

TAMÁS PÁL

KURZUS LEGO?

EGYETEM- ÉS/VAGY OKTATÁSHATÉKONYSÁG

A kompetenciaalapú képzésnek – a KAK-modellnek, amelynek magyar bevezetésére teszünk ajánlatot – két alapformája létezik; a „közvetlen értékelésű” (direct assessment) és a „kurzusalapú” (course based). Oktatásfejlesztési szempontból a KEK-et nem nevezhetjük sem sima fejlődésnek, sem forradalomnak. Egyfelől persze azok a „közvetlen modellek”, amelyek felbontják a hagyományos kapcsolatot a megszerezhető képesség és az ezekhez hagyományosan hozzárendelt időráfordítás között, radikálisan átalakítják az oktatás folyamatát. A magyar alkalmazásban ma még el tudjuk képzelni azt, hogy hogyan integrálunk néhány KAK-kurzust hagyományos kari struktúrába. De mi lesz, ha majd fordítva kell gondolkoznunk és a KAK-ra épített karokba kell beolvasztanunk néhány olyan kurzust, amelyet még a régi formákban kínálnak?

A tömeg-felsőoktatás kiépülésével (hiszen a 18–23 éves korosztálynak már legalább egyharmadát évek óta beiskolázzák) együtt megjelent az ipari társadalmakban annak rendszeres kritikája is, amelynek három eleme majdnem univerzálisnak tűnik:

- a) A rendszer nem könnyíti meg igazán a munkába állást; az új diplomásgeneráció első nagy strukturális kihívását. Nem azokat a skilleket tanítja, amelyekre később a munkaerőpiacon szükség lesz.
- b) Jelen formájában túlságosan drága, akárki is fizet érte. Túlterheli az államot és a tandíjat fizetőt egyaránt. Túl sokáig eltartottá nyilvánítja a tanuló fiatalokat (és sokszor nem fiatalokat) is.
- c) Hamis ideológiákkal páváskodik. Nem vallja be, hogy nem a nemzetközi tudományba szállít utánpótlást, hogy nem legfőképpen a társadalmi elitek új nemzedékét tanítja meg networkolni (ezek persze létező feladatai a felsőoktatásnak, de más, alapjában nem szakképző intézmények missziói). De mert e feladatokra hivatkozva több vagy nagyobb támogatáshoz lehet jutni, a különbségek nyilvános, programszerű pontosítása helyett inkább elkenik azokat. Ellenjavallt persze a programok, fokozatok, képzési ideológiák merev, zsákutcás szétválasztása, de átkötő kurzusok, különbözeti vizsgák és az oktatási minőségbiztosítás itt elvben megbízhatóan összekapcsolhatja a különbözőségeket – anélkül, hogy az adott intézményi megoldás sajátosságai károsodna.

Majdnem a 60-as évek óta ismeretes a kritika mellett temérdek kísérlet is e problémák kezelésére, vagy legalább mérséklésére. Ezekből válogatunk s rakunk össze csomagokba néhányat, amelyek a következő, kikerülhetetlen magyar reformokban alkalmazhatóak lesznek. Nem intézményépítési, hanem lehetséges *oktatásfilozófiai változásokra* összpontosítunk. Az intézményi átalakításokra teóriáknak önmagukban itthon sincs láthatóan hatásuk. Tehát nekünk sem kellene úgy tenni, mint-ha a mieinknek lenne.

KOMPETENCIAALAPÚ KÉPZÉS (KAK)

A KAK-ot kétféle módon lehet beépíteni a létező képzési szerkezetekbe. Először is szemeszterhosszúságú kurzusokkal. Megmarad a kurzusszerkezet, de az oktató a kurzus tervezésénél először meghatározza, hogy a kurzusból a hallgatóknak milyen tudáshoz, készségekhez és képességekhez kellene jutniuk és a kurzus tartalmát ezekre „hegyezi ki”. Sokszor, ugyanezek az oktatók a kurzusokhoz portfóliókat is összeállítanak, hogy a kompetenciákat explicitté lehessen tenni. Ez javíthatja ebből a szempontból a kurzus határfokát, de alapjában beleilleszkedik a hagyományos tanrendbe és megőrzi a tanárközpontúságot is, amelyen azért más programok már megpróbálnak túljutni.

Egy másik, a hagyományos tanrendbe illesztési módszer az, ha előzetesen, illetve máshol megszerzett ismeretekért és készségekért is jár kredit. Így elismerhetővé, pontosabban beszámíthatóvá válik a katonai szolgálat, a gyakornoki idő, az előzetesen megszerzett gyakorlati készségek, stb. A program más kurzusai és foglalkozásai hagyományosak. Ott nincs változtatás az ismeretközlés formáin, vagy a számonkérésen. Lényegében ebben a programrészben minden működik tovább – az osztályfoglalkozások, a professzori előadások, a beszámoló dolgozatok. A KAK új ismeretközlési formaként gyakorlatilag itt nem is kerül elő.

Azonban szaporodnak azok a tanmenetek és kurzusok, amelyek túlléptek e két beillesztési formán és tulajdonképpen meghaladják az osztályfoglalkozásokra építő pedagógiát. A diákok megmaradhatnak saját terükben, követhetik a belőlük következő ösvényeiket a tudásszerzésben. Az így felépülő programoknak ma már léteznek radikálisabb helyettesítői is, olyanok, amelyek zárójelbe teszik, vagy a margóra tolják az együttes osztályfoglalkozásokat és ezzel a hagyományos egyetemi szerkezetet is. Természetesen e rendszer működtetéséhez szükséges a hallgatók egyfajta jártassága az önálló munkában: képesség az önálló döntésekre a tudás elsajátításában, a haladásra az anyagban, a különböző jellegű választásokra a felkínált esetek között. Ennek megszerzéséhez szükséges bizonyos gyakorlat, ami jó esetben következhet korábbi hasonló típusú kurzusmunkából, de elvben némi segítséggel elsajátítható az adott kurzus kezdetén is.

A gyakorlatban – általában nem elit amerikai intézményekben – ismertek kurzusonkénti külön fejlesztések és/vagy a KAK-ra kihegyezett külön szervezetek is. A külön kurzusok lehetnek újak vagy átalakítottak, történetünk szempontjából a különbség e pontnál minimális. Azonban a KAK kurzusok folyamatos mozgathoz szakosított ellátó-fenntartó apparátus tűnik szükségesnek. A programokat általában ugyanúgy akkreditálják, mint a hagyományos kurzusokat. Bizonyos kurzustípusokra központi állami szabályozások is léteznek.

A képzésnek két alapformája van; a *közvetlen értékelésű* (direct assessment) és a *kurzusalapú* (course based).

FEJLŐDÉSRAJZ

Technikai értelemben a KAK fejlődése a 60-as évek amerikai tanárképzési reformjaival indul azzal egyidőben, amikor ott szakképzési filozófiák jelennek meg a

hagyományos bölcsészképzés peremén. Ugyanakkor számos előzménye van ennek a fejlődésnek.

Baum és Jennifer [2014] modelljeit követve, öt ilyen nagy kompetenciamodellt különböztethetünk meg. Az első ilyen próbálkozásokat még a tudományos munkaszervezés tanuló modelljeihez köthetjük az 1920–1930-as években (elsősorban az USA-ban, de azután valameddig Európában is). Ezt követte a második modelltípus, amely már megkísérelte a tanuláselméletet is alkalmazni. A megközelítések harmadik nemzedékét a szakoktatás modernizálásához köthetjük, *B. F. Skinner* felfogását követve.

Az amerikai tanárképzési mozgalmat sorolhatjuk negyedikként, s ennél is később, az ötödik modellben – még mindig csak a szakképzésben – kezdik csak el átfogóan használni a kompetenciák fogalmát a legkülönbélebb területeken. Tulajdonképpen a KAK-ot is ekkor kezdik el terminusként használni. Itt jelenik meg az az alapmegközelítés, amely pontosítani akarja, hogy adott helyzetben a tanuló mire képes, mit tud megcsinálni, és hogy ehhez milyen oktatási ösvényen jutott el. A modellben – generációkon áthaladva – az oktatás folyamata helyett (vagy mellett), egyre fontosabbá válik az eredmény, az adott pillanatban megragadható problémakezelés gyakorlati képessége.

Egyre fontosabbá válik a modellekben a felnőttképzés is, valamint a készségfejlesztés és -átadás adott tárgyakon belül. Kevésbé lettek érdekesek az adott munkahelyek betöltéséhez szükséges készségek, vagy azok az utak, amelyek az intézményi hatékonyságot egyetlen adott szervezetben voltak hivatottak biztosítani.

Voltak próbálkozások, amelyek a közép- és felsőoktatás készségfejlesztését megpróbálták együttesen értelmezni. A hetvenes években azonban inkább felsőoktatási reformok kerültek előtérbe, és a középfokú oktatás modernizálása elsősorban ezt a nagy reformpróbálkozást volt hivatott előkészíteni, vagy alátámasztani. A szűkebben vett közép- és felsőfokú képzési vonalak mellett a mozgalom – amely egyébként a gimnáziumokban is eléggé esetlegesen folyt – kiterjedt a szakoktatásra. A briteknél és más angolszász rendszerekben tulajdonképpen nem is létezett már olyan szakoktatás, amely nem a modern kompetenciafogalomra épült volna. A KAK már ebben az időben gyorsan terjedt, és nem is volt már szakképzési program, amely ne nyilvánította volna magát kompetenciaalapúnak. A rendszer úgy tűnik, gyorsan terjedt az egészségügyi és gondozói szakmákban is. *Horn és Michael* [2011] úgy találják, hogy az orvosképzésben a KAK valamilyen elméleti-koncepcionális szinten rekedt, nem sikerült összekapcsolni az alaptanmenetet és a hospitálást meghatározott készségekkel, és a felhasználható képességmérő eszközök hiánya lényegében korlátozta e programok terjedését.

Klein-Collins [2012] dokumentálja a KAK terjedését az USA-ban és megjegyzi: mintha fontosabb lenne, hogy a diákok aktuálisan mit tudnak, és kevésbé érdekes, hogy mit tanultak. A hetvenes években a fejlett ipari országokban gyorsan terjedő dolgozói továbbképzés és felnőttképzés ekkortájt egy sor közismert és a szakirodalomban jól leírt amerikai programhoz vezetett, elsősorban külföldön kevésbé ismert főiskolákon. A programok megtanult készségekre összpontosítottak, s ezeket valahogy mérni is akarták. Beépítették a kompetenciákat az alaptanrendbe, mégpedig úgy, hogy előre kialakított irodalomportfóliók és szabványosított tesztek kísérték az alapprogramokat.

A szakirodalomból [pl. Lumina, 2011; James Kevin, 2015; Bradley et al., 2012] úgy tűnik, hogy a különböző online és más adaptív képzési megoldások tulajdonképpen teljesen átalakították, operacionalizálták az új modellek tanulóközpontiságát. Klein-Collins [2010; 2012] meghatározása szerint ezeknek az erőfeszítéseknek közös célja volt a programok olcsóbbá tétele. A tanárközpontú kurzusok helyett egyre fontosabbakká váltak a közvetlenül értékelhető vagy ellenőrizhető programok. A fokozatokat a diákok itt egyre inkább projektalapú megmérettetések alapján szerzik meg. A szó régi értelmében nem is igazán tanítják őket hanem inkább kísérik, nyomra vezetik, a tananyag elágazásainál segítséget kínálnak nekik a választáshoz. A továbbiakban ezt a szerepet *mentornak* fogjuk nevezni. A mentorok mellett sokat segíthet a kurzusok olyan szervezése, amely egyszerre kínál sok anyagot párhuzamosan, és ahol így egyes diákok gyorsabban haladhatnak, mint ahogyan ez egy hagyományos szemeszter alatt elképzelhető lenne.

Oktatásfejlesztési szempontból a KAK-ot nem nevezhetjük sem sima fejlődésnek, sem forradalomnak. Egyfelől persze azok a „közvetlen modellek”, amelyek felbontják a hagyományos kapcsolatot a megszerzhető képesség és az ezekhez hagyományosan hozzárendelt időráfordítás között, radikálisan átalakítják az oktatás folyamatát és gyakran tudatosan a korábban szerzett képességekre építenek. Ha valaki egy felnőtt kurzusra olyan helyről érkezik, ahol megtanulta a számvitelt, nem fogják arra kényszeríteni, hogy még egyszer vegyen fel egy ilyen kurzust csak azért, mert a program magjában az elsajátítandó készségek között szerepel a számvitel. Tudja – mindegy, hogyan bizonyítja, hogy érti, hogy miről van szó; mehet tovább.

Léteznek persze konzervatívabb programok, amelyek nem siklanak át ilyen egyszerűen kötelező óraszámok felett. De ha a KAK programokról van szó, valahogy el kell ismerniük a hallgatók létező tudását, származzon az bárhonnan is.

A technikai kulcsfogalomnak itt a *tanmenet feltérképezése* (curriculum mapping) tűnik. Kivitelezésére különböző sémák léteznek [Burke-Butler, 2012], amelyekben megpróbálják szétválasztani azt, amit a hallgató biztosan tud, és amit feltételezhetően ismer. A második, gyakrabban használt fogalom a *kompetenciahálózat* (competency frameworks). Ez először – úgy tűnik – a szakmunkásképzés 1970-es évek környéki reformjában vált harci jelszóvá. Itt a nyelvet kicsit modernizálva azt mondhatjuk, hogy olyan képzett és tudással feltöltött munkaerőről van szó, amely rendelkezik azokkal az ismeretkészletekkel, amelyek különböző munkaszituációkban könnyen, problémamentesen mozgósíthatóak.

A felsőoktatásban [Klein-Collins, 2012; 2010] számos próbálkozás ismeretes ennek a megközelítésnek az alkalmazására. Az erre irányuló alapidokumentumok közé tartoznak a Bologna-folyamat *Európai minősítési keretkoncepciója* (European Qualifications Framework) és az amerikai felsőoktatás *alapvető tanulási produktumai*.

MINŐSÉGELLENŐRZÉS

Az amerikai felsőoktatásban ilyen jellegű minőségellenőrzési dokumentumokat produkált nagy tömegben a Lumina Alapítvány. A hallgatók munkaerőpiaci versenyképessége itt az elsajátított készségek megítélésének mindig alapvető kritériu-

ma volt, azonban az utolsó néhány évben már kikerülhetetlenek a nemzetközi piacok igényei is a helyiek mellett. Természetesen ezekkel a dokumentumokkal operálva meg lehet ítélni a hallgató máshol szerzett, korábban elsajátított készségeit is, hogy ennek alapján meghatározható legyen – valamilyen intézményközi együttműködés után –, hogy a diplomáig mit kell még teljesítenie. Képzés közben az eddigi eredmények egy új rendszerben való transzparenciája és átértelmezhetősége, a képzés végén pedig a diplomák összehasonlíthatósága válik központi problémává. Az alkalmazott mérőszámok itt mind a magasan képzettek hazai és nemzetközi mozgását hivatottak szolgálni. E mérőrendszerek nagyobbik része – például az amerikai DQP (Degree Qualifications Profile) – nem az adott szak sajátosságait fogja tükrözni, hanem inkább egy adott képzési szinten bizonyított képességeket általában.

A szakok szintjén is léteznek összehasonlító projektek. Ezek között, érdekes módon, vannak olyan amerikai projektek, amelyek tulajdonképpen a Bologna-rendszerre reagálnak. A laikus közvélemény Európában a reformok indításánál – elsősorban a két fokozat egy sajátos, a bolognai rendszerbe beépített felfogására hivatkozva – az európai rendszer amerikanizálásáról beszélt. A Bologna-rendszer természetesen nem hasonlít igazán amerikai felsőoktatási modellekre. Annyira nem, hogy mivel számos eleme amerikai oktatástervezőknek is rokonszenves volt, külön programokat indítottak abból a célból, hogy az amerikai rendszereket közelebb hozzák az új bolognai projekthez. Tulajdonképpen kifejezetten ezért indították be a *Tuning USA* projektet [Adelman, 2010]. Itt indianai, minnesotai és Utah állambeli egyetemi hálózatok oktatói vizsgálták az európai rendszer eszközeit és csoportonként két-két diszciplínában megkísérelték azokat egybevetni az amerikai rendszerrel. Ez a „finomhangolás” (vagyis a tuning) az egyes szakok szintjén próbálta pontosítani az elsajátítandó/elsajátítható készségeket. A finomhangolás kiterjesztéseként azután a különböző minősítési rendszereket is módosították. Ebből a minősítő rendszerből az *intencionalitás* (szándékosság) új szintje is következett. Az új fokozatok kiépítésénél valóban szó lehetett szándékosságról abban az értelemben, hogy a fokozatok, a tantervek és a nevelési módszerek együttesen voltak tervezve, és kivitelezhetővé szerették volna tenni az adott készségcsomagot.

A Lumina-rendszerekben ötfajta elsajátítható ismeretet különítenek el [2011]:

- a) szakismeret (az adott szűkebb terület szótára, elméletei és készségei);
- b) integratív tudás (a társadalomtudományoknál tágabb területekről);
- c) szellemi készségek (ide tartoznak a nem tradicionálisak is);
- d) alkalmazott tanulási technikák;
- e) civil és globális tanulás.

A KAK-féle típusok DQP-mérőrendszerét az USA-ban ma már sok száz egyetemen használják. Egyetemenként ezekhez helyi kiegészítéseket raknak hozzá. A DQP-nek lényegéből következően nincsenek pontosított vagy szabványosított kimenetei, és nem követel meg meghatározott tartalomdarabokat, vagy oktatási módszereket. Azonban megpróbálja megragadni az elérni kívánt készségeket vagy képességeket, és vizsgálja, vajon a hallgatók ezekből elsajátítottak-e valamit [Ewell, 2013]. Persze a minőségméréshez az erre vállalkozó egyetemeken mégiscsak mérőszámokat alkalmaznak. Ezeket aztán megpróbálják – ahol és akivel lehet – összevetni, és a tulajdonképpeni készségmeghatározás ehhez kapcsolódik, sokszor inkább csak másodlagosan. Végül időnként mintát vesznek a diákok eredményeiből, amely-

ből következik az intézmény nyilvános elszámolhatósága. Az ilyen periodikus mintavétel és mérés helyett számos szerző követelné a készségalapú hálózatépítést. Ebben egyre több újszerű gyakorlat, előadás és hallgatói teljesítményfelmutatás jelenhetne meg. Azonban az ígéretekhez és programokhoz képest a mérés alapja a meghirdetettéknél sokkal szerényebb.

A kiindulópont itt is a tanmenet-térképezés lenne, persze abban az esetben, ha sikerülne valóban megragadni a vitatott készségeket/képességeket.

Fontosnak tűnik a fokozatminősítések profiljainak kidolgozása, és még olyan kompetenciahálózatok kapcsolódó felrajzolása is, amelyekből reformokat lehet indítani. Nyilvánvalóan a vizsgált intézmények összetettsége nemcsak az oktatásból, hanem a legkülönbözőbb kapcsolódó produktumokból származó értékelésből is következik. A kompetencia nem egyetlen produktumból áll, elvben ezek rendszerekből rajzolódik ki. Az ilyen mérések kiterjednek a szervezeti kultúrára, az intézményi megoldások adaptivitására, a kurzusok közötti együttműködésre és az oktatási rendszeren belüli határok átjárhatóságára. Általában vizsgálják még a KAK-programok rendszerszerűségét is: azt, hogy azok véletlenszerűen alakultak ki, vagy valóban, s nemcsak a kijelentések szintjén valamilyen azonosítható designból következnek.

Végül mérni szokták azt is, hogy a programok kínálnak-e valamilyen garanciát az oktatók státuszaira (hiszen azokat gyakran a KAK különböző formái – legalábbis részben – leépíthetik). Az ilyen rendszerek bevezetése általában a BA fokozat eredményeinek rögzítésével kezdődik, s ezekre építik azután az egész első fokozatú képzést, amelyet – hiszen később vezettek be – szempontjaink szerint is könnyebb alakítani. A mesterfokozatokon az oktatóknak zömmel bejárattott programjaik vannak, ezeket valamilyen formában már korábban is oktatták, s mert ezekhez a diszciplínákhoz hozzászoktak, kurzusait, s azokon belül is saját szerepüket, jobban védik. Tehát a KAK-ot önmagában a mesterképzésben talán nehezebb bevezetni. Az első fokozaton az oktatói kar kötődése egészében talán gyengébb, tehát jobban lehet oktatási innovációkkal is próbálkozni ezeken a tárgyakon belül. Miután a KAK módszertana tantárgyközi megközelítéseket is feltételez, az oktatástörténetileg védteletlenebb BA kurzusok kialakításánál könnyebb a bevezetésük is.

Ugyanakkor érdemes arra gondolni, hogy az újabb egyetemi rendben a diszciplína vagy a szak az autonóm egység. Azokon belül oktatásmódszertani újdonságok bevezetésénél külső partnerekkel elvben nem nagyon kell konzultálni, tehát az egyetemi hatóságok jóváhagyása is csak sokkal ritkábban elengedhetetlen. Ezért tulajdonképpen többnyire mérlegelés tárgya, hogy valóban tantárgyközi egyeztetéssel próbálkozzanak, hiszen az csak sokkal több babramunkával, sokfajta érdek figyelembevételével történhet meg. Érdemes megkülönböztetni itt is a szűkebben vett, a kurzusban megfogalmazott végeredményeket, és azokat a szélesebb kompetenciákat, amelyek környezetfüggőek, tehát a különböző alkalmazási területek szerint változnak. Kérdés persze, hogy mindez mekkora teret enged az oktatási ideológiákon belüli léggömb-hatásoknak (üres, funkció nélküli méréseknek, tulajdonképpen felfújtt, tartalom nélküli indikátorok megjelenésének) a reformok meghirdetésénél.

Általában a KAK reformok motorjai a tananyagfejlesztés és a kurzustervezés. Hozzájuk képest általában lemaradnak a diákokra vonatkozó egyetemi szolgáltatá-

sok és szervezetek. Természetesen a kurzusok elképzelhetetlenek olyan rugalmas adminisztráció nélkül, amely szükséges a hallgató ellenőrzéséhez az ilyen széttagolt rendszerekben.

A mi közép-európai KAK terveink kezdetben bizonyára azon fognak megbukni, hogy az egyetemi/főiskolai adminisztráció alkalmatlan arra, hogy a hallgatót egyénileg az itt elengedhetetlen rugalmassággal tudja követni.

A KAK amerikai irodalma általában pozitív előjellel hangsúlyozza a projektekben résztvevő intézetek sokféleségét. Ebből kiindulva kikerülhetetlenül sokfélék lesznek a bevezetés folyamatai. Ily módon azokat kísérletezésként is felfoghatjuk, és akkor a „legjobb gyakorlat” keresése magától értetődően válik a bevezetés központi elemévé. A bolognai segédanyagok Európában és a Lumina Alapítvány anyagai az USA-ban persze lassan kikerülhetetlenné válnak, de Európában a különböző helyi akkreditációs formák számos más megoldást is elfogadtak. A szervezeti sokféleség a szabályozással együtt is megmarad. Egyes megközelítések [Adelman-Ewell et al., 2014] mindeközben felhívják a figyelmet közös tanulási produktumokra, miközben az értékelés, de még a tartalom kiszemelése is az egyes intézmények helyi sajátosságaiából következik.

Tulajdonképpen a *minőségellenőrzés* (DQP és mások) elsősorban nem a tesztek szabványosításában vagy az azonosított értékelésekben érdekelt, hanem inkább abban, hogy segítsen az egyes programok végtermékeinek értelmezésében, környezeti értékelésében. Ugyanakkor belátható, hogy a szép szándékok ellenére a legkülönbözőbb középiskolai programok, érettségi előtti teljesítmények összemérésében a legkülönfélébb nagy átfogó nemzeti tesztrendszerek megkeményednek, elbürokratizálódnak. Nem valószínű, hogy az ilyesmit sikerül teljesen kiküszöbölni a BA rendszerek teljesítményeinek hasonló típusú mérésénél. Valószínűleg az erősen tovább bürokratizáló és központivá váló magyar felsőoktatási management csak véletlenül nem fog beleesni ebbe a már előre jól kirajzolódó gödörbe. Ezen az sem fog változtatni, hogy elvben sok mindent lehet az oktatóra bízni addig, amíg az oktatót a rendszer konformitásra készíti. Kérdés, hogy egy ilyen milióban hogyan lehet az – egyébként az e programoknál oly elengedhetetlen – együttműködést az oktatók és az egyetemi adminisztráció között szép szóval, tartósan fenntartani.

Kérdés, hogy hazai kísérleteinknél mennyire tudjuk kikerülni azokat a csapdákat, amelyekbe az e módszertanokkal először próbálkozó amerikai egyetemek beleestek. Kezdetben érthetően kevés oktató ismerte csak a KAK technikáit, s amikor elkezdtek szervezeten felkészíteni őket a decentralizált kurzusok vitelére, azok hitelességét túlzott merevséggel igyekeztek a külvilág számára biztosítani. „Szabadjára engedünk” hirdették, „de ne hidd, hogy mindent rád bízunk”. „Magad haladhatsz, de minden sarkon ellenőrzünk.” Később aztán kiderült, hogy az ellenőrző pontok egy része felesleges, és végül a készségeket/képességeket nem kell mindentől s azonnal vasfegyelemmel ellenőrizni.

Másfelől, ha az oktatókat alaposabban felkészítjük a programokra – s idővel ezt azért sikerült megoldani –, akkor ők is magabiztosabbak lesznek, látják, érzik, hogy a rájuk bízott hallgatók milyen sebességgel, milyen irányban mozognak, s jobban fognak hinni tapasztalataiknak, mint a mechanikus és merev ellenőrzésnek. Láthatóan nehezen feloldható problémát jelenthet itt az ellentmondás az egyetemek egyre erősebb adatszükséglete (a diákokról egyre nagyobb részletezettséggel gyűj-

tik az anyagot, a részteljesítményeket is ide értve) és az általunk ajánlott vagy kifejlesztendő kurzusokhoz szükséges növekvő tanári autonómia között. Persze az oktatók is intenzívebben bevonhatók a számonkérés jellegű adatelemzésbe, de attól félünk, hogy ettől – az esetek zömében – az oktatók igazán nem kerülnek majd közel a hallgatókat megjelenítő adattömeghez.

Nyitott a kérdés, mit érthetünk itt az oktatók egyre kiterjedtebb, de nem hagyományos szerepekben megjeleníthető feladatai alatt. Közismert, hogy az első rendszerek (legalábbis Amerikában, mint a Western Governors University, vagy a Southern New Hampshire University) programjaiban az oktató elsősorban mentor és coach. Máshol azonban nem épül le a hagyományos tanár szerep sem, és megmarad az új programokon oktató kollegák kötődése a hagyományos tudományági tanszékhez is. Bizonyára, bármelyik értelmezést is választjuk, az oktatói szerepek cseppfolyósabbá válnak, az új egyetemi software folyamatosabbá teheti a beavatkozást az oktatási folyamatba, s nem kell szemesztervegi vizsgákra várni. Következésképpen már akár a szemeszter bevezető szakaszát követően látható lesz, melyik hallgatónak lesz szüksége kiegészítő anyagokra, vagy oktatói beavatkozásra.

OKTATÓI SZEREPEK

Technikailag érthető, amikor az oktatókat az eddigieknél jobban igénybe akarják venni a programokban, de hangsúlyozzák, hogy „nem hagyományos minőségükben” lenne rájuk inkább szükség. Ilyenkor az a kérdés merül fel, hogy mi az egyszerűbb: az anyagot elvben ismerő oktatót rávenni arra, hogy szakmai szerepmodelljét hangolja át, vagy ellenkezőleg, egyszerűbb a „nulláról” egy teljesen új szerepmodellre megtanítani, mert akkor a régi oktatói begyakorolt aszimmetriák nem fognak hatni. Esetleg felvenni a programokba olyan szakembereket, akik ezekben az oktatási formákban gyakorlottnak számítanak, a kurzus szakterületeit viszont mélyebben nem ismerik. Emellett szólhat, hogy egy rutinos távoktatónak egyszerűbb elmerülni egy új kurzusban, ha nem kell közben szerepet tanulnia, mint fordítva. Ez lényegében azt jelenti, hogy újra kell formálnia a szakmaképét és változtatnia kell az addig használt módszereken. Hiszen az itt vizsgált helyzetekben, amikor útvezető, rávezető, coach szerepekben működünk, valószínűleg nem, hogy sokra nem megyünk a hagyományos oktatómodell tapasztalataival, hanem azok kifejezetten zavarnak az új tanár-diák kapcsolat felépítésében.

Mindebből további oktatásszervezési kérdések is következnek. A KAK-ban járatos oktatónak ez a módszertan az alapkötődése, és ezt többfajta szakmában, területen is alkalmazhatja. Tehát a hagyományos tudományági-tanszéki szervezési modellhez csak nehezen illeszkedik. Egyes megoldásoknál ezt az ellentmondást az oktatók kettős kötődésével próbálják adott pontokon felülírni. Egyszerre tartoznak egy hagyományos „tartalomhoz kötött tanszékhez” és egy szélesebb képességfejlesztő részleghez, tanszékhez is (pl. mint az amerikai Alberno College-ban).

Adelman [2009: 201] úgy véli, hogy ezekben a helyzetekben az oktatói szerepek cseppfolyósabbakká válnak. De nem egészen tudjuk, hogy mit érthetünk e változások alatt. Az oktatói identitás válik cseppfolyóssá? A professzori tekintély tűnik el? A hagyományos oktató-hallgató kapcsolatban számtalan olyan fogás, megoldás léte-

zett, ami védte az oktatói tekintélyt. Nem azért, mert a hallgató meg akarta volna az oktatót intellektuálisan támadni, hanem elsősorban azért, mert a hagyományos tanulás még az egyetemi fokozatokon belül sem volt minden pillanatban és minden vonatkozásában teljesen önkéntes, így az oktatói tekintélyre szükség volt ahhoz, hogy a folyamat egyáltalán működhessen (persze nem volt ahhoz teljesen elégséges, de nélküle a folyamat egyáltalán nem működött). A tekintély ráadásul ebben a hagyományos pedagógiában színpadi produkcióként volt jelen. Hallgatóként elfogadhatóbb volt az az oktatói tekintély, amelyet a hallgatótársak is elismertek. Ha sokan elismerik az oktató (mint irányító vagy befolyásoló személy) értékét, akkor az egyedi hallgató is hajlandó azt jobban elfogadni. Az itt vizsgált esetben azonban ilyesmiről szó sincs, hiszen az oktató és a hallgató egy virtuális térben tulajdonképpen magára marad. A hallgató ebben az esetben hálás is lehet az instruktorának és el is utasíthatja javaslatait, mindeközben valamilyen sajátos érzelmi kapcsolat is meghatározhatja rokon-, vagy ellenszenvét. Ugyanakkor semmit sem tud mások ilyen irányú érzéseiről. Ezért a tekintély elfogadtatása a hagyományos szerepekből következően nehezebb.

A KAK esetében e helyett működik egyfajta racionalitás. Beláthatja a hallgató, hogy az instruktor támogatásával az anyagban gyorsabban haladhat, és ebből valamilyen előnye származik. Ezt a hálát különbözőképpen fogja azután kifejezni. Mindenesetre az instruktordiák szerep itt inkább horizontális lesz, mint a hagyományos oktató-hallgató kapcsolatban (amely, ha nem is teljesen, de azért inkább vertikális-ként írható le). Ráadásul úgy tűnik, hogy a hagyományos oktatói tekintély felhalmozható, azonban a coach iránti bizalom nem ilyen, nem kumulálódik, és az előző modellhez képest sokkal gyakrabban kell építgetni vagy javítgatni az ottani oktatói szerepeket. Ráadásul az „oktatói oldalon” az instruktor és mentor mellett a korábbiaknál szervezettebben jelennek meg további tulajdonképpeni segédszerepek: a könyvtárosé, a számítógépesé, a gépi nyilvántartásokat kezelő adminisztrátoroké. S míg a hagyományos oktatói szerephierarchiában ezek szétváltak (a hallgató még véletlenül sem keverte össze a professzort a könyvtárossal), ez a korábbi magától értetődő hierarchia – amit a hagyományos egyetemi, főiskolai rendben első pillanattól kezdve jeleztek, bemutattak a hallgatónak, és azt vita nélkül el is fogadta – most nem látható, vagy legalább is szétlapul.

Az egyes kurzusokat „vásárló”, az egyetem szociális teréhez képest külső „hallgató” számára az oktatói oldalon belüli különbségek alig láthatóak, s tulajdonképpen nem is magától értetődőek. Funkcionalitásában mindez elfogadható, de kérdés, hogy az oktatói kar hogyan viszonyul az ilyen helyzetekhez. Egyesek számára ezek magától értetődőek, mert eddig sem voltak különösebb pozícióik oktatóként. Tehát tulajdonképpen még jól is alakulnak a dolgok. Nem kell nagy nehézségekkel mászni felfelé egy olyan rendszerben, ami iránt nincs meg a feltétel nélküli elkötelezettség. Másoknak ez esetleg kevésbé tetszik, de el kell fogadniuk, mert másmilyen kurzusok tanításához nem juthatnak hozzá. Lesznek, akik a tantárgyak iránt annyira elkötelezettek, hogy nem igen érdekli őket, milyen helyzetekben, módszerekkel kell eljárniuk, ha így egészében befolyásolni tudják a diszciplína további erősítését.

Azonban számos oktató legfőbb jutalma tulajdonképpen tekintélyének napi megélése volt. A fizetés nem volt különösen vonzó, a napi terhelés növekedett, az előmenetel lelassult. Ezeken az oldalakon különösen öröm vagy elismerés az okta-

tót rendszeresen nem érte. De ott volt a társadalmi szerep: a fiatalabb korosztályok figyelve, a professzor társadalmi tekintélye, esetenként még valamilyen „guruság” is. Ezek a KAK-ban nem, vagy csak elenyésző mértékben léteznek. Tehát azok a professzorok, akiknek a tekintély fontos jutalomnak számít, minden bizonnyal menekülnének onnan, ahol ezt nem kapják meg. Elitegyetem elitoktatóját bizonyára nem lehet nagyobb odaadásra készíteni ilyen szerepek iránt. Ebből azután kétfajta továbblépési lehetőség következik. Az egyik, hogy a KAK-ot legalábbis a közép-európai rendszerekben, még belátható ideig csak az oktatási rendszer peremén tudjuk elképzelni. Esti, levelező képzésekben, vállalatokhoz kihelyezett, ad hoc kurzusokban, alacsonyabb státuszú főiskolákon. Ha azonban igaz, hogy az ilyen képzések olcsóságukból, rugalmasságukból és könnyű elérhetőségükből következően népszerűek lesznek, akkor talán megváltozik a felsőoktatáson belüli intézményi tekintély rendszere is. A manager szemléletű egyetemirányítás végül is akár akarja, akár csak kényszerből teszi, de azokat a felsőoktatási formákat, részlegeket, oktatócsoportokat kell, hogy támogassa, ahol a legnagyobb hallgatószám-növekedés és talán a bevételek erősödése is feltételezhető. Ebben az értelemben nyilvánvalóan kikerülhetetlen lesz a KAK felértékelődése a magyar felsőoktatásban, különösen annak a gyakorlattal összekapcsolódó részeiben.

Egy másik lehetőség mentén a fennálló tekintélyi szerkezetek megmaradnak, de felduzzadnak a KAK-elemeket is tartalmazó szolgáltató részlegekkel. Ily módon egy komoly egyetem komoly tanszékének három profilja is lesz, amelyeket meghatározó módon különböző emberek vagy csoportok működtetnek – persze nem kizárva, de egyre inkább szétválasztva ezeket. Elvben persze az átfedések itt nem fognak megszűnni. Tehát lesznek olyanok, akik jól pályáznak, és elsajátították azokat a publikációs, kommunikációs sémákat, amelyek fontosak a tanszék presztízsének biztosításához, karbantartásához. Ott lesznek az esetleg hallgatói tömegeket vonzó oktatók: kiváló szórakoztatók, performerek, erős nyilvános személyiségek. Az egyetemen belül, sőt, az országban sok tekintetben ők jelenítik majd meg a tanszékét. Ez a szerep sokszor, de nem feltétlenül egybeesik az első csoporttal vagy profillal.

De ha mindez nem hoz elég hallgatót, vagy a kutatási projektbevétel kisebb a megszokottnál, akkor az elit tanszéknek is be kell szállnia a KAK ágazat működtetésébe. Erre külön embereket kell felvennie, talán elkülönült tanszéki szervezetet is létre kell hoznia, mert ez a profil nehezen illeszkedik a hagyományosan ebben a szervezetben dolgozók életútjához. Technikailag kivitelezhető, és megfelelő javadalmazással talán feloldható lesz a tanszékeken belüli egyébként létező vagy fennmaradó belső tekintélykülönbség is. S mert ez a szolgáltatás végül is ismert elitintézményekben kínálja a kurzusokat, végzettséget, ezért ugyanolyan feltételek mellett a hallgatók szívesebben fogják ezeket választani, mint a kevésbé márkás helyeket. Sőt, ezek az intézmények a periférikus képzési helyeknél semmivel sem többet kínáló programjaikért 10–20 százalékkal többet is kérhetnek kurzusdíjban.

HAZAI BEVEZETÉS

A magyar feltételek között a tulajdonképpen eddig leírt megalapozó fázist követően a KAK-nak többfajta kihívásnak kell megfelelnie. Az első a piacnagyság, a másó-

dik a nemzetközi munkahelyek készségeinek meghatározása, a harmadik a munkahelyek, munkakörök következő években fokozódó dinamizálódása.

A piacnagyság tekintetében a magyar KAK-ot elsősorban nem az korlátozza a további növekedésében, hogy a magyar nyelvű oktatás határai adottak. Ez természetes körülmény, de egyelőre inkább piacerősítő, mint -korlátozó tényező. Miután itt főleg a távoktatás különböző formáiról van szó, a határon túli kisebbségek szakmai képzését meghatározó mértékben az anyaországi KAK kurzusok vehetnék át. Ha ezek neves egyetemek valamilyen okleveleit jelentik, önmagukban a kinti kisebbségi intézmények nehezen állják velük szemben a konkurenciát. A nyilvánvaló konfliktusok persze feloldhatók lesznek, ha a létrejövő esetleges kisebbségi konzultációs pontokon oktatóként, együttműködőként a helyi szakértelmiség is szóhoz jut. Az oktatócsapatok ilyen összekapcsolódása – még természetesen számítógéppel támogatott kurzusok és számonkérés nélkül – már a 90-es évek elején népszerű volt, amikor magyarországi egyetemek (pl. Gödöllő) kihelyezett kurzusaira komoly infrastruktúra épült kisebbségi területeken.

Úgy véljük, hogy a magyarországi diplomák „becsülete” mára a kisebbségi területeken kétségtelenül romlott, a levelező oktatás akkor kiépült helyi formái nagyjából megszűntek, de azért e szerepek talán – legalább részben – rekonstruálhatóak. A máshol felépített kisebbségi felsőoktatási intézmények, Szabadkától Komáromon át az erdélyi városokig, amelyek azért jöttek létre, hogy a nehezen mozduló, de magyar nyelvű oktatást igénylő közönséget otthon megszólítsák, bizonyára élhetnek majd a KAK eszköztárával. Sőt, ha elég ügyesek, kurzusaikra más helyekről is (tehát mondjuk Erdélyben a Vajdaságból, vagy Magyarországról) szerezhetnek hallgatókat. A korlátok tehát nem ebből, hanem elsősorban a szakoktatás magyarországi szerkezetéből következnek. Az országban működő vállalatok (hazai és külföldi tulajdonúak) alapján nem működtetik, nem igénylik a folyamatos továbbképzés, ráképzés nemzetközileg ismert és gyakorolt formáit. Sőt, nem hajlandók finanszírozni teljes terjedelmében azt a típusú szakoktatást sem, amely egyébként hagyományosan az akkori állami vállalatokkal együtt zajlott. Az elektronikában és a járműiparban persze vannak kivételek; néhány nagyvállalat jelentős műszer- és berendezéscsomaggal segíti a képzést, mert belátja, hogy az oktató intézmények nem tudnák megvenni ezeket, s így nem is tudnának képezni ilyenek működtetésében járatos szakembereket az iparnak. Véletlenszerűen léteznek vállalati ösztöndíjak is tehetségesebb fiatal szakemberek lekötésére, de alapján mégiscsak hardware biztosításáról van szó. Még az a néhány nemzetközi nagyvállalat, amely ilyesmit gyakorol, sem tart igényt olyan testhezálló kurzusokra, amelyeket helyi főiskolák, egyetemek, vagy akár szakiskolák a vállalat speciális igényeinek kiegészítésére szállítanának. Mintha nem bíznának a magyar felsőoktatásban annyira, hogy feltételezzék, olyan oktatók dolgoznak ott, akik az ő speciális vállalati szükségleteikre azonnal beállítható embereket tudnának produkálni. Az csak korlátozottan várható, hogy a KAK maga – nagyvállalati szponzoráció nélkül – vállalkozna az ottani készségek pontosabb azonosítására és kifejlesztésére a jövőbeli vállalati munkatársaknál.

Lényegében nem jobb a helyzet a belülről jövő továbbképzési piacon sem; ha megnézzük a mérnöktovábbképzők és közgazdász-továbbképzők programját (ezek egyébként mindenütt, a korábbiakhoz képest visszafejlődnek vagy visszaesnek),

akkor ezek sohasem képességfejlesztésre, a kreativitás kibontására, hanem mindig nagyon konkrét, nagyon földhöz ragadt ismeretek oktatására kell, hogy koncentráljanak, ha fizetőképes keresletre vágnak. Lehet új technikákat, szabályozásokat, kötelező európai normákat bemutatni, lehet új informatikai megoldásokat betanítani, de nincs igény szélesebb képességfejlesztésre. Ilyesmiért nem fizet sem az esetleges hallgató, sem azok a munkahelyek, ahol már a munkaerő átképzése lenne aktuális. A diplomás munkanélküliek átképzésében, amelyet ráadásul különböző európai és más nemzetközi források részfinanszíroznának, az egyetemeknek eddig szinte semmilyen szerep sem jutott, az itt mozgatott jelentős összegeket (amelyek szinte egyedüliek a magyar piaci alapú tovább- és átképzésben) igen vegyes színvonalú, általában a korszerű KAK világával köszönőviszonyban sem lévő apró oktatási vállalkozások sajátították ki – sok éves személyes összefonódással a pénzeket folyósító állami szervezetekkel.

A mi viszonyaink között mindebből következően problémát jelent az is, hogy a KAK-ban résztvevő oktatókat *külön kellene elismerni*. Itt nem egyszerűen kiegészítő óradíjakról van szó. Azok nyilvánvalóan kellenek, de fontosabbak a speciális fogások, amelyek segítségével megnövelhető lenne a KAK-oktatók presztízse, hogy ne érezzék úgy, hogy egy emelt szintű szakiskolába fokozták le őket. Nem kevésbé fontosak a hallgatók beillesztésének kérdései a graduális programokba, illetve a hallgatói közösségekbe. A KAK programja – ha már az egész képzés előrehaladt – lényegében egyre nagyobb erőfeszítésekkel integrálható csak hagyományos kurzusok közé.

Már szóltunk az elvi lehetőségekről a programok átvezetésében, bevezető szakaszainak integrálásában az egész képzésbe. A hazai viszonyok között tulajdonképpen két alapelehetőség kínálkozik. Az első *a kreditstruktúrák összeolvasztása* valamilyen időteljesítmény függvényében: ha a szakaszos mérési pontokat valaki teljesíti, és ezekhez hagyományosan valamilyen óraterhelés járult, akkor ebben a modellben – ha a teljesítés igazolt – az óraterhelés érdektelen. Egy második változat *az időráfordításokra* összpontosít, s tulajdonképpen annak ekvivalensét keresi a KAK-kurzusokban. A hagyományos és KAK kurzus létezhetségek ugyanolyan elnevezés alatt (ahogy a hagyományos magyar felsőoktatási esti-levelező diplomáknál már megszokott volt), és végül felépíthet a nappalitól független, több kurzusból álló rendszereket is, amelyek végén önálló diplomák szerezhetők.

Ahogy nő a vállalati kurzusok száma/aránya, és ahogy szaporodnak a hagyományos „nappali szerkezetben” még nem akkreditált kurzusok, profilok, szakok, úgy kerül előtérbe a második megoldás.

Természetesen kikerülhetetlenek lesznek a viták a készségek/képességek konkrét operacionalizálásánál. Először is, ezek puhán, vagy sehogy sem lesznek pontosan meghatározhatóak. Egyetemi emberek, gyakorló szakértők és oktatástervezők számos alternatív megoldást is elismerhetnek. Másrészt mindentől függetlenül nyilvánvaló, hogy a KAK kurzusokat nem lehet igazán egyszerűen egymáshoz simítani, nagyon sok bennük a helyi árnyalat. Lassan ugyan megjelennek azok az új generációs kezdeményezések, amelyek kevésbé bíznak a tantestületen belül delegált modellekben, és jobban hisznek az előre rögzített sémáknak.

HALLGATÓK – FOGYASZTÓK

A nemzetközi irodalomban a megvalósítás során felmerülő egyik legnagyobb nehézségnek a hallgatói ösztöndíjak megállapítását vélik. Azokban a rendszerekben, ahol a hagyományos kurzusok az időráfordítás mértékében állapítják meg az ösztöndíjak nagyságát is, ez az akadály valóban komolyan veendő (amennyiben nehézségek lesznek az ekvivalens számításánál). A magyar ösztöndíj-rendszerből ez a forma lényegében hiányzik, illetve az egész rendszer a képzés egészét, a diploma-szerzést, és nem az egyes kurzusok elvégzését jutalmazza. Azonban úgy véljük – akármekkorák is maradnak az ösztöndíjak – ahogyan a magyar felsőoktatás egész rendszere fragmentálódik, úgy aprózódhat fel a kurzusok elvégzésének jutalma is, hiszen nem a diploma, hanem ezek lesznek az alapegységek, ráadásul nagyobb idő is eltelhet a kurzusok elvégzése között. Tehát semmi sem zárja ki a támogatás ennek megfelelő feldarabolódását és időbeli széthúzását.

Programjavaslatunkban egyelőre még csak elvi lehetőség egy olyan egyetem vagy kar, ahol a kínált kurzusok zöme KAK-rendszerű, így a hagyományos oktatás kifejezetten kisebbségbe kerül. De kikerülhetetlenül – ha a szabályozás ezt megengedi – meg fognak jelenni később ilyen intézmények is. Azt ma még el tudjuk képzelni, hogy hogyan integrálunk néhány KAK-kurzust hagyományos kari struktúrába. De mi lesz, ha majd fordítva kell gondolkoznunk: KAK-ra épített karokba kell beolvasztanunk néhány olyan kurzust, amelyet még a régi formákban kínálnak? Egy olyan szerkezetbe, amely alapvetően nem a mérhető időráfordításhoz, hanem a megszerzett kompetenciákhoz illeszti a teljesítményt és a diplomát, vajon hogyan lehet majd a hagyományos előadásos programokat beépíteni?

IRODALOM

- Adeleman, C. (2009): *The Bologna Process for US eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504904.pdf>. Lekérdezve: 2016.03.16.
- Adelman, C. (2010): „The US response to Bologna: Expanding knowledge, first steps of convergence” *European Journal of Education* 45(4): 612–623.
- Adelman, C.–Ewell, P.–Gaston, P.–Schneider, C. (2014): *The Degree Qualifications Profile. A learning-centered framework for what college graduates should know and be able to do to earn the associate, bachelor's or master's degree*.
http://degreeprofile.org/press_four/wp-content/uploads/2014/09/DQP-web-download.pdf. Lekérdezve: 2016. 03. 16.
- Baum, S.–Ma, J. (2014): *Trends in College Pricing*. New York: College Board
- Bergeron, D.A. (2013): *A Path Forward: Game-Changing Reforms in Higher Education and the Implications for Business and Financing Models*. Washington: DC: Center for American Progress
- Bradley, M.J.–Seidman, R.H.–Painchaud, S.R. (2012): *Saving higher education: The integrated, competency-based three-year bachelor's degree program*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Burke, L.M.–Butler, S.M. (2012): *Accreditation: Removing the barrier to higher education reform*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535877.pdf>. Lekérdezve: 2016. 03. 20.
- Deming, D.J.–Goldin, C.–Katz, L.F. (2011): „The For-Profit Postsecondary School Sector: Nimble Critters or Agile Predators?” *NBER Working Paper* 17710
- Ewell, P. (2013): „The Lumina Degee Qualifications Profile (DQP): Implications for assessment” *Occasional Paper* No. 16. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University: National Institute for Learning Outcomes Assessment
- Ewell, P. T. (2013): *The Lumina Degree Qualifications Profile (DQP): Implications for assessment*. National Institute for Learning Outcomes Assessment. <http://www.learningoutcomesassessment.org/documents/DQPop1.pdf> Lekérdezve: 2016. 03. 21.
- Fleming, B. (2015): *Myths and Misconceptions about Competency-Based Education*. Lekérdezve: May 201, 2015.
- Horn, H.–Michael, B. (2011): *Beyond Good and Evil: Understanding the Role of For-Profits in Education through the Theories of Disruptive Innovation*. www.aei.org/publication/beyond-good-and-evil/. Lekérdezve:2016.03.21.
- James, K. J. (2015): *Quality Assurance in Other Sectors: Lessons for Higher Education Reformers*. American Enterprise Institute
- Jankowski, N.–Hutchings, P.–Ewell, P.–Kinzie, J.–Kuh, G. (2013): „The Degree Qualifications Profile: What it is and why we need it now” *Change: The Magazine of Higher Learning* 45(6): 6–15.
- Johnstone, S.M.–Soares, L. (2014): „Principles for Developing Competency-Based Education Programs” *Change: The Magazine of Higher Learning* 46(2): 12–19.
- Kallioinen, O. (2010): „Defining and comparing generic competences in higher education” *European Educational Research Journal* 9(1): 56–68.
- Kelchen, R. (2015): *The Landscape of Competency-Based Education: Enrollments, Demographics, and Affordability*. Washington, DC: American Enterprise Institute
- Klein-Collins, R. (2012). *Competency-based degree programs in the US*. *Council for Adult and Experiential Learning*. http://www.cael.org/pdfs/2012_CompetencyBasedPrograms.pdf. Lekérdezve: 2016. 03. 14.
- Klein-Collins, R.–Sherman, A.–Soares, L. (2010): *Degree completion beyond institutional borders: Responding to the new reality of mobile and non-traditional learners*. Washington, DC: Chicago, IL: Center for American Progress and Council for Adult and Experiential Learning
- Klein-Collins, R. (2012): *Competency-Based Degree Programs in the U.S.: Postsecondary Credentials for Measurable Student Learning and Performance*. Chicago: Council for Adult and Experiential Learning (CAEL)
- Lacey, A.–Murray, C. (2015): *Rethinking the Regulatory Environment of Competency-Based Education*. Washington, DC: American Enterprise Institute
- Long, B.T. (2014): *Addressing the Academic Barriers to Higher Education*. Washington. D.C.: The Hamilton Project, the Brookings Institution
- Loonin, D.–McLaughlin, J. (2011): *State Inaction: Gaps in State Oversight of For-Profit Higher Education* National Consumer Law Center December, p. 18.

- Lumina Foundation for Education (2011): *The Degree Qualifications Profile: Defining degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders, and stakeholders*. Indianapolis, IN
- McKenney, S.-Nieveen, N.-van den Akker, J. (2002): „Computer support for curriculum developers: CASCADE” *Educational Technology Research and Development* 50(4): 25-35.
- Mulder, M.-Weigel, T.-Collins, K.-Bibb, B. (2007): „The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis” *Journal of Vocational Education and Training* 59(1): 67-78.
- Neem, J. N. (2012). *A University without intellectuals: Western Governors University and the academy's future*.
<http://www.pub.isea.org/assets/docs/HE/2012-TA-Neem.pdf> Lekérdezve: 2016. 03. 20.
- Ordonez, B. (2014): „Perspectives in AE - Competency-Based Education: Changing the Traditional College Degree, Power, Policy and Practice” *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 26(4): 47-53.
- Palacios, M.-DeSorrento, T.-Andrew, P.K (2014): *Investing in Value, Sharing Risk: Financing Higher Education through Income Share Agreements*. American Enterprise Institute
- Pew Research Center (2011): *Is College Worth It? College Presidents, Public Assess Value, Quality and Mission of Higher Education*. Washington, DC: Pew Social and Demographic Trends
- Senate Committee on Health, Education, Labor & Pensions (2015): *Higher Education Accreditation Concepts and Proposals*.
- Shedd, J. M. (2003): „The history of the student credit hour” *New Directions for Higher Education* 2003(122): 5-12.
- Soares, L. (2013): *Post-traditional learners and the transformation of postsecondary education: A manifesto for college leaders*.
<http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Post-traditional-Learners.pdf>. Lekérdezve: 2016. 03. 14.
- Staton, M. (2012). „Disaggregating the Components of a College Degree” *Working paper, American Enterprise Institute*
- Sursock, A.-Smidt, H.-Davies, H. (2010): *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Brussels: European University Association.
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/publications/eua_trends_2010.pdf. Lekérdezve: 2016. 03. 14.

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA 2016.

DÍJAZOTT DOLGOZATOK

SZOCIOLÓGIA II. SZEKCIÓ

I. díj	Havelda Anikó	„Megéri versengőnek lenni?” A közösségen belüli státusz és a versengésre való hajlam összefüggésének vizsgálata általános iskolások körében
II. díj	Szabó Evelin	A reprodukzív technológiák nyújtotta lehetőségekről laikus szemmel
III. díj	Habsz Lilla Dorina	Jó teljesítmény=népszerűség? Az iskolai teljesítmény és a népszerűség kapcsolatának longitudinális vizsgálata a roma és a nem roma tanulók körében

TURIZMUS ÉS KÖZLEKEDÉS SZEKCIÓ

I. díj	Ilyés Noémi	Turizmus Budapest árnyékában: Láthatatlan turisták Szentendrén
II. díj	Csapody Bence	A gasztroturizmus fejlesztésének lehetőségei a Balaton régióban
III. díj	Bónis Zsófia	Gyula újratöltve – desztinációmarketing 2.0
III. díj	Naffa Nóra	Gyula újratöltve – desztinációmarketing 2.1
III. díj	Parti Eszter Nikoletta	Gyula újratöltve – desztinációmarketing 2.2
III. díj	Kovács Brigitta Fanni	Hiába a medence, ha nem tudunk úszni. Magyar országimázs a hazai vizeink tükrében

VÁLLALATGAZDASÁGTAN I. SZEKCIÓ

I. díj	El-Meouch Nedim Márton	Bérdiszkrimináció az NBA-ben
II. díj	Gerics Dorottya Borbála	Az online versenypálya lehetőségei – Az autósport megjelenése a közösségi médiában
III. díj	Pass Dániel	The effect of within-season dismissal of head coaches on team performance: Evidence from the English Premier League (1995–2015)

VÁLLALATGAZDASÁGTAN II. SZEKCIÓ

I. díj	Sölch Tamás György	How Can Central and Eastern European Banks Cope with Financial Technology Disruption?
II. díj	Rajna Renáta Thaler Balázs	Új trendek, új modellek – úton a szolgáltatás-központú energia-szolgáltatási üzleti modell felé
III. díj	Pistruai Bence László	Szegmentált mobilhálózatok