

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

OKTATÁSFEJLESZTÉSI INNOVÁCIÓ ÉS HÁLÓZATÉPÍTÉS A MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN

Trendek, irányadó eredmények,
adaptálható jogyakorlatok

Open Access

L'Harmattan

Ez a mű a Creative Commons Nevezd meg! - Ne add el! - Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban. Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok

Innovation and Networking for Educational Development in Hungarian Higher Education. Trends, key insights, and adaptable best practices

Dringó-Horváth Ida

<https://orcid.org/0000-0002-5246-7097>

Felsőoktatás / Higher education (12836), Oktatáspolitikai / Education policy (12075), ICT az oktatásban és a tanulásban / ICT in education and learning (12838)

felsőoktatás-pedagógia, felsőoktatás-fejlesztés, módszertani központ, oktatásfejlesztési központ, tanári digitális kompetencia

educational development in higher education, academic development, centers for teaching and learning, CTL, teacher digital competence

DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-646-188-1>

Open Access

<https://openaccess.hu/>

Dr. Dringó-Horváth Ida

Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés
a magyarországi felsőoktatásban

Trendek, irányadó eredmények,
adaptálható jógyakorlatok

Dr. Dringó-Horváth Ida

OKTATÁSFEJLESZTÉSI INNOVÁCIÓ
ÉS HÁLÓZATÉPÍTÉS
A MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN

Trendek, irányadó eredmények,
adaptálható jógyakorlatok

L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2024

A monográfia kiadását a KRE BTK Oktatásinformatika a felsőoktatásban II. című kutatási projektje (témaszám: 20714B800) támogatta.

© LHarmattan Kiadó, 2024

© Szerző, 2024

EISBN 978-963-646-188-1

Szakmai lektor: Dr. Dósa Kata

Nyelvi lektor: Horváthné Gyurisán Szabina

Mediális elemek: Sebestyén Lilla Anna és Horváthné Gyurisán Szabina

Kiadja a LHarmattan Kiadó

A kiadásért felel Gyenes Ádám, a LHarmattan Kiadó igazgatója.

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt

1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.

www.harmattan.hu

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A monográfia kiadását a KRE BTK *Oktatásinformatika a felsőoktatásban II.* című kutatási projektje (témaszám: 20714B800) támogatta. Az anyagi finanszírozáson túl kiemelendő az Egyetem vezetőségének folyamatos támogatása és elismerése, mely alapvető jelentőségű a KRE IKT Kutatóközpont módszertani és oktatásinformatikai fejlesztőmunkája szempontjából.

Külön köszönet a Központ jelenlegi munkatársainak (Fiamné T. Nagy Judit, Horváthné Gyurisán Szabina, Sebestyén Lilla Anna és Weber Andrea), valamint minden korábbi munkatársnak is, akik folyamatosan inspirálták és áldozatos munkával fejlesztették az egység oktatásfejlesztési szolgáltatásait és egyben formálták vezetői munkám, személyiségem – nekik ajánlom ezt a könyvet!

Végül pedig köszönet illet minden hazai oktatásfejlesztési szakembert, akivel munkám során az utóbbi években kapcsolatba kerülhettem. Az együttműködések, a tapasztalat- és jógyakorlatok megosztása, illetve az adatszolgáltatások révén mindannyian hozzájárultak a könyv megszületéséhez, de ennél jóval többhöz is: egy hazai felsőoktatás-pedagógiai szakmai közösség létrejöttéhez.

TARTALOMJEGYZÉK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	5
ELŐSZÓ	9
1. FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI KÖZPONTOK – A FELSŐOKTATÁS	
INNOVÁCIÓS MOTORJAI	12
1.1 Tudásmenedzsment a felsőoktatásban	12
1.2 Felsőoktatás-fejlesztés – fogalmi háttér és történet	16
1.3 Fókuszban Magyarország: egyedi fejlődési útvonalak	26
2. A HAZAI FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉS ANATÓMIÁJA: STRUKTÚRÁK,	
FUNKCIÓK, KIHÍVÁSOK	29
2.1 Intézményi narratívák – interjú adatfelvételek	30
2.1.1 Írásbeli, strukturált interjú – 2020	30
2.1.2 Szóbeli, félig strukturált interjú – 2024	33
2.2 Trendek és változások – kérdőíves adatfelvételek	35
2.2.1 Online kérdőíves felmérés – 2022	38
2.2.2 Online kérdőíves felmérés – 2024	38
2.3 Új perspektívák a hazai felsőoktatás-fejlesztési kutatásokban	47
2.4 Komplex besorolási modell a hazai kontextusra	49
3. GÓRCSŐ ALATT EGY HAZAI JÓGYAKORLAT:	
BEMUTATKOZIK A KRE IKT KUTATÓKÖZPONT	52
3.1 A komplex fejlesztési program elemei	55
3.1.1 Igényfelmérés	56
3.1.2 Fejlesztés – Top down	58

3.1.3 Fejlesztés – Bottom up	60
3.1.4 Visszacsatolás és kapcsolódó reflexió	62
3.2 Kurzusadminisztrációs és kommunikációs felületek	65
3.3 Szakmai közösségépítés és piaci együttműködések	68
3.4 Meghatározó mérföldkövek – összefoglaló útravaló	69
4. A HÁLÓZATOK EREJE: LOKÁLIS ÉS GLOBÁLIS SZINERGIÁK	72
4.1 Hazai felsőoktatás-fejlesztési együttműködések, hálózatok	73
4.1.1 MRK Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum	73
4.1.2 MTA Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság	75
4.1.3 Közös irodalomgyűjtemény: módszertani kézikönyvek, adaptálható jógyakorlatok	77
4.2 Nemzetközi felsőoktatás-fejlesztési együttműködések, hálózatok	80
4.3 Kapcsolódó felsőoktatási ernőszervezetek	82
5. REFLEXIÓT, ÉRTÉKELÉST ÉS TERVEZÉST TÁMOGATÓ KERETRENDSZEREK	84
5.1 A HITS (Hub, Incubator, Temple, Sieve) keretrendszer	86
5.2 Az ACE-POD-Mátrix keretrendszer	88
5.3 PROF-XXI keretrendszer	89
5.4 Kihívások: eszközválasztás és értékelési nehézségek	91
6. ZÁRSZÓ	93
SZERZŐI BEMUTATKOZÁS	96
FELHASZNÁLT IRODALOM	98
MELLÉKLETEK	107
1. sz. melléklet: A hazai felsőoktatás-fejlesztési központok	108
2. sz. melléklet: Oktatásfejlesztők „tollából”	111
3. sz. melléklet: Kérdőív felsőoktatás-fejlesztő egységek vezetőinek – 2024	112
4. sz. melléklet: felsőoktatás-fejlesztési szervezetek	118
5. sz. melléklet: hazai és nemzetközi rendezvények	121
6. sz. melléklet: A POD-mátrix értékelő keretrendszer magyar fordítása	122

ELŐSZÓ

Az elmúlt években a felsőoktatási intézmények számára egyre fontosabbá vált a módszertani megújulás, az oktatásfejlesztés, melynek katalizátoraiként legfőképpen olyan stratégiai célok szolgáltak, mint a nemzetköziesítés, a fenntarthatóság, a tanulásközpontúság és inklúzió vagy a digitalizáció. Kiváltképp ez utóbbi erősödése az oktatási, a kutatási és az adminisztrációs folyamatokban előmozdította mind a technológiai környezetet, mind pedig az egyetemi oktatók és akadémiai támogatók digitális (pedagógiai) kompetenciáinak fejlesztése. Az egyetemi rangsorok növekvő elvárásokat támasztanak az intézmények felé, ami szükségessé teszi a kapacitásfejlesztést. Mindezek hatására egyre több egyetemen jelentek meg a fenti folyamatokat komplex módon támogató szervezeti egységek, míg a korábban már működő módszertani és digitalizációs központok szerepe jelentősen megnövekedett, funkcióik kiszélesedtek.

A kiadvány áttekintést nyújt erről az izgalmas, jelenleg is zajló folyamatról, részletesen bemutatva a magyarországi gyakorlatot. Példaként közeli bepillantást enged a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) Információs- és Kommunikációs Technológiák (IKT) Kutatóközpontjának gyakorlatába, de bemutatja a hazai és nemzetközi együttműködési lehetőségekre, a kapcsolódó értékelési és reflexiós keretrendszereket, illetve irányadó joggyakorlatokat.

Az 1. fejezet – *Felsőoktatási módszertani és oktatásfejlesztési központok* – a felsőoktatási tudásmenedzsment elemeit tekinti át és bemutatja, milyen sok szálon kapcsolódik ezekhez az oktatásfejlesztési központok munkája, mely utóbbit az oktatók és az akadémiai támogatók saját munkakörükhöz kapcsolódó tudás- és kompetenciafejlesztésének egyetemen belüli deklarált színtereiként tartjuk számon. A fejezet legfőbb célja, hogy áttekintse a Felsőoktatásfejlesztési Központok (FFK) – angolul többnyire *Centres for Teaching and Learning* (CTL) – emlegetett egységek fogalmi definícióját, valamint fejlődésük történetét.

Kifejezetten a magyarországi központok, illetve a területen működő munkacsoportok, projektek létrejöttének, szerkezetének és funkcionalitásának részletes bemutatását

célozza a 2., *A hazai felsőoktatás-fejlesztés anatómiája: struktúrák, funkciók, kihívások* c. fejezet, a kapcsolódó empirikus kutatások tükrében. Hangsúlyos elemként jelenik meg a KRE IKT Kutatóközpont koordinálásával két évente, központvezetők bevonásával végzett szisztematikus adatfelvétel: a hazai egységekről készült pillanatfelvételek bemutatása, illetve azok összevetése irányadó trendek megállapítását teszik lehetővé.

A hazai helyzetkép felvázolását követően egy konkrét szervezeti egység példáján keresztül nyújtunk bepillantást a felsőoktatási intézmények oktatásfejlesztési munkájába. *A Górcső alatt egy hazai jógyakorlat: bemutatkozik a KRE IKT Kutatóközpont* c. 3. fejezet egy adott felsőoktatási módszertani és oktatásinformatikai szervezeti egység egyéni útját követi végig. Bemutatja a központ létrejöttét támogató körülményeket, az eddigi fejlődési útvonal legfontosabb mérföldköveit és a jelenlegi működési gyakorlat alapvető elemeit. A fejezetben összefoglalt tapasztalatok adaptálható mintául szolgálhatnak újonnan szerveződő egységek számára, de a már működő központok részére is reflexió alapjául szolgálhatnak.

A 4. fejezet – *A hálózatok ereje: lokális és globális szinergiák* – a hazai tudásmegosztó hálózatok létrehozásának főbb lépéseit és működésének elveit taglalja. A hazai oktatásfejlesztési egységek 2020-tól történő szisztematikus feltárása és a kialakuló, egyre szorosabb, gyakorlatorientált együttműködés 2024-től a Magyar Rektori Konferencia (MRK) albizottságaként formalizálódott. A folyamattal szinte párhuzamosan pedig egy, a hazai felsőoktatás-pedagógia tudományos támogatását célzó munkacsoport is létrejött a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) támogatásával. A hazai együttműködések túl a fejezet kitér a nagyobb, regionális és nemzetközi hálózatok munkájának bemutatására is.

Az egyes központok részletesebb működési mechanizmusának feltárására, értékelésére és fejlesztésére alkalmas mérőeszközöket gyűjt egybe a *Reflexiót, értékelést és tervezést támogató keretrendszerek* c., 5. fejezet. A bemutatott eszközök a diagnosztikus mérés mellett stratégiai célok és fejlesztési koncepciók kialakítását is segítik. A keretrendszerek egymással való összevetése segíti a megfelelő, adott célok mentén kiválasztott eszközhasználatot.

A *Zárszó* egyfajta konklúzióként taglalja a felsőoktatás-fejlesztési központok lehetséges jövőbeli szerepét, fejlesztési irányait. A *Szerzői bemutatkozás és Felhasznált irodalom* után található [Mellékletek](#) szintén a kiadvány gyakorlati hasznosíthatóságát kívánják erősíteni. A közreadott, alábbiakban felsorolt információk anyagok a területen folytatott kutatási munkát, valamint az együttműködésen alapuló, szakmai közösségi tudásmegosztást tudják támogatni:

- [1. sz. melléklet](#): A hazai oktatásfejlesztési központok listája
- [2. sz. melléklet](#): Oktatásfejlesztők „tollából” – oktatásfejlesztő egységek kiadványai
- [3. sz. melléklet](#): Kérdőív oktatásfejlesztési egységek vezetőinek – 2024
- [4. sz. melléklet](#): Hazai és nemzetközi felsőoktatás-fejlesztési szervezetek
- [5. sz. melléklet](#): Kapcsolódó hazai és nemzetközi rendezvények, konferenciák
- [6. sz. melléklet](#): Az ACE-POD értékelő keretrendszer magyar fordítása

A kiadvány legfőbb célja, hogy átfogó képet nyújtson a hazai felsőoktatási módszertani és oktatásinformatikai központok fejlődéséről, működéséről és jövőbeli kilátásairól, bepillantást engedve a nemzetközi helyzetbe, együttműködési hálózatokba is. Reméljük, hogy a bemutatott példák és elemzések hozzájárulnak a szakmai közösség tudásának bővítéséhez és a jelen gyakorlatok fejlesztéséhez, valamint a hiányterületek feltárásával elősegítik a lehetséges további kutatásokat.

1. FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI KÖZPONTOK – A FELSŐOKTATÁS INNOVÁCIÓS MOTORJAI

1.1 TUDÁSMENEDZSMENT A FELSŐOKTATÁSBAN

Az egyetemi tudásmenedzsment jellemzőit és változásait Balogh (A. Balogh, 2017) foglalja össze. Tanulmánya alapján elmondható, hogy az egyetemek továbbra is mint tudásbázisok, tudásközpontok működnek, de míg korábban a tudás önmagában vett értékét is elismerte a társadalom, ma inkább a közvetlenül alkalmazható és gazdasági hasznot eredményező tudás az érték, tehát piacképes tudásra van szükség. A tudásalapú társadalomban a tudás előállítása, termelése, adásvétele iparszerű tevékenység, így mára az élet minden területén felértékelődött a tudásalkalmazás (know-how jellegű tudás). A köz- és felsőoktatás a gazdasági szféra ezen elvárásaihoz igyekszik alkalmazkodni, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a kurrikulum a szakmai szempontokon túl a munkaerőpiaci szempontokat is egyre inkább figyelembe veszi (vö. Hajdú, 2020; Kocsis, 2023). A kutatási eredmények azonban a munkaerőpiac jelentős átalakulását vetítik előre. A technológia fejlődésével, és újabban a mesterséges intelligencia (MI) folyamatosan erősödő jelenlétével a jövőben valóban alkalmazható tudás egyre nehezebben meghatározható, előrejelezhető.

Ugyanez a gondolat jelenik meg az European University Association (EUA) 2030-ig kitekintő víziójában (European University Association – EUA, 2021):

„Európa és a világ óriási kihívásokkal néz szembe, mint például az ökológiai, gazdasági és társadalmi problémák, a digitális átállás és a (geo)politikai bizonytalanság közötti fenntartható egyensúly megtalálása. Fordulóponton vagyunk, a társadalom és az egyetemek átalakulásának időszakában. Ezért fontos, hogy egy lépést hátralepjünk és stratégiai szempontból elgondolkodjunk a felsőoktatás jövőjéről” (European University Association – EUA, 2021, fordítás DeepL és a szerző).

A kihívások és meghatározó trendek taglalása után a dokumentum az alábbi három pontban foglalja össze a jövő egyetemének képét, vízióját:

- Nyitott, transzformatív és transznacionális: az egyetemek nyitott közösségekké válnak, amelyek együttműködnek a társadalom különböző szereplőivel nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt, a fizikai és a digitális tanulási és kutatási környezetek segítségével. Ezek holisztikus megtervezése lehetővé teszi a sokszínű egyetemi közösség különböző igényeinek kielégítését, azok folyamatos és rugalmas lekövetését.
- Fenntartható, sokszínű és elkötelezett: az egyetemek a fenntarthatóságot helyezik középpontba, támogatják a társadalmi sokszínűséget, és síkra szállnak a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében, biztosítva a méltányos hozzáférést az oktatáshoz és a kutatáshoz egyaránt.
- Erős, önálló és elszámoltatható: az egyetemek nagyfokú autonómiával fognak rendelkezni, stratégiai döntéseket hozva szervezeti és pénzügyi kérdésekben, miközben elszámoltathatók lesznek a társadalom és az érdekelt felek felé, biztosítva a magas színvonalú szolgáltatást és a folyamatos fejlődést.

Az elsődleges beavatkozást igénylő területeknél három elemet emel ki a dokumentum: a tudományos életpálya reformját, az interdiszciplinaritást, valamint a közéleti szerepvállalás erősítését. Az oktatásfejlesztés, módszertani és oktatásinformatikai támogatás szempontjából vizsgálva a területekhez megfogalmazott ajánlásokat, elmondható, hogy

- a tudományos életpálya reformjánál javasolt a szélesebb spektrumú, a bibliometriai mutatókon túlmutató értékelés, valamint a különböző karrierutak közötti további egyenrangúság előmozdítása, beleértve a kutatás és az oktatás közötti egyenrangúságot is;
- az interdiszciplinaritásnál kívánatos a terület megjelenítése az oktatásfejlesztésben, az egyetemi oktatók kompetenciafejlesztésében, kiemelten a különböző tudományágakból érkező oktatók együttműködésének támogatása;
- míg a közéleti szerepvállalás terén feladatként fogalmazódik meg a tudományos közösség tagjainak ösztönzése a nyílt, bizonyítékokon alapuló vitákra, és a félretájékoztatás, a tévhitek elleni küzdelemben való részvételre.

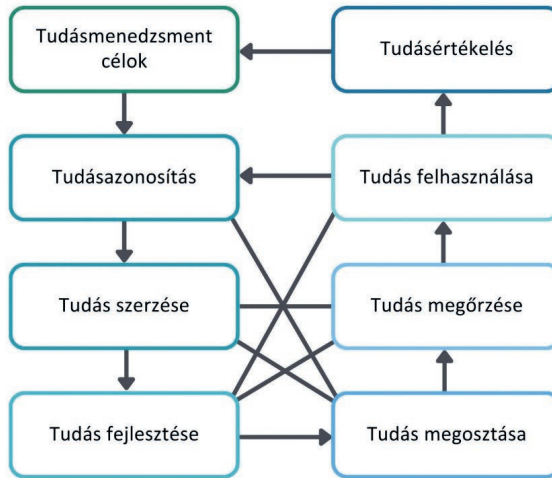
Az egyetemek mint tudásközpontok történeti fejlődését mutatja be szemléletes módon a felsőoktatási intézmények generációs modellje, ahol Balogh (2017) három, míg Lukovics és Zuti (2015) négy generációt ír le. Az egyes generációk legfontosabb jellemzőit az alábbi táblázat mutatja, a fentiek értelmében kiegészítve a felsőoktatás 2030-as víziójával:

1. táblázat. A felsőoktatási intézmények generációs modellje, kiegészítve a 2030-as vízióval (Wissema, 2009 és Hoq-Akter, 2012 alapján, idézi A. Balogh, 2017; Lukovics & Zuti, 2015), saját szerkesztés

	Első generációs egyetemek	Második generációs egyetemek	Harmadik generációs egyetemek	Negyedik generációs egyetemek	Egyetemek 2030-as víziója
Cél	Oktatás	Oktatás és kutatás	Oktatás, kutatás és tudáshasznosítás	Oktatás, kutatás, tudáshasznosítás, proaktív gazdaság-fejlesztés	Oktatás, kutatás, társadalmi innováció és fenntarthatóság
Szerep	Az igazság védelme	A természet megismerése	Értéktelentés	Helyi gazdaság motorja, szerep, stratégiai irányjelölés	Globális együttműködés és társadalmi változás motorja
Létrehozó	Szakemberek	Szakemberek és tudósok	Szakemberek, tudósok és vállalkozók	Szakemberek, tudósok, vállalkozók és helyi szakemberek	Szakemberek, tudósok, vállalkozók és globális partnerek
Nyelv	Latin	Nemzeti	Angol	Többnyelvű (nemzeti és angol)	Többnyelvű, közte a digitális kommunikáció
Menedzsment	Kancellár	Részmunkaidős tudósok	Professzionális menedzsment	Professzionális menedzsment és helyi szakemberek	Professzionális menedzsment és globális együttműködés
Tudáshasznosítás fő aspektusa	Az elérhető tudás oktatása szűk rétegnek	A tudomány határainak kibővítése. Tudásátadás a tágabb rétegeknek. Nincs gazdasági célú felhasználás.	A tudományok hasznosítási lehetőségeinek feltárása. Gazdasági célú felhasználás. Új platformok (pl. online kurzusok).	A tudáshasznosítás akadályainak lebontása. Oktatók, kutatók, hallgatók, közösségek inspirálása.	A társadalmi innováció és fenntarthatóság előmozdítása. Interdiszciplináris megközelítések és globális együttműködés.

A felsőoktatási intézmények tehát tudásfejlesztő és -átadó rendszereket működtetnek, ahol az első a kutatás alapján új tudás létrehozását, míg a második a létrehozott, már meglévő tudás megszerzésének biztosítását, folyamatos fejlesztését jelenti. A felsőoktatás-fejlesztésnek mindkét terület fontos eleme.

Az ilyen tudásmenedzsment rendszerek jellemző elemeit mutatja be a következő, 1. ábra:



1. ábra. A felsőoktatási tudásmenedzsment rendszer jellemző elemei (Probst, Romhardt és Raub (2003) nyomán A. Balogh, 2017), saját szerkesztés

A fenti intézményi, belső tudáselemek közül több is szorosan kapcsolódik a módszertani és oktatásinformatikai központok munkájához: ilyen pl.: i) a tudásazonosítás: az oktatók/ kutatók/adminisztrátorok szükséges tudásának meghatározása, ii) a tudás megőrzése: intézményi jogyakorlatok gyűjtése, rendszerezése, iii) a tudás fejlesztése: az intézményi dolgozók rendszeres – és az élethosszig tartó tanulás jegyében folyamatos – továbbképzése, iv) a tudás megosztása: külső és belső képzések, szakmai napok, rendezvények, illetve publikációk, v) a tudásértékelés: a tudásátadás eredményességének mérése, értékelése, a felsőoktatási minőségbiztosítási kritériumok alapján.

A felsőoktatás-fejlesztést, mely a jelen könyv fő fókuszát képezi, Fraser és munkatársai így definiálják átfogó jelleggel: „az egyetemi és főiskolai tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó szakmai és stratégiai fejlesztés területe” (Fraser és mtsai., 2010, 49).

1.2 FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉS – FOGALMI HÁTTÉR ÉS TÖRTÉNET

Az oktatók, kutatók és akadémiai támogatók saját munkakörükhöz kapcsolódó tudás- és kompetenciafejlesztésének egyetemen belüli deklarált szinterei a különböző felsőoktatás-fejlesztési központok (FFK). Az angolszász szakirodalom többnyire a *Centres for Teaching and Learning (CTL)* néven emlegeti ezen szervezeti egységeket, de további, jellemzően használt angol terminusok a területen az *Academic Development Unit*, *Teaching and Learning Center* vagy a *Centre for Teaching Excellence* (Dósa és mtsai., 2024; Sebestyén és mtsai., 2024). A terminus magyar megfelelőjeként használatos a *Tanulás és Tanítástámogató Központ* (Bodnár, 2024), az *Oktatásfejlesztési Központ* (Sebestyén és mtsai., 2024) vagy a *Felsőoktatás-fejlesztési Központ* esetlegesen *Módszertani Központ* (Dósa és mtsai., 2024; Dringó-Horváth, 2023). De megjelennek a magyar kontextus jellemzőit előtérbe helyező és megjelenítő további kifejezések is (vö. 2. fejezet), mint az *Oktatás- és Kutatásfejlesztő Módszertani Központ* vagy *Módszertani és Oktatásinformatikai Központ* (Dringó-Horváth, 2023; Dringó-Horváth és mtsai., 2024; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2023). Ez utóbbi elnevezés hazai központvezetők javaslatai alapján, konszenzusos úton jött létre 2024-ben a Magyar Rektori Konferencia (MRK) munkacsoportjaként létrehozott hazai együttműködési hálózat elnevezésére (részletelesen lásd 4.1.1. fejezet).

A hatékony felsőoktatás-fejlesztést kezdetektől fogva a sokrétűség jellemzi, mely Beach (2016) történeti áttekintése alapján három fő dimenzióban valósul meg a gyakorlatban:

- az oktatás, a tanulási- és tanítási folyamatok fejlesztése révén,
- a személyes fejlődés, például az egyéni életpálya, karrierfejlesztés által és
- a szervezeti fejlesztést támogató, flexibilis és hatékony tanulási környezet kialakításával.

A terület komplexitására és vitatott jellegére mutat rá Geertsema (2021), aki egy nagy kutatóegyetem (National University of Singapore) felsőoktatás-fejlesztési központjának vezetőjeként reflektált egy évtizednyi munkára. A szakmai diszkussziót véleménye szerint olyan kérdések hatják át, mint hogy

„vajon egy terület, egy tudományág, egy szakma, egy tantárgy vagy valami egyéb a megfelelő meghatározás; az oktatásfejlesztő munkakört akadémiai területként, és ennek megfelelően kutatási tevékenységgel kell elképzelni, vagy inkább támogató/adminisztratív jelleggel, kutatási elvárások nélkül; milyen kapcsolatrendszerben működjön: (1) részben az egyetemi felsővezetés felé irányulva, például az egyetemi irányelvek és stratégia megvalósításának támogatásával; (2) de egyben bizalmi kapcsolatot kiépítve az egyéni munkavállalók felé, kiszolgálva az oktatók és az oktatást támogató egyéb közösségek igényeit; és (3) milyen mértékben legyen az egyetemi oktatásfejlesztésnek a hallgatók felé irányuló tevékenysége” (Geertsema, 2021, 235–236, fordítás DeepL és a szerző).

Nem meglepő mindez, hiszen maga az egyetemi oktató szakma – mint a fejlesztés fő fókusza – szintén igen összetett tevékenységi kört foglal magában, ahogyan azt van Dijk és munkatársainak (2020) kapcsolódó, 46 keretrendszer elemzésével fejlesztett modellje szemlélteti. Az elemzés alapján a kutatás hat fő feladatot azonosított:

- *Oktatás és tanulás támogatása:* A biztonságos és motiváló tanulási környezet kialakítása, tanítási módszerek alkalmazása, a tanulók támogatása, valamint a tanulási stratégiák fejlesztése.
- *Oktatástervezés:* Az oktatási célok, tanulási tevékenységek és tananyagok megtervezése, valamint az oktatás különböző elemeinek összhangba hozása a visszajelzések alapján.
- *Értékelés és visszajelzés:* Az értékelési eszközök és módszerek tervezése, alkalmazása és értékelése, valamint a tanulók teljesítményének visszajelzése és formáló értékelése.
- *Oktatási vezetés és menedzsment:* A tanárok szerepe az oktatás szervezésében, minőségbiztosításában, oktatási változások és innovációk vezetésében, valamint az oktatáspolitikai kialakításában és megvalósításában.
- *Oktatási kutatás és tudomány:* A pedagógiai elméletek megismerése és alkalmazása, a tanítási gyakorlat kutatása, valamint az oktatási eredmények megosztása.
- *Szakmai fejlődés:* Az oktatók folyamatos önfejlesztése, reflexió a tanításról, visszajelzések kérése és felhasználása, valamint szakmai fejlődési programokon való részvétel.

A munka eredményeként jött létre az egyetemi tanári szakértelmet (*UNiversity Teacher Expertise – UNITE*) és fejlesztési dimenzióit bemutató modell, mely jó alapul szolgálhat a felsőoktatás-fejlesztési munkához az egyetemi tanári professzió összetettebb meghatározása révén.

Szintén ezt az összetett képet mutatja Kálmán (2019b) tizenkét oktatóval készített élettörténeti és kvalitatív tematikus interjúkat felvonultató tanulmánya: a szakmai fejlődés és tanulás sajátosságai az oktatók élettörténeteiben, oktatói fejlődésük egyes szakaszaiban (kezdő, tapasztalt, illetve tapasztalt, gyakorlattal rendelkező oktatók) igen változatos képet mutat. A hatékonyság szempontjából fontos ennek a sokszínűségnek a megragadása és megfelelő kiszolgálása a fejlesztés során. Az elemzés az oktatók támogatásával kapcsolatos fejlesztési irányok újragondolását javasolja annak érdekében, hogy a jelenlegi gyakorlattal ellentétben ne csak felszínesen, a mindennapi gyakorlatok szintjét, hanem a lényegi oktatói identitás átalakítását, szakmai fejlesztését is érintsék (Kálmán, 2019b). Az egyetemi oktatók saját tanításukról alkotott vélekedését vizsgálta továbbá Káplár-Kodácsy és Dorner (2024). A kutatás a történetkiegészítés módszerével, az oktatói önreflexióra építve tárja fel a megkérdezettek tanítással kapcsolatos meggyőződések és gyakorlatuk bizonyos elemeinek kapcsolatát. Az eredményekben szintén az oktatói tapasztalatok sokfélesége és összetettsége jelenik meg, kiegészülve azzal a pozitívummal, hogy a folyamat támogatta az oktatók önreflexióra épülő pedagógiai tudatosságát és fejlődését.

A témához kapcsolódóan érdemes megemlíteni a hazai koordinálással¹ megvalósuló PROFFORMANCE (2021–2022) és PROFFORMANCE+ (2022–2025) nemzetközi projekteket. Céljuk, hogy segítséget nyújtsanak a különböző oktatáspolitikai célok gyakorlati megvalósításához, és támogassák az oktatás-tanulás minőségének és hatékonyságának fejlesztését az intézmények, valamint az oktatók szintjén egyaránt. A projekt fő terméke a PROFFORMANCE eszköztár (toolkit), amely több terméket foglal magában. Ezek közül a fejezet szempontjából kiemelkedő jelentőségű az [online oktatói teljesítményértékelő eszköz](#), mely komplex áttekintést nyújt az oktatók kompetenciáiról 6 tematikus területen, 4 horizontális prioritás szerint.²

A fentiekkel összefüggésben a felsőoktatás-fejlesztői szakterület is nehezen meghatározható, derül ki az 1996–2020 között publikált 34 tanulmány szisztematikus szakirodalmi elemzésére épülő, a felsőoktatás-fejlesztők szakmai identitását és az azt befolyásoló tényezőket feltáró kutatásból (Mori és mtsai., 2022).

Az oktatásfejlesztés láthatóan egy összetett és folyamatosan változó terület, mely az utóbbi években az oktatásfejlesztés tudományának (scholarship of educational development – SoED, vagy Scholarship of Teaching and Learning – SoTL) egyre gazdagabb és szerteágazóbb megjelenését eredményezte (vö. Cruz és mtsai., 2022). A fenti fogalom magyar szaktudományos megfelelőjének Halász (2021) a *felsőoktatás-pedagógia* kifejezés használatát javasolja.

Jelen mű a terminológiahasználatnál ezt a komplexitást kívánja megragadni és – mivel leginkább a magyar kontextusról és ezen célközönség számára íródott – figyelembe veszi a hazai jellemzőket, főként a digitális kompetenciafejlesztés különösen markáns megjelenését (vö. 2. fejezet). Így a fentieket leginkább megjelenítő *Felsőoktatás-fejlesztési Központ (FFK)*, illetve a *Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Központ (FMOK)* elnevezéseket használjuk. A meglévő felsőoktatás-fejlesztési egységek elemzésének elemzésére támaszkodva azonban megjegyzendő, hogy az aktuális gyakorlat leginkább az *Oktatásfejlesztési Központ* vagy Oktatásmódszertani/Módszertani Központ kifejezéseket használja. A központ mellett sokhelyütt az *egység* kifejezés pedig összefoglalóan utal az egyes hazai intézményeknél megjelenő egyéb, igen változatos szerveződési formákra (például *projekt*, *munkacsoport*, *bizottság* stb., vö. 2.2.2. fejezet).

Megjegyzendő továbbá, hogy – igazodva számos hazai szakirodalmi példához – a *hallgató* helyett a szövegben, ahol csak lehet a *tanuló* kifejezést használjuk, mely jobban tükrözi az önálló tudásépítést és aktív részvételt a tanulási folyamatban, szemben a „hallgató” passzívabb, csak a hallgatásra utaló jelentésével (vö. az angolszász irodalomban megtalálható *student – learner* szóhasználat változásait). Az *akadémiai támogatók*

¹ A projekteket az Innovációs és Technológiai Minisztérium, illetve a Tempus Közalapítvány koordinálja.

² A projekt további, az oktatásfejlesztési gyakorlatban jól hasznosítható eredményei az alábbiak: a [Jógyakorlat adatbázis](#) egy online felületen, kereshető formában adja közre a nemzetközi felsőoktatási díj felhívás keretében beérkezett felsőoktatás-pedagógiai munkákat, az angol nyelvű [Tematikus webinársorozat](#) célja egyrészt a jó gyakorlatok ismertetése, másrészt az oktatói értékelő eszköz bemutatása és szakmai kapcsolatok kialakítása, a [Kurzusportál](#) online elérhető, ingyenes kurzusokat gyűjt egybe az egyetemi oktatók számára projekt négy kiemelt témakörében (digitalizáció, fenntarthatóság, inklúzió, nemzetköziesítés).

kifejezés pedig olyan személyekre utal, akik segítik a hallgatók és oktatók munkáját, előmozdítják az akadémiai tevékenységek zavartalan lebonyolítását. Ide tartoznak többek között a tanszéki adminisztrátorok (tanulmányi ügyek kezelése), a könyvtárosok (akadémiai források biztosítása), vagy éppen a központi támogató szervezeti egységek (pl. pályázati iroda, nemzetközi iroda) munkatársai is.

A fent leírt sokszínű terminológiai használatról függetlenül az oktatásfejlesztési egységek fő küldetése a tanulás-tanítási folyamatoknak mint az egyetem elsődleges missziójának támogatása kutatások és az oktatók fejlesztése révén. A tevékenységi- és feladatkörük szerint jellemzően három modellbe sorolhatók be (Kozma, 2024): i) a segítő központ modell, mely elsősorban az oktatók támogatására szolgál, segítve őket a tananyaggyártásban és (digitális) eszközhasználatban, tréningeket kínálva új és/vagy pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatóknak; ii) a hallgatói központ modell, mely a (nemzetközi) hallgatók felkészülését és szabadidős programjait támogatja, erősen építve az oktatói közreműködésre; és iii) az adminisztratív központ modell, mely az egyetem adminisztrációjának részeként jelenik meg, az oktatóknak kötelezően előírt kurzusok és gyakorlatok gyűjtőhelyeként, az új eszközök, módszerek és felsőoktatási szakpolitikák megismertetésére, valamint ellenőrzési és minősítési feladatokat is ellát.

Az egyes oktatásfejlesztési szervezeti egységek jellegét, hovatartozását, felelősségi körét tekintve Bodnár (2024) külföldi példákat elemezve négy modellt különböztet meg egymástól:

- *Központi modell:* Az egység külön vezető irányítása alatt áll, aki az egyetemi felsővezetéshez kapcsolódik, központi költségvetésből finanszírozva. A központ munkacsoportokra tagolódik, mint oktatásfejlesztés, technológiai támogatás, értékelés, kutatás és minőségfejlesztés.
- *Kari modell:* Az egység egy adott karhoz kötődik, vezetője a dékán vagy az adott területért felelős vezető. Elsődlegesen a karon belüli oktatási stratégiai fókuszot támogatja.
- *Technológicentrikus modell:* Az egységet a technológiai stratégia felelőse vezeti, és főleg technológiai támogatásra koncentrál.
- *Osztott vagy hálózatos modell:* Az egység szakértői beágyazottan dolgoznak az oktatók között, az oktatásfejlesztést támogatva. A fókusz a hálózati együttműködésnek köszönhetően az adott szakértői kör igényein van.

A besorolás némi átfedést mutat, hiszen míg a technológicentrikus modell a központ irányultságára, fő fókuszára utal, függetlenül attól, hogy hol helyezkedik el az egység, addig a másik három kategória az intézményi struktúrában belüli elhelyezkedésre, integráltságra irányul. Amennyiben a modellt az egyes egységek besorolására kívánjuk használni, ez esetlegesen nehézséget okozhat (vö. 2.4. fejezet).

Meg kell említeni egy másik besorolási modellt is, melyet eredetileg az amerikai nemzeti felsőoktatás-fejlesztési egyesület hozott létre az oktatásfejlesztési központok értékelésére és a munkafolyamatok tervezésének támogatására (Pod Network, 2018), de az egyes egységek besorolására is előszeretettel használja a szakmai közösség (Hayward és mtsai., 2024; Wright, 2023).

A változás négy stratégiája, ahogyan Wright (2023) fogalmaz, egy szociológiai tanulmány alapján jött létre (Stevens és mtsai., 2008), és abból a felvetésből született, hogy szociológusként a felsőoktatási intézmények felfoghatók a népesség szelektálására és rétegzésére szolgáló szűrőként (sieve), a kompetens társadalmi szereplők fejlődésének inkubátoraként (incubator), a hivatalos tudás legitimációjának szentélyeként (temple) és több intézményi területet összekötő csomópontként (hub). A négy stratégia Wright (2023) szerint a központok célkitűzéseiben érhető tetten, és megmutatja, milyen tevékenységek révén kívánják elérni a megfogalmazott célokat:

- A *csomópont-központ*, amely a szerző szerint a leggyakoribb, megpróbál összekötőként működni, például párbeszéd és együttműködés céljából összehozni az oktatókat és a hallgatókat, vagy központilag elérhetővé tenni a rendelkezésre álló erőforrásokat.
- A *szűrő-központ*, amely egy szintén gyakran alkalmazott fejlesztési stratégia, az oktatási gyakorlatok kutatáson alapuló szűrésében és így a bizonyítékokkal alátámasztható jógyakorlatok terjesztésében látja a változás zálogát.
- Az *inkubátor-központ* a fejlődésre és a növekedésre összpontosít, gyakran az egyének fejlesztése révén. Ez megjelenhet a személyes konzultációkban vagy az újonnan belépő oktatók orientációjában, de az oktatói díjakban is, ahol innovatív ötletek, kezdeményezések terjesztése, implementálása a cél.
- A *szentély-központ* stratégiája, hogy az oktatást egy kiemelt és elismert szakmai tevékenységként kezeli, és annak támogatása, elismerése és jutalmazása révén próbálja a változást előmozdítani (Wright, 2023).

A szerző szerint mind a négy stratégia hatékony lehet, de fontos a központ programjainak összehangolása ezekkel a stratégiákkal, hogy valóban elérjük a megfogalmazott célokat.

A gyakorlati megjelenésüket tekintve azonban mind hazai, mind nemzetközi vonatkozásban előfordul, hogy az egyes modellek nem feltétlenül jelennek meg tisztán, egymástól jól elkülöníthető módon, hanem komplexebb szervezeti egységként, együttesen is jelen lehetnek (például központi egységként szakértői mentorhálózat létrehozásával és működtetésével valósítva meg a beágyazott fejlesztést, vö. a 3. fejezetben megjelenített egység részletes működési leírását, illetve a 2.2.2. fejezetet).

Bár a központok rendszerint igen széles szolgáltatási és feladatkörrel rendelkeznek, tevékenységükre az angolszász szakirodalomban a fő elemet kiemelve egyaránt utalnak az *Academic Development (AD)*, az *Educational Development (ED)* vagy a *Faculty Development (FD)* fogalmakkal (Beach és mtsai., 2016; Geertsema, 2021; Sorcinelli, 2006), melyek a magyar nyelvű szakirodalomban *oktatásfejlesztés* / *felsőoktatás-fejlesztés* fogalmakkal jeleníthetők meg (Dósa és mtsai., 2024; Dringó-Horváth, 2023; Sebestyén, 2023; Sebestyén és mtsai., 2024). A területhez kapcsolódó országos hálózatokat tömörítő nemzetközi szervezet, az [International Consortium of Educational Development \(ICED\)](#), vö. 4.2. fejezet) honlapján az alábbi definíció szerint határozza meg tagjait: [a felsőoktatás-fejlesztők] „egyénekkkel, csoportokkal és intézményekkel dolgoznak együtt a tanítás gyakorlatának, elméletének és minőségének javítása érdekében.”

Az egyes központok megjelenési formája és funkciója folyamatosan változik az idő előrehaladtával, ennek egyik fontos mozgatórugója a leírások alapján a tanítás-tanulási folyamatról alkotott elképzelések változása a felsőoktatásban. Ezen folyamat központi eleme az oktató és a tanuló szerepéről, feladatáról való elképzelés változása, melyet Kozma (2024) alapján így foglalhatunk össze táblázatos formában (2. táblázat):

2. táblázat. A hagyományos és a tanulásközpontú pedagógia összehasonlítása, (Kozma, 2024 alapján, saját szerkesztés)

Hagyományos pedagógia	Tanulásközpontú pedagógia
a tananyag megtanítása	a hallgató és az oktató közös tudás konstruálása a tananyag elsajátítása során
a tanítás tudományára, a tanítási módszerekre fókuszál	a tanulás tudományára, a tanulási módszerekre, stratégiákra fókuszál
hierarchikus oktató-hallgató kapcsolat, ahol az oktatóé a főszerep, ő a tananyag tudója	egyenrangú, demokratikus viszony, ahol az oktató támogató szerepben van
felülről építkező oktatási rendszer, központilag meghatározott, kötelezően előírt tananyaggal	alulról építkező oktatási rendszer, a tananyag az egész, folyamatosan változó világ, az elsajátítás élethosszig tart

Fontos azonban megjegyezni, hogy a változásnak egyéb mozgatórugói is vannak: az oktatás-fejlesztési központok az egyes felsőoktatási intézmények fejlődésével co-evolúcióban változnak. Jól mutatja mindezt az ACE-POD-mátrix értékelő keretrendszer (ACE & POD-Network, 2018), mely rámutat, hogy az egyes egységek szervezeti felépítése az intézmény oktatásfejlesztéssel kapcsolatos elköteleződéséről árulkodik; az intézményi organogramban betöltött helye és finanszírozása pedig jelzi az egység központi szerepét, míg a kidolgozott szolgáltatások, programok az intézmény mindenkori küldetéséhez igazodnak (vö. 5.2. fejezet).

Az Egyesült Államokban és Kanadában ezek a szervezeti egységek hosszú múltra tekintenek vissza, ezt a folyamatot a felsőoktatás-fejlesztési központok történeti fejlődését bemutató alapvető szakirodalom (Beach és mtsai., 2016; Czerniewicz, 2021; Forgie és mtsai., 2018; Singer, 2002; Sorcinelli, 2006; Zhu & Li, 2019) alapján az alábbiakban foglaljuk röviden össze.

Az oktatás-fejlesztési központok története Észak-Amerikából indult, az első ilyen egység 1962-ben alakult a Michigani Egyetemen azzal a céllal, hogy a tanulás-tanítás kutatása révén az oktatóknak olyan módszereket adjanak át, melyek elősegítik a hallgatók tanulását. Az idő előrehaladtával ezen egységek flexibilisen idomultak a változásokhoz, feladatkörük fokozatosan kibővült (Beach és mtsai., 2016; Sorcinelli, 2006).

A tanulásközpontúság, a tanulók ismeretsajátításának előtérbe kerülése a szolgáltatási kínálat bővítését hozta magával a tanulói műhelymunkák, konzultációs alkalmak, valamint kapcsolódó támogatói pályázatok bevezetésével. Fontos mérföldkőnek

számított továbbá a fejlődési folyamatban, amikor egyes országokban a törvényi szabályozások szintjén is megjelent a módszertani központok létrehozása (példaként említhető Belgium vagy Szlovénia, vö. Forgie és mtsai., 2018).

Ezen egységek sikeres működése nagymértékben függ az intézményi kultúrától és az oktatók egyéni igényeitől, de legfőképpen attól, mennyire tudnak igazodni az adott intézmény kulturális és szervezeti környezetéhez (Beach és mtsai., 2016; Czerniewicz, 2021). Ennek eredményeként feladataik és szolgáltatásaik is folyamatosan fejlődnek, hogy megfeleljenek a változó intézményi oktatási környezet kihívásainak.

Igazi katalizátorként hatott a területre a 2020-as világvárvány, melynek hatása már a hazai egységek fejlődésében is markánsan megjelent: a kényszerű digitális távolléti oktatás révén a digitális kompetenciák fejlesztése prioritássá vált a felsőoktatásban. Így a már működő egységek szerepe jelentősen megnőtt, más felsőoktatási intézményekben pedig, ahol korábban nem léteztek ilyen központok, újak jöttek létre a digitalizáció és a digitális kompetenciák fejlesztésének támogatására (vö. 2. fejezet, illetve Bodnár, 2024; Dringó-Horváth, 2023; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2023).

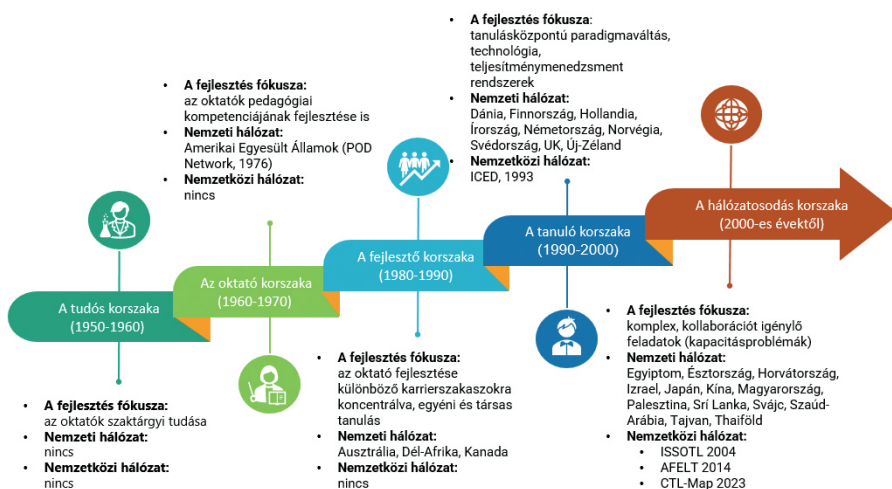
Nagyon szemléletesen jeleníti meg a teljes fejlődési folyamatot az oktatásfejlesztő központok öt korszakának definiálása (Beach és mtsai., 2016; Sorcinelli, 2006)³:

- *A tudós korszaka (Age of the Scholar)*: Az 1950-es évektől az 1960-as évek elejéig terjedő időszakot jelöli, ahol az oktatásfejlesztés elsősorban a tudományos kompetenciák fejlesztésére összpontosított. A fő cél az volt, hogy az oktatók naprakészek maradjanak saját szakterületükön, és elősegítsék tudományos ismereteik bővítését.
- *Az oktató korszaka (Age of the Teacher)*: Az 1960-as évek közepétől az 1970-es évek elejéig tartó korszakban a hangsúly az oktatók pedagógiai képességeinek fejlesztésére helyeződött. Az oktatásfejlesztés célja az volt, hogy az egyetemi oktatók ne csak egyéni szakterületük kiváló szakértői legyenek, hanem hatékonyabban tudjanak tanítani is, korszerű pedagógiai módszereket alkalmazva.
- *A fejlesztő korszaka (Age of the Developer)*: Az 1980-as években az oktatásfejlesztés kibővült, és az oktatók különböző karrierfázisainak támogatására összpontosított. Az intézmények növekvő érdeklődést mutattak az önfejlesztő szakmai közösségek és az oktatásfejlesztési tevékenységek iránt, valamint az oktatási és oktatásfejlesztési kiválóság és eredményességmérés iránt.
- *A tanuló korszaka (Age of the Learner)*: Az 1990-es években paradigmaváltás történt, melynek köszönhetően a hangsúly a tanításról a tanulásra helyeződött át. Az oktatók előadói tevékenységük mellett egyre inkább a tanulás facilitálását, a hallgatók aktív támogatását helyezték előtérbe tanulási stratégiák, módszerek közvetítésével. A technológiai vívmányok oktatási beépítése és a tanulás eredményességének mérésére is fokozottan fókuszba került.
- *A hálózatosodás korszaka (Age of the Network)*: A 21. század elejétől kezdődően

³ Érdemes megjegyezni, hogy a történeti áttekintés Magyarországra nem vonatkoztatható, hiszen a folyamatba hazánk a 90-as évek közepétől kapcsolódott be – lásd a hazai központok létrejöttét bemutató kutatásokat a 2. fejezetben.

ez a korszak az oktatásfejlesztésben érintett felek (oktatásfejlesztők, oktatók, hallgatók) közötti szorosabb együttműködésre, hálózati kapcsolatok kialakítására összpontosított. Az oktatásfejlesztés komplexitása megnőtt, a különböző intézményi egységekkel való szorosabb együttműködés az oktatói és a hallgatói igények minél teljesebb kielégítését célozta. Egyre több nemzeti és nemzetközi oktatásfejlesztési szervezet alakult meg, tapasztalat- és tudásmegosztást, együttműködési lehetőséget biztosítva a komplex feladatok elvégzésére.

A folyamat legfontosabb elemeit lásd az alábbi áttekintő ábrán (2. ábra), a nemzeti és nemzetközi hálózatok, projektek, köztük a hazai hálózat megjelenésének feltüntetésével:



2. ábra. Az oktatásfejlesztő központok öt korszaka Beach (2016) és Dósa (2024) alapján, kiegészített változat, saját szerkesztés

A továbbiakban a hálózatok korára jellemző kihívásokat és feladatokat taglaljuk, hiszen jó néhány ország már ebben a korszakban jár, jóllehet Magyarország, több más országgal egyetemben még csak most csatlakozott a folyamathoz (vö. 2 ábra). A hálózatok korának oktatásfejlesztési változásait alapvetően három fontos, világszintű változás határozta meg (Beach és mtsai., 2016): i) az akadémiai munkavállalók profiljának megváltozása a megbízásos jogviszony erősödésével, a diverzebb oktatói összetétellel a nem, a kor, a nemzetiségi hovatartozás, illetve egyéb tényezők terén, ii) a tanulói sikeresség egyre fokozódó középpontba kerülése, illetve iii) a tanítás-tanulás folyamatának erőteljes megváltozása (vö. 1.1. fejezet).

A korszakhoz kapcsolódóan hét ajánlást is megfogalmaztak a szerzők, melyek az eddigi tapasztalatok alapján segíthetik a hatékonyság és eredményesség növelését (Beach és mtsai., 2016, 7):

- *Szakmai felkészítés és fejlesztés előmozdítása:* Nagyobb figyelmet kell fordítani az oktatásfejlesztő szakemberek képzésére és karrierútjuk támogatására.
- *A gyakorlat tudományos megalapozása:* Törekedni kell arra, hogy naprakészek maradjanak és a legfrissebb kutatási eredmények vezessék gyakorlati munkájukat.
- *Az oktatásfejlesztés látószögének kibővítése:* Szorosan összhangban kell lenni az intézményi küldetéssel, a stratégiai tervek integrált részévé válva.
- *Az egyéni és intézményi igények összekapcsolása:* Figyelembe kell venni mind a résztvevők, mind az intézmények igényeit, és ezek között egyensúlyt kell teremteni.
- *A kontextus figyelembevétele:* A fejlesztésnek illeszkednie kell az intézmény kultúrájához és küldetéséhez, valamint a tanulók, oktatók és vezetők igényeihez.
- *Az oktatók sokféleségének újragondolása:* A programoknak figyelembe kell venniük a résztvevők különböző szükségleteit, beleértve a karrierfázisokat, az előmenetelt, a nemet, a kort, a nemzetiséget és egyéb változókat.
- *Az oktatásfejlesztők körének kitágítása:* Fontos az együttműködés és a közösségi munka, a központok munkatársai mellett más intézményi szereplők bevonásával.

A hazai helyzet megállapításához érdemes röviden összevetni a fentieket a 2. fejezetben bemutatott hazai kutatásokkal, mely alapján látható, hogy Magyarországon az intézmények nagyobb hányada még nem rendelkezik oktatásfejlesztési egységgel, és a működő egységek is jórészt a kialakulás fázisában vannak. Ennélfogva a fentiek jelentős része nem, vagy csak mértékkel jelenik meg (pl. az oktatásfejlesztők szakmai fejlesztése, az oktatók számtalan változóját figyelembe vevő képzés kínálat vagy a gyakorlat tudományos megalapozása).

A felsőoktatás-fejlesztési egységek jelenlegi főbb funkcióinak és tevékenységeinek bemutatására Bodnár (2024) a nemzetközi gyakorlatot elemezte a *QS World University Rankings 2022* kiadványban megjelenő, első 25 helyezett egyetem egységeinek honlapinformációi alapján. Eredményei azt mutatják, hogy leginkább 9 fő tevékenységi terület nevezhető meg:

„pedagógiai fejlesztés, oktatástechnológiai támogatások, az értékelési módszerek támogatása, szakmai és személyes támogatás (hospitálás, óralátogatás), kutatási, innovációs projektek, képzési rendszerek és programok tervezésének támogatása, oktatói rendezvények és konferenciák szervezése” (Bodnár, 2024, 212).

A történeti fejlődés és tevékenységi kör mellett fontos vizsgálati szempont a terület megjelenésének hangsúlyossága a nemzeti szakpolitikákban és kapcsolódó stratégiai dokumentumokban. A felsőoktatás-fejlesztő egységek jelenléte és súlya világszerte nagyon változatos képet mutat. Neisler (2023) nemzeti szakpolitikai dokumentumok elemzése révén az alábbi négy szintet határozza meg a területen:

- *szint: nem vagy alig jelenik meg az oktatásfejlesztés:* A világ több régiójában, mint Ázsia vagy a Közel-Kelet egyes területei, Észak- és Közép-Afrika és Latin-Amerika, az oktatói fejlesztési programok alig léteznek. Csak néhány intézmény indított ilyen programot, de ezek aránya a területen nagyon alacsonynak mondható.
- *szint: az intézmények kisebb hányada rendelkezik oktatói fejlesztési programmal, a részvétel önkéntes:* Ide tartoznak olyan országok, mint Németország, Thaiföld vagy éppen a terület szülőatyja, az Egyesült Államok, mely utóbbiban az intézmények 35-40%-a rendelkezik oktatásfejlesztési programmal, de évente az oktatók csupán mintegy 20-35%-a vesz részt ezeken.
- *szint: szinte mindenhol elérhető programok, az új oktatóknak kötelező a részvétel:* A brit nemzetközösség országaiban (Kanada, Anglia, Dél-Afrika stb.) és Észak-Európa több országában (pl.: Hollandia) szinte minden egyetemen van oktatói fejlesztési program, a részvétel pedig bizonyos mértékig kötelező, például 175-200 órányi belső képzés van előírva az új professzori kinevezések előterjesztéséhez.
- *szint: a folyamatos oktatásfejlesztés elvárás minden oktatótól:* Ez a szint jelenleg még meglehetősen ritka, de Svédország jó példával jár elől: a svédországi Lund Egyetem Mérnöki Karának programja számos képzést kínál az oktatók számára. Ezt egészíti ki egy pedagógiai akadémiai rendszer (Pedagogic Academy), melybe pályázat útján lehet felvételt nyerni. A cél pedig kettős: (i) a tanítás és tanulással kapcsolatos új módszerek bemutatása, és (ii) egy olyan intézményi kultúra kialakítása, mely támogatja az oktatók aktív, formális és informális keretek között folyó rendszeres pedagógiai tapasztalatcseréjét. Az akadémiai tagság fizetésemeléssel jár a jelentkezés elfogadása után, de egyben pénzügyi támogatást biztosít az érintett tanszékeknek is, így erősítve az egyéni és a közösségi érdekek összehangolását. A fentiek eredményeképpen az oktatók igen magas arányban, évente mintegy 80%-ban vesznek részt a fejlesztéseken, melynek eredménye az oktatói munka minőségének folyamatos javulása, amit a hallgatói értékelések is igazolnak.

Érdekes tehát, hogy bár a kezdeményezés terén az Egyesült Államok, Ausztrália és Afrika rendelkezik a leghosszabb történeti háttérrel és tapasztalattal, Európa egyes országai is fölzárkózni látszanak, sőt, bizonyos területeken úttörő módon járnak elől.

A nemzetközi trendeket, némi késéssel ugyan, de követik a hazai folyamatok is: a fent felsorolt szolgáltatások egyre nagyobb számban jelennek meg az egységek palettáján, az idei év pedig két nagyobb együttműködési hálózat létrehozását is eredményezte, további lokális és világszintű nemzetközi csatlakozási kezdeményezésekkel. Egyre több intézményben jelenik meg az oktatásfejlesztés külön egység szintjén is, de az országos adatokat tekintve a fenti besorolás szerint hazánk leginkább a 2. szintbe sorolható (vö. 2.2.2. fejezet). Azonban lassanként megjelennek a példaértékű, akár a 4. szint sajátosságait is részben felmutató intézményi kezdeményezések, kötelező oktatásfejlesztési elemekkel,

egyéni és közösségi tanulástámogatással (vö. Bodnár, 2024, illetve a 3. fejezet). A magyar helyzet tehát meglehetősen heterogén képet mutat, egyedi fejlődési útvonallal és rengeteg egyedi, intézményi sajátossággal.

1.3 FÓKUSZBAN MAGYARORSZÁG: EGYEDI FEJLŐDÉSI ÚTVONALAK

Míg az Egyesült Államokban és Kanadában ezek az egységek hosszú múltra tekintenek vissza, addig Magyarországon a legtöbbjük az elmúlt évtizedben jött létre, és csupán az utóbbi néhány évben váltak igazán jelentőssé (vö. M. Pintér és mtsai., 2021, illetve 2.2.2 fejezet). Meghatározó különbség továbbá, hogy az angolszász területeken ezek a központok hagyományosan a pedagógiai tanszékekből fejlődtek ki (Forgie és mtsai., 2018), és a digitális pedagógia csak később került a középpontba – ellentétben a hazai gyakorlattal, melyet a későbbiekben a témakörben végzett hazai kutatások elemzése révén részletesen is bemutatunk (2. fejezet).

Az oktatásfejlesztési egységek hazai fejlődését több jelentős faktor is befolyásolta. Alapvető jelentőségű, hogy a terület az utóbbi évtizedben az európai kutatói és szakpolitikai érdeklődés fókuszába került, melyet több jelentős európai projekt és kapcsolódó szakpolitikai dokumentum létrejötte is igazol. Ezt a folyamatot Halász (2021) foglalja össze, kezdve a legkorábbi törekvéssel, az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) által fémjelzett *Quality Teaching in Higher Education* projekttel (2007). Ennek célja a tanulás-tanítás kérdéskörét stratégiaileg kiemelő és aktívan támogató európai egyetemek detektálása és a kapcsolódó jógyakorlatok összegyűjtése (vö. OECD, 2010). Továbbiakban említi a *Jereváni nyilatkozatot* (2015), melyet az Európai Felsőoktatási Térség (bolognai folyamat) országainak miniszterei fogadtak el, és a megfogalmazott négy fejlesztési prioritás közül elsőként a tanulás-tanítás minőségének és relevanciájának erősítését nevezi meg. Kiemelt jelentőségű továbbá az *Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei* (European Standards and Guidelines – ESG) dokumentum, melynek mind a 2005-ös, mind pedig a 2015-ös, aktualizált verziója különös hangsúlyt fektet a tanulás-tanítás és az oktatásfejlesztés területeire. Ezekon túlmenően érdemes még a kifejezetten hazánkra koncentráló további OECD projekteket is megemlíteni, melyek a digitalizációs folyamatokhoz kapcsolódóan mérték fel az oktatásfejlesztés lehetőségeit: i) *Supporting of Digital Transformation of Higher Education in Hungary* (OECD, 2021) és az ii) *Ensuring Quality Digital Higher Education in Hungary* (OECD, 2023).

A folyamatok hatására a jelentősebb hazai felsőoktatás-fejlesztési stratégiai dokumentumokban több helyen is olyan ajánlások láttak napvilágot, melyek a felsőoktatás módszertani megújulásának növekvő szükségességét hangsúlyozták (Digitális Jólét Program, 2016; Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016). Ezen túlmenően a [Magyar Akkreditációs Bizottság](#) (MAB) dokumentumaiban is egyre hangsúlyosabban jelentek meg az oktatásmódszertani szempontok, melyek leginkább az intézményi akkreditációs

látogatások során használt oktatói kérdőívekben található számtalan módszertani kérdés kapcsán érhetőek nyomon. Halász (2021) gyakorlati javaslata a folyamat további erősítésére az

„innovatív tanulásszervezési megközelítések alkalmazásának kiemelt értékelési szempontként történő megjelenítése az akkreditációs követelményekben, annak garantálása, hogy ezen belül ne a formális tanügyi előírásoknak való megfelelés legyen a legfontosabb értékelési kritérium” (Halász, 2021).

Egy további fontos érv az egyetemi oktatók folyamatos módszertani fejlesztése mellett, hogy az akadémiai státusznak hazánkban nem előfeltétele a pedagógus képzettség, vagy valamely, pedagógiai alapokat nyújtó kötelező, felkészítő kurzus elvégzése (Dósa és mtsai., 2020b, 2020a; Kálmán, 2018, 2019b). Kiváltképp nehéz a helyzet, amikor irányadó dokumentumok olyan kívánatos, kardinális változásokat fogalmaznak meg a felsőoktatás-fejlesztéshez kapcsolódóan, mint a hallgatóközpontú tanulás és az innovatív tanulás és tanítás ösztönzése vagy az értékelés fejlesztése a tanulási eredmények szélesebb körének felölelésére (EHEA, 2020; vö. Bodnár, 2024; Hrubos, 2024). Viszont, ahogy Kozma (2024) részletesen is leírja, a felsőoktatás tömegesedése és sokszínűsödése révén a minden korábbinál heterogénebb hallgatói közösség magával hozza az egyetemi oktatók megváltozott szerepkörét: „A nem szokványos hallgatói csoportokkal szembe-sülve a hagyományos oktatói szerepek és kompetenciák nem elegendők. Az egyetemi oktatónak pedagógussá kell válnia” (Kozma, 2024, 113).

Ennélfogva a felsőoktatók pedagógiai, módszertani ismereteinek, kompetenciáinak, valamint attitűdjének rendszeres fejlesztése elengedhetetlen a minőségi oktatáshoz. Ez utóbbi jelentősége a felsőoktatási intézményekben egyre szélesebb körben elterjedt *teljesítményértékelési rendszerek (TÉR)* miatt is fokozódik, melyek igyekeznek az oktatói szerepek és tevékenységek diverzifikációjával lépést tartani (Csoba és mtsai., 2024). Míg 2012-ben a felsőoktatási intézmények csupán egyharmada alkalmazott valamely, jórészt az intézményi fejlesztési tervhez kapcsolódó teljesítményértékelést (Horváth, 2012), addig mára mind hazai, mind nemzetközi szinten elterjedt a különböző standardokhoz igazított, indikátorrendszerű értékelések alkalmazása a felsőoktatásban. Egy 2020-as felmérés, melyben hazánk mellett további négy európai ország vett részt, azt mutatja, hogy a megkérdezett egyetemek (N=165) 87%-ánál külön keretrendszerrel értékelik az akadémiai munkavállalókat, a leginkább elterjedt forma pedig az egyetemi oktatói munka hallgatói véleményezése (OMHV, vö. Horváth, 2021). Az értékelési keretrendszerek hatékony felhasználását a kérdőívkitöltők alapján nehezíti az alacsony válaszadási arány, az értékelési folyamat kuszasága, illetve az eredményekhez kapcsolódó következmények hiánya vagy nem megfelelő kommunikációja. Fontos és egyben lesújtó eredmény témánk szempontjából, hogy a pedagógiai készségeket és kompetenciákat belépéskor az intézmények felénél, előléptetések során pedig csupán egyharmadánál veszik figyelembe (Horváth, 2021). A különböző értékelőrendszerek jelentőségét Magyarországon csak növelte az egyetemek alapítványi fenntartásba kerülése (Chrappán, 2022).

Jóllehet hazai és külföldi tanulmányok egyértelműen rámutatnak a használt értékelési rendszerek elsősorban tudománymetriai irányba való eltolódására (vö. Chrappán, 2022), az oktatási minőség is egyre nagyobb szerepet kap. Olyannyira, hogy az oktatók

rendszeres módszertani, oktatásinformatikai továbbképzése több helyütt pontszerző értékelési kritériumként jelenik meg a TÉR-ben (vö. Károli TÉR, ELTE PPK, illetve részletesebben Bedő, 2023). Kozma (2024) szerint a minőségi oktatás az egyetemek vonzerejének – és ezáltal versenyképességének – egyre inkább meghatározó eleme, ebből kifolyólag fokozatosan felértékelődik. Ez kielezi az oktatók által megélt dilemmát és krízishelyzetet a tudományos és oktatói pálya elvárásainak való megfelelés során (Kozma, 2024, 113).

A TÉR és a felsőoktatás-fejlesztési egységek szoros kapcsolatát mutatja a következő megállapítás: a TÉR elsődleges célja az oktató egyéni cselekvési tervek keretében megvalósuló fejlődésének/önfejlesztésének elősegítése, ezáltal az oktatás minőségének és eredményességének javítása, mely azonban csak olyan közegben valósulhat meg, ahol a fejlődés/önfejlesztés feltételei adottak (Csoba és mtsai., 2024). Ezen feltételekhez kívánnak aktív hozzájárulást nyújtani a felsőoktatás-fejlesztési központok. Tudni kell azonban, hogy Kálmán (2019a) alapján a központi fejlesztési képzés kínálat vagy szakmai anyagok – melyek ezen egységek alapvető fejlesztési eszközei (vö. 2. fejezet) – helyett a hazai oktatók előnyben részesítik a kollégákkal való együttműködő tudásmegosztást, reflexiót, vagyis „inkább az informális saját gyakorlathoz, illetve a kollégákkal való együttműködéshez kötődő tanulási tevékenységek jellemzőek az oktatókra” (Kálmán, 2019a, 187). Az, hogy az oktatók elsődlegesen a saját közösségükben keresik a fejlődés útját, természetes, sőt, egyenes következménye annak, hogy eddig csak ez volt elérhető számukra, és sok intézményben mind a mai napig ez a helyzet. Az oktatásfejlesztésnek érdemes nyomon követni és igazodni az oktatói igényekhez ezen a téren, hiszen ezekre építve növelhető a fejlesztés hatékonysága. Ennek sikeres megvalósulását látjuk több intézményben is, ahol az oktatók saját közösségükön belül vehetnek részt különböző oktatásfejlesztési kínálatokban, pl.: tanszéki/intézeti oktatásfejlesztők révén (vö. 3. fejezet). Ezek az úgynevezett *hub-and-spoke modellek*, ahol egy központi egység (hub) irányítja és koordinálja a különböző szatellit egységek (spokes) munkáját az oktatásfejlesztés során. Az ilyen programok hatékony működését segíti, hogy az oktatásfejlesztő a helyi kisközösség része, így a képzéseket személyesebbnek és még inkább sajátjuknak élik meg az oktatók.

A hazai felsőoktatás-pedagógiai törekvéseket támogató oktatásfejlesztési központok az utóbbi néhány évben egyre inkább a figyelem középpontjává váltak: míg korábban csak elvétve voltak megtalálhatók a hazai egyetemeken, addig – főként a COVID19-pandémia okozta változásokat követően – számuk folyamatosan nő (Dringó-Horváth és mtsai., 2024; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2023, illetve 2.2.2. fejezet). Ezzel párhuzamosan a hozzájuk kapcsolódó hazai kutatások száma is emelkedik, ami örömteli, hiszen korábban csak marginálisan volt jelen a tanulás-tanítás aspektusa a felsőoktatási kutatásokban (Halász, 2021).

2. A HAZAI FELSŐOKTATÁS- FEJLESZTÉS ANATÓMIÁJA: STRUKTÚRÁK, FUNKCIÓK, KIHÍVÁSOK

Jó kiindulási alapot teremt a kontextus megrajzolásához a PROFFORMANCE projekt felmérése, mely 156 európai, köztük 34 magyarországi (21,8%) egyetemet vizsgált (PROFFORMANCE, 2022). Örömteli módon a válaszadó intézmények több mint 83%-a jelezte, hogy rendelkezik a tanulás-tanítás minőségére vonatkozó intézményi stratégiával, és ebből 72%-nál a gyakorlati megvalósítás aspektusai is megjelennek.

A válaszadók csupán 50%-a jelezte, hogy létezik intézményében oktatásfejlesztést támogató szervezeti egység, melyek elsődlegesen tanfolyamokat, képzéseket vagy workshopokat kínálnak. Az oktatói részvételt leginkább az idő és a motiváció hiánya nehezíti, de a folyamatot akadályozza az is, hogy az oktatásfejlesztői munkának magas a humán erőforrás-igénye (PROFFORMANCE, 2022).

A kutatás alapján főbb fejlesztési területként jelenik meg intézményi szinten az oktatásfejlesztés erősítése a stratégiai dokumentumokban; és ehhez kapcsolódóan a precízebb és szélesebb tevékenységi kört vizsgáló, több szintű értékelést lehetővé tevő keretrendszerek bevezetése, illetve az eredményekhez társuló intézkedések koherens rendszerének kidolgozása.

A területhez kapcsolódó eddigi, magyarországi kutatások részletes bemutatása és elemzése révén a fejezetben felvázoljuk a hazai oktatásfejlesztési központok főbb struktúráit, funkcióit és szolgáltatásait, valamint a területen tapasztalható trendeket.

2.1 INTÉZMÉNYI NARRATÍVÁK – INTERJÚS ADATFELVÉTELEK

Az oktatásfejlesztő központok munkatársaival végzett interjúk vizsgálatok mélyrehatóan feltárják az egyének személyes tapasztalatait, érzelmeit és véleményeit a területhez kapcsolódóan, lehetővé téve a különböző intézményi narratívák mélyebb megértését adott kutatási kérdéskörök mentén. Hazai kontextusban jelen írás megjelentetését megelőzően mindössze két ilyen típusú, publikált adatfelvétel állt rendelkezésre, mindkettő központvezetők bevonásával készült.

Örömteli azonban, hogy a könyv megírásával párhuzamosan öt fiatal doktorandusz és témavezetőik – köztük jelen könyv írója – arra vállalkozott, hogy az ELTE PPK egyik doktori konzorciális pályázatának⁴ keretében közös erőfeszítéssel végezzenek alapvető kutatásokat a területen, melyek megalapozhatják a hallgatók későbbi, egyéni kutatási tevékenységét. A tevékenység keretében egy nemzetközi szakirodalmi áttekintés (vö. Sebestyén és mtsai., 2024) és egy kvalitatív interjú adatfelvétel elkészítése és elemzése a cél, mely a hazai kutatásokat tekintve első ízben nem csupán a felsőoktatás-fejlesztő központok vezetőire, hanem az egységekben dolgozó további közreműködőkre is kiterjed. Így az egyes egységek szerepe, intézményi struktúrában való elhelyezkedése és tevékenységeik, képzési portfóliójuk mellett a központokban dolgozó munkatársak feladatai, szakmai-tudományos hátterük, kompetenciáik is görcső alá kerülnek.

Az alábbi fejezetekben az említett két megjelent, interjúk adatfelvétel rövid összefoglalása következik.

2.1.1 Írásbeli, strukturált interjú – 2020

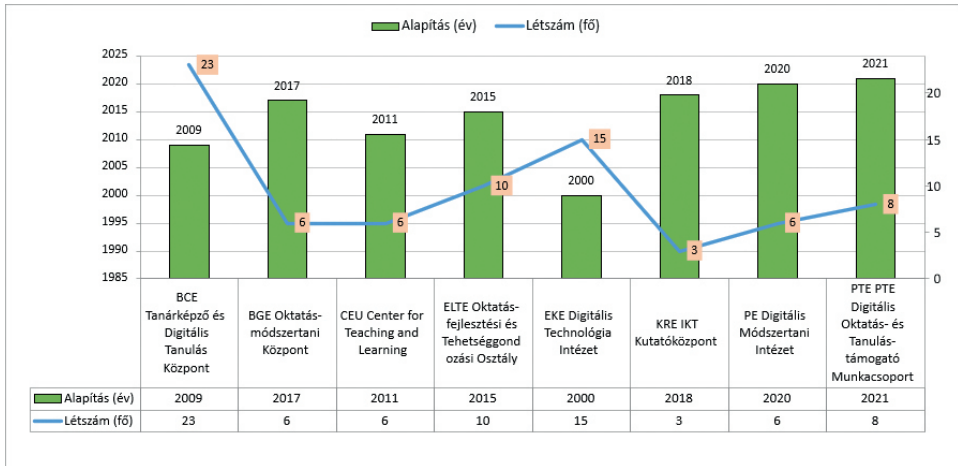
A hazai központok által nyújtott jellemző szolgáltatásokról első ízben egy 2021-es, nyolc központ vezető munkatársa által közösen publikált tanulmány alapján nyerhettünk betekintést (M. Pintér és mtsai., 2021). Az írásbeli, strukturált interjú formájában felvett adatokra épülő tanulmány a hazai felsőoktatás-fejlesztés területén kiváltképpen a 2020-as COVID19-járvány következtében kiemelkedő jelentőséggel bíró (pedagógiai) digitális kompetenciafejlesztést járja körbe, különös tekintettel a különböző felsőoktatás-módszertani központok kapcsolódó tevékenységeire.

Célként fogalmazódott meg a résztvevő felsőoktatás-fejlesztési egységek alapvető adatainak (alapítási év, állomány létszáma és összetétele) felmérése, valamint szolgáltatási palettájának és motivációs rendszerének bemutatása. A vizsgálódás részletesen kitér továbbá a technológiai eszközhasználatra és ennek változására a 2020-as pandémia

⁴ A 2024 februárjától decemberéig tartó projekt az *Oktatás(módszertani) fejlesztéssel foglalkozó egységek szerepe, helye és szakmai háttere a magyarországi felsőoktatási intézményekben esettanulmányok tükrében* címet viseli, és öt részt vevő hallgató (Sebestyén Lilla Anna, Szulovszky Mária, dr. Szalai András, Szöllösi Tímea és Lénárt Krisztina), illetve témavezetőik (Dr. habil. Dorner Helga - projektvezető, Dr. habil. Dringó-Horváth Ida, Dr. Horváth László, Dr. Kálmán Orsolya, Dr. Kovács Zsuzsa) együttlátásával valósul meg.

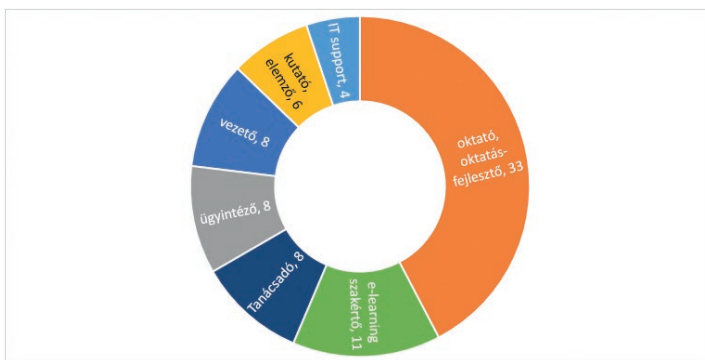
farvizén, valamint az intézményvezetői támogatás jelentőségére és lehetséges következményeire is. A tanulmány ezen túlmenően példaértékű jogyakorlatokat is felvonultat az egyes területekhez kapcsolódóan, melyek könnyen adaptálhatóak, továbbgondolhatóak más intézmények számára.

A nyolc résztvevő szervezeti egység alapvető adatait az alábbi ábra szemlélteti (3. ábra):



3. ábra. A hazai módszertani központok áttekintése az alapításuk éve és a foglalkoztatott alkalmazottak száma alapján, saját szerkesztés, 2020 (N=8)

Az alapítási éveket tekintve a 2010–2020-as évekről beszélhetünk, és jól látható, hogy akár csupán nyolc szervezeti egység összevetése is igen nagy szórást tud eredményezni a munkavállalói létszámban, mely 3 és 23 fő között változik. A megjelenő munkakörök tekintetében pedig elmondható, hogy legnagyobb mértékben az oktatók, oktatásfejlesztők vannak jelen, ezt követi az e-learning szakértők és -fejlesztők csoportja, majd pedig az ügyintézők és tanácsadói résztvevők, a sort pedig az adatelemző és az IT támogató kollégák zárják. A pontos összetételt lásd a 4. ábra:



4. ábra. Az oktatásfejlesztési egységekben megjelenő feladatkörök, saját szerkesztés, 2020

Főbb feladatként az oktatói információs anyagok, a digitális tananyagfejlesztés, valamint az oktatói továbbképzések, kurzusok tartása jelenik meg, kiegészülve konzultációs tevékenységekkel, mentorálási feladatokkal és a módszertani, oktatásinformatikai vonatkozású díjazásokban való részvétellel. A hangsúlyok azonban intézményenként eltérőek, mint ahogyan a fejlesztéshez kapcsolódó adatgyűjtések gyakorlata is (pl.: igényfelmérés, hatásvizsgálat). A megkérdezett egységek beszámolója szerint a különböző adatgyűjtések csupán néhány egységre voltak jellemzőek, és többnyire

„az eszközigények felmérését, a rendelkezésre álló technológia kihasználtságát, a felkínált információs anyagok és kurzusok hasznosságát mérték, míg a hallgatói megkérdezések az eszközhasználat hatékonyságára, a digitális oktatáshoz kapcsolódó előnyökre és hátrányokra tértek ki” (M. Pintér és mtsai., 2021, 64).

Ugyanígy a résztvevők csupán töredékére – három intézmény – volt jellemző, hogy az oktatói fejlesztések, továbbképzések megjelentek az intézményi teljesítményértékelési rendszer – és így az oktatói előmenetel, esetlegesen éves jutalmazás – részeként. Több intézmény szolgált azonban további, konkrét jógyakorlattal az oktatói részvétel motiválására, melyek részletes leírását a tanulmányban olvashatjuk.

Három területhez kapcsolódóan vizsgálja a tanulmány a COVID19-járvány hatásait a részt vevő szervezeti egységek munkájára:

- A technológiai fejlesztések és oktatásinformatikai képzésfejlesztés terén elmondható, hogy a részt vevő intézményekre egyaránt jellemző az, hogy a járványhelyzet gyorsította a tanulási-tanítási folyamatok digitalizációját és új oktatási eszközök bevezetését, ezzel pedig a szervezeti feladatok és funkciók jelentős átalakulását eredményezték. Jellemző volt, hogy az intézmények elsőként a digitális oktatás technikai hátterének fejlesztésére összpontosítottak, beleértve az új, szükséges eszközbeszerzéseket vagy a meglévő rendszerek (pl. Office 365, Moodle, Neptun) összehangolását, fejlesztését. Az oktatóknak a felhasználáshoz kapcsolódóan workshopok és tanácsadások révén nyújtottak segítséget. Számos intézmény készített módszertani segédanyagokat és működtetett helpdesket az oktatók támogatására, megkönnyítve ezzel az átállást, és több helyütt jöttek létre online közvetítésre berendezett oktatói termek.
- Az intézmények a távolléti oktatáshoz kapcsolódóan már a kezdetektől végeztek felméréseket és elemzéseket a digitális oktatási eszközhasználat, a felmerülő igények és az oktatók és tanulók digitális kompetenciái terén, melyek az oktatási eszközbeszerzéseket és az oktatói fejlesztéseket segítették. Bizonyos intézmények kitértek a tanulói élmények, tapasztalatok felmérésére is, amelyek eredményei alapján a tanulók eszközellátottsága megfelelőnek bizonyult, és jellemzően elégedettek voltak a távolléti oktatás eredményességével; ugyanakkor igényként fogalmazódott meg a digitális oktatási platformok egységesítése, és megjelent a személyes oktatás iránti preferencia is.
- A technológiai fejlesztések és oktatásinformatikai képzésfejlesztés terén az interjúk tanúsága szerint az online oktatás bevezetése jelentősen növelte az oktatási platformok (pl. Moodle, Teams) használatát, különösen azok körében, akik korábban nem használtak ilyen rendszereket. Ugyanígy jellemző volt a

szélesebb oktatói réteg bevonódása a digitális kompetencia fejlesztésébe: különböző előképzettségi és motivációs háttérű oktatók részvétele egyaránt jellemző volt. Az online oktatás a mérések alapján egyértelműen pozitív hatással volt mind az oktatók, mind a hallgatók digitális készségeinek fejlesztésére. A tanulói visszajelzések alapján az egyetemek többsége a távolléti oktatás folyamán fokozatosan egységesítette az általuk használt digitális platformokat a fennakadások csökkentése és az oktatás hatékonyságának növelése érdekében.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a járványhelyzet jelentős technológiai fejlesztéseket és szervezeti átalakításokat indított el a felsőoktatásban, elősegítve, hogy az intézmények hatékonyan alkalmazkodjanak az új digitális oktatási környezethez. A távolléti oktatáshoz kapcsolódó mérések és elemzések révén az intézmények fontos információkat gyűjtöttek az oktatói és hallgatói digitális kompetenciákról, eszközhasználatról és az oktatás digitalizációjával kapcsolatos attitűdökről.

A beszámoló tanúsága szerint a felmérésben részt vevő egységvezetők számára a főbb kihívások közé tartozott a gyors, digitális átalakuláshoz való alkalmazkodás, az oktatók digitális kompetenciáinak heterogenitása és a fejlesztés során fellépő motivációs nehézségek, az infrastruktúra vagy éppen a vezetőség támogatásának hiánya – ezek jórészt más mérésekben is megjelennek (Bodnár, 2024; Horváth, 2021).

A témához kapcsolódóan további hasznos olvasmányok lehetnek a hazai, digitális átállás tapasztalataira fókuszáló intézményspecifikus elemzések (Asztalos és mtsai., 2021; Dombi és mtsai., 2021; Fajt és mtsai., 2021; Grajczár és mtsai., 2021; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Seresi és mtsai., 2020), vagy az ezeknél átfogóbb képet adó, az összes hazai intézményt együttesen, különféle kutatási eljárásokkal (kérdőív, szakértői interjú, dokumentumelemzés) vizsgáló *A magyar felsőoktatás digitális átállásának támogatása* című projekt kiadványa (OECD, 2021), illetve a pandémia hatásait a teljes oktatási szektor digitális átállási folyamataiba integráló, köz- és felsőoktatást egyaránt vizsgáló kötet (Horváth, 2023).

2.1.2 Szóbeli, félig strukturált interjú – 2024

A fentiekhez hasonló célok mentén, de a félig strukturált, szóbeli interjú flexibilis lehetőségeit kihasználva 2023 őszén Bodnár (2024) tíz hazai felsőoktatás-fejlesztési központ vezetőjét kérdezte a következő fókuszterületekre koncentrálva: i) A központ kialakulása, szervezeti helye, működési keretek, ii) A központ szolgáltatásai, iii) A működtetés nehézségei és kihívásai, iv) Az egyetemi stratégiához való illeszkedés, v) Fejlődési lehetőségek, kihívások. Az eredmények az előzőekhez hasonlóan a hazai helyzet színes palettáját tükrözik, de azoknál részletesebben tudnak bemutatni egy-egy területet a kiválasztott tíz intézményhez kapcsolódóan.

A korábban bemutatott modellt használva (Bodnár, 2024 vö. 1.2. fejezet) a felmérésben szereplő intézmények nagyobb része a központi vagy a kari szolgáltatási modellbe sorolható, de a nagyobb intézmények esetében a hibrid működési forma is megjelenik a hálózatba szerveződő tanácsadói, mentorálási tevékenység révén, míg a

technológicentrikus szerveződés a tíz szervezeti egység egyikében sem jelenik meg. Ez sok esetben az eltérő költségvetési keretekben és humánerőforrás-bővítési lehetőségekben érhető tetten, az egységek többségében nem jellemző a professzionális oktatásfejlesztői munkakör megjelenése.

A szolgáltatások terén a különböző belső képzések, workshopok minden egységnél megjelennek, ezen túl több helyütt található egyéni tanácsadás, mentorálás; esetlegesen óralátogatás, kapcsolódó reflexiós tevékenységgel. A hallgatók tanulásmódszertani támogatása nem jelenik meg erősen egy egységnél sem, és a képzésfejlesztésben való közvetlen közreműködés is csak néhány intézménynél van jelen. A szolgáltatásokhoz kapcsolódóan a tanulmány felsorolás jelleggel megemlíti azokat a joggyakorlatokat, melyek figyelemre érdemesek és esetlegesen az intézményi honlapok vagy publikációk alapján részletesebben is megismerhetők, adaptálhatóak.

A tanulmány kiemeli továbbá, hogy az oktatói teljesítményértékelésére és az oktatói munkavállalók hallgatói véleményezésére (OMHV) kialakított rendszerek különösen kritikusak, mivel ezekben, az egyetemeken többségében, a fejlesztési tevékenységek is megjelennek valamilyen módon. S habár ez motiválhatja az oktatókat a részvételre és elköteleződésre a tanítási és tanulási folyamatok iránt, a kötelező részvétel félelmet és ellenállást is kiválthat azokban az oktatókban, akik úgy érzik, hogy ez korlátozza szabadságukat, és elvonja őket más fontos feladataiktól.

Egy másik, detektált meghatározó faktor a szervezeti kultúra: a nyitott és együttműködésre ösztönző egyetemeken kedvezőbb környezetet teremtenek az oktatási innovációra, ilyen programok kialakítására, valamint a bevált gyakorlatok megosztására. Az oktatásfejlesztés hatékonyságát erőteljesen gátolhatja, ha az intézmény erőteljesebb hangsúlyt fektet a kutatási tevékenységre az oktatással szemben. Összességében a tanulmány arra figyelmeztet, hogy bár a kötelező fejlesztési tevékenységek növelhetik a részvételi arányt és hozzájárulhatnak az oktatói fejlődéshez, a túlzottan kényszerítő jellegű intézkedések kontraproduktívak lehetnek, mivel csökkenthetik az önfejlesztés iránti belső motivációt, és ellenállást szülhetnek az oktatói közösségben. Ez szintén azt támasztja alá, hogy az oktatásfejlesztés során érdemes a létező oktatói tanulóközösségekre építeni.

A tanulmány kiemelkedő része a nehézségek összefoglalása, mely hozzájárulhat a terület fejlesztéséhez. Az interjúk tanúsága szerint az oktatásfejlesztési központok több jelentős kihívással néznek szembe, amelyek befolyásolják hatékonyságukat és fejlődésüket. Az egyik legfontosabb probléma a finanszírozás és az erőforrások biztosítása, mivel a folyamatos fejlesztés és a magas színvonalú szolgáltatások fenntartása jelentős anyagi és emberi erőforrást igényel. Emellett az intézmények oktatóinak leterheltsége is komoly akadályt jelent, mivel kevés idejük marad az oktatásfejlesztő központok képzésén való részvételre. Az új technológiák bevezetése és hatékony használata folyamatos alkalmazkodást igényel (vö. M. Pintér és mtsai., 2021). A heterogén tanulói csoportok miatt az inkluzív oktatási környezet kialakítása és a különböző tanulási igényekhez való alkalmazkodás is kulcsfontosságú. Az oktatói fejlesztések hatékonyságának mérése és az erre vonatkozó folyamatos visszajelzés a szakma egyik (globálisan) legnagyobb kihívása, illetve fontos a hatékony belső kommunikáció és a szolgáltatási paletta megfelelő

ismertetése az aktív részvétel növeléséhez. Meghatározó a vezetőséggel és a társszervezetekkel (pl.: HR) való gyümölcsöző kapcsolat kialakítása az erőforrás-ellátottság és az oktatási kultúra alakításának szempontjából.

A felsorolt problématerületek nagy átfedést mutatnak a 2020-as, írásbeli interjúkban megjelenő felvetésekkel: mindkét kutatás kiemeli az oktatók időhiányát, azt, hogy nehezen motiválhatók az oktatásfejlesztési programokon való részvételre, illetve a vezetői aktív támogatás hiányát. Mindezek a nehézségek az egész régióra is jellemzők, ahogyan az a bevezetőben bemutatott, 156 egyetem választát elemző felmérésből megtudhatjuk (Horváth, 2021).

2.2 TRENDEK ÉS VÁLTOZÁSOK – KÉRDŐÍVES ADATFELVÉTELEK

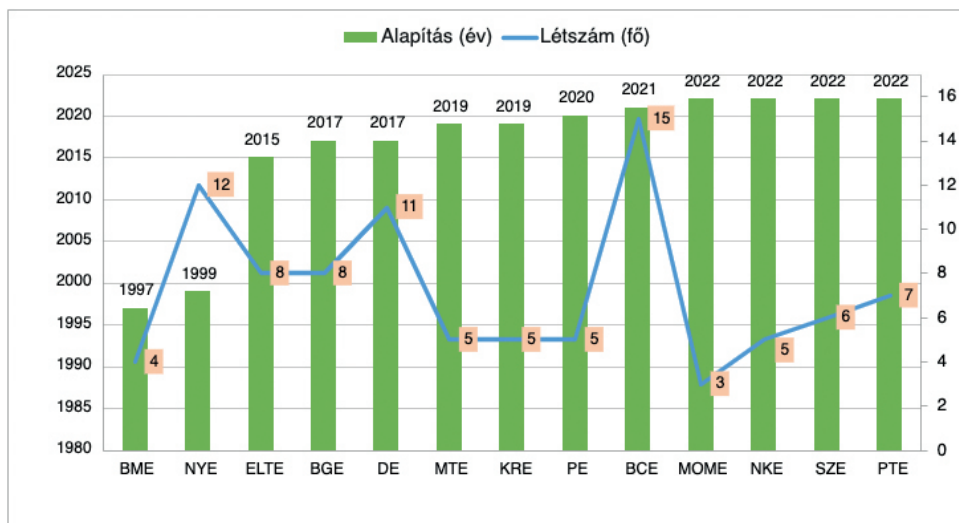
A területhez kapcsolódó eddigi hazai kérdőíves vizsgálatok a képzésfejlesztő egységekre koncentráltak, azok vezetőinek megkeresésével. A kis elemszám nem tette lehetővé a statisztikai összefüggésvizsgálatokat, viszont leíró elemzéssel az általános tevékenységi és szolgáltatási trendek, valamint a kapcsolódó attitűdök, vélemények jól azonosíthatóak. A kapott eredmények általánosíthatósága azonban korlátozott.

Az alábbiakban a KRE IKT Kutatóközpont által két évente, a felsőoktatás-fejlesztési egységek (központ, projekt, munkacsoport) vezetőinek bevonásával szisztematikusan végzett adatfelvételek elemzése következik. A hazai módszertani és oktatásfejlesztési egységekről készült pillanatképek és azok összevetése teszi lehetővé az irányadó trendek felvázolását. Mivel az alábbiak az előző fejezetben bemutatott kutatásokkal ellentétben korábban nem kerültek publikálásra, így a két kutatás kifejtése valamelyest részletesebben történik majd.

2.2.1 Online kérdőíves felmérés – 2022

A 2022-ig a területen kialakult intézményi együttműködések résztvevői körében (vö. 4.1. fejezet) az év július-augusztusa folyamán végzett kérdőíves felmérést a KRE IKT Kutatóközpont azzal a céllal, hogy alapvető információkat tárjon fel a hazai felsőoktatási módszertani és oktatásinformatikai támogatást végző szervezeti egységekről. Az online kérdőív mindössze négy területre koncentrált: az alapítás éve, az intézményi hovatartozás, a foglalkoztatott humán erőforrás, valamint a legfontosabb tevékenységek, szolgáltatások és ezek hangsúlyossága.

13 oktatásfejlesztési szervezeti egység vezető válasza alapján az első ilyen szervezeti egységek az 1990-es évek végén jöttek létre (BME és NYE), majd 2015-től egyre erőteljesebben kezdtek megjelenni a hazai felsőoktatásban. Közülük azonban 2020-ban vagy azt követően jött létre – elsősorban a világjárvány idején tapasztalt pedagógiai és módszertani hiányosságok miatt (5. ábra).

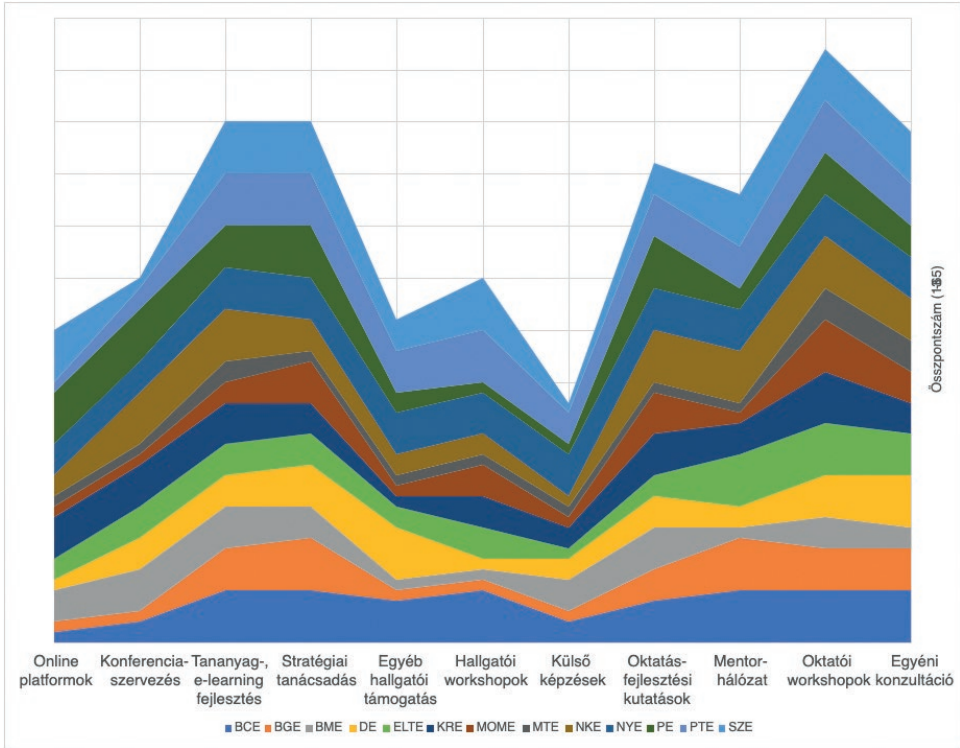


5. ábra. A hazai módszertani központok áttekintése az alapításuk éve és a foglalkoztatott alkalmazottak száma alapján, saját szerkesztés 2022 (N=13)

Ami a központok méretét illeti, azt látjuk, hogy 3 és 15 fő közötti létszámmal rendelkeznek, főként e-learning szakértők, tanfolyam-adminisztrátorok, informatikai szakemberek, akik különös hangsúlyt fektetnek az LMS-ekre. Bár Kanada és Magyarország felsőoktatási rendszere eltérő, így a létszámadatok csak a hallgatói összlétszámadatokkal együtt adnak megfelelő támpontot, mégis érdekes adalék, hogy egy 2018-as felmérés alapján a Kanadában működő hasonló központok alkalmazottainak létszáma 9 és 71 között volt (vö. Forgie et al. 2018).

Az intézményi hovatartozás tekintetében azt látjuk, hogy ezen szervezeti egységek többnyire a rektorhoz / rektorhelyetteshez tartoznak (13-ból 8-nál ezt látjuk), de előfordul kancellári vagy megosztott vezetés is. Tehát mindenképpen inkább centralizált egységekről beszélhetünk, amelyek az egész egyetem, az összes kar számára nyújtanak szolgáltatásokat. Ezen túlmenően azt is láthatjuk, hogy bizonyos esetekben – akár első lépésként – az oktatásfejlesztési és módszertani támogatás meghonosítását a már meglévő, elsődlegesen más céllal létrehozott szervezeti egység is végezheti (pl. Mérnökto-vábbképző Intézet – BME, Matematikai és Informatikai Intézet – NYE).

A hazai központok által nyújtott jellemző szolgáltatásokról első ízben a fentebb részletezett 2020-as, nyolc központvezető munkatárs által közösen publikált tanulmány alapján nyerhettünk betekintést (M. Pintér és mtsai., 2021). További, a felmérés időpontjában elérhető nemzetközi szakirodalom bevonásával (CADAD, 2011; Forgie és mtsai., 2018; Geertsema, 2021; OECD, 2021) alakítottuk ki a lekérdendő tevékenységcsoportokat és az adatfelvétel során a központvezetők 1-5-ig terjedő Likert-skálán értékelték, hogy a felsorolt funkciók, tevékenységek mennyire hangsúlyosak az adott szervezeti egységben (1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van). Az eredményeket a 6. ábra mutatja:



6. ábra. A hazai módszertani központok által ellátott funkciók, szolgáltatások és azok jelentősége intézményenként, saját szerkesztés, 2022

A válaszok alapján a leggyakoribb feladatok közé tartozik az oktató- és e-learning anyagok készítése, tanfolyamok vagy egyéni konzultációk tartása, valamint a témához kapcsolódó stratégiai tanácsadás a döntéshozók számára. A legkevésbé gyakori tevékenységek az online jelenlét és kapcsolódó saját platformok üzemeltetése, a más intézményeknek nyújtott képzés, valamint a hallgatóknak nyújtott támogatás a tanulásmódszertan, illetve a digitális kompetenciafejlesztés terén.

Néhány területen azonban jelentős szórás tapasztalható: a tanulói kompetenciafejlesztés, a kutatás és kapcsolódó konferenciák, szakmai programok szervezése vagy az oktatói mentorálási programok működtetése különböző mértékben hangsúlyos az egyes intézményekben, vélhetően a stratégiai elképzelések, illetve a rendelkezésre álló humán-erőforrás függvényében.

Összefoglalásul az adatok alapján elmondható, hogy a leggyakrabban végzett feladatok közé tartozik az oktatási és e-learning anyagok készítése, a továbbképzések vagy egyéni konzultációk tartása, valamint stratégiai tanácsadás a döntéshozóknak; ezzel szemben azonban csak kismértékben jelenik meg az online platformok üzemeltetése, ill. a más intézményeknek nyújtott képzések. Több területen magas szóródás mutatja a szolgáltatások hangsúlyosságának változékonyságát: a tanulói kompetenciafejlesztés, a

kutatás és konferenciaszervezés vagy a mentorprogramok jelenléte az intézményi célkitűzések, a stratégiai elképzelések és a humánerőforrások jelenléte központként igen eltérő képet mutat.

2.2.2 Online kérdőíves felmérés – 2024

Az IKT Kutatóközpont legújabb, 2024 nyarán készített felmérése a 2022-es kérdéssorra (Dringó-Horváth, 2023; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2023) épült, melynek aktualizálása és további bővítése során két alapvető jelentőségű mérőeszközt is felhasználtunk, részben inspirációs jelleggel, részben konkrét kérdések adaptált áttemelésével:

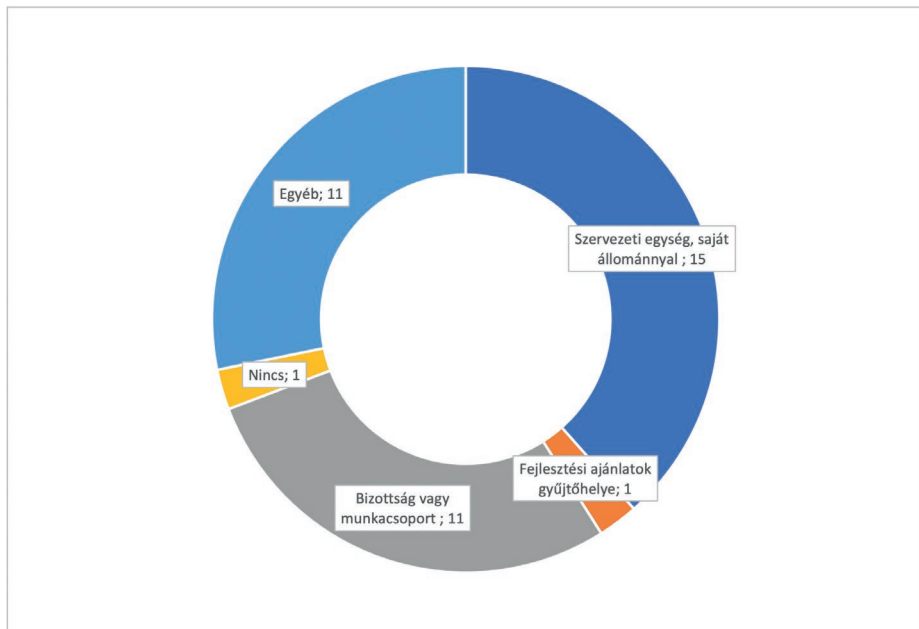
- Felhasználásra került az európai intézmények oktatásfejlesztését feltérképező [Staff development for learning and teaching at European universities \(STAFF-DEV 2024–2026\)](#) projekt kérdőíve (vö. 4.3 fejezet), melynek 5 szakaszából a felméréshez kapcsolódóan a 2., *Az intézményi szervezett oktatásfejlesztési megközelítések és tevékenységek* c. részből válogattunk, valamint
- az észak-amerikai és kanadai térségek első nagymintás, felsőoktatási intézményi oktatásfejlesztési felmérés (Sorcinelli, 2006) egy évtizeddel későbbi, aktualizált változata (Beach és mtsai., 2016), ebből is különösen a kifejezetten egyetemi oktatásfejlesztési vezetőknek szóló kérdések (16–33 kérdés).

Az áttemelt kérdéseket részben vagy egészében hasznosítottuk, de a fordításon túl minden esetben megtörtént az egyes kérdőív-tételek hazai kontextusra szabása. Az így létrehozott mérőeszközt a 3. melléklet tartalmazza.

Az adatgyűjtést a felsőoktatás-fejlesztés területén újonnan alakult MRK munkacsoporthoz (bővebben lásd 4.1.1. fejezet) csatlakozott 45 intézmény körében végeztük 2024 nyarán, melyből 35 intézményhez kapcsolódóan kaptunk tájékoztatást 39 oktatásfejlesztési intézményi delegált (jellemzően oktatásfejlesztési egységvezető) által. Ebből kitűnik, hogy néhány hazai egyetem több, általában különböző formájú oktatásfejlesztési egységgel is rendelkezik. A bevezetőben említett OECD kutatástól eltekintve (Horváth, 2021) ez az eddigi legátfogóbb felmérés a területen: a 63 magyar felsőoktatási intézményből (KSH, 2023) 56% adott részletes visszajelzést az oktatásfejlesztési tevékenységükkel kapcsolatosan. A megjelenési formák a központi, saját költségvetéssel rendelkező önálló egységektől kezdve, az ilyen céllal szerveződő bizottságokon át, egészen az egyszemélyes „területi megbízottak” szintjéig terjednek, illetve szép számmal vannak jelen olyan egységek is, amelyek alapvetően más céllal és feladatkörrel jöttek létre, de célfeladatként látják el az intézményi oktatásfejlesztést is.

Az intézményi hovatartozás vizsgálatakor a Bodnár (2024) által javasolt négyes osztásból (központi, kari, hálózati, illetve technológiacentrikus modell) az első hármat jelenítette meg a kérdőív, melyek valóban a szervezeti struktúrában való elhelyezkedésre koncentrálnak (vö. 1.2. fejezet), további elemekkel kiegészítve a hazai kutatások és szakmai diskusszió alapján. A felkínált szerveződési formák azonban még így sem bizonyultak minden esetben elégségesnek: volt, hogy nem volt besorolható az adott

egység, vagy éppen ellenkezőleg, több besorolás is találó volt. Így további információk anyagok (honlap, hivatalos intézményi dokumentumok) elemzése után a válaszokat az eredeti kérdőívtételek részleges összevonásával (vö. 3. melléklet, 4. kérdés) az alábbi besorolás mentén csoportosítottuk (több jellemző megadása esetén a leginkább jellemzőt kiválasztva, 7. ábra):



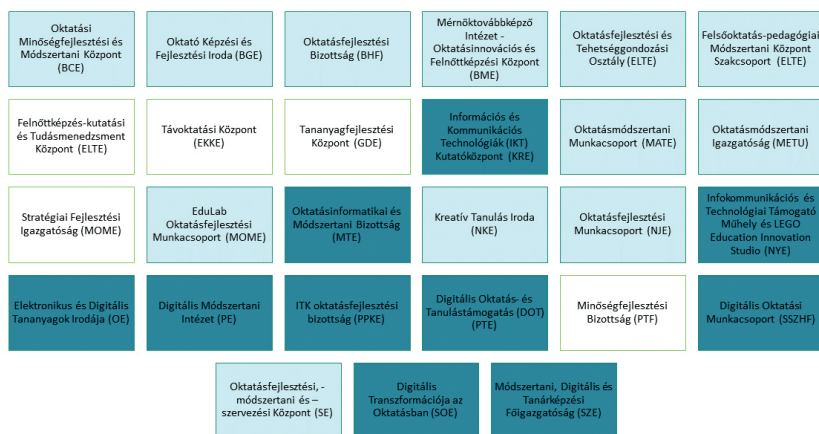
7. ábra. A különböző típusú oktatásfejlesztési egységek száma, saját szerkesztés, 2024

A kategóriák kialakításánál összevontuk az önálló, külön állománnyal rendelkező szervezeti egységeket, függetlenül attól, hogy egyetlen központi, vagy egymással párhuzamosan működő egységként jelölték meg működésüket a kitöltők. Ennek oka legfőképpen az, hogy érzékelhető volt, és többször megjegyzés formájában is megjelent a besorolás bizonytalansága ezen a téren. Ugyanígy, összevontan szerepelnek az oktatásfejlesztés támogatására létrehozott bizottságok és munkacsoportok a formai, működési hasonlóságok miatt. Egyéb besorolásba kerültek mindazon egységek, amelyeknél az intézményi oktatásfejlesztést célfeladatként, időszakosan, ad hoc módon látja el valamely i) alapvetően más céllal és feladatkörrel létrehozott önálló szervezeti egység (pl.: tanszékek, tanulmányi hivatal), vagy bizottság (pl.: Tudományos Tanács), illetve ii) kijelölt személy (pl.: tantárgyfelelős, informatikus, egyetemi vezető). A tevékenység tehát nem jelenik meg elkülönülő, hivatalosan nevesített oktatásfejlesztési tevékenységként.

A nemleges és az egyéb kategóriába eső válaszokat figyelmen kívül hagyva 27 olyan szervezeti egységet, munkacsoportot vagy bizottságot találtunk, mely célzottan és

nevesített formában végez oktatásfejlesztést, módszertani továbbképzést és/vagy digitalizációt támogató tevékenységet. Jellemzően intézményenként egy, de néhány esetben (pl. ELTE, MOME) több ilyen egység is megtalálható az intézményben.

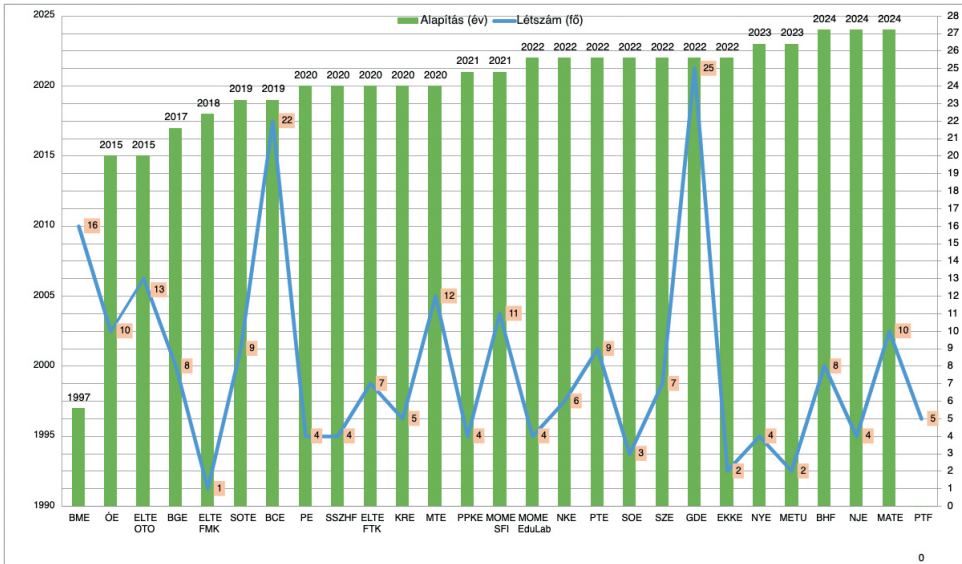
Az egyes szervezeti egységek elnevezése igen színes képet mutat (lásd az alábbi, 8. ábra), elemzésük további fontos információkkal szolgálhat.



8. ábra. A hazai közponok elnevezése – kiemelve a technológia-orientált elnevezések (sötét háttér), saját szerkesztés, 2024

Az elnevezések vizsgálata azt mutatja, hogy az angolszász kultúrától eltérően számos magyar központ kifejezetten a digitális pedagógia térhódítása miatt jött létre. Itt tehát két fő irányt látunk: i) szervezeti egységek, amelyek elnevezése elsődlegesen az oktatók általános módszertani képzésére összpontosít (világos háttérszín), illetve ii) egységek, melyek kifejezetten az oktatási technológia fejlesztését jelenítik meg az elnevezés során (sötét háttérszín). Emellett azonban megjelennek más fókuszponttal rendelkező egységek is mint pl.: a minőségfejlesztés és a kutatás. Az elnevezésekben rejlő tematikai fókuszot tekintve a már említett *digitális oktatás* (10 db) mellett kiemelt figyelmet kap a *módszertan* (12 db), az *oktatásfejlesztés, -innováció* (10 db), a *felnőttképzés* (3 db) és a *távoktatás* (3 db) is. Szervezeti forma tekintetében igen színes a paletta: a leggyakoribb a *központ* elnevezés (8 db), ami utalhat arra is, hogy ezek az egységek – mint korábban már láttuk – központi szervezeti egységként működnek az intézményekben, de az *iroda* (3 db), *igazgatóság* (3 db) és *munkacsoport* (4 db) elnevezések szintén népszerűnek tűnnek. Ezek az elnevezések akár utalhatnak a szervezeti egységek méretére és fejlettségi, szervezeti szintjére, de nem feltétlenül, mert intézményspecifikus szempontok is közre játszhatnak, az intézmények közötti összehasonlítás tehát nem megvalósítható.

Az oktatásfejlesztési egységek alapítási évszámát (a jelenlegi, fent megadott működési formához kapcsolódóan), illetve az aktuális állományi létszámot mutatja az alábbi összesítő, 9. ábra:



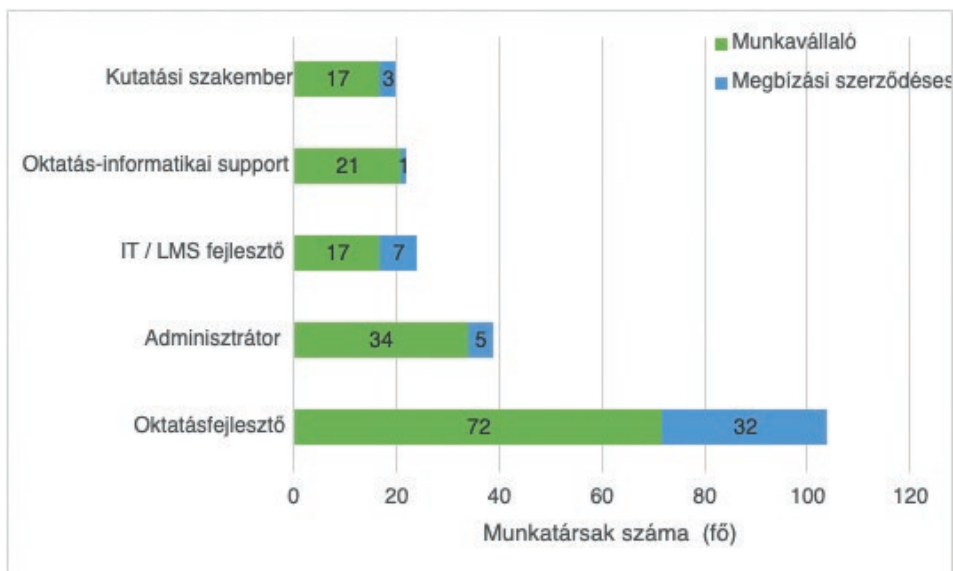
9. ábra. A hazai módszertani központok áttekintése az alapításuk éve és a foglalkoztatott alkalmazottak száma alapján, saját szerkesztés, 2024 (N=27)

A 27 oktatásfejlesztési egységvezető által adott válaszok megerősítik a korábbi, kisebb mintán végzett eredményeket: 2015-től kezdtek erőteljesebben megjelenni ezen egységek a hazai felsőoktatásban, de túlnyomó többségük (19 egység, 70%) alakulási éve 2020–2024 közé tehető. További beszámolók révén (Bodnár, 2024; M. Pintér és mtsai., 2021) tudjuk, hogy a COVID19-pandémia okozta intézményi technológiai, illetve az oktatók pedagógiai és módszertani hiányosságai jelentős katalizátorként működtek.

Az alkalmazottak létszámadatainak értelmezésénél érdemes több szempontot is figyelembe venni: Sokat elárulhatnak az intézményi oktatói, illetve hallgatói létszámra vetített arányok, melyek tekintetében a FIR adatbázis ad hasznos felvilágosítást (Oktatási Hivatal, 2024). De az így kapott átlagértékek önmagukban többnyire nem elegendők, hiszen a központok különböző működési elvek mentén szervezhetik erőforrásaitak (pl. több/kevesebb óraadó bevonása, mentorhálózatok kapacitásainak felhasználása vagy bizonyos elemek kiszervezése külső cégek számára). Fontos továbbá annak meghatározása, hogy mely munkavállalói csoportokat vonjuk be az intézmények közötti összehasonlításba, hogyan és mennyiben vethetők össze az egyes feladatkörökhöz kapcsolódó humán erőforrások. A terület további kutatása javasolt, hogy a fentiek részletesebb vizsgálása és a pontos körülmények feltárása révén az egyes egységek humánerőforráskapacitásairól képet kapjunk.

Az oktatásfejlesztési egységek intézményi hovatartozására igaz, hogy nagy többségben központi, rektori vagy rektorhelyettesi irányítással működnek (59%, 16 egység). Ezen túlmenően megjelenik a kancellári (1), a dékáni (3), az egyéb vezetői (pl.: oktatási igazgató, oktatási elnökhelyettes (4), vagy egyéb formájú (pl.: szenátus (3) irányítás. Ennek megfelelően nagy részük (51,9%, 14 egység) rendelkezik saját költségvetési kerettel, de megjelenik még a projektekhez kapcsolódó egyetemi juttatások (2) vagy a külső források igénybevétele (2), valamint 7 egység jelölte a „nem rendelkezik forrással” opciót (főként a munkacsoporti, bizottsági működési formáknál).

Az egységekben jellemzően az 10. ábrán bemutatott elsődleges feladatkörök jelennek meg, mutatva az állományban lévő és a megbízott, célfeladattal dolgozó munkatársak arányát. Az oktatásfejlesztő, módszertani és e-learning szakértő a legmarkánsabban megjelenő feladatkör mindkét munkavállalói formát tekintve (72+32 fő), ami egybeesng Bodnár (2024) elemzésével. Ezt követi az adminisztrátorok köre (34+5 fő), míg a további három feladatkör nagyjából azonos mértékben jelenik meg a központokban. A megadott kategóriákba nem besorolható állományt tartalmazó egyéb kategória is jelentős (45+25 fő, nem ábrázolt), itt korábbi felmérések (M. Pintér, 2021) alapján valószínűsíthető, hogy megjelenik az ügyintézői és a tanácsadói szerepkör is.

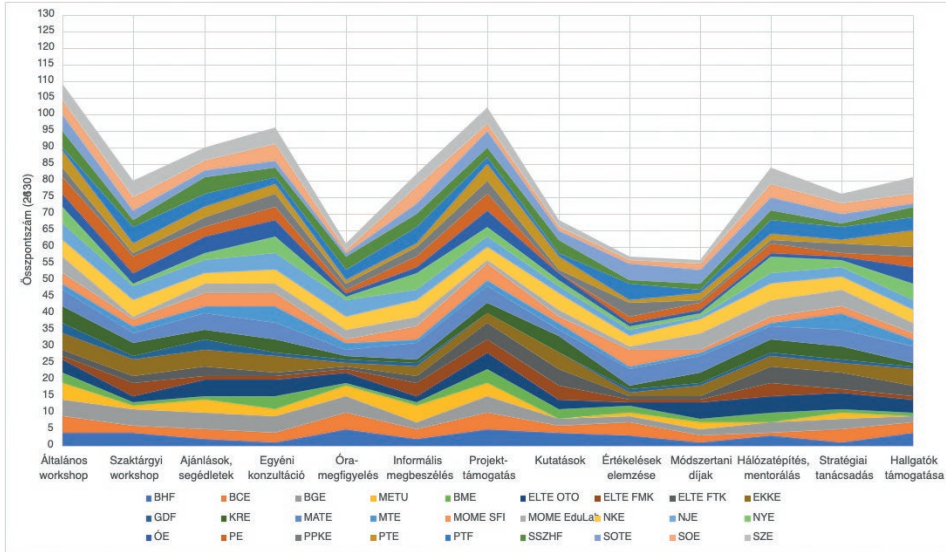


10. ábra. Az oktatásfejlesztési egységekben megjelenő feladatkörök és a munkaviszony jellege, saját szerkesztés, 2024

A kérdőívet kitöltő egységvezetők önmagukat is besorolták a tekintetben, hogy mely tevékenységi kör jellemzi leginkább saját munkájukat. A válaszok alapján a vezetői munkavállalók jellemzően oktatásfejlesztőként definiálják magukat (18/27 fő).

Izgalmas kérdéskör, hogy a hazai oktatásfejlesztési egységek milyen feladatokat, funkciókat látnak el, és ezen belül melyek a leginkább jellemző szolgáltatások. A 2022-es

adatfelvételhez képest további lehetőségekkel bővítettük a szolgáltatások listáját a korábbi kutatások és a bevont két nemzetközi mérőeszköz alapján, melyek megjelenési arányát az egységvezetők 1-5-ig terjedő Likert-skálán értékelték (ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van). Az eredményeket az alábbi ábra szemlélteti (11. ábra):



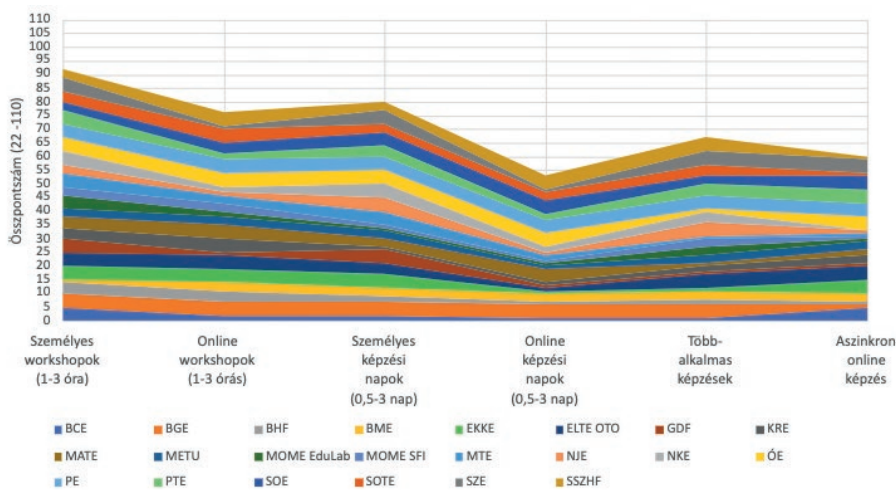
11. ábra. A hazai módszertani központok által ellátott funkciók, szolgáltatások és azok jelentősége intézményenként, saját szerkesztés, 2024

Az összpontszámok alapján megállapítható, hogy a leginkább jellemző, 91 feletti összpontszámmal, azaz 3,5 fölötti átlaggal rendelkező tevékenységek az általános módszertani workshopok, kurzusok tartása (összpontszám=104,0, átlag=4,0), az oktatásfejlesztési projektek, innovatív kezdeményezések támogatása (összpontszám=101,4, átlag=3,9), továbbá az egyéni konzultációk és tanácsadás, valamint az informális megbeszélés (összpontszám=93,6, átlag=3,6), jóllehet ez utóbbi igen nagy szórással rendelkezik. A legkevésbé jellemzők a különböző oktatói értékelések (OMHV, TÉR) elemzése (összpontszám=54,6, átlag=2,1) és a módszertani díjak kiírása, szervezése (összpontszám=54,6, átlag=2,1). Ezek a hazai gyakorlatban kevésbé ismert tevékenységi körök már túlmutatnak a tanulás-tanítás szűken vett fókuszterületén, és a nemzetközi gyakorlatban erőteljesebben megjelenő komplex, magasabb szintű (stratégiai, intézeti) felsőoktatás-fejlesztési gyakorlatra jellemzőek. Az oktatásfejlesztési egységek feladatkörrei tehát bővülnek, helyenként már komplexebb feladatokban is számítanak a központok közreműködésére, azonban újabb tevékenységek felvállalásakor át kell gondolni, milyen hatással lehetnek a központok kapcsolati hálójára, működési rendszerére. A minősítéssel, oktatói értékelésekkel összefüggő feladatok megjelenése azt a problémát vonhatja maga után, hogy esetlegesen sérül a bizalom az oktatók részéről.

A továbbiakban a hazai gyakorlatra leginkább jellemző szolgáltatás, a workshopok, kurzusok tartása kerül az elemzés fókuszába. A válaszadók közül 22 oktatásfejlesztési

egység vezetője jelezte, hogy egysége kínál belső, formális képzéseket, melyeket a kérdőívben az alábbiak szerint definiáltunk: az intézmény munkavállalóinak az oktatáshoz, kutatáshoz, oktatásadminisztrációhoz kapcsolódó módszertani, oktatásinformatikai fejlesztése, kijelölt tanulási célok mentén (belső vagy külső erőforrás bevonásával). Az ő válaszaik alapján jellemezzük a belső képzések megjelenési formáit, célcsoportjait, témáit, valamint a részvétel elismerésének, ellentételezésének módjait.

Elsőként a képzéstípusokat vizsgáltuk, ahol a felsorolt lehetőségek közül az egységvezetők 1–5-ig terjedő Likert-skálán (ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van) jelölték, mennyire hangsúlyos az adott forma megjelenése a kurzusszervezés során (12. ábra):



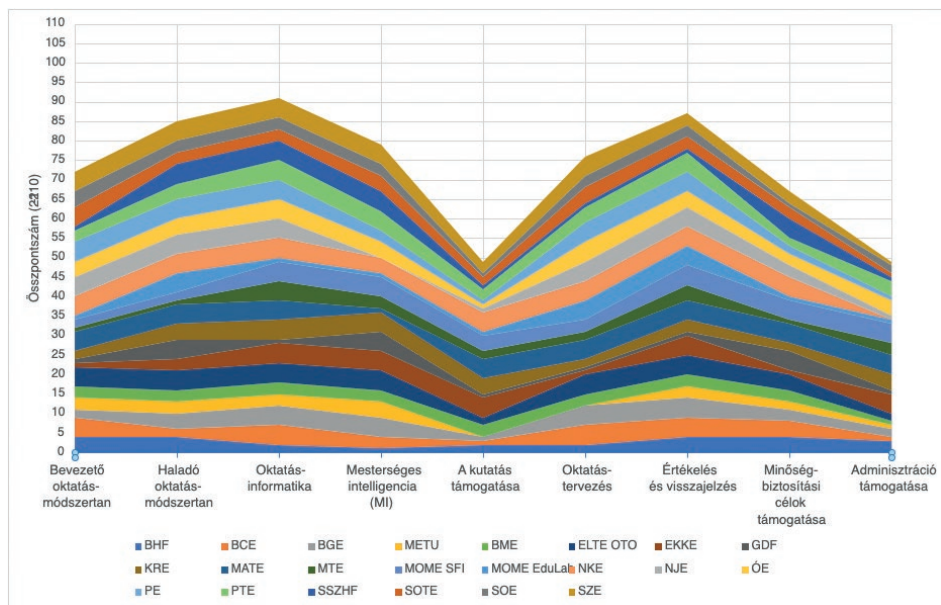
12. ábra. A hazai módszertani központok formális képzés kínálatában megjelenő képzésformák és azok jelentősége intézményenként, saját szerkesztés, 2024

Az összpontszámok alapján leginkább a személyes workshopok (összpontszám=92,4, átlag=4,2) és a személyes képzési napok (összpontszám=79,2, átlag=3,6) jellemzik a képzés kínálatot; a legkevésbé jellemző formák pedig az online képzési napok (összpontszám=52,8, átlag=2,4), illetve az aszinkron online képzésre szolgáló önjáró, vagy tutorált e-learning-kurzusok (összpontszám=63,8, átlag=2,9). Az intézmények között a legnagyobb szórás ez utóbbi területen mutatkozik (szórás=1,9), valamint az online képzési napok kurzusformánál (szórás=1,7); tehát ezen képzésformák bizonyos egységeknél a képzések jelentős hányadát teszik ki, míg máshol csupán marginálisan vagy egyáltalán nem jelennek meg. Érdekes, hogy míg egyes központok beszámolóit alapján (Dombi és mtsai., 2021; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2024) a COVID19-pandémia indukálta digitális képzéstartás után nehézséget okozott az oktatók „visszacsalogatása” a személyes tanulási térbe, összességében mégis a személyes képzéstartás tűnik jellemzőbbnek. Az aszinkron, e-learning formájú továbbképzések alacsony arányát indokolhatja, hogy ezek fejlesztése – minőségi e-learning anyagok esetében – igen költséges,

a hatékony alkalmazáshoz pedig speciális kompetenciákra van szükség (facilitálás, tutorálás), melyek elsajátítására csak szűkös hazai kínálat mutatkozik (vö. Dringó-Horváth Ida, 2012 illetve az Oktatási Hivatal aktuális továbbképzési listáját).

A válaszok értelmében a belső, formális képzéseket elsősorban az akadémiai dolgozók számára szervezik az egyes egységek, ezt a választ minden válaszadó bejelölte (100%). A nem akadémiai dolgozók (adminisztrátorok, központi hivatalok dolgozói) számára szervezett képzések 50%-ban vannak jelen a kínálatban, mint ahogyan az újonnan belépő kollégáknak szervezett, úgynevezett „onboarding” programok is (vö. pl. Dósa és mtsai., 2020b). A célzottan vezetőknek, vezetői készségeket és kompetenciákat, vagy vezetői tevékenységekörökhöz, feladatvégzés támogatásához kapcsolódó képzéskínálat 32%-ban van jelen a képzéspalettán, itt tehát még van tere a kurzusfejlesztésnek. Természetesen a javaslat nem a HR (Human Resources – emberi erőforrások) feladatkörébe tartozó vezetői kompetenciák fejlesztésére vonatkozik, hanem egyéb területek fejlesztésére, például speciális digitális kompetenciafejlesztés a vezetői munkakörhöz kapcsolódó, jól hasznosítható digitális eszközhasználat támogatására.

A 13. ábra azt mutatja meg, hogy az egyes témakörök mennyire hangsúlyosan jelennek meg az egységek belső képzésein. A válaszadók itt is 1–5-ig terjedő skálát használtak az egyes témák hangsúlyosságának jelölésére (1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van).



13. ábra. A hazai módszertani központok formális képzéskínálatában megjelenő témakörök és azok jelentősége intézményenként, saját szerkesztés, 2024

Magas, 77 feletti összpontszámmal, azaz 3,5 fölötti átlaggal értékelték a megkérdezett vezetők az alábbiakat: oktatásinformatika (összpontszám=90,2, átlag=4,1), értékelés és visszajelzés (összpontszám=88, átlag=4,0), haladó oktatásmódszertan (összpontszám=85,8, átlag=3,9), a mesterséges intelligencia (MI) célzott megjelenítése (összpontszám=83,6, átlag=3,8), és az oktatástervezés területe (összpontszám=79,2, átlag=3,6). Egyedül ez utóbbinál mutatkozott – a többihez képest – valamivel magasabb intézmények közötti szóródás (szórás=1,6), így kimondható, hogy a területek egységesen jellemzőek a hazai oktatásfejlesztési kontextusra. A megjelenített témakörök jól mutatják a korábban már tárgyalt, a hazai kontextusra jellemző erőteljesebb digitális, technológiai fókusz.

A formális kurzusokon való részvétel többnyire megjelenik az intézményi teljesítményértékelés részeként (77%), de bizonyos egységek részvételi igazolás, tanúsítvány, esetlegesen digitális kítűző formájában adnak elismervényt a részvételről (64%). Kisebb arányban ugyan, de a vezetők megítélése alapján az egyéni, informális vezetői elismerés is jelen van az intézményekben a képzésekhez kapcsolódóan (32%). Csupán 9%-ban jelezték a résztvevő egységek vezetői, hogy az oktatásfejlesztésbe való bekapcsolódás semmilyen ellenszolgáltatással nem jár az adott intézményben.

A képzésekhez kapcsolódóan az egységvezetők a kérdőívben felsorolt kihívásokat a következő mértékben érzékelik (több válasz is megjelölhető volt): A válaszadók egyöntetűen a részvételhez szükséges idő hiányát látják a legnagyobb kihívásnak (91%), ami megnehezíti az oktatók bekapcsolását a formális képzésekbe. Erősen megjelenik ezen túl az oktatási terület elhanyagolása az akadémiai szféra szakmai előmenetelében (55%); illetve az, hogy rendszeresen ugyanazok vesznek részt a kurzusokon, és nehéz bővíteni az aktívan érdeklődő, kurzusokat rendszeresen látogató kollégák körét (45%). Azonos mértékben mutatkozik problémásnak a résztvevők megfelelő aktivizálása a workshopokon és az alacsony motiváció a részvételre (41-41%), az erőforráshiányt pedig – személyzet, idő vagy finanszírozás tekintetében – a válaszadók 36%-a éli meg nehézségként. Örömteli, hogy az egységvezetők meglátása szerint csupán marginálisan (9%) nehezíti a képzések gyakorlati jellegét az, hogy az oktatók nem szívesen osztják meg vagy reflektálják saját jógyakorlataikat, oktatási tapasztalataikat. A leginkább megjelenő problémaköröket korábbi hazai kutatások is jelezték (vö. Bodnár, 2024; M. Pintér és mtsai., 2021), tehát vélhetően a hazai felsőoktatási rendszerben gyökerező, akár huzamosabb ideje fennálló problémákról beszélhetünk, melyek kezelése tudatos és erős beavatkozást igényel, akár országos szinten.

A 2024-es kutatás különlegessége, hogy az oktatásfejlesztési vezetők alapvető személyes adatainak bekérésével első ízben ad képet a munkakört betöltők szakmai és személyes jellemzőiről. Az ehhez a blokkhoz tartozó kérdőív tételeket a 27 egységvezetőből 26 töltötte ki. Érdekes eredmény, hogy a vizsgált egységek vezetői nagyrészt máshol vannak állományban és vezetői megbízással dolgoznak (pl.: valamely karon, intézetben, 18 fő) és csak kisebb hányaduk van foglalkoztatva az adott egységben, jellemzően teljes munkaidőben. Ez a bizottsági, munkacsoportos szerveződési formánál teljesen érthető (10 fő), de majd ugyanilyen mértékben jellemző vezetési konstrukció ez az önálló szervezeti egységek esetében is (8 fő). Annak ellenére, hogy a központi szervezeti egységeknél nem

feltétlenül akadémiai státuszban vannak, és nem jelenik meg elvárásként az akadémiai előmenetel, az egységvezetők jellemzően magasan kvalifikáltak, doktori (10 fő) vagy habilitáció (9 fő) fokozattal rendelkeznek, és ennek megfelelően rendszeres publikációs tevékenységet folytatnak az oktatásfejlesztési munka minőségének biztosítására és fejlesztésére. A felsőfokú végzettségek felsorolásánál pedig a pedagógus (tanítói vagy tanári, 10 fő) és a neveléstudományi végzettség (9 fő) jelenik meg frekvenciánként. További érdekesség, hogy a női vezetők nagyobb hányadban, pontosan kétszer annyian vannak képviselve (17 és 9 arányban).⁵

A bemutatott kutatások jól körvonalazzák a módszertani és oktatásinformatikai egységek gyorsan fejlődő területét a magyarországi felsőoktatásban. A hazai és nemzetközi kutatások áttekintésével lehetővé vált, hogy beazonosítsuk a kérdéses, további tisztázást igénylő kutatási területeket, valamint az eddigi vizsgálódások során nem érintett hiányterületeket is. A továbbiakban ezekre reflektálva fogalmazunk meg ajánlásokat a hazai oktatásfejlesztési kutatások további lehetséges irányaihoz.

2.3 ÚJ PERSPEKTÍVÁK A HAZAI FELSŐOKTATÁS- FEJLESZTÉSI KUTATÁSOKBAN

Az alábbiakban a fentiekben bemutatott hazai kutatások továbbgondolására és lehetséges újabb kutatási irányok felvázolására vállalkozunk – főként a kvalitatív vizsgálódási lehetőségekre fókuszálva.

Szembetűnő, hogy az egyes egységek a különböző kutatási adatfelvételek során néha eltérően határozták meg a keletkezésük időpontját vagy munkavállalók létszáma is rövid időn belül nagy mozgást mutat. Ez adódhat egyszerű intézményi átszervezési folyamatokból vagy abból, hogy újabb fejlődési szakaszba léptek (pl.: munkacsoportból önálló szervezeti egység lett, amit egyébiránt a 2024-es kitöltéskor többen is jeleztek). Érdemes lenne tehát megalakulásuk és munkavállalói állományuk körülményeit mélyrehatóbban is megvizsgálni, intézményenként feltárva az egyes fejlődési szakaszokat. Különösen jó terepet szolgáltat a vizsgálódásra, hogy a 2024-es felmérés során számtalan olyan oktatásfejlesztési kezdeményezés látott napvilágot, melyek a célzott, oktatásfejlesztéssel foglalkozó dedikált egységek előfutáiraiként értelmezhetőek (pl.: személyes megbízásnéként, vagy más szervezeti egységnél célfeladattal történő munkavégzés, vö. 1.2. fejezet, történeti áttekintés). Egy fontos, de a hazai felmérésben nem szereplő mérőszám az egyes szervezeti egységek méretének meghatározására az oktatók „becsült elérése”

⁵ Ehhez kapcsolódóan érdemes egy rövid kitérőt tenni a női vezetők és a digitalizáció kapcsolatáról: A vezető (manager) fogalma folyamatosan fejlődik, és – részben a digitalizáció és a hálózatosodás révén – új vezetői készségek jelennek meg. Kialakulóban van a vezetés új, digitális felfogása, amely a személyközi és kommunikációs készségekre összpontosít, és eltávolodik a hagyományos, gyakran férfiközpontú vezetői elképzeléstől (Imbery és mtsai., 2022), akár a vezetői pozíciók erősebb feminizálódásának teret engedve (Gierke, 2020; Reimer & Onaran, 2020). A terület jelentőségét mutatja, hogy célzott képzések is foglalkoznak a témával: a „DIGI-GEN „SKILL UP!” program célja a női digitális vezetők támogatása, valamint a kapcsolódó tanácsadói, pályaaorientációs szakértelem fejlesztése.

(reach), mely Bishop és Keehn (2015) 171 intézményt vizsgáló tanulmánya szerint intézménytípusonként változik; az általuk vizsgált minta alapján a következő tartományban mozog: a teljes munkaidős oktatók 12–49%-a, a részmunkaidős oktatók 17–34%-a, az egyetemi hallgatók 5–37%-a. De láthattuk korábban, hogy akár 80%-os elérési arány is előfordulhat a megfelelő támogató környezet hatására (vö. 1.2. fejezet, Neisler, 2023); az e tekintetben hatékony hazai központok azonosítása és elemzése szintén kiemelt figyelmet érdemel.

Szükséges lenne továbbá áttekinteni az egyes szerveződési formák jellemzőit, és létrehozni a hazai kontextusra megfelelően adaptált besorolási rendszert, hiszen a vizsgálódások több besorolási nehézséget és átfedést is feltártak. A nemzetközi besorolások, modellek (Beach és mtsai., 2016; Gibbs, 2013; Marshall, 2007; Sorcinelli, 2006) egyenkénti adaptálása, illetve az ezekre épülő komplex modell-hálózat (2.4. fejezet) tesztelése, reflektálása jó kiindulási alapot kínál ehhez a munkához. Egy átlátható, a magyar sajátosságokat megfelelő módon láttató rendszer irányítúként szolgálhat új egységek létrehozásánál az intézményi struktúra kialakításához vagy adott struktúrájú egységek továbbfejlesztéséhez. Látható továbbá, hogy néhol az adott intézményen belül több felsőoktatás-fejlesztési egység is megtalálható, párhuzamosan működve egymás mellett; a 2024-es felmérés kitöltési adatai azt mutatják, hogy az egységek feladatelosztásának és kapcsolati mintázatainak vizsgálata ezen intézményekben izgalmas kutatási területnek ígérkezik.

Az eddigi kutatások alapján látható továbbá, hogy a hazai szakmai közösség kevés tapasztalattal rendelkezik az országhatáron túlmutató, nagyobb, régiós vagy világszintű együttműködésekről. A 2024-ben létrejött országos hálózatoknak még nincs nemzetközi irányú aktivitása, jóllehet az egyéni oktatásfejlesztési egységek és szakemberek szintjén már vannak kialakult kapcsolódások. Az együttműködési lehetőségek és hálózatosodás erősítését szolgálná az országhatáron túlmutató, lokális érdekek mentén szerveződő hálózatok kiépítésének és funkcióinak vizsgálata esettanulmányok elemzésével. A megjelenő tapasztalatok feltérképezése akár a magyar részvétellel létrehozott lokális hálózat(ok) gyakorlati megvalósítását is előkészíthetné.

Mivel az eddigi kutatások jellemzően egységvezetők bevonásával készültek, hiányterületként jelenik meg a felsőoktatás-fejlesztési egységekben dolgozó munkatársakra irányuló vizsgálódás, akár külföldi mérések figyelembevételével (pl. Beach és mtsai., 2016). A vezetői végzettségi és szakterületi sajátosságokhoz hasonlóan az egységek munkavállalóinak előképzettsége és kompetencia-térképe is felvázolható lenne, kitérve a professzionális fejlesztői munkakörökre és a célfeladatként, megbízással dolgozó oktatókra. Ezzel összefüggésben – külföldi mintákhoz hasonlóan (Mori és mtsai., 2022) – érdemes lenne a felsőoktatás-fejlesztők szakmai identitásával, valamint életpályájuk tanulással, szakmai (ön)fejlesztéssel kapcsolatos elemeivel is behatóbban foglalkozni. A hazai vonatkozásban újkeletűnek számító szakma körvonalazása segítené a tudatos fejlesztést. Különösen jelentős ez egy olyan kontextusban, ahol még mindig nagy arányú a más alapfeladatok mellett, kiegészítő célfeladatként végzett oktatásfejlesztési tevékenység (Bodnár, 2024, illetve a 2.2.2 fejezet).

További kutatási irány lehet a nemzeti és nemzetközi oktatásfejlesztési hálózatok szerepének, funkcióinak elemzése, különös tekintettel az érdekképviseleti eszközökre, módszerekre. A területhez megfogalmazott ajánlások segíthetik a hazai együttműködési szervezetek fejlesztését, erős érdekképviseleti súlypontok kialakítását. Különösen fontos ez akkor, amikor a kutatások által feltárt hiányosságok orvoslása érdekében rendszer-szintű változtatásokra lenne szükség (pl.: a tudományos életpálya reformja, melynek integrált része a rendszeres módszertani és oktatásinformatikai fejlesztés).

Végül pedig az értékelés területéhez kapcsolódóan is több kutatási irány kínálkozik. Egyrészt érdekes lenne feltárni a felsőoktatás-fejlesztés értékelésének, elismerésének intézményi gyakorlatait, főként a TÉR-rendszerekkel való kapcsolat szempontjából. Az oktatásfejlesztési munka értékelését, eredményességét és fejlesztését segítő nemzetközi keretrendszerek (pl. POD-mátrix, PROF-XXI, vö. 5. fejezet, illetve [3. sz. melléklet](#)) fordítása és a hazai környezetre történő adaptálása, továbbá használatuk reflektálása lehetővé tenné a megfelelő integrálást az oktatásfejlesztési egységek szakmai munkájába.

2.4 KOMPLEX BESOROLÁSI MODELL A HAZAI KONTEXTUSRA

Alapvető fontosságú – és ezért részletesebb vizsgálódást igényel – az oktatásfejlesztési egységek besorolásának problematikája, hiszen az eddigiek alapján a hazai, jelenleg aktívan formálódó kontextusban nehézségek mutatkoznak ezen a területen. Leginkább szembetűnő ez a 2024-es, átfogó felmérésnél, ahol a válaszadók majd egyharmada (28%) a működési forma meghatározásánál az egyéb besorolásba került, mivel a korábbi modellek által kialakított kategóriák nem fedték le a hazai viszonyok gyakorlatát.

Jelen fejezet ehhez kíván hozzájárulni egy komplex modell felállításával.

A szervezeti struktúra és működési rend feltárására szolgáló nemzetközi besorolások, modellek (Beach és mtsai., 2016; Bodnár, 2024; Gibbs, 2013; Marshall, 2007; Sorcinelli, 2006) egymással összekapcsolhatók, a fentiekben bemutatott kutatások pedig lehetővé teszik bizonyos területek továbbgondolását, új kategóriák kialakítását. Így jött létre a besorolási modellek hazai kontextusra adaptált és egymással összefüggő hierarchikus ábrája (14. ábra): a nemzeti szakpolitikákban megjelenő szinteket követi az egyetemi szervezeti struktúrában való megjelenés, majd a működési formák, végül pedig a konkrét tevékenységi és feladatkörök szintjének megjelenítése.



14. ábra. Az oktatásfejlesztési egységek komplex, hierarchikus besorolási modellhálózata, saját szerkesztés

Az egyetemi szervezeti struktúrában való megjelenésnél tapasztalható átfedésre (technológiai irányultság a konkrét szervezeti elhelyezkedés helyett) már az 1.2.-es fejezetben is kitértünk. Mivel azonban a hazai kutatások erős technológiai fókuszot mutattak az oktatásfejlesztés területén, a komplex modellben meghagytuk a négy részre tagolást, a korábbi kiegészítő megjegyzés mellett.

A működési formáknál megjelenítettük a 2024-es felmérésben tapasztaltakat is, vagyis azt, hogy sok intézményben az erre kijelölt, egyéb alapfeladattal rendelkező személyek vagy egységek célfeladat formájában látják el az oktatásfejlesztési feladatokat.

Az utolsó dimenzióval pedig Kozma (2024) háromszatú besorolását további négy elemmel egészítettük ki a hazai kutatási eredmények alapján előforduló legfőbb tevékenységi fókuszpontok alapján. Megjegyzendő továbbá, hogy ez a dimenzió nem gradálható: a többi szinttől eltérően itt nem jelenik meg valamiféle egyértelmű „evolúció”, vagy kevesebb-több skála, hanem az oktatásfejlesztés sokrétű tevékenységi irányultságát mutatja. Ennélfogva itt egyszerre több kategória is megjelenhet egy-egy oktatásfejlesztési egységnél, illetve a tevékenységek sora is folyamatosan bővíthető.

Az így összeállított komplex modell-hálózat alapján akár konkrét szervezeti egységek besorolását is elvégezhetjük. Példának okáért álljon itt a könyv szerzője által vezetett egység, a KRE IKT Kutatóközpont (részletesen lásd 3. fejezet) besorolása: a központ i) egy olyan térségben működik, ahol az intézmények kisebb hányada rendelkezik oktatásfejlesztéssel (vö. Horváth, 2021), ii) az intézményi struktúrát tekintve központi szervezeti egységként, saját költségvetéssel, iii) önállóan, saját állománnyal működik, iv) tevékenysége pedig legfőképpen az oktatók támogatására irányul, kiegészülve a tanítás-tanulásra fókuszáló tudományos munkával és a (vezetői) stratégiai tanácsadással.

Az oktatásfejlesztési munka jellegét tekintve a hazai kontextusra optimalizált komplex modell tesztelése és fejlesztése elvégezhető a hazai oktatásfejlesztési egységek (lásd [1. sz. melléklet](#)) besorolásvizsgálatával. Reményeink szerint az eszköz hasznosnak bizonyul majd a hazai szakmai közösség számára, a felhasználással kapcsolatos visszajelzések pedig segítik majd a modell továbbfejlesztését.

A következőkben egyetlen szervezeti egység, a KRE Információs- és Kommunikációs Technológiák (IKT) Kutatóközpont példáján keresztül próbálunk részletes bepillantást engedni a felsőoktatási intézmények oktatásfejlesztési munkájába.

3. GÓRCSÓ ALATT EGY HAZAI JÓGYAKORLAT: BEMUTATKOZIK A KRE IKT KUTATÓKÖZPONT

A fejezet célja, hogy egy adott felsőoktatási módszertani és oktatásinformatikai szervezeti egység egyéni útját követve bemutassuk az egység létrejöttét támogató körülményeket, az eddigi fejlődési útvonal legfontosabb lépéseit és jelenlegi működési gyakorlatának alapköveit. Ahol lehetséges, további anyagok (publikációk, egyetemi szabályzatok és utasítások, online információk anyagok, pályázati kiírások stb.) elérési útvonalának megadásával tesszük lehetővé a további részletes tájékozódást.

Bár az adott szervezeti egység nem a legnagyobb és nem is a legrégebbi ilyen kezdeményezés a hazai felsőoktatásban, de a rövid időn belüli dinamikus fejlődése, a hazai felsőoktatási környezetre optimalizált, széles szolgáltatási spektruma, valamint a területen folytatott együttműködések során betöltött központi szerepe lehetővé teszi, hogy jól hasznosítható mintákkal szolgálhasson. A fejezet ily módon iránymutatást adhat azon intézmények számára, melyek jelenleg kívánják kialakítani oktatásfejlesztő egységüket, de elősegítheti meglévő, hasonló szervezeti egységek gyakorlatának reflexióját és további fejlesztését is.

A KRE IKT Kutatóközpont⁶ aktuális „névjegye” a 2024-es felmérés alapján így foglalható össze (15. ábra):

⁶ <https://portal.kre.hu/index.php/kutatas/ikt-kutatokozpont.html>

	Megalakulás	2020 jelenlegi forma, SZMR-ben rögzítve
	Egység jellege	Központi egység egyetlen oktatásfejlesztési egység, saját állománnyal
	Közvetlen felettes	Rektorhelyettes a tudományos rektorhelyettesnek jelent
	Munkavállalók	5 fő 3 oktatásfejlesztő, 1 kurzusszervező és adminisztrátor, 1 kutató, statisztikus
	Működési fedezet	Saját költségvetés éves saját költségvetés, esetlegesen külső, kiegészítő források
	 Szolgáltatások	Széles spektrumú oktatókra és akadémiai támogatókra fókuszál

15. ábra. A KRE IKT Kutatóközpont aktuális „névjegye” a 2024-es felmérés alapján így foglalható össze, saját szerkesztés

A jelenlegi szervezeti egység előfutára 2018 végén jött létre, mindössze 2 fővel. Megalakulása egy, az Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán (BTK) kialakított kutatási projekthez kapcsolódik: az [Információs- és Kommunikációs Technológiák Kutatócsoport](#) által újtárra indított „Oktatásinformatika a felsőoktatásban” című kutatási projekt a felsőoktatás digitalizációját segítő pedagógiai digitális kompetenciák mérését és fejlesztését tűzte ki céljául⁷. Ennélfogva az első években ez a kar adott otthont a szervezeti egységnek, és a szolgáltatások túlnyomó többségét is ez a kar vette igénybe, jóllehet már a kezdet kezdetétől célként fogalmazódott meg és a konkrét lehetőségek szintjén is megvalósult, hogy az Egyetem minden kara számára elérhetőek legyenek az egyes szolgáltatások. 2020 végétől kezdődően az egység központi szervezeti egységként folytatja tevékenységét a Rektori Hivatal alatt. Az egység a [KRE Szervezeti és Működési Rendjének \(SZMR\)](#) 45. §-a értelmében a Rektori Hivatal szervezetébe tartozó, a tudományos és innovációs rektorhelyettes szakmai irányítása alatt működő központi funkcionális szervezeti egység, melynek főbb feladatai az alábbiak:

- „az egyetemi oktatói és kutatói munkát támogató, minőségfejlesztő IKT-stratégia kidolgozása, fejlesztése, kapcsolódó felhasználói anyagok készítése,
- a témához kapcsolódó oktatói és hallgatói kutatások elősegítése,

⁷ A projekt négy évre, 2018-2022-ig kapott támogatást a téma kutatásához, és kapcsolódó publikációk, tanulmányok létrehozására, valamint konferenciákon való részvételre, illetve saját konferencia szervezésére. Ennek keretében indult el 2020-ban az *Oktatásinformatika a felsőoktatásban c. rendezvénysorozat* (lásd 3.4-es fejezet). A kutatócsoport 2022-től, immáron egyetemi szinten működve újabb sikeres pályázatot követően az *Oktatásinformatika a felsőoktatásban II.* projekt keretében folytatja a megkezdett munkát.

- *hazai és nemzetközi kutatóhelyekkel való együttműködés, konferenciák, találkozók szervezése, illetve részvétel,*
- *oktatásinformatikai kompetencia mérése az egyes karok oktatóinál, kutatóinál, tanárainál,*
- *cselekvési terv és eszközrendszer kidolgozása az oktatásinformatikai kompetencia növelésére,*
- *együttműködési szerződések kidolgozása, megkötése,*
- *oktatói IKT-kompetenciák fejlesztésének elősegítése továbbképző szoftver-használattal és továbbképzések szervezésével,*
- *segédanyagok, oktatói kézikönyv kidolgozása.” (KRE SZMR, 21)*

A szabályzatban foglalt, erősen az infokommunikációs területre fókuszáló feladatkörök időközben további, általános- és felsőoktatás-pedagógiai aspektusokkal is kiegészültek. A korábbiakban bemutatott, 2024-es felmérésben megjelenő szolgáltatások az alábbi hangsúllyal vannak jelen a szervezeti egység kínálta palettán (3. táblázat), a további kifejtés sorrendjének megfelelően rendezve, vö. [3. sz. melléklet](#)):

3. táblázat. A Központ szolgáltatásai, 2024

Milyen mértékben vannak jelen az alábbi szolgáltatási formák a szervezeti egységben? Jelölje 1–5-ig, ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van, vagy használja a „Nem tudom biztosan” opciót (Itt: NTB)!	1	2	3	4	5	NTB
(A) A tanítás- tanulásra fókuszáló tudományosság, kutatások					●	
(B) Módszertani ajánlások, segédletek (tutorial, blog, podcast stb.)			●			
(C) Általános módszertani képzések/ workshopok szervezése					●	
(D) Tanszéki / intézeti, szaktárgyspecifikus workshop (igény alapján)				●		
(E) Oktatásfejlesztési projektek, innovatív kezdeményezések támogatása			●			
(F) Egyéni konzultációk és tanácsadás				●		
(G) Szakmai önfejlesztő közösségek elősegítése (hálózatépítés, mentorálás)				●		
(H) Stratégiai vezetői tanácsadás (beszerzésekhez, fejlesztésekhez stb.)				●		
(I) Módszertani díjak, pályázatok kiírása, szervezése			●			
(X) Óramegfigyelés és reflexió	●					
(X) Informális megbeszélés pl. kávézás, reggeli/ebéd	●					
(X) OMHV / TÉR értékelések elemzése, fejlesztése	●					
(X) Hallgatóknak nyújtott támogatás (kurzusok, konzultáció)	●					

Csupán négy területhez nem kapcsolódik jelenleg szolgáltatásunk, mely legfőképpen az alacsony állományi létszámból fakad, de vannak területek, ahol már a közeljövőben változás várható: az egység a könyv megírásának időpontjában közvetlenül nem vesz

részt a tanulói kompetenciafejlesztésben, de mivel az Egyetem elkötelezett a Mesterséges Intelligencia (MI) tudatos, hatékony és szakszerű felhasználásának támogatásában, így vezetői felkérésre az oktatók ezirányú fejlesztése mellett a közeljövőben a hallgatói képzésekben is részt fog vállalni a központ.

A főbb tevékenységek, szolgáltatások aktuális ajánlataival kapcsolatban a [központ honlapja](#) és az alábbi [interaktív Genially-felület](#) (1. kép) ad részletes tájékoztatást:



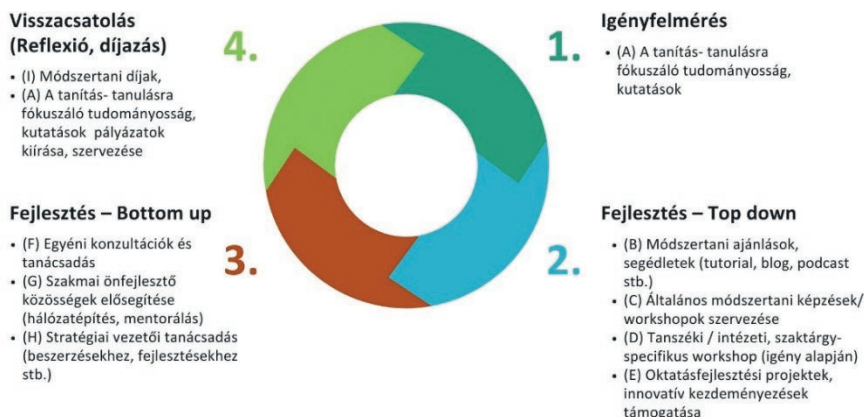
1. kép. A KRE IKT Kutatóközpont szolgáltatási portfóliója, IKT Kutatóközpont honlapja, 2024
Az egyes tevékenységek egy komplex fejlesztési terv részeként jelennek meg, így ennek elemei mentén kerülnek bemutatásra.

3.1 A KOMPLEX FEJLESZTÉSI PROGRAM ELEMEI

Az egység már a kezdet kezdetén egy komplex fejlesztési rendszerben képzelte el a módszertani és oktatásinformatikai fejlesztést az Egyetemen. A Központ működéséhez kapcsolódó legkorábbi publikáció (Dringó-Horváth és mtsai., 2021) adigitális kompetenciák fejlesztésének szükségességét és lehetséges lépéseit taglalja három, egymásra épülő, komplex fejlesztési elem révén: i) igényfelmérés, ii) fejlesztés és iii) visszacsatolás. Az elképzelés részletezése az abban az évben kidolgozott, hét évre szóló Intézményfejlesztési Terv (IFT 2021-2027) részeként olvasható, évenkénti bontásában rögzítve a konkrét cselekvési lépéseket.

A komplex fejlesztési modell továbbfejlesztése révén 2023-tól a második elem két részre bontva kerül megjelenítésre, különválasztva a központi kínálatot az alulról jövő megkeresésektől. Előbbi ugyan az igényfelmérésekre épül, mégis egyfajta fentről jövő

elképzelés, kínálat (top down), míg az utóbbi az alulról szerveződő egyéni / közösségi megkereséseknek ad teret (bottom up), ahogyan ezt az alábbi ábra is szemlélteti (16. ábra, vö. Dringó-Horváth, 2023; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2023, 2024):



16. ábra. A KRE IKT kutatóközpontja által működtetett komplex fejlesztési rendszer, saját szerkesztés

3.1.1 Igényfelmérés

A fejlesztésben részt vevő oktató és nem oktató munkavállalók rendszeres (digitális) kompetencia és eszközhasználati felmérése, valamint a fejlesztéshez kapcsolódó igényfelmérés a *kutatási tevékenységcsoport (A)* részeként jelenik meg. A kapott eredmények beépítésre kerülnek a fejlesztési folyamatba, valamint a rendszeres időközönkénti nyomon követést is biztosítják.

A központ kiindulási alapjául szolgáló kutatócsoport legfőbb kutatási tevékenysége az egyetemi oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztésére fókuszált, mely munkához kapcsolódóan Magyarországon elsőként készítette el a DigCompEdu keretrendszer felsőoktatási változatának magyar fordítását, és végzett országos felmérést a tanárképzési modulban oktató egyetemi tanárok körében (Dringó-Horváth és mtsai., 2020, 2020; Horváth és mtsai., 2020). Ezen kutatásokhoz kapcsolódóan később megtörtént a mérőeszköz validálása is (Horváth és mtsai., 2024). A kvantitatív méréseket szakértői interjú, kvalitatív kutatással is elmélyítettük: az oktatásinformatika szakértőivel folytatott interjúk szintetizálásával próbáltunk meg helyzetképet adni a digitális oktatás hazai állapotáról, de egyben a szemléletformálás és a módszertani fejlesztés is célként fogalmazódott meg, amikor a terület legjelentősebb tudományos képviselőinek gondolatait

összegeztük a technológia szerepéről és a kapcsolódó módszertani kérdésekről a felsőoktatást illetően (Hülber és mtsai., 2020). Ezen kutatások kiemelten fontos eredménye a felsőoktatásban oktatók tudatos digitális eszközhasználatát segítő kézikönyv kiadása (Dringó-Horváth Ida és mtsai., 2020), melynek tartalmát a Pedagógusok Digitális Kompetenciájának Európai Referenciakerete (Digital Competence Framework for Educators, Dig-CompEdu) alapján fogalmazzuk meg (Redecker, 2017). A bevezető tanúsága szerint egy nagyon gyakorlatorientált műről van szó, így azóta is a központ digitális kompetenciafejlesztésének alapjait képezi:

„Az egyes fejezetek tartalmi felépítése a DigCompEdu-keretrendszerben megfogalmazott tevékenységek mentén zajlik. A legfontosabb elméleti tudnivalók rövid kifejtése mellett, gyakorlatias formában, módszertani ötletekkel, röviden vázolt jógyakorlatokkal és példákkal mutatjuk be az egyes tevékenységek megvalósítási lehetőségeit. Minden fejezethez készítettünk továbbá néhány kapcsolódó, részletesen leírt jógyakorlatot, melyek segítséget nyújtanak az olvasottak saját gyakorlatunkba való átültetéséhez (1. melléklet). Az egyes fejezetekben megjelenő hasznos szoftverek és alkalmazások részletesebb leírását egy összefoglaló táblázat tartalmazza (2. melléklet), míg a megjelenő, fontosabb fogalmak rövid definiálására a fogalomgyűjteményben kerül sor (3. melléklet). Fejezetenként megszólaltatunk továbbá két, az adott témával kiemelten foglalkozó, tudományosan elismert, a felsőoktatásban (is) oktató szakembert” (Redecker, 2017).

A kézikönyv angol nyelvű megjelentetése (Dringó-Horváth és mtsai., 2022) révén a tartalom nemzetközi kutatási és oktatási projekteken is felhasználhatóvá vált (OECD, 2023; PROFFORMANCE, 2022), ezen felül pedig jól hasznosítható a KRE-n oktató, nem magyar anyanyelvű oktatók számára szervezett oktatásinformatikai továbbképzéseknél.

A Központ további kutatási tevékenységét tekintve szintén a technológia, a digitalizáció játszotta a főszerepet. Ennél fogva két további digitális kompetenciamérés is következett a DigCompEdu keretrendszer használatával, melyeknél egy-egy újabb fókuszterület is görcső alá került: 2022-ben a technostressz okainak és lehetséges csökkentésének vizsgálata egyetemi oktatók körében (Dringó-Horváth és mtsai., 2023; T. Nagy & Dringó-Horváth, 2024), míg 2023/24-ben a digitalizáció szempontjából kiemelten aktuális téma, a mesterséges intelligencia került a középpontba. Ez utóbbi mérések különlegessége, hogy az oktatói és a hallgatói szempontokat egyaránt vizsgálja, és a kettő összevetése révén kíván hozzájárulni az MI etikus és adekvát felhasználásához a felsőoktatásban. Elsőként egy országos, nagymintás (N=1027) hallgatói felmérés az MI-vel kapcsolatos ismeretek, attitűdök és a tanulási-tanítási folyamatban való felhasználást mérte (Rajki és mtsai., 2024). Ezzel szinte párhuzamosan, azonos területek mentén, de kiegészítve az oktatói, kutatói munka során való MI-használattal, egy szintén nagymintás (N=1158) országos mérés az egyetemi oktatók szempontjait vizsgálja a témához kapcsolódóan (jelenleg publikálás alatt). A vizsgálatok megfelelő elmélyítése céljából 2024 május–augusztus között oktatói interjúk felvétele zajlott (N=40), melyek lehetővé teszik az MI-hez való viszonyulás, attitűd, valamint oktatói MI-használat mélyebb feltárását; illetve azt kutatja, mely területeken igényelnek segítséget, támogatást az oktatók az MI-hez kapcsolódóan (jelenleg az adatok elemzése zajlik).

A kompetenciamérések mellett a Központ rendszeres időközönként, jellemzően évente végez különböző igényfelméréseket a képzésekhez (téma, forma, megfelelő időpontok stb.), illetve egyéb szolgáltatásokhoz kapcsolódóan (pl.: eszköz-, hardver- és szoftverigények, Moodle-fejlesztés stb.). Ezek eredményei azonban csak belső felhasználásra szolgálnak, publikációs tevékenység nélkül.

Mindezen felmérések szolgáltatják – és szolgáltatják folyamatosan – a fejlesztés tematikai irányaihoz és módszertani eszköztárához kapcsolódó háttérinformációt, kontextust, inspirációs anyagot.

3.1.2 Fejlesztés – Top down

A fejlesztés legalapvetőbb eszközei a különböző információs és online közösségi platformok révén elérhető módszertani ajánlások, segédletek, *tutorialok (B)* szöveg, hang és vagy videófájl formájában. Főként újonnan beszerzett, vagy meglévő eszközök és alkalmazások frissítésekor, fejlesztésekor jellemző a funkciók bemutatása, ahol a technikai alapok taglalása mellett mindig megjelenik a módszertani ajánlás is.

Az egység által kínált *belső, formális képzések / workshopok (C)* 2021-től érhetőek el. Kezdetben jellemzően 1x90 perces workshopok formájában kerültek meghirdetésre, célokhoz igazított képzési módban (személyes jelenlétű vagy online). A képzésrésztétel főként ajánlott formában zajlott, mely alól kivételt képezett a Bölcsészettudományi Kar, ahol a COVID19-járvány kiváltotta kényszerű távolléti oktatás során megmutatkozó digitális pedagógia jelentősége révén dékáni utasítás szintjén írták elő minden oktatói munkavállaló számára a félévenkénti egy kötelező oktatásinformatikai kurzusrésztételt.

2022-től az oktatásinformatikai továbbképzések formája részben megújult: megjelentek a célzottan, adott érdekcsoportoknak, pl. *tanszéki, intézeti meghívásra fejlesztett workshopok (D)*, és részben ennek révén a hosszabb, 2x90 perces online, blended vagy személyes formában tartott képzések. Továbbá bevezetésre került a több szinten tartott fejlesztés: a fontosabb témákban kezdő és haladó szinten is indítottunk képzéseket. A Károli teljesítményértékelési rendszer (Károli TÉR) bevezetése révén hivatalosan is lehetővé vált az önfejlesztés bevonása az oktatói teljesítményértékelésbe, de ennek rögzítését kari hatáskörbe rendelték: az egyes karok egyénileg dönthettek a belső, formális képzések megjelenítéséről saját teljesítményértékelési adatlapjukon.

2023-tól egyre hangsúlyosabban jelentek meg a nem oktatói munkavállalóknak szánt fejlesztések (pl.: irodai szoftverek, konferenciaszervezés stb.), és elindultak a Központ kihelyezett, más egyetemeken meghívásra tartott képzései (pl. Debreceni Egyetem, Soproni Egyetem). Lényegi változás továbbá, hogy ettől az évtől kezdődően a képzésrésztétel regisztrációja és elismerése a Károli TÉR központi adatlapján található, és így immáron minden kar oktatóinak egyaránt beszámításra kerül a teljesítményértékelés során.

2024-től kezdődően a kurzuskínálat egy újabb elemmel bővült: az év közepétől elérhetőek az önjáró (self-paced) kurzusok, melyek hosszabb (3x90 perc), önállóan, saját munkatempóban, de az értékeléshez kapcsolódóan tutori támogatással végezhetőek. Ennek megfelelően az általánosan szokásos, 90 perces kurzusegység alapján időarányosan

számolva, 3 egységként kerülnek elszámolásra ezek a kurzusok/képzések a teljesítményértékelés során. A kurzusok felépítését és elvégzésük módját az alábbi az alábbi [interaktív, videót tartalmazó bemutató](#) szemlélteti.

A kurzusok a megfelelő visszacsatolás érdekében a kezdet kezdetétől kurzusértékeléssel zárultak, melyről részletesen a 3.1.4-es fejezetben írunk. A belső, formális képzések fejlődésének történeti áttekintése után álljon itt a 2.2.2. fejezetben bemutatott 2024-es adatfelvétel idevonatkozó eredménye (vö. [3. sz. melléklet](#)):

4. táblázat. Belső képzések formái

A belső képzések során milyen mértékben jelennek meg az alábbi formák? Jelölje 1–5-ig, ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van, vagy használja a „Nem tudom biztosan” opciót (itt: NTB)!	1	2	3	4	5	NTB
Személyes gyakorlati workshopok, kurzusok (1-3 óra)				●		
Online gyakorlati workshopok (1–3 órás, szinkron, esetlegesen felvétellel)					●	
Személyes képzési napok (0,5–3 nap)	●					
Online képzési napok (0,5–3 nap)	●					
Több alkalmas képzések (azonos résztvevőkkel, személyes és/vagy online)		●				
Aszinkron online képzés (önjáró / tutorált kurzusok)			●			

A nagyobb volumenű (0,5–3 napot felölelő) személyes és/vagy online képzések esetében elmondható, hogy előfordulásuk többnyire projektszerű, *oktatásfejlesztési projektek, innovatív kezdeményezések támogatása (E)* során fordul elő, mint például a KRE Állam- és Jogtudományi Kar felkérésére, a 2024 szeptemberétől kötelezően előírt Mesterséges Intelligencia kurzus bevezetéséhez kapcsolódó fejlesztési folyamat támogatása, vagy külső, más egyetemek számára, adott oktatásfejlesztési projektcélok mentén történő képzések. A képzéspaletta tematikus hangsúlyait mutatja a 2024-es adatbekérő alapján összeállított alábbi táblázat (5. táblázat, vö. [3. sz. melléklet](#)):

5. táblázat. Képzések témái

Az alábbi témák közül jellemzően melyek jelennek meg az egysége belső képzés kínálatában? Jelölje 1–5-ig, ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van, vagy használja a „Nem tudom biztosan” opciót!	1	2	3	4	5	NTB
Bevezető oktatásmódszertan, pl.: felsőoktatás-pedagógiai alapok		●				
Haladó oktatásmódszertan, pl.: tükrözött osztályterem				●		
Oktatásinformatika, pl.: digitális eszköz használata					●	

Céltzottan MI témakör, pl.: chatbotok használata, promptírás					●	
A kutatás támogatása, pl.: adatvizualizáció				●		
Oktatástervezés, pl.: tanulási eredmény alapú tervezés	●					
Értékelés és visszajelzés, pl.: formatív és szummatív			●			
Minőségbiztosítási célok támogatása, pl.: nemzetköziesítés, inkluzivitás	●					
Adminisztráció támogatása, pl.: irodai szoftverek				●		

A Központ egyes területekhez kapcsolódó aktuális kurzuskínálatát, a célok és főbb tevékenységek rövid tartalmi leírását a honlapon érhetjük el (2. kép):



2. kép. A Központ egyes területhez kapcsolódó aktuális kurzuskínálata, IKT Kutatóközpont honlapja, 2024

3.1.3 Fejlesztés – Bottom up

2022-től kezdődően minden oktató és nem oktató munkavállalónak lehetősége van *személyes konzultáció* (F) keretében egyéni kérdésekkel, problémákkal fordulni az IKT Kutatóközpont munkatársaihoz. A foglalást a KRE Office365 fiókkal rendelkező munkavállalói bejelentkezés után lehet megtenni az erre kialakított Outlook Booking felületen keresztül. A felületen a Központ munkatársainak szakértői profilja alapján először az adott kollégát, majd ehhez kapcsolódóan a pontos napot és napszakot lehet kiválasztani.

Bár az összegytemi mentorhálózat létrehozását 2021-ben kezdeményezte a Kutatóközpont, és lazább keretek között, kezdetben még informális módon el is indult az együttműködés a felkért oktatókkal, a hálózat végleges formája 2023-ra alakult ki:

a [9/2023. \(VII.17.\) számú rektori utasítás](#) értelmében ebben az évben megalakult az *Oktatás- és Kutatásfejlesztő Munkacsoport* és az *Oktatás- és Kutatásfejlesztő Mentorhálózat (G)*, mely sokrétű feladatot lát el az Egyetem digitalizációs és módszertani fejlesztése terén. A két munkacsoport együttműködésének közös, fő célkitűzése az Egyetem működési hatékonyságának és minőségének növelése, az oktatói és kutatói munka, valamint a tanulás- és tanítási folyamat fejlesztése, minőségének és hatékonyságának növelése, valamint az Egyetem digitális hátteret igénylő képzési és kutatási programjai minőségének biztosítása. Nagy előnye a kezdeményezésnek, hogy egyszerre két, egymással kapcsolatban álló szinten teszi mindezt: az oktatás- és kutatásfejlesztés vezetőit tömörítő, felsővezetői, illetve az egyes karokról érkező, intézeti szintet képviselők szintjén, kiegészítve a Gazdasági Főigazgatóság IT és Adatvagyongazdálkodási Osztály és az Oktatási Igazgatóság által nem oktatói munkakörben delegált képviselőkkel.

Az IKT Kutatóközpont közvetlen felelősségi körébe tartozó mentorhálózat a kollégák egymás közötti ismeret- és tapasztalatmegosztásának helyi, kisközösségi támogatására, illetve a kétirányú kommunikáció elősegítésére szolgál a munkavállalók és a képzést irányító IKT Kutatóközpont között. A közös munkavégzés kidolgozott küldetésnyilatkozat és ügyrend alapján történik, a szinkron és aszinkron tevékenységek dokumentálásával és évi minimum 3 találkozó megszervezésével. Az utasításban megfogalmazottak alapján a mentorhálózatba intézetenként egy kolléga kap meghívást a Központtól, aki az Intézetvezető jóváhagyásával és delegálása révén válik a munkacsoport tagjává. A delegáltak az alábbiakban felsorolt főbb tevékenységekben vesznek részt:

- intézetében összegyűjti az oktatók igényeit, továbbítja szükségleteiket, problémáikat a Központ felé;
- egy oktatásinformatikai szakértői közösség részeként rendszeresen részt vesz a megbeszéléseken, tapasztalatszerésen, információs anyagok, tutorialok stb. elkészítésében;
- igény és felkérés esetén oktathat az Egyetem oktatásinformatikai továbbképzéseiben, ill. közös pályázatokban, kutatásokban és publikációk készítésében vehet részt.

A mentorhálózati munka a Károli TÉR rendszerében kerül elszámolásra, mely megteremti a mentorhálózati tagsági feladtvállalás és a kapcsolódó ellenszolgáltatás átlátható feltételeit. A hivatalos taglista minden akadémiai év elején – lehetőség szerint szeptember végéig – frissítésre kerül (egyeztetve a mentorokkal és a delegáló intézetekkel/dékánokkal).

Az IKT Kutatóközpont vezetőjének szabályzatok révén biztosított részvétele módszertani és oktatásinformatikai belső, egyetemi bizottságokban (az előbbin túl pl.: Mesterséges Intelligencia a KRE Oktatási Struktúrájában Bizottság), valamint delegálása a kapcsolódó külső szakmai bizottságokba (pl.: MRK Digitális Transzformációs Munkacsoport, MRK Módszertani és Oktatásinformatikai Munkacsoport, MTA Felsőoktatás-Pedagógiai Albizottság) teszi lehetővé, hogy a *Központ stratégiai tanácsadási (H)* funkciót is ellásson a vezetőség felé, melyre kiváltképp szükség lehet az új jelenségek (pl.: pandémia, illetve az MI megjelenése a felsőoktatásban) fellépésekor. Jó példa egy ilyen tevékenységre a 2024 júniusában megjelenő [Útmutató a mesterséges](#)

[intelligencia \(MI\) használatáról](#) c. dokumentum előkészítése és koordinálása. A feladat jelentőségét mutatja, hogy hazánkban az Útmutató kidolgozásáig csupán két egyetem adott ki MI-ajánlást (ELTE PPK, DE IK), melyekben – külföldi egyetemi útmutatásokhoz hasonlóan (Caulfield, 2023; Educator FAQ | OpenAI Help Center, 2023; Rajki és mtsai., 2024) – az MI megfelelő integrálását javasolják a tiltás helyett, de a konkrét, gyakorlati alkalmazást segítő iránymutatás csak részben jelenik meg. Így a KRE-n az MI-útmutató kidolgozásakor fokozottan előtérbe került a gyakorlatorientált, példákkal illusztrált, hatékony, tudatos és etikus MI használat elősegítése a tanítás és tanulás előmozdítására a felsőoktatásban. Kidolgozása tehát hiánypótlónak mondható.

3.1.4 Visszacsatolás és kapcsolódó reflexió



3. kép. Innovatív Oktatói Díj logója, KRE IKT Kutatóközpont

A fentiek szerves kiegészítéseként van jelen a folyamatban a *visszacsatolás*, mely kétfelé irányul: a Központ felé történő visszacsatolás a résztvevői kérdőívek és a rendszeres kompetenciamérések révén valósul meg, míg az oktatók felé történő visszacsatolás részét képezi a 2024-től bevezetésére kerülő *Innovatív Oktatói Díj (I)*, mely az önfeljesztést és az innovatív, megújulni kész oktatói magatartást kívánja motiválni és támogatni. Ez a pénzdíjazású pályázati lehetőség a kiemelkedő, és mások számára is hasznos jógyakorlatok díjazását célozza meg, segítve egy közhasznú jógyakorlat-adatbázis és feladatbank létrehozását az Egyetemen. Az első, [2024-es pályázati kiírás](#) alapján a pályázatot benyújtónak „olyan újító és kreatív oktatói gyakorlatot kell bemutatnia, amely elősegíti a hallgatók tanulását és fejlődését, s amelyhez a módszertani vagy digitális kompetenciát fejlesztő háttértudást a Kutatóközpont valamely kurzusán ismerte meg.” A jelentkezésre jogosultak köre az adott évi kurzuslátogatások számához igazodik (a meghirdetés az adott évben a legtöbb kurzust teljesítők körében történik, de minimum 50 fő bevonásával): 2024-ben minimum 4 kurzus teljesítése volt a jelentkezés előfeltétele. A legjobbnak ítélt pályázatok elismerő oklevélben és pénz-, de akár tárgyi és digitális jutalomban is részesülhetnek – a Központ költségvetési keretének, valamint

céges támogatóinak köszönhetően. Az oktatói kiválósági díjhoz kapcsolódó esetleges problémák, különböző intézményi megítélések tekintetében lásd Dorner és Gorana (2024) írását.

A visszacsatolások különböző reflexiós folyamatokat indítanak el: A Központ felé történő visszacsatolások rendszeres feldolgozására van mód a havi kurzusértékelési reflexiós-beszélgetéseken, illetve a félévenként folytatott részletes adatelemzések és az ahhoz kapcsolódó vezetői megbeszélések során. Az igényfelmérések és kompetenciamérések, valamint az oktatói díj megpályázása pedig az oktatókat készíti arra, hogy rendszeresen reflektálják tanítási módszereiket, az alkalmazott stratégiákat és eszközöket, valamint azok hatékonyságát, továbbá megfogalmazzák erőseégeiket és hiányosságaikat.

Ennek a komplex oktatásinformatikai fejlesztési elképzelésnek a teljeskörű bevezetését megelőzően az Egyetem legnagyobb karán került sor a kurzusalapú oktatásinformatikai fejlesztés és a kapcsolódó visszacsatolás kipróbálására pilot jelleggel (2021. március–június), és a teljes körű bevezetést követően is folyamatos a fejlesztése koncepcionális, valamint egyes elemeinek szintjén egyaránt.

A reflexiós és visszacsatolási folyamat legalapvetőbb tevékenysége – visszatérve a komplex modell kiindulási pontjához – *a gyűjtött adatok elemzése és a kapcsolódó oktatási tevékenység (A). A Központ az alábbiakban megjelölt területeken végez rendszeres adatgyűjtést (6. táblázat):*

6. táblázat. Milyen adatgyűjtést végez az egység?

Milyen adatgyűjtést végez az egység működésének fejlesztése, ill. hatékonyságának mérése érdekében? (Több válasz is megjelölhető)	Igen	Nem
Igényfelmérés a fejlesztési célokkal, témakörökkel kapcsolatban	●	
Igényfelmérés a fejlesztés szervezéséhez (időpontok, formák)	●	
A fejlesztésen részt vevők száma	●	
A fejlesztésen részt vevők elégedettségének mértéke	●	
A fejlesztésen részt vevők tudásának és/vagy kompetenciáinak változása	●	
A fejlesztésen részt vevők által kiszolgált hallgatók tanulási szokásainak változása		●
Intézeti szinten történő változások		●
Egyéb		●

Ennek keretében minden kurzus reflexióval zárul, és ezek eredményét a kurzusrészvételhez kapcsolódó további adatokkal együtt adott rendszerességgel (havonta, félévente, illetve nagyobb összevetések céljából évente vagy több évre visszamenőleg is) elemezzük, a tapasztalatokat pedig becsatornázzuk a képzésekbe. A belső fejlesztések kapcsán gyűjtött és elemzett adatokat (pl.: részvételi adatok, elégedettségmérés) a közvetlen felettes felé havonta megküldjük, valamint részletes, összefoglaló jelentés formájában évente az egyetemi és kari vezetés, valamint a minőségbiztosítási vezetés felé is továbbítjuk.

A workshopok elvégzését követően kitöltendő kurzusértékelés a képzés részét képezi, és célja, hogy visszajelzést kapjunk a képzés hatékonyságáról, illetve az, hogy a résztvevő maga is reflektálja a folyamatot, közte saját aktivitását is. A kezdetektől, 2021-től

jelenlévő reflexiók eszköze az alábbi kérdésekkel indult útjára, melyek közül – oktatói visszajelzésekre reagálva – 2023-tól a csillaggal jelölt három zárt és két nyílt végű kérdés maradt a kérdőívben (7. táblázat):

7. táblázat. Kurzusértékelési kérdések, KRE IKT Kutatóközpont

Jelölje az alábbiakat 1–5-ig, ahol 1=egyáltalán nem hasznos/hatékony/aktív, 5=teljes mértékben hasznos/hatékony/aktív, NR=nem releváns!	1	2	3	4	5	NR
1. Mennyire találta hasznosnak a kurzust szakmai (oktatói/kutatói) tevékenységére nézve?*						
2. Mennyire támogatta az elvégzett kurzus formája (személyes, blended, online) a kurzus tartalmának elsajátítását?*						
3. Mennyire érezte hatékonyak a kurzus során alkalmazott módszereket?						
Egyéni aktivitásra épülő, munkáltató feladatok						
Egyéni aktivitásra épülő, munkáltató feladatok						
Előadás jellegű forma						
4. Értékelje saját aktivitását!*						
Válaszoljon az alábbi nyitott kérdésekre!						
Mi volt a legpozitívabb élménye?*						
Mit élt meg nehézségként, negatívumként?*						
A kurzus alapján a munkámban a jövőben szeretnék fejlődni abban/változtatni azon, hogy...						

Az eddigi legátfogóbb elemzés pedig a tanfolyami alapú fejlesztések hatékonyságát és hasznosságát vizsgálja 2020 és 2023 között, öt szemeszter kurzusértékelései alapján (Dringó-Horváth & T. Nagy, 2024). Az elemzés 231 kurzust, 1121 alkalmat, 466 egyéni részvételt és 1003 kurzusértékelést foglalt magában. Az ilyen, adott fejlesztési területre koncentrált, átfogó jellegű mérések lehetővé teszik az egyes területek célzott fejlesztését, és ezáltal a hatékonyság növelését is. A hivatkozott mérés például értékes fejlesztési információkat szolgáltatott

- a kurzustartás jellegéről (kívánatos a gyakorlatias, műhely jellegű fejlesztő kurzusok megerősítése),
- a képzésmódok bővítéséről (a flexibilitás és változékonyság növelése több részes, személyre szabott és különböző elérhetőségű – személyes, online, blended – képzések révén),
- a résztvevői összetétellel kapcsolatos elvárásokról (a résztvevők közötti erősebb differenciálás, illetve a tudásszintjük előzetes felmérése lenne kívánatos a fejlesztések során), vagy éppen
- a kurzustartás ideális időpontjáról (jelenléti kurzusok esetén a 17:00–18:00 óra a legmagasabb látogatottsággal rendelkező időpont, míg a 16:00 óra a

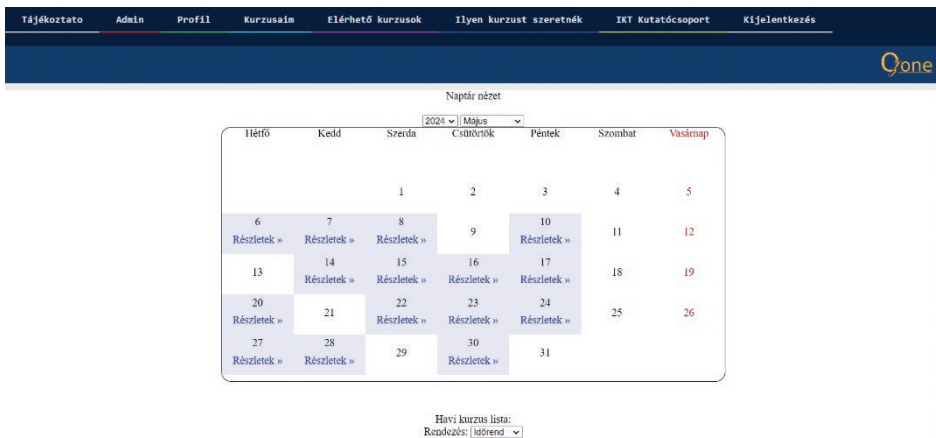
legalacsonyabb látogatottságú mindkét kurzusforma – jelenléti és online – esetében is).

A Központ szakmai továbbképzési programját egy folyamatosan fejlesztett adminisztrációs rendszer, különféle online kommunikációs felületek, illetve belső munkacsoporti tevékenységek, valamint külső, piaci szférából bevont együttműködő partnerek segítik.

3.2 KURZUSADMINISZTRÁCIÓS ÉS KOMMUNIKÁCIÓS FELÜLETEK

A belső, formális kurzusok meghirdetése a honlapon és oktatói körlevél formájában történik, havonta 2-3 alkalommal. A képzésekhez kapcsolódóan 2021-ben készült el és azóta folyamatos fejlesztéssel válik egyre komplexebbé az [Ozone kurzusmeghirdetési és adminisztrációs felület](#), melynek funkciói a következők (4. kép):

- kurzusok meghirdetése a következők megadásával: cím, oktató, rövid leírás, esetlegesen médiafájl (kép, videó stb.), időpont, jelleg (pl. online, jelenléti, önjáró)
- a jelentkezők adminisztrálása: jelentkezés regisztrálása (név, beosztás, szervezeti egység, e-mail cím),
- jelenlét és teljesítményértékelési (Károli TÉR) pont rögzítése,
- kommunikáció a jelentkezőkkel: üzenőfal kérések, megjegyzések és hozzászólások számára, valamint csoportos e-mail-írási lehetőség az adott kurzus résztvevőinek,
- kurzusértékelés: a résztvevők által a jelenlét rögzítését követően kitölthető rövid kurzusértékelési kérdőív.



4. kép. Az Ozone kurzusadminisztrációs és -értékelési felület, KRE IKT Kutatóközpont

Egy adott workshop jellemzően min. 3 és max. 15 fő jelentkezésével indul, de ez a téma alapján (pl.: új kurzustéma indítása) vagy célzott képzéseknél (pl.: intézeti/tanszéki meghívásra) változhat.

A kurzusjelentkezések során naptárnézetből választható ki a kívánt dátum, majd a megjelenő, részletes kurzusleírást, esetlegesen képet, videót tartalmazó „kurzuslapon” lehet jelentkezni az egyes workshopokra. A felvett kurzusok a regisztrációkor létrehozott saját fiókban jelennek meg, és legkésőbb az adott workshop kezdete előtt 24 órával onnan is lehet leiratkozni ezekről. A folyamat gördülékenységét automatikus emlékeztető üzenetek segítik(8. táblázat, vö. 5. kép):

8. táblázat. Automatikus üzenetek szövege az Ozone felületén, KRE IKT Kutatóközpont

Kurzusvezetőknek	
Típus	Cél
Emlékeztető 72 órával a kurzuskezdés előtt	a jelentkezők számának figyelemmel kísérése, esetlegesen további, célzott meghirdetések indítása
Emlékeztető 24 órával a kurzuskezdés előtt	a jelentkezők számának figyelemmel kísérése, létszám alatti kurzusok indításának engedélyezése / törlése
Figyelmeztető a jelenlét rögzítésére (a kitöltésig naponta, két héten át)	a kurzusrészvétel pontos regisztrálásának elősegítése, melynek révén a részvétel a Károli TÉR rendszerben is megjelenik, pontot ér
Kurzusrésztevőknek	
Típus	Cél
Emlékeztető 72 órával a kurzuskezdés előtt	emlékeztető a jelentkezésről, a jelentkezők számának figyelemmel kísérése, a jelentkezés esetleges lemondása
Emlékeztető 24 órával a kurzuskezdés előtt	megerősítő értesítés a workshopra jelentkezettek létszámáról, a workshop indulásáról / törléséről (a jelentkezés már nem módosítható)
Figyelmeztető az értékelésre (a kitöltésig naponta, két héten át)	A jelenlét oktatói rögzítése után a résztvevők körében történő reflexió, kurzusértékelés elősegítése

A rendszer közvetlen kapcsolatban áll az Egyetem teljesítményértékelési rendszerével (Károli TÉR), így a kurzusvezető által visszaigazolt, adminisztrált kurzusrészvételek azonnal megjelennek TÉR-pont formájában is az adott oktató adatlapján.

A kurzusszervezési rendszerből egy űrlap segítségével egyéni igények jelzésére is lehetőség nyílik a téma, az oktatási mód vagy akár a javasolt időpontok megadásával, de itt lehet jelezni az esetleges további kurzusigényeket, ötleteket is.

Tisztelt Oktató, Kedves Kolléga!

Az elvégzett kurzus kapcsán kérjük töltse ki az értékelő kérdőívet, mely a kurzus részét képezi, hiányában a kurzus elvégzése nem jelenik meg.

Az értékelés csupán 3 percet vesz igénybe, számunkra azonban nagyon fontos visszajelzést ad.

A kitöltéshez kérem, lépjen be az Ozone felületre, és a „Kurzusaim” menüpont alatt, az elvégzett képzésnél kattintson az „Értékelés” gombra.

Együttműködésüket köszönve, üdvözlettel:

Az IKT Kutatóközpont munkatársai

5. kép. Automatikus üzenet – felhívás kurzusértékelésre, KRE IKT Kutatóközpont

A felület tesztelését és folyamatos fejlesztését a Központ munkatársain kívül az oktatásban részt vevő kollégák is segítik visszajelzéseikkel, javaslataikkal. A képzések fejlesztése érdekében rendszeresen konzultálunk a kurzusvezetőkkel, fejlesztjük a tartalmi és módszertani elemeket, beépítve a résztvevők visszajelzéseinek statisztikai elemzését is.

A formális, belső képzésekhez, de a Központ egyéb tevékenységeihez kapcsolódóan szintén rendszeresen adunk hírt online felületeinken is, melyről elmondható, hogy a hazai fejlesztő központok tekintetében a rendszeres és főként sokrétű, belső és külső online aktivitás egyelőre nem jellemző (vö. Dringó-Horváth, 2023).

2021-ben hoztuk létre és azóta működtetjük a [Facebook közösségi portálon az IKT Kutatóközpont oldalát](#), ahol rendszeresen osztunk meg oktatásinformatikai témájú híreket, szakmai anyagokat a Kutatóközpont működése kapcsán, ill. más szervezetek, felsőoktatási intézmények hasonló témájú tartalmait is elérhetővé tesszük az érdeklődők számára. Hasonló funkcióval létrehoztuk profilunkat a [LinkedIn](#), valamint az [Instagram](#) közösségi portálokon is, majd elindítottuk a [Kutatóközpont Youtube csatornáját](#) is, ahova rendszeresen töltünk fel videókat (interjúk, jógyakorlatok, alkalmazássegédletek).

A témához kapcsolódó publikációinkat pedig a [ResearchGate kutatói közösségi portálon](#) is közreadtuk, azok szélesebb körű terjesztése céljából; illetve az oldal segítségével kapcsolatot építettünk ki más, hasonló tevékenységet végző kollégákkal, szervezeti egységekkel.

Az [IKT Kutatóközpont hivatalos honlapja](#) pedig a teljes tevékenységi kört összefoglalóan itt beszámolunk a Központ kutatásairól, elérhetőek az Oktatásinformatika a felsőoktatásban c. konferenciasorozat eddigi anyagai, letölthető a kiadott felsőoktatási kézikönyvünk magyarul és angolul pdf formátumban, valamint olvasható a képzési rendszer általános leírása, illetve az egyes képzések rövid összefoglalója. A honlapot folyamatosan fejlesztjük egy külön „Gyakran ismételt kérdések” anyagát összefoglaló lappal, illetve a kurzusainkat és egyéb programjainkat tartalmazó naptárral.

3.3 SZAKMAI KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS ÉS PIACI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

A KRE RH IKT Kutatóközpontja és a KRE BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központja 2020-ban indította el évente megrendezésre kerülő konferenciasorozatát [Oktatásinformatika a felsőoktatásban](#)⁸ címmel, melynek célja a digitális technológiák alkalmazásának elősegítése, támogatása az oktatói és kutatói munka során a felsőoktatásban. A konferenciasorozat, mely 2023 óta egy szakmai kiállítói lehetőséggel is bővült, „konferencia és szakkiállítás” címen fut tovább. A kiállítás lehetőséget nyújt a felsőoktatás digitalizációjában szerepet vállaló cégek és szervezetek számára, hogy megjelenítsék termékeik és szolgáltatásaik színes palettáját. A rendezvénysorozat különlegessége, hogy a kezdetektől törekedett a minél interaktívabb szakmai együttlétre, a résztvevők bevonására, mely újszerűnek mondható a hazai rendezvények tekintetében (a további kapcsolódó hazai és nemzetközi konferenciákat lásd az [5. sz. mellékletben](#)).

Az alábbi táblázat a bekapcsolódás lehetséges módját mutatja, ahol jól látható az egyre sokszínűbb kínálat és a folyamatosan növekvő részvételi létszám (9. táblázat):

9. táblázat. Részvételi arányok az Oktatásinformatika a felsőoktatásban c. konferencián éves bontásban

Év	2020	2021	2022	2023	2024
Jelenléti részvétel	42 fő	-	118 fő	137 fő*	185 fő **

⁸ Az eddigi rendezvények témakörei és a kapcsolódó anyagok (prezentációk, videófelvételek) elérhetősége: 2020: [Oktatásinformatika a felsőoktatásban I. - Kooperáció és párbeszéd a jó gyakorlatok megteremtésében](#)

2021: [Oktatásinformatika a felsőoktatásban II. - A digitális oktatás átmentett értékei](#)

2022: [Oktatásinformatika a felsőoktatásban III. - A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban](#)

2023: [Oktatásinformatika a felsőoktatásban IV. - MI lesz veled, felsőoktatás?](#)

2024: [Oktatásinformatika a felsőoktatásban V. - Hallgatóközpontú digitális felsőoktatás](#)

Év	2020	2021	2022	2023	2024
Online részvétel	-	76 fő	49 fő	48 fő	50 fő **
Kiállítói részvétel				12 kiállító	15 kiállító
Összesen	42 fő	76 fő	160 fő	185 fő	250 fő**

* Belépés regisztrációs díj fizetésével

** Belépés regisztrációs díj fizetésével, előzetes becslés, a regisztráció még folyamatban

A rendezvénysorozatnak kiemelkedő szerepe van a (digitális) felsőoktatás-pedagógia szakmai közösségek összefogásában és az immáron hivatalos keretek között működő MRK Módszertani és Oktatásinformatikai munkacsoport létrejöttében is – erről a 4.1.1. fejezetben olvashatunk.

A szakmai kiállítói kapcsolódásokon túl a piaci szereplők integráns bevonása 2023-tól van jelen a Központ munkájában a KRE minőségi oktatásfejlesztésének növelése érdekében. Elsőként csatlakozó és jelenleg is legfőbb támogatóink a [Stiefel Interaktív Kft.](#), valamint az [Alex Bútor Kft.](#), akiknek közreműködése révén megfelelő digitális eszközökkel és kellően flexibilis berendezéssel készülhetett el a Központ oktatói okosterme. A flexibilisen összeállítható asztalokkal és székekkel, valamint különféle praktikus tárolóelemekkel berendezett terembe motoros faliállvánnyal rendelkező, mozgáskövető webkamerával és fehértáblás szárnyakkal felszerelt interaktív tábla került. A helység ezáltal megfelelően szolgálja ki a különféle oktatási célokat és folyamatokat, legyen szó személyes, blended vagy online képzésről. Tárgyalások folynak további piaci résztvevők bevonásáról is, akár oktatói szoftverhasználati kedvezményekre (pl. [Redmenta](#), [SciteAI](#)), akár az e-learning tananyagfejlesztés (pl. [SkillDict Zrt.](#)), vagy akár közös ismeretterjesztés, podcast-sorozat létrehozásáról a felsőoktatási oktatásfejlesztéshez kapcsolódóan ([Nitrolearning Kft.](#)).

3.4 MEGHATÁROZÓ MÉRFÖLDKÖVEK – ÖSSZEFOGLALÓ ÚTRAVALÓ

Összefoglalásul álljon itt azon faktorok listája, melyek az eddigi működési tapasztalatok alapján meghatározó szerepet játszottak a Központ folyamatos fejlődésében. A folyamat tetten érhető az intézményi oktatás- és kutatásfejlesztési szolgáltatások rendszeres bővítésében, színesítésében, valamint a szakmai közösségfejlesztés és az együttműködési háló kiszélesítésében az évek során.

Kiemelten fontos és a teljes folyamat alapjául szolgál az erős intézményvezetői támogatás: a rendszeres beszámolási és konzultációs lehetőség a közvetlen felettesnél (rektorhelyettes), illetve az alkalmankénti megjelenési lehetőség a legfelsőbb vezetés előtt (dékánok, rektor és kancellár) hozzájárulnak az intézményi láthatósághoz, valamint lehetőséget nyújtanak a célok és a kapcsolódó tevékenységek folyamatos egyeztetésére, közös formálására, szükség esetén az időbeni beavatkozásra. Ehhez társul a

vezetői bizalom, ugyanis az egység vezetője és munkatársai aktívan vesznek részt a legmagasabb intézményi és országos szintű munkacsoportokban, szakbizottságokban, felsővezetői delegálásra (vö. 3.1.3. fejezet).

Ezt kiegészítően az alábbi kulcsfontosságú faktorokat lehet kiemelni a Központ történetéből, egyfajta idővonal formájában, melyek megfontolásra érdemesek hasonló munkafolyamatok kezdeményezése vagy fejlesztése során (6. kép):



6. kép. A KRE IKT Kutatóközpont fejlődésének idővonalja, a kulcsfontosságú eseményekkel

A leírtak részben egyezést mutatnak Bodnár (2024) azon felsorolásával, melyet a külföldi példák elemzésekor a sikeresség feltételeit taglaló listájában rögzített; de más, alulról jövő kezdeményezésként induló szervezeti egységek beszámolójában is megjelenik a stratégiai dokumentumokba való beágyazottság, vagy a vezetői és egyéb, fontos intézményi kapcsolati háló jelentősége. E két utóbbi elem megjelenik Beach és munkatársai (2016) által a felsőoktatás-fejlesztési egységeknek jelen korszakára megfogalmazott ajánlásai között, de megtaláljuk az egységben részt vevők folyamatos szakmai fejlesztését vagy a gyakorlati tevékenység megalapozását a területhez kapcsolódó kutatásokkal (vö. 1.2. fejezet). A helyi tanulóközösségek kialakításának jelentősége Csoba és munkatársai (2024) munkájában is megjelenik, melyek a szakmai fejlődés lehetőségét a közös, mindennapi feladatvégzésben és kapcsolódó folyamatos konzultációkban látják.

Egy szlovák felsőoktatás-fejlesztési egység fejlődési modelljét érzékletesen leíró tanulmány (Pleschová, 2024) szintén kiemeli az oktatói díjak, ösztönző eszközök fontosságát, illetve a szakmai kollegiális háló megtartó és támogató erejét. Ugyanakkor az oktatói kiválóság díj felsőoktatási gyakorlatával kapcsolatban Dorner és Gorana (2024) megjegyzi, hogy egyes intézményi kultúrákban az akadémiai előmenetel gátjának is

tekinthetik ezeket. Tanulmányuk kutatóegyetemek körében, interjúalapú adatgyűjtéssel vizsgálja, hogy valóban szükség van-e ilyen díjakra, és hogy milyen hatásai vannak ezeknek az egyének fejlődésére és a szervezetek működésére.

Szintén jelentős befolyásoló tényezőnek mutatkozott a pályázati projekt támogatás a Krétei Egyetem alulról építkező kezdeményezésénél, ahol az Oktatók Képzéséből (Training of the Trainers – TotT) egy Tanítási és Tanulási Központ (Teaching and Learning Centre – Training of the Trainers – CTL_TotT) nőtte ki magát mindössze négy év alatt. A folyamat katalizátoraként szolgált a 2021–2024-es görög oktatási minisztérium által kínált személyzetfejlesztési program, valamint az Európai Unió ERASMUS+ COALITION kutatási projektje (Katsampoxaki-Hodgetts, 2023a). Ugyanígy a helyi és a nemzetközi hálózati együttműködés szerepe is megjelenik egy nemzetközi felsőoktatás-fejlesztési konferencia (Katsampoxaki-Hodgetts, 2023b) és egy nemzetközi tértépes hálózat létrehozásával ([CTL-Map](#), vö. 4.2. fejezet). Mindkét példa jól használható további, alulról induló, és rövid időn belül sikeres felsőoktatás-fejlesztési kezdeményezések során.

A nemzetközi gyakorlatról még bővebben tájékozódhatunk a Neisler (2023) által leírt 36 esettanulmányon keresztül, melyek mindegyike kitér olyan alapvető jellemzőkre, mint a politikai és történeti háttér, küldetés, tevékenységi körök és kapcsolati hálók vagy a hatékonyság és eredményesség értékelése, illetve a sikerek és kihívások, kudarcok taglalása.

A hazai és nemzetközi felsőoktatás-fejlesztési egységek gyakorlatának részletes megismerése megfelelő inspirációs alapot szolgáltat a hazai kezdeményezések vagy központfejlesztések terén.

4. A HÁLÓZATOK EREJE: LOKÁLIS ÉS GLOBÁLIS SZINERGIÁK

A helyi, lokális és a nemzetközi, globális együttműködések szerepe jelentősen felértékelődött az oktatásfejlesztés történetének jelen, hálózatosodási korszakában (Age of the Network, vö. 1.2. fejezet, Beach és mtsai., 2016; Sorcinelli, 2006). Bár a hazai kontextusban még nem beszélhetünk erről a korszakról, az idei év örömteli eseménye két újonnan szerveződött, magyar oktatásfejlesztési együttműködési hálózat létrejötte. Elsőként ezen munkacsoportok céljainak és tevékenységi körének részletes bemutatása következik. Ezt a képet egészíti ki a tudás- és tananyagforrás-megosztását célzó további hazai kezdeményezés: a felsőoktatás-fejlesztéshez kapcsolódó közös irodalomgyűjtemény. A magyarországi helyzet taglalását a nemzetközi szervezetek rövid áttekintése követi.

A fejezet célja, hogy a hazai oktatásfejlesztési szakma megismerje az itthoni és a nemzetközi közösségben rejlő együttműködési lehetőségeket és a csatlakozási feltételeket. Az áttekinthetőség és a gyakorlati felhasználhatóság érdekében a hazai és nemzetközi szervezetek listáját is közreadjuk, a legfontosabb információkkal, elérhetőségekkel ([4. sz. melléklet](#)). Ugyanígy egybegyűjtöttük a felsőoktatás-fejlesztéshez és oktatásinformatikához kapcsolódó hazai és nemzetközi szakmai napokat és konferenciákat is ([5. sz. melléklet](#)).

4.1 HAZAI FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK, HÁLÓZATOK

4.1.1 MRK Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum

A fentebb részletesen bemutatott [Oktatásinformatika a felsőoktatásban](#) c. konferenciasorozat (vö. 3.3. fejezet) egyik fő missziós célja, hogy a felsőoktatási oktatásfejlesztési egységek, kiváltképpen a digitalizációért és az oktatók digitális kompetenciafejlesztéséért felelős központok tapasztalatcseréje és kölcsönös segítése megvalósuljon. Ennek keretében már az első rendezvényen sor került 5 kiválasztott központvezető pódiumbeszélgetésére a témához kapcsolódóan, a közönség aktív bevonásával. A következő években folytatódott ez a gyakorlat, 2022-ben pedig egy újabb elemmel is kiegészült: a szakmai nap során egy másfél órás, zártkörű ülés keretében minden addig azonosított és meghívott oktatásfejlesztési szervezeti egység lehetőséget kapott, hogy 2 résztvevővel képviseltesse magát a szakmai konzultáción.

2023 során évi két további találkozással bővült a kialakult együttműködési hálózat a Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) működő, akkori nevén Oktatásfejlesztési Iroda (ma: Oktató Képzési és Fejlesztési Iroda) közreműködésével. Az év eleji, jelenléti találkozás (2023.02.17.) elsődlegesen a további együttműködés céljait és kereteit kívánta meghatározni. Ezt követte egy tavaszi online alkalom (2023.05.25.) a gyakorlati tapasztalatcsere céljából, kiválasztott joggyakorlatok megosztásával és lehetséges adaptálásuk megvitatásával.

2024-től kezdődően pedig egy harmadik intézmény, a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központja is csatlakozott az együttműködés összefogásához. Így a 2024. év eleji online találkozó (2024.01.25.) immáron közös szervezésben valósulhatott meg, a tavaszi személyes együttlétnek pedig a BCE adott otthont (2024.05.24.). Ebben az évben a találkozók és az azok közötti aszinkron kommunikáció fő fókuszában az együttműködés formalizálódásának lehetősége állt. Ennek során a kezdetben egyéni, intézményi kezdeményezés egy alulról jövő együttműködési hálózatból kinőve, 2024 elejétől már a [Magyar Rektori Konferencia Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum](#) munkacsoportjaként folytatja az információ-, tapasztalat- és joggyakorlatok megosztását.

A [Magyar Rektori Konferencia](#) a hazai felsőoktatási intézmények vezetőiből álló testület, mely független, konzultatív, jogi személyiséggel rendelkező köztisztviselési formában látja el a felsőoktatási intézmények képviseletét, érdekeinek védelmét. Az alapszabályban meghatározott négy szintű szervezeti rend alapján plénumból (a hazai 63 felsőoktatási intézmény rektorai), kapcsolódó bizottságokból (2024-ben 21 bizottság, melyből 13 szakterületi, 8 pedig funkcionális jellegű), valamint 11+3 tagú elnökségből áll, munkáját pedig az MRK titkársága segíti. Lehetőség van továbbá munkacsoportok létrehozására, melyek jellemzően a bizottságok szintjén helyezkednek el, de kevésbé formalizáltak: az elnök, az elnökség vagy a plénum dönthet egy-egy munkacsoport megalakulásáról, akár


projekt-jelleggel is, adott időtartamra, egy-egy kérdéskör megvitatására. Bár működésük is hasonló a bizottságok működéséhez, az MRK Alapszabályzatában sem a megalakulásukra, sem pedig a működési keretrendszerükre nézve nem találni megkötést vagy szabályozást – ennél fogva egy szabadabb formájú tanácsadó szervként jelennek meg az MRK-n belül. A fentiekben említett módszertani munkacsoporton túl a további két, jelenleg is működő munkacsoport a *Digitális Transzformáció Munkacsoport*, valamint a *Honvédelmi Képzési Munkacsoport*.

A módszertani és oktatásinformatikai egységek együttműködésének ily módon történő formalizálása lehetővé tette, hogy minden felsőoktatási intézmény csatlakozhasson a kezdeményezéshez és kialakulhasson egy állandó taglistával rendelkező, szervezettebb működési rend. A szervezeti forma továbbá lehetőséget nyújt a hazai oktatásfejlesztési egységeknek, hogy fontos nemzetközi szervezetekhez csatlakozzanak, melyek egyének/ egyéni intézmények számára nem hozzáférhetőek. Ezek közül kiemelkedik az ICED (International Consortium for Educational Development), amely az első és vélhetőleg a legnagyobb, oktatásfejlesztőket és hálózati szervezeteiket tömörítő nemzetközi közösség (lásd 4.2. fejezet).

A Magyar Rektori Konferenciának benyújtott működési rend alapján a munkacsoport delegált tagjai lehetnek:

- intézményenként 2 fő (javasolt az oktatásmódszertani/oktatásfejlesztési egység vezetője és rajta kívül 1 fő),
- amennyiben az intézményben több, oktatásfejlesztést ellátó szervezeti egység is működik, a delegálható létszám 3 fő (belső egyeztetés szükséges),
- amennyiben az adott intézményben nincsen dedikált oktatásmódszertani/oktatásfejlesztési szervezeti egység, akkor az ezzel a feladattal foglalkozó 1–2 kolléga,
- a Magyar Tudományos Akadémiával való hatékony, egymást támogató együttműködés érdekében az MTA Felsőoktatás-pedagógiai Albizottságának mindenkori elnöke és titkára (vö. 4.1.2. fejezet).

A munkacsoport éves együttműködési rendjében évi három találkozót nevez meg, az alábbi célkitűzések mentén (7. kép, vö. Dósa és mtsai., 2024; Dringó-Horváth és mtsai., 2024):

	Tudásmegosztás	Együttgondolkodás	Stratégiai egyeztetés
 célja	kapcsolatépítés, tudásmegosztás és közös tudásbázis építése	együtt gondolkodás, stratégiai és módszertani tanácsadás	stratégiai megbeszélés az oktatásfejlesztési egység kialakításáról, működtetéséről
 résztvevők	nyitott alkalom, mindenkinek, aki a munkában az egyes intézményekben közreműködik	MRK képviselők + az MTA Felsőoktatás-Pedagógiai Albizottság vezetői	egységvezetők, ill. ennek hiányában hasonló feladatkört ellátó kollégák
 időpont	január-február	május-június	október-november
 helyszín	online alkalom	személyes alkalom, bármelyik résztvevő intézményben	személyes alkalom a KRE-n: az Oktatásinformatikai konferencián

77. kép. MRK Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum éves rendje, alakuló ülés prezentációja (Dringó-Horváth és mtsai., 2024)

Az első két rendezvény esetében az együttműködés koordinálását a kezdetektől felvállaló és az MRK munkacsoport megalakulást kezdeményező három intézmény szolgált házigazdának, az oktatásfejlesztési egységvezetők – egyben elnökség – aktív közreműködésével: a Károli Gáspár Református Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, valamint a Budapesti Gazdasági Egyetem. Az elképzelés szerint a harmadik, vezetői, stratégiai találkozó helyszínét állandó jelleggel az együttműködést formálisan kezdeményező rendezvény biztosítja: az *Oktatásinformatika a felsőoktatásban* c. konferencia és szakkonferencia (vö. 3.3. fejezet). Ennek során minden évben öt intézmény oktatásfejlesztési szervezeti egység vezetője, és/vagy a kapcsolódó projekt-, munkacsoport vezetője kap lehetőséget az eszmecserére plenáris kerekasztal-beszélgetés keretében.

Az együttműködés formalizálásakor már a nyitóalkalommal felmerült, hogy más intézmények is örömmel vállalják egy-egy találkozó megszervezését, amit a hálózat vezetősége a demokratikus részvétel jegyében maximálisan támogat.

4.1.2 MTA Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság

2023 őszén hivatalosan is bejegyzésre került az első, felsőoktatás-módszertannal foglalkozó albizottság a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Kutatási Hálózatában. A *Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság*⁹ az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság keretein belül működik.

⁹ A Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság hivatalos honlapja: <https://nevelestudomany.hu/albizottsagok/felsooktatasi-pedagogiai-albizottsag/>

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága az Akadémia tizenegy osztálya közül a II. Osztályba tartozik, az ott található nyolc tudományterületen belül pedig a nevelés-tudomány területén létrehozott tudományos testület. Az [Osztály hivatalos honlapja](#)¹⁰ szerint – a többi MTA Osztályhoz hasonlóan – főként tudományos, tudománypolitikai és tudományszervezési kérdésekben foglal állást. Véleményt nyilvánít az MTA kutató-intézeteinek és tanszéki kutatócsoportjainak munkájáról, figyelemmel kíséri, értékeli, valamint segíti az e területeken folyó tudományos tevékenységeket, továbbá kapcsolódó rendezvényeket is szervez. Mindemellett közreműködik az MTA doktora cím odaítélésében, kutatási pályázatokat véleményez, és javaslatokat tesz akadémiai díjakra és kitüntetésekre, valamint támogatja a kutatási területeihez kapcsolódó publikációkat, ápolja a nemzetközi tudományos kapcsolatokat, nemzetközi konferenciák szervezését. A Bizottság keretein belül jelenleg összesen 13 albizottság működik, a fent említett terület mellett megtalálható még az Andragógiai, a Didaktikai, a Doktori, a Drámapedagógiai, a Gyógypedagógiai, a Digitális Pedagógiai, a Kutatás-módszertani, a Nevelésszociológiai, a Neveléstörténeti, a Pedagógusképzési, a Szociálpedagógiai, a Szomatikus-nevelési és a Tantárgy-pedagógiai albizottság.

Mindezek alapján jól látható, hogy egy fontos tudományos terület hiánypótlására került így sor Akadémiai körökben. A legfiatalabb, 2023-ban létrehozott [Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság](#) honlapjának tanúsága szerint a szerveződés kiemelt célja a hazai felsőoktatás-pedagógiai kutatások előremozdítása, elsődlegesen szakmai programok keretében (műhelyviták, konferenciák, kerekasztal-beszélgetések szervezése). Ennek során kiemelt figyelmet szentel a tagok által képviselt kutatóműhelyek és fejlesztő munkát végző központok együttműködésének, illetve a témához kapcsolódó, fiatal kutatók bevonásának. További fontos célként fogalmazódik meg az eredmények rendszeres publikálása és disszeminálása hazai és nemzetközi tudományos és szakmai fórumokon.

Ennek érdekében már a megalakulás előkészítéseként egy hibrid előadássorozattal ([Pedagógia – felsőfokon, hibrid előadássorozat 2021/2022](#)), a hivatalos megalakulás óta pedig évente megrendezendő felsőoktatás-pedagógiai rendezvényekkel kíván hozzájárulni a terület szaktudományos tevékenységének célzott támogatásához¹¹.

Az Osztály és az Albizottság által felvázoltak alapján elmondható, hogy a tudományos tevékenységek széles spektruma áll rendelkezésre a terület érdekképviselete, megjelenítése és támogatása számára. Jól látható tehát, hogy a felsőoktatási oktatásfejlesztés két újonnan alakult (MTA szakbizottság: 2023, MRK munkacsoport: 2024), rangos együttműködési hálózata több szempontból is kiegészíti, megfelelően támogatja egymás munkáját, melynek értelmében mind az elméleti, szaktudományos, mind pedig a gyakorlatorientált együttműködés, tapasztalatcsere megvalósulhat ezen a területen.

¹⁰ Az MTA II. Osztályának hivatalos honlapja: <https://mta.hu/ii-osztaly/bemutakozik-a-ii-osztaly-105606>

¹¹ A munkacsoporthoz kapcsolódó szakmai rendezvények:

[Felsőoktatás-pedagógia Konferencia 2023 \(2023. április 13.\);](#)

[Felsőoktatás-pedagógiai kutatások és fejlesztőmunka az új feltételek között \(2023. október 25.\);](#)

[Felsőoktatás-Pedagógia Konferencia 2024 \(2024. október 11.\).](#)

4.1.3 Közös irodalomgyűjtemény: módszertani kézikönyvek, adaptálható jógyakorlatok

Az alábbiakban egy további együttműködési platformról adunk hírt, melynek során hazai oktatásfejlesztési egységek osztják meg egymással szakmai anyagaikat, adaptálható jógyakorlataikat. A Google felhőtárhely felületén megosztott dokumentumot a 2023-as [Oktatásinformatika a felsőoktatásban IV. - MI lesz veled, felsőoktatás?](#) konferencia kapcsán, a rendezvényen kialakított közös oktatásfejlesztési könyvstand felállításához hoztuk létre. A felületen azóta is folyamatosan bővül a közreadott hazai jógyakorlatok listája, ezekből szemezgetünk az alábbiakban. Az ily módon összegyűlt szakmai tartalom közreadásának alapja, hogy a máshol bevált módszerek, megszerzett szakmai ismeretek, kompetenciák könnyen adaptálhatóak – ez pedig bevált módja a hatékony tudástranszfernek. A válogatás a jelenleg aktívan működő felsőoktatási módszertani és oktatásinformatikai központok (vö. [1. sz. melléklet](#)) munkáira fókuszál, a teljesség igénye nélkül.

A pedagógiai módszerek széleskörű ismerete alapvető fontosságú az intézmények túlélése szempontjából, melyhez kapcsolódóan Bencéné és Schlichter (2022) így fogalmaznak:

„A felsőoktatásban olyan változások mennek végbe napjainkban, amire egyébként több évtized alatt került volna csak sor. A működés, a túlélés feltétele a gyors reagálás, alkalmazkodás, az adaptivitás lehet. Az oktatás adaptivitásának egyik elengedhetetlen feltétele, hogy számos pedagógiai módszert ismerjünk és tudjunk alkalmazni a gyakorlatban. Az adott helyzetnek megfelelően tudjuk kiválasztani a leginkább megfelelő oktatási módszert” (Bencéné Fekete & Schlichter Takács, 2022, 5).

Elsőként az egyes oktatásfejlesztési egységek módszertani ajánlásait, gyakorlati útmutatóit mutatjuk be röviden. Míg korábban csak elvétve születtek ilyen jellegű munkák, addig az utóbbi évtizedben ez megváltozni látszik: Párhuzamosan az oktatásfejlesztési egységek számának növekedésével, sorra-másra jelennek meg az átfogó jellegű, vagy egy-egy speciális témára fókuszáló felsőoktatási kézikönyvek. Jellemző, hogy függetlenül a megjelentetés helyétől, olyan művekről van szó, amelyek a hazai egyetemi szféra minden intézményében haszonnal forgathatók.

Az átfogó jellegű felsőoktatás-pedagógia kézikönyvek alapvető elméleti keretektől indulnak ki, majd olyan lényegi elemeket tárgyalnak, mint például az oktatástervezés, a mérés-értékelés, a kooperatív tanulásszervezés, az alternatív oktatási módszerek vagy a digitális eszközhasználat (Bencéné Fekete & Schlichter Takács, 2022; vö. Bencéné Fekete & Schlichter-Takács, 2024; M. Korpics és mtsai., 2023; Kövecsesné Gósi és mtsai., 2023). Létrejött továbbá egy fogalomtár is, amely a felsőoktatáshoz kapcsolódó tanulás-tanítási és kutatási folyamatok területén alkalmazott fogalmakat, szakkifejezéseket gyűjti egybe (Bajnok és mtsai., 2021).

Más kézikönyvek valamely szűkebb, aktuálisan kiemelt figyelmet érdemlő pedagógiai területre koncentrálnak, mint például a digitális pedagógia (Dombi és mtsai., 2022; Dringó-Horváth Ida és mtsai., 2020; Kövecses dr. Gósi, 2018) vagy a tanulásközpontú

pedagógia a felsőoktatásban (Kálmán, 2021). Akadnak olyanok is, amelyek egy adott módszert járnak körbe, legyen az a tükrözött osztályterem (Bodnár és mtsai.) vagy éppen a történetmesélés a felsőoktatásban (Lanszki, 2022).

Szót kell ejtenünk még olyan módszertani ajánlásokról is, melyek elsődlegesen egyetemi hallgatónak, illetve a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak íródtak, de a felnőttképzésben, felsőoktatásban is nagy haszonnal alkalmazhatók – ahogyan ezt Papp-Danka (2021) *Oktatásmódszertani kézikönyv* c. művében több helyütt explicit módon is megfogalmazza. Szintén ilyen jellegű a tanulási eredményekre épülő tervezést és értékelést körbejáró módszertani kézikönyv és kapcsolódó esetgyűjtemény (E. Balogh és mtsai., 2023; Derényi és mtsai., 2023). Bár ez utóbbi tekintetében kivételesen nem oktatásfejlesztési egységtől származó műről van szó, a téma aktualitása miatt feltétlenül ide kívánkozik. Az Oktatási Minisztérium koordinálásával készült könyvsorozat jó példa a felsőoktatás-pedagógiát érintő gyakorlati útmutatások kormányzati szintű támogatására.

A felsorolt hasznos útmutatók és kézikönyvek többnyire ingyenesen, online letölthető formában érhetők el. A könnyebb tájékozódás érdekében egy csokorba gyűjtve is megtalálhatók interaktív ábránkon rövid leírással, elérési adatokkal együtt ([2. sz. melléklet](#)).

A módszertani kézikönyvek mellett az utóbbi időben egyre több olyan különálló tanulmány is napvilágot látott, amely adott módszerhez kapcsolódó jógyakorlatot szemléltet. A módszer lényegét bemutató elméleti aspektusokat rendszerint a gyakorlati alkalmazás taglalása követi, néha a hasznosság mérési adatokkal is alátámasztva. A továbbiakban ezekből szemezgetünk néhány aktuális és oktatásfejlesztési szempontból jelentős területre, kihívásra koncentrálva, mint amilyen a mentorálás és közösségi tanulás, a digitális kompetencia mérése vagy az oktatásfejlesztés eredményességének elemzése.

A helyi kisközösségek egymástól való tanulását, illetve az egyéni fejlesztést célzottan támogató mentorprogramok még kevéssé vannak jelen a hazai oktatásfejlesztési egységek munkájában. Jelentőségük abban áll, hogy megfigyelések alapján a felülről lefelé irányuló reformok és innovációs erőfeszítések gyakran csak akkor lehetnek sikeresek, ha „alulról fogadják el, azonosítják őket és alulról hajtják végre” (Forray & Kozma, 2021, 37). Az alábbi két példa ilyen törekvéseket mutat be:

A Budapesti Gazdasági Egyetem „Üdv a fedélzeten» című mentorprogramja (Dósa és mtsai., 2020a, 2020b) a belépő oktatók szakmai támogatását célozza. A program során mentorált-mentor-oktatásfejlesztő triádok dolgoznak együtt annak érdekében, hogy a belépő oktatók beilleszkedését segítsék, és felkészítsék őket a tanulásközpontú pedagógiai módszerek alkalmazására. Az eredmények alapján a program jelentősen hozzájárul az oktatók módszertani fejlődéséhez, ami közvetlenül javítja az oktatás minőségét és a tanulói élményt. A tanulmány szerint nagy kihívás az oktatók kezdeti ellenállása és az óralátogatásokkal kapcsolatos félelmek leküzdése, ezért fontos a támogató, bizalomépítő légkör kialakítása, építve a helyi intézményi kultúrára és a meglévő módszertani gyakorlatra. Hasonló gyakorlatot ismerhetünk meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem MENTORpont programja révén (Káplár-Kodácsy és mtsai., 2021). A projekt a COVID19-járvány során a digitális átállást támogató mentorhálózatból jött

létre. A kezdeti cél az volt, hogy a távolléti oktatásra való gyors átállás során biztosítsa az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztését, és pszichoszociális támogatást nyújtson, különösen a stressz és az izoláció kezelésében. A pandémia elmúltával a projekt továbbra is folyamatos felsőoktatás-pedagógiai támogatást és szakmai fejlődési lehetőségeket kínál az érdeklődőknek. Az eredmények azt mutatják, hogy a mentori kapcsolatok révén nemcsak a digitális eszközök használatában, hanem az online oktatásmódszertani kérdésekben is jelentős fejlődést értek el a résztvevők. Kihívásként a különböző digitális felkészültségi szintek kezelése jelenik meg, valamint a mentorok munkájának megfelelő elismerése. A tanulmány konkrét példákkal szolgál a rendszer működéséről, beleértve a kollaboratív döntéshozatali folyamatokat és a reflexiós körök eredményeit, amelyek tovább erősítik a szervezeti együttműködést és a tudásmegosztást.

Egy másik, jellemző kihívás az oktatásfejlesztési egységek számára, hogy felmérjék az oktatók fejlesztendő tudás- és kompetenciaszintjét. Az utóbbi években a digitalizáció erősödésével fókuszba került a digitális kompetenciák fejlesztése, és várhatóan a terület relevanciája a továbbiakban sem csökken. Az oktatói digitális kompetencia méréséhez kapcsolódóan több oktatásfejlesztési egység is jó példával jár elől. A DigCompEdu európai keretrendszer felsőoktatásra optimalizált változatát használta és a felmérések körülményeiről és eredményeiről esettanulmányokban számolt be a Károli Gáspár Református Egyetem (Dringó-Horváth és mtsai., 2021), a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (Barnucz és mtsai., 2024) és a Budapesti Gazdasági Egyetem (Papp-Danka és mtsai., 2024) is. Ez utóbbinál kiemelendő, hogy a központ munkatársai az önbevallásos keretrendszerhez kapcsolódóan olyan saját fejlesztésű tesztfeladatsort is használtak, mely segíti az oktatók valós digitális kompetenciáinak felmérését. A mérőeszköz új fejezetet nyit a hazai felsőoktatás számára ezen a területen, így a szakmai közösség minden biznnyal nagy várakozással tekint az eszköz esetleges közreadása elé.

Végezetül olyan jógyakorlatok következnek, melyek az oktatásfejlesztési központok tevékenységében jellemzően problematikus területet, mégpedig a működési hatékonyságuk mérését, értékelését járják körbe (vö. 5. fejezet). A felsőoktatási pedagógiai célú változás eredményeinek elemzése és értékelése a cél Korpics és Bajnok (2023) esettanulmányában. Az írás a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen 2019 óta zajló tudatos és szisztematikus módszertani megújulásának eredményeit vizsgálja. A megfogalmazott következtetések segítik az oktatásfejlesztés következő lépéseit az adott intézményben, de hasznosak mindazok számára is, akik az oktatási gyakorlat átalakítását tervezik a minőségi felsőoktatás-pedagógia érdekében. Egy további, hasonló munka a KRE kurzuskínálatának és a kapcsolódó kurzusértékeléseknek öt féléves elemzése (Dringó-Horváth & T. Nagy, 2024), mely gyakorlati tudnivalókkal szolgált a Központ munkatársai számára a kurzuskínálat fejlesztéséről formai és tematikai szempontból egyaránt.

A tanulmányok többnyire részletes útmutatást adnak az adott program, jógyakorlat sikeres adaptálásához, így minden oktatásfejlesztési szakember számára jó szívvel ajánlhatók a fentebb bemutatott módszertani kézikönyvekkel egyetemben.

4.2 NEMZETKÖZI FELSOÓKTATÁS-FEJLESZTÉSI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK, HÁLÓZATOK

A fejezet olyan nemzetközi hálózatok bemutatását célozza, melyek világszinten nyújtanak lehetőséget a szakmai vélemény- és tapasztalatcserére, együttműködésre vagy akár támogatásra a területhez kapcsolódóan. A sort a legrégebbi és leginkább jelentős szervezetek bemutatásával kezdjük: a nemzeti szinten elsőként megjelenő, majd nemzetközi csatlakozásra is lehetőséget biztosító szervezetekkel (POD – 1976, STLHE – 1981), valamint az első, nemzetközi felsőoktatás-fejlesztési hálózattal (ICED – 1992). Ezt követően a teljesség igénye nélkül mutatjuk be a 2000-es években gomba módra szaporodó újabb szerveződések is, mint a hálózatosodás korának ékes jeleit (vö. 1.2. fejezet, Beach és mtsai., 2016; Sorcinelli, 2006). A leírás az egyes szervezetek és együttműködési hálózatok hivatalos honlapjain található információkra, valamint a kapcsolódó dokumentumokra (alapítási okirat, éves munkaterv stb.) épül. Tevékenységük nyomán követése segíti a hazai szakmai közösséget, hogy hasznos, kipróbált oktatásfejlesztési anyagokat, köztük szervezet-fejlesztési, értékelési rendszereket (vö. 5. fejezet) ismerjen meg. Az online és személyes szakmai rendezvények, workshopok pedig a nemzetközi kapcsolatokat, együttműködéseket és tudásmegosztást erősítik.

Az 1976-ban alapított [The Professional and Organizational Development \(POD\) Network](#) Észak-Amerika legnagyobb oktatásfejlesztési közössége, amely az Egyesült Államok minden államában és több mint 30 országban képviselteti magát. A közel 1300 oktatási és tanulási központban 1700 tagot számláló szervezet célja a felsőoktatásban történő tanítás és tanulás fejlesztése, tagjai számára biztosítja a szakmai fejlődéséhez szükséges személyes és akadémiai kapcsolatokat. A hálózatnak három fő célja van: támogatás nyújtása a tagok számára különböző szolgáltatásokon keresztül, források biztosítása más érdeklődőknek, valamint az oktatásfejlesztés fontosságának képviselete a felsőoktatási intézmények és szakpolitikai vezetők felé.

A hálózat egy rangos, kifejezetten a felsőoktatás-fejlesztésre összpontosító kiadvánnyal is rendelkezik: a *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development* egy nyílt hozzáférésű, elektronikus folyóirat, mely révén a hazai szakmai közösség is bekapcsolódhat a nemzetközi diskurzusba.

A második legrégebbi, nemzeti alapítású oktatásfejlesztési hálózat a felsőoktatásban a [Society for Teaching and Learning in Higher Education \(STLHE\)](#), melyet 1981-ben hoztak létre Kanadában. A szervezet a felsőoktatási tanítás és tanulás kiválósága iránt elkötelezett tagokat tömöríti, egyéni és intézeti, szervezeti szinten egyaránt. A kezdeményezéshez időközben több szálon lehet nemzetközi szinten is kapcsolódni: lehetőség van csatlakozni a regionális vagy nemzetközi felsőoktatási speciális érdekcsoportokhoz (Special Interest Group – SIG), vagy tanítási és tanulási hálózatokhoz (Teaching and Learning Networks – TLN). A szervezet jól hasznosítható oktatásfejlesztési anyagokat kínál a felsőoktatás-fejlesztéshez, köztük annak elemzéséhez, értékeléséhez (pl.: a kollegiális kapcsolatok kialakításához, az erőforrások megosztásához vagy fejlesztéséhez).

Az 1992-es alapítású [International Consortium of Educational Development \(ICED\)](#) az első nemzetközi hálózat a területen. Célja, hogy világszerte támogassa az

oktatásfejlesztést a felsőoktatásban, és egyedüli ilyen jellegű fórumként a nemzeti oktatásfejlesztői hálózatok közösségét tömöríti. Az ICED tagjai lehetnek nemzeti, transznacionális és független oktatásfejlesztő szervezetek, de országonként csupán egy szervezet csatlakozása engedélyezett, és egyéni csatlakozásra nincs mód. A hálózat a 2024 nyári honlapadatok alapján 27 taghálózatot tömörít a világ minden tájáról, de remélhetőleg ez a kör nemsokára bővülni fog, ha a 4.1.1. fejezetben foglaltak szerint a magyar formális hálózat tagfelvételi kérelme pozitív elbírálásban részesül.

Az ICED Tanácsát az egyes taghálózatok elnökei vagy képviselőik alkotják. A vezetőség minden második évben kiválasztja az ICED egyik taghálózatát az ICED Konferencia megrendezésére, a szervezeti csatlakozás révén ennek látogatása is jobban hozzáférhetővé válik a hazai szakmai közösség számára.

Az [International Society for the Scholarship of Teaching and Learning \(ISSOTL\)](#) 2004-ben alapított nemzetközi tudományos társaság, mely kifejezetten az oktatásfejlesztés, a felsőoktatás tanulás-tanítási folyamatainak tudományos kutatását kívánja előmozdítani. A szervezet nagy hangsúlyt fektet a különböző országok szakembereinek együttműködésére a téma kutatása kapcsán: elősegíti és pályázati úton is támogatja a közös kutatások, projektek létrehozását, a kutatási eredmények és jógyakorlatok megosztását. Ehhez kapcsolódóan szakmai endevényeket szerveznek és saját folyóiratot is kiadnak.

A [The Association for Faculty Enrichment in Learning and Teaching \(AFELT\)](#) szervezet elsősorban keletkezési helyére, a kelet-afrikai régió felsőoktatásának fejlesztésére fókuszál, azonban nyilvános eseményeiken és online anyagaikból nemzetközi trendekről, stratégiákról és jógyakorlatokról tájékozódhatunk. A 2014-ben megalakult egyesület mára egy olyan élő, gyakorlati közösségként működik, mely segíti az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos helyi és nemzetközi tapasztalatok, kutatások és elemzések megosztását. Érdekességgént kiemelendő, hogy a felkínált tagsági típusok által a tanulók is célzottan jelen vannak a szervezet munkájában. Tagsági kínálatukban megtalálható i) az egyéni tagság a felsőoktatásban dolgozó oktatók és tudományos munkatársak, tanácsadók számára; ii) a szervezeti tagság felsőoktatási intézmények, támogató szervezetek és felsőoktatás-fejlesztési szakmai szervezetek számára; illetve iii) a társult tagság, az oktatásfejlesztési munkába bekapcsolódó tanulók számára.

A [Map of Centers for Teaching and Learning \(CTL-Map\)](#) 2023-ban jött létre a Kréti Egyetem felsőoktatás-fejlesztési központjának munkája révén. Az ERASMUS+KA220 Európai Unió projektéből megvalósuló kezdeményezés során egy olyan online térkép jött létre, amely lehetővé teszi, hogy világszerte elérjük a beregisztrált FFK-k honlapját vagy kapcsolattartóit. A projekt keretében egy nemzetközi konferencia is megvalósult *1st International Conference on Higher Education and Faculty Development* címen (Katsampoxaki-Hodgetts, 2023b), melynek elnevezése esetleges folytatásra is utal, így akár a felsőoktatás-fejlesztők nemzetközi közösségének újabb, rendszeresen elérhető együttműködési platformjául szolgálhat majd. Az oktatásfejlesztési globális térképre bárki felkerülhet, aki a megadott elérhetőségeken erre jelentkezik név, cím és honlapinformációk megadásával. A jelenleg mintegy 100 szervezeti egységet bemutató,

kereshető térkép jó kiindulási alapul szolgálhat a nemzetközi kapcsolatépítéshez, együttműködési, kutatási vagy mobilitási projektpartnerek kereséséhez. A csatlakozás ingyenes és mindenféle további elköteleződéstől mentes.

Érdemes szólni a nem dedikáltan az oktatásfejlesztésre koncentráló, de a témához kapcsolódó ernyőszervezetekről is: a felsőoktatással és annak minőségi fejlesztésével foglalkozó nagy európai és világszintű szervezetek számtalan lehetőséget kínálnak az oktatásfejlesztési munka támogatására.

4.3 KAPCSOLÓDÓ FELSOROKTATÁSI ERNYŐSZERVEZETEK

A hazai MRK szintű formális felsőoktatás-fejlesztési szerveződés (4.1.1. fejezet) további előnyeként említhető, hogy nemzetközi szintéren is lehetőség nyílik a magyarországi felsőoktatási intézmények – és ezáltal a módszertani és oktatásinformatikai hálózat – érdekeinek képviselőire. A Magyar Rektori Konferencia az alábbi szervezetekben működik közre teljes jogú tagként, melynek értelmében szavazati joggal rendelkező résztvevőket is delegálhat az ülésekre (vö. MRK hivatalos honlapinformációk):

Az [International Association of Universities](#) (IAU – Nemzetközi Egyetemi Szövetség) 1950-ben az UNESCO égisze alatt jött létre és jelenleg a globális felsőoktatási közösség vezető szervezete. A szervezet független, kétnyelvű (angol és francia), nem kormányzati tagsági szervezet, melyhez felsőoktatási intézmények és szervezetek csatlakozhatnak. Közel 600 tagot számlál több mint 130 országból, lehetőséget biztosítva a felsőoktatás-fejlesztéshez kapcsolódó prioritások közös azonosítására és megvitatására. A szervezet kiadványaiban trendelemzéseket olvashatunk, de tanácsadási szolgáltatást és szakmai rendezvényeket is kínál. Ezen túlmenően globális érdekképviselőt biztosít, különösen az UNESCO felé. Szolgáltatásai a teljes akadémiai körre kiterjednek, beleértve az oktatókat, kutatókat, akadémiai támogatókat és hallgatókat egyaránt.

A [European University Association](#) (EUA – Európai Egyetemi Szövetség) 48 európai ország egyetemeinek és nemzeti rektori konferenciáinak képviselői szervezete. Az EUA döntő szerepet játszik a bolognai folyamatban és az EU felsőoktatási, kutatási és innovációs szakpolitikájának formálásában. A számos, más európai és nemzetközi szervezettel való együttműködésének köszönhetően biztosítja, hogy az európai egyetemek a tevékenységüket befolyásoló döntésekhez hozzájárulhassanak. A szervezeten belül 2018 óta külön működik a felsőoktatási Tanulás- és Tanítás Támogatására létrehozott munkacsoport (Working Group on Learning & Teaching), melynek 2021–2024-es munkaterve a 2020-as római [Miniszteri Találkozó ajánlásaira](#), különösen is a [3. mellékletében](#) megfogalmazottakra építve a tanulás és tanítás javítását célzó stratégiák és kapcsolódó sikeres módszerek kidolgozására törekszik, az alábbi konkrét tématerületek mentén:

- A tanulásközpontúság megvalósítása;
- az akadémiai és nem akadémiai munkavállalók fejlesztésének támogatása;
- az innovatív tanulás és tanítás ösztönzése;
- az értékelés fejlesztése a tanulási eredmények szélesebb körének felölelésére

(pl.: interdiszciplinaritást és a transzverzális, zöld és digitális kompetenciákat); valamint

- a nemzetközi tanulási környezet kialakítása és fejlesztése, például a mobilitási tapasztalat vagy a helyi nemzetköziesítési folyamatok erősítése révén.

Témánk szempontjából jelentős továbbá a szervezet által koordinált új, 2024 elejétől induló és 2026 végéig tartó kutatási projekt is: A [Staff development for learning and teaching at European universities \(STAFF-DEV\)](#) célja az oktatásfejlesztés feltérképezése az európai felsőoktatási intézményekben, a terület megjelenésének elemzésével az intézményi és nemzeti stratégiákban és tudományos értékelésben. Ehhez kapcsolódóan egy komplex, [az intézményi oktatásfejlesztést mérő kérdőív](#) is kidolgozásra került (vö. 2.2.2. fejezet).

A [European Association of Institutions in Higher Education](#) (EURASHE - Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége), mely mintegy 600, szakmai orientáltságú felsőoktatási intézményt (Professional Higher Education – PHE¹²) képvisel 40 országban az Európai Felsőoktatási Térségen (EHEA) belül és kívül. Küldetése, hogy támogassa a szakmai képzést nyújtó felsőoktatási intézmények érdekeit, elősegítse kiemelt szerepüket az EHEA-n belül. Ennek érdekében platformot kínál a jógyakorlatok és az erőforrások megosztására, különös tekintettel a gyakornoki programokra.

A szervezet elkötelezetten támogatja az általa képviselt intézmények és más érintettek, különösen a munkaerőpiac közötti együttműködéseket. A hivatalos dokumentumokban pedig célként fogalmazódik meg a tagság profiljának diverzifikálása annak érdekében, hogy lefedje az EHEA képesítési keretrendszerének minden szintjét.

A [The European Association for Quality Assurance in Higher Education](#) (ENQA – Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hálózat) az Európai Felsőoktatási Térség és nemzetközi minőségbiztosítási és akkreditációs szervezetek képviselőjére jött létre 2000-ben. Nemzeti szinten támogatja az európai akkreditációs bizottságok, köztük a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) munkáját, nemzetközi szinten pedig ezek közös érdekképviselőjét látja el, széles körű szolgáltatásokat és kapcsolódási lehetőségeket biztosítva számukra. Működése révén elősegíti, hogy a nemzeti szervezetek egymással együttműködve, közösen munkálkodjanak a minőségbiztosítási újítások megfogalmazásán és bevezetésén, valamint a meglévő folyamatok finomhangolásán.

A fejezetben taglalt szervezetek honlapján számtalan jól hasznosítható oktatásfejlesztési kínálatot találunk: felhasználható irodalmat, oktatási segédanyagokat; de informálódhatunk kapcsolódó aktuális szakmai eseményekről, rendezvényekről is. A szervezetek széleskörű oktatásfejlesztési tevékenységeik egyikeként minőségbiztosítási, értékelési keretrendszerek kidolgozását is felvállalták, ezek közül mutat be néhányat a következő fejezet.

¹² Professional Higher Education (PHE) egy nehezen definiálható fogalom, mely leginkább gyűjtőfogalomként használandó az egyes országokban jellemzően különféle módon megvalósuló, szakmai képzést nyújtó felsőoktatási programokra és képzésekre, legyen szó bármely típusú intézményről – tudományos, szakmai és szakképzési ágak – vagy oktatási formáról a személyes, online, illetve vegyes tanulási formáktól a formális és nem formális tanulási módokig (Camilleri és mtsai., 2014)” illustrating how much professional higher education (PHE).

5. REFLEXIÓT, ÉRTÉKELÉST ÉS TERVEZÉST TÁMOGATÓ KERETRENDSZEREK

Az egyes oktatásfejlesztési központok működési mechanizmusának feltárása és értékelése a hatékonyság mérését és folyamatos fenntartását szolgálja. A tevékenység emellett jelentősen hozzájárul az intézményi stratégiai célok tervezéséhez és a döntéshozatalhoz is a területen (vö. ACE & POD-Network, 2018).

Az FFK-k hatékonysága számos módon tetten érhető, beleértve az oktatók fejlődését, a tanulói eredmények és tanulási élmény javulását vagy az olyan intézményi szintű változásokat, mint az oktatási kultúra átalakulása. A kutatások szerint ezen központok fontos szerepet játszanak az oktatók módszertani tudásának és kompetenciájának fejlesztésében, ami közvetlenül összefügg a jobb tanítási hatékonysággal és a diákok tanulási élményeivel (Bilal és mtsai., 2019; Steinert és mtsai., 2016). Forgie és mtsai (2018) szerint a központok ösztönzik a kutatási bizonyítékon alapuló jógyakorlatok elterjedését, és ezáltal a pedagógiai változásokat, amelyek egyaránt szükségesek az egész oktatási környezet javításához. Az oktatásfejlesztési tevékenységek jelentősen javíthatják a tanítási módszereket és a tanulástámogatást, a tanulók erősebb bevonódását, ami szintén az egyes egységek hatékonyságát jelzi (Dorner és Mårtensson, 2021; Favre és mtsai., 2021).

A hatékonyság mérésére kvalitatív módszerek, mint például az interjúk és a fókuszcsoportok, valamint a kvantitatív megközelítések, mint a felmérések és a standardizált értékelések is alkalmasak. Az ilyen mérések során leggyakrabban használt mutatók a résztvevők elégedettsége és a résztvevők száma. További módszerként kerül elő a résztvevők oktatási gyakorlatában megjelenő, vagy a hallgatók tanulására gyakorolt hatás elemzése. Az előbbit közvetlen megfigyeléssel, tanulói kérdőívekkel vagy az oktatói gyakorlatban bekövetkezett változásokról szóló tanári reflexiókkal mérhetjük, míg az utóbbi szakértői hospitálások révén, a fejlesztés előtti és utáni tesztekkel vagy a hallgatóknak szóló kérdőívek felhasználásával mérhető (Forgie és mtsai., 2018). Steinert és munkatársai (2016) a szisztematikus áttekintések és metaanalízisek fontosságát

hangsúlyozzák a tanári fejlesztési programok értékelésében, melyek átfogó betekintést nyújthatnak hatékonyságba. Ezenkívül a folyamatértékelések segíthetnek megérteni az egyes egységek működési aspektusait és eredményeit egy adott környezetben, felsőoktatási kontextusban (Smith & Gadbury-Amyot, 2014). További lehetőségek közé tartozik olyan keretrendszerek alkalmazása, melyek egy bizonyos aspektusra fókuszálnak, mint ahogyan a *Teacher Professional Knowledge and Skill (TPK&S)* keretrendszer, amely a tantestületi percepciók és gyakorlatok változásainak mérésére szolgál (Favre és mtsai., 2021).

Cruz és munkatársai (2020) olyan egyszerű, sokrétűen alkalmazható értékelési eszközökre hívják fel a figyelmet könyvükben, amelyek nem kifejezetten oktatásfejlesztési központok elemzésére készültek, de kiválóan hasznosíthatók adott értékelési és tervezési célok mentén. Egy adott központ állapotának és szükségleteinek felmérésére használható a SWOT (Strengths–Weaknesses–Opportunities–Threats / erősségek–gyengeségek–lehetőségek–fenyegetések) vagy éppen SOAR (Strengths–Opportunities–Results–Aspirations / erősségek–lehetőségek–vágyak–eredmények) elemzések, amelyek segítenek azonosítani a központ jelenlegi helyzetét és a jövőbeni fejlesztési irányokat. Az ilyen elemzések különösen hasznosak lehetnek, amikor egy új felsőoktatás-fejlesztési központot szeretnének létrehozni, vagy egy meglévőt szeretnének átalakítani. A könyv azonban célzott eszközöket is kínál például az egyetemi oktatók, hallgatók és további, oktatásfejlesztésben érintettek igényeinek, szükségleteinek hatékony felméréséhez: a PDCA (Plan–Do–Check–Act / tervezés–cselekvés–ellenőrzés–beavatkozás) modell mellett példákat hozva különféle kérdőívekre és interjútechnikákra, amelyek segítségével az oktatási központok vezetői pontos képet kaphatnak arról, milyen szolgáltatásokra van a legnagyobb szükség. A stratégiai tervezéshez kapcsolódó eszközök pedig az FFK-k hosszú távú céljainak és prioritásainak meghatározását segítik. A könyvben bemutatott „hármás” megközelítés (Mission–Vision–Values / küldetés–vízió–értékek) segítségével az FFK-k vezetői olyan stratégiákat dolgozhatnak ki, amelyek összhangban vannak az egyetem általános céljaival (Cruz és mtsai., 2020).

A komplex mérőeszközök és keretrendszerek felhasználásával azonban lehetővé válik az oktatásfejlesztési egységek munkájának és eredményességének többszemponútú elemzése és az egységek fejlesztése is, adott célok, aspektusok mentén. A keretrendszerek jelentősége abban rejlik, hogy a korábban bemutatott hazai és nemzetközi kutatások alapján az egységek hatékonyságának mérése jelenti az egyik fő nehézséget (vö. pl. Forgie és mtsai., 2018; Geertsema, 2021). A témához kapcsolódóan hazai környezetbe Korpics és Bajnok (2023) esettanulmánya szolgál jó gyakorlatként.

A következőkben a reflexiót, értékelést és tervezést segítő, jól hasznosítható komplex eszközöket mutatunk be áttekintő jelleggel, röviden kitérve a gyakorlati felhasználási lehetőségekre.

5.1 A HITS (HUB, INCUBATOR, TEMPLE, SIEVE) KERETRENDSZER

A [HITS - útmutató az oktatásfejlesztési központok elemzéséhez](#) (CTL Evaluation Guidelines) az első fejezetben röviden ismertetett változási stratégiákon alapul (Pod Network, 2018, vö. 1.2. fejezet), és lehetővé teszi az oktatásfejlesztési központok munkájának értékelését négy kulcsfontosságú dimenzió mentén. A HITS (Hub, Incubator, Temple, Sieve) betűszóval fémjelzett keretrendszer az oktatásfejlesztési munka négy aspektusát mutatja be, használatukkal egy átfogó értékelés során megállapítható, jellemzően milyen feladatköröket tölt be egy adott szervezeti egység. Az alábbiakban az egyes dimenziók rövid definíciója következik, egy-egy példát adva a rövid- és hosszú távú mutatókra, illetve arra is, hogy a központ értékelése mennyiben lehet kontextusfüggő.

A csomópont (Hub): Az FFK mint központi szereplő, olyan térként működik, ahol a különböző szakterületek közötti együttműködés és eszmecsere valósul meg. Ezen szerepkörben lehetőséget teremt a közös gondolkodásra és a különböző nézetek megjelenítésére, figyelve a háttérbe szoruló véleményekre is.

Indikátorok:

- Rövid távú (1 éven belül): Hány együttműködés valósul meg az FFK közreműködésével az egyetem különböző részlegei között; milyen mértékben terjeszti és adaptálja az FFK a más területeken sikeres projekteket.
- Hosszú távú (több év): Növekszik-e az FFK által koordinált együttműködések száma és mélysége; az évek során bővülnek-e az FFK számára elérhető erőforrások a tevékenység folytatásához, elmélyítéséhez.

Kontextusspecifikus példák: Kutatás-orientált intézmények esetén az FFK hozzájárulása lehet például intézményi pályázatokban való részvétel, míg tanítás-orientált intézményeknél a tanulói közösségek és a tanárképzés támogatása lehet a központi elem.

Az Inkubátor (Incubator): Az FFK inkubátorként működve elősegíti az egyének és közösségek fejlődését, támogatva a növekedést, az új kapcsolatok kialakulását és az intézményi átalakulást. Ebben a szerepkörben az FFK kiemelt figyelmet fordít a gondoskodásra, biztonságra, valamint a szakmai autonómia és kollegialitás megteremtésére.

Indikátorok:

- Rövid távú (1 éven belül): Mekkora az FFK munkája által érintettek köre az egyetemen belül (reach/elérés, például hány kurzusrésztevője volt, hány tanzóval működik együtt); milyen pozitív visszajelzéseket kap az FFK a rendezvényeivel kapcsolatban, megjelennek-e ezekben a gondoskodás, a biztonság, a kollegialitás, a növekedés és a különbözőségeket áthidaló kapcsolódás témakörök.
- Hosszú távú (több év): Bővül-e az FFK hatóköre az intézményen belül; növekszik-e az intézményhez való tartozás érzése azok körében, akik rendszeresen kapcsolatba kerülnek az FFK-val.

Kontextusspecifikus példák: Kis intézményeknél fontos lehet az FFK szerepének nyomon követése az oktatói előmenetelnél, míg nagyobb intézményeknél a tanulók támogatását végzőkre gyakorolt hatás mérése lehet a központi szempont.

A Szentély (Temple): Az FFK mint szentély legitimitást és hitelességet biztosít az oktatóknak, valamint szakmai támogatást nyújt az oktatási kompetenciák fejlesztése területén. Ez a szerepkör a tanítást méltó és elismert szakmai tevékenységgé emeli, és egy olyan tér létrejöttén munkálkodik, ahol az oktatók inspirációt és támogatást kaphatnak pedagógiai munkájukhoz.

Indikátorok:

- Rövid távú (1 éven belül): Hány oktató vagy egyetemi dolgozó kér támogatást, keresi fel az FFK-t; milyen mértékben jelennek meg a bizalom és az inspiráció témái az FFK-hoz kapcsolódó visszajelzésekben.
- Hosszú távú (több év): Vannak-e olyan esetek, ahol az oktatók fejlődését az FFK támogatása inspirálta; megváltoztak-e a tanítást érintő kulcsfontosságú politikák az intézményben, az FFK hozzájárulásának köszönhetően.

Kontextusspecifikus példák: Az intézmény szervezeti struktúrája és prioritásai jelentős hatással lehetnek arra, hogy az FFK legitimitása hogyan érvényesül, különösen, ha az oktatásfejlesztés decentralizált, és az FFK-hoz kötődő hitelesség más struktúrákban is megjelenik.

A Szűrő (Sieve): Az FFK mint szűrő szerepet játszik a hatékony oktatási gyakorlatok kutatáson alapuló szűrésében és terjesztésében, hozzájárulva az intézményi innovációk bevezetéséhez. Ez a funkció a bizonyítékokon alapuló gyakorlatok érvényesítését és az új pedagógiai kezdeményezések bevezetését kívánja előmozdítani.

Indikátorok:

- Rövid távú (1 éven belül): Hány új módszertani jógyakorlatot hoz létre / válogat össze az FFK, és ezek milyen gyakran kerülnek felhasználásra; milyen mértékben reagál az FFK valamely tanulás-tanítási területhez kapcsolódó kutatási igényekre.
- Hosszú távú (több év): Változnak-e a programok az új kutatások hatására; növekszik-e az intézményi tudatosság az evidenciákon alapuló oktatási gyakorlatokkal kapcsolatban.

Kontextusspecifikus példák: Az elérhető erőforrások döntő szerepet játszhatnak, mivel a kisebb FFK-k inkább külső források felhasználására vannak utalva, míg a nagyobbak saját kutatási eredményeket is képesek lehetnek létrehozni és terjeszteni.

A fejlesztők javaslata alapján az eredmények felhasználhatók stratégiai döntéshozatalhoz vagy az egység munkájának láthatóvá tételéhez az egyetemen. Az értékelési folyamat megtervezésén túl a dokumentumban további felhasználási lehetőségekhez is támpontokat kapunk. Ilyen például az igényfelmérés, a központ stratégiai irányainak meghatározása, az éves jelentés tervezése, vagy az egység munkájára vonatkozó, meglévő adatok értelmezése (vö. Pod Network, 2018).

Az eszköz felhasználásával kidolgozott változáselméletek az oktatásfejlesztési központok fejlesztését célozzák (Hayward és mtsai., 2024). A tanulmány azon az alapvetően nyugszik, hogy a változáselméletben előre megfogalmazzuk, milyen eredményeket szeretnénk elérni, és milyen lépéseket kell megtennünk ezek eléréséhez. Ennélfogva a változáselmélet alapvető fontosságú az akadémiai változással kapcsolatos munka hatékony végzéséhez. Hayward és munkatársai (2024) arra vállalkoztak, hogy saját egységük

értékelési folyamatának részletes leírásával adaptálható példát adnak arra, hogyan tudják az oktatásfejlesztési egységek megvitatni és kifejtetni saját változáselméleteiket. Az értékelés során egy változáselméleti nyilatkozat létrehozása volt a cél, négy lépésben: az egész központra kiterjedő közös reflexiót követte egy kicsoportos megbeszélés és az egyéni, írásos nyilatkozat, majd zárásként a résztvevők csoportosan reflektáltak a folyamatra.

5.2 Az ACE-POD-MÁTRIX KERETRENDSZER

A [Center for Teaching and Learning Mátrix](#) (ACE & POD-Network, 2018) mérőeszköz az American Council of Education (ACE) és a fentiekben már részletesen is bemutatott POD-Network együttműködésében, 2017-ben jött létre. A mátrix kidolgozását kutatók támogatták (Beach és mtsai., 2016), és véglegesítését a két szervezet tagjaitól kapott nagyszámú építő kritika és visszajelzés segítette a pilot projekt során.

A keretrendszer fejlesztése négy fő alapvetésre épült: i) vegye figyelembe a különféle vezetői felelősségeket, ii) rendelkezzen a felhasználók munkájára nézve gyakorlati relevanciával, iii) egyaránt szolgáljon a központok és az ott dolgozó oktatásfejlesztők fejlesztésére, valamint iv) hitelesen mutassa be a fejlődési folyamatokat, eredményei több célból is felhasználhatóak legyenek.

A mátrix segít abban, hogy mind az oktatásfejlesztési központok, mind pedig a közvetlen felettesek, intézményi vezetők értékelni tudják az egység hatását a tanulás-tanítási folyamatra és az intézmény egészére is. Az alábbi táblázat (10. táblázat) e két terület mentén összesíti a legfontosabb felhasználási lehetőségeket:

10. táblázat. Az ACE-POD-mátrix két legfontosabb felhasználási területe

Az oktatásfejlesztési egység vezetői, munkatársai	Közvetlen felettesek, intézményvezetők
<p>Célkitűzés, stratégiai tervezés, prioritások meghatározása, önértékelés és a működési struktúra értékelése és/vagy reflektálása.</p> <p>A központ állapotának és programkínálatának értékelése, fejlesztése.</p> <p>Vezetőkkel folytatott egyeztetések során a feladatvállalások és kapcsolódó finanszírozás, erőforrások megszerzése.</p> <p>Innovációk, jógyakorlatok és kutatások támogatása az oktatásfejlesztés terén.</p>	<p>Új oktatásfejlesztési központ létrehozása, integrálása az intézményi küldetésbe és struktúrába.</p> <p>Meglévő központ támogatása az oktatásfejlesztés jelentőségének erősítése, a kapcsolódó szükségletek felmérése, vagy az erőforrások és a megfelelő szervezeti hovatartozás, elemzése által.</p> <p>A központ szerepének és hatásának értékelése az intézmény szélesebb körű kontextusában, figyelembe véve az intézmény küldetését, stratégiai céljait és akkreditációját.</p>

A mátrix 17 gyakorlati területhez kapcsolódóan három különböző szinten támogatja az oktatásfejlesztési központok értékelését: *kezdő/kialakuló, haladó/funkcionáló és profi/komplex*.

Továbbá három fő területre fókuszál: *Szervezeti felépítés, Erőforrás-elosztás és infrastruktúra*, valamint *Programok és szolgáltatások*. Az alábbi kép (8. kép8) ez utóbbiba enged bepillantást:

PROGRAMS AND SERVICES

Teaching and learning centers develop evidence-based, mission-dependent programming based upon instructor, student, and campus need. While the domains below may be context-specific, relationships and community remain key indicators of Center viability.

	BEGINNING/DEVELOPING	PROFICIENT/FUNCTIONING	ACCOMPLISHED/EXEMPLARY
SCOPE	Programs and services are responsive to the expressed needs of some CTL constituencies but are not fully aligned with Center mission and goals. Programs are limited in variety and ability to scale.	Programs and services are responsive to expressed needs of many/all CTL constituencies and are aligned with mission and goals. Programming may not be scalable, or largely targets a particular career stage, appointment type, or disciplinary area.	Programs and services are responsive to and advance needs and initiatives as defined by the institution, are aligned with CTL mission and goals, and are grounded in literature on teaching, learning, and educational development. A diverse array of programs is designed to reach broad campus constituencies.
TARGET AUDIENCE	Center programs and services target individual instructors, including those with contingent appointments, post-doctoral fellows, or graduate students (as applicable for the institution).	Plus: Center programs and services target cohorts that represent instructors at similar career milestones (e.g., new faculty), roles (e.g., non-tenure-track faculty), common interests or responsibilities (e.g., teaching crucial gateway courses, or teaching multicultural content), or those from the same academic department or program.	Plus: Center collaborates with other centers, or disseminates to a wider audience beyond the institution, through online resources, programs, and scholarly communications (e.g., presentations and publications).
CONTENT	CTL programs address course design, topics in teaching effectiveness, and/or use of specific technologies.	Plus: CTL programs address curriculum and learner-centered design that is inclusive of all students, monitoring and effective learning activities and assignments for culturally diverse classrooms, and fair and equitable assessment.	Plus: CTL offers a programmatic approach that provides a continuous professional development model for instructors as learners, offering targeted, motivating and inclusive instruction that supports faculty growth. Programming addresses a strategic campus need, e.g., increasing graduation rates among all student groups, developing faculty leadership. Plus: Center offers longitudinal programming designed according

8. kép. Részlet az ACE-POD-mátrixból, angol verzió (ACE & POD-Network, 2018)

A függőleges tengelyen a vizsgált területek helyezkednek el, a rubrikákban pedig a szintekre jellemző leírások olvashatóak, amik segítenek beazonosítani, hogy melyik központ milyen szinten van az adott területen. Ezek alapján a besorolás meghatározása mellett jól kivehetők a további fejlesztési irányok is.

Mivel rendszer kifejezetten az „úton lenni” felismerését és a fokozatos (ön)fejlesztést támogatja, kiváló eszköznek bizonyul a hazai, igen vegyes szervezetségi és érettségi oktatásfejlesztési egységek számára. Ennélfogva elkészítettük az ACE-POD-mátrix magyar fordítását (6. sz. melléklet), melyet tervezési, diagnosztikus és fejlesztési céllal és jó szívvel ajánlunk, a felhasználásról pedig örömmel várjuk a közösség visszajelzését.

5.3 PROF-XXI KERETRENDSZER

A PROF-XXI egy európai uniós finanszírozású projekt, amelynek célja a latin-amerikai felsőoktatási intézmények oktatásfejlesztési központjainak fejlesztése és további központok létrehozásának támogatása. A projekt során kidolgozott [PROF XXI ke-retrendszer](#) a módszertani központok minősítésére készült, felhasználva az Európai Bizottság által fejlesztett *A digitálisan kompetens oktatási szervezetek európai keretrendszere* (DigCompOrg), valamint *Az oktatók digitális kompetenciái keretrendszere* (DigCompEdu) dokumentumokat. Azonban ezekkel ellentétben nem az egyes intézmények vagy az oktatók digitális felkészültségére összpontosít, hanem arra, hogy a módszertani, oktatásfejlesztési központok hogyan tudják leginkább támogatni a felsőoktatási tanulás-tanítás folyamatát a digitális technológiák felhasználásával (Delgado-Kloos és mtsai., 2021). A keretrendszer összesen 50, egymással összefüggő kompetenciát rendel szerez az alábbiak szerint:

A keretrendszer öt terület és öt szint mentén kategorizálja a központok jellemzőit. A vízszintes tengelyen a kiemelt területek helyezkednek el: *oktatók támogatása, tanulók támogatása, vezetés-kultúra és átalakulás, technológia és tanulás, adatalapú gyakorlat*. A függőleges tengelyen pedig az öt fejlettségi szint vagy fejlődési szakasz meghatározása látható: *fejlődés, innováció, értékteremtés, új kihívások és lehetőségek, hatás a folyamatos fejlődésre*. A POD-mátrixhoz hasonlóan a cellákban ebben az esetben is az arra a szintre jellemző leírás olvasható. Az egyes fejlesztési szakaszhoz pedig egy sor szabványt és minőségi mutatót dolgoztak ki.

A keretrendszer különlegessége, hogy akkreditációs szolgáltatás is kapcsolódik a fejlesztéshez, ami bár kezdetben elsődlegesen a latin-amerikai felsőoktatási intézmények támogatására szolgált, mára minden olyan központ számára elérhető, amely akkreditációt vagy kompetenciáinak tanúsítását szeretné megszerezni. A szolgáltatás igénylésekor a hálózat két szakértőt jelöl ki a külső minőségellenőrzés elvégzésére, mely két lépésben zajlik:

- A jelentkező központ jelentést készít az akkreditációs eljáráshoz hasonló formátumban.
- A kinevezett szakértők látogatást tesznek a felsőoktatási intézményben és az oktatásfejlesztési központban. A látogatás során elemzik a szolgáltatásokat és a központban dolgozók tevékenységi köreit, valamint ellenőrzik a rendelkezésre álló szervezeti infrastruktúrát és erőforrásokat. Az akkreditációs szolgálathoz hasonlóan, indokolt esetben, ez virtuális találkozó formájában is történhet.

A látogatást követően a külső szakértőkből álló csoport jelentést készít a fejlesztendő területekről, kapcsolódó ajánlásokat is megfogalmazva. A fejlesztési folyamat nyomon követését ugyanaz a szakértői csoport biztosítja. A költségeket az auditot kérő pályázó intézménynek kell fedeznie, és a ténylegesen felmerült költségek alapján számítják ki (pl.: helyszíni / virtuális látogatás).

Az eszköz fejlesztői egy online kitölthető kérdőívet is készítettek a mérőeszközhöz, amelynek célja, hogy támogassa a kompetencia alapú önértékelést, monitorozást és elemzést, ezzel megalapozva az adatalapú döntéshozatalt és a benchmarking lehetőségét.

Az oldalon megtalálhatjuk a szervezet által azonosított, regisztrált [oktatásfejlesztők listáját kontinensek szerint csoportosítva, letölthető formában](#), valamint a keretrendszerrel akkreditált oktatásfejlesztési központokat. A dokumentum jól hasznosítható azonban a nemzetközi helyzet feltérképezéséhez, valamint kapcsolatépítéshez, együttműködési törekvésekhez is. Mivel a lista jelenleg egyetlen hazai szervezeti egységet sem tartalmaz, javasolt, hogy az újonnan alakult érdekképviseleti szervezetek közvetítésével megtörténjen a kapcsolatfelvétel, és az erre nyitott magyar egységek felkerüljenek a listára.

5.4 KIHÍVÁSOK: ESZKÖZVÁLASZTÁS ÉS ÉRTÉKELÉSI NEHÉZSÉGEK

A három értékelési keretrendszert egymással röviden összevetve láthatjuk, hogy azok különböző megközelítéseket és célokat képviselnek az oktatásfejlesztési központok értékelésében.

A HITS modell egy átfogó, kontextusérzékeny keretrendszer, mely segíti az FFK-kat abban, hogy meghatározzák szerepüket, feladatkörüket az intézményen belül, és ezáltal azt, hogy milyen működési elvek mentén képzelik el leginkább a rendszerszintű változások előmozdítását és az oktatási innovációk támogatását. A keretrendszer a rövid és a hosszú távú mutatókat egyaránt figyelembe veszi, és hangsúlyozza, hogy az értékelést az intézményi célok tükrében és a különböző intézményi kontextusokhoz alkalmazkodva érdemes végezni. Felhasználásával a központok képesek hatékonyabban kommunikálni eredményeiket az intézmény vezetői felé, és biztosítani, hogy tevékenységük összhangban legyen az intézmény hosszú távú stratégiáival.

Az ACE-POD-mátrix ezzel szemben egy elsődlegesen belső használatra szánt, rugalmas eszköz, amely segíti az FFK-kat működésük különböző dimenzióinak részletes értékelésében és fejlesztésében. Azáltal, hogy a keretrendszer a vizsgált szempontok mindegyikénél három szintet határoz meg, a fejlesztési perspektívát helyezi a középpontba. Az eredmények azonban a meglévő erősségek feltérképezése és a központ fejlettségi szintjének meghatározása mellett a tudatos stratégiai tervezésre és az intézményvezetők felé történő referálásra is jól használhatóak.

Az PROF-XXI keretrendszer elsősorban a formális akkreditációra és tanúsításra fókuszál, különösen a digitális átalakulás és az oktatási innováció kontextusában. Biztosítja, hogy az FFK-k megfeleljenek bizonyos minőségi szabványoknak egy strukturált, szabványosított folyamaton keresztül, amely a felelősségre vonhatóságot, az összehasonlíthatóságot és a nyilvános elismerést helyezi előtérbe.

Mindhárom keretrendszer sajátos előnyökkel bír, és igény szerint alkalmazható az FFK-k specifikus céljai mentén, legyen szó formális akkreditációról, folyamatos fejlesztésről vagy intézményi hatás bemutatásáról.

Az oktatásfejlesztési egységek értékelése számos kihívást jelent, elsősorban a felsőoktatási környezetek összetettsége, valamint a központok célmeghatározásai és a kapcsolódó tevékenységek sokszínűsége miatt. Az egyik jelentős nehézség a siker mérésére szolgáló standardizált mutatók hiánya, ami következetlenségekhez vezethet az értékelési eredményekben (Abu-Rish Blakeney és mtsai., 2016; Cilliers & Tekian, 2016). Ezenkívül a tanári fejlesztési programok dinamikus természete, amelyek gyakran az intézményi igényekre reagálva fejlődnek, bonyolítja az értékelési folyamatot (Dorner & Mårtensson, 2021). Az egyes központok intézményenként eltérő kontextusai és küldetesei akadályozhatják az értékelési eredmények általánosíthatóságát (Dorner & Mårtensson, 2021). Végül, a folyamatos és hosszú távú intézményi, vezetői támogatás és az akadémiai közösség elkötelezett részvétele elengedhetetlen a hatékony értékeléshez, ám a gyakorlatban ez gyakran kihívást jelent (Albon és mtsai., 2016; Steinert és mtsai., 2016).

Összegzésképpen tehát az FFK értékelésénél egy igen összetett, de a folyamatos fejlődéshez elengedhetetlen folyamatról van szó. Ahhoz, hogy hatékonyan mérjük hatásukat a tanári fejlődésre és a tanítás minőségére, fontos a sokrétű megközelítés és a különféle értékelési módszerek alkalmazása a folyamat során, figyelembe véve a fentiekben taglalt inherens kihívásokat.

A fejezet lezárásaként elmondható, hogy a terület történeti áttekintésében megfogalmazottak szerint az utóbbi évtizedben megjelenő mérés-értékelési és minőségbiztosítási fejlesztések immáron konkrét, gyakorlatban alkalmazható eszközökben öltöttek testet. Kívánatos lenne mielőbbi bevezetésük a hazai gyakorlatba, mely az eszközök fordítása, esetleges adaptálása, és pilot kutatásokban való kipróbálása után várható. Ezt kívánja elősegíteni az egyik, vélhetően leginkább sokoldalúan használható eszköz, az ACE-POD-mátrix magyar fordítása ([6. sz. melléklet](#)).

6. ZÁRSZÓ

Jelen könyv elsődleges célja, hogy támogassa a magyarországi felsőoktatás oktatásfejlesztési folyamatait. Az egyes fejezetek legfontosabb hozadékait így lehetne tömören összefoglalni, kiemelve, hogy milyen módon hasznosíthatók leginkább:

Az első fejezet a fogalmi háttér megfelelő adaptálását, a terület hazai szakkifejezési eszköztárát kívánja megteremteni. A második fejezet a jelenlegi helyzetkép felvázolásával és egy komplex besorolási-modell kialakításával segíti, hogy az oktatásfejlesztési központok pontosabb képet kapjanak saját működésükről, és azonosítsák azokat a területeket, ahol fejlesztésre van szükség. A harmadik fejezet a KRE IKT Kutatóközpontjának működését és legfontosabb fejlesztési mérföldköveit ismerteti, és így különösen hasznos lehet azok számára, akik újonnan tervezik oktatásfejlesztési egység kialakítását és integrálását intézményükben. A negyedik fejezet a hazai és nemzetközi oktatásfejlesztési hálózatok tárházát kínálja azzal a céllal, hogy segítse az aktív tapasztalatcserét és az együttműködést lokális és globális szinten egyaránt. Az ötödik fejezet a minőségbiztosítási módszerekre és eszközökre fókuszál, melyek adaptálása, gyakorlati alkalmazása támogatja az oktatásfejlesztés hatékonyságának növelését. Végül pedig a hatodik fejezet konkrét kézikönyvek, esettanulmányok és adaptálható jógyakorlatok bemutatásával hozzájárul a célzott fejlesztésekhez egy-egy oktatásfejlesztési egységben.

Reményeink szerint a könyvben összegyűjtött tudás és tapasztalatok felhasználása jelentős mértékben hozzájárulhat a magyarországi oktatásfejlesztés minőségének és versenyképességének javításához.

A hazai felsőoktatási oktatásfejlesztési munka jövőjének latolgatásakor elsőként álljon itt néhány gyakorlati, az egyes egyetemek szintjén is megvalósítható javaslat (Halász, 2021, 1484–1485):

- *„A minőségi tanulási környezet létrehozásához szükséges oktatói képességek fejlesztését támogató szervezeti formák létrehozása (annak garantálásával, hogy*

ezek maguk is innovatív, motiváló módszereket alkalmazzanak, és ne klasszikus »továbbképzésekben« gondolkodjanak).

- *Olyan fórumok létrehozása, melyek támogatják a felsőoktatásban zajló tanulás minőségéről folyó szakmai és társadalmi párbeszédet, segítik e terület sajátos problémavilágának megértését és elméleti feldolgozását*
- *A felsőoktatásban zajló tanulás és tanítás világának feltárását célzó, lehetőleg nemzetközi együttműködésben folyó kutatások támogatása, e terület elméleti alapjainak fejlesztése.*
- *A tanulási és tanítási innovációkat támogató intézményi és rendszerszintű ösztönzők alkalmazása (például: innovatív és eredményes képzési programok és az ezeket fejlesztő oktatói közösségek díjazása).*
- *A tanítás területén nyújtott teljesítmény és innovációs képesség beépítése az oktatói munka értékelésébe és ennek kiemelt figyelembevételével az akadémiai előrelépésről hozott döntésekben.”*

A fenti gyakorlati lépések megvalósításában aktív szerepet tudnak vállalni a meglévő intézményi oktatásfejlesztési egységek, legyen szó bármilyen szerveződési szintről az egyéni megbízott(ak)tól a komplex oktatásfejlesztési központokig.

A fejlődési irányokat latolgatva az várható, hogy a hazai oktatásfejlesztési központok jövője szorosan összefonódik a globális trendekkel, különös tekintettel a digitalizáció, a nemzetköziesítés, a fenntarthatóság és az inklúzió jelentőségére. Nemzetközi szinten a hálózatosodás és az együttműködés erősödése figyelhető meg, ami hatással lesz a hazai központokra is. Ha az oktatásfejlesztési központok lépést akarnak tartani a globális versennyel és innovációval, akkor egyre inkább részt kell venniük nemzetközi projektekből, tudásmegosztási hálózatokban és a tapasztalatcserében.

A mesterséges intelligencia (MI) területe külön is kiemelendő, mivel várhatóan olyan jelentős hatással lesz a felsőoktatás tanulás-tanítási és kutatási folyamataira, mint korábban egyetlen innováció sem volt (Caulfield, 2023; Dringó-Horváth & T. Nagy, 2024; Rajki és mtsai., 2024).

A tanulás-tanítási folyamatokban az MI alapú rendszerek lehetővé teszik a tanulás személyre szabását, ahol a hallgatók egyéni igényeik és tanulási preferenciájuk szerint kapnak támogatást. Az MI képes lesz dinamikusan elemezni a tanulók teljesítményét, azonosítani a nehézségeket, és javaslatokat tenni a további fejlődéshez szükséges lépésekre. Az oktatók számára az MI segítséget nyújthat a tananyag fejlesztésében, például azzal, hogy automatikusan javasol alternatív oktatási módszereket vagy segédanyagokat a tanulói visszajelzések alapján. Emellett az MI támogathatja az értékelési folyamatokat, pontosabban és hatékonyabban elemezve a tanulói munkákat.

A kutatási folyamatokban az MI jelentősen felgyorsíthatja az adatelemzést és a mintázatok felismerését, ezáltal növelve a kutatási hatékonyságot. Az MI képes nagy mennyiségű adatot átfogóan elemezni, amelyek a hagyományos módszerekkel nehezen feldolgozhatók lennének. Az automatizált rendszerek a kutatók számára lehetőséget biztosítanak arra, hogy több időt fordítsanak a kreatív és stratégiai gondolkodásra,

miközben a rutinjellegű elemzési feladatokat az MI veszi át. Továbbá az MI elősegíti a tudományos publikációk hatékonyabb szűrését, releváns források keresését és az új kutatási irányok azonosítását is.

Mindez azonban csak az oktatásfejlesztési központok aktív hozzájárulása révén képzelhető el.

Az oktatóknak az MI nyújtotta lehetőségek kihasználásához fejleszteniük kell digitális és technológiai kompetenciáikat, különösen az MI alapú eszközök és szoftverek használatában. Emellett fontos, hogy adatértelmezési és -elemzési képességeket sajátítsanak el, mivel az MI rendszerek jelentős mennyiségű adatot generálnak, amelyeket értelmezni kell. A pedagógiai stratégiáikat is át kell alakítaniuk, hogy a személyre szabott tanulást és a tanulási folyamat rugalmasságát, adaptivitását támogassák. Továbbá elengedhetetlen az etikai és adatvédelmi ismeretek megszerzése, valamint a kollaboratív készségek fejlesztése azért, hogy együtt tudjanak működni más szakterületek képviselőivel. Végül pedig alapvető jelentőségű a rugalmasság és az innovációra való nyitottság, hogy folyamatosan alkalmazkodni tudjanak az MI által hozott változásokhoz.

A hazai központoknak fel kell készülniük ezen technológiák adaptálására és implementálására, hiszen ezek nemcsak a tanulás hatékonyságát növelik, hanem nemzetközi szinten is fokozzák az intézmények versenyképességét.

Összegzőképpen, a hazai oktatásfejlesztési központok dinamikus és sokrétű fejlődése várható, amelyben a technológiai újítások, a nemzetközi együttműködések és a humán tényezők egyaránt fontos szerepet játszanak. A központok sikeressége azon múlik majd, hogy milyen mértékben tudják integrálni ezeket az elemeket stratégiáikba, és mennyire lesznek képesek adaptálódni a folyamatosan változó környezethez. Fontos azonban látni, hogy a felsorolt változtatási javaslatok (illetve továbbiakat lásd Halász, 2021) többje is az egységek szintje fölött dől el, vagyis a központok sikere nagyrészt a felsővezetésen, a szakpolitikán múlik majd.

SZERZŐI BEMUTATKOZÁS



Dr. habil. Dringó-Horváth Ida (központvezető, KRE IKT Kutatóközpont / KRE BTK OTK)

A Károli Gáspár Református Egyetem habilitált docense, az IKT Kutatóközpont (RH, 2018), illetve az Oktatásinformatikai Továbbképző Központ (BTK, 2020) vezetője. Doktori (PhD) fokozatát 2004-ben szerezte meg, majd 2019-ben habilitált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatói és oktatói munkájának fókuszában a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás áll, az általa vezetett Központok legfőbb feladata az Egyetem oktatóinak, kutatóinak vagy adminisztratív munkavállalóinak digitális (pedagógiai) fejlesztése. Legfőbb tevékenységei közé tartozik az oktatás- és kutatásfejlesztési stratégiai tanácsadás, az oktatói kurzusok és e-learning anyagok fejlesztése, továbbképzések tartása, mentorhálózat kiépítése, valamint kapcsolódó kutatás és szakmai közösségépítés hazai és nemzetközi szinten egyaránt. Emellett ezen a területen hallgatói órát is vállal, különösképpen a Mesterséges Intelligencia (MI) felhasználási lehetőségeihez kapcsolódóan.

[LinkedIN](#); [ORCID](#); [ResearchGate](#)

Absztrakt:

Az elmúlt években a hazai felsőoktatási intézmények számára egyre fontosabbá vált a (digitális) pedagógiai megújulás és a célzott keretek között folyó oktatásfejlesztés. Az oktatók, kutatók és akadémiai támogatók saját munkakörükhöz kapcsolódó tudás- és kompetenciafejlesztésének egyetemen belüli deklarált szinterei a különböző felsőoktatás-fejlesztési központok (FFK) – angolul *Centres for Teaching and Learning (CTL)*. Szerepük, számosságuk és jelentőségük folyamatosan nő, a hazai felsőoktatás felzárkózni látszik a nemzetközi folyamatokhoz. A kiadvány áttekintést nyújt erről az izgalmas, jelenleg is zajló folyamatról, esettanulmányok, jogyakorlatok, hazai és nemzetközi együttműködési hálózatok, valamint konkrét értékelési és tervezési keretrendszerek bemutatásával támogatva új központok kialakulását, illetve a már működők fejlesztését is.

Abstract:

In recent years, (digital) pedagogical renewal and dedicated educational development have become increasingly important for higher education institutions in Hungary. The various Centres for Teaching and Learning (CTLs) are the declared venues within universities for the development of knowledge and competences of teachers, researchers and academic supporters. Their role, number and importance are constantly growing, and Hungarian higher education seems to be catching up with international trends. This book offers an overview of this exciting ongoing process, presenting case studies, good practices, national and international cooperation networks and concrete evaluation and planning frameworks to support the development of new centres and the improvement of existing ones.

Fülszöveg:

Az elmúlt években a hazai felsőoktatási intézmények számára egyre fontosabbá vált a (digitális) pedagógiai megújulás és a célzott keretek között folyó oktatásfejlesztés. Az oktatók, kutatók és akadémiai támogatók saját munkakörükhöz kapcsolódó tudás- és kompetenciafejlesztésének egyetemen belüli deklarált szinterei a különböző felsőoktatás-fejlesztési központok (FFK) – angolul *Centres for Teaching and Learning (CTL)*. Szerepük, számosságuk és jelentőségük folyamatosan nő, a hazai felsőoktatás felzárkózni látszik a nemzetközi folyamatokhoz.

A kiadvány legfőbb célja, hogy áttekintést nyújtson erről az izgalmas, jelenleg is zajló folyamatról. A nemzetközi és hazai kontextus elemzése hozzájárul a felsőoktatás-fejlesztési szakmai közösség tudásának bővítéséhez és a jelen gyakorlatok fejlesztéséhez, de egyben a hiányterületek feltárásával a lehetséges további kutatásokat is elősegíti. A gyakorlatorientáltságot mutatja az esettanulmányok, jogyakorlatok, hazai és nemzetközi együttműködési hálózatok, valamint konkrét értékelési és tervezési keretrendszerek bemutatása, melyek egyaránt támogatják az újonnan létrejövő vagy a már régóta működő központok fejlesztését.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abu-Rish Blakeney, E., Pfeifle, A., Jones, M., Hall, L. W., & Zierler, B. K. (2016). Findings from a mixed-methods study of an interprofessional faculty development program. *Journal of Interprofessional Care, 30*(1), 83–89. <https://doi.org/10.3109/13561820.2015.1051615>
- ACE & POD-Network. (2018). *ACE-POD-Teaching-Center-Matrix*. <https://podnetwork.org/content/uploads/ACE-POD-Teaching-Center-Matrix-2018.pdf>
- Albon, S. P., Iqbal, I., & Pearson, M. L. (2016). Strategic Planning in an Educational Development Centre: Motivation, Management, and Messiness. *Collected Essays on Learning and Teaching, 9*, 207–226. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4427>
- Asztalos R., Bánhegyi M., Fajt B., Pál Á., & Szénich A. (2021). Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban: Egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra, 31*(6), Article 6.
- Bajnok, A., Barnucz, N., Korpics, M., & Paksi-Petró, C. (2021). *Fogalomtár az oktatásszervezéshez*. NKE, Budapest.
- Balogh, A. (2017). *Tudásmenedzsment rendszerek a magyar felsőoktatási intézményekben. 2017*(1), 1–27.
- Balogh, E., Chogyelkáné Babócsy, I., Krajcsovics, Á., Nagy, M. T., & Racskó, R. (2023). *Induljunk ki az eredményekből—Oktatói segédanyag*. Oktatási hivatal. https://www.magyarkepeshes.hu/pub_bin/Induljunk_ki_az_eredmenyekbol_-_Oktatoi_segedanyag.pdf
- Barnucz, N., Botos, V., Ceglédi, S., & Dominek, D. L. (2024). Digitális kihívások a felsőoktatásban: Az NKE oktatóinak digitális készségeinek kvantitatív vizsgálata. *Acta Medicinæ et Sociologica, 15*(38), 5–21. <https://doi.org/10.19055/ams.2024.05/28/1>

- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives* (First edition). Stylus Publishing, LLC. Sterling
- Bencéné Fekete A., & Schlichter Takács A. (Szerk.). (2022). *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára*. MATE Press, Gödöllő. <https://press.mater.uni-mate.hu/81/>
- Bencéné Fekete A., & Schlichter-Takács A. (Szerk.). (2024). *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára 2*. MATE Press, Gödöllő. <https://doi.org/10.54597/mate.0108>
- Bilal, null, Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4), 688–697. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
- Bishop, M., & Keehn, A. (2015). *Leading Academic Change: An Early Market Scan of Leading-edge Postsecondary Academic Innovation Centers*. Kirwan Center for Academic Innovation University System of Maryland, Adelphi
- Bodnár, É. (2024). A módszertani központok szerepe a hazai felsőoktatásban: Igény vagy kényszer. *Educatio*, 33(2), 210–221. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.9>
- Bodnár, É., Csillik, O., Daruka, M., & Sass, J. (2017). *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* <https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/>
- CADAD, U. council of australian directors of academic development. (2011). *Benchmarking Performance of Academic Development Units in Australian Universities*. https://www.caultt.edu.au/wp-content/uploads/2023/09/Benchmarking_Report.pdf
- Camilleri, A. F., Delplace, S., Frankowicz, M., Hudak, R., & Tannhäuser, A.-C. (2014). *Professional higher education in Europe. Characteristics, practice examples and national differences* (109). Knowledge Innovation Centre: Malta. <https://doi.org/10.25656/01:10873>
- Caulfield, J. (2023. április 24). *University Policies on AI Writing Tools | Overview & List*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/ai-tools/chatgpt-university-policies/>
- Chrappán, M. (2022). TÉR-figyelő rendszer. A teljesítményértékelés a felsőoktatási intézményekben. In *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában – A XII. Kiss Árpád emlékkonferencia tanulmánykötete* (55–70). Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Cilliers, F. J., & Tekian, A. (2016). Effective Faculty Development in an Institutional Context: Designing for Transfer. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(2), 145–149. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-15-00117.1>
- Cruz, L., Dickens, E., Flaming, A. L. B., & Wheeler, L. B. (2022). Embracing complexity: An inclusive framework for the scholarship of educational development. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1901102>

- Cruz, L., Parker, M. A., Smentkowski, B., & Smitherman, M. (2020). *Taking Flight: Making Your Center for Teaching and Learning Soar*. Stylus Publishing. <https://www.perlego.com/book/3031041/taking-flight-making-your-center-for-teaching-and-learning-soar-pdf>
- Czerniewicz, L. (2021). Changing Centres for Teaching and Learning: An analytical review. *Changing Centres for Teaching and Learning: an analytical review*. https://www.academia.edu/51186101/Changing_Centres_for_Teaching_and_Learning_an_analytical_review
- Csoba, J., Chrappán, M., & Kovács, J. K. (2024). Az oktatói eredményesség feltételeinek vizsgálata a felsőoktatásban. *Educatio*, 33(2), 234–243. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.11>
- Delgado-Kloos, C., Alario-Hoyos, C., Morales-Chan, M., Rocael, H., Jerez, O., Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Fernandez, S., Oliva Córdova, L., Solarte, M., Jaramillo, D., Teixeira, A., & Lopez, A. (2021). *PROF-XXI: Teaching and Learning Centers to Support the 21st Century Professor* (454). <https://doi.org/10.1109/WEEF/GEDC53299.2021.9657301>
- Derényi, A., Kovács, Z., Magcs, É., & Sediviné Balassa, I. (2023). *A tanulási eredményekre irányuló értékelési módszerek és eszközök az oktatásban*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Digitális Jólét Program. (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS)*. <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Dombi, J., Egervári, D., Fodorné Tóth, K., Simon, K., Sipos, N., & Vörös, Z. (2022). *Fehér Könyv a digitális oktatás- és tanulástámogatásról*. PTE, Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, Pécs.
- Dombi J., Sipos N., Vörös Z., Egervári D., Simon K., Tóth K. F., & Ambrus A. J. (2021). Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*, 31(11–12), Article 11–12. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.130>
- Dorner, H., & Gorana, M. (2024). Az oktatói kiválóság elismerése a kutatóegyetemen: Nemzetközi példák és tanulságok a szervezeti tanulás tükrében. *Educatio*, 33(2), 222–233. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.10>
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring ‘big ideas’ that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00089>
- Dósa, K., Dringó-Horváth, I., & Papp-Danka, A. (2024, május 24). *Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum—MRK Munkacsoport alakuló ülése II*. Felsőoktatás-fejlesztők fóruma, BCE, Budapest.
- Dósa, K., Tóth, K., & Sebestyén, L. (2020a). Investing in our future: Preparing incoming faculty for today and tomorrow using education developer / faculty mentoring teams. *ETH Learning and Teaching Journal*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.16906/lt-eth.v2i2.152>

- Dósa K., Tóth K., & Sebestyén L. A. (2020b). „Üdv a fedélzeten” – a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja. *Pedagógusképzés*, 19(1–2), Article 1–2. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03>
- Dringó-Horváth, I. (2023, 0 13). *Oktatás- és kutatásfejlesztő módszertani központok a hazai felsőoktatásban*. Felsőoktatás-pedagógia Konferencia, ELTE PPK, Budapest. https://www.youtube.com/playlist?list=PLwpiBUNzRUe9f4j-zzVZPSvXAIMO_94p-
- Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Z., Pintér, T. M., & Papp-Danka, A. (2022). *Educational Technology in Higher Education – Methodological Considerations*. KRE, BTK - KRE IKT Kutatóközpont, Budapest.
- Dringó-Horváth, I., Dósa, K., & Papp-Danka, A. (2024, május 24). *Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum—MRK Munkacsoport alakuló ülése I*. Felsőoktatásfejlesztők fóruma, BCE, Budapest.
- Dringó-Horváth, I., Papp-Danka, A., Hülber, L., & M. Pintér, T. (2020). *A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése*. In A. Varga, H. Andl & Zs. Molnár-Kovács (Szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok. I. kötet* (129–142). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE, Pécs. BTK Neveléstudományi Intézet.
- Dringó-Horváth, I., & T. Nagy, J. (2023. 10. 25). *Oktatásinformatikai képzések a KRE-n – Trendek és összefüggések*. Felsőoktatás-pedagógiai kutatások és fejlesztőmunka az új feltételek között, ELTE PPK, Budapest. <https://fti.ppk.elte.hu/content/program-felsooktataspedagogiai-konferencia-2023.t.33543?m=8811>
- Dringó-Horváth, I., & T. Nagy, J. (2024). Oktatók digitális kompetenciafejlesztése a KRE-n – öt félév képzéseredményei tükrében. In J. Kaposi & I. Kerekesné Horváth (Szerk.), *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések* (146–159). MTA PTB Tantárgypedagógiai Albizottsága, Budapest.
- Dringó-Horváth, I., T. Nagy, J., & Weber, A. (2021). Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Educatio*, 30(3), 496–507. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Dringó-Horváth, I., T. Nagy, J., & Chogyelkáné Babócsy, I. (2023). A technostressz csökkentésének lehetőségei a felsőoktatás eredményes digitalizációjáért. *Iskolakultúra*, 23(4), 54–74.
- Dringó-Horváth I. (2012). Oktatásinformatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. In *Modern Nyelvoktatás* (2012. kiad., Köt. 4, 19–32). Tinta Kiadó, Budapest.
- Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M Pintér Tibor, & Papp-Danka Adrienn. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. KRE IKT Kutatóközpont, Budapest
- Educator FAQ | OpenAI Help Center*. (2023). <https://help.openai.com/en/collections/5929286-educator-faq>
- EHEA (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. EHEA. <https://rm.coe.int/rome-ministerial-communication-19-11-20/1680a07857>

- European University Association – EUA (2021). *Universities without walls a vision for 2030*. <https://www.eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>
- Fajt B., Török J., & Kövér P. (2021). Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(6), Article 6.
- Favre, D. E., Bach, D., & Wheeler, L. B. (2021). Measuring institutional transformation: A multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(3), 378–398. <https://doi.org/10.1108/JRIT-04-2020-0023>
- Fokozatváltás a felsőoktatásban (2016). *Fokozatváltás a felsőoktatásban—Középtávú szakpolitikai stratégia*. kormány.hu. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsőoktatásban_HONLAPRA.PDF
- Forgie, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for Teaching and Learning Across Canada: What’s Going On? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.1.9>
- Forray, K., & Kozma, T. (2021). Közösségi tanulás járvány idején. *Educatio*, 30(1), 36–49. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.3>
- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing Evolving Models of Educational Development. *New Directions for Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/tl.397>
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Grajczjár, I., Schottner, K., & Szűts, Z. (2021). A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai: Milyen tényezők magyarázzák a blended learning támogatottságát? *Opus et Educatio*, 8(2). <https://doi.org/10.3311/ope.433>
- Hajdú, J. (2020). A mesterséges intelligencia hatása a munkaerőpiacra, avagy elveszik-e a robotok az ember munkáját. *Infokommunikáció és jog*, 2020(2), Article 2.
- Halász, G. (2021). A tanulás és tanítás minősége és eredményessége az egyetemeken. *Magyar Tudomány*. <https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.11.7>
- Hayward, D., Baumgarthuber, C., Wright, M. C., & Kim, J. J. (2024). Developing theories of change to advance center for teaching and learning work. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 43(1), Article 1. <https://doi.org/10.3998/tia.3442>
- Horváth, L. (2021). *The landscape of higher education teachers’ performance—Final report on the results of the benchmarking exercise*. Tempus Public Foundation, Budapest.
- Horváth, L. (2023). *Az oktatási szektor alkalmazkodása a digitális transzformáció kihívásaihoz*. L’Harmattan Kiadó-ELTE PPK, Budapest.

- Horváth, L., Hülber, L., Miskey, H., M. Pintér, T., Papp-Danka, A., & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8(2), Article 1. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.1>
- Horváth, L., M. Pintér, T., Miskey, H., & Dringó-Horváth, I. (2024). Validity evidence regarding the use of DigCompEdu as a self-reflection tool: The case of Hungarian teacher educators. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12914-6>
- Hrubos, I. (2024). Új megközelítések a felsőoktatási tanulásban és tanításban. *Educatio*, 33(2), 118–128. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.2>
- Hülber, L., Papp-Danka, A., & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.3311/ope.401>
- Kálmán O. (2018). *Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban = Approaches to Academics' Professional Development and Learning in Higher Education* (1–14). L'Harmattan, Budapest. <https://real.mtak.hu/85780/>
- Kálmán, O. (2019a). A felsőoktatás oktatói: Elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 173–197. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173>
- Kálmán, O. (2019b). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: Az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 7(1). <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- Kálmán O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. ELTE PPK–L'Harmattan. <https://openaccess.hu/relation/17967>
- Káplár-Kodácsy, K., & Dorner, H. (2024). Creating reflective space for teachers in higher education: The use of story completion. *International Journal for Academic Development*, 2024.01.15. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2303035>
- Káplár-Kodácsy K., Rónay Z., & Dorner H. (2021). Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: Egy mentorrendszer tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 115–129. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.115>
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2023a). *Four Cycles of Faculty Development Activity*. University of Crete Centre of Teaching and Learning/ TotT Training of the Trainers. <https://tott.uoc.gr/wp-content/uploads/2023/09/About-TotT-UOC.pdf>
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (Szerk.). (2023b). *Proceedings of 1st International Conference on Higher Education Pedagogy & Faculty Development*. University of Crete, Rethymnon.
- Kocsis Zs. (2023). Az egyetem munkaerőpiacra való felkészítő szerepének a vizsgálata hallgatói interjúk alapján. *Iskolakultúra*, 33(6), Article 5.

- Korpics, M. K., & Bajnok, A. (2023). Változásmenedzsment a felsőoktatásban.: Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közszerzői Egyetemen. *Neveléstudomány*, 11(2), 7–19. <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.1>
- Korpics, M., Méhes, T., & Domokos, K. (Szerk.). (2023). *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. NKE, Ludovika Kiadó, Budapest. https://webshop.ludovika.hu/wp-content/plugins/olvasoprobak/Olvasoproba_modszertani_kezikonyv-1.pdf
- Kozma, T. (2024). Felsőoktatási pedagógiák. *Educatio*, 33(2), 111–117. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.1>
- Kövecses dr. Gósi, V. (2018). A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai. In J. Baranyiné, Kóczy & Á.; Fehér (Szerk.), XXI. Apáczai-napok konferencia. „Útkeresés és újratervezés” (189-201), Széchenyi István Egyetem, Győr.
- Kövecsesné Gósi, V., Lőrincz, I., Makkos, A., & Bognár, A. (2023). *Felsőoktatás - pedagógia a gyakorlatban: Módszertani kézikönyv*. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- KSH (2023). *Főbb felsőoktatási adatok az intézmény székhely vármegyéje és régiója szerint*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0041.html
- Lanszki A. (2022). *Digitális média és történetmesélés a felsőoktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.56037/9789634149156>
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2015). A „negyedik generációs” egyetemek szerepe a tudáshasznosításban. In *Tudásteremtés és -alkalmazás a modern társadalomban (188–197)*. SZTE, Interdiszciplináris Tudásmenedzsment Kutatóközpont.
- M. Pintér T., Bodnár É., Dósa K., Dorner H., Lénárt K., Molnár T., Misic G., & Ollé J. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *71. évf.*, 3–4., 54–74.
- Marshall, J. L. (2007). What Difference Does It Make? *Teaching Theology & Religion*, 10(3), 158–161.
- Mori, Y., Harland, T., & Wald, N. (2022). Academic developers’ professional identity: A thematic review of the literature. *International Journal for Academic Development*, 27(4), 358–371. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2015690>
- Neisler, O. J. (Szerk.). (2023). *The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80967-6>
- OECD (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-our-lesson_9789264079281-en
- OECD (2021). *Supporting the Digital Transformation of Higher Education in Hungary*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/supporting-the-digital-transformation-of-higher-education-in-hungary_d30ab43f-en
- OECD (2023). *Ensuring Quality Digital Higher Education in Hungary*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5f44fd6f-en>
- Oktatási Hivatal (2024). *Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) [Dataset]*. <https://firstat.oh.gov.hu/>

- Papp-Danka, A. (2021). *Oktatásmódszertani Kézikönyv. Tanárszakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. Magyar Táncművészeti Egyetem, Budapest.
- Papp-Danka, A., Csikós, Á., & Tóth, K. (2024). *Kihívások az oktatói digitáliskompetencia-mérésben és -fejlesztésben a Budapesti Gazdasági Egyetemen*. MellearN Konferencia, Óbudai Egyetem, Budapest. <https://mellearn.hu/wp-content/uploads/2024/06/Papp-danka-adrienn.pdf>
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés*, 1(1), 37–58. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.37-58>
- Pleschová, G. (2024). Bringing educational development to Central and Eastern Europe: Reflections on twenty years of supporting teachers. *International Journal for Academic Development*, 29(2), 219–224. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2352728>
- POD Network (2018). *Defining what matters: Guidelines for comprehensive center for teaching and learning (CTL) evaluation*. POD Network. https://podnetwork.org/content/uploads/POD_DWM_R3-singlepage-v2.pdf
- PROFFORMANCE (2022). *PROFFORMANCE – Assessment Tool and Incentive Systems for Developing Higher Education Teachers’ Performance*, <https://profformance.eu/>. <https://tool.profformance.eu/>
- Rajki, Z., T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). *A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban—Hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat*. Iskola-kultúra, 34(7), Article 1.
- Redecker, C. (2017, november 28). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Sebestyén, L. A. (2023, 26-29). *Hogyan segíthetik az oktatók kompetencia fejlesztését és rugalmasságát az oktatásmódszertani központok a felsőoktatási intézményekben?* Országos Neveléstudományi Konferencia, ELTE PPK, Budapest.
- Sebestyén, L. A., Szalai, A., Szulovszky, M., Kovács-Szöllősy, T., & Lénárt, K. I. (2024, 05. 15). *Az egyetemi oktatásfejlesztési központok és szakemberek gyakorlatának változása a nemzetközi szakirodalom tükrében*. MellearN konferencia, Óbudai Egyetem, Budapest. <https://mellearn.hu/wp-content/uploads/2024/06/Sebestyen-Lilla.pdf>
- Seresi M., Eszenyi R., & Robin E. (Szerk.). (2020). *Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid–19 idején*. ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest.
- Singer, S. R. (2002). Learning and teaching centers: Hubs of educational reform. *New Directions for Higher Education*, 2002(119), 59–64. <https://doi.org/10.1002/he.71>
- Smith, D. B., & Gadbury-Amyot, C. C. (2014). Process evaluation of a teaching and learning centre at a research university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.845646>
- Sorcinelli, M. D. (Szerk.) (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker Publishing Company, Bolton.

- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Stevens, M. L., Armstrong, E. A., & Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34 (127–151). <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). Factors Influencing University Teachers' Technological Integration. *Education Sciences*, 14(1), 55. <https://doi.org/10.3390/educsci14010055>
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- Wright, M. C. (2023). *Centers for Teaching and Learning*. Johns Hopkins University Press, Baltimore. <https://doi.org/10.56021/9781421447001>
- Zhu, X., & Li, J. (2019). Overview of Faculty Development Center at Chinese Context: An Example of BNU. *Faculty Development in Chinese Higher Education: Concepts, Practices, and Strategies* (43–50). Springer, Berlin. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7767-9_5

MELLÉKLETEK

1. SZ. MELLÉKLET: A HAZAI FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI KÖZPONTOK

A lista a 2024-es, a Felsőoktatási Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum közreműködésével készült intézményi adatgyűjtésre épül, és tartalmazza az oktatásfejlesztésre dedikáltan létrehozott intézményi egységeket (központ, bizottság, munkacsoport vagy projekt) alapvető adatait. Ahol elérhető volt, ott közreadtuk az intézményi integrációt bemutató hivatalos dokumentumot (SZMSZ, SZMR) és az egység honlapját.

INTÉZMÉNY	OKTATÁS- FEJLESZTÉSI EGYSÉG	EGYSÉG JELLEGE	ALAPÍTÁS ÉVE	WEBES ELÉRHETŐSÉG
BCE	Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központ	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2019	weboldal SZMSZ
BGE	Oktató Képzési és Fejlesztési Iroda	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2017	weboldal SZMSZ
BHF	Oktatásfejlesztési Bizottság	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2024	
BME	Mérnök továbbképző Intézet - Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ	oktatásfejlesztési programok és ajánlatok gyűjtőhelye	1997	weboldal
ELTE	Oktatásfejlesztési és Tehetségkövetési Osztály	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2015	weboldal1 weboldal2
ELTE	Felsőoktatás- pedagógiai Módszertani Központ Szakcsoport	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2018	weboldal
ELTE	Felnőttképzés- kutatói és Tudásmenedzsment Központ	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2020	weboldal
EKKE	Távoktatási Központ	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2022	weboldal SZMSZ

Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban

INTÉZMÉNY	OKTATÁS- FEJLESZTÉSI EGYSÉG	EGYSÉG JELLEGE	ALAPÍTÁS ÉVE	WEBES ELÉRHETŐSÉG
GDE	Tananyagfejlesztési Központ	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2022	weboldal SZMSZ
KRE	IKT Kutatóközpont	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2020	weboldal SZMSZ
MATE	Oktatásmódszertani munkacsoport	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2024	
METU	Oktatásmódszertani Igazgatóság	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2023	
MOME	Stratégiai Fejlesztési Igazgatóság	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2021	weboldal SZMSZ
MOME	EduLab Oktatásfejlesztési Munkacsoport	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2022	SZMSZ
MTE	Oktatásinformatikai és Módszertani Bizottság	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2020	Weblap
NKE	Kreatív Tanulás Iroda	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2022	weboldal IFT
NJE	Oktatásfejlesztési munkacsoport	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2024	
NYE	Infokommunikációs és Technológiai Támogató Műhely és LEGO Education Innovation Studio	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2023	
OE	Elektronikus és Digitális Tananyagok Irodája	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2015	SZMSZ
PE	Digitális Módszertani Intézet	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2020	weboldal
PPKE	PPKE ITK oktatásfejlesztési bizottság	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2021	

INTÉZMÉNY	OKTATÁS- FEJLESZTÉSI EGYSÉG	EGYSÉG JELLEGE	ALAPÍTÁS ÉVE	WEBES ELÉRHETŐSÉG
PTE	PTE DOT (Digitális Oktatás- és Tanulástámogatás)	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2022	weboldal SZMSZ IFT
PTF	Minőségfejlesztési Bizottság	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport		weboldal
SSZHF	Digitális Oktatási Munkacsoport	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2020	
SE	Oktatásfejlesztési, -módszertani és – szervezési Központ	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2019	weboldal SZMSZ IFT
SOE	Soproni Egyetem Digitális Transzformációja az Oktatásban	oktatásfejlesztési bizottság vagy munkacsoport	2022	weboldal
SZE	SZE Módszertani, Digitális és Tanárképzési Főigazgatóság	oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal	2022	weboldal SZMSZ

2. SZ. MELLÉKLET: OKTATÁSFEJLESZTŐK „TOLLÁBÓL”

Az alábbi interaktív felület a hazai felsőoktatási módszertani egységek által kiadott [fel-sőoktatás-pedagógiai, oktatásinformatikai, oktatásfejlesztési kiadványokat](#) tartalmazza:



3. SZ. MELLÉKLET: KÉRDŐÍV FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTŐ EGYSÉGEK VEZETŐINEK – 2024

Kérdőív módszertani központ / munkacsoport / projektek vezetőinek – 2024

© Dringó-Horváth Ida, © Sebestyén Lilla Anna, © KRE IKT Kutatóközpont (CC-BY-4.0, Nevezd meg!)

1. Az első kérdés a kérdőív adatkezelési és adatvédelmi tájékoztatójának elfogadására szolgált.

- Igen
- Nem

I. AZ ALÁBBIKBAN AZ OKTATÁSFEJLESZTÉSI EGYSÉG ALAPVETŐ KERETEIRŐL, SZOLGÁLTATÁSAIRÓL KÉRDEZZÜK

2. Válassza ki az intézmény nevét! * (Az összes felsőoktatási intézmény felsorolása)

3. Adja meg az Ön által vezetett oktatásfejlesztési (módszertani- és/vagy oktatásinformatikai) szervezeti egység / munkacsoport / projekt (továbbiakban EGYSÉG) nevét: *

4. Hogyan írható le leginkább az oktatásfejlesztő egység jellege, struktúrája? Válassza ki a leginkább jellemzőt! *

- Az intézményen belül szponzorált oktatásfejlesztési programok és ajánlatok gyűjtőhelye, de maga az egység csak kevés programot kínál.
- Egy bizottság, amelynek feladata az oktatásfejlesztés támogatása.
- Megbízott oktató(k) vagy adminisztrátor(ok) munkacsoportjaként működünk, aki(k)nek feladata az oktatásfejlesztés támogatása.
- Az egyetlen (központi/kari) oktatásfejlesztési szervezeti egység, saját állománnyal.
- Több (központi/kari) oktatásfejlesztési szervezeti egység egyike, saját állománnyal.
- Egyéb

5. Mikor alakult meg az egység jelenlegi, az előzőekben kiválasztott formája? Adja meg az évszámot! *

6. Kinek a közvetlen irányítása alá tartozik a szervezeti egység / munkacsoport / projekt? *

- Rektor
- Rektorhelyettes
- Kancellár
- Dékán
- Oktatási igazgató
- Egyéb

7. AZ EGYSÉG VEZETŐJÉN KÍVÜL hány fő munkavállalói státuszú (teljes- vagy részmunkaidős alkalmazott) állománnyal rendelkezik a szervezeti egység az alábbi feladatkörökből? Több munkakör betöltése esetén mindig a leginkább jellemzőt jelölje! A vezetői munkakör esetén jelölje a fő tevékenységi körét vagy válassza az egyéb opciót. *

	Nincs	1 fő	2 fő	3 fő	4 fő	5 fő	6+ fő
Oktatásfejlesztő (Módszertani / e-learning-szakértő)							
Adminisztrátor / kurzusszervező							
IT / oktatásikeretrendszer-fejlesztő							
Oktatásinformatikai támogató (support)							
Kutatási szakember / statisztikus							
Egyéb terület							

8. Az egység vezetője mely tevékenységi körhöz sorolható? Válassza a leginkább jellemzőt! *

- Oktatásfejlesztő (Módszertani / e-learning-szakértő)
- Adminisztrátor / kurzusszervező
- IT / oktatásikeretrendszer-fejlesztő
- Oktatásinformatikai támogató (support)
- Kutatási szakember / statisztikus
- Egyéb

9. Hány megbízási szerződéssel (többszörfeladat, célfeladat) dolgozó (pl.: oktató) vesz még részt az egység munkájában? Jelölje a leginkább jellemzőt az elmúlt 1-3 év alapján! *

	Nincs	1 fő	2 fő	3 fő	4 fő	5 fő	6+ fő
Oktatásfejlesztő (Módszertani / e-learning-szakértő)							
Adminisztrátor / kurzusszervező							

IT / oktatásikeretrendszer-fejlesztő							
Oktatásinformatikai támogató (support)							
Kutatási szakember / statisztikus							
Egyéb terület							

10. Milyen forrásból biztosított az egység működése? Jelölje a leginkább jellemzőt az elmúlt 1-3 év alapján! *

- Saját költségvetéssel rendelkezik.
- Más egységgel közös (megosztott) költségvetéssel rendelkezik.
- Projektekhez kapcsoló egyetemi juttatásokat kap.
- Külső forrásokat vesz igénybe (pl.: pályázatok, adományok).
- Nem rendelkezik forrással.
- Egyéb

11. Milyen mértékben vannak jelen az alábbi szolgáltatási formák a szervezeti egységben? Jelölje 1-5-ig, ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van, vagy használja a „Nem tudom biztosan” opciót (Itt: NTB)! *

	1	2	3	4	5	NTB
Általános módszertani képzések/ workshopok szervezése						
Tanszéki / intézeti, szaktárgyspecifikus workshop (igény alapján)						
Módszertani ajánlások, segédletek (tutorial, blog, podcast stb.)						
Egyéni konzultációk és tanácsadás						
Óramegfigyelés és reflexió						
Informális megbeszélés pl.: kávézás, reggeli/ebéd						
Oktatásfejlesztési projektek, innovatív kezdeményezések támogatása						
A tanítás-tanulásra fókuszáló tudományosság, kutatások						
OMHV / TÉR értékelések elemzése, fejlesztése						
Módszertani díjak, pályázatok kiírása, szervezése						
Szakmai önfejlesztő közösségek elősegítése (hálózatépítés, mentorálás)						
Stratégiai vezetői tanácsadás (beszerzésekhez, fejlesztésekhez stb.)						
Hallgatóknak nyújtott támogatás (kurzusok, konzultáció)						

12. Milyen adatgyűjtést végez az egység működésének fejlesztése, ill. hatékonyságának mérése érdekében. (Több válasz is megjelölhető) *

- Igényfelmérés a fejlesztési célokkal, témakörökkel kapcsolatban
- Igényfelmérés a fejlesztés szervezéséhez (időpontok, formák)
- A fejlesztésen részt vevők száma
- A fejlesztésen részt vevők elégedettségének mértéke
- A fejlesztésen részt vevők tudásának és/vagy kompetenciáinak változása
- A fejlesztésen részt vevők által kiszolgált hallgatók tanulási szokásainak változása
- Intézeti szinten történő változások
- Egyéb

II. A TOVÁBBIÁKBAN A BELSŐ, FORMÁLIS KÉPZÉSEKET (KURZUSOK, WORKSHOPOK) VIZSGÁLJUK.

13. A definíció alapján döntse el, kínál-e az Ön szervezeti egysége ilyen lehetőségeket?

Belső, formális képzések: az intézmény munkavállalóinak az oktatáshoz, kutatáshoz, adminisztrációhoz kapcsolódó módszertani, oktatásinformatikai fejlesztése, kijelölt tanulási célok mentén (belső vagy külső erőforrás bevonásával). *

- Kínálunk belső, formális képzéseket
- Nem kínálunk belső, formális képzéseket

14. A belső képzések során milyen mértékben jelennek meg az alábbi formák? Jelölje 1-5-ig, ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van, vagy használja a „Nem tudom biztosan” opciót (itt: NTB)! *

	1	2	3	4	5	NTB
Személyes gyakorlati workshopok, kurzusok (1-3 óra)						
Online gyakorlati workshopok (1-3 órás, szinkron, esetlegesen felvétellel)						
Személyes képzési napok (0,5-3 nap)						
Online képzési napok (0,5-3 nap)						
Több alkalmas képzések (azonos résztvevőkkel, személyes és/vagy online)						
Aszinkron online képzés (önjáró / tutorált kurzusok)						

15. Mely célcsoportotoknak tart a szervezeti egység rendszeresen belső képzéseket? (Több válasz is megjelölhető) *

- Akadémiai dolgozóknak
- Nem akadémiai dolgozóknak

- Vezetőknek (akadémiai / nem akadémiai)
- Belépő akadémiai dolgozóknak
- Belépő nem akadémiai dolgozóknak
- Egyéb

16. Milyen formában ismeri el az intézmény a belső képzéseken való részvételt? (Több válasz is megjelölhető) *

- Az intézményi teljesítményértékelés részeként
- Részvételi igazolás, tanúsítvány, digitális kitűző
- Egyéni, informális vezetői elismerés
- Semmilyen formában nincs elismerés
- Egyéb

17. Az alábbi témák közül jellemzően melyek jelennek meg az egysége belső képzésinálátában? Jelölje 1-5-ig, ahol 1=egyáltalán nincs jelen, 5=hangsúlyosan jelen van, vagy használja a „Nem tudom biztosan” opciót! *

	1	2	3	4	5	NTB
Bevezető oktatásmódszertan, pl. felsőoktatás-pedagógiai alapok						
Haladó oktatásmódszertan, pl.: tükrözött osztályterem						
Oktatásinformatika, pl.: digitális eszköz használata						
Célzottan MI témakör, pl.: chatbotok használata, promptírás						
A kutatás támogatása, pl.: adatvizualizáció						
Oktatástervezés, pl.: tanulási eredmény alapú tervezés						
Értékelés és visszajelzés, pl.: formatív és szummatív						
Minőségbiztosítási célok támogatása, pl.: nemzetköziesítés, inkluzivitás						
Adminisztráció támogatása, pl.: irodai szoftverek						

18. Mik a legnagyobb kihívások az alábbiak közül a belső képzések során? Több választ is megjelölhet! *

- Nehéz aktivizálni a résztvevőket.
- Alacsony motiváció a részvételre.
- Sokan nem szívesen osztják meg / reflektálják saját gyakorlatukat.
- A részvételhez szükséges idő hiánya.
- Az oktatást nem értékelik eléggé a szakmai előmenetelben.
- Nehéz bővíteni a rendszeresen részt vevők körét.

- Nincsen elegendő erőforrás (személyzet, idő, finanszírozás).
- Egyéb

III. ZÁRÁSKÉNT NÉHÁNY SZEMÉLYES ADAT MEGADÁSÁRA KÉRJÜK ÖNT MINT A SZERVEZETI EGYSÉG / MUNKACSOPORT / PROJEKT VEZETŐJÉT.

A válaszok megadása nem kötelező, de nagy örömmel vesszük, ha megosztja velünk ezt a néhány adatot, melyekből a hazai felsőoktatási oktatásfejlesztés vezetői összetételét tudjuk megismerni. A személyes adatok csak összesítve kerülnek felhasználásra.

19. Ön milyen státuszban vezeti a szervezeti egységet / munkacsoportot?
- Az oktatásfejlesztési egységben van a státuszom, teljes munkaidő
 - Az oktatásfejlesztési egységben van a státuszom, részmunkaidő
 - Máshol vagyok állományban (Kar/Intézet stb.), vezetői megbízásom van
 - Egyéb

21. Adja meg legmagasabb végzettségét!

- BA fokozat
- MA fokozat
- Doktori / PhD
- Habilitáció
- Egyéb

21. Adja meg, mely szakterület(ek)en szerzett felsőfokú végzettséget

22. Adja meg nemét!

- Nő
- Férfi
- Nem tudom/akarom megadni

23. Adja meg születési évét!

4. SZ. MELLÉKLET: FELSŐOKTATÁS-FEJLESZTÉSI SZERVEZETEK

NÉV	Célok	Csatlakozási lehetőség	Saját rendezvény
MRK Módszertani és Oktatásinformatikai Fórum	a felsőoktatás-pedagógia, oktatásfejlesztés támogatása tudásmegosztás, együttgondolkodás, stratégiai tanácsadás által	rektori delegáltak, 1-3 fő / intézmény	évente 3 alkalommal, zártkörű
MRK Digitális Transzformáció Munkacsoport	a felsőoktatás digitalizációjának támogatása építve a piaci képviselők együttműködésére	rektori delegáltak, 1-3 fő / intézmény	évente 2 alkalommal, zártkörű
MTA Felsőoktatás-Pedagógiai Albizottság	a terület tudományos, tudáspolitikai és tudományszervezési támogatása, rendezvények szervezése	egyéni	évente 1 alkalommal, nyitott
International Consortium of Educational Development (ICED) 	világszerte támogatni az oktatásfejlesztést a felsőoktatásban; kialakítani az országos hálózatok nemzetközi közösségét	csak szervezetileg (országanként 1 képviselő)	kétévente, nyitott
The Professional and Organizational Development Network POD 	a felsőoktatásban történő tanítás és tanulás fejlesztése, személyes és akadémiai kapcsolatok biztosítása, oktatásfejlesztés képviselője	egyéni	évente konferencia (nyitott), havonta-kéthavonta kapcsolattartó rendezvények
Map of Centers for Teaching and Learning CTL-Map)CTL-Map) 	nemzetközi kapcsolattartás, jógyakorlatok megosztása	szervezetileg	évente konferencia, havonta jógyakorlat bemutatók
European University Association (EUA) 	nemzetközi érdekképviselet, kapcsolatépítés és jógyakorlatok megosztásának biztosítása, kutatások a tanítás-tanulás javítása érdekében	egyéni és/vagy szervezetileg	évente több tematikus rendezvény a tagok számára

NÉV	Célok	Csatlakozási lehetőség	Saját rendezvény
International Association of Universities (IAU) 	globális érdekképviselő, kapcsolatépítés, rendezvények, szakmai támogatás kutatások, kiadványok, tanácsadás révén	szervezetileg	évente konferencia (nyitott)
European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) 	szakmai képzést nyújtó felsőoktatási intézmények érdekeinek támogatása, jogszabályok és erőforrások megosztása, gyakornoki programok biztosítása, kapcsolattartás a munkaerőpiaccal	egyéni felsőoktatási intézmények, nemzeti intézményi szövetségek, szakmai szövetségek, szervezetek	évente konferencia (nyitott) és több tematikus rendezvény a tagok számára
Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) 	az európai felsőoktatási minőségbiztosítási ügynökségek közös érdekképviselője; hálózatépítés támogatása	szervezetileg	kétévente zárt közgyűlés, évente több, tematikus rendezvény
The Association for Faculty Enrichment in Learning and Teaching (AFELT) 	hálózatépítés, felsőoktatás-fejlesztés és tudásmegosztás támogatása a tanítás-tanulás minőségének javítása érdekében	szervezetileg, egyénileg	évente több, tematikus, zárt és nyitott rendezvény
International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, Inc. (ISSOTL) 	tanítás-tanulás és az ehhez kapcsolódó kutatások, fejlesztések és együttműködések támogatása	egyéniileg	évente konferencia (nyitott)

5. SZ. MELLÉKLET: HAZAI ÉS NEMZETKÖZI RENDEZVÉNYEK

Az alábbi [interaktív konferencianaptár](#) a hazai és nemzetközi felsőoktatási és oktatás-informatikai rendezvényeket mutatja meg, áttekintő jelleggel.



6. SZ. MELLÉKLET:
A POD-MÁTRIX ÉRTÉKELŐ KERETRENDSZER MAGYAR FORDÍTÁSA¹³

Szervezeti felépítés

	KEZDŐ / KIALAKULÓ	HALADÓ / FUNKCIONÁLÓ	PROFI / KOMPLEX
KÜLDETÉS, JÖVŐKÉP ÉS CÉLOK	A központ felvázolja a küldetését, jövőképét és céljait úgy, hogy megpróbálja figyelembe venni az egyetem céljait. Az FFK a stratégiai tervezés fázisában van, még nem rendelkezik a hatékonyság mérésre kidolgozott rendszerrel.	A központnak van kidolgozott küldetése, jövőképe és céljai, de ezeket jobban össze kell hangolni az intézményi küldetéssel és az egyetemi prioritásokkal. A központ rendelkezik stratégiai tervvel és a hatékonyság mérésére alkalmas kezdeti dokumentációs rendszerrel.	A központ rendelkezik világosan kidolgozott küldetéssel, amely kapcsolódik az intézmény stratégiai tervéhez és figyelembe veszi annak prioritásait. A célok eléréséhez tevékenységeket rendel és rendelkezik átfogó és részletesen kidolgozott hatékonyságmérési rendszerrel.
VEZETÉS	Az intézménytípusnak megfelelő vezetői szerepkör kialakulóban van, pl.: rész munkaidőben vagy célfeladatként látják el. A központ az oktatásfejlesztői pozícióhoz szükséges képesítések, szakértelem és kompetenciák azonosításán dolgozik, hangsúlyozva az egyenlő bánásmód iránti elkötelezettséget.	Kialakult, intézménytípusnak megfelelő vezetői szerepkör, pl.: teljes, vagy kisebb intézményeknél rész munkaidős foglalkoztatás; alacsony a fluktuáció (az átlagos kinevezési idő min. három év). Kialakulnak a vezetői szerep alapvető tulajdonságai. Az egyenlő bánásmód támogatása prioritást élvez a megfelelő képesítésekkel, tapasztalatokkal és kompetenciákkal rendelkező vezető kiválasztásánál. Fokozott erőfeszítések a fluktuáció korlátozására.	Kialakult, intézménytípusnak megfelelő vezetői szerepkör, pl.: teljes munkaidős foglalkoztatás, közép- és felsővezetői munkakörök. Világos elköteleződés az egyenlő bánásmód támogatása mellett a képesítések, tapasztalatok és kompetenciák figyelembevételével. Alacsony a fluktuáció. Ha a központvezetői kinevezés ideiglenes és rotációs jellegű, a megbízás időtartama elég hosszú a célok eléréséhez. A vezetőt bevonják a tervezésbe; az oktatásfejlesztéshez kapcsolódó kulcsfontosságú bizottságok tagja.
MUNKA-TÁRSÁK SZAKMAI HÁTTERE	A vezetőt/munkatársakat oktatói kiválóságuk alapján választják ki. A központ vezetője/munkatársai számára új helyzet lehet akadémiai közegben vezetőként és/vagy az oktatásfejlesztés területén dolgozni.	A vezetőnek van már tapasztalata akadémiai projektek vagy szervezeti egységek vezetésében. A vezető/munkatársak rendelkeznek olyan szakmai tapasztalattal, melyek célzottan a tanulástámogatásra vagy az oktatásfejlesztésre vonatkoznak.	A vezető jelentős felsőoktatásban szerzett vezetői tapasztalattal rendelkezik (beleértve az FFK-t is). A vezető/munkatársak dokumentált munkatapasztalattal rendelkeznek az oktatásfejlesztés és a hallgatói tanulás területén. A központvezető/munkatársak elkötelezettek a folyamatos szakmai fejlődés mellett.
SZERVEZETI ELHELYEZKEDÉS	Körvonalazódik az oktatásfejlesztésért felelős szervezeti egység vagy személy.	Van kijelölt oktatásfejlesztésért felelős szervezeti egység vagy személy. A központ egyike a több (központi/kari) oktatásfejlesztési szervezeti egységnek. A vezető (informálisan) közvetlenül is megkeresheti a felsővezetést, beszámolási kötelezettsége kívül eshet a központi adminisztrációval.	A központ az elsődleges oktatásfejlesztésért felelős szervezeti egység az egyetemen. A vezető a felsővezetésnek közvetlenül számol be; és hivatalos kapcsolatot tart fenn a vezetéssel. A vezető közvetlenül a felsővezetés felé tartozik beszámolási kötelezettséggel; hivatalos kapcsolatban áll a központi egyetemi adminisztrációval, pl. rektor, kancellár, dékán.

¹³ © Dringó-Horváth Ida, © Horváthné Gyurisán Szabina © Sebestyén Lilla Anna, © KRE IKT Kutatóközpont (CC-BY-4.0, Nevezd meg!)

	KEZDŐ / KIALAKULÓ	HALADÓ / FUNKCIONÁLÓ	PROFI / KOMPLEX
EGYÜTT-MŰKÖDÉS	A központ feltérképezi, hogy céljainak megfelelően kikkel kell együttműködést kialakítania.	A központ a küldetésével összhangban együttműködik különböző szervezeti egységekkel (pl. IT és egyéb együttműködések). Az egységeken átívelő szolgáltatások koordinálása és integrálása még fejlesztést igényel. A központ vezetőjének/munkatársainak még csak korlátozott befolyása van arra, hogy milyen szoftvereket, LMS-rendszert használjanak, tanulási tereket alakítsanak ki az egyetemen.	A központ a partnereivel célzottan, rutinosan működik együtt annak érdekében, hogy jól szervezett, integrált szolgáltatásokat nyújtson (gyakori partnerek: IT, tanszékek, könyvtár; továbbá a hallgatók támogatását célzó egységek, például karrier iroda, tanulmányi osztály, esélyegyenlőségért felelős egységek). A központot bevonják a tanulást-tanítást érintő döntéshozatalba (pl.: eszközbeszerzés, tanulási terek kialakítása).
ELJÁRÁS-REND ÉS NYILVÁNTARTÁS	A központ iránymutatást és folyamatokat dolgoz ki a szervezeti egységen belüli tudásmegosztáshoz. Megteremti annak feltételeit, hogy ez a folyamat hatékonyan megvalósuljon (pl. programok, értékelési folyamatok nyilvántartása).	A központ rendelkezik bizonyos szervezeti működési irányelvekkel; a tudásmegosztásnak kialakult az eljárásrendje. A működésről készített nyilvántartások lehetnek papíralapúak vagy digitális formátumúak.	A központnak szilárd/összetett irányelvi és eljárásai vannak a szervezeti működéséhez. A tudásmegosztás eljárásrendje működik, és időszakosan felülvizsgálják ennek hatékonyságát, tartalmát és strukturáját. A digitális működési nyilvántartások jól strukturáltak, felhasználóbarátak, a frissítések rendszeres időközönként megtörténnek.

Erőforrás-elosztás és infrastruktúra

	KEZDŐ / KIALAKULÓ	HALADÓ / FUNKCIONÁLÓ	PROFI / KOMPLEX
KÖLTSÉG-VETÉS	A Központ finanszírozása nagyrészt konkrét események vagy programok támogatása formájában történik.	A központ megfelelő intézményi költségvetéssel rendelkezik, bár ez évről évre változhat. A költségvetés magában foglalja az alapműködéshez szükséges költségeket (programok, bérek), bár a bérköltségek a központi igazgatási költségvetés részét képezhetik. A központ egyes munkatársainak szakmai továbbképzéséhez rendelkezésre állnak a források. A költségvetés kiegészíthető más egységekkel való költségmegosztással, egyszeri egyetemi juttatások vagy külső támogatások révén.	A központ költségvetését az egyetemi küldetéssel, jövőképpel és stratégiai irányvonallal arányosan finanszírozzák. A költségvetés elbírja az évről évre jelentkező ingadozásokat, és lehetővé teszi a hosszú távú tervezést, a személyi feltételek biztosítását és a növekedést. A költségvetés fedezi a programokat, a béreket és a további szolgáltatásokat (pl. catering, külső előadó meghívása), valamint az eszközbeszerzést. A központ minden munkatársainak szakmai továbbképzéséhez rendelkezésre állnak a források. A költségvetést más egységekkel való költségmegosztás vagy egyszeri egyetemi juttatások egészítik ki. A költségvetés külső források nélkül is elegendő, de az FFK rendelkezhet adományalapokkal, külső támogatásokat szerezhet, vagy társulhat más támogatásokhoz.

	KEZDŐ / KIALAKULÓ	HALADÓ / FUNKCIONÁLÓ	PROFI / KOMPLEX
HELY ÉS TÉR	<p>A központ még nem rendelkezik saját irodával vagy szolgáltatási helyiségekkel, kurzusteremmel, hanem más szervezeti egységekkel osztozik a tereken.</p> <p>A szolgáltatási helyiségek, a kurzusterem és az iroda, ahol a kollégák napi szinten dolgoznak, nem egy helyszínen van.</p>	<p>A központ saját helyiségekkel rendelkezik és ezek nehézség nélkül elérhetőek.</p> <p>A munkatársak számára biztosítottak a munkavégzéshez szükséges helyiségek: iroda, kurzusterem, tárgyaló.</p> <p>A terek barátságosak és felszereltek, de még nem felelnek meg minden a módszertani kívánalomnak.</p>	<p>A központ könnyen megközelíthető és elérhető helyen van.</p> <p>A munkatársak számára elegendő hely és eszköz áll rendelkezésükre a munkavégzéshez: önálló tanulási terekkel (kurzusterem, minta tanterem, tárgyaló, funkcionálisan alakítható terek).</p> <p>A központ terei barátságosak, oktatástechnológia eszközökkel felszereltek, módszertanilag átgondolt kialakítással rendelkeznek.</p>
MUNKATÁRSÁK	<p>Az FFK-t egy oktatókból álló munkacsoport vezeti (esetlegesen órakedvezmény fejében), vagy egy oktató / adminisztratív vagy egyéb munkavállaló, aki esetlegesen részmunkaidőben dolgozik.</p> <p>A feladat az oktatásfejlesztés háttérének kialakítása.</p> <p>A központ a szervezetlenség és a kapacitás hiánya miatt még nehezen tud eleget tenni a kéréseknek.</p>	<p>A központ rendelkezik megbízott oktatásfejlesztővel. A vezető még nem feltétlenül teljes munkaidőben irányítja a központot.</p> <p>Viszonylag kevés munkatárssal rendelkezik, de legalább az egyikjüknek van oktatásfejlesztési háttere.</p> <p>Az egység kapacitása nem feltétlenül elegendő az összes oktatói megkeresés ellátására.</p>	<p>Az FFK-nak kijelölt munkatársai vannak, ahol a vezető már főállásban a központban dolgozik, de emellett lehetnek más beosztásai is.</p> <p>A személyzeti állomány jelentős, pl. koordinátorok, csoportvezetők, módszertani / oktatásinformatikai szakértők, oktatók, kutatók, hallgatókat, teljes vagy részmunkaidőben. Többen rendelkeznek oktatásfejlesztési háttérrel.</p> <p>A központ állománya képes a legtöbb vagy minden szolgáltatási igényt teljesíteni, és elegendő az operatív szükségletek ellátására.</p>
ONLINE MEGJELÉNÉS	<p>A központ saját weblapja még kialakítás alatt van, vagy még csak alapinformációkat tartalmaz (hely, kontaktinfó, események). Mérlegelik, hogyan és milyen segédanyagokat töltsenek fel.</p>	<p>Az FFK weboldala könnyen áttekinthető, folyamatosan karban tartott és már oktatási segédanyagok is elérhetőek rajta.</p>	<p>A központ széleskörű online jelenléttel rendelkezik. A hozzá tartozó online felületeket rendszeresen frissítik, jól strukturáltak. Sokféle segédanyagot tesz közzé (pl. letölthető anyagok, e-learning tananyag, webináriumok, hírlevél, blog, linkgyűjtemény).</p>
KOMMUNIKÁCIÓ ÉS REPUTÁCIÓ	<p>A központ leginkább az eseményekkel kapcsolatban kommunikál e-mailben, esetleg szórólapokon, plakátokon keresztül, vagy informális módon. Az FFK felmérést készít, hogy jobban megértse az oktatók igényeit (pl. kar, szakterület, oktatói szerepkör alapján).</p>	<p>A központ rendszeresen küld e-mailt, hírlevelet, megjelenik a közösségi médiában.</p> <p>Kezd egyre elismertebbé válni azáltal, hogy programjai reagálnak az oktatói és egyéb munkavállalói igényekre. Egyes szakterületek/oktatói szerepkörök túl-, míg mások alulreprezentáltak lehetnek a részvételben.</p> <p>Bizonyos programok már kifejezetten egy-egy szakterületnek vagy oktatói csoportnak, közönségnek szólnak.</p>	<p>A központ proaktív módon, időben ad tájékoztatást programjairól hírlevelek, közösségi posztok vagy különböző rendezvények formájában. A központ jó hírnevet szerzett az oktatói igényekre reagáló programjai révén, az egyetem különböző helyszínein tovább építik népszerűségüket.</p> <p>A programokon magas a részvételi arány, a rendezvények elérhetőek minden oktató számára.</p>

Programok és szolgáltatások

	KEZDŐ / KIALAKULÓ	HALADÓ / FUNKCIONÁLÓ	PROFI / KOMPLEX
FÓKUSZ-TERÜLETEK	A programok és szolgáltatások megfelelnek az FFK egyes célcsoportjai által megfogalmazott igényeknek, de nincsenek teljesen összhangban a központ küldetésével és céljaival. A programok változatossága korlátozott, kevés a több szinten is elérhető fejlesztési kínálat.	A programok és szolgáltatások reagálnak a központ célcsoportjainak igényeire, és összhangban vannak a küldetéssel és a célokkal. A programok nem feltétlenül kínálnak több szinten elérhető fejlesztést, vagy nagyrészt egy adott karrierfázist, kinevezési típust vagy tudományterületet céloznak meg.	A programok és szolgáltatások reagálnak az intézmény által meghatározott igényekre és kezdeményezésekre, és előmozdítják azokat, összhangban vannak az FFK küldetésével és céljaival, valamint a tanulás-tanítással és oktatásfejlesztéssel foglalkozó szakirodalommal. A programportfólió változatos, az intézmény széles rétegeit kiszolgálja.
CÉL-KÖZÖNSÉG	A központ programjai és szolgáltatásai az egyes oktatókra összpontosítanak, beleértve a határozott idejű szerződéssel rendelkezőket, a posztdoktori kutatókat és a doktoranduszokat (intézménytől függően).	Plusz: A központ programjai és szolgáltatásai olyan csoportokat céloznak meg, amelyek hasonló karrierfázisban (pl. újonnan belépő oktatók) vagy szerepkörben vannak (pl. megbízásos oktatók), közös érdeklődési körük vagy feladatuk van (pl. alapozó kurzusok vagy IT képzések), esetleg azonos tanszék/szak oktatói.	Plusz: A központ együttműködik más központokkal, vagy szélesebb körben, az intézmény falain kívül is elérhetővé teszi eredményeit online felületek, különböző programok és tudományos kommunikáció révén (pl.: előadások és publikációk).
TARTALOM	Az FFK által szervezett programok a kurzusok tervezésével, a tanítás hatékonyságának növelésével és/vagy oktatástechnológia használatával foglalkoznak.	Plusz: Az FFK programjai foglalkoznak az inkluzív, tanulás-központú tervezéssel, a motiváló és hatékony tanulási tevékenységekkel és feladatokkal a kulturálisan sokszínű tanulói közösségben, valamint az igazságos és méltányos értékeléssel.	Az FFK komplex belső képzési rendszerében folyamatos szakmai fejlődési modellt kínál, célzott, motiváló és inkluzív oktatást nyújtva –ezzel támogatva az oktatók fejlődését. A program egy stratégiai egyetemi igényt elégít, ki pl.: növeli a diplomázó hallgatók vagy a vezető oktatók arányát.
A FEJLESZTÉS KOMPLEXITÁSA	Az FFK programjai és szolgáltatásai elsősorban a tanítással kapcsolatos segédanyagok közzétételére, workshoptartásra, egyéni konzultációkra, valamint az önálló tanulást lehetővé tevő (online) tananyagokra fókuszálnak. A központ nagymértékben támaszkodhat külső szakértők által kínált programokra, forrásokra.	Plusz: A központ számos eredeti programot kínál (pl.: egyéni konzultáció visszajelzéssel, szakterület-specifikus/testreszabott workshopok vagy szemináriumok sorozata, tanulói közösségek támogatása), amelyek a tanítással kapcsolatos ismeretek terjesztését és az új módszerek, megközelítések bevezetését célozzák.	Plusz: A központ a felnőttkori tanulás sajátosságait figyelembe véve hosszútávú szakmai fejlődési lehetőséget kínál: Olyan eredeti programokat és formális tanulási lehetőségeket (pl.: kurzus, tanúsítvánnyal záruló képzés) széles skáláját, melyek az oktatásfejlesztési igényekhez kapcsolódó tartalmakat biztosítanak. Az FFK határozottan támogatja a megvalósítást, és ösztönzi a reflektív gyakorlatokat (pl.: sabbatical, ösztöndíjak a tanítási és tanulási folyamatok kutatására, tantervi projektek, konferenciautak támogatása).

	KEZDŐ / KIALAKULÓ	HALADÓ / FUNKCIONÁLÓ	PROFI / KOMPLEX
ÉRINTETTEK KÖRE ÉS BEVONÁSA	<p>Az egyetem méretét és küldetését tekintve az FFK az oktatók alacsony hányadát éri el; ez nem reprezentatív az akadémiai státusz, a karrier-fázisok, a tanszékek/karok tekintetében. Az FFK stratégiai tervet készít, hogyan ösztönözze a részvételt, hogyan érheti el azokat, akik részmunkaidős vagy eseti megbízással dolgoznak, és akik számára a fejlesztési tevékenységek nem képezik az oktatói munka részét.</p>	<p>Az FFK egyre több embert ér el. A programokon való részvétel valamelyest reprezentatív az akadémiai státusz, a karrierfázisok, vagy a tanszékek/karok tekintetében.</p> <p>A központ képes szerény motivációs eszközöket kínálni a kiválasztott csoportoknak, hogy ösztönözze és elismerje az FFK kezdeményezéseiben való részvételt.</p>	<p>Az egyetem méretét és küldetését tekintve az FFK eléri az oktatók kritikus tömegét. A részvétel stratégiai célok, intézményi igények mentén oszlik meg az akadémiai státusz, a karrierfázisok és a tanszékek/karok tekintetében.</p> <p>Az oktatóknak, különösen, ahol a fejlesztési tevékenység nem része a szokásos munkaterhelésnek, ösztönzőként megjelenik a plusz időráfordítás kompenzálására szolgáló juttatás, óraszámcsökkentés, konferenciaregisztráció, vezetői előléptetések, melyek hatnak az oktatási kultúrára, szabályzatokra, eljárásrendre.</p>
HATÁS	<p>A központ adatokat gyűjt a szolgáltatásokat igénybe vevő résztvevők számáról; valamint önértékelési kérdőívekkel méri a résztvevők elégedettségét, és azt, hogy mennyire érzik hasznosnak a kínált programot.</p> <p>Az adatokat tervezésre, erőforrás-bevonásra, valamint a programok és szolgáltatások fejlesztésére használják.</p>	<p>Plusz: A központ adatokat gyűjt a program kimeneti kompetenciáival kapcsolatban, mint pl.: tanítással kapcsolatos attitűd változása, hogyan tudja az oktató beépíteni a tanultakat tanítási gyakorlatába, hogyan fejlődött a reflexiója a résztvevőknek és milyen közvetett hatást értek el a fejlesztések.</p> <p>A központ ezeket az adatokat programjai, szolgáltatásai fejlesztésére használja fel.</p>	<p>Plusz: A központ adatokat gyűjt a program hallgatói tanulásra és/vagy az intézményi oktatási kultúrára vonatkozó eredményeiről.</p> <p>A központ részt vesz az oktatásfejlesztés terén végzett tudományos munkában kutatások és azok disszeminálása révén, előadások/beszámolók és publikációk formájában, melyek alapján folyamatosan fejlesztheti programjait, szolgáltatásait.</p>