



Korpics Márta – Méhes Tamás<sup>1</sup>

## Egyéni kompetenciafejlesztés csoportban? Egy tantermi kísérlet tapasztalatai és tanulságai

### A kompetencia fogalma, fontossága az oktatásban

A *kompetencia* latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet jelent. A szó főnévi formája a *competentia*, amely illetékességet jelent, maga az ige – *compeo* – pedig azt jelenti, hogy valaki valamire képes, illetve alkalmas. A fogalom pedagógiai meghatározása szerint a kompetencia értelmi (kognitív) alapú, de fontos szerepe van a különböző motivációs elemeknek, képességeknek és készségeknek is. A fogalmat általános és köznyelvi értelemben egy adott szakmát képviselő szakember alkalmasságára, ügyességére vagy jártasságára lehet használni<sup>2</sup> – mivel sokféleképpen lehet értelmezni, nehéz egyetlen meghatározást adni rá. A pedagógiai szakirodalomban a kompetencia meghatározását gyakran kötik John Coolahan nevéhez, aki szerint olyan általános képességet jelent, amely tudáson, tapasztalaton és értékeken alapul, és fontos jellemzője, hogy tanulás-sal lehet fejleszteni.<sup>3</sup> A magyar szerzőpáros, Henczi Zoltán és Zöllei Katalin<sup>4</sup> könyvükben a kompetenciát a tevékenységek felől közelítik meg, meghatározásuk szerint a kompetencia nemcsak az ismeretek alkalmazását, hanem a „személyiségbeli sajátosságok cselekvés közbeni használatát is magában foglalja”.<sup>5</sup> Őt összetevőjét a kognitív komponensek, a jártasság, a készségek, a képességek és konstruktív elemek alkotják. Az első csoporthoz tartoznak azok az ismeretek,

<sup>1</sup> *Korpics Márta*: egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar Társadalom és Kommunikációtudományi Intézet Kommunikáció- és Média-tudományi Tanszék. Kapcsolat: korpics.marta@kre.hu. *Méhes Tamás*: oktatási dékánhelyettes, Nemzeti Községi Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar; egyetemi docens, NKE ÁNTK Emberi Erőforrás Tanszék. Kapcsolat: mehes.tamas@uni-nke.hu.

<sup>2</sup> Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006.

<sup>3</sup> Vass (2006): i. m.

<sup>4</sup> Nagyon sok különböző megközelítés létezik a kompetencia leírására, megközelítésére, ezekről jó áttekintést ad Henczi Lajos – Zöllei Katalin: *Kompetenciamentedzsment*. Budapest, Perfekt, 2007.

<sup>5</sup> Henczi–Zöllei (2007): i. m. 17, 32–33.

tudások, információk, amelyekkel a személy rendelkezik. A másodikat és a harmadikat a jártasságokhoz és készségekhez tartozó elemek adják, amelyek szerepet játszanak abban, hogy egy személy valamely fizikai vagy szellemi feladatot meg tud oldani. A negyedik csoport a képességek, az ötödik pedig olyan konstruktív elemek összessége, amelyek az értékek, a beállítódás, az önértékelés és önismeret, a társismeret, az énkép és az empátia aktivizálódásánál játszanak szerepet.<sup>6</sup>

A kompetenciákat a szakmákban és az életútban betöltött szerepük alapján is lehet csoportosítani, ezzel kapcsolatban az uniós megközelítések a mérvadók. Mint Szabó Szilvia fogalmaz kapcsolódó munkájában:

„Az Európai Unió 2004-es bővülését követően nyilvánvalóvá vált, hogy a tagállamokban különböző terminológiát használtak a kompetenciákra, és eltérően értelmezték azok fogalmát. Ugyanakkor feltételezték, hogy a »kibővült Európában« más kompetenciákra van szükség, mint a nemzeti környezetben, ezért figyelmet kell fordítanunk az Európai Unió alábbi kategóriáira is.”<sup>7</sup>

Ezek a kategóriák a következők: Az első csoportba azok az alapkompenciák, báziskompenciák tartoznak, amelyeket az élet különböző területein általánosan alkalmaznak az emberek. A második csoport a kulcskompetenciák csoportja, ezeket azért tartjuk kiemelkedően fontosnak, mert meglétük a legtöbb szakmában elengedhetetlen ma már. A generikus kompetenciák a harmadik csoport, ezt „olyan általános, független és rugalmas, transzverzálisnak tekinthető kompetenciák alkotják, amelyeknek elsajátítása nem köthető semmilyen speciális tárgyhoz. A munka világában valamely szervezet valamennyi munkakörére vagy egy-egy munkaköri csoportjára vonatkozó viselkedéseggyüttes.”<sup>8</sup> Ezek a generikus kompetenciák hatással vannak a munkavégzésre, de nem szakmaspecifikusan, hanem általánosan. A negyedik csoport a speciális vagy funkcionális kompetenciák csoportja, amelyekre a különböző munkakörök ellátásához van szükség, ezek olyan szakmai kompetenciák, amelyek a kimagasló teljesítmény eléréséhez szükségesek, és csak konkrét képzési folyamatba ágyazva lehet elsajátítani őket. Ilyenek például a vezetői kompetenciák.<sup>9</sup>

Az európai felsőoktatási térség képzésfejlesztésében nagy jelentőséget tulajdonítanak a kompetenciáknak, ezen belül kiemelten a kulcskompetenciáknak. Az OECD-országok részvételével 1997 és 2002 között 12 országban bonyolítottak le kompetenciakutatást, ennek eredménye pedig egy 23 kompetenciát tartalmazó lista lett, amelyet három csoportba – kulcskompetencia, munkakompetencia, vezetői kompetencia – rendeztek. Ezzel a 23 kompetenciával kell

<sup>6</sup> Henczi–Zöllei (2007): i. m. 32–33.

<sup>7</sup> Szabó Szilvia: *Kompetenciaalapú emberierőforrás-gazdálkodás*. Budapest, NKE, 2014. 13.

<sup>8</sup> Szabó (2014): i. m. 14.

<sup>9</sup> Szabó (2014): i. m. 13–14.



rendelkeznie annak a munkavállalónak a kutatások szerint, aki versenyképes munkaerő szeretne lenni egy adott szervezeten belül.

Az unió több dokumentumban is foglalkozott a kulcskompetenciákkal – az egész életen át tartó tanulásról szóló anyag így ír ezekről:

„Az Európai Tanács lisszaboni következtetései és az azokat követő részletes munka-program felszólított az egész életen át tartó tanulás révén elsajátítandó alapkészségek európai referenciakeretének kidolgozására. Az alapkészségek meghatározására irányuló feladat kijelölésének időpontjában más nemzetközi fórumokon már komoly munka folyt a kompetenciák témakörében.”<sup>10</sup>

Az anyag elsőként magának a kulcskompetenciának a fogalmát határozza meg, ezt követően pedig azt is, hogy ezek közül melyek szükségesek az egész életen át tartó tanuláshoz. A tudásalapú társadalomban való tájékozódást és működést az alábbi kulcskompetenciák segítik: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia.

Ezenfelül minden szakterületnek megvannak a sajátos szakmai kompetenciái is. Ezeket törvényben vagy rendeletben is meghatározzák, hiszen így lehet biztosítani az egyes munkakörökben a megfelelő munkaerő kiválasztását és képzsését. Igaz ez a közigazgatás területén is, ahol tíz alapkompentenciát tartanak a szakterület műveléséhez szükségesnek. A közszolgálati kompetenciák a következők: önállóság, szabálykövetés, fegyelmezettség, hatékony munkavégzés, problémamegoldó készség, döntési képesség, felelősségvállalás, pszichés terhelhetőség, érzelmi intelligencia, kommunikációs készség, együttműködés.<sup>11</sup>

A szakmai életben a sikerességet és eredményességet egy új kompetencia-együttes meglétéhez is szokás kötni, ez pedig az érzelmi kompetencia (EK), amely az érzelmi intelligencián (EQ) alapuló tanult képesség. A munkaerőpiacon azért vált az EQ fontos tényezővé, mert a hozzá tartozó kompetenciák a munkavállalót kiemelkedő munkateljesítményre teszik alkalmassá. Meglétét már a felvételnél mérik, sőt nagyon sok álláshirdetés eleve kéri is. Az érzelmi intelligencia (EQ) fogalmát Daniel Goleman kutatásai tették ismertté. Lényegét tekintve az EQ-t saját magunk és emberi kapcsolataink fejlesztésének képességeként írhatjuk le. Ez pedig mind a csapatmunkában, mind a szervezeti életben fontos. Ha különbséget

<sup>10</sup> *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret* (2009). Online: <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>

<sup>11</sup> Belényesi Emese: Kompetenciafejlesztés a közigazgatásban. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok*, 5. (2010), 1–2; Magasvári Adrienn: Felkészült, elkötelezett, elhivatott... A Nemzeti Adó- és Vámhivatal pályakezdőkkel szembeni kompetencialvárása. *Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 6. (2018), 1. 92–109.

akarunk tenni a jó és a kiváló munkaerő között, akkor az EQ-szint segítségével adhatunk magyarázatot rá. Ennek oka az, hogy az érzelmileg intelligens embereket a gyorsan változó körülmények nem stresszelik, nem esnek kétségbe, hiszen alkalmazkodóak, fejlődőképesek, így a szervezeti változásoknál rájuk mindig lehet számítani. Ez az alkalmazkodási képesség a közszolgáltatásban is fontossá vált, több más társas kompetencia mellett, amelyek megfelelő reagálásra teszik képessé a szereplőket.

## 2. Kompetenciafejlesztés a felsőoktatásban

Az elmúlt években a felsőoktatásban több képzéstípusnál jelentek meg olyan fejlesztések, amelyek a gyakorlatorientált oktatásra helyezték a hangsúlyt. A felsőoktatásban néhány képzési területen már megjelentek a duális képzések, de azokon a szakokon is egyre több a gyakorlati elem, amelyeken még nincs lehetőség duális képzésre. Ez a tanulási forma évközi szemináriumi gyakorlatokat, illetve a kiválasztott munkahelyeken eltöltött gyakorlati heteket jelent. A kompetenciaalapú oktatás nagy kihívás, mert itt nem egyszerűen egy módszertani újításról van szó, hanem olyan változásról, amely az oktatási környezet több elemét is érinti. A magyar felsőoktatásban 2015-ben kezdődtek el azok a munkálatok, amelyek keretében a szakok alapjául szolgáló képesítési és kimeneti követelményeket újrafogalmazták, immár kompetenciaalapon. A képzési követelmények a kimeneti követelményeket elemezve írták le azt, hogy egy-egy szakon milyen tudástartalmak, képességek, attitűdök és felelősségi területek oktatásának, fejlesztésének kell megtörténnie. A mintatantervek aztán ezen követelmények alapján képezték le a tantárgyakat, amelyek egy-egy fontos tudásterületet jelenítenek meg kurzusok formájában évről évre. A kurzusokon pedig – ez főként a szemináriumokra és gyakorlatokra igaz – a többi kompetenciaelemre (készségek, képességek, attitűd, felelősség) is fókuszálnak az oktatók.<sup>12</sup>

A kompetenciák fejlődését csak úgy lehet elérni, ha az oktatás megváltozott módszertannal történik: ha a korábbi tantárgyalapú tudásátadást felváltja a kompetenciaalapú oktatás. A kompetenciaalapú oktatás egyik kiváló eszköze lehet a tréningmódszertan. Ennek használatát jól alátámasztja a tapasztalati tanulás

<sup>12</sup> Korpics Márta: Tréningmódszertan az iskolában? In H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest, Hungarovox, 2020. 223–234; Veresné Valentyini Klára: Coaching, a mindenható módszer. In Tóth Péter et al. (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia*. Budapest, Óbudai Egyetem, 2018. 48–60.



modellje,<sup>13</sup> de számos kutatás is bizonyította azt, hogy az élményalapú, interaktív, a hallgatókat a tanulási folyamatba aktívan bevonó módszerekkel a tanulás hatékonyabb és eredményesebb.<sup>14</sup> A felsőoktatásban felnőttek oktatása zajlik, de egyre inkább előtérbe kerülnek a kreatív, innovatív módszerek, amelyek nem egyszerűen a tudásátadásra, hanem az örömteli tanulásra helyezik a hangsúlyt. Ennek eszköze lehet a témamegközelítés hagyományos irányának (teoretikus megközelítéssel a gyakorlathoz) megváltoztatása és praktikus példákon át eljutni az elméleti alapvetésekhez, mindehhez pedig a játékosítás, a projekt jellegű feladatok vagy akár a drámapedagógiára emlékeztető eszközök alkalmazása akár még jogi tematikájú kurzusok keretében is.<sup>15</sup> A Nemzeti Közzszolgálati Egyetem (NKE) 2020–2025 közötti oktatási stratégiájának *Versenyképesség az oktatásban* című dimenziója 11 fejlesztendő területet céloz meg, amelyeken a képzés minősége célnál az egyik akciócsomag a Kreatív Tanulás Program lett. A kreativitás nagyon népszerű kutatási területté vált, többirányú megközelítéssel. Vizsgálták a személyes tényezőket, a kreatív folyamatot, a gondolkodást és a képességeket, de az utóbbi időben előtérbe kerültek azok a komplex megközelítésű elméletek, amelyek a támogató környezet hatását vizsgálják.<sup>16</sup> A megközelítések sokféleségéből adódik, hogy többféle definíció is létezik a kreativitásra, de elfogadhatjuk, hogy „a kreativitás nemcsak a művészetek területén értelmezhető alkotási tevékenység, hanem minden tudományterületen megjelenő és érvényesíthető gondolkodási folyamat, amely a bizonytalanság, kétértelműség elviselésével nemcsak újszerű gondolatok létrejöttét eredményezi, hanem a másik ember gondolatainak elfogadását, ezen keresztül pedig az egymás iránti tolerancia, megértés és az együttműködés növekedését is szolgálja. A hatékony problémamegoldás és az együttműködés serkentése mellett a kreativitásnak egyéb, az életminőséget pozitívan befolyásoló hatása is ismert: a kreatívabb egyének optimistábbak, kitartóbbak

<sup>13</sup> David Allen Kolb – Ronald E. Fry: *Toward an applied theory of experiential learning*. Cambridge, MA, MIT Alfred P. Sloan School of Management, 1974.

<sup>14</sup> Dobiné Bálint Katalin: A kommunikációs tréningek módszertana. In H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Budapest, Hungarovox, 2010; Korpics (2020): i. m.; Veresné (2018): i. m.; Daruka Magdolna – Csillik Olga: Kompetenciafejlesztés a felsőoktatásban a szocio-ökonomiai változások tükrében. In Tóth Péter et al. (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia*. Budapest, Óbudai Egyetem, 2018. 78–96; Vass Vilmos: Kompetencia alapú felsőoktatás: mentsvár vagy börtön? In Dobó István – Perjés István – Temesi József (szerk.): *NFKK Füzetek*, 5. (2010). 9–21.

<sup>15</sup> Zoltán Rónay: Legal case vs legal text. How to teach law in teacher training. In Carmo Mafalda (szerk.): *Education applications & developments V. Advances in education and educational trends series*. Lisboa, InSciencePress, 2020. 94–103.

<sup>16</sup> A kreativitással kapcsolatos elméleteknek jó áttekintését adja Péter-Szarka Szilvia: *Kreatív klíma – A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei* (é. n.) Online: <https://docplayer.hu/4914390-Kreativ-klima-a-kreativitast-tamogato-legkor-megteremtésének-iskolai-lehetosegei.html>.

a feladatmegoldásban, a hétköznapi kreativitás megnyilvánulásai hozzájárulnak a személy és környezete szubjektív jóllétéhez.<sup>17</sup> A tanulással kapcsolatban gyakran utalnak a kutatók arra, hogy a kisgyerekekre jellemző tanulási forma mennyire hatékony.<sup>18</sup> A kisgyermekkor a kreativitás, az idő szabad kezelése, a bátorság, a kíváncsiság jellemzi. A gyerekek szeretnek és mernek is kérdezni, hiszen a kérdéseik által ismerik meg a világot. A tanulás komplex módon történik, nincs egy kifejezett érzékszervhez kötve, minden gyerek azt az érzékszervet használja hozzá, amelyikkel számára a megismerés, a tanulás a leghatékonyabb és legkomfortosabb. Ezt a szabadságot az iskola nagymértékben korlátozza a szabályok, az uniformizáltság és az időkeretek által. A szabadsággal együtt elvész a kreativitás is, hiszen az első két évet leszámítva a kreativitás eltűnik a gyerekek mindennapjaiból, néhány jó példát kivéve nincs szabad beszélgetés, játék, problémamegoldás, kísérletezés, csapatmunka.<sup>19</sup> Holott a tanuláselméletek pontosan meghatározzák az eredményes tanulás kritériumait. Eredményesnek akkor tekinthetjük a tanulást, ha az a tanuló pszichikus aktivitásának összehatásaként jelentkezik.<sup>20</sup> A hagyományos tanulásra a passzivitás és reprodukció a jellemző, az új megközelítésekre ezzel szemben az aktivitás és a produktivitás.<sup>21</sup> Csíkszentmihályi Mihály a kreativitással összefüggésben a tanulásban az alábbi kulcselemeket tartja fontosnak: érdeklődés, élvezet, egyensúly, örömteliség és a tudás iránti vágy.<sup>22</sup> A tanulás-szervezés szempontjából ezt pedig azok a módszerek tudják megvalósítani, amelyek képesek motiválni a diákokat, amelyek az együttműködésre és a tudásmegosztásra építenek (csoportmunka), amelyek elősegítik a kreativitást (játék, vita, kísérlet).<sup>23</sup> Az együttműködésen alapuló gyakorlatok fejlesztik a kommunikációs készséget, akár ennek verbális, akár nonverbális területeit nézzük. Azokat a statisztikai adatokat, amelyek szerint az emberek az olvasottak 10%-ára, a hallottak 20%-ára, a látottak 30%-ára, az egyszerre hallott és látott anyag 50%-ára, az általuk mondottak 70%-ára és az általuk egyszerre mondott és cselekedett tartalmak 90%-ára emlékeznek,<sup>24</sup> gyakran halljuk és ismételjük, de a belőlük levonható tanulságokkal még nem foglalkoztunk. Ezért is fontos

<sup>17</sup> Péter-Szarka (é. n.): i. m. 3–4.

<sup>18</sup> Ehhez egy érdekes adalék Tom Wujic előadása a Marshmallow-challenge-ről. Eredményei azt mutatják, hogy a második leghatékonyabb együttműködést az óvodások tudták produkálni, messze megelőzve például a felsőoktatásban tanuló diákokat. Lásd: [https://www.ted.com/talks/tom\\_wujec\\_build\\_a\\_tower?](https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower?)

<sup>19</sup> Vass Vilmos: A kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 5. (2012), 1.

<sup>20</sup> Virág Irén: *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák* (2014).

<sup>21</sup> Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja*. Budapest, Okker, 2020.

<sup>22</sup> Csíkszentmihályi Mihály: *Kreativitás*. Budapest, Akadémiai, 2008.

<sup>23</sup> Virág (2014): i. m.

<sup>24</sup> Paul Ginnis: *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs, Alexandra, 2007.



a tanulást aktívvá, tapasztalatalapúvá tenni, amelynek során a tudástartalmakat nem a tanár adja át egyedül, hanem közösen hozza létre a diákokkal, és a tanár moderátor, facilitátor, a tanulási folyamat katalizátora.

### Egyéni kompetenciafejlesztés leendő államigazgatási vezetőknek

Az államtudományi osztatlan mesterképzés (ÁTMA) szakot 2017-ban indította el az NKE, amelynek célja az állam és a kormányzás átfogó tudásanyagát ismerő, államtudományi doktori címmel rendelkező hallgatók kibocsátása, akik alkalmasak lehetnek a professzionális állami vezetői karrierre is. A szak nagy részét az államtudományi ismeretek teszik ki, de a hallgatók tanulnak jogtudományi (azon belül is kiemelt szerephez jut a közigazgatási jog általános<sup>25</sup> és különös része,<sup>26</sup> valamint az önkormányzati jog),<sup>27</sup> gazdaságtudományi, politikatudományi és infokommunikációs ismereteket, valamint ezenfelül még rendszerismeretet, közigazgatástant is. A képzés magas óraszámában tartalmaz gyakorlati felkészítést a hallgatók számára, emellett a tudományos elemzés képességére is szert tesznek (vagyis a doktori képzésbe történő bemenetet is biztosítja). A szakma műveléséhez szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek mellett nagy hangsúlyt kap a vezetői készségek kialakítása, fejlesztése. Ebbe az utóbbi csoportba tartozik az egyéni kompetenciafejlesztés tárgya is, amely a 4. félévben kapott helyet, és egyrészt támaszkodik korábbi tantárgyakra (Pszichológia a közszolgáltatásban I–II., Közszolgálati vezetés és szervezés), másrészt a projektfeladatok közös kidolgozása révén segíti a hallgatók későbbi önálló szakdolgozati kutatását.<sup>28</sup> A tantárgy célja az egyéni kompetenciák fejlesztése, amit különböző témákhoz kapcsolódóan szituációkkal, esettanulmányok egyéni és kis csoportos megoldásával kíván megoldani. Leírása alapján az alábbi kompetenciákat fejleszti a tárgy: konfliktuskezelés, idő- és feladatmenedzsment, tervezés-értékelés, kommunikációs és szociális

<sup>25</sup> Többek között lásd Kristó Katalin: *Az új területi államigazgatási rendszer*. Budapest, NKE, 2013.

<sup>26</sup> A humán közszolgáltatások igazgatásával kapcsolatban lásd Kristó Katalin: *Szociálpolitika, szociális jog*. Budapest, NKE, 2014. A gazdasági ágazatok igazgatásával kapcsolatban többek között lásd Kristó Katalin: Piacfelügyelet. A gazdasági verseny tisztaságának felügyelete. In Imre Miklós (szerk.): *Szakigazgatás I*. Budapest, NKE, 2019. 82–98.

<sup>27</sup> A helyi önkormányzatokkal kapcsolatban lásd Iván Dániel: A helyi önkormányzatok. In Szalai András (szerk.): *A közigazgatás-tudomány alapjai*. Budapest, HVG-ORAC, 2020. 257–289; Iván Dániel: Devolúció és önkormányzatiság. *Kisebbségkutatás* 1. (2015), 60–87. A fővárosi önkormányzati rendszer rendszerváltást követő reformjával kapcsolatban lásd Dániel Iván: Legal status of Budapest in particular regarding evolution of its powers and functions from the regime change to 1994. *Przegląd Prawa Konstytucyjnego*, 6. (2018), 377–406.

<sup>28</sup> A tantárgy tematikája alapján.

kompetenciák.<sup>29</sup> Fontos célkitűzése még, hogy fejlessze a hallgatók önismereti és önfejlesztési rendszeráttekintési képességét. Oktatása szemináriumi keretek között zajlik, ami feltételezi az alacsony (ideális esetben 12-15 fős) csoportlétszámot. A tematika a témák gyakorlati feldolgozásához a tréningmódszertant ajánlja munkamódszerként. A reflexióra épülő tapasztalati tanulás modellje szerint – amelyet David Kolb és Ron Fry dolgozott ki a hetvenes években<sup>30</sup> – a tréningmódszertan kiváló kompetenciafejlesztő módszer. A tapasztalati tanulást négy lépésből álló ciklusra bontják a szerzők, ezek az alábbi lépésekből állnak: gyakorlati tapasztalás, reflexió, absztrakció/elmélet és aktív kísérletezés. Az első fázis, a gyakorlati tapasztalás alatt a tevékenység a megfigyelés, az adatgyűjtés – itt a probléma azonosítása a fő cél (mit és miért tettünk). A második fázis az elemzésről és a reflexióról szól, ahol az okok feltárása történik – itt a cél a működés és az esetleges kudarcok okainak elemzése. A harmadik fázisban a tapasztalat birtokában lehet újabb eljárásokat, módszereket keresni, amelyek célja az esetlegesen mutatkozó probléma okának megszüntetése. A negyedik fázisban pedig a főszerep az aktív kísérletezésé, amelynek során új módszereket lehet kipróbálni, illetve ezek hatását megfigyelni. A lépések ciklikus ismétlése spirálszerű fejlődési lehetőséget teremt.

Ahogy már utaltunk rá, a képzés az államigazgatás potenciális vezetőire fókuszál, így magának a képzésnek és az általunk vizsgált tantárgynak is figyelemmel kell erre lennie. Ma már a közszféra vezetőivel szemben is elvárás a menedzser-szemlélet, a rugalmasság, a gyors reagálóképesség, az ötletesség, az innováció, a csapatmunka és az eredményorientáltság. Emellett eleget kell tenniük a szigorú jogi szabályozottság és a szervezeti normák által támasztott követelményeknek is. A képzésnek figyelemmel kell lennie arra, hogy a közigazgatás új típusú vezetőket kíván meg. Ehhez a tanulási folyamatban a kompetenciafejlesztésre kell helyeznünk a hangsúlyt, ami pedig csak gyakorlati feladatok előtérbe helyezésével érhető el. A gyakorlatok esetében fontos, hogy olyan valós helyzeteket/problémákat/ eseteket jelenítsenek meg, amelyekbe belehelyezkedve a hallgatók megoldásai a közszolgálat különböző területeire vonatkoznak, és ezeket a megoldásokat a későbbi munkájuk során használni is tudják majd. A kompetenciafejlesztés mikéntjéről Goleman és társai kutatásai is jó visszajelzéseket adnak, amelyek teljes mértékig alátámasztják a pedagógiai véleményeket. A szerzők vezetésről írt új elmélete szerint a vezetés érzelmi vállalkozás, a vezetőnek fontos feladata, hogy rezonáns légkört teremtsen, amely képes arra, hogy mindenkiből a legjobbat hozza ki. A vezetővé válás véleményük szerint nem születési adottság,

<sup>29</sup> Kristó Katalin: Jóléti állam elméletek és családpolitika. *Kodifikáció és Közigazgatás*, 2. (2014), 73–74.

<sup>30</sup> Kolb–Fry (1974): i. m.

hanem olyan folyamat, amelyben a természetes tanulásé a főszerep. A természetes tanuláson keresztül megszerzett kompetenciák tartósak, erős motivációs szintre hozzák a vezetőt, amelyet fenn is tudnak tartani. Ez utóbbi jellemző azért fontos, mert ma már számos helyen és módon képzik a vezetőket, de minden képzés esetében szükségszerű az, hogy annak eredményei ne csak rövid ideig tartsanak. A szerzők könyvükben több kutatásra is hivatkoznak a kompetenciafejlesztéssel (egyetemi és tanfolyami képzések) kapcsolatban, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy az EQ-fejlesztések esetén mérhető eredményeket lehet elérni, de csak három, viszonylag szigorú kritérium megléte esetén. Az egyik kritérium az, hogy a preferált kompetenciára nagy hangsúlyt kell fektetni, a másik az, hogy a képzésnek gyakorlatorientálnak kell lennie, a harmadik kritérium pedig a hallgatók motivációjára és elkötelezettségére vonatkozott. Az ilyen képzés idejére és hatására vonatkozóan úgy fogalmazzuk:

„A vezetői képességek elsajátítására a serdülőkor, illetve az ifjúkor első szakasza az első igazán alkalmas korszak. [...] Azok a fiatalok, akik valamilyen szakmát tanulnak, akik csapattagok, illetve akiknek alkalmuk adódik csiszolni előadói, szereplési képességeiket, olyan neurológiai képletekre tesznek szert, amelyek életük későbbi szakaszában jelentősen segíthetik őket vezetői tevékenységük során. Ez a korai tanulás megalapozhatja például az önszabályozás, az érvényesülési vágy, az együttműködési készség és a meggyőzőerő kompetenciáit.”<sup>31</sup>

A tantárgy oktatásához elektronikus tankönyvet állítottunk össze,<sup>32</sup> amely 13 témát ölel fel. A kötet szerzői az adott terület szakavatott ismerői, elméleti és gyakorlati szakemberei, akiket arra kértünk fel, hogy rövid bevezetést adjanak a témához tartozó legfontosabb fogalmakról, háttérismeretekről, megközelítésekéről, majd ezt követően ismertessenek egy vagy akár több olyan esettanulmányt, amely alapján a téma feldolgozása egyetemi szemináriumi körülmények között megvalósítható. Az egyes témák bemutatása legalább egy-egy teljes kurzust, illetve egyetemi tankönyvet igényelt volna, így arra kértük a szerzőket, hogy az általuk megírt fejezet inkább egyfajta térképként szolgáljon a terület iránt érdeklődők számára, amely bemutatja a téma alapjait, hogy a későbbiekben az illető el tudjon indulni a saját útjain. Az esettanulmányokat kontaktórákon csoportokban oldották meg a hallgatók, online órákon pedig egyénileg.

A félév programja a jelenléti módszerekre épített: minden alkalomra azt terveztük, hogy az előírt témákból kettőt érintünk, hiszen a kurzus 4 órás minitréningekbe tömbösítve lett megszervezve. Az első alkalmat az ismerkedésre,

<sup>31</sup> Daniel Goleman – Richard Boyatzis – Annie McKee: *A természetes vezető – az érzelmi intelligencia hatalma*. Budapest, Vince, 2003. 153.

<sup>32</sup> Korpics Márta (szerk.): *Egyéni kompetenciafejlesztés*. Budapest, NKE, 2019.

a keretek tisztázására, az együttműködés és a megfelelő kommunikáció kialakítására, önismereti feladatokra szántuk. A csoport létszáma 17 fő volt, ami nem teljesen ideális a tréningmódszerhez, de az oktatásszervezésre nem volt ráhatásunk. A hallgatók nagy része már diplomával rendelkezett, és többüknek munkatapasztalatuk is volt. Nagy létszámú évfolyamnál gyakran előfordul, hogy – függetlenül a módszertantól – a teremadottságok és az oktatói kapacitások miatt az egyetemi szemináriumi csoportok esetében megszokott létszámokkal (18-20 fő) kell dolgozni. Ez természetesen az oktatót próbára teszi, de a közigazgatási továbbképzésben is gyakran dolgoznak a trénerek ilyen létszámmal. A tréningen szokásos módon összegyűjtöttük a résztvevőktől az elvárásaikat, hozzájárulásait és félelmeiket, hogy a későbbiekben ezekkel tudjunk majd dolgozni, illetve hogy a félév végén az értékelésnél és visszajelzéseknél a hallgatók is tudjanak majd erre támaszkodni. Ezeket a hallgatók *post-itekre* írták, majd az oktatók összegezték és elektronikusan megosztották a diákokkal. A tantermi körülmények közötti tréning jellegű órartartásnak a klasszikus tréningekhez képest hátránya, hogy nem egy vagy két nap alatt zajlik, így a keletkezett munkaanyagokat (*post-itek*, FC-lapok, eredmények, megosztások) minden óra végeztével össze kell gyűjteni, és gondoskodni kell arról, hogy egy közös felületen megosztásra kerüljenek. Erre a Moodle-t lehet használni, illetve a közös e-maileket.<sup>33</sup>

Az alábbi eredmények születtek:

*Elvárások:* érdekes témák (2×); gyakorlati ismeretek bővítése, oldott légkör (2×); önkéntes megnyilvánulások, csapatmunka (2×); jó hangulat (5×); izgalom (3×); sokféle feladat; empátia; jóindulat; támogató légkör; hasznos; stresszmentes; változatosság; nyitottság; kommunikáció fejlesztése.

*Hozzájárulások:* nyitottság, figyelem (4×); kíváncsiság (4×); motiváltság, türelem, őszinte vélemény, aktivitás (4×); együttműködés; jelenlét.

*Félelmek:* fáradtság (3×); az időpont nem megfelelő, száraz anyagok (2×); kötöttség (2×); túl hosszú az óra, unalom (3×); monotonitás; erőltetett hangulat; unalmas, időigényes feladatok.

Az elvárások elég széles skálán mozogtak, ezek nagyon pozitívak voltak. A kurzus tartalmára vonatkozóan hat elvárás érkezett (érdekes témák, gyakorlati ismeretek, sokféle feladat, változatosság, hasznos, kommunikáció fejlesztése), míg a kurzus légkörére, hangulatára, az ott megvalósítandó kommunikációra tíz (oldott légkör, önkéntes megnyilvánulások, jó hangulat, izgalom, empátia, jóindulat, támogató légkör, stresszmentes, változatosság, nyitottság). A hozzájárulások esetében a szokásos ígéretek érkeztek, amelyek az órai aktív jelenlétről szóltak. Ez alapján az oktatók a hallgatói aktivitásban és valódi jelenlétben bízhattak.

<sup>33</sup> Jelen félévben (2020/2021. tavasz) már a Teams alkalmazást is lehet online közös színtérként használni, így az órartartás és az anyagok feltöltése, megosztása egy alkalmazásban lehetséges.



A félelmek esetében két kategóriát lehet létrehozni, az egyik a hallgatók saját problémáival kapcsolatos (fáradtság, időpontütközés, kötöttség), a másik pedig az óra tartalmával, illetve lebonyolításával (száraz anyagok; túl hosszú az óra; monotonitás; erőltetett hangulat; unalmas, időigényes feladatok). A félév eleji visszajelzésekre a félév végén visszatértünk az értékelő kérdőívben is. A beérkezett válaszokat egy táblázatba szerkesztettük, és ezt elküldtük a hallgatóknak.

A tematikában található témalistát 7 alkalomra osztottuk el, de a sorrendet megfordítottuk, és az első alkalomra tettük az általános és a szakmai önismertet. Ezt követően került sor a közszolgálati kommunikációs képességfejlesztésre (érzékenyítés, tudatosítás, külső és belső kommunikáció, zavarok a kommunikációban). A 3. alkalom a konfliktuskezelésről és a tárgyalástechnikáról szólt. Ezt követte a HR-gazdálkodás gyakorlata, amikor a hallgatók a közszolgálati kompetenciákkal, a kompetenciagazdálkodással és a szervezeti és egyéni önértékelés kérdéseivel ismerkedtek meg. A következő blokk a szervezeti kultúrával foglalkozott, ezen belül is a szervezeti kultúra felmérésével és fejlesztésével, a szervezet- és működésfejlesztés gyakorlatával, illetve a szervezeti folyamatok elemzésével és fejlesztésével. A hatodik tématerület a rendszer és stratégia volt, amikor a stratégiakészítés és -elemzés, a rendszerelemzés és -fejlesztés módszereivel foglalkoztunk. Az utolsó órán értékeltünk, összegeztünk. A félév első két alkalomát tudtuk jelenléti órában megtartani, mert ezt követően a Covid-19-világjárvány miatt az egyetemek átálltak az online oktatásra. Az egyetem szabályainak megfelelően a kurzus online színtere a Moodle volt. A jelenléti órákon a korábbi félévhez hasonlóan (a kurzus második alkalommal került megtartásra) kétféle módszertani megoldás közül választottunk. Az egyik a téma bemutatásához szabadon választott tréninggyakorlatok alkalmazása volt, a másik pedig a tankönyvben közölt esettanulmányok feldolgozása. A jelenléti oktatás mindkét alkalomán tréningfeladatokkal dolgoztunk. Az első alkalommal a csoportkohézió kialakulására szántuk, illetve az önismereti és vezetői önismereti gyakorlatokra. A hallgatók dolgoztak kis csoportban (ismerkedés – különbségek és hasonlóságok mentén), Daniel Goleman EQ-kompetencia-osztályozási rendszerét tanulmányozták, és ezt saját magukról szóló történetekkel illusztrálták, majd a csoport egy tagja röviden ismertette a többiekkel a csoportmunkát. A vezetői önismereti gyakorlatoknál a klasszikus négyes esettanulmányt, illetve egy szerepdiaosztikai feladatot oldottak meg. A közszolgálati kommunikáció témánál kitértünk az információáramlásra, a csapaton belüli együttműködésre és egy strukturált gyakorlat keretében a szervezeti kommunikációra. Ezt követően kellett az eredeti tréningmódszertanra kitalált óraterveket átalakítani és olyan megoldást keresni, amellyel a témák feldolgozhatók, a hallgatók megszólíthatók, munkára bírhatók, és még fejlődni is tudnak. A tankönyv által felkínált esettanulmány-lehetőséget váltottuk valóra úgy, hogy az eredetileg csoportmunkára kiadott kérdéseket

átalakítottuk egyéni kérdésekké. Mivel minden alkalommal több témát is érintettünk, és a hallgatóknak a kiadott online feladatok extra terhelésként jelentkeztek, a kiadott esettanulmányokat választhatóvá tettük, minden témacsoportból egy-egy esettanulmányt kellett megoldaniuk. A félév végére ez azt jelentette, hogy a jelenléti órai feladatok teljesítésén túl mindenki négy esettanulmányt elolvasott, feldolgozott és megoldott. Az esettanulmányok megoldását a hallgatók (egy-két kivételtől eltekintve mindannyian határidőre) a Moodle-be töltötték fel, és ott kaptak visszajelzést a megoldásaikra is, személyre szabott válasszal és értékeléssel. A félév értékelését online kérdőívvel oldottuk meg, amelyet minden hallgató kitöltött és visszaküldött. A kérdőív 5 + 1 nyitott kérdést tartalmazott. Az első kérdés a kurzusra vonatkozó elképzelésekre kérdezett rá, valamint arra, hogy mit gondolnak a kompetenciáról és az egyetemi keretek között megvalósuló kompetenciafejlesztésről. A második kérdés a saját kompetenciafejlődésükre vonatkozott, és kértünk konkrét példát is arra, hogy milyen területen fejlődött a hallgató, hogyan észleli ezt tanulmányaiban, munkájában. A harmadik kérdés a témákra vonatkozott, kértük, hogy jelezzék, melyik téma tetszett nekik, melyiket találták hasznosnak, és hogy a kurzuson belül hogyan valósult meg a kompetenciafejlesztés. A negyedik kérdés a kényszerű digitális átállásra és az azzal kapcsolatos tapasztalatokra kérdezett rá, illetve arra is, hogy sérült-e ezzel az átállással a kezdeti elvárásuk bármilyen szinten. Az ötödik kérdés a pedagógiai módszerekről szólt, hogy mennyire tartották ezt sikeresnek, és kértük azt is, hogy tegyenek különbségeket a jelenléti és az online órákon alkalmazott módszerek tekintetében. A 6. kérdésnél azt kértük, hogy osszanak meg bármit, amit fontosnak gondolnak, és amire az első öt kérdés nem tért ki.

Az első kérdésre pozitív válaszok érkeztek. Többen jelezték, hogy pozitívan csatlódtak, mivel a félév elején aggódtak az óra hosszúsága miatt, de azok (a jelenléti órák) izgalmasak és érdekesek voltak; elégedettek voltak azzal is, hogy volt idő a feladatokra (online). A feladatokat korrektnek és jól teljesíthetőnek tartották (mindkét formában), volt, akit meglepett, hogy sok játékos, fejtörő feladat is volt. Az online feladatokkal kapcsolatban is azt jelezték vissza, hogy ezeken keresztül is kaptak pluszt. Többen korábban már részt vettek tréningeken, ezekkel kapcsolatban jó tapasztalataik voltak, ezek itt is igazolódtak. A kompetenciafejlesztésre a tréningmódszert jónak tartják, megerősítették, hogy kis csoportban jól lehet kompetenciát fejleszteni.

A második kérdésre adott válaszoknál sok konkrétumot soroltak fel a hallgatók. Válaszaikban különbséget tettek a jelenléti és az online feladatok kapcsán az egyes kompetenciákra vonatkozóan, de voltak olyan kompetenciák, amelyek mindkét típusnál megjelentek (ezeket kiemeléssel jelezzük). Jelenléti: önismeret, *szakmai ismeret*, kommunikáció, csapatmunka, türelem, *pozitív hozzáállás*, együttműködés, empátia, *vezetői kompetenciák*, nyitottság, szociális kompetenciák, *folyamatszemből való gondolkodás, szervezés, helyzetfelismerés és -értékelés.*



Online: *szakmai ismeret, problémamegoldó képesség, komplex feladatmegoldás, pozitív hozzáállás, stratégiai gondolkodás, döntési képesség, vezetői kompetenciák, folyamatszémleletű gondolkodás, szervezés, helyzetfelismerés és -értékelés.*

A harmadik kérdésre adott válasznál több témát is kiemeltek a hallgatók. A legtöbben (6 fő) a szervezeti kommunikációval kapcsolatos gyakorlatokat említették. Itt az együttműködés és a kommunikáció fejlődését húzták alá. A stratégiakészítést három hallgató jelezte, ennek kapcsán az értékelési és elemzési készségek fejlődéséről számoltak be. Ugyancsak három fő emelte ki a konfliktuskezelést, itt a helyzetfelismerést, problémamegoldást és a vezetői kompetenciákat említették. A szervezeti és személyzeti önértékelés témát két hallgató tartotta számára hasznosnak, itt a helyzetértékelési és problémamegoldó képességeket emelték ki. Szintén két fő tartotta érdekesnek a kompetenciagazdálkodás témát, amelynek során vezetői tapasztalatokat tudtak szerezni. Két hallgató jelezte, hogy a szervezet- és működésfejlesztés témánál szintén a vezetői készségei fejlődtek.

A negyedik kérdés a kényszerű digitális átállásra vonatkozott. Meglepően pozitív visszajelzések érkeztek, ami azért is volt fontos számunkra, mert aggódtunk, hogy a kezdeti gyakorlati készségfejlesztést kevésbé ellenőrizhető körülmények között hogyan tudjuk megvalósítani. Volt néhány olyan visszajelzés, amely szerint jelenléti formában sokkal hasznosabb lett volna a kurzus, de még ők is megjegyezték azt, hogy a kiadott esettanulmányokból így is tanultak, és fejlődtek a kompetenciáik. Volt, aki azt emelte ki, hogy számára az egyes feladatokra adott visszajelzések, értékelések sokat adtak, és jó volt az is, hogy több kisebb feladatot kellett teljesíteni, így több témába is bele tudtak nézni. Egy visszajelzést idéznénk is: „Ezzel a tárggyal kapcsolatban mindenképp pozitív meglepetés volt számomra, hogy teljesíthető és életszerű feladatok megoldását kérték tőlünk számon a távoktatás folyamán, az anyag elsajátítása közben megfigyelhető volt a fejlődés, nem éreztem a hátrányt, hogy a szemináriumokra csak ilyen formában kerülhetett sor.”<sup>34</sup>

Az ötödik kérdés vonatkozott a módszertanra. Ezzel kapcsolatban mindenkivel pozitív visszajelzés érkezett, mind a jelenléti, mind az online órákon alkalmazott módszertannal elégedettek voltak, és sikeresnek tartották ezek alkalmazását. Meglepően jól választották szét a két típusú órán fejlesztett/fejleszthető kompetenciákat. A gyakorlati órákon a kommunikációt, az együttműködést, a problémamegoldást, a kreativitást és a csapatmunkát emelték ki. Az online órákon a stratégiai gondolkodást, a tervezést, szervezés-vezetési hierarchikus/hatásköri hibákkal való ismerkedést. A visszajelzések alapján beigazolódott, hogy az esettanulmány-alapú oktatás nemcsak továbbképzésben, de graduális képzésben is hasznos eszköz lehet az oktatók és a hallgatók számára.

<sup>34</sup> ÁTMA-hallgató, 22 éves.

Az utolsó kérdésre a hallgatók az oktatóknak szóló üzeneteket küldtek, köszönetüket fejezték ki a félévért, és sok sikert kívántak.

„[...] a felsőoktatást egyre inkább olyan szolgáltatásként érdemes értelmeznünk, amelynek felhasználói – az elitképzés kivételével – elsősorban a munkaerőpiacon közvetlenül hasznosítható eredményeket várnak el. A munkaerőpiacon keresleti oldalán megjelenő szereplők olyan képességek[re], készségek[re] teremtenek igényt, amelyek a negyedik ipari forradalom nyomán felértékelődnek.”<sup>35</sup>

– írja a Daruka–Csillik szerzőpáros a felsőoktatási kompetenciafejlesztésről szóló könyvében.

A kutatások és elemzések öt olyan *soft skillt* emelnek ki, amelyeket a munkaerőpiacon elengedhetetlennek tart: a magasabb szintű gondolkodást (kritikai gondolkodás, problémamegoldás, döntési készség), a kommunikációs készséget, az együttműködési készséget, az önkontrollt és a pozitív énképet. A hallgatói visszajelzésekből az derült ki, hogy ezeket a *soft skilleket* sikerült fejleszteni az órán. Nyilván egy bemeneti és kimeneti kompetenciavizsgálattal erre vonatkozóan még pontosabb képet lehetett volna kapni. De egy ilyen típusú kompetenciamérésre ma még nem áll készen a felsőoktatás,<sup>36</sup> és már az is eredménynek tekinthető, ha egy kurzusról vannak bemeneti és kimeneti információink, adataink, visszajelzéseink.

### Összegzés helyett az innovációról

Minden kísérlet tanulságokkal jár, ezért is vágunk bele, és persze azért is, mert szeretjük, ha a hallgatók nem unatkoznak az órán, ha magunk is meg vagyunk bizonyosodva arról, hogy számukra érdekes és izgalmas témákkal tudunk foglalkozni, és persze azt is szeretjük, ha a hallgatóktól pozitív visszajelzéseket kapunk. Tekintheünk-e a fentiekben leírt kurzusszervezésre és lebonyolításra innovációként, megérdemeljük-e a kreatív jelzőt a kurzussal kapcsolatban? Többen óva intenek bennünket az innováció fogalom kontextus nélküli használatától. Kozma Tamás írja a Mellearn 2018-as konferenciakötetének összegzésében, hogy az innováció divatszóvá vált, ezt sokan és sokszor csak azért használjuk, hogy érdekesebbé

<sup>35</sup> Daruka–Csillik (2018): i. m. 87.

<sup>36</sup> Bár már vannak figyelemre méltó hazai kutatások, a 2018-as Mellearn-kötet számos eredményről számol be: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció*. Pécs, MellearnN – Debreceni Egyetem, 2018. Az NKE-n folytatott kompetenciakutatásokkal kapcsolatban lásd Hegedűs Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, NKE, 2019; Hegedűs Judit (szerk.): *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE, 2020.

tegyük a mondanivalónkat. Fontos különbséget tenni a különböző területekre vonatkozó innováció jelentése között is, hiszen biztosan mást értenek a kifejezés alatt a területi kutatók, mást a technológiával és a gazdasági innovációval foglalkozók, és akkor még nem is említettük a társadalmi innovációkat. A társadalmi innováció fogalma talán a legszélesebb körű, hiszen ennek van talán a legnagyobb hatása a környezetre. Ez olyan felfogást feltételez, amelyben a társadalmi innováció adja a keretet a többi innováció (gazdasági, technológiai) kialakulásához. Ebből a megközelítésből nézve a társadalmi innovációk hatással vannak a társadalomban ténykedő, ott munkálkodó közösségekre, amelyek éppen ezeknek az innovációknak a hatására át is alakulnak. Ezek az innovációk jórészt helyiek, közösségalapúak, alulról szerveződnek. Teljes mértékig egyetértünk Kozmával a társadalmi innováció meghatározásával kapcsolatban, aki ezt írja: „Mi a továbbiakban társadalmi innováción azt értjük, ha a szűkebb vagy tágabb közösségben egy ötlet fölmerül, egy újítás megindul, és megvalósul valami átalakulás.”<sup>37</sup> És még egy nagyon fontos fogalmat behoz a téma értelmezésébe, ez pedig a tanuló közösségek fogalma. Egy egyetem értelemszerűen a tanulás helye, és szeretnénk azt gondolni, hogy helyet ad az új és formabontó kezdeményezéseknek is, hogy a hallgatók és az oktatók féléről félére alakuló együttműködéseik keresztül az egyetem tanuló közösség is legyen. A tanulmányban bemutatott példa erről szólt, egy olyan együttműködésről, amelyben a feladat adott volt (tantárgyleírás, kurzustartás), a hallgatói csoport és az oktatók adottak voltak, de változtak a körülmények, és ennek a változásnak kellett egyik napról a másikra megfelelni. Az innováció megvalósult a tankönyv létrehozásában és abban is, ahogy az adott tananyagokhoz mi, oktatók hozzáálltunk, és igyekeztünk ezt élettel, interaktivitással, ötletekkel, kreativitással megtölteni. A tanuló közösség mi voltunk, ebben segítettek minket a kollégák a tananyag megírásával, a hallgatók a visszajelzésekkel, mi pedig azzal, hogy komolyan vettük a visszajelzéseket, és a javaslatokat, értékeléseket beleépítettük a kurzus következő évi megvalósításába.

<sup>37</sup> Kozma Tamás: Zárszó. In Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció*. Pécs, MellárN – Debreceni Egyetem, 2018. 464.

## Irodalomjegyzék

- Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret* (2009). <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tart>
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. Budapest, Okker, 2020.
- Belényesi Emese: Kompetenciafejlesztés a közigazgatásban. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok*. 5. (2010), 1–2. Online: <https://doi.org/10.14232/jtgf.2010.1-2.95-100>
- Csíkszentmihályi Mihály: *Kreativitás*. Budapest, Akadémiai, 2008.
- Daruka Magdolna – Csillik Olga: Kompetenciafejlesztés a felsőoktatásban a szocioökonómiai változások tükrében. In Tóth Péter et al. (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia*. Budapest, Óbudai Egyetem, 2018. 78–96.
- Dobiné Bálint Katalin: A kommunikációs tréningek módszertana. In H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Budapest, Hungarovox, 2010.
- Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció. Tanulmánykötet*. Pécs, MellearN – Debreceni Egyetem, 2018.
- Ginnis, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs, Alexandra, 2007.
- Goleman, Daniel – Richard Boyatzis – Annie McKee: *A természetes vezető – az érzelmi intelligencia hatalma*. Budapest, Vince, 2003.
- Hegedűs Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, NKE, 2019.
- Hegedűs Judit (szerk.): *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE, 2020.
- Henczi Lajos – Zöllei Katalin: *Kompetenciamentedzsment*. Budapest, Perfekt, 2007.
- Iván Dániel: Devolúció és önkormányzatiság. *Kisebbségkutatás*, 1. (2015), 60–87.
- Iván, Dániel: Legal status of Budapest in particular regarding evolution of its powers and functions from the regime change to 1994. *Przeгляд Prawa Konstytucyjnego*, 6. (2018), 377–406. Online: <https://doi.org/10.15804/ppk.2018.06.30>
- Iván Dániel: A helyi önkormányzatok. In Szalai András (szerk.): *A közigazgatás-tudomány alapjai*. Budapest, HVG-ORAC, 2020. 257–289.
- Kolb, David Allen – Ronald E. Fry: *Toward an applied theory of experiential learning*. Cambridge, MA, MIT Alfred P. Sloan School of Management, 1974.
- Korpics Márta: Tréningmódszertan az iskolában? In H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest, Hungarovox, 2020. 223–234.
- Korpics Márta (szerk.): *Egyéni kompetenciafejlesztés*. Budapest, NKE, 2019.
- Kozma Tamás: Zárszó. In Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció. Tanulmánykötet*. Pécs, MellearN – Debreceni Egyetem, 2018. 454–464.
- Kristó Katalin: *Az új területi államigazgatási rendszer*. Budapest, NKE, 2013.
- Kristó Katalin: *Szociálpolitika, szociális jog*. Budapest, NKE, 2014a.
- Kristó Katalin: Jóléti állam elméletek és családpolitika. *Kodifikáció és Közigazgatás*, 2. (2014b). 73–74.
- Kristó Katalin: Piacfelügyelet. A gazdasági verseny tisztaságának felügyelete. In Imre Miklós (szerk.) *Szakigazgatás I*. Budapest, NKE ÁNTK, 2019. 82–98.
- Magasvári Adrienn: Felkészült, elkötelezett, elhivatott... A Nemzeti Adó- és Vámhivatal pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárása. *Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 6. (2018), 1. 92–109.



- Péter-Szarka Szilvia: *Kreatív klíma – A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei* (é. n.). Online: <https://docplayer.hu/4914390-Kreativ-klima-a-kreativitast-tamogato-legkor-megteremtesenek-iskolai-lehetosegei.html>
- Rónay, Zoltán: Legal case vs legal text. How to teach law in teacher training. In Carmo Mafalda (szerk.): *Education applications & developments V. Advances in education and educational trends series*. Lisboa, InSciencePress, 2020. 94–103.
- Szabó Szilvia: *Kompetenciaalapú emberierőforrás-gazdálkodás*. Budapest, NKE, 2014.
- Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. 139–161.
- Vass Vilmos: Kompetencia alapú felsőoktatás: mentsvár vagy börtön? In Dobó István – Perjés István – Temesi József (szerk.): *NFKK Füzetek*, 5. (2010). 9–21. Online: [www.uni-corvinus.hu/ona/publikaciok/nfkk-fuzetek/nfkk-fuzetek-5](http://www.uni-corvinus.hu/ona/publikaciok/nfkk-fuzetek/nfkk-fuzetek-5)
- Vass Vilmos: A kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 5. (2012), 1. Online: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374>
- Veresné Valentyini Klára: Coaching, a mindenható módszer. In Tóth Péter et al. (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia*. Budapest, Óbudai Egyetem, 2018. 48–60.
- Virág Irén: *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák* (2014). Online: [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021\\_04\\_tanulaselveletek\\_es\\_tanitasi-tanulasi\\_strategiak\\_pdf/adatak.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselveletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak_pdf/adatak.html)