



BODORKÓS LÁSZLÓ

## A tanárképző központ helye és szerepe a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban<sup>1</sup>

TANULMÁNYOK

### ÖSSZEFOGLALÓ

Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolása, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezése céljából, a 2011-ben hatályba lépett nemzeti felsőoktatásról szóló törvény tanárképző központ létrehozását írja elő.

A tanulmány arra keresi a választ, hol a helyük, és milyen szerepet tölthetnek be a tanárképző központok a megújuló tanárképzés akkreditációs – és ezzel összefüggésben a képzés minőségének javítását célzó – folyamataiban. A vizsgálat fókuszában elsősorban azok az eljárási és igazgatási szabályok állnak, amelyek a hazai felsőoktatás jelenlegi akkreditálási rendszerének meghatározó elemei. A hatályos eljárások elemző értékelésével néhány – a pedagógusképzés jövőbeli akkreditálási eljárásrendjére vonatkozó – forgatókönyvet azonosít. Az elemzést megalapozó kutatás eredményeire támaszkodva a tanulmány megállapítja, hogy a létrehozott tanárképző központok működése rendkívül heterogén. Ebben a formában konzisztens külső értékelés (akkreditáció) lefolytatásának intézményi hátterét a tanárképző központok jelenleg nem képesek biztosítani.

A tanulmány összegző ajánlása, hogy a jövőben a tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése, az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” jelenjen meg új, de a jelenlegi rendszer szerves részét képező elágazásként a hazai felsőoktatás akkreditációs palettáján. Ennek megvalósításában a tanárképző központnak – feladatköre újrafogalmazását követően – meghatározó szereplővé kell válnia.

**Kulcsszavak:** *tanárképző központ, akkreditáció, minőségbiztosítás, ESG dokumentum, MAB, pedagógusképzési akkreditáció*

<sup>1</sup> A tanulmány *A Tanárképző Központok működési standardjainak és akkreditációs szempontrendszerének kidolgozása* TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében végzett kutatás-fejlesztési program (továbbiakban: projekt) támogatásával készült.

## BEVEZETÉS

A 2011-ben hatályba lépett nemzeti felsőoktatásról szóló törvény<sup>2</sup> rendelkezése szerint: „Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja.” A törvény rendelkezése alapján az érintett intézmények létrehozták tanárképző központjaikat, és az új szervezetek megkezdték működésüket.

A tanárképző központok létrehozása nem történeti hagyományok nélküli. A 19–20. században működő hazai tanárképző intézeteket több vonatkozásban is a tanárképző központ elődeinek tekinthetjük (Pukánszky, 2013). Az új szervezeti forma működését az elődszervezetektől örökölt működési mód hagyományán túl jogszabályok írják le. Az előírások egyik meghatározó eleme a felsőoktatás számára kötelező akkreditációs eljárás, és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) ehhez kapcsolódó működése. A MAB minőséghitelesítést végez, és a követelményeknek való megfelelés vizsgálatát követően „akkreditálja” az adott szervezetet vagy képzési programot.

A tanulmány<sup>3</sup> elsősorban arra keresi a választ, hol a helyük, és milyen szerepet tölthetnek be a tanárképző központok a megújuló tanárképzés, pontosabban a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban. Ezen a ponton megkerülhetetlen, hogy a tanárképzés-pedagógusképzés fo-

galmak jogi értelemben vett tartalmát pontosítsuk. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény pedagógusképzésről szóló fejezete a pedagógusképzés típusait a következők szerint határozza meg: a) csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés, b) óvó- és tanítóképzés, valamint a konduktor és gyógypedagógus-képzés, c) általános iskolai tanárképzés, d) középiskolai tanárképzés. A pedagógusképzés tehát szélesebb képzési kínálatot fog át, mint a szűken értelmezett tanárképzés területe. Álláspontunk szerint a képzési területről való holisztikus gondolkodás lehet csak alkalmas arra, hogy a pedagógusképzés egészét átfogó akkreditációs eljárás formai és tartalmi kérdéseire egyaránt jó válaszokat kapjunk.

Ahhoz, hogy a tanárképző központok pedagógusképzésben betöltött akkreditációs szerepkörét, tágabban értelmezve, a képzés minőségének javításában való lehetséges közreműködésüket áttekinthessük, azt egy szélesebb összefüggés-rendszerbe kell helyoznünk. Érintjük a minőség tartalmának értelmezésével összefüggő kérdéseket, röviden kiterünk az oktatás minőségértékelésének egyes vitatott elemeire, valamint a felsőoktatás európai elveinek – és a MAB működésén keresztül a hazai minőségértékelés és akkreditáció gyakorlatának – bemutatására is. A tanulmány vizsgálati fókuszában elsősorban azok az eljárási és igazgatási szabályok állnak, amelyek a hazai felsőoktatás jelenlegi akkreditációs rendszerének meghatározó elemei. A jelenleg hatályos eljárások elemző értékelésével néhány – a pedagógusképzés akkreditációs eljárásrendjére vonatkozó – lehetséges forгатókönyvet azonosítunk.

<sup>2</sup> 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 103. § (1)

<sup>3</sup> A tanulmány megállapításai a kutatás-fejlesztési program kutatási eredményeiből következnek.

A tanulmány e háttér bemutatásával együtt sem tekinti azonban céljának, hogy a pedagógusképzés minőségéről folyó szakmai viták tartalmát áttekintse, értékelje, vagy abban állást foglaljon. Gondolunk itt többek között pl. a „tanulási eredmények” a „pedagógus kompetenciák” minőségre gyakorolt hatásmechanizmusának, vagy a „minőségcélok” lehetséges tartalmának feltárására.<sup>4</sup> Ezeket a kérdéseket csupán olyan mélységben érintjük, mely a tanárképző központok akkreditációs szerepkörének vizsgálatához feltétlenül szükséges. Az eljárásrendre tehát egy lehetséges keretként tekintünk, melynek szakmai tartalmakkal történő feltöltése a „pedagógusképzők” előtt álló kihívás, és egyúttal a közeljövő elvégzendő feladata is.

A tanárképző központok akkreditációs szerepkörének vizsgálatára a fent vázolt háttér keretei között teszünk kísérletet.

## AKKREDITÁCIÓ ÉS MINŐSÉG

Az akkreditáció fogalomköre nem esik egybe a minőség fogalmával. Az akkreditálás, fogalmi meghatározása szerint: *olyan tevékenység, amelynek alapján egy erre felhatalmazott szervezet hivatalosan elismeri, hogy egy testület vagy személy alkalmas meghatározott feladatok elvégzésére* (Balogh és Földesi, 2003). Természetesen egy alkalmasság megállapítására kialakított kritériumrendszer minőségi elvárásként is értelmezhető, vagy minőségi elvárásá alakítható. Az akkreditációs eljárás folyamatá-

ban minőségmérési- és értékelési elemek is megjelen(het)nek.

A minőséget középpontba helyezõ kritériumrendszer kialakítását döntõ mértékben a minőségrõl alkotott képünk befolyásolja, mégpedig az, hogy mit tekintünk minőségnek. A minőség legismertebb, általános érvényû fogalmát az ISO<sup>5</sup> alkotta meg: *„a minőség annak mértéke, mennyire teljesíti a saját jellemzõk egy csoportja a követelményeket”*. Az idézett minőségfogalom lehet segítségünkre abban, hogy meghatározzuk azokat az elõfeltételeket, amelyek egy (külsõ és/vagy belsõ) minőségértékelésre irányuló eljárás alapelveit alkothatják.

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a minőség, történeti fejlõdése során, az igények kielégítésének mértékében tûrõzõdik vissza. A minőség tehát egyfajta „átadott érték” értelmezésben ragadható meg leginkább. Különösen igaz ez a megállapítás az oktatás típusú tevékenységekre. Az átadott értéknek itt magát a tudást tekinthetjük. Az oktatás minősége leginkább a tudásátadás folyamatában ragadható meg. Minőségértékelési és akkreditációs szempontból ennek a tudásátadási folyamatnak a hatékonysága és eredményessége állhat az értékelés középpontjában. Ez az interakció azonban számos, egymással kölcsönhatásban álló szubjektív elemet is hordoz.<sup>6</sup>

Ennek az oktatási folyamat során is azonosítható szubjektív tartalomnak, szélesebb értelemben a minőség szubjektív tartalmának mérhetõvé tétele az egységes fogalomalkotás fontos, vagy talán legdöntõbb akadályát jelentette, és jelenti ma is.

az átadott értéknek itt magát a tudást tekinthetjük

<sup>4</sup> Ennek a mögöttes tartalomnak számos elemét pl. a 2015 õszén záruló TÁMOP-4.1.2.B projekt tematikus elemei részletesen feldolgozták és bemutatják.

<sup>5</sup> A szabványcsalád elemei: MSZ EN ISO 9000:2005, MSZ EN ISO 9001:2009, MSZ EN ISO 9004:2009

<sup>6</sup> A konstruktivisták szerint a tanulás és tudás aktív belsõ konstrukciós folyamat, ill. ennek eredménye, kialakulásában a befogadónak éppolyan kulcsszerepe van, mint az átadónak.

A minőségnek nincs általánosan elfogadott definíciója. A minőség fogalmával kapcsolatos konszenzus a hazai felsőoktatásban sem alakult ki (Polónyi, 2008), a minőségfogalom értelmezése nem egységes, következésképpen a pedagógusképzésben sem az. Ez a körülmény a hazai pedagógusképzésben több – hangsúlyaiban egymástól lényegesen különböző – fogalomértelmezési és minőségértékelési koncepció kialakulását eredményezte. Ezek az eltérő koncepciók részben gazdagították a minőségről alkotott fogalmainkat, de egyúttal megakadályozták, hogy a hazai pedagógusképzés egészéről, egységes kritériumrendszer alapján, átfogó képet alkothassunk (Stéger, 2013). Itt jegyezzük meg, mint ahogy erre az előzőekben már utaltunk, hogy a konszenzuális minőségfogalom hiánya és a minőségmérés tárgyának bizonytalansága a felsőoktatás minőségmérésének legproblematisabb területe.<sup>7</sup> A felsőoktatás egészére érvényes, minőséggel kapcsolatos külső elvárásrendszer ma a MAB szerepvállalásán keresztül van jelen a hazai felsőoktatásban (Bazsa és Szántó, 2008). Ennek a szerepvállalásnak két meghatározó területe az *intézmények és a karok* működésére, és ettől elkülönülten a képzési *programok* tartalmának értékelésére irányuló eljárások. Az eljárások kritériumrendszere kidolgozott és nyilvános,<sup>8</sup> így minden érintett számára hozzáférhető.

Az akkreditációs eljárások lényegi eleme a visszacsatolás. A minőségme-

nedzsmen-rendszerek vizsgálatából adódó tapasztalatok igazolják, hogy a minőség-megközelítések különbözősége ellenére, mérések és visszacsatolások minden minőségügyi rendszerben léteznek. Az akkreditáció ebben a tekintetben mérés-értékelés, és a feltárt hiányosságokra vonatkozó minőségfejlesztési javaslatokkal együtt ugyanakkor visszacsatolás is. Az akkreditációt tehát a szervezeti minőségkultúra integráns részének tekinthetjük.

## OKTATÁS ÉS MINŐSÉG – VITATOTT ELEMELK

Az oktatás szolgáltatási tevékenységként történő értelmezése, minőség szempontú megítélése ellentmondásos. Egyes vélemények szerint a tanítás-tanulási folyamat, a tanár-diák viszony sajátosságai miatt, nem tekinthető szolgáltatási tevékenységnek. Az elmúlt két évtized során a témát érintő számos vitának lehettünk tanúi. Az oktatás minőségmenedzsmen típusú megközelíté-

sének ellenzői legfontosabb érveként a tanítás-tanulás mechanikussá válását, az oktatói autonómia korlátozását, így a minőségmenedzsmen rendszerek bevezetésének kocká-

zataként az oktatás lényegének elvesztését vizionálták (Csoma, 2003). A minőségmenedzsmen-rendszerek bevezetésének szükségességéről folyó vita súlypontja – részben az EU ebben a kérdésben is egyre karakte-

---

az akkreditációs eljárások  
lényegi eleme  
a visszacsatolás

---

<sup>7</sup> Ezeknek a problémáknak a feloldásához jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulási eredményeket középpontba helyező Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR), illetve ennek hazai adaptációja, a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR).

<sup>8</sup> www.mab.hu

resebbé váló oktatáspolitikájának és iránymutatásainak<sup>9</sup> hatására – tartalmi kérdésekre tevődött át.

A minőségcélok tartalmáról folyó vita azonban máig lezáratlan. Az intézmények esetenként a hallgatóközpontúság, a tanítás-tanulás eredményességének növelése helyett a különböző felsőoktatási rangsorokban elfoglalt (vélt vagy valós piaci előnyöket biztosító) pozíció erősítését tűzik ki célul (Halász, 2010). Nincs tudomásunk ügydöntő bizonyítékokról, amely a célok helyességéről folyó vitát eldönthetné, azonban az akkreditáció fejlesztéséről való gondolkodás állásfoglalásra kész-tet. A minőségközpontú gondolkodás szükséges előfeltételének tartjuk, hogy a tanítás-tanulás eredményességére való törekvés mögött egy szabályozott, folyamatosan mért és értékelt rendszer álljon. A minőség tehát nem lehet valami utólagos, a dolgot teljessé tevő „marcipándíz a tortán”. A minőség szemléletnek a folyamatok szabályozottságán keresztül is minden pillanatban jelen kell lennie.

A tanulás során a minőség az „érték átadója” és az „érték átvevője” együttműködése során jön létre. Annak az állításnak az igazolása, hogy az érték átvevője – a felsőoktatásban a hallgató – közvetlen hatással van a létrejött minőségre, külön érvelést talán nem igényel. Az utólagos javítás lehetősége erősen korlátozott és rendkívül költségigényes. Az oktatási folyamat során történt hiba, különösen annak egy későbbi szakaszban történő azonosítása, a teljes folyamat eredményességét kudarcra ítélni (het)i. Ezek-

nek a hibáknak többféle oka lehet, de a folyamatban résztvevők közös érdeke, hogy ezeket a kockázati elemeket minimalizálják. A minőségmenedzsment számos módszertani megoldást kínál a hibák minimalizálására.<sup>10</sup>

A „megfelelő teljesítés” valószínűsége a támogató folyamatok szerveztségével növelhető, erre az intézményi stratégiák tervezési és megvalósítási technikái számos megoldást kínálnak (Dinya, 2011). Több

külföldi példát találhatunk arra vonatkozóan is, hogy a sikeres tanítási-tanulási teljesítmények mögött tudatosan kialakított folyamatmodellek állnak.

Reális célkitűzés lehet tehát a pedagógusképzésben (is) a minőségbiztosítás<sup>11</sup> bevezetése, és ezen keresztül egy önmagát fenntartani és fejleszteni képes intézményi minőségkultúra megvalósítása is. A minőségbiztosítás kulcsszava a bizalom. Bizalmi elven működik mindennapi életünk számos területe: a közlekedés, az egészségügyi ellátás, mindaz, aminek eredményességéről közvetlenül és azonnal nem tudunk meggyőződni vagy véleményt alkotni. Ebben a tekintetben az oktatás sem kivétel. A résztvevők közötti bizalom kiépítését a sikeres teljesítés egyik meghatározó előfeltételének tekinthetjük.

Az elmúlt két évtized számos társadalmi-gazdasági változást eredményezett. Az egész életen át tartó, az élet minden területére kiterjedő tanulás (*lifelong learning, life-wide learning*) térnyerése (Csapó, 2008) az oktatásban is paradigmaváltást hozott. A változások következménye, hogy az ok-

---

### a minőségbiztosítás kulcsszava a bizalom

---

<sup>9</sup> Ide sorolhatók pl. az Európai Unió (EU) 2010–2020 közötti 10 éves stratégiája, az Európa 2020 átfogó stratégia, és az ennek oktatási vetületét kibontó további stratégiai dokumentumok is.

<sup>10</sup> Pl. az FMEA eljárás (a hibák kockázati feltárása a folyamat során).

<sup>11</sup> Minőségbiztosítás (quality assurance): a minőségmenedzsment-tevékenység azon része, amely a bizalomkeltésre összpontosít az iránt, hogy a minőségi követelmények teljesülni fognak.

tatás számos intézményi privilégiuma megszűnt, vagy megszűnni látszik. A felsőoktatás eddig alárendelt – esetenként kiszolgáltatott – szereplői, elsősorban a hallgatók, de a társadalom és a munkaerőpiac képviselői is egyre jelentősebb érdekérvényesítési igényeket fogalmaznak meg.

Kétségtelen, hogy ezek a törekvések az esetek egy részében kevésbé formalizáltan, hallgatói visszajelzéseként, míg más esetben pl. fenntartói elvárásként, követelményként artikulálódnak. Közös bennük, hogy megjelenési formájuktól függetlenül értelmezhetők minőségelvárásként is, hiszen azt az „érték” leendő átvevője fogalmazza meg. Tudjuk, és ismerjük azokat az álláspontokat, hogy ez a „külső kör” nem képzett és beavatott, nem ismerheti (fel) a saját érdekeit, így beleszólása az oktatási folyamatokba aligha lehet megalapozott. Ha elfogadjuk ezt a kirekesztéssel járó gondolkodási logikát, akkor annak a kockázatát is fel kell vállalnunk, hogy a megfogalmazott igényekre adott válaszok elmaradása következtében az oktatás piacképessége sérül, azaz előbb-utóbb nem lesz kinek eladni a „terméket”. Az eladhatatlan terméknek pedig nincs minősége.

## AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGÉRTÉKELÉSÉNEK TRENDJEI

A hazai felsőoktatás átalakításának irányát a bolognai nyilatkozat határozta meg. Az 1999-ben elindított folyamat

eredményeképpen az egyes országok felsőoktatási rendszerei az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) részévé váltak. Az egységes struktúra három legfontosabb irányelve: a hasonlóan felépülő többciklusú képzés bevezetése, a képzések kölcsönös elismerhetőségét biztosító kreditrendszer megalkotása, valamint a felsőoktatási intézmények és országok közötti mobilitás elősegítése (Hrubos, 2008). Az elmúlt közel két évtized során számos stratégiai dokumentum született, mint pl. az Európa 2020 átfogó stratégiához kapcsolódó, Oktatás és képzés 2020 címet viselő oktatási stratégia. Stéger szerint „*az EU kulcsszereplővé vált a tanárpolitikával kapcsolatos ügyek területén az elmúlt évtizedben: prioritásokat alakít ki, tagállamok figyelmét hívja fel, és saját magával szemben is elvárásokat fogalmaz meg egy olyan politikai területen, ami korábban mindig is nemzetinek minősült*” (Stéger, 2015, 5. o.). Az EU egységes oktatási stratégiájához való illeszkedés követelménye teremtette meg azt az igényt, hogy a képzési programok és a programokat megvalósító intézmények minőségértékelésének rendszerei is kiépüljenek (Kováts, 2014).

A minőségmenedzsment-rendszerek kialakítására vonatkozó általános érvényű elvárásokat a Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)<sup>12</sup> című dokumentum tartalmazza. Az ESG-dokumentumban foglalt alapelvek és iránymutatás „röviden” az alábbiakat tartalmazza:<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (A felsőoktatás minőség-biztosításának európai sztenderdjei) Helsinki: ENQA, 2005. Interneten lásd: <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>. Újabb kiadása: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf)

<sup>13</sup> A hivatalos magyar fordítás még nem készült el, a szövegfordítás részben belső MAB-dokumentáción alapul.

## Alapelvek:

- a minőségbiztosítás elsődleges felelőse a felsőoktatási intézmény,
- a minőségbiztosítás legyen képes az eltérő felsőoktatási rendszerek, intézmények, programok és hallgatók különbözőségeire egyaránt reagálni,
- a minőségbiztosítás támogassa a minőségkultúra fejlesztését,
- a minőségbiztosítás vegye figyelembe a hallgatók és minden érintett fél, valamint a társadalom elvárásait egyaránt.

## Iránymutatás (a belső minőségbiztosítás meghatározó területei):<sup>14</sup>

- 1) Minőség(biztosítási) politika
- 2) Képzési programok kialakítása és jóváhagyása
- 3) Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés (assessment)
- 4) Hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és képesítése (certification)
- 5) Oktatók
- 6) Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások
- 7) Információ menedzsment
- 8) Nyilvános információk
- 9) Képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése (monitoring) és rendszeres értékelése (periodic review)

## 10) Rendszeres (cyclical) külső minőségbiztosítás

Aláíró országként a dokumentumban foglaltakat felsőoktatási rendszerünk minőségértékelésének és akkreditációs rendszerének kialakítására meghatározó iránymutatásként fogadtuk el. A MAB jelenlegi intézményakkreditációs eljárásainak<sup>15</sup> tartalma és kritériumrendszere ennek a dokumentumnak az ajánlásaira épül.

A tanárképző központok felsőoktatási környezetének (intézmények és karok) akkreditációja az iránymutatásban rögzített területek működésének értékelésén alapul. Nehéz lenne megalapozott érvet vagy ellenvetést megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy a tanárképző központokat, amennyiben értékelésükre sor kerül, ebből a szempontrendszerből kivonjuk, vagy értékelésükre más, önálló szempontrendszer alapján kerüljön sor.

## AKKREDITÁCIÓ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Az Eurydice *Minőségbiztosítás az európai pedagógusképzésben* címet viselő jelentése (Eurydice, 2006) a pedagógusképzés<sup>16</sup> minőségére összpontosító értékelésből származó adatokat dolgoz fel. Az adatok referenciaéve a 2005/2006-os tanév, a vizsgálat 30 ország működési gyakorlatát elemzi. Az adatgyűjtés olyan aspektusokra tér ki, mint pl. a pedagógusképzés tartalma és (meg)szervezése, az oktatóktól elvárt képesítések, illetve a hallgatók értékelése vagy teljesítménye.

A jelentés megállapítja, hogy „Luxemburg kivételével a jelen felmérésben figyelembe vett

<sup>14</sup> Az eredeti dokumentum 7 standardot (területet) ír le. A megújítást követően 10 standardra bővített ajánlás elemeinek adaptálása a hazai akkreditáció eljárásrendjébe folyamatban van.

<sup>15</sup> Bővebben: [www.mab.hu](http://www.mab.hu).

<sup>16</sup> A jelentés az elemi és általános középiskolai (az ISCED 1-3.) szintjein oktatók képzését vizsgálja, a pedagógusképzés fogalom használata itt csak részben fedi a nemzeti felsőoktatásról szóló tv. 102. § fogalomkörét.

valamennyi ország rendelkezik hivatalos rendszerrel a pedagógusképzés értékelésére. Ezen értékelési eljárások szabályozottságának mértéke azonban országonként eltérő” (Eurydice, 2006, 67. o.). Minden, a vizsgálatba bevont országban külső és belső értékelés egyaránt működik; csaknem valamennyi ország rögzíti, hogy a külső értékelésnek a belső értékelésen kell alapulnia. A belső értékelés kevésbé szabályozott, a vizsgálatba bevont egyes országokban erre vonatkozó szabályozás egyáltalán nincs. A külső értékelés jogszabályokon, illetve az értékeléshez rendelt szempontrendszeren alapul. A vizsgált országok közül 24 országban vagy régióban a pedagógusképzés értékelése a felsőoktatás egészének értékelésére szolgáló általános előírások szerint történik, 6 országban a pedagógusképzés értékelésére általános és speciális szabályok is vonatkoznak. A jelentés a magyarországi akkreditációs eljárás akkori gyakorlatának, a MAB eljárásainak bemutatására is kitér.

A MAB, a felsőoktatás európai és hazai környezeti változásaihoz igazodva, az elmúlt évtized során egy koherens, minden érintett számára átlátható, egyre pontosabban leírt, jól kezelhető rendszert épített ki. A bevezetett akkreditációs rendszert a felsőoktatási intézmények megismerték, alkalmazzák, ciklikus önértékelésük során egyfajta igazodási pontként kezelik. Az akkreditációs önértékelés mellett nincs tudomásunk bármely más, a felsőoktatási intézményrendszer egészét, illetve a képzési programokat érintő olyan átfogó értékelési rendszerről, amely az intézményeket ciklikusan, időről időre, ilyen léptékű belső önvizsgálatra ösztönözné. A kialakított rendszer a hazai felsőoktatás egészének minőségéről is – összehasonlítha-

tó módon – képet tud adni, és nem utolsósorban illeszkedik az Európai Felsőoktatási Térség minőség szempontú elvárásaihoz is. A MAB által kialakított rendszer alapnak és kiindulópontnak tekinthetjük a pedagógusképzés akkreditációs rendszerének fejlesztéséhez. A MAB tevékenységének két meghatározó eleme, mint arra már utaltunk, az *intézményakkreditáció* és a *programakkreditáció*. A MAB az összes felsőoktatási intézményre kiterjedően, egységes elvek és eljárási szabályok alapján az intézményműködéssel, az intézményi minőségfejlesztéssel kapcsolatos minőséghitelesítést, valamint a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítését két különböző, időben egymástól függetlenül futó akkreditációs eljárásban végzi.

Az intézményakkreditáció a szervezeti működés értékelésére irányul, az ESG-n alapul, és a folyamat eredményeként intézményi/kari akkreditáció történik. Ebben az eljárási szakaszban ez 5 éves, ciklikus külső értékelést jelent. A szervezeti értékelés során külön a tanárképző központ minőségértékelésére, akkreditációjára jelenleg nem kerül sor. Az eljárás nem tartalmaz a tanárképző központ(ok) értékelésére vonatkozó szempontrendszert.

A pedagógusképzési szakok átfogó

megismerték, alkalmazzák, ciklikus önértékelésük során egyfajta igazodási pontként kezelik

programakkreditációs eljárása tapasztalat nélküli,<sup>17</sup> ezen a területen csupán a szakindítás („előakkreditáció”) tapasztalatai állnak rendelkezésre. Ezek a tapasztalatok is korlátozottnak te-

kinthetők. Az elmúlt évtized során, a képzési területet érintő változások – gondolunk itt az osztott, majd osztatlan képzési struktúra bevezetésére –, számos ideiglenes, egyszeri megoldást kényszerítettek ki. Az átalakí-

<sup>17</sup> Az új típusú, osztatlan képzés egy ciklusa még nem ért véget.



tás során kevésbé érintett *óvodapedagógus, tanító, konduktor, gyógypedagógia* szakokon folyó képzések átfogó értékelésére, párhuzamos akkreditációs eljárás keretében, 2012-ben sor került.

A 2015. évi hallgatói jelentkezési adatok azt mutatják, hogy a pedagógus képzési terület a jelentkezések száma alapján a rangsor harmadik helyét foglalja el. Ez a jelzésértékű adat is erősíti – sok más, jelentős súlyú szemponttal együtt – azt a meggyőződést, hogy a pedagógusképzés megalapozottan áll az oktatáspolitikai figyelem egyik fókuszában. Ez a kiemelt figyelem a képzési terület jogi szabályozásában is megjelenik.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény rendelkezik a pedagógusképzés szervezéséről, a tanárképző központ létrehozásáról.<sup>18</sup> A tanárképző központ létrehozásakor az alábbi feltételek figyelembevételével kell eljárni:

*103. § (1) Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja, amelynek vezetője főigazgató. Intézményenként egy tanárképző központ létesíthető.*

*(2) A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatait, és szervezi, ellenőrzi, va-*

*lamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.*

*(3) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények – a tanárképző központon keresztül – részt vesznek a pedagógus-továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, a pedagógusok minősítési eljárásában.*

---

a pedagógusképzés megalapozottan áll az oktatáspolitikai figyelem egyik fókuszában

---

A tanárképző központok jogszabályban rögzített feladat- és hatáskörét a jelenlegi akkreditációs rendszerhez illesztve azt láthatjuk, hogy a központ működése a MAB-eljárás egyik ágá-

hoz sem rendelhető egyértelműen.<sup>19</sup> Ennek oka, hogy a jogszabályi rendelkezések alapján a tanárképző központ működésében részben a felsőoktatási intézmény, részben a képzési program értékeléséhez kapcsolódó elemek is megjelennek. A tanárképző központ tehát, feladat- és hatáskörét illetően a MAB jelenlegi két eljárása – az intézményakkreditáció és a programakkreditáció – közé ékelődően helyezhető el, mindkét eljáráshoz illeszkedő kapcsolódási pontokkal.

---

## TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTOK A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSÁBAN

---

A pedagógusképzés hazai intézményrendszerének – az akkreditációs feladatok nagyságrendjének megítélése szempontjából is lényegesnek tekinthető – néhány statisztikai adata:

<sup>18</sup> A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény XXIX. fejezetében, A művészeti felsőoktatásra, pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezések címmel, a 62. pont

<sup>19</sup> A projekt során elvégzett bővebb – itt terjedelmi korlátok miatt nem bemutatható – összehasonlító elemzésekre alapozva.

- A pedagógusképzést folytató intézmények száma a nyilvántartott szakok alapján összesen 42, amelyből 22 intézmény rendelkezik karral, 20-nak pedig nincs kara.<sup>20</sup>
- A statisztikai adatok alapján pedagógusképzésben a kari struktúrával rendelkező 22 intézmény 61 kara érintett.<sup>21</sup>
- Jelenleg több mint harminc tanárképző központ működik országwide. (A képzési programok nyilvántartása alapján valószínűsíthető, hogy a jogszabályi előírások alapján mely intézmények kötelezettek tanárképző központ létrehozására, de ennek megtörténtéről jelenleg hitelt érdemlő adat nem áll rendelkezésre).

A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények, a tanárképző központokra vonatkozó rendelkezések szabad értelmezésével (amit jogszabály nem tilt, azt szabad), a központok létrehozásában egymástól jelentősen különböző szervezeti megoldásokat választottak.<sup>22</sup> Példaként említjük, hogy eltérések vannak a szervezeti hierarchiában elfoglalt helyet illetően, a feladatellátási körben<sup>23</sup> és a megnevezésben is. A projekt megvalósítása során – a működés egészének feltárására irányuló – online kérdőívvel megkeresett több mint harminc intézményből 17 visszajelzés érkezett. A felmérés általánosítható tapasztalatait az 1. táblázatban bemutatott válaszok tartalma jól reprezentálja.

## 1. TÁBLÁZAT

Az online kérdőívek válaszai

A kérdés lényegi tartalma	Beérkezett válaszok
1. kérdés: Működést szabályozó dokumentum megléte	A válaszadók 52%-a azt nyilatkozta, hogy nincs a TK működését szabályozó dokumentum
2. kérdés: A TK szervezeti helye	A 17 válaszadó szervezetből 8 működik rektor közvetlen irányítása alatt, a többi egyéb szervezeti beágyazottságban
8. kérdés: A TK munkatársainak száma	0-24 fő közötti
16. kérdés: Elégedettség a TK működési hatékonyságával	A válaszadók csupán 53%-a elégedett a TK működési hatékonyságával
18. kérdés: Elégedettség a munkatársak létszámával	A munkatársi létszámot a válaszadók 59%-a minősítette nem elegendőnek
21. kérdés: A TK befolyása a képzés humán erőforrásainak kiválasztására	A válaszadók 69%-a ezt a befolyást esetinek minősítette

Forrás: Bodorkós, Bús és Csapó, 2015.

<sup>20</sup> Az OH adatközlése alapján (2015. július).

<sup>21</sup> Az OH adatközlése alapján (2015. július).

<sup>22</sup> A projekt során megvalósított online felmérést és interjúkat feldolgozó dokumentum erre részletesen kitér.

<sup>23</sup> Intézménytől függően a tanárképző központ esetenként a teljes pedagógusképzési koordinációt ellátja, de erre vonatkozóan a jogszabály kötelezettséget nem ír elő.

Megalapozottnak tűnik az a megállapítás, hogy a pedagógusképzés minőségértékelésének és akkreditációjának szempontjából kiemelt jelentőségűnek – szervezeti és tartalmi csomópontnak – tekinthető tanárképző központok működése rendkívül heterogén. Ebben a formában, azaz a legalapvetőbb szervezeti és működési standardizálás hiányában, konzisztens külső értékelés (akkreditáció) lefolytatásának intézményi háttérét a tanárképző központok jelenleg – bár ez jogszabályi feladataikból következően kívánatos és akár szükségyszerű is lenne – nem képesek biztosítani.

Az akkreditációs kihívások megítéléséhez további adalékkal szolgálhatnak a további adatok is. A nyilvántartásba vett tanárképzések statisztikai adatai<sup>24</sup> az alábbi képet mutatják:

- Közismereti mestertanári képzések száma: 1458
- Szakmai mestertanári képzések száma: 1495
- Mester szinten meghirdethető új típusú tanárképzés száma: 111
- Közismereti osztatlan tanári képzéses száma: 1870
- Szakmai osztatlan tanári képzések száma: 281

A jogalkotói szándékból és a tanárképző központ koordinációs feladatköréből az következik, hogy érdemes lenne a szervezeti struktúrában az intézmények legfelső szintjére tenni ezeket. Hangsúlyozzuk, hogy a tanárképző központ szervezeti helyéről jogszabály nem rendelkezik, azt a felsőoktatási intézmény saját szervezeti struktúrájában bárhol elhelyezheti. Ebben a tekintetben az alábbiakban bemutatott mo-

dell tehát elméleti, csupán a tanárképző központ számára törvényben előírt feladatok végrehajtási logikáján alapul.

A pedagógusképzések szervezéséhez rendelhető szervezeti struktúra legfelső szintjét (1) a felsőoktatási intézmények alkotják. Az intézmények akkreditációs felülvizsgálata, pedagógusképzésben betöltött szerepüktől függetlenül, az

---

a tanárképző központok  
működése rendkívül  
heterogén

---

intézményakkreditációs eljárás során, ciklikusan megtörténik. A pedagógusképzést folytató intézmények következő (2) szervezeti szintjén helyezked(het)nek

el a tanárképző központok. A tanárképző központ belső és külső értékelésével/akkreditációjával kapcsolatos szabályozás nincs, a működés értékelésének formális eljárásai jelenleg még nem kidolgozottak. A struktúra harmadik szintjét (3) a képzési programokat megvalósító karok (vagy egyéb szervezeti egységek) alkotják. A karok akkreditációs felülvizsgálata, pedagógusképzésben betöltött szerepüktől és ennek a szerepnek a tartalmi értékelésétől függetlenül, az intézményakkreditációs eljárás során ugyancsak megtörténik. A negyedik szint (4) a programok tényleges megvalósításának értékelése, amely a MAB programértékelési eljárásaihoz kapcsolódik.

Akkreditálási eljárás tekintetében tehát a (2) szinten elhelyezett tanárképző központ kivételével minden szint értékelésének – a MAB intézményi vagy programakkreditációs eljárásához kapcsolódóan – már jelenleg is kidolgozott és működő eljárási rendje van.

<sup>24</sup> Az OH adatközlése alapján (2015. július) egy nyilvántartott szakot az intézmény – képzési név – telephely – nyelv – munkarend adatkombináció határoz meg.

## A FEJLESZTENDŐ TERÜLETEK KONCEPCIONÁLIS ELEMEI

A tanárképző központok külső értékelésére vonatkozó lehetőségek mérlegelését követően az alábbi forgatókönyveket – mint lehetséges fejlesztési irányokat – azonosíthatjuk:

1) A tanárképző központ továbbra sem szerepel minőségértékelési és akkreditációs eljárásokban, a tanárképző központ működésének értékelése az intézmény hatáskörében marad.

*Kockázati elem:* A tanárképző központ feladat- és hatáskörében kiszolgáltatottá válik az intézményi szándékoknak és belső erőviszonyoknak, a tanárképző központ működése formálissá válhat. A képzési programok jelenlegi ciklikus értékelési gyakorlatát változatlan formában fenn kell tartani, de a programok értékelésében – a vélelmezhetően jelentősen eltérő működésű – tanárképző központok közreműködő szerepe nem lesz értékelhető.

2) A tanárképző központ működésének értékelése kapcsolódik a programértékelési eljáráshoz, minden képzési program értékelésének része lesz a tanárképző központ működésének értékelése is.

*Kockázati elem:* A tanárképző központ működésének minden képzési program felülvizsgálatához kapcsolódó értékelése jelentős adminisztrációs többletterhet jelent (jelenleg megbecsülhetetlen az ezzel járó logisztikai, munkaterhelési többletterhet, az értékelések konzisztenciája rendkívül bizonytalan).

3) A tanárképző központ működésének értékelése az intézményértékelési eljárás

rúhoz kapcsolódik. A szervezeti működés felülvizsgálatára az intézményakkreditáció rendszerében, 5 évente kerül sor.

*Kockázati elem:* A tanárképző központ szervezeti működése a programok értékelése nélkül nehezen, vagy csak korlátozott mértékben értelmezhető. A jelenlegi tapasztalatok szerint<sup>25</sup> a szervezeti erőforrások döntő részét a képzési programokat megvalósító karok (vagy egyéb szervezeti egységek) adják.

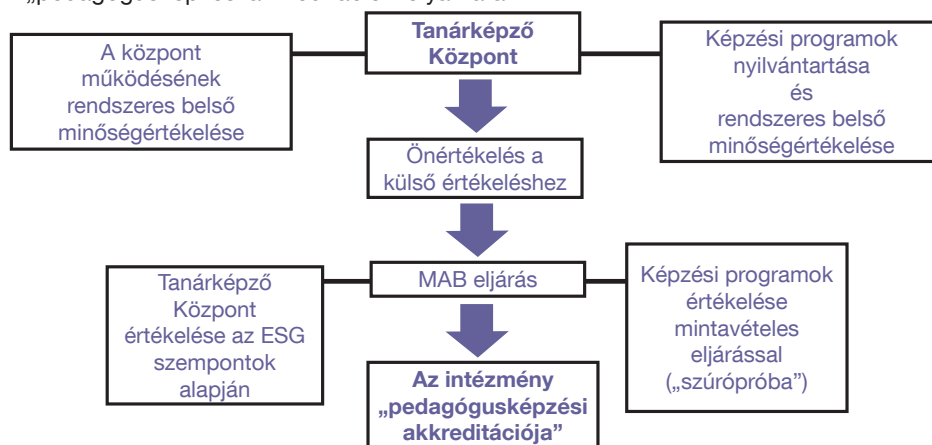
4) A pedagógusképzés akkreditációja új elemként jelenik meg a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján. A tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új ágát jelenti. A tanárképző központ a pedagógusképzések intézményi letéteményesévé válik, a külső értékelés számára „akkreditációs transzparenciát” biztosítva.

*Kockázati elem:* Új, részleteiben nem kidolgozott rendszer bevezetésének kockázatai. Utalunk itt elsősorban azokra a kihívásokra, melyek a pedagógusképzés fragmentáltságával írhatók le: pl. az esetenként elkülönülő diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, gyakorló iskolai megközelítések különbözőségére. A komplexitás megteremtése – és a tanárképző központok szerepkörének újragondolása – az eljárás kidolgozása előtt álló legnagyobb kihívás. A képzési programok nagy száma ebben az eljárási módozatban sem teszi lehetővé a részletes programszintű értékelést, valószínűsíthetően mintavétel típusú eljárás kidolgozása válik majd szükségessé ezen a területen.

<sup>25</sup> A megállapítás a projekt során megvalósított online felmérés eredményeire utal.

## 1. ÁBRA

## A „pedagógusképzési akkreditáció” folyamata



*Forrás: Bodorkós, Bús és Csapó, 2015.*

## 2. TÁBLÁZAT

## A szervezeti és programértékelési eljárások szempontrendszerei

A szervezeti működés belső minőségbiztosítására vonatkozó ESG-ajánlások	A programok értékelésére vonatkozó MAB-szempontrendszer meghatározó elemei
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Minőség(biztosítási) politika</li> <li>2) Képzési programok kialakítása és jóváhagyása</li> <li>3) Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés</li> <li>4) Hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és képesítése</li> <li>5) Oktatók</li> <li>6) Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások</li> <li>7) Információmenedzsment</li> <li>8) Nyilvános információk</li> <li>9) Képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése</li> <li>10) Rendszeres külső minőségbiztosítás</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) A képzés tartalma <i>(részben átfedésben az ESG 2. és 9. tartalmával)</i></li> <li>2) A képzés személyi feltételei</li> <li>3) A szakindítás tudományos háttere <i>(részben átfedésben az ESG 5. tartalmával)</i></li> <li>4) A szakindítás infrastrukturális feltételei <i>(részben átfedésben az ESG 6. tartalmával)</i></li> <li>5) A képzési létszám és kapacitás <i>(részben átfedésben az ESG 7. tartalmával)</i></li> </ol>

*Forrás: Bodorkós, Bús és Csapó, 2015.*

Az érdemi előrelépés lehetőségét a 4) pontban foglaltak megvalósításában látjuk. A tanárképző központ működésének értékeléséhez olyan – a jogszabályi előírásokhoz illeszkedő, az intézményi és programértékelési szempontrendszer felhasználásával kialakított – rendszer a kívánatos, amely azonos időben a tanárképző központ működésének és a programok ciklikus felülvizsgálatának elvégzésére egyaránt alkalmas.

A 4) pontban megfogalmazott ajánlás folyamat-tartalmát az 1. ábra mutatja be. Az ESG iránymutatása *belső* és *külső* minőségértékelési elvárásokat fogalmaz meg. Az akkreditációs eljárásrend kialakítására vonatkozó ajánlás tehát arra az alapvetésre épül, hogy a külső minőségértékelés a belső minőségértékelési eljárásokon alapul.

Az értékelés szempontrendszerének meghatározó elemeit, az ESG-ajánlások és a MAB jelenlegi programértékelési eljárásainak figyelembevételével a 2. táblázat mutatja be.

A fentiekben bemutatott belső és külső értékelési eljárások lényegi tartalma az alábbiakban foglalható össze:

A tanárképző központ belső minőségértékelési tevékenysége két elemből áll: egyrészt a központ rendszeresen értékeli saját szervezeti működését (az ESG szempontrendszer alapján), másrészt a képzést ténylegesen végzők bevonásával gondoskodik a képzési programok rendszeres értékeléséről is. Ezeket a belső értékelési eredményeket – kialakított belső minőségmenedzsment rendszerének szabályai szerint – nyilvántartja, és a feltárt hiányosságok alapján javító intézkedéseket kezdeményez. Megjegyezzük, hogy akkreditációt megalapozó tevékenységként a fenti folyamat csak akkor lesz eredményes, ha a központok szervezeti működésének támogatása és egységesítése érdekében ajánlások kidolgozására kerül sor.

A külső minőségértékelési eljárást megelőzően a központ, a belső minőségértékelés akkreditációs időszakot átfogó eredményei alapján, összeállítja a képző intézmény pedagógusképzési tevékenységének önértékelési anyagát, és azt a külső minőségértékelő (MAB) rendelkezésére bocsátja. A külső minőségértékelés az önértékelésre és a helyszíni látogatás tapasztalataira épül, és fókuszában kettős. Részen értékeli a tanárképző központ mint szervezet működését (az ESG szempontrendszere alapján), illetve értékeli a képzési programokat, szűrőpróbaszerűen, mintavételes eljárással.

Az akkreditációs eljárás eredménye a képzést folytató intézmény pedagógusképzési alkalmasságának megállapítása, azaz az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja”.

---

## KONKLÚZIÓK

---

- A pedagógusképzést érintő minőségértékelés- és fejlesztés jövőbeli iránya a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény pedagógusképzésről szóló fejezetében meghatározott képzések teljes spektrumát fogja át, és azt egymásra épülő, összetartozó, egységes egészként kezelje.
- Az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” jelenjen meg új elemként a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján, a tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új – de a jelenlegi rendszer szerves részét képező – elágazásaként.
- A tanárképző központok – hatáskörük és felelősségi körük meghatározásával – váljanak a pedagógusképzés-

ző programok intézményi megvalósításának meghatározó szereplőjévé. Ezt a meghatározó szerepkört szükség szerint jogszabályi változások erősítik meg és tegyék egyértelművé, valamint belső intézményi dokumentumok rögzítsék. A tanárképző központ felelősségi- és hatásköre, a külső

értékelés számára biztosított „akkreditációs transzparencia” feladatait is foglalja magában.

- A tanárképző központok a fentiekben meghatározott szerepkörükből következően hajtsanak végre folyamatos belső minőségértékelést, és nyilvántartási rendszerükön keresztül biztosítsanak teljes áttekinthetést a külső minőségértékelők számára az intézményben folyó pedagógusképzésekről.
- A tanárképző központok rendelkezzenek mindazon szabályzatokkal, melyek az előzőekben hivatkozott folyamatokat teljes körűen lefedik és minden érintett számára egyértelmű útmutatást adnak.
- A tanárképző központok fenti feladatainak végrehajtásához álljon rendelkezésre a szükséges pénzügyi és inf-

hajtsanak végre folyamatos belső minőségértékelést

rastrukturális (informatikai) feltételrendszer.

- A MAB alakítson ki és vezessen be olyan értékelési rendszert, amely – a pedagógusképzés szakmai elvárásaival és az az ESG-elvekkel összhangban – a látogató bizottság szakértői összetételén, az eljárás lefolytatásán keresztül biztosítja a képzési terület időszakos külső minőségértékelését, összehasonlíthatóságát és transzparenciáját.

- A külső minőségértékelés

eredményei járuljanak hozzá a pedagógusképzés oktatáspolitikájának kialakításához, és a képzési területet érintő szakmai fejlesztések megalapozásához.

A pedagógusképzést folytató intézmények pedagógusképzési tevékenységének tanárképző központokon keresztül történő minőségértékelése és az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” számos előnyt kínál: a hazai pedagógusképzés egészére vonatkozó kritériumrendszert, összehasonlíthatóságot, és ebből következően stratégiafejlesztési irányok meghatározásának lehetőségét is. A képzési területről érkező jelzések ma ezek hiányáról számolnak be, és ezek a hiányok a továbblépés, a fejlődés gátjai is.

## IRODALOM

- Balogh Albert és Földesi Tamás (2003): *A minőségügy nemzetközi értelmező szótára*. EOQ Magyar Nemzeti Bizottság, Budapest.
- Bazsa György és Szántó Tibor (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, 17. 1. sz. 36–50.
- Bodorkós László, Bús Enikő és Csapó Benő (2015): *A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. Projektösszegző tanulmány*. Kézirat. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt (OFI-MAB), Budapest
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.

- Csoma Gyula (2003): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) – Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája(?) I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. és 7-8. sz.
- Dinya László (2011): Stratégiai gondolkodás és menedzsmentszemlélet a modern felsőoktatásban. In: Borsa Melinda, Horváth Tamás és Simon István (szerk.) *AVIR tanulmánykötet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest. 35–70.
- ESG (2015): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) Approved by the Ministerial Conference in May 2015. Letöltés: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> (2015. 11. 03.)
- Eurydice (2006): Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Letöltés: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) (2015. 11. 03.)
- Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Letöltés: [http://halaszg.ofi.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf) (2015. 11. 03.)
- Hrubos Ildikó (2008): A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 17. 1. sz. 22–35.
- Kováts Gergely (2014): *A felsőoktatási minőségügy aktuális trendjei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Polónyi István (2008): A felsőoktatás minőségügye. *Educatio*, 17. 1. sz. 5–21.
- Pukánszky Béla (2013): A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon. In: Deák Máté, Erostyák János, Fischer Ferenc, Gerner Zsuzsanna és Kaposi József (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről* (első kötet). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 103–128.
- Stéger Csilla (2013): Tanárképzők – a rejtett professzió. In: Deák Máté, Erostyák János, Fischer Ferenc, Gerner Zsuzsanna és Kaposi József (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről* (első kötet). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 129–150.
- Stéger Csilla (2015): Az Európai Unió tanárpolitikája és kapcsolatos tevékenységei – áttekintés és elemzés. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Konferenciakötet. NymE RPSzKK, Szombathely. 5–24.

---

## JOGSZABÁLYOK, SZABÁLYZATOK

---

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

19/2012. (II. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről

79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet az Ftv. végrehajtásáról

307/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról

Az intézményakkreditációs eljárás és értékelési szempontok. A MAB 2013/8/IV/1. sz. határozat

Önértékelési útmutató intézményakkreditációs eljárásban 2014/2015. A MAB 2013/8/IV/2. sz. határozata. Technikai frissítés: 2014. július 10.

A párhuzamos programakkreditációs eljárás és értékelési szempontok. A MAB 2013/8/V. sz. határozata. Technikai frissítés: 2015. január 21.

Eljárásrend a párhuzamos programakkreditációhoz. 2011/9/III.A sz. MAB határozat

Útmutató önértékelés készítéséhez a párhuzamos programakkreditációs eljárásban. Az eljárásrend a párhuzamos programakkreditáció c. dokumentum 1. sz. melléklete. 2011/9/III.B sz. MAB határozat

Kézikönyv a párhuzamos programakkreditáció látogató bizottságainak munkájához. Az eljárásrend a párhuzamos programakkreditáció c. dokumentum 2. sz. melléklete. 2011/9/III.C sz. MAB határozat