennyire illeszkedik a képzési program adott szintjéhez? Kellően motiváló-e, ugyanakkor nem becsüli-e alul, vagy túl a hallgatók előzetes tudását, kompetenciáit?

A fenti szempontokat is figyelembe véve a tartalmak kellően korszerűek, naprakészek-e?

Tartalmazza-e a képzési területek (diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, gyakorlati) részletes tartalmi leírását?

A képzési program tartalma lehetőséget biztosít-e a hallgatói előrehaladás, a szakmai fejlődés támogatására?

A képzési program által megkívánt tanulási források tisztázottak-e, rendelkezésre állnak-e? A szükséges tartalomhordozók elérhetőek-e?



Rendszeres, tudatos visszatekintést és reflexiót biztosít-e a személyes szakmai fejlődés érdekében? Értékeli-e a kompetenciaterületekben való folyamatos fejlődést, törekszik-e a fejlesztő (formatív) és ítéletalkotó (szummatív) értékelési elemek optimális arányára?

Hozzásegít-e tanulási eredmények alapú tanulási és értékelési stratégiákhoz?

Gondolkodik-e lemorzsolódást gátló és a felzárkózást támogató stratégiákban?

Él-e az iskolai gyakorló helyekkel fenntartott, szerződésben rögzített kapcsolatokban rejlő szakmai lehetőségekkel (pl. mentorok kiválasztásának és folyamatos fejlődésének folyamata, az értékelési módszerek, a jelöltek feladatokkal való ellátásának fokozatossága)?

Megfelelően pozicionálja-e a képzési program felelősét, legfontosabb szakmai és egyeztetési feladatait összeköti-e a hatásköri és kompetencia feltételekkel, összehangolja a programban oktatók munkáját a képzési program szakmai és szervezési kérdéseinek folyamatos javítása érdekében (ld. részletesebben a vezetési-szervezési fejezetnél)?

### 5.3. Humán erőforrás

#### 5.3.1. Oktatók, támogató munkatársak

Kiemelten fontos dimenziója a képzésnek, hogy a közvetlen érintettek, mint erőforrásra tekintsen. Kevésbé szükséges érvelni a mellett, hogy az oktatókon milyen sok múlik. E területen az előrelépés abban áll, hogy a toborzástól az előmenetel minden állomásán át az egyének, és szakmai közösségeik fejlődésének ösztönzése, támogatása professzionalizálódjon.

A működés minőségével kapcsolatban az alábbi HR vonatkozású kérdések vehetők fel:

Megfelelnek-e az egyetem oktatói és dolgozóinak külső sztereotípiáiban (akkreditációs követelmények, szakindítási engedély, munkajogi elvárások stb.) megfogalmazott feltételeknek?

Intézményi/kari szinten stratégiai és kompetens-erőforrás-gazdálkodás (HR) segíti-e a munkát az alábbi területeken: toborzás, kiválasztás, felkészítés, indukció, a folyamatos szakmai fejlődés támogatása, a tevékenységek értékelése, szakmai közösségek felkarolása?

Atámogató adminisztratív személyzet a rendszer egésze szintjén szervezett, tájékozott a rendszer koncepcionális elemeiről, és elkötelezett a szakszerű közreműködés mellett?

A képzési program eredményességét érintő intézményi/kari folyamatok szakszerű minőségfejlesztési szempontú támogatása érdekében (részben a jogszabályokban előírt kötelezettségnek megfelelően) minőségügyi iroda/szakértő/bizottság/hálózat működik az intézményben? Működése megfelelő?

A programban oktatók és a program megvalósításában résztvevők rendelkeznek a képzési programban megfogalmazott célok megvalósításához szükséges kompetenciákkal? Támogatott-e módszertani, technikai felkészültségük folyamatos fejlesztése? Jellemző-e az oktatói munka értékelése, visszacsatolása? Szükség esetén biztosított-e az egyéni támogatás, továbbképzési lehetőség?

A képzési program méltányos, egyenlő esélyeket biztosít-e a résztvevő oktatók, támogató, adminisztratív személyzet számára? Elősegíti-e, támogatja-e a képzési programhoz kötődő pozitív attitűdjüket, szabálykövető magatartásukat?

A képzésben résztvevő oktatók a főszabályszerint magasabb végzettséggel rendelkeznek, mint a képzést elvégző hallgatók (pl. alapképzés - MA, mesterképzés PhD, doktori képzés - habilitáció)?

A képzés résztvevői felelősek az elmélet gyakorlattal való integrációjáért, a tapasztalati és gyakorlati tudás kellő súlyt kap?



A pedagógusképzéshez kötődőszakdolgozati témák, TDK, PhD és egyéb kutatási projektek támogatják-e a hallgatók bekapcsolódását az intézményi tudásteremtő folyamatokba?

A képzési program eredményességét érintő tudásterületek dinamizálása érdekében szakszerű tudásmenedzsment folyamatok és hozzáértés jellemzi, támogatja a képzési programot?

A képzésben résztvevők folyamatos tudásmegosztása, önreflexiója jellemző? (pl. oktatói műhelyek, esetmegbeszélés, szupervízió, stb.)

Az oktatók intézményen belül és intézményközi szinten is elkötelezett tagjai, működtetői szakmai (gyakorlat-)közösségeknek?

A programfelelősök szerepe és hatásköre részletesen kidolgozott? (ld. az erre vonatkozó részletes leírást a vezetésről szóló szakaszban)

A képzési program különböző szereplői közt világos-e a munka- és feladatmegosztás; s ezt nyíltan mindenki, a hallgatók számára is átlátható?

A képzésért valamely területen felelős személyek közötti együttműködés szabályozott, kollegiális és támogató-e? (célszerű kiemelten tekinteni a pedagógusképzés négy nagy területének együttműködésére, és a programfelelősök valamint az akadémiai vezetés kapcsolattartásának kereteire)

13

### 5.3.2. Hallgatók

A hallgatókról mint erőforrásról való gondolkodás kevésbé magától értetődő. Az oktatás hagyományos megközelítése a hallgatókra, mint „másik oldalon” álló szereplőkre tekint, akiket katalógussal, szigorú, ellenőrzött vizsgáztatással kell arra szorítani, hogy megnyugtatóan adják vissza a felkínált tudást. Ambiciózusabb megközelítés, ha a képzési program a hallgatóra mint tudásforrásra, együttműködésre képes partnerre tekint. Ebben a minőségében a hallgató nem csak fogyasztója a felsőoktatási intézmény szolgáltatásainak, de értékteremtő részt is vállal azokban a tevékenységekben, amelyekben lehetőséget kap. Így kutat, saját feltáró munkát végez, közös gondolkodásban vesz részt, személyes tapasztalatait megosztja, saját előrehaladása mellett elkötelezett a tágabb intézményi közössége ügyei iránt is.

A hallgatók bevonásával kapcsolatban az alábbi kérdések vehetők fel:

A felvételi követelmények meghatározottak, s azok koherensek a képzés kimenetével?

A felvételi eljárás során szerzett tapasztalatok, eredmények, adatok beépülnek a hallgató tanulási folyamatába?

A hallgatók hozott tudásának beszámítási folyamata szabályozott és a szabályozás alapelvei koherensek a képzési programban rögzített elvekkel?

A képzési program reflektál arra, hogy a hallgató milyen körülmények között kapcsolódik be a képzésbe (pl. munka mellett tanul, finanszírozási forma)?

A hallgató-oktató arány a képzésben részt vevő egyes egységek szintjén a képzési program igényeinek megfelelő?

Megfelelő tájékoztatást kapnak-e a hallgatók a pedagógusképzési program tartalmáról, az egyéni tanulási utak megtervezéséről?

Támogatott-e a pedagógusjelöltek kompetenciafejlődésének egyéni fejlődési útja, haladása?

Biztosított-e a hallgatók tanulásának, előrehaladásának követése, az esetleges problémák azonosítása? Milyen beavatkozási pontok vannak?

A képzésben résztvevők kapnak lehetőséget a képzésükre irányuló reflexióra, alkotó közreműködésre? (a tervezési szakaszban, a kurzustematikák felülvizsgálatánál, a kurzusok folyamatában, vagy egy-egy képzési szakasz végén?)

A hallgatók részt vesznek-e a tanulási folyamatuk részeként vagy azt kiegészítve tudásfeltárásban, innovációban, kutatásban, tudásmegosztásban egyéb intézményi szolgáltatások biztosításában, fejlesztési projekteken? A hallgatók részt vesznek-e tudás- (gyakorlat-) közösségek munkájában?

#### 5.4. Szervezeti és vezetési feltételek

A képzési program minőségének valószínűleg a legfontosabb tényezője az oktatók minősége, de nem, mint elszigetelt egyéneké, hanem mint egymást kiegészítő és/vagy erősítőhatásokra képes szakmai közösségé.

E koncepció aszervezeti dimenzió három elemét emeli ki:

- a **képzési program vezetése**, ezen belül a programfelelősi munka (kompetencia és hatásköri szempontból is) jól definiált,
- a **képzési program stábja** szakmai közösségként működik,
- a tágabb kontextusra és a folyamatos **szakmai fejlődésre nyitott tanuló szervezeti modell**jellemzi az adott programban oktatókat.

14

A **programfelelősök szerepköre** és felhatalmazása markánsná kell, hogy váljon annak érdekében, hogy a képzési programban közvetlenül érintett hallgatók és oktatók tevékenysége a lehetőségekhez képest összehangolt legyen, a kurzusok összességében elégséges mértékben járuljanak hozzá az elvárt tanulási eredményekre épülő kompetenciaháló elmeihez, az érintettek szakmai fejlődésbiztosított legyen.

Ennek érdekében a programvezető munkájával kapcsolatban az alábbi kérdések vethetők fel:

Tiszták-e a feladataikkal és kompetenciáikkal kapcsolatos elvárások?

Világosak-e a jogosítványaik és megfelelő kompenzáció mellett végezhetik-e a munkájukat?

A karok programfelelősei és a tanárképzési központ feladat- és felelősségmegosztása tisztázott?

Az oktatók kiválasztásának eljárásrendje meghatározott-e? Megfelelő-e a működés?

Az oktatásszervezés (pl. terem- és órabeosztás) elveimegfelelőek-e, a képzés szakmai szempontjai-e a meghatározóak?

Biztosított-e a feladat- és felelősségmegosztás a több tantárgyat összefogó projektek koordinációja során?

Az adminisztratív problémák technikai kezelése mellett/helyett érdemi energiák jutnak-e szakmai vezetői szerep betöltésére?

A tanárképzési program különböző karokon működő programfelelőseinek legitim együttműködési formái saját igény alapján és/vagy a Tanárképzési központ koordinációja mellett kialakultak-e?

Segíti-e közös tudásbázis, belső képzés, útmutató programvezetői munkát?



Segíti-e a képzési programok adatainak feldolgozását felhasználóbarát informatikai felület? Milyen az adatok programszintű, kari és összegyetemi feldolgozottsága? Vannak-e az adatokból levont tanulságoknak intézkedési következményei?

A gyakran szigetszerű oktatói munka helyébe összehangolt **szakmai közösség** lép.

Meghatározó, hogy a szervezeti háttér alkalmas legyen együttműködő, koherens és hatékony programtervezésre, megvalósításra, értékelésre és újratervezésre/fejlesztésre (programfázisok). A pedagógusképzési programok közvetlen érintettjei az oktatók és a hallgatók, közvetett érintettek a későbbi munkaadók (pl. iskolaigazgatók). A programciklus szakaszaiban a bevonódásuk biztosítása számos minőségcél teljesülését segíti.

A tanárképzési programok esetében a szervezetszerű működést segíti, ha a tanárképzési központ jól definiált koordinációs felelősségi kör mellett és az érintett karok által elfogadottan végzi munkáját. Ebben a korábban hangsúlyozottaknak megfelelően kulcsszerep hárul a központ és a karok programfelelősei közötti harmonikus együttműködésre. A négy nagy szakmai terület – adiszciplináris, szakmódszertani, a pedagógiai és pszichológiai és gyakorlat (gyakorlóhely/vezető tanár) – közötti fragmentáltság csökkentésére a szakmai munka összehangolására, a formális (intézményesülő koordinációs fórumokra) és informális kapcsolatok erősítésére van szükség. Mindebben a tanárképző központ szerepe jól definiált, konstruktív és koordinatív lehet.

15

A tanárképzési központ kulcsszerepet játszhat a képzési program minőségfejlesztéshez kötődő feladatokban megfelelő források biztosítása mellett, például a következőkben:

- az egységes értékelési, önértékelési elvek, folyamatok kialakításában, mutatószámok definiálásában, gyűjtésében, értékelésében, ezzel segítheti elő a programokért felelős oktatók munkáját és egy egységes értékelési alapot biztosíthat a tényalapú tervezéshez,
- a tanárképzéssel kapcsolatos DPR feladatok összefogásában, egységes módszertan szerinti értékelésében és becsatornázásában a visszacsatolási folyamatokba,
- a minőségfejlesztéssel kapcsolatos vizsgálatokat szervezésében, és az eredmények közvetítésében az érdekelt karok, intézetek, tanszékek felé,
- a társadalmi szervezetekkel, ágazati szereplőkkel való kapcsolattartásban, ahonnan szintén behozhatja a társadalmi elvárásokat, visszajelzéseket (ide tartozik az alumni hálózat működtetése) is,
- a kifelé menő kommunikációban, egyfajta marketing kommunikációt folytatva a képzésekről

## 5.5. Infrastrukturális, tárgyi és pénzügyi feltételek

### 5.5.1. Infrastrukturális és tárgyi feltételek

Az infrastrukturális és tárgyi feltételek megléte a képzési ágtól függően meghatározó jelentőségű, így

A képzőhely biztosítja-e a jogszabályban előírt minimális feltételeket, paramétereiket?

A hallgatók és oktatók számára biztosított tanulási-tanítási környezet megfelelő-e, korszerű-e?

A diszciplináris és szakmódszertani oktatási megfelelő eszközparkra épül-e?

A képzőhely mintául szolgál-e a tanulást támogató online és offline iskolai környezetre (korszerű módszerek, eszközök, berendezések, térhasználat)?





Mindenki számára biztosított-e a hozzáférés az egyéni tanulást támogató forrásokhoz, tanulástámogató eszközparkhoz?

### 5.5.2. Finanziális források

A pedagógusképzés megfelelő finanszírozási háttere fontos, a minőség szempontjából is meghatározó tényező, ugyanakkor az intézmények mozgástere e területen viszonylag csekély. Az intézményi mozgástér forrásai között érdemes kiemelni a pályázati úton elérhető támogatásokat és a részvételt olyan többletbevétel jelentő szolgáltatásokban, amelyek kapcsolatba hozhatók a pedagógusok szakmai fejlődésével (például pedagógus-továbbképzések szervezésével). E témakör kapcsán az alábbi kérdések vehetők fel:

Biztosítottak-e a képzés fenntartásával arányos források?

Biztosított-e a források felhasználásának időről időre történő felülvizsgálata, van-e lehetőség a felhasználás módosítására?

Megbecsült-e, szakmai-technikai segítségnyújtással és megfelelő ösztönzőkkel támogatott-e az a tudás, azok a személyek, műhelyek és erőfeszítések, amelyek hazai és nemzetközi többletforrások bevonását és rendeltetészerű felhasználását teszik lehetővé?

Működtet-e az intézmény tanárképzési alrendszere egy jól működő, akcióképes alumni hálózatot?

16

## 6. Folyamatok

A működés minden eleme nem szabályozható normatív módon, de egyesszempontrakkötelező érvényesítésére szükség lehet. Az alábbi kategóriák lehetségesek:

a) Egyes kérdésekben az intézmény kötelező szabályokat állapíthat meg (pl. a HKR-nek megfelelően a képzési programban/kurzusokban a hallgatók által végzett munka értékelésének szempontjait előzetesen ismertté kell tenni)

b) Az intézményi szint az alacsonyabb szintű szabályozást teszi kötelezővé (pl. az intézmény lemorzsolódást megelőző stratégia elkészítését írhatja elő a képzési programok felelősei számára, de annak tartalmára vonatkozóan nem rendelkezik)

c) Egyes területeken ajánlásokkal, útmutatókkal ösztönözhető az alsóbb szintű folyamatok fejlesztése (pl. segédlet Horizon pályázatok elkészítéséhez, útmutató idegen nyelvű tanárképzési programok indításához stb.)

A pedagógusképzés folyamat-szemléletű megközelítésének legnagyobb kockázata a változó kontextusnak megfeleltethető adaptivitás, rugalmasság elvesztése és a bürokratikus kötelezettségek növekedése. Emiatt e koncepció alapvetően nem folyamat, hanem (tanulási)eredmény-szemléletű, és a folyamatokra mint az eredményességre befolyással lévő tényezőre tekint. A folyamatok tudatos értékelése, alakítása, fejlesztése általában megváltoztatja a megszokott rutinok menetét, tartalmát, munkaigényét. Az új folyamatokra való áttérés többletmunka-szükségletét célszerű elválasztani a későbbi, már befogadott, bejáratott folyamatok munkaigényétől.

A folyamatok azonosításának, alakításának valódi mércéje az eredményességre és hatékonyságra gyakorolt hatásuk. A folyamatok azonosítását követően, eldönthető, hogy az adott folyamat



szabályozása milyen várható erőfeszítéseket kíván, milyen haszonnal kecsegtet, és milyen kockázatokat teremt.

Az átalakításra, szabályozásra vagy újraszabályozásra váró folyamatok azonosítását célszerű az alábbi (PDCA) struktúrában elvégezni:

	A célokhoz kapcsolódó folyamatok	Az inputokbiztosítását segítő folyamatok	FŐFOLYAMATOK	Az értékelés, mérés folyamatai	A visszacsatolás folyamatai
P	Célmeghatározás	Feltételrendszer megtervezése	<b>Kurrikulum-tervezés (-dizájn) folyamatai</b>	Értékelési rendszer kialakítása	Visszacsatolási csomópontok kijelölése
D	Operatív célokra bontás, célkövetés	Szervezeti működés, koordináció, az inputok hatékony és fenntartható használata	<b>A képzési program megvalósításának folyamatai</b> <b>(a tanulás-tanítás folyamatai, oktatás-szervezés, a képzésfejlesztés, a képzési program koordinálása, szolgáltatások)</b>	A folyamatközi értékelések	Folyamatközi visszacsatolás
C	Az átfogó és specifikus célok és teljesülésük értékelése	Az inputok megfelelőségének értékelése	<b>A hallgatói munka értékelésének folyamatai</b>	Az értékelések teljes körű áttekintésnek folyamata	A visszacsatolási mechanizmusok értékelése
A	A célok szükség szerinti korrekciója	Az inputok javítása	<b>és az értékelés tanulságainak megfelelő továbblépés (visszacsatolás- újratervezés)</b>	Az értékelési módszerek továbbfejlesztése	A visszacsatolások rendszerének és elégségességének felülvizsgálata

Forrás: szerzők

A tervezéssel, megvalósítással, értékeléssel és visszacsatolással összefüggő nagyszámú (elvileg) szabályozható folyamat típus jól mutatja, hogy a feladat könnyen elszaladhat a túlszabályozás, bürokratizálódás irányába.

A folyamat-szemlélet ésszerű alternatívája a folyamatszabályozásnak. E megközelítés nem közös és közvetlen normákban látja a minőség garanciáit, hanem a folyamatokban való gondolkodás, az ezekre való reflektivitás és a javítás képességét hangsúlyozza. A folyamatszabályozásban és folyamat-szemléletben közös a folyamatokban való gondolkodás, a folyamatok előzetes tervezése, az eredményességük értékelése, és korrekciója. A két megközelítés közötti a legfontosabb különbség, hogy a folyamatszabályozás az egyéni döntések elé helyezi közös normákat, míg a folyamatszemlélet nagy teret hagy az egyéni kezdeményezésszabadságának. A két megközelítés között kompromisszumot teremtenek az olyan keretszabályok, mint a kurzus tematika készítésének kötelezettsége, amit nem követ szigorú ellenőrzés, tehát marad mozgástér a csoport fejlődését figyelembe vevő manőverezésre. További példa az értékelések átláthatóságának keretszabályozása, ami nem korlátozza az oktatót abban, hogy a tantárgyára jellemző értékelési formát válasszon. A pedagógusképzési programokért felelős egyes



intézményeknek/programvezetésnek azonosítaniuk kell azokat a legfontosabb folyamatokat, amelyeknél a szabályozásban több perspektívát látnak, mint amennyi adminisztratív nehézséggel jár.

Jelen dokumentumban nem a folyamatok teljes körű leírására törekszünk, hanem olyan meghatározó mintafolyamatok, tevékenységek megragadására, amelyeken keresztül részletes **mintát** adhatunk a kulcsfolyamatok és részfolyamatok szabályozására, illetve az ezekről való gondolkodás dimenzióira.

A mintafolyamatok fókuszában a **képzési program megvalósításának folyamatai** állnak (ld. fentebbi táblázatot):

1. a pedagógusjelöltek minőségi tanulását támogató folyamatok
2. képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása
3. a képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása
4. hallgatói szolgáltatások

A képzési program tervezése (kurrikulumdizájn) és az akkreditáció folyamatára a koncepció ebben a szakaszban csak részlegesen tér ki, de érdemes a fontos témakörök között számontartani, hiszen itt kerülnek meghatározásra például az elvárt tanulási eredmények, és a képzés további céljai. Azokról a folyamatokról, amelyekkel értékelhető, hogy sikerült-e elérni a kívánt tanulási eredményeket (kompetenciamérés, portfólió, vizsga, produktum, OMHV, DPR, stb.), avisszajelzés fejezet szól.

### 6.1. A pedagógusjelöltek minőségi tanulását segítő folyamatok

19

A tanítás, oktatás fogalma helyett a tanulás támogatását választottuk, mert a tanulásieredmények-szemlélet a tanítás folyamatáról a figyelmet a tanulásra fordítja, s arra, hogy hogyan lehet olyan tanulási tevékenységeket szervezni, támogatni, amelyek révén a pedagógusjelöltek kompetenciái fejlődnek. Ilyen értelemben a tanulás támogatása nemcsak alapfolyamat, hanem olyan kulcsfolyamat, ami közvetlenül befolyásolja a képzési program eredményességét. A pedagógusjelöltek tanulástámogatásának minőségfejlesztése kapcsán a következő részfolyamatokat, -tevékenységeket azonosítottuk, emeltük ki:

- a tanulás támogatásában hogyan jelennek meg az elvárt tanulási eredmények közös értelmezései
- a szakmai fejlődés támogatása
- az önszabályozott tanulás és az egyéni tanulási utak támogatása
- a képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálása
- az együttműködések elősegítő szakmai tanuló közösségek támogatása.

Az alábbiakban az egyes részfolyamatokat, tevékenységeket fejtjük ki.

#### 6.1.1. A hallgatók és az elvárt tanulási eredmények értelmezését segítő folyamatok

A pedagógusképzési programokban kitűzött tanulási eredmények komplex rendszerét nem lehetséges egy rövid egyszeri tájékoztatóval megérteni. Ehelyett közös, többszöri értelmezési folyamatra van szükség, valamint a hallgatók fokozatos bevonódására, a célok, tanulási eredmények személyessé tételére.

Ez alapján az alábbi folyamatok válnak fontossá:

- A hallgatók tájékoztatásának folyamata
- A hallgatók célokkal kapcsolatos értelmezési folyamata
- A célok kötött és rugalmas dimenziói, a célok iránti elköteleződés megteremtésének lehetséges folyamatai

### 6.1.2. A pedagógusjelöltek pedagógussá válását, fejlődését és szakmai felelősségvállalását támogató folyamatok

A folyamatos szakmai fejlődésre képes pedagógusok képzése a minőségi pedagógusképzés egyik kulcskérdése, ezért a folyamatokban kiemelt szerepe van a szakmai fejlődés támogatásának. Már a képzés során meg kell teremteni annak feltételeit, hogy a hallgatók értelmezni tudják saját szakmai fejlődésüket, felelősséget vállaljanak saját fejlődésükért, aminek legfőbb eszköze a rendszeres reflexiós tevékenység.

A legfőbb azonosított folyamatok ezek alapján a következők lehetnek:

- A tanulási eredmények, a tanári kompetenciák nyilvánosságát, a képzésben történő rendszeres használatát biztosító folyamat
- A folyamatos szakmai fejlődés keretének és tapasztalatainak rendszeres, közös értelmezése a képzés oktatói, hallgatói körében
- A pedagógus szakmán belül a reflexió szerepének rendszeres újraértelmezése, kommunikáció a reflexió szerepéről a hallgatók és oktatók körében
- A különböző reflexiós tevékenységek egymásra épülésének elősegítése
- A képzésen belül a pedagógusjelöltek fejlődéséről tanúskodó bizonyítékok rendszeres gyűjtése
- A portfólióval támogatott tanulás folyamata a képzés elejétől fogva
- A saját munkáért való felelősségvállalást erősítő folyamat
- A jelöltek szakmai fejlődésének oktatói követési folyamata

20

### 6.1.3. A pedagógusjelöltek önszabályozott tanulásának támogatási folyamatai

A pedagógusjelöltek akkor tudnak felelősséget vállalni a saját szakmai fejlődésükért, ha a képzési program, az oktatók ehhez olyan tanulási környezetet teremtenek, amiben a hallgatók önállósága, tudatos tervező munkája és értékelése, illetve a saját egyéni és csoportos tanulási folyamatai is előtérbe kerülhetnek. Az önszabályozott tanulás támogatása egy fokozatos, egymásra épülő tevékenységsort jelent, ahol már a képzés elején megjelennek a kisebb választási lehetőségeket, döntéseket és felelősségvállalástigénylő feladatok, tevékenységek, amelyek fokozatosan egyre komplexebbé válnak: egyre több egyéni és csoportos hallgatói döntést, a tanulási folyamat, tevékenységek egyre önállóbb irányítását (tervezését, szervezését, értékelését) kívánják meg.

Az alábbiakban az önszabályozott tanulás lehetséges támogatási folyamataira hozunk példákat:

- A pedagógusképzés bevezető kurzusain a képzésben elvárt hallgatói önállóság egyértelmű kommunikálása és támogatása, a jelöltekre jellemző önszabályozási szint visszajelzése, az egyéni tanulási sajátosságai feltárását, megértését segítő feladatok, módszerek alkalmazása.
- A képzés elején a jelöltek egyéni szakmai fejlődési tervének elkészítési folyamata.
- A képzési program struktúrájában az egyre komplexebb, nagyobb önállóságot biztosító feladatok, követelmények biztosítása.
- A képzési program átfogó folyamat jellegének explicitté tétele: a tanulási út sokdimenziós lehetőségei álljanak a középpontban, ne az egyes kurzusok.
- Az aktivitást igénylő egyéni és csoportos (akár a kurzusokon is átívelő) tanulási formákat biztosító folyamatok.



- Az értelmes tanulást elősegítő egyéni és csoportos munkaformák megfelelő tanulási forrásokkal való támogatásának folyamatai (pl. adatbázisok, esettanulmányok, módszer- és eszköztárak, a bevonódás megteremtése a tanulástámogató értékelésbe).
- A tanulást támogató fejlesztő értékelést, a reflektivitást biztosító folyamatok.

### 6.1.3. A tanulás személyre szabott támogatásának folyamatai

A pedagógusjelöltek szakmai kompetenciáinak fejlődése egyéni utat jár be: eltérő mértékben erősödhetnek meg az egyes kompetenciaterületek, a kompetenciafejlődésben egyes területek gyorsabban vagy lassabban fejlődhetnek, más területeken válhat szükségessé a célzott segítő támogatás. Mindezekért a hallgatók előzetes tapasztalataira való építés, a személyre szabott segítségnyújtás az eredményesség kulcsa lehet.

Az alábbi folyamatok válhatnak szükségessé a személyre szabott tanulás támogatásához:

- Az előzetes tudást, nézeteket feltáró, tudatosító folyamatok.
- Az egyéni tanulási sajátosságok, speciális szükségletek figyelembe vételének folyamatai.
- A validáció folyamata, eljárásrendje.
- A személyes, szociális és szakmai fejlődés közöskezelésének folyamatai.
- A személyre szóló visszajelzések folyamata.

21

### 6.1.4. A képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálását segítő folyamatok

Kulcskérdés, hogy a képzés elméleti és gyakorlati területei hogyan épülnek egymásra a pedagógusjelöltek tanulási tapasztalataiban. A koherens, egymást erősítő hallgatói tapasztalatok miatt a képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálása a képzés egészének alapvető kérdése, nemcsak a gyakorlati időszak. A támogató folyamatokban kiemelt szerepe van a gyakorló és a képző intézmények közti partneri együttműködésnek.

Ez alapján a következő folyamatok válhatnak meghatározóvá:

- A képzés eredményessége érdekében az elméleti és gyakorlati képzési részek rendszeres összehangolása
- A képzési programban szereplő elméleti és gyakorlati tárgyak közti tartalmi és tevékenységekre vonatkozó koherencia megteremtése, melynek alapja a pedagóguskompetenciák, a képzési és kimeneti követelmények rendszere
- A gyakorlatok közt és az egyes gyakorlatokon belül a tevékenységek fokozatos egymásra épülését támogató folyamatok
- Az iskolai munka minden területének – azaz nemcsak a tanításnak – megismerését, megtapasztalását elősegítő folyamatok
- A gyakorlatok során a tapasztalatok elmélethez történő kapcsolódását elősegítő reflektív folyamatok
- A gyakorlat során a pedagógusjelölt folyamatos támogatása mind a felsőoktatási intézmény, mind a gyakorlólé hely részéről

- A gyakorlatok során a résztvevő hallgatók szakmai tanulóközösséggé válását támogató megoldások (pl. team-teaching, tanulópár, stb.) elősegítése
- A képzési program szereplői közt folyamatos, áttekinthető és partnerségen alapuló kommunikáció támogatása
- A képzési program összes szereplője közti munkamegosztás, a feladatok, jogok és kötelességek pontos meghatározása
- A gyakorlati helyszínek kiválóságán alapuló kiválasztása és folyamatos monitorozása

### 6.1.5. Szakmai tanulóközösségek támogatása

A szakmai tanuló közösségek a képzési programhoz kapcsolódó, abban érintettek széles körét jelentheti, tekintet nélkül arra, hogy valaki oktató, hallgató, a gyakorlat, munka világának képviselője. A lényeg, hogy a képzésben érintettek egy közössége a képzés szempontjából releváns oktatási, fejlesztési, kutatási céllal összefogjon és közösen tevékenykedjen, gondolkodjon például egy adott probléma megoldásán, egy adott produktum elkészítésén.

A tanuló szakmai közösségek fejlődése szempontjából lényeges folyamatok lehetnek a következők:

- A különböző szakos pedagógusjelöltek közti kommunikáció, együttműködés elősegítésének folyamata
- A képzés során a kooperatív, csoportos tanulási formák használatának folyamata
- A pedagógusközösséghez való tartozást elősegítő folyamat
- A program fejlesztésében való aktív hallgatói részvételt biztosító folyamat
- Az OTDK pályamunkák támogatásának tanárrá válást segítő folyamata
- A pedagógusképzési programok egyes részterületeihez (tantárgypedagógia, pedagógia-pszichológia, iskolai gyakorlat), illetve központi kérdéseikhez kötődő műhelyek, fórumok, adatbázisok biztosítása
- A folyamatos szakmai fejlődés keretében a heterogén pedagógusközösségek, -csoportok munkájának, együtt-tanulásának folyamata

22

## 6.2. A képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása

A képzésfejlesztés áthatja a minőségfejlesztési ciklus (PDCA) minden elemét: a képzés tervezése, a kurrikulumdizájn, a képzés gyakorlatának fejlesztése, a képzési program folyamatos monitorozása, értékelése, illetve a reflexiók, vizsgálatok alapján a szükséges fejlesztési lépések kijelölése, kivitelezése – mind-mind a képzésfejlesztés alapvető tevékenységei. Ebben a részben a képzésfejlesztést a képzési program megvalósításának folyamatain belül tárgyaljuk, ezáltal a megvalósítás folyamataira helyezzük a hangsúlyt, s bár nagyon lényeges elemnek gondoljuk a képzésfejlesztést a képzési program eredményessége szempontjából, közel sem tudunk teljes körű leírást adni, csak néhány példát, ajánlást nyújtani.

### 6.2.1. A tanulási eredmény /pedagógusi kompetenciák rendszeres újragondolása

A képzésfejlesztés eredményessége szempontjából kulcstényező, hogy a folyamatok közt megjelenjen a képzés céljáról és eredményességéről folyó rendszeres kommunikáció. Ebben a folyamatban minden szereplő érintett: oktatók, hallgatók, támogató személyzet, a munka világának képviselői. A kommunikációban fontos, hogy az informális, ad hoc jellegű megbeszéléseket, rendszeres, tervezett, előkészített egyeztetések egészítsék ki, amihez a képző intézmény megteremti



a szükséges időt, és amiben teret ad az alulról jövő kezdeményezések, visszajelzések becsatornázására is. Az egyeztetések eredményeit szükséges visszacsatornázni a képzésfejlesztésbe is, amit a 8. fejezetben tárgyalunk.

A tanulási eredmények/pedagógus kompetenciák egyeztetését, újragondolását támogató folyamatok lehetnek az alábbiak:

- A szándékolt és elért tanulási eredményekről folyó kommunikáció támogatása a hallgatók, a képzés egyes területeinek oktatói és a munka világának képviselői körében
- A képzés célrendszerének, a szándékolt tanulási eredmények érvényességének rendszeres időközönkénti vizsgálata, elemzése
- A tanulási eredmények/pedagógusi kompetenciák érvényességéről, eredményességéről gyűjtött adatok iránti érzékenység, fogadókészség támogatása a képzésben résztvevők közt

### 6.2.2. A képzési program célrendszerének, a tanulási eredményeknek rendszeres összehangolása a tanulási tevékenységekkel és értékelési gyakorlattal

A képzésfejlesztés nem fókuszálhat csak a pedagógusjelöltek tanulástámogatásának megújítására, folyamatos fejlesztésére, a tanulástámogatás innovációira. Azok az alulról vagy felülről jövő kezdeményezések, innovációk tudnak megmaradni egy adott pedagógusképzési programban, amelyek a tanulás-tanítás, értékelés újításait összehangolják a szándékolt tanulási eredményekkel, azaz ahol a tanulás tervezésének, szervezésének, értékelésének nem egy-egy elemére, hanem ezek összehangolására fókuszálnak.

Kérdések a célok, tanulási tevékenységek, értékelés összehangolása kapcsán:

Rendszeresen elemzik-e a tanulási eredmények, a tanulási tevékenységek és az értékelés egymásra épülését, összehangoltságát az egyes képzési formákra (nappali, levelező) vonatkozóan?

Rendszeresen elemzésre kerül a hallgatói terhelés kiegyensúlyozottságának, a kurzusok tartalmi, tevékenységbeli átfedésének kérdése?

Van-e a pedagógus kompetenciák fejlődését értékelő közösen kialakított értékelési szempontrendszer? A képzési program mely pontjain jelenik meg?

A képzési programban a komplex egyéni vagy csoportos hallgatói feladatok, a portfólióértékelés szempontjai dokumentáltak és nyilvánosak?

Világos-e a képzésfejlesztés területén a szakfelelős és az egyes képzési területek felelőseinek munkamegosztása, együttműködési formái?

### 6.2.3. A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztések, innovációk, kutatások elősegítése, támogatása

A képzésfejlesztési tevékenységek elősegítése és fennmaradása szempontjából is lényeges, hogy a fejlesztések mennyire megalapozottak: építenek-e tudományos elméletekre, eredményekre, a képzési program gyakorlatának adataira, tényeire. Továbbá a fejlesztések, innovációk elemzése, vizsgálata, hozzájárulhat a fejlesztések megmaradásához, elterjedéséhez. Ezen a területen különösen nagy szerepe lehet a nemzetköziesedés dimenziójának is. A képzésfejlesztésben tehát a fejlesztés és kutatás összekapcsolódik, folyamatosan egymásra épül.





A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztéseket, innovációkat, kutatásokat támogató folyamatok lehetnek az alábbiak:

- Alulról jövő oktatói fejlesztések, kezdeményezések támogatása, megosztásának elősegítése
- A hallgatók aktív bevonásának támogatása a pedagógusképzés programfejlesztésébe
- A képzési program fejlesztésének rendszeres tervezése
- A képzési program fejlesztéséhez, a felmerülő problémák megoldásához megfelelő fórumok, együttműködések biztosítása
- Pedagógusképzési kutató műhelyek támogatása
- A doktori iskolában a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatások összehangolásának, támogatásának folyamata
- Hallgatói gyakorlati kutatások, akciókutatások végzésének támogatása
- Közös általános, tantárgy-pedagógiai és pszichológiai K + F + I projektek támogatása
- A gyakorlati helyekkel való kutatói együttműködés kezdeményezése, támogatása
- Hazai és nemzetközi fejlesztési, kutatási együttműködések, a tudásmegosztás elősegítésének, támogatásának folyamata
- Az aktuális pedagógusképzéssel foglalkozó intézményi kutatási eredmények disszeminációját támogató folyamatok
- A pedagógusképzés innovációinak, fejlesztéseinek, kutatásainak nemzetközi térben való megjelenítését támogató folyamatok
- A pedagógusképzési programhoz kötődő pályázatok szervezésének, lebonyolításának támogatási folyamatai

### 6.3. A képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása

A pedagógusjelöltek tanulásának támogatása, a képzési programfejlesztés nem nélkülözheti azokat a további támogató folyamatokat, amelyek az érintettek közti kommunikációt és együttműködést segítik elő. Az egyeztetések során kristályosodnak ki azok a kisszámú, egyszerűen megfogalmazott minőségi kritériumok és a működtető rendszer felépítése, amit minden résztvevő el tud fogadni, s így hosszú távon is működőképes lesz.

A képzési programon belüli kommunikációt és együttműködést támogathatja egyfelől a képzést érintő folyamatokról szóló megfelelő és rendszeres, naprakész tájékoztatás, dokumentálás, másfelől az olyan fórumok biztosítása, amelyek elősegítik a képzés érintettjei közti rendszeres párbeszédet, együttműködést.

A rendszeres tájékoztatást, dokumentálást támogató folyamatokhoz kötődő kérdések:

Van-e hosszabb távú pedagógusképzési programfejlesztési terv? Hogyan illeszkedik, veszi figyelembe a felsőoktatási intézmény egészének képzési portfólióját és annak változásait?

Hogyan tervezik, mennyire széles körben vonják be az érintetteket a pedagógusképzési program éves munkájának tervezésébe? Van-e nyilvános, hozzáférhető éves munkaterve a pedagógusképzési programnak?

A képzési programban érintettek számára rendszeresen gondoznak egy online tájékoztató felületet? Ezen hozzáférhető-e és rendszeresen frissül-e a pedagógusképzési program tanterve, kurzusleírásai, további dokumentumai? A tájékoztatás kiterjed-e a pedagógusképzési programot, pedagógussá válást érintő jogi, intézményi változásokra is?



Rendszeresen működik-e olyan tájékoztatás, online megosztás, ami a pedagógusképzési programmal kapcsolatos fejlesztésekre, kutatásokra, innovációkra, pályázatokra hívja fel a figyelmet, illetve mutatja be eredményeiket?

Az adott képzési programban oktatók úgy működhetnek együtt csapatként, hogy a program érintettjei, kiemelten az érintett oktatók, intézményes koordinációja érdekében a programfelelősök olyan **fórumokat** működtetnek, amelyek a program megvalósítását segítő munkafázisokat összehangolják, és a program továbbfejlesztése érdekében elősegítik az arra irányuló reflexiót és a szervezeti tanulást.

A képzési programhoz kapcsolódó kommunikáció és együttműködés módjai szoros összefüggésben állnak a szervezet és a képzési program minőségkultúrájával, azokkal az értékekkel, egyéni és kollektív viselkedésmódokkal, tevékenységekkel, amelyeket az érintettek közösen elfogadnak, követendőnek tartanak. A minőségfejlesztés formális folyamatai és a minőségkultúra harmóniájának erősítését Ehlers (2009) szerint a bizalom, a minden érintettre kiterjedt részvétel és a sokszereplős kommunikáció megteremtése jelenti. A képzési program belső kommunikációjában a minőségkultúra tudatos támogatása, az érintettek bevonása, a felelősségi körök megosztása a programfelelősök, vezetés fontos feladatai közé tartozik (lásd bővebben: Kerekes és mts, 2012).

A közös fórumok támogatása kapcsán a következő szempontok, kérdések merülhetnek fel:

Erősítik-e a tudományos és pedagógiai közösséghez tartozást?

Erősítik-e a képzési program közösségéhez tartozást, a képzési programért való közös felelősségvállalást?

Elősegíti-e a képzési program értékeivel, alapelveivel való azonosulást, a közös értékartikulációt?

Van-e a programhoz tartozó oktatók on-line közösségként való működését segítő (web2-es) informatikai felület?

Rendre áttekintik-e az OMHV-t, a DPR-t és a további belső felmérések eredményeit? A következtetéseknek van-e intézkedési következménye?

Rendre áttekintik-e a kurzusleírásokat? Átgondolják-e a fejlesztendő kompetenciák, tartalom, tanulás támogatásának összehangoltságát, szakszerűségét?

Jelen vannak-e az oktatói kiválóság értékelésénél a kutatói és oktatói feladatok mellett a program egészével kapcsolatos elkötelezettség és feladatvállalás?

Azonosítottak-e, használnak-e, fejlesztenek-e program-, kurzusértékelési technológiákat? A hallgatói erőforrásokkal a képzési program gyümölcsözően bánik-e, a bevonásuk a képzési ciklus egyes fázisaiba tervezett és a megosztott vezetés elvére épül-e?

Fontos figyelembe venni ugyanakkor, hogy a pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének megvalósíthatósága nemcsak a közvetlen partnerek (TKK, intézetek, tanszékek, gyakorló iskolák, hallgatók) együttműködésétől függ, azt alapjaiban befolyásolja a szervezeti hierarchia következő szintjének (helyi sajátosságoktól függően dékáni vagy rektori) minőségi kritériumok iránti elköteleződése, támogatása.

#### 6.4. Hallgatói szolgáltatások

A hallgatók a felsőoktatási intézmény közvetlen érintettjei, nem csupán alanyai, hanem alakítói is az intézmény életének, képzési programjainak, közösségeinek. A szolgáltatások



vonatkozhatnak a tanulmányi kötelességeik teljesítésének, a megélhetésüknek, de a képzési program fejlesztésébe való aktív részvételük, bevonódásuk támogatására is. A hallgatók számára működtetett szolgáltatások meghatározó eleme a hallgatók saját jelenléte, aktivitása.

E szolgáltatások minőségét érintően az alábbi kérdések tehetők fel:

Van-e az intézménynek megfelelően kidolgozott, működő rendszere a hallgatók személyes és szociális fejlődésének támogatására (pl. kortárssegítő, animátor, mentorrendszer stb.)?

Biztosítottak-e a hallgatók közti együttműködés és tanulás formái (pl. kurzusokhoz kötötten, on-line környezetben, hallgatói szervezeteken keresztül stb.)?

Működik-e a hallgatók előzetes tudásának elismerését biztosító rendszer?

A megfelelő szolgáltatások megfelelnek-e a változó egyéni szükségleteknek (pl. van-e (karrier) tanácsadás)?

Elérhetőek-e személyre szabott tehetséggondozási formák a hallgatók számára (pl. tudományos diákkör, szakkollégium, honorácior státusz, egyéni tanrend stb.)?

Az intézmény megfelelően támogatja-e a nemzetközi oktatói és hallgatói tapasztalatszerzést (pl. az Erasmus programok, nyári egyetemek, külföldi szakmai gyakorlatok megfelelően promóváltak, a kreditmobilitás során megszerzett kreditek elismertetése problémamentes)?

Biztosítottak-e az oktatók-hallgatók rendszeres együttműködésének intézményes formái (pl. fórumok, vitaestek, nyári egyetemek, terepmunka, kutatás, közös publikálás)?

A hallgatók és képviselőinek részvétele biztosított-e a képzést érintő döntéshozatali testületekben és folyamatokban (pl. tanszéki értekezlet, intézeti tanács, kari tanács, szenátus, tanárképzési bizottság)?

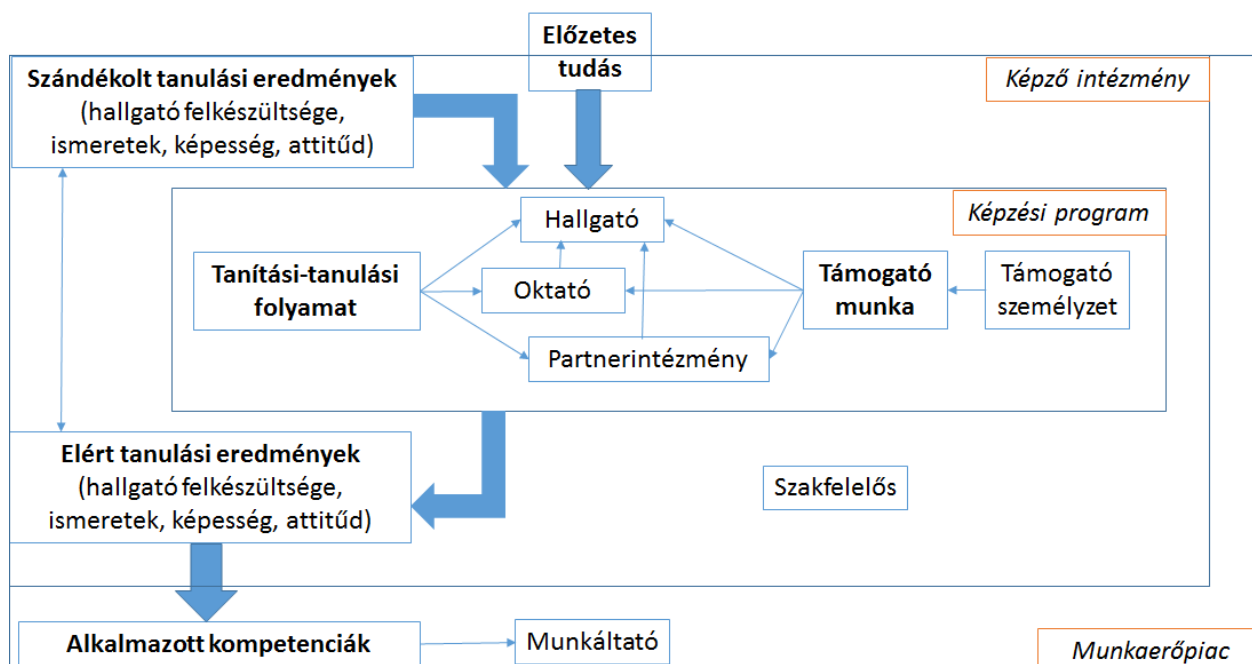
26

## 7. Kimenetek, eredmények

E koncepcióban a kimenetek, tanulási eredmények alkotják a gondolkodás kiindulópontját (ld. 1. sz. mellékletben található modell, QualityCourse Framework-t), azaz a pedagógusképzési programok céljaként megfogalmazott tanulási eredmények válnak sorvezetővé az egész minőségfejlesztési folyamat során (ld. 3.6. fejezet, 1. ábra). A kimenetek, eredmények esetében tehát nemcsak a képzés mennyiségi eredményeit (pl. hányan végeznek), hanem a minőségi eredményeket is fontos felmérni, azaz a szándékolt és az elért tanulási eredmények közötti különbségeket.

A pedagógusképzési programok további minőségcélokat is kitűzhetnek (pl. az érintettek elégedettsége, a képzés hatékonysága, speciális intézeti célkitűzések). A minőséggel szoros kapcsolatban lévő elem az egyes aktorok elégedettsége, ami vonatkozhat a képzés egészére és egyes elemeire is. Ennek megállapításához az intézmények többsége számos értékelési eljárás használ. Ezek közül van, amire jogszabály kötelezi az intézményt (pl. az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezésére, a Diplomás Pályakövetési Rendszer használatára).

Az eredmények értékelése több ponton jelenhet meg a tanulási eredmények mentén szerveződő képzési programban, vonatkozhat (1) az előzetes tudásra, (2) a szándékolt tanulási eredményre, (3) a tanulási folyamatra, kompetenciafejlődésre, (4) az elért tanulási eredményre, (5) a munka világában alkalmazott kompetenciákra, valamint mindezek viszonyára (ld. 2. ábra).



27 2. ábra: A tanulási eredmények értékelési pontjai a képzési programban

A tanulási eredmény alapú programokban a folyamatok értékelése közül kiemelkedő a tanulás-tanítás folyamatának, a tanulás támogatásának értékelése mint a legfőbb kulcsfolyamat. Az értékelés viszont nem csak a közvetlen tanulási-tanítási folyamatra és eredményére irányulhat, hanem a folyamatokat támogató bemeneti, kontextuális elemekhez is (pl. a támogató munkatársak munkája, a képzés infrastruktúrája, különböző szolgáltatások). Ez utóbbi szintén irányulhat közvetlenül a hallgatóra (például tanulmányi osztály, hallgatói önkormányzat, sport lehetőségek, könyvtár stb.), illetve az oktatókra és a partnerintézményekre is (oktatásszervezés, személyügyi munka, gyakorlóhely stb.).

Az értékelés folyamatában, tervezésében fontos szereplőként jelenik meg a képzési program felelőse. Meghatározó pont a munka világának értékelése is, aminél a két fő értékelő a végzett hallgató és a munkáltató. Az ábrában található nyilak a hatások irányát mutatják, de nem írják le teljes körűen azokat a hatásmechanizmusokat, amelyek a képzési program céljainak, az elvárt tanulási eredményeknek elérését befolyásolják.

### 7. 1. Az elvárt tanulási eredmények ellenőrzése, értékelése, mérése

Az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR) és az ehhez kapcsolódó Magyar Képzési Keretrendszer (MKKR) központi fogalma a tanulási eredményekből való kiindulás. A tanárképzésre vonatkozó rendeletben nyolc tanári kompetenciaterületet jelölnek meg a képzési programok tanulási eredményének, a képzési és kimeneti követelménynek (326/2013 /VIII. 30./ Korm. rendelet):

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesülése, a HH, SNI vagy BTM nehézségekkel küzdő gyermek, tanuló, többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség

5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A képzési programban, a kurzusleírásokban megjelennek a tanulási eredmények, ugyanakkor ezek általános szintű megfogalmazása, kis mértékű operacionalizáltsága nem teszi magától értetődővé az értékelésük, mérésük módját. Többféle, eredményes és kevésbé eredményes értékelési, mérési eszköz áll rendelkezésünkre, amivel a pedagógusjelöltek kompetenciáit, tanulási eredményeit vizsgálni tudjuk:

- A hagyományos értékelési módok (szóbeli és írásbeli vizsga, gyakorlati jegy): főként ismeretekre és szakmai tartalmakra vonatkozó értékelési lehetőségek, melyek ennél fogva kevésbé adnak lehetőséget a kompetencia komplexitásának, széles körének értékelésére.
- A fejlődési és értékelési portfólió: fontos az egyes portfóliótípusok funkcióját, egymásra épülését, értékelési mechanizmusait is egyeztetni, nyilvánossá tenni
- Produktumok autentikus értékelése (pl. projektek, fejlesztések eredményei), melyek alkalmasak a tanulási eredmények, kompetenciák komplexitásának bizonyítására életszerű szituációkban
- Kompetenciamérési lehetőségek: egy gyorsan fejlődő terület, ahol a hallgatók kompetenciáit közvetlenül teszteken mérik. Gyakran nem csak a szakmai kompetenciák, hanem az általános kompetenciák állnak a középpontjában, mint például a kritikai gondolkodás, problémamegoldás, íráskészség (pl. Collegiate Learning Assessment /CLA/, Kiss, 2010).

28

## 7.2. A képzés munkaerő-piacirelevanciájának mérése, értékelése

- A képzést elkezdők/végzettek aránya, a lemorzsolódás mérése
- A képzést befejezők elhelyezkedési lehetőségeinek értékelése (pl. a DPR alapján hány hónap alatt talál munkát?)
- A végzettek kompetenciáira vonatkozó visszajelzések gyűjtése, elemzése
  - X ideje a szakmában dolgozók visszajelzése, hogy retrospektíve mennyire találta hasznosnak/megtérülőnek a képzést
  - a végzett hallgatók munkáltatója X év múlva/X évente a tanulási eredmények alapján visszajelzést küld a végzett hallgató (alkalmazottjának) teljesítményéről, vele való elégedettségéről a képző intézménynek

## 7.3. Elégedettség

A képzési programmal kapcsolatos elégedettséget minden érintett szempontjából lehet értékelni, illetve a képzési program szinte minden területét be lehet vonni az értékelésbe. Az alábbiakban a képzési programmal kapcsolatos elégedettség lényeges, de nem teljes körű tényezőit emeljük ki. A 2.számú mellékletben pedig röviden bemutatjuk a szolgáltatásként értelmezett képzési program esetében az elégedettség mérésére, összefüggéseire alkalmazható résmodellt.

### 7.3.1. Hallgatói elégedettség

A hallgatói elégedettség értékelése, mérése vonatkozhat többek közt:

- a képzési program tartalmára
- a képzési program tanulási-tanítási folyamataira, módszereire
- a pedagóguskompetenciák fejlődéséhez, a szakmai fejlődéshez kapott támogatásra
- gyakorlati lehetőségekre, a munkaerőpiacon való helyállásra való felkészítésre
- intézményi infrastruktúrára

- oktatók teljesítményére
- intézményi, tanulmányi adminisztrációra, oktatásszervezésre

### 7.3.2. Oktatói elégedettség

Az oktatói elégedettség értékelése, mérése vonatkozhat többek közt:

- a hallgatók felkészültségére, teljesítményére
- szervezeti működésre, képzésen belüli oktatói együttműködésre, a program vezetésére
- a képzési program fejlesztésére, működésére, eredményességére
- saját oktatói-kutatói munkára
- az oktatói munka támogatottságára
- intézményi infrastruktúrára
- oktatásszervezésre

### 7.3.3. Partnerintézmények elégedettsége

A partnerek elégedettségének értékelése, mérése vonatkozhat többek közt:

- a hallgatók felkészültségére, teljesítményére
- egyetemi oktatók teljesítményére
- a kapcsolattartásra, együttműködésre

## 7.4. A képzési program egy lehetséges speciális céljának értékelése: a kutatópedagógusi felkészültség

29

A képzési program megfogalmazhat olyan speciális célokat is, amelynek értékelésére emiatt különösen nagy hangsúlyt helyez. Egyes hazai pedagógusképzési program esetében ilyen lehetséges célként merülhet fel a kutatópedagógusi felkészültség, amit többek közt a következő elemek értékelésével, mérésével lehet vizsgálni:

- a végzetek reflektív szemléletének, a gyakorlat kutatása iránti nyitottságának vizsgálata
- a hallgatók megjelent publikációinak száma a képzés végén
- a hallgatók publikációs aktivitása
- a végzett hallgatók folyamatos szakmai fejlődésben való részvétele
- horizontális tanulás rendszerében való részvétel

## 8. A visszacsatolás rendszere

A korábbi fejezetekben a minőség szemléletnek azok az elemei kaptak hangsúlyt, amelyek segítenek kibontani a minőség fogalmát, és lehetőséget teremtenek a minőségcélok meghatározására, pontosítására, valamint a szervezet jelenlegi állapotának megítélésére. Miközben a felsőoktatási intézmények stratégiával kapcsolatos magatartása alapvetően lineáris gondolkodásmódot tükröz (tervezés, megvalósítás, értékelés), a minőségfejlesztést középpontba állító megközelítés ciklikus. A tényekre alapuló reflexió a szervezet minden szintjén lehetővé teszi a folyamatok eredményességének megítélését. Ha a szervezet teljesítménye elmarad a várttól, a beavatkozás a folyamatok olyan korrekcióját kívánja meg, amely közelebb visz a célok eléréséhez.

A minőség szemlélet kulcseleme, hogy biztosítjuk az elindított folyamatokra irányuló reflexiót, és fenntartjuk a rendszer működésének **tanulóképességét**. A PDCA ciklusban való gondolkodás eltérő szervezeti szinteket és szervezeti részeket érinthet, és éppúgy tartalmazhat napi szintű visszacsatolásokat, mint olyan hosszabb távú folyamatok újragondolását, mint például egy képzési program, vagy mint egy évfolyam végigvitele egy adott 5 éves, osztatlan képzési cikluson.

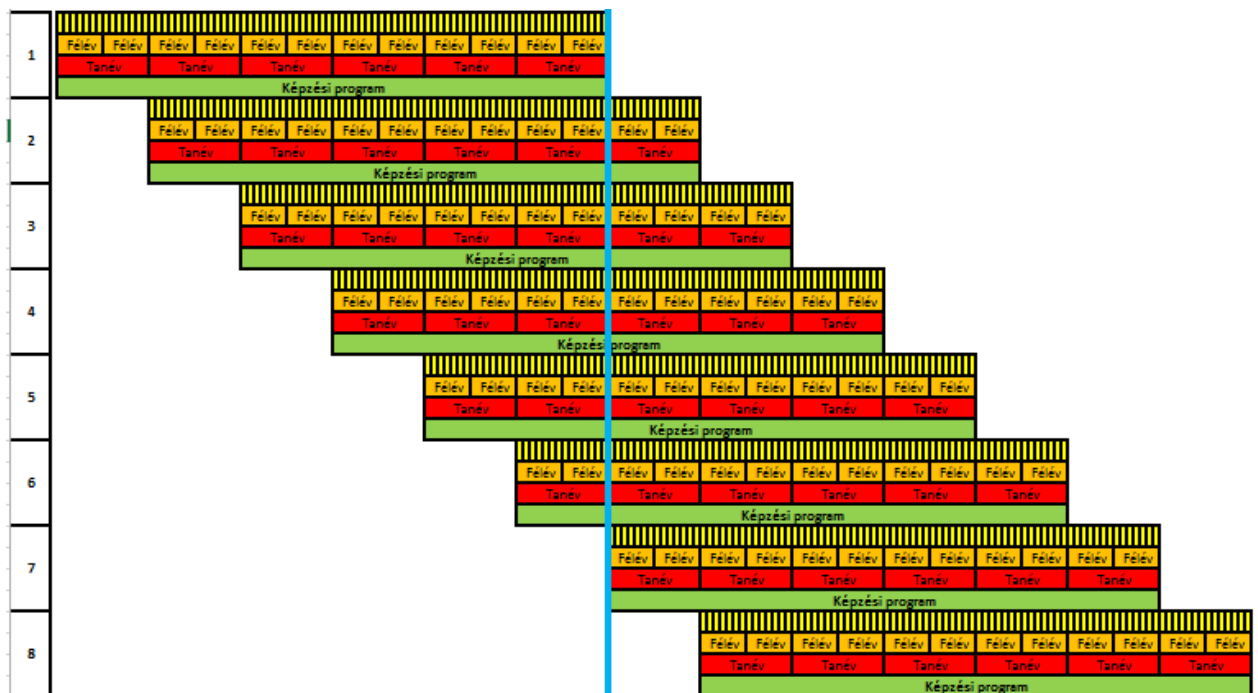
Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül példákat adunk a visszacsatolásra épülő **tanulási ciklusokra**:

- ötévenként intézményi akkreditáció,
- időszakonként képzési programok felülvizsgálata,
- félévenként kurzusleírások értékelése és korrekciója,
- a hallgatókkal való munka szakaszonkénti értékelése, amely lehetővé teszi, hogy az általuk adott visszajelzésekre reagáló korrekciós lépések pozitív hatásait ők maguk is élvezhessék,
- minőség szemlélet tükröződik abban az órávezetésben is, amely tekintettel van az oktatott csoport vagy a benne tanuló egyének viselkedésére, visszajelzéseire, és képes az elindított pedagógiai folyamatot a csoporthoz, illetve a benne dolgozó egyénekhez igazítani.

A visszacsatolási lehetőségek áttekintéséhez érdemes rendszerben látni a folyamatot. A következő ábra (3. ábra) több képzési programot jelenít meg tanévekre, félévekre, illetve heti kurzus alkalmakra bontva. A visszacsatolás lehetséges kurzusról kurzusra, mely folyamatos reflexiót igényel és lehetőséget teremt a folyamat közbeni, azonnali korrekcióra. Egy absztraktabb szint, ha a félév végén egy záró jellegű reflexiót végzünk az adott kurzus keretében, illetve az adott félévi összes kurzus tekintetében. Lehetséges tanévenként is hasonló értékeléssel zárni. Ugyanakkor látni kell, hogy ahogyan egyre magasabb absztrakciós szintre érünk, úgy a közvetlen korrekciós lehetőség is egyre inkább szűkül.

A pedagógusképzés esetében érdemes elkülöníteni egy külön szakaszt: az elméleti és a gyakorlati képzést, ennek viszonylatában is megtörténhet a reflexió. Végül eljutunk magának a képzési programnak a reflexiójához is, mely eredmények visszacsatolása, ha felmenő rendszerben gondolkozunk (és itt hasznos a folyamatok rendszerben való átlátása), akkor a 8. év múlva lehetséges. (Tehát a képzési program 1. évének lefutása után zajló komplex képzési program-értékelés párhuzamosan zajlik a 7. képzési ciklus indulásával, így érdemlegesen csak a 8. indulására lehet bevezetni). Ám ekkor még nem kaptunk visszajelzést a továbbiakra, a hallgatók elhelyezkedéséről, beválásáról, ez még több időt igényel (feltételezzük, hogy 2 éven belül ezekről releváns információkat lehet szerezni), így összességében egy 10 éves ciklusról is beszélhetünk a teljes pedagógusképzési program felülvizsgálatának tekintetében.

30



3.ábra: A képzési programok visszacsatolási rendszerének lehetőségei

A visszacsatolások rendszere mind módszerében (pl.: tudományos érvényességű vizsgálati eszközök használata), mind a reflexiókban és a beavatkozási, korrekciós irányok meghatározásában, mind a résztvevők körének kiterjedtségében gazdagítható. Példaként érdemes szerepeltetni a Délkelet-Ázsiában népszerű **tanórákutató** módszerét (lessonstudy). Ennek lényege, hogy akciókutatói módszerként az érintett oktatók csoportban terveznek és reflektálnak az egyikük által megtartott foglalkozásra, majd a tapasztalatok alapján a foglalkozást újratervezik annak érdekében, hogy a kedvező hatásokat erősítsék, a kedvezőtlen következményeket pedig visszafogják.

A szervezeti szintű visszacsatolás fontos célja, hogy kialakuljanak az egyéni és a szervezeti szintű tanulási ciklusok megszokott gyakorlatai, és olyan, a szakma egészére érvényessé tehető módszerek honosodjanak meg, mint a **tanulási, fejlődési portfólió**, ami a reflexióra épülő minőségfejlesztés intézményesült eszköze. Továbbá a folytonos reflexió nem csupán a felsőoktatási tanulási folyamatra érvényesítendő megközelítés, hanem cél, hogy e minőség szemlélet a pedagóguspálya egészét átfogja, így erősítve a folyamatos szakmai fejlődés teljes folyamatának koherenciáját.

A pedagógusképzési program eredményességének vizsgálatához kapcsolódó folyamatok, a rendszeres reflexiót, visszacsatolást támogató folyamatok példái:

- A pedagógusképzési program minőségfejlesztési tervének elkészítése, monitorozási rendszerének kialakítása, leírása, egyeztetése az érintettek körében, rendszeres felülvizsgálata
- A pedagógusképzési program minőségfejlesztéséhez intézményi indikátorrendszer kidolgozása
- A tanulási eredmények méréséhez, a hallgatói kompetenciafejlődéshez eszközök fejlesztése
- Adatbázisok másodelemzése a pedagógusképzési program szintjére vonatkoztatva (pl. Diplomás Pályakövetési Rendszer, az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezésének képzési programhoz kötődő elemzése)
- Elégedettségmérések eredményeinek rendszeres nyilvánosságra hozatala, egyeztetése különböző fórumokon (pl. word café, workshopok formájában)
- A szakmai gyakorlat szereplőinek és folyamatainak felhasználása a képzés gyakorlatot megelőző szakasza eredményességének értékeléséhez (pl. mentorok, vezetőtanárok strukturált, rendszeres visszajelzései a gyakorlatba érkező hallgatók tevékenysége alapján a programmal kapcsolatban)
- A portfólió, az államvizsga értékelési rendszeréről hallgatói, oktatói visszajelzések rendszeres gyűjtése, feldolgozása, becsatornázása
- Az oktatók egymás közti visszajelzését támogató folyamatok: kölcsönös visszajelzések a kurzusok tartására, tervezésére, értékelésére; teamoktatás; mentorálás; az oktatási tapasztalatok közös reflexiója (pl. tanórákutató /Gordon Györi, 2009/, Tanulási séta rutin /The LearningWalk® routine, Resnick et al, 2010/, oktatási körök /InstructionalRounds, /City, 2011/); rendszeres esetmegbeszélések
- A pedagógusképzési programok módszertani fejlesztéseinek értékelése a tanulási eredményekhez való hozzájárulás, a fenntarthatóság szempontjából (pl. új online felület használata a tanulás támogatására, projektoktatás értékelése)
- A visszacsatolási módszerek, eszközök eredményességének vizsgálata, felülvizsgálata
- A pedagógusképzési program minőségfejlesztési eredményeiről való tájékoztatás, egyeztetés a felsőoktatási intézmény minőségbiztosítási szervezeti egységével, felelőseivel

## 9. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének implementálása

Az intézményfejlesztés, stratégiai gondolkodás, programfejlesztés során rendre olyan tervek készülnek, amelyek túlmutatnak a létező gyakorlaton és a jelenlegitől érdemben eltérő működési módokat határoznak meg. E tervek megvalósulását nehezíti, hogy a meglévő struktúrák, folyamatok (rutinok), szerepek nagyfokú tehetetlenséggel rendelkeznek. A változtatási szándékok sikeréhez nem elegendő





egy kisebb csoport rövid ideig tartó elszántsága, még akkor sem, ha az elhatározások az intézmény vezetésének szintjén történnek meg.

Az olyan területeken, ahol a szereplők napi cselekvését nagyfokú önállóság jellemzi (a felsőoktatási intézmények ilyenek), igen nehéz e cselekvésekre tartós és mély hatást gyakorolni. Kiemelkedően ilyen kihívást jelent például, ha a képzési program létező gyakorlatát kívánják megváltoztatni. A képzési programok értelmezése, tervezése, megvalósítása és fejlesztése egyszerre jelenti a változó körülményekhez, hallgatói igényekhez való alkalmazkodást, új tudásterületek integrálását. Többek között a képzési programok változtatásának igénye, eredményességének, hatásosságának problematikája tette szükségessé a megvalósítás (implementáció) tudományos igényű (alkalmazott) kutatását.

Fontos tehát, hogy az érintettek számoljanak a **megvalósítás három szakaszával**. Az egyik az **új működési mód kialakításának** (konstrukciójának) feladatát helyezheti a megfontolások fókuszába, a második az elképzelt és megtervezett új működési módra való áttérés feladatait veszi számba (**bevezetés**), a harmadik az **„üzemszerű működés”** időszakának feladatai érinti. Az első két szakasz (tervezés, bevezetés) a pedagógusképzési programok minőségfejlesztése előkészítéseként tekintünk, az utóbbit a minőségfejlesztési rendszer működtetésekként értelmezzük.

### 9.1. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének bevezetése

Az implementálás első időszakára jellemző tervezés és bevezetés a változásokkal szembeni tehetetlenség leküzdésére helyezi a hangsúlyt és az új működési módra való áttérés feladatait helyezi a fókuszba. Kiemelt figyelmet fordít a gondolkodási minták megváltoztatására, és ezzel összefüggésben a változások időigényére. Az implementáció egyik legfontosabb eszköze a szervezeti és vezetési viszonyok módosítása. Ezek közé tartozik a pedagógusképzési programért való felelőségek meghatározása, az ezért felelős személy formális vezető hatáskörökkel való felruházása, illetve a képzési programot felügyelő testület összetételének és hatáskörének a meghatározása. Ezek meghatározó ágensek ebben a folyamatban, de az implementáció az átmenet kapcsán további tényezőkre is épít:

#### Vezetői elköteleződés

A folyamat elindítása aligha lehet eredményes a pedagógusképzési központ és az érintett szervezetrészek vezetőinek elköteleződése nélkül. A képzés minőségével való TQM szemléletű foglalkozás nem magától értetődő a felsőoktatási intézmények számára. Esetleg többen megelégednének azzal, hogy a minőség fogalmát azonosítsák az akkreditáltsággal, vagy a minősített oktatók magas számával. A tanulási eredményekből, elvárt pedagóguskompetenciákból kiinduló minőségfogalom fokozatos, de végül jelentős változásokhoz vezethet, amely intézményi szintű döntéseket kíván, és az intézményrészek közötti feladatmegosztást, együttműködési kultúrát is érinti. Mindez erőteljes vezetői támogatást kíván minden szinten.

#### Az érintettek bevonása, partnerség

Célszerű a közvetlen és közvetett érintettek körét minél ambiciózusabban meghatározni, hiszen a minőségfejlesztési megközelítés csupán annyira képes befolyásolni a munkát, amennyire magukénak érzik.

Közvetlen érintetteknek tekintjük a képzésben résztvevő oktatókat és hallgatókat, a tanulmányi adminisztrációban a hallgatókkal kapcsolatot tartó ügyintézőket, a gyakorló iskolák vezető tanárait.

Közvetlen érintettek a későbbi munkaadók (pl.: köznevelési intézmények vezetői), az oktatásban érintett csoportok.



### A célok közössé tétele

A minőségfejlesztési rendszer céljai a megközelítés leginkább látható és a koherenciát leginkább meghatározó elemei. Ahhoz, hogy a célok ismertek és legalább a közvetlen érintettek által támogatottak legyenek, megkerülhetetlen, hogy a célok meghatározásába minél szélesebb körben részt vehessenek. Célszerű a minőségfejlesztési rendszer egészének kidolgozását széleskörű együttműködés, műhelymunkák, netes felületen történő átlátható információmegosztással kísért munkafolyamattal végezni, a célok kijelölése, ezen belül is döntő fontosságú. Mivel a minőségre fókuszáló intézményi politika az érintettektől érdemi erőfeszítéseket kíván, a célokban való egyetértés nélkül ezek az erőfeszítések csekély eséllyel lesznek népszerűek és egy irányba mutatóak. E koncepció javaslata, hogy számos munkacsoport működtetésének ésszerű szempontjai mellett a célokról való döntés épüljön a közvetlen érintettek minél szélesebb körére.

### A célok mérhetősége

Olyan mutatók használatára van szükség, amelyek vagy irányt szabnak az erőfeszítéseknek, vagy konkrét célértéket is lehet hozzájuk kapcsolni. Ez esetenként csupán megfelelő, nem megfelelő kategóriákat jelent, míg más esetekben ennél magasabb mérési szintre is mód van. Ez utóbbi alternatívára példa, hogy a program érintettjei megvitatják-e az OMHV eredményeit (igen, nem), illetve az OMHV eredményekre milyen konkrét cél tűzhető ki.

33

### Meglévő kompetenciák, folyamatok, eredmények elismerése, és az ezekre történő építkezés

Az implementáció esélyét érdemben növeli, ha minden olyan kezdeményezés, amely a képzési program korábbi gyakorlatában minőségszemléletű, elismert elemévé tehető a minőségfejlesztési elképzeléseknek. Így, ha pl.: az órák látogatottságát vagy a hallgatói részvétel növelését célzó jó gyakorlatok azonosíthatók a programban, akkor ezeket célszerű a minőségfejlesztés részeként elismerni. Ez azt is jelenti, hogy nem elegendő a minőségfejlesztési logikát kizárólag az azonosított problémák megoldását előmozdító eszközként értelmezni.

### Transzparencia (láthatóság) és a szervezeti társak általi segítség-nyomás-kontroll

Mivel a felsőoktatási intézmények szereplői gyakran nehezen fogadják el a felülről jövő intézkedések gépies végrehajtását, célszerű a folyamat minden fázisára jellemző információk belső nyilvánosságával orientálni a közvetlen érintettek magatartását. Kedvező példaként említhető, hogy az egyéni vállalatok és a vállalatokhoz képesti teljesítés láthatósága érdemi hajtóerőt jelent az oktatói munka számára.

### Innováció, tudásmegosztás, reflektív tudásalkalmazás

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztése számos esetben nem várható el pusztán attól, hogy a meglévő gyakorlatot nagyobb odafigyeléssel végzik. Új nézőpontok (pl.: munkaadói elvárások jelentése), új tartalomszervezési, módszertani és technológiai alkalmazása adhatja meg azt a lendületet, amely a meglévő gyakorlat felülvizsgálatát és megváltoztatását eredményezheti. A sikerrel alkalmazott egyéni megoldások nem feltétlenül működőképesek mások kezében, a jó gyakorlatok megosztása mégis kiváló innovációt előmozdító eszköz lehet, hiszen alternatívákat mutat. Célszerű a jó gyakorlatokra úgy tekinteni, mint amelyek nem másolásra, hanem saját invenció, adaptáció energiaforrásai. A pedagógusképzésben célszerű gyümölcsöző elemként tekinteni a közös fejlesztőmunka innovációt és tudásmegosztást ötvöző megközelítésére. Alkalmazása nem csak abban az értelemben fontos, hogy a leendő



pedagógusok ismerjék ezt a módszert, hiszen a pedagógusképzők számára is fejlesztési eszközként használható.

### Hálózatos tanulás

A felsőoktatási intézményenbelüli együttműködés továbbfejlesztéseként értelmezhető az intézményközi és nemzetközi hálózatos szakmai együttműködésekbe történő bekapcsolódás. Mivel számos ország pedagógusképzési gyakorlata megelőzi a hazai munka tudatosságát és innovativitását, a nemzetközi együttműködésekben olyan erőforrásokat azonosíthatunk, amelyek érdemi segítséget nyújthatnak a mai fejlesztésekhez. Ezen belül is innovatív tartalékok vannak abban, hogy ha a pedagógusképzés érintettjei Erasmus mobilitás részesei, akkor a tapasztalataik becsatornázódnak-e a hazai fejlesztőmunkába. A magyarországi intézmények közötti együttműködéssel kapcsolatos bizonytalankodás egyik oka, hogy az érintett oktatók bizonytalanok, hogy a megosztott tudás nem veszélyezteti-e versenyképességüket.

### Az inkrementális (kis lépésekben történő) változások előnyben részesítése

A hosszú időre visszatekintő képzési programok formálása nehéz és időigényes folyamat. A minőség szemléletű megközelítés, kihívást jelentve a megszokott gyakorlatra, két, egymástól különböző, végletes reakciót is kiválthat. Az egyik a teljes elutasítás ("ez nem az a hely"), a másik a változások időigényének teljes figyelmen kívül hagyása és a túlzottan gyors átalakítás illúziója. A rendszerszerű megközelítések egyszerre kívánják meg számos párhuzamos eszköz alkalmazását, de ezek együttes hatásaként is csak kis lépésekben történő elmozdulásokra szabad számítani (a pedagógiai és a tudományági tantárgyak közötti kereszthivatkozások erősítését segíthetjük útmutatókkal, továbbképzésekkel, jó gyakorlatok megosztásával, közös projekkel).

34

### Ösztönzők alkalmazása

A változások jelentős humán energiákat kívánnak. Célszerű megfontolni, hogy milyen módon ösztönözhetőek az érintettek e többlet erőfeszítésekre. Ha a munka sikeres, valós problémákat old meg és a közösség erősödését eredményezi, akkor ez ösztönző lehet, ugyanakkor érdemben erősítheti az elköteleződést, ha például megfelelően finanszírozott fejlesztési program kapcsolható a munkához.

### A változások monitoringja

A célok kijelölése mellett szükség van a célokat befolyásoló tényezők és mérföldkövek olyan meghatározására is, amelyek a folyamatot nyomonkövethető lépésekre bontják, és a tervektől elmaradt teljesítés esetén lehetővé teszik a korrekciót. A munka vezérlésére olyan minőségfejlesztési bizottság kialakítására van szükség, amely egyszerre hiteles a közvetlen érintettek teljes köre számára, és befolyásos az intézmény vagy intézményrész vezetése irányába. A nyomonkövetési munkát végző bizottsági feladatokat célszerű a legszélesebb belső nyilvánosság mellett végezni.

### IKT támogatás

A munka komplexitására való tekintettel a kapcsolódó adatok, információk, diskurzusok, hírek önmagukban is szükségessé teszik, hogy a minőségfejlesztési munkát egy korszerű, web2-

es szolgáltatásokkal kísért informatikai felület támogassa. Ezen túl a kijelölt kulcsfolyamatok informatikai támogatása is nagyon fontos.

Fontos megjegyezni, hogy az adott pedagógusképző intézmény a fentebbi intézményi eszközökből annyit használ, amennyiszükségesnek és egyúttal elégségesnek is tart az ajánlat alapján.

## 10. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének indikátorai

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszeréhez egy indikátorlistát is összeállítottunk. A listához egy, a pedagógusképzés minőségével foglalkozó nemzetközi projekt eredményeit használtuk kiindulópontként (Mennon et al, 2007), amit adaptáltunk az ajánlás minőségfejlesztési koncepciójára, azaz a minőségcélok, bemenet és kontextus, a folyamatok, kimenetek eredmények és visszacsatolás elemeire.

A minőségindikátorokban olyan konkrét feladatok kerülnek leírásra, amelyek megmutathatják az adott pedagógusképzés minőségét. Az egyes minőségindikátorokhoz kapcsolódnak források is, amelyek segítségével bizonyítható, alátámasztható egy indikátor megjelenése. Az önértékelés során az indikátorok kínálatát minden intézménynek a maga számára szükséges pontosítani, átalakítani, kiegészítenie, fókuszálni, hiszen az adott pedagógusképzési programnak sajátos céljai, igényei lehetnek. Ugyanakkor fontos tudni, hogy a kiindulópontként szolgáló indikátorlistát fejlesztő nemzetközi munkacsoport a legkiválóbb pedagógusképző intézmények gyakorlatának vizsgálatára támaszkodott.

35

A minőségindikátorok tehát egy kínálati listát jelentenek, amiben az intézményi hangsúlyok érvényesítésére kell törekedni. Ezt követheti az adott intézmény a képzésre specializált minőségindikátoroknak való megfelelés vizsgálata, elemzése.

	MINŐSÉGINDIKÁTOROK	TÉNYEK, FORRÁSAI	BIZONYÍTÉKOK
<b>MINŐSÉGCELOK</b>			
<b>M</b>	Világos jövőkép és küldetésnyilatkozat, mely reflektál a pedagógusképzés céljaira, valamint megfelel a regionális, országos és globális elvárásoknak.	Az intézmény politikai dokumentumai, prospektus, kollégák	kézikönyv, menedzsment,
<b>BEMENETI FELTÉTELEK ÉS KONTEXTUS</b>			
<b>B</b>	A képzési programban világosan kifejtésre kerül a tanterv megvalósításának módja, típusai, a mögöttes megfontolások, célok és szabályok.	Intézményi dokumentumok, Prospektus, személyzet,	szakpolitikai Kézikönyv, menedzsment, hallgatók
<b>B</b>	A tantervi elvárások és a képzési program tervezett időtartama között nincs feszültség.	Prospektus, személyzet, tanmenet	órarend,
<b>B</b>	A képzési programfelépítése segíti, hogy a hallgatók szert tegyenek a pedagógusoktól elvárt kompetenciákra.	Kurzusleírások, oktatók, vezető	
<b>B</b>	A képzési program elméleti és gyakorlati kurzusai megfelelően összehangoltak a pedagógusszakmára való felkészítés érdekében.	Tantárgyi tematikák, oktatók, hallgatók	órarend,



<b>B</b>	Az intézménya pedagógusképzési programmal kapcsolatos átfogó orientációt, felkészítést tart az elsőéveseknek.	Az akadémiai év naptára, hallgatók
<b>B</b>	Az intézmény a munkatársak toborzására, kiválasztására, megtartására és fejlődésének támogatására kiforrott eljárásokkal rendelkezik.	személyzeti profil, a személyzet fejlődésére vonatkozó jelentések
<b>B</b>	A kari toborzás kompetens és magasan képzett munkatársak vonzására törekszik.	toborzási értesítő (hirdetmény), személyzeti profil
<b>B</b>	Az intézmény olyan kiválasztási eljárást folytat, mely világos és átlátható, valamint betartja a felelős testület által meghatározott elvárásokat.	a személyzet kiválasztására, kinevezésére vonatkozó nyilvántartások, tudományos és adminisztratív személyzet
<b>B</b>	Nem csak az oktatói, hanem az adminisztratív-támogató személyzet szakmai kompetenciáinak fejlesztése érdekében is történnek erőfeszítések.	a személyzet fejlődésre vonatkozó tevékenységére vonatkozó jelentések, nyilvántartások
<b>B</b>	Az intézmény jól strukturált, jól szervezett, proaktív, orientációs és tanácsadó egységgel rendelkezik, mely minden hallgató számára hozzáférhető.	személyzet, hallgatók
<b>B</b>	Az intézmény világosan meghatározza az érintett munkatársak szerepét és feladatait, akik közösen határozzák meg a képzési programhoz kapcsolódó tevékenységeket, a végrehajtás részletes szabályait.	Szervezeti ábra, személyzet tevékenysége/munkamegosztási nyilvántartások, személyzet, menedzsment, vezető
<b>B</b>	A program menedzsmentjében az intézmény a részvételi megközelítést fogadja el, ami valamennyi alkalmazott bevonását jelenti.	munkamegosztási karta, személyzet
<b>B</b>	Az intézményvezetés professzionális menedzsment megközelítéssel dolgozik.	Szervezeti felépítés, intézményvezetési nyilvántartások, személyzeti profil, visszajelzésekkel kapcsolatos nyilvántartások, személyzet
<b>B</b>	Az intézményi működés különböző aspektusaiban tükröződik a nemek közötti egyenlőség iránti érzékenység.	adminisztratív és tudományos kollektíva, hallgatók
<b>B</b>	A program végrehajtásához szükséges tanítási, tanulási anyagok, IKT lehetőségek, laboratóriumok, tanulási forrásközpont rendelkezésre állnak, használatuk biztosított.	infrastruktúra, személyzet, hallgatók
<b>B</b>	Az intézmény megfelelő, világos, átfogó és széles körben nyilvános felvételi eljárással rendelkezik.	Felvételi értesítés és kapcsolódó levelezés
<b>B</b>	Az intézmény betartja az előzetesen meghatározott felvételi feltételeket és az eljárást, biztosítva ezzel a tisztességes és transzparens felvételi folyamatot.	felvételi értesítések, hallgatók



<b>B</b>	Az intézmény rendelkezik a hallgatók társadalmi, kulturális és szabadidős tevékenységéhez szükséges infrastruktúrával és létesítményekkel.	intézményi infrastruktúra
<b>B</b>	A munkatársak és a hallgatók hozzáférhetnek az aktuális és releváns információkhoz, technológiák használatához.	intézményi infrastruktúra, személyzet, hallgatók
<b>B</b>	Az intézmény a program mérése és értékelése során széles körben alkalmaz IKT eszközöket, informatikai megoldásokat.	infrastrukturális értékelési jelentések, létesítmények, nyilvántartások
<b>B</b>	Az intézmény infrastruktúrája megfelelő a képzési program hatékony végrehajtásához.	fizikai infrastruktúra
<b>B</b>	Az intézmény rendszeres forrásokkal rendelkezik az infrastruktúra fenntartásához.	A fenntartással kapcsolatos eljárások, fenntarthatósággal kapcsolatos dokumentumok, kiegészítő személyzet
<b>B</b>	Átlátható bér- és jutalmazási rendszer működik.	bér- és jutalmazási rendszer, személyzet
<b>B</b>	Az intézmény rendelkezik a pedagógusképzési programoknak megfelelő pénzügyi forrásokkal.	pénzügyi megállapodások, dokumentumok
<b>B</b>	A pedagógusképzési programok költségstruktúrája transzparens.	költségstruktúra, számlakimutatások.
<b>B</b>	A pedagógusképzési programok és az intézmény bevételi forrásai legitímek és ismertek.	bevételi, kiadási kimutatók, kapcsolódó dokumentumok
<b>B</b>	Az intézmény pénzügyi menedzsmentje transzparens a bevételek és kiadások vonatkozásában.	pénzügyi nyilvántartások, regiszterek, banki kimutatók, menedzsment
<b>B</b>	Az intézmény a futó programokra vonatkozóan működő menedzsment információs rendszerrel rendelkezik.	menedzsment információs rendszer (MIS), nyilvántartások
<b>FOLYAMATOK</b>		
<b>F</b>	A képzési program egyes területei összehangoltan működnek, az érintettek a képzési célokat rendszeresen egyeztetik.	A kurrikulum dizájnnal kapcsolatos különböző találkozók emlékeztetői; az akadémiai év naptára
<b>F</b>	A konzultációs folyamatok ütemezése biztosítja a koncepcionális keretek, a bemeneti feltételek és az implementáció tisztázását, elemzését.	Menetrend/órarend, fejlesztési, fejlődési stratégiákkal kapcsolatos interakciók a munkatársakkal, diákokkal
<b>F</b>	A tanterv rugalmas, reflektál a leendő pedagógusok problémavilágára, elvárásaira, képes biztosítani a személyre szabott támogatást.	Az intézmény éves jelentése, személyzettel, hallgatókkal való megbeszélés
<b>F</b>	Az elméleti jellegű kurzusok célja a tanári szerepre, a nevelés-oktatás holisztikus megközelítésére való felkészítés.	Tantárgyi tematika, hallgatók, személyzet
<b>F</b>	A tanterv tartalma teret ad változatos tanulási helyzetek szervezésére az intézményben és külső gyakorlati helyszíneken egyaránt.	tantárgyi tematika, naptár, éves jelentés, hallgató

F	Az oktatás során a hallgatók reflektív gondolkodását és gyakorlatát egyéni és csoportos keretek közt is fejlesztik.	személyzet, hallgatók, osztálytermi interakciók
F	Az iskolai gyakorlatra való felkészülésváltozatos módokon valósul meg.	órarend, személyzet, hallgató
F	Az iskolai gyakorlat átfogó és változatos, a leendő pedagógus sokféle szerepét, feladatkörét is tartalmazza.	hallgatói nyilvántartások, személyzet, hallgatók, gyakorló iskolák vezetése és személyzete
F	A pedagógusjelöltekkel való foglalkozás, mentorálásuk folyamata álátható és intézményesített.	Vezetés, személyzet, hallgatók
F	Az intézmény a hallgatói kompetenciák fejlődését értékelő, mérő eszközöket alkalmaz (pl. portfólió).	értékelési protokoll, nyilvántartások vizsgálata
F	A tanulási tevékenységek során támogatott a társadalmi, nemi egyenlőtlenségek iránti érzékenység fejlesztése.	személyzet, hallgatók
F	Az oktatók biztosítják a tanulási formák változatos és rugalmasan alkalmazott eszköztárát, beleértve az egyéni és együttműködésen alapuló megoldásokat is.	Akadémiai naptár/tanév rendje, személyzet, hallgatók
F	Az oktatók törekszenek a legújabb pedagógiai módszerek megtanulására, a hallgatók jellemzőihez igazítani a tartalmat és tanulást, folyamatosan keresni munkájuk javítási lehetőségeit.	A mindennapi munka dokumentumai, oktatói napló, személyzet, vezető
F	Az oktatók a tanulás támogatása érdekében folyamatosan törekszenek a legújabb technológiák azonosítására, az elérhető legfrissebb nyomtatott, audio és digitális formátumú tanítási anyagok beszerzésére.	személyzet, hallgatók, adminisztráció, menedzsment
F	Az oktatók ismerik a szükséges tartalomhordozókat és tanulásszervezési megoldásokat, alkalmazzák és továbbfejlesztik ezeket.	személyzet, hallgatók
F	Az oktatók kutatják az eredményesebb tanulás-tanítás módszereit, és szisztematikusan építenek a megszerzett tapasztalatokra.	személyzet, hallgatók, vezető
F	A pedagógusképző intézmény rendelkezik az innovációs és kutatói munka belső gyakorlatával.	vezető, személyzet, menedzsment, kutatási bizottság
F	Az oktatók eredményes szakemberek csapatának tagjaiként dolgoznak.	vezetés, hallgatók, gyakorlóiskola vezetője és személyzete
F	Az oktatók keresik szakmai fejlődésük lehetőségét, részt vesznek az intézményen belüli műhelyeken, szakmai fórumokon, vitákon.	vezető, személyzet, önértékelések és egyéb dokumentumok
F	Az intézmény minden évben elkészíti a pedagógusképzési program igényeire reflektáló éves munkatervet.	tanév rendje, éves jelentés
F	Az éves munkaterv tevékenységei hozzájárulnak az elérhető források hatékony és koordinált felhasználásához.	prospektus, éves jelentés

F	Az intézmény szakképzett személyzettel és programokkal megfelel az orientációs és pályatanácsadási szolgáltatások iránti igényeknek.	személyzet profilja, orientációs és tanácsadó szolgálat nyilvántartásai
F	Az intézmény előmozdítja a hallgatók társadalmi, kulturális és szabadidős tevékenységekben való aktív részvételét.	hallgatók, éves jelentés, különböző klubok, társaságok stb. tevékenységének nyilvántartásai
F	Az orientáció és pályatanácsadás a hallgatók holisztikus fejlődését segíti elő.	régi és jelenlegi hallgatók
F	Felkészültek más felsőoktatási intézményeknek nyújtható szolgáltatásokra, pedagógus-továbbképzésekkel és rendelkeznek is ilyen kínálattal.	nyilvántartások, kedvezményezettek
<b>KIMENETEKÉS EREDMÉNYEK</b>		
E	A képzési programban végzettek kompetenciáinak minősége megfelel a közoktatás elvárásainak	vizsganyilvántartások, hallgatók eredményei, öregdiákok, érdekeltek visszajelzései
E	A lemorzsolódás mögötti okok elfogadhatóak, a program lemorzsolódási aránya a várt keretek között marad.	felvételi és vizsganyilvántartások
E	Az intézmény gondot fordít a hallgatók fejlődésére a pedagógusi karrierjük és pályán maradásuk érdekében.	éves jelentések, jelenlegi és volt hallgatók
E	A hallgatókfejlődéséhallgatói monitoring rendszer követi.	személyzet, monitoring nyilvántartások.
<b>VISSZACSATOLÁS</b>		
V	A képzési program felülvizsgálatának alapja a kitűzött célok hatékony elérésének igényéből fakad.	Egymást követő tantervek, felülvizsgálati dokumentumok, oktatók
V	Az intézmény vállalja a tanterv rendszeres felülvizsgálatát, a megfelelőségről és a naprakészségről folytatott rendszeres megbeszélések formájában.	A tanterv felülvizsgálatára, végrehajtására vonatkozó dokumentumok
V	Az intézmény átfogó visszajelzési rendszerrel rendelkezik, melyen keresztül releváns adatokat, információkat gyűjt.	személyzet, nyilvántartások
V	Az intézmény a belső és külső visszajelzéseket egyaránt értékeli.	személyzet, hallgatók, végzettek, gyakorló iskolák, munkáltatók
V	A képzési program intézményi értékelési protokollja átfogó, lefedi a program céljait.	tantárgyi tematika, értékelési protokoll
V	Az értékelési adatok gyűjtésének és kihirdetésének mechanizmusai méltányosak és transzparenszek.	Munkatársak, hallgatók
V	Tények, bizonyítékok mutatják, hogy a visszajelzéseket felhasználják a munka fejlesztésére.	személyzet, hallgatók, végzettek, gyakorló iskolák, munkáltatók
V	A program végrehajtását és a hallgatók előrehaladását monitorozzák, megbeszélik és a feltárik a gyenge pontokat a javítás érdekében.	személyzet, ülések jegyzőkönyvei, nyilvántartások





V	A képzési program szintjeinek tevékenységei rendszeres monitoring tárgyai, megfelelő mechanizmusok működnek az elérhető források hatékony használatához is.	Vezetői ülések jegyzőkönyvei, körlevelek
V	Az intézményi bevételek és kiadások rendszeres külső és belső audit tárgyát képezik.	audit jelentések és dokumentumok
V	Az intézmény rendelkezik a programok tudományos auditjának belső mechanizmusával	belső audit nyilvántartások, regiszterek, dokumentumok
V	A kar tagjainak teljesítményértékelésére a kollégák és az intézményvezető általi rendszeres értékelési mechanizmust alakítottak ki.	személyzet értékelési jelentései, személyzet

## Bibliográfia

City, E. (2011): Learning from Instructional Rounds, *Coaching: The New Leadership Skill*, vol. 69, No. 2., 36-41.

40

Ehlers, U.-D. (2009): Understanding Quality Culture. In: *International Journal for Quality Assurance in Education*. 17. 4. URL: <http://www.slideshare.net/uehlers/090509-revisedehlersulfdanieludrstgdgqulcltrefinalcitationcomplete> (Utolsó letöltés: 2014.08.14.)

Menon, M. – Rama, K. - Lakshmi, T. K. S.- Bhat, D. (2007, eds.): *Quality Indicators for Teaching Education*, National Assessment and Accreditation Council (NAAC), India and the Commonwealth of Learning (COL), India.

Haines, S. G. (2000): *The Systems Thinking Approach to Strategic Planning and Management*. St. Lucie Press, New York.

Gordon Győri János (2009): *Tanórákutató*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Bp.

Horváth László – Kálmán Orsolya – Kovács István Vilmos – Rapos Nóra (2014): *Helyzetfeltárás a pedagógusképzési programok értékelése és minőségbiztosítása kapcsán – elemző dokumentum*. A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.

Kálmán Orsolya – Kopp Erika (2014a): *A pedagógusképzési programok minőségbiztosításának, értékelésének megközelítései, tendenciái*. A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.

Kálmán Orsolya – Kopp Erika (2014b): *Pedagógusképzési programok értékelésének rendszerei – intézményi, illetve országos szintű példák*. A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.

Kerekes Gábor – Molnárné Stadler Katalin – Orosz Lajos – Pintér Csaba (2012): *Felsőoktatási minőségfejlesztési kézikönyv*. OFI, Budapest. URL: [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi\\_minosegfejlesztési\\_kezikonyv\\_1.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi_minosegfejlesztési_kezikonyv_1.pdf) (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)



Kiss Paszkál (2010, szerk.): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás pályakövetés III.*, Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kft., Budapest.

Rajasekhar, M. - Muninarayanappa, M. - Reddy, S. V. S. (2009): The GAP Model Analysis of Service Quality in Indian Higher Education. *Asia-Pacific Journal of Social Sciences*, 2: 214-229.

Resnick, L. B. – Spillane, J. P. – Goldman, P. – Rangel, E. S. (2010): Implementing innovation: from visionary models to everyday practice. In: Dumont, H. – Istance, D. – Benavides, F. (eds.): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD CERI, Paris, 285-316.

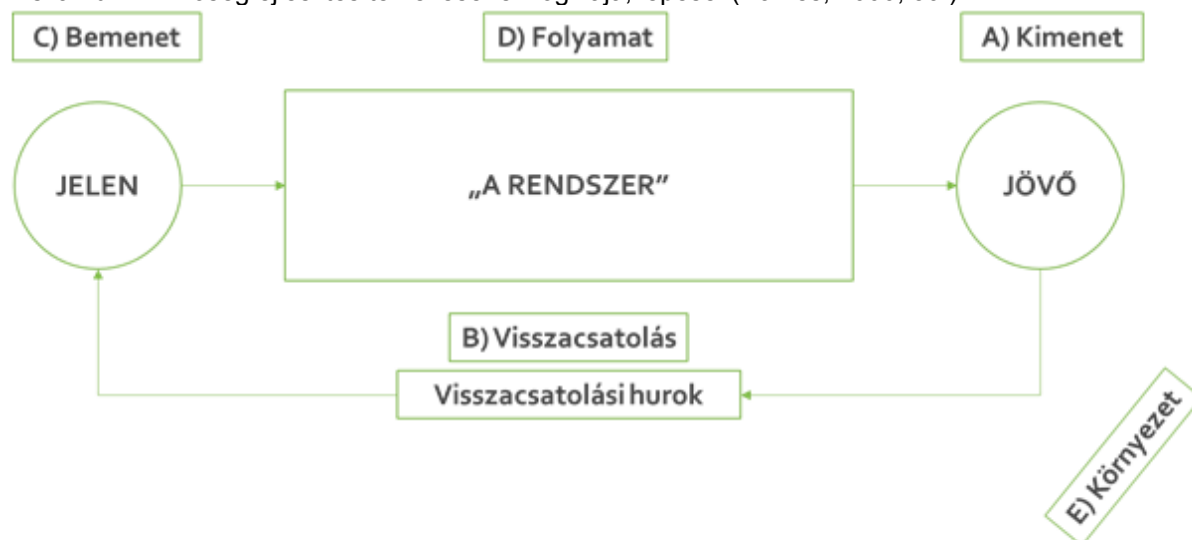
Teaching Council (2011a): *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*. Ireland.

Teaching Council (2011b): *Initial Teacher Education: Strategy for the Review and Professional Accreditation of Existing Programmes*.



## Mellékletek

1.számú: A minőségfejlesztés tervezésének logikája, lépései (Haines, 2000, 39.)



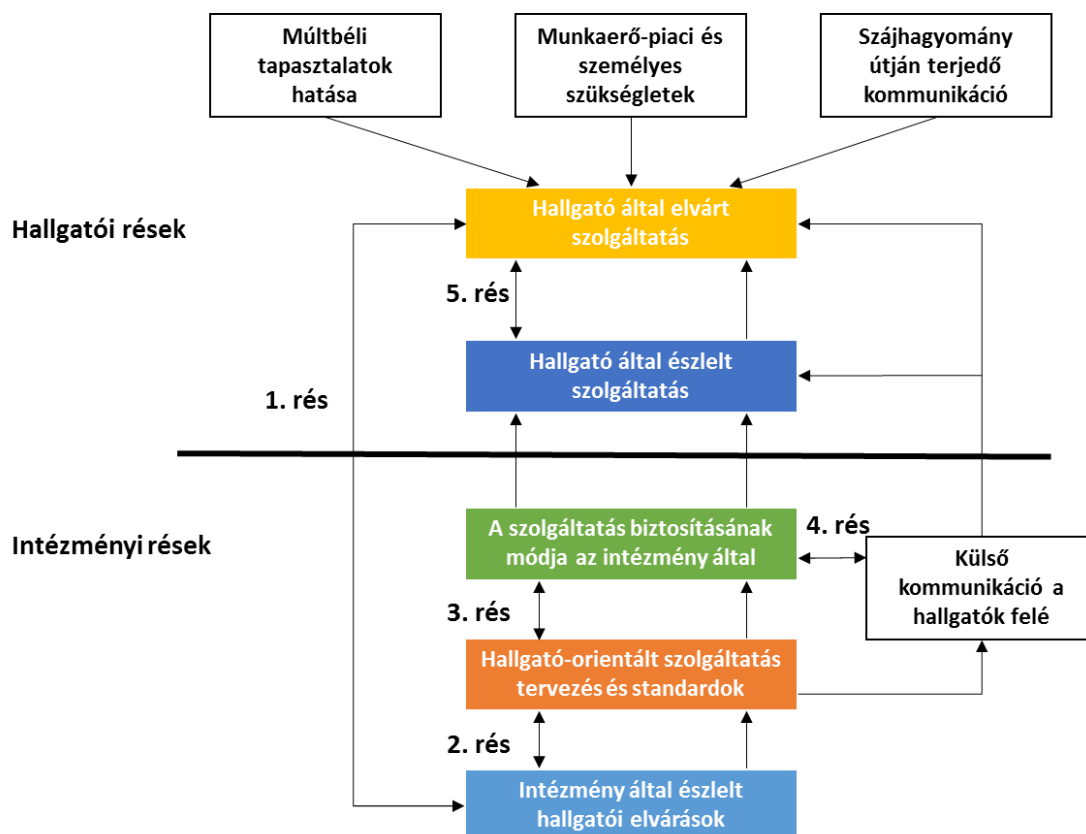
42

- A) szakasz: Hol szeretnénk lenni?
- B) szakasz: Honnan tudjuk, hogy eljutottunk oda?
- C) szakasz: Hol vagyunk most?
- D) szakasz: Hogyan jutunk el innen oda?
- E) szakasz: Milyen változásokat kell figyelembe vennünk a környezetből?

2.számú

### Résmodell

Az elégedettség megítélése fontos tényezője a minőségfejlesztésnek. A szolgáltatásként értelmezett képzési program kapcsánál alkalmazható a rés-modell felsőoktatásra adaptált változata:



43

1. ábra: A felsőoktatási szolgáltatások minőségének rés modellje (Rajasekhar, Muninarayanappa és Reddy, 2009 alapján)

Ebben a modellben jól látható, hogy a hallgató által elvárt szolgáltatásokra a múltbéli tapasztalatok, a munkaerő-piaci és személyes szükségletek, illetve a szájhagyomány útján terjedő kommunikáció is hat. Ezek olyan külső tényezők, melyeket az intézmény maga kevésbé tud befolyásolni, ám közvetlen módon tud hatni rájuk. Az elsődleges kiindulópont a modell alapján a hallgató által elvárt szolgáltatás és a hallgató által észlelt szolgáltatás közötti diszkrépancia (5. rész). Hogy a hallgató mit észlel a szolgáltatásból, az egy hosszabb, egymásra épülő folyamat eredményeként értelmezhető, melyek a modell további elemeit adják. Elsősorban az intézmény által észlelt hallgatói elvárásokból kell tovább lépni, hiszen ez a kulcs abban, hogy milyen szolgáltatást is nyújt az intézmény. Ha nagy különbség észlelhető az intézmény által észlelt hallgatói elvárások és a tényleges hallgatói elvárások között (1. rész), akkor a szolgáltatás nem lesz megfelelő minőségű. Ugyanis az intézmény által észlelt hallgatói elvárások alapján kerülnek kialakításra a standardok és ez alapján tervezik meg a folyamatokat. Ha ez a tervezési folyamat nem sikeres, tehát nincs összhangban az intézmény által észlelt elvárásokkal (2. rész), akkor a szolgáltatás biztosításának módja sem lesz elégséges. Ugyanúgy, ha a tervezési folyamat nincs összhangban a biztosítás módjával (3. rész), akkor ez a hallgató által rossz minőségű szolgáltatásként kerül értelmezésre. További fontos elem, hogy a kialakult sztereotípek és tervezési folyamat során az intézmény valamilyen



kommunikációt folytat, ami befolyásolja a hallgató elvárásait, illetve a szolgáltatás észlelését is. Azonban ha a kommunikált tényezők nincsenek összhangban a valós kivitelezéssel (4. rés), akkor ez szintén rossz minőségű szolgáltatásként kerül értelmezésre. A rés modell elmélete szerint a hallgatói elvárások és az észlelt szolgáltatás közötti rés (5. rés) bezárásának módja, ha a korábbi réseket (1-4. rések) kezeljük. Ez a folyamat nem csak a hallgató szempontjából értelmezhető, ugyanúgy a további szereplők esetében is szükséges értelmezni az elégedettség és elvárások fogalmát a minőség szempontjából.

