

SZITTNÉ CSÁNYI KRISZTINA – VASS VILMOS

A KOMPETENCIA-ALAPÚ FELNŐTTKÉPZÉS/TOVÁBBKÉPZÉS MÓDSZERTANI ÉS SZERVEZETI TAPASZTALATAI A BUDAPESTI METROPOLITAN EGYETEMEN

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája és a VUCA-világ kihívásai a felnőttképzés továbbképzések módszertanát és szervezeti dimenzióit is átalakították. A tanulmány a Budapesti Metropolitan Egyetem Szakirányú Továbbképzési Központ néhány kompetencia-alapú képzését mutatja, különös tekintettel a módszertani és szervezeti jellemzőkre vonatkozóan, a tematikák megújítására, a COVID hatására bevezetett távollét oktatás hatásaira, illetve olyan új tartalmi elemek beépítésére, mint a szupervízió és a szakmai mentorrendszer. A tanulmány végén sor kerül a tapasztalatok összegzésére és néhány lehetséges képzési forgatókönyv bemutatására.

A téma kontextusa

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra számos célkitűzést fogalmazott meg, amelyek a felsőoktatás számára is relevánsak. Nyilvánvaló, hogy globális értelmezésben a humán tőke fejlesztése élvez prioritást elsősorban a „munkaerőpiaci versenyképesség”, a „gazdaság növekedési potenciálja érdekében”. A gazdasági szempontok szorosan összefüggnek az egész életen át tartó tanulás oktatási támogatásával. Ennek nélkülözhetetlen feltétele a gazdaság és az oktatás világának erőteljesebb koherenciája, amelyben az oktatási szektornak rugalmasan és adatívan szüksége alkalmazkodnia a munkaerőpiaci igényekhez. Nem meglepő, hogy a keretstratégia egyik meghatározó célkitűzése a „versenyképes tudást biztosító képzési és egész életen át tartó tanulási rendszer megteremtése”.

„Különösen az alábbiakkal kapcsolatban kell erőfeszítéseket tenni: releváns tanulási eredményeken alapuló nemzeti képesítési keretrendszerek kialakítása és az európai képesítési keretrendszernek való megfeleltetésük, rugalmasabb tanulási utak kialakítása – ideértve a különböző oktatási és képzési ágazatok közötti jobb átjárhatóságot – nagyobb nyitottság a nemformális és informális tanulás irányában, valamint a tanulási eredmények jobb átláthatósága és elismerése. További erőfeszítésekre van szükség a felnőttkori tanulás előmozdítása, a pályaorientációs rendszerek minőségének javítása, valamint a tanulás általános vonzerejének növelése terén is, többek között a tanulás új formáinak kifejlesztése és az új oktatási és tanulási technológiák alkalmazása révén.” (Council conclusions of 12 May 2009, OJ C 119/2 of 28.5.2009)

Az Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keret prioritásai, különös tekintettel a fent idézett konklúzióra vonatkozóan, a hazai felsőoktatás számára is figyelemre méltó gondolatokat, konkrét célkitűzéseket fogalmaznak meg. Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás korábbi tervezési, oktatási és értékelési gyakorlatát megváltoztatják, módszertani és szervezeti innovatív hatásuk egyaránt jelentős. Az egész életen át tartó tanulás keretstratégiájának egyik legdrámaibb megállapítása érdekes

Szittné Csányi Krisztina vezető, Budapesti Metropolitan Egyetem, Szakirányú Továbbképzési Központ
Vass Vilmos docens, METU Társadalomtudományok és Nemzetközi Tanulmányok Intézet és tudományos főmunkatárs, PTE Ilyés Gyula Pedagógiai Intézet
DOI: <https://doi.org/10.58269/UMSZ.2023.1.3>

módon egy lábjegyzetben található. Nevezetesen: „A Közös Foglalkoztatáspolitikai Jelentés hangsúlyozza, hogy az oktatás és képzés nem megfelelő színvonala akadályozza a munkaerőpiacra történő átmenetet az egyének nagy hányadának nem megfelelő készségei és képességei miatt.” A „nem megfelelő készségek és képességek” alapvetően egy fejlesztésközpontú oktatási rendszer igényét fogalmazzák meg, amelyben a kulcskompetenciák (ismeretek, készségek, attitűdök) transzverzális rendszere jelenti azt az alapot, amely az egész életen át tartó tanulás támogatásában meghatározó tényező.

Az Európai Unió Tanácsa ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról egyértelműen fogalmaz:

„Gyorsan változó társadalmunkban minden korábbinál fontosabbak az olyan készségek, mint a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, az együttműködési képesség, a kreativitás, a számítógépes gondolkodás és az önszabályozás. Ezek azok az eszközök, amelyek segítségével a megtanultakat hasznosítani tudjuk a gyakorlatban, új ötletek, új elméletek, új termékek és új tudás létrehozása érdekében.” (Európai Unió Tanácsa, 2018)

Az Ajánlás a kompetenciaközpontú oktatás, képzés és tanulás erősítését a „kiváló minőségű oktatás biztosításában” látja, amely nyilvánvalóan az „alapkészségekbe történő befektetéssel” kezdődik. A fenti készségek: „problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, az együttműködési képesség, a kreativitás” az írás, olvasás és számolás korábbi „triumvirátusa” mellett, kiegészülve „a számítógépes gondolkodás és az önszabályozás” készségeivel napjaink alapkompenciát jelölik ki. Nem meglepő, hogy az Ajánlás egyértelműen leszögezi, hogy az egész életen át tartó tanulást „az oktatás és a képzés valamennyi szintjén és minden tanulási pálya során támogatni kell”. A felsőoktatás korszerűsítése ennek a folyamatnak szignifikáns eleme. Az Ajánlás a kulcskompetenciákat az alábbiak szerint határozza meg:

„A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre mindenkinek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, a foglalkoztathatósághoz, a társadalmi beilleszkedéshez, a fenntartható életmódhoz, a békés társadalmakban való sikeres élethez, az egészségtudatos életvezetéshez és az aktív polgári szerepvállaláshoz” (Európai Unió Tanácsa, 2018)

Szakmai körökben közzismert, hogy a közoktatás számára az Ajánlás nyolc kulcskompetenciaterületet határoz meg: írás-olvasási kompetencia; többnyelvűségi kompetencia; matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák; digitális kompetencia; a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia; állampolgári kompetencia; vállalkozói kompetencia; a kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciája. Kétségtávol a nyolc kulcskompetenciaterületnek is van felsőoktatási relevanciája, ám az igazi kihívást a felsőoktatás korszerűsítése szempontjából a kulcskompetenciák transzverzalizációja jelenti.

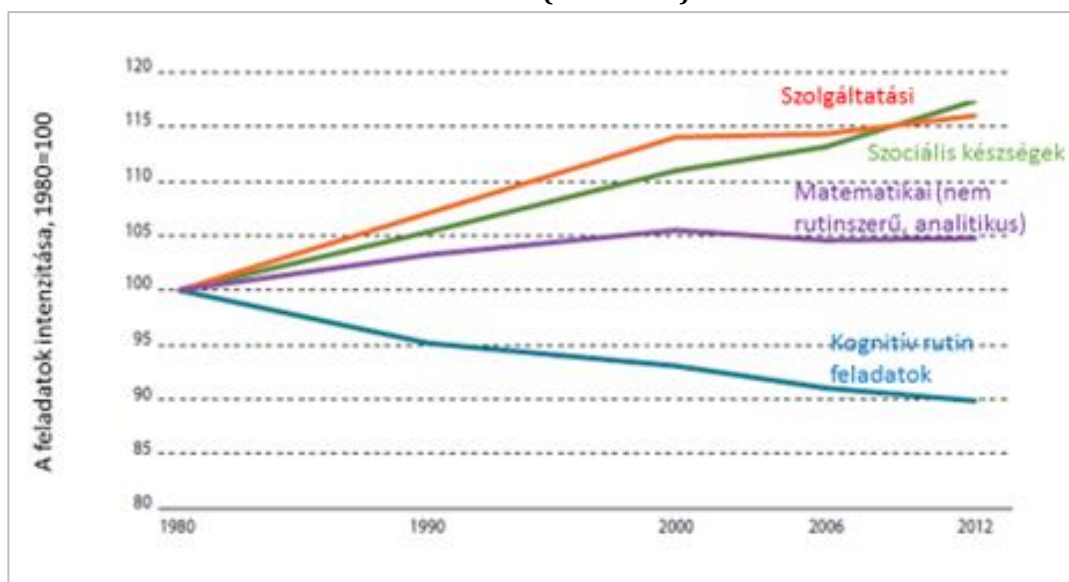
„A kulcskompetenciák mind egyformán fontosak; mindegyiknek szerepe van abban, hogy sikeres életet tudjunk élni a társadalomban. A kompetenciákat számos különböző összefüggésben és sokféle kombinációban lehet alkalmazni. Átfedik egymást és egymásba fonódnak; az egyik területhez elengedhetetlenül szükséges elemek támogatnak egy másik területtel kapcsolatos kompetenciát. Az olyan készségek, mint a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a csapatmunka, a kommunikációs és tárgyalási készségek, az elemzőkészség, a kreativitás és az interkulturális készségek, az összes kulcskompetenciának részét képezik.” (Európai Unió Tanácsa, 2018)

Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás számára a többnyelvűségi kompetencia, a digitális kompetencia, a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia és a vállalkozói kompetencia fejlesztése elemi érdek. Ám az egyik legnagyobb kihívást a transzverzalizáció erősítése jelenti. Ez nem is lehet másképp, hiszen alapvetően a felsőoktatás tudományterületek szerint működik. A

tudományterületi domain és kánon meghatározó a tervezési, oktatási és értékelési folyamatban egyaránt. Ám a felsőoktatás korszerűsítése, nagyobb szavakkal, paradigmaváltása (többek között) a „munkaerőpiaci versenyképesség”, a „gazdaság növekedési potenciálja érdekében” elkerülhetetlen.

A transzverzális készségek: kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a csapatmunka, a kommunikációs és tárgyalási készségek, az elemzőkészség, a kreativitás és az interkulturális készségek egyre jelentősebb fejlesztési szerepe jól tetten érhető mind a köz- mind a felsőoktatás gyakorlatában. A gazdaság világa azonban gondoskodik még egy „csavarról a történetben”. Jelesül a nem kognitív készségek egyre növekvő jelentőségéről van szó, amely az egész életen át tartó tanulás támogatására is nagy hatást gyakorol. Mindezt alátámasztja „...a nem kognitív készségeket (is) igénylő feladatok arányának és fontosságának jelentős növekedése”. (Autor et al., 2003, Schanzenbach 2016, Edin et al., 2017)

1. ÁBRA: A MUNKAFELADATOK JELLEGÉNEK VÁLTOZÁSA AZ EGYESÜLT ÁLLAMOK GAZDASÁGÁBAN 1980-2012 (1980=100)



Forrás: Fazekas (2017)

A fentieknek megfelelően öt nem kognitív készségcsoport különíthető el: extrovertáltság, konzszenzuskészség, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság (Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Emotional Stability, Openness). (Roberts et al., 2015; In. Fazekas, 2017)

„Mindhárom területre jellemző, hogy sem az automatizáció, sem a mesterséges intelligencia alkalmazása jelenleg nem képes kiváltani az érző, empatikus, másokra odafigyelő, kreatív emberi munkát.” (Fazekas, 2017)

A fenti transzverzális készségek és az öt nem kognitív készségcsoport fejlesztése egyaránt komoly kihívást jelent a felsőoktatás gyakorlatára, különös tekintettel a képzési programok tervezésére, a felnőttképzés/továbbképzés módszertani innovációjára és nem utolsósorban a szervezet egészére vonatkozóan.

Szakirányú továbbképzésekről általában

A szakirányú továbbképzések résztvevői legalább BsC diplomával rendelkező aktív munkaerő-piaci szereplők. Többségük munkavállaló, alkalmazott legalább 3-5 éves munkatapasztalattal rendelkezik, átlagéletkoruk 37 év és első diplomájuk megszerzése után átlagosan 10 évvel kezdték

meg a tanulmányaikat a továbbképzésen. Legfőbb motivációjuk a továbbtanulás, szakmai fejlődés, de jelen vannak olyanok is, akik egy új, a korábbiaktól eltérő területen és környezetben szeretnék kipróbálni magukat. Érkeznek olyanok is, akik egy-egy konkrét üzleti helyzetre, problémára keresnek megoldást, amire a képzésen tanultak segítségével indulnak el a megoldás felé vezető úton. Mindezek mellett másodlagos tényezőként megjelenik a networking, szakmai kapcsolatépítési igény és egy-egy konkrét szakmai probléma megoldásának keresése. Több, mint 20%-uk tanulmányait a munkáltató támogatja, ami arra enged következtetni, hogy a képzés illeszkedik a vállalati HR stratégiához és a munkavállaló karriercéljához egyaránt.

A képzések szakmai tartalmát az egyetem portfóliójába illeszkedően üzleti, kommunikációs és művészeti területek aktuális piaci igényei alapján fejlesztjük ki és újítjuk meg. Az egyetemeken megszokottaktól eltérően, a klasszikus továbbképzésekhez hasonlóan egy-egy évfolyamra 15-40 fő közötti hallgató jár, ami lehetővé teszi azt, hogy kialakuljon egy kisebb szakmai közösség, amely nemcsak a képzés ideje alatt, hanem azon túlmutatóan is bizalmon alapuló élő kapcsolódást jelent. Ezt segíti az is, hogy a képzések jellemzően kettő vagy három félévesek, így megfelelő időtáv is rendelkezésre áll mindehhez. Oktatóink döntő többsége az adott szakmát gyakorló szakember, akik az adott részterület valós tapasztalattal rendelkező szakemberei. Oktatóink legfőbb motivációja a tudás és a tapasztalatok átadása, a jövő munkatársainak képzése. Ez a cél összhangban van azzal a hallgatói igénnyel, hogy azonnal használható, gyakorlati tudásra szeretnének szert tenni.

A képzéseink és a képzési tartalmaink fejlesztésének középpontjában a fentebb megfogalmazott hallgatói elvárások állnak. Ez jelenti egyrészt azt, hogy a terminológia tekintetében a megszerzhető kompetenciákat kimeneti szemlélettel az elvárt tanulási eredmények deskriptorai – tudás, képesség, attitűd, valamint az autonómia és felelősségvállalás- mentén fogalmazzuk megteremtve ezáltal a közös megértést a hallgató, oktató és a szakma között. Másrészt törekszünk arra, hogy a meghatározott kompetenciák a Bloom-taxonómia alapelvei (Bloom, 1956) mentén a felülvizsgált Bloom-taxonómia (Krathwohl, 2002) szerint felállított piramis felső harmadában elhelyezkedő szinteket érjenek el, azaz a tudás és képesség elemei ne álljanak meg a megértés szintjén, hanem a végzett hallgatók az adott területen alkotni képesek legyenek.

2. ÁBRA: BLOOM-FÉLE TAXONÓMIA



Forrás: Farkas (2017)

Mindez jelentős szemléletváltást követel meg valamennyi az oktatási folyamatban résztvevőtől-hallgatótól, oktatótól és a szakmai vezetőtől egyaránt, illetve időbeli és anyagi befektetést a szükséges módszertani megújuláshoz és technikai platformok eszközök beszerzéséhez.

A Budapesti Metropolitan Egyetem gyakorlata

Az eddig megtett lépéseket négy területet érintenek:

1. tervezés
2. oktatási módszerek
3. értékelés
4. digitalizáció

Tervezés

A tervezési folyamat top-down módszerrel történik, ugyanakkor a különböző szintekben meghatározottak hatással vannak egymásra, így biztosítható az összhang az egyes szintek tartalmi elemei között a megvalósult programok esetében.

3. ÁBRA: A TERVEZÉS SZINTJEI



Forrás: saját szerkesztés

A tervezés legfelsőbb szintjén nyolc kiemelt alapkompétencia meghatározása történt a teljes egyetem szintjén, melyek nélkülözhetetlenek a sikeres munkaerőpiaci helytálláshoz, a mindennapi élethez. Ezek a kommunikáció, önismeret és önfejlesztés, kreativitás, komplex problémamegoldás, együttműködés, digitális kompetencia, kritikus gondolkodás, valamint a döntéshozatal. Célul tűztük ki, a képzésen való aktív részvétellel és a sikeres teljesítéssel nemcsak szakmai tekintetben érjünk el fejlődést, hanem az alapkompétenciák esetében is.

A szakirányú továbbképzések esetében a képzési és kimeneti követelményeket a hatályos jogszabályoknak megfelelően saját maga készíti, így lehetőségünk van a piaci igényekhez igazodó tartalmú követelményrendszert megfogalmazni. A képzés során elsajátítható kompetenciákat tanulási eredményként fogalmazzuk meg. Ezen kompetenciák átfogó módon a képzés egészére vonatkoztatva kerülnek meghatározásra úgy, hogy a deskriptorokhoz kapcsolódó elemek

tartalmazzák az alapkompenciákat is. A képzési-kimeneti követelményekkel párhuzamosan kerül meghatározásra a tantárgyak struktúrája és azok jellege, óraszám, valamint a képzés teljesítési követelményeinek meghatározása. A képzések teljesítésének minden esetben része a diplomamunka, vagy szakdolgozat elkészítése, melyeknek négy típusát (kutatás-, projekt-, portfólió- és pályamű- alapú) különböztettük meg annak érdekében, hogy a hallgatói célokhoz és az adott szakterülethez, tanulási eredményekhez és az egyéni célkitűzésekhez leginkább illeszkedő zárómunkák születhessenek, melyek gyakorlati és munkaerő-piaci szempontból is önálló értéket képviselnek.

Pilot jelleggel a megújuló trénerképzésünkön – Trénerképzés felsőfokon – a valós körülményekhez hasonlóan csoportos munkára épülő, de önálló reflexiókkal ellátott zárómunka, szakdolgozat készítésre nyílik lehetőség. A kimeneti követelmények és a tanulmányok teljesítési követelményeinek ismeretében készülnek el az egyes tárgyak tárgyleírásai, illetve részletes tematikái, mindig szem előtt tartva az elérendő tanulási eredményeket. A tematikákra, mint az adott tárgy megvalósításának első tervdokumentumára tekintünk. A tematika tartalmaz minden olyan alapelemet, – tárgy típusa, óraszám, célja, tanulási eredményei, értékelés módja és a szakirodalom stb. – amelyet a tárgyleírásban is szerepeltetünk, azonban kiegészül számos a kurzust elvégző számára fontos egyéb információval. Ilyenek például a KKK vonatkozó kompetenciái, a METU alapkompenciák, a tárgy tartalmának tételes felsorolása, a hallgatói tevékenységek, a tanulási produktumok, melyek a tárgy elvégzése során keletkező portfólióelemek lehetnek, valamint az egyéb tanulást támogató lehetőségek. A tematikák elkészítésekor az elsődleges szempont az volt, hogy az ott feltüntetett célok, tanulási eredmények, a tárgy tartalma, a hallgatói tevékenységek és az értékelés koherens legyen. A megcélzott kompetenciák elsajátíthatók, mérhetőek legyenek, az adott szak tanulási eredményeinek elérését szolgálják és biztosítsák egyben azt is, hogy valamennyi a szak kimeneti követelményeiben meghatározott tanulási eredmény elérhető legyen. Ennek érdekében a tervezés során elkészítettük az egyes szakok kompetencia-mátrixát is. A tematikák készítésekor, megvalósításakor és a felülvizsgálat alkalmával is hangsúlyos szempontnak tartjuk, hogy a megfogalmazásban azonosíthatók, az oktatás során elérhetőek legyenek a felülvizsgált Bloom-taxonómia (Krathwohl; 2002) szintjének megfelelő tanulási eredmények. Például, a tanulási eredmények között szerepel önálló elemzés elkészítése, akkor annak megfelelő hallgatói tevékenységek jelennek meg.

Oktatási módszerek

A technológiai és a társadalmi változásoknak köszönhetően nemcsak a képzések kimenetével szemben támasztott igények és elvárások változtak meg, hanem az információszerzési módszer, készségek elsajátításával kapcsolatos igény is. Gyorsan, változatosan, élvezetesen és már-már észrevétlen módon jusson hozzá a hallgató az új tudáshoz, képességekhez. Mindez az oktatásmódszertan robbanásszerű fejlődéséhez vezetett, az alkalmazott különböző oktatásmódszertani elemek száma jelentősen megnőtt. Már a képzések indulásakor oktatásmódszertani kihívást jelent a különböző ismeretekkel, szakmai tapasztalattal, előtanulmányokkal rendelkezők előzetes tudásának feltérképezése és szintetizálása különösen úgy, hogy a levelező rendszerű képzésből adódón alacsonyabb kontaktóraszám áll rendelkezésre. Erre a problémára megoldást részben az online elérhető, ingyenes tananyagok jelentenek, amelyeket megfelelő attitűddel önálló módon is fel tudunk dolgozni. Az egyenetlen tudásszintet másik lehetséges megoldása a kooperativitást igénylő feladatoknál a megfelelő összetételű csoportok kialakítása, annak érdekében, hogy a feladatok megoldását igénylő alapok rendelkezésre álljanak. Mindez a hallgatóktól is konszenzuskészséget, nyitottságot és toleranciát igényel.

A munkaerőpiaci és a hallgatói elvárásoknak megfelelően jelentősen megváltozott a kontakt alkalmak során alkalmazott frontális oktatási módszerekkel megvalósított és az egyéni, páros, csoportos tanulási tevékenységeket igénylő feladatokra fordított idő és a tevékenységek számának aránya. A frontális oktatási elemek, mint például az előadás kisebb arányban szerepel. Mindez már a tanterv szintjén is megjelenik, az elméleti és gyakorlati órák arányában is megfigyelhető, ugyanis korábbi 60-40%-os arány megfordult és nem egyedi eset a 30% elmélet és 70% gyakorlati arány sem. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a frontális módszerrel átadott ismeretekre ne lenne szükség, hanem azok jelentős része kontakt órákon kívül kerül, jellemzően rövidebb időtartamú egységekből felépülve, egy-egy konkrét tudáselemre szorítkozva feldolgozásra. Erre lehetőséget biztosít a technológiai fejlődés, az elérhető információ arányának exponenciális növekedése.

Kooperatív oktatási és tanulási módszerek

A probléma alapú tanulás, a fordított osztályterem módszertana, a csoportos esetsfeldolgozások és elemzések egyre nagyobb számban jelennek meg az oktatók által választott tanulási tevékenységek között.

Projektfeladatok

Egyre több képzésben jelennek meg olyan komplex projektfeladatok, melyek több tárgyhoz tartoznak, az előkészítésük, a megvalósítás és az értékelés is a tárgyak oktatóinak együttműködését igényli. A projektfeladatok egy része a hallgatók csoportba szerveződését igényli, így nemcsak az oktatói, hanem a hallgatói együttműködésre épülnek. Például az Executive MBA Turnaround menedzsment, vagy az Executive MBA Stratégiai marketing szakot, illetve a művészeti képzéseink közül a belsőépítészeti szak.

Mentorprogramok

Egyes képzések kiegészülnek mentorprogrammal, ami egyrészt azt jelenti, hogy az adott szakterületen dolgozó, gyakorlott szakemberek betekintést engednek a kulisszák mögé, közvetlen praktikák elsajátítására, részfolyamatok megismerésére, olykor abban való együttműködésre nyílik lehetőség, illetve elsősorban a képzést lezáró projekt megvalósítása kapcsán mentorálják, kísérik az alkotási folyamatot, támogatják a szakmai munkát. Ezen pontokon nyílik lehetősége a hallgatóknak, hogy olyan feladatokon, megoldandó problémákon dolgozzanak egy gyakorló szakember támogatása mellett, melyeket egyrészt a képzésre történő beiratkozáskor hoztak magukkal vagy későbbi karrierjükhöz referenciaként, szakmai portfólióelemként szolgálnak. Ilyenek lehetnek például egy saját divatmárka bevezetése, a családi vállalkozás átörökítési folyamatának tervezése és elindítása vagy egy munkafolyamat, szolgáltatás újratervezése.

Szupervízió

A szupervízió a képzésbe épített lehetőségként jelenik meg a segítő szakmák esetében, – mediáció, tréner, coach- célja egyrészt a szakmai kompetencia fejlesztése és a nehéz, mentálisan megterhelő helyzet feldolgozása. Ezen jellemzően csoportos alkalmak lehetőséget nyújtanak arra, hogy külső szem segítségével nézhessen rá a hallgató saját szakmai működésére, önmagára. A szupervízió az abban résztvevő hallgató társak számára is tanulási folyamat, hiszen ez szupervízori látásmód, kompetencia a szakmájuk gyakorlásának a része. A szupervízióhoz hasonló célt szolgálnak a prezentációs napok, ahol szintén külső szemlélőnek van lehetősége reflektálni a megvalósított feladatra és lehetséges alternatívákat, megoldásokat, utakat felvázolni.

Értékelés

A hagyományos iskolai, különösen felsőoktatási gyakorlat, miszerint az értékelés kimerül a szummatív típusú visszajelzésben nem támogatta megfelelően a hallgatók további fejlődését, az

oktatók elsősorban számonkérésként tekintettek egy-egy értékelési helyzetre. Visszatérő hallgatói igényként merült fel, hogy az érdemjegyen túl az oktató szöveges értékeléssel adjon magyarázatot, javasoljon további lépéseket, azaz az értékelés elsősorban a tanulási folyamat része, a szakmai fejlődést támogató elem legyen. Ehhez nemcsak az oktatók szemléletváltására van szükség, hanem a hallgatókéra is, hiszen az önreflexió, a szupervízió esetében is említett hallgatók általi visszajelzés az értékelés szerves részévé válik. Ehhez azonban olyan személyes kompetenciákat is fejlesztő feladatokkal kell szembenézni, mint vélemények megfelelő megfogalmazása és azok befogadása. Ennek kapcsán a METU-s jógyakorlatok gyűjteményében megtalálható és egyre többek által alkalmazott módszer a „Visszatérés a kezdetekhez”, az asszociatív értékelés, vagy a „zárokör”, ahol nemcsak a hallgatók, hanem az oktató is közvetlen visszajelzést kaphat. Ezek megvalósítása során a legnagyobb nehézséget, ahogy a kooperatív oktatási módszereknél is, a ráfordítani szükséges idő növekedése jelenti, mind a felkészülés, mind a megvalósítás oldalán.

Digitalizáció

A technológia fejlődése számos új, az oktatás módszertani és kommunikációs hatékonyságát növelő eszköz és szoftver létrejöttét, az információáramlás felgyorsulását jelentette. Ezek alkalmazása azonban nem a hallgatói és különösen a fiatalabb generációk igényei szerinti ütemben gyarapodott. Átütő változást a METU életében, ahogy más oktatási intézményekben is a COVID járvány 2019-es kitörése jelentett, amikor egyik napról a másikra a jelenléti oktatásról áttértünk az online térbe, ami első lépésben a megfelelő kommunikációs platform megtalálását, majd az ismeretátadás és különösen a gyakorlati képességek, készségek fejlesztését támogató eszközök szoftverek megismerését, megtanulását és alkalmazását jelentette. Mind az oktatók, mind a hallgatók „végigjárták” a Bloom -taxonómia szintjeit például a ZOOM használat kapcsán, de számos egyéb a kollaboratív munkát, a digitális felületen történő vizualizációt támogató eszközt ismertünk meg, néhányat biztonsággal használtunk, használunk.

A járvány óta eltelt időben ezek az eszközök egyrészt fejlődtek, másrészt azonos funkcióra alternatív megoldások jelentek meg. Nemcsak az új eszközök alkalmazására került sor, hanem a korábban is alkalmazott Coospace rendszernek több funkcióját és jóval nagyobb volumenben használtuk. Mindez csak úgy volt lehetséges, hogy képzésekkel, oktatóvideókkal támogattuk az oktatókat, hallgatókat. A járvány elmúltával, a jelenléti oktatás visszatéréseivel természetesen csökkent az eszközök használata, azonban ahogy az online tér része maradt képzéseinknek, úgy a szoftverek – online szöveg, online tesztek, stb.- is szerephez jutnak a tantermi oktatás keretein belül.

Célunk, hogy a hallgatók tudományterülettől függetlenül az adott szakterületen alkotni képes szakemberekké váljanak elengedhetetlen volt az, hogy másképp tekintsünk rájuk. A siker kulcsa, hogy a hallgatók ne hallgassanak, még csak ne is résztvevőként szerepeljenek az oktatásban, hanem alkotóként legyenek jelen. Ezt segítjük azzal, hogy már a tematikák elkészítésekor azon munkálkodunk, hogy portfólió elemekkel gazdagodjanak hallgatóink, azaz önálló alkotások születhessenek. Ez a művészeti képzési területen volt a legkézenfekvőbb, de a többi tudományterület esetében is azonosíthatók voltak. Például a Business és teamcoach képzés esetében egy-egy a gyakorlat során lebonyolított coaching folyamat, annak tapasztalatai szakmai referenciaként is szolgálhatnak. A hallgató → résztvevő → alkotó átalakulási folyamattal párhuzamosan az oktató szerepe is jelentős átalakuláson kell, hogy végbemenjen a legtöbb esetben. Előtérbe kerül a mentori szerep, illetve az alkotási folyamatban nem egyszer alkotótársaként működnek közre oktatóink.

Egyetemünk szemléletbeli változásának részeként új kategóriaként megalkotta az alkotóegyetem fogalmát, ahol a fő célunk az alkotási folyamat támogatása, új alkotók és alkotások születése.

4. ÁBRA: VÁLTOZÁSOK A KÉPZÉSI FOLYAMATBAN RÉSZTVEVŐK SZEREPKÖREIBEN



Forrás: saját szerkesztés

Ahhoz, hogy a fentebb leírt változások sikeresen menjenek végbe valamennyi, a képzési folyamatban érintett érzékenyítésére és továbbképzésére volt szükség. A bevezetési fázisban és azóta is oktatói tudásbázist építünk, továbbképzéseket, mentorprogramot szervezünk oktatóinknak, illetve elkészült a myBRAND kézikönyv (Takács, 2020), ami oktatóink számára jelent elsősorban módszertani útmutatót, segédletet. A kézikönyvben nemcsak a myBRAND szemlélet bemutatása és története olvasható, hanem a kurzusok életciklusához igazodóan számos módszer, jógyakorlat került bemutatásra a kurzusok indításához, az órák megtartásához és az értékelésekhez. Az átalakulási folyamat maga hosszú, semmiképp nem egyetlen pillanat műve és az eredmények is hosszútávon válnak mérhetővé. Jelenleg elmondható, hogy elindultunk, az első eredmények megmutatkoznak, de még korántsem értünk a végére.

Összegzés

A fentiek alapján, a kompetencia-alapú felnőttképzés/továbbképzés módszertani és szervezeti tapasztalatai tekintetében, tágabb értelemben a felsőoktatás korszerűsítésének három forgatókönyvét érdemes megkülönböztetni. Az első forgatókönyv az innovációt helyezi a középpontba. Egy-egy terület, például tervezés, értékelés, digitalizáció bottom-up megújítása kétségkívül rövidtávon eredményre vezet. Ám a rendszerszintű, szisztematikus, a szervezet egészére jellemző tartós változásokhoz ennél lényegesen többre van szükség. Valójában az innováció-alapú forgatókönyv esetében az implementáció egy új képzési program, oktatási módszer, értékelési vagy digitális eszköz bevezetését jelenti. A szervezeti szinten történő „begyökereztetés”, intézményesülés azonban csak sporadikusan valósul meg. A második forgatókönyv a digitalizációra épül. Elsősorban az online tanulás módszertana és eszközzrendszere kerül az előtérbe, amire az utóbbi években a COVID-19 időszakában számos példát, jó gyakorlatot láthattunk. A digitalizáció legtöbbször belső és külső képzésekkel, egyéni és szervezeti tanulóssal járt együtt párhuzamosan, ami már lényegesen rendszerszintűbb változásokat eredményezett. Az egyre inkább erősödő digitalizáció időszakában azonban mind a hallgatói, mind az oktatói visszajelzések azt jelzik, hogy a személyes kapcsolatokra, együttműködésekre egyre nagyobb igény mutatkozik. Éppen ezért témánk szempontjából az egyik legizgalmasabb és legígéretesebb forgatókönyv az emberi tényezőkre épül. A személyre szabott tanulásra és egyéni karrier portfólióra, a mentorálásra és a szupervízióra. Valójában a humanisztikus harmadik forgatókönyv jelenti a felsőoktatás jövőjét, amely egyben jelentős gazdasági és társadalmi hozzáadott értékkel bír.

Irodalomjegyzék

Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4) 1279-1333.

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. <https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>

Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals*. Handbook I. Cognitive Domain. McKay, New York.

Edin, P., Fredriksson, P., Nybom, M., & Öckert, B. (2017). *The Rising Return To Non-Cognitive Skill*. IZA DP No. 10914. <http://ftp.iza.org/dp10914.pdf>

Európai Unió Tanácsa (2018. május 22.). *A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulóhoz szükséges kulcskompetenciákról* (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Farkas É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> (2023. 01.19.)

Fazekas K. (2017). Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek Bwp – 2017/9. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- És Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet Budapest. http://real.mtak.hu/70290/1/FK_BWP1709_jav_OE_FKjav_u.pdf

Krathwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview* In: Theory Into Practice, Volume 41, Number 4, College of Education, The Ohio State University (2002)

Roberts, R. D., Martin J. E., & Olaru, G. (2015). *A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education*. Asia Society–Professional Examination Service, http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf.

Schanzenbach, W. D., Nunn, R., Bauer, L., Mumford, M., & Breitwieser A. (2016). *Seven Facts on Non-cognitive Skills from Education to the Labor Market*. The Hamilton Project, Brookings Institute, Economic Facts, Washington. http://www.hamiltonproject.org/assets/files/seven_facts_noncognitive_skills_education_labor_market.pdf.

Takács V., Kasso K., Major Sz., Kiss, M., & Vass, V. (2020) . *myBRAND kézikönyv*. Budapesti Metropolitan Egyetem. https://issuu.com/viktoriaatakacs/docs/mybrand_k_zik_nyv_layout2_fin (2023. 01.19.)