

AZ OKTATÓI EREDMÉNYESSÉG FELTÉTELEINEK VIZSGÁLATA A FELSŐOKTATÁSBAN

CSOBA JUDIT^a – CHRAPPÁN MAGDOLNA^{b,*} – KATONÁNÉ KOVÁCS JUDIT^c

^aDebreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Szociológia Intézet, Debrecen

^bDebreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen

^cDebreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Közgazdaságtan és Világgazdaságtan Intézet, Debrecen

Beérkezett: 2023. augusztus 14., elfogadva: 2024. március 23.

Az elmúlt évek gazdasági, társadalmi változásai, valamint a technológiai innovációk egyre gyorsabb ütemű fejlődése a felsőoktatás környezetét is jelentősen átalakítja. A változások új kihívásokat fogalmaznak meg a felsőoktatás működésével, az oktatók felsőoktatásban betöltött szerepével kapcsolatban is. Tanulmányunk az egyetemi oktatás jövőbeli víziójára, a digitális környezetben megvalósuló fejlesztésre, ezen belül is az egyetemi oktatói szerep változására, valamint az oktatói kompetenciák fejlesztésének és az oktatói munka értékelésének összetett kérdéskörére fókuszál. A „backcasting” módszerrel végzett kutatásunk eredménye arra hívja fel a figyelmet, hogy a humán-erőforrás és a minőségi feladatvégzéshez szükséges oktatói kompetenciák folyamatos fejlesztése a felsőoktatásban sem váltható ki még a legjobban kidolgozott értékelési rendszerrel sem.

Kulcsszavak: felsőoktatás, backcasting módszer, jövőscenáriók, egyetemi oktatók, oktatói szerepváltozás, teljesítményértékelés

EXAMINING THE CONDITIONS FOR EDUCATOR EFFECTIVENESS IN HIGHER EDUCATION

The economic and social changes of recent years, as well as the accelerating pace of technological innovation, have significantly transformed the higher education environment. These changes also pose new challenges for the functioning of higher education and the role of teachers in higher education. Our study focuses on the future vision of university education, the opportunities for development in the digital environment, including the changing role of higher education teachers, and the complex issues of developing teaching skills and evaluating teaching. The results of our backcasting research highlight the fact that continuous development of human resources and teaching competences required for quality performance in higher education cannot be replaced by even the most detailed evaluation system.

Keywords: higher education, backcasting method, future scenarios, university lecturers, lecturers' role change, performance evaluation

* Levelező szerző: Dr. Chrappán Magdolna, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: chrappan.magdolna@arts.unideb.hu

Bevezetés

A felgyorsult technológiai, gazdasági és társadalmi változások következményeként a 2000-es évek második évtizedében új fejlesztendő területek kerültek a fókuszba: a tanulás, a tanítás minőségének javítása és az oktatás eredményessége, melyek kulcsstényszerzője az egyetemi oktatók szakmai fejlődése. Mindezek alapja a teljesítmény, ezért vált a tudományos térben és a policy-dokumentumok szintjén is kulcskérdéssé a felsőoktatásban dolgozó oktatók teljesítménye és szakmai fejlődése.

A megváltozott tanulási stratégiáknak megfelelően az egyetemi oktatás is a tudásközösségekre, az új tudás közös létrehozására fókuszál (Katonáné 2012; Kálmán 2018), ami az oktatóktól új kompetenciákat vár el, hiszen az oktatói tevékenység a felsőoktatási intézmények versenyképességének egyik fontos eleme.

A szerepváltozásra irányuló elvárások a felsőoktatási intézmények mindennapjaiban is megjelentek. Kogan és munkatársai az oktatók esetében fokozódó szerepdiverzitásról (tanár, mentor, coach, facilitátor stb.) beszélnek (Kogan–Moses–Khawas 1994), és gyakori, hogy az intézmények a változó szerepekre felkészítő programokat kínálnak a régi és új oktatóknak (Adams 2005; Dunkin 2005; Coomber 2018). A diverzív szerepek diverzív tevékenységeket és teljesítményeket generálnak, amelyeket a minőségbiztosítás a különféle teljesítményértékelési rendszerekkel igyekszik megragadni.

A teljesítményértékelési rendszerek (továbbiakban TÉR) hatékonysága soktényezős elem, kulcskérdés azonban, hogy a munkatársak mennyire tudnak azonosulni a teljesítményelvárásokkal. Ennek a feltárása különböző részvételi módszerrel (*participative methods*) történhet, amelyben minden partner véleménye megjelenhet (Géring et al. 2018; King et al. 1998). Azért fontos ez, mert az egyetemeken, amelyeket Clark (1986) „farnehéz” (*bottom-heavy*) szervezeteknek, Mintzberg (1991) pedig szakmai bürokráciának nevez, az alkalmazottak egyetértése nélkül szinte lehetetlen bármiféle fenntartható szervezeti változtatást elérni (Géring et al. 2018).

Tanulmányunkban bemutatunk egy mikrokutatást, amelynek célja az oktatói vélemények feltárása a jövőbeli oktatói szerepelvárásokkal és a szükséges változtatásokkal kapcsolatban. A TÉR a felsőoktatási oktatók körében akkor hatékony, ha a személyes motiváció és az önfejlesztési lehetőségek állnak az értékelés fókuszában (Dilts–Haber–Bialik 1994; Baxter 2017). Ezért fontos, hogy milyen jövőképpel rendelkeznek az oktatók, így projektünk kutatási pillérét a bevezetendő TÉR-re való oktatói reflexió és a lehetséges jövőkép feltárása indukálta. A kvalitatív kutatáshoz a résztvevő backcasting módszert használtuk. A backcasting módszer nem általánosan ismert és használt a felsőoktatási gyakorlatban, ezért az eredmények mellett a módszert is bemutatjuk.

A változások kényszere: a teljesítményértékelési rendszerek megjelenése

A felsőoktatási intézményekben a változásokhoz való alkalmazkodás egyik eszköze a TÉR bevezetése (Chrappán 2022). A TÉR-rel a felsőoktatási intézmények alapvetően olyan motivációs közeg kialakítását célozzák, ahol a fejlesztés/önfejlesztés egyéni cselekvési tervek keretében valósul meg, és ennek eredményét a tágabb közösség (hallgatók, oktatási intézmény) is élvezzi: javul az oktatás minősége és eredményessége. Ha a fejlődés/önfejlesztés feltételei nem adóttak, a szervezeti környezet a külső értékelési rendszert preferálja, akkor Sułkowski és munkatársai szerint a TÉR negatívan hathat az alkalmazottak motivációjára (Sułkowski et al. 2020).

Bizonyos szervezettípusokban – így pl. a felsőoktatási intézményekben is – a szakértők a külső motiváció helyett (TÉR) egy más motivációs rendszert tekintenek hatékonynak: a közszol-

gálati motivációt (Public Service Motivation, továbbiakban PSM). A PSM olyan, ún. proszociális motivációs forma, aminek legfőbb jellemzői az egyéni elkötelezettség, az intenzív kooperáció a tudományos munkában és az erős *intrinzik motiváció* (Perry et al. 2008). A kutatások szerint a PSM erősen korrelál a munkával való elégedettséggel, az egyéni és a szervezeti teljesítménnyel, és kisebb munkahelyi fluktuációt eredményez (Naff–Crum 1999; Bright 2016). Ritz és munkatársai, valamint Gerrish szerint a munkáltatók rosszul teszik, ha TÉR-alapú jutalmazást alkalmaznak, ha az a céljuk, hogy az alkalmazottak PSM-je erős legyen (Ritz–Brewer–Neumann 2016; Gerrish 2016). Adataik szerint a TÉR csekély hatással van a közfeladatokat ellátók teljesítményére. Cadez és munkatársai szerint a TÉR elsősorban produktivitásra, azaz mennyiségre és nem minőségre ösztönöz (Cadez–Dimovski–Grof 2015).

Az egyetemi oktatók PSM-jének növelése érdekében fejlesztésre fókuszáló modelleket célszerű alkalmazni. A minőségbiztosítási rendszerek alapvetően két teljesítményértékelési típust ismernek a felhasználási cél szerint: a rangsoroló és a térképező típusú modelleket (Temesi 2016). A rangsoroló modellek csak néhány tevékenységre, folyamatlemre koncentrálnak. Ezek főképp PR-célokat szolgálnak, nem inspirálják a belső fejlesztési folyamatokat. Gyakran rankingfetisizmust és a tudományos kvantitatív mutatók kizárólagossá válását eredményezik, és az oktatási minőség kevésbé vagy egyáltalán nem érvényesül (Chou–Chan 2016; Camilleri 2021).

A térképező technikák az oktatási hatékonyság mellett a hallgatók és oktatók elégedettségét, attitűdjeit is figyelembe veszik, így az intézményi működés diagnosztizálására is alkalmasak: az indikátorrendszer részletes helyzetképet tárhat fel, ami alapján tartós fejlődést generáló belső tervek készíthetők az oktatók fejlődésével és a szervezeti működéssel kapcsolatban egyaránt (Temesi 2016).

A változások kényszere: az oktatók változásokhoz való alkalmazkodásának elősegítése

A tradicionális szakmákkal ellentétben a felsőoktatási oktatók számára – a legtöbb esetben – nincs tanári felkészítés. Kálmán (2018) szerint az oktatói kompetenciák a tanári felkészültségnek azt a rétegét ragadják meg, ami képessé teszi az oktatókat az oktatási tevékenység hatékony teljesítésére. A fejlesztendő kompetenciaterületek azonosítása mellett arra is figyelmeztet, hogy a képzések a deficitiek helyett a lehetőségekre fókuszáljanak. A képzések illeszkedhetnek életpályaszakaszhoz (pl. kezdő oktatók), az aktuális változásokhoz (pl. digitális oktatás térhódítása), de az oktatóközösségek, tanulószervezetek szükségleteihez is.

A gyakorlatközösségek (Wenger 1998) vagy tanulóközösségek kialakítása az oktatók mindennapi munkáját, közös feladatvégzését, folyamatos konzultációját tekinti a szakmai fejlődés kiindulópontjának. Az oktatók által létrehozott tanulóközösségek lényege, hogy az oktatók határozzák meg szerepeiket, a szerepek hatékony betöltése érdekében önmagukat fejlesztik, és a tagok önkéntesen vesznek részt a folyamatban. A tanulmányunkban bemutatott kutatócsoport is ilyen gyakorlatközösségnek tekinthető.

A mikrokutatás kontextusa és a backcasting módszer jellemzői

A Debreceni Egyetemen a 2017–2022 között megvalósuló EFOP 3.6.1-16-2016-00022 – VENTURE CATAPULT Program keretében egy karokon átnyúló, interdiszciplináris „Társadalmi In-

nováció Kutatóműhely” alakult.¹ A kutatóműhely 15 fővel működött 2019 októbere és 2021 márciusa között, munkája az egyetemi oktatás jövőbeli víziójára, az oktatói szerepekre és a digitális környezetben megvalósuló oktatás fejlesztésének lehetőségeire fókuszált. A kutatás központi kérdései a következők voltak:

- Hogyan oldódnak fel az egyetemi képzés hagyományos szervezeti keretei, és milyen új képzési formák jönnek létre a jövőben?
- A változások nyomán hogyan változnak az oktató szerepei és felelősségei?
- Milyen szolgáltatási, támogatási formákra van szükségük az egyetemi oktatóknak a hatékony átálláshoz?

Tanulmányunk e munka egy szeletét mutatja be, amit résztvevő backcasting mikro kutatásnak nevezhetünk (Robinson 2003). A cél annak feltárása volt, hogy az oktatók mit gondolnak az egyetemi oktatás jövőjéről, az oktató szerepének változásáról.

A *backcasting* a stratégiai tervezésben ismert eljárás, aminek az újdonsága abban rejlik, hogy nem az aktuális helyzetből kiindulva vázolja fel az ideálisnak tekintett jövő felé vezető utat, hanem egy normatív jövőkép kialakításával kezdi a kutatást, és időben visszafelé haladva azonosítja az elképzelt jövőhöz vezető lépéseket (Köves 2016). A *backcasting* alapvetően különbözik a statisztikában ismert előrejelzéstől (*forecasting*), mert nem a független változók alapján jelzi előre a függő változó értékeit, hanem a célokat (a függő változókat) határozza meg először a kívánt jövőkép felrajzolásával.

A módszer alkalmazásának előnye, hogy a jelen kihívásai és nehézségei nem akadályozzák a jövőbeli kívánt állapotok felvázolását. Ezzel elkerülhető, hogy a jövőbe csupán olyan elemeket tervezzünk, amelyek a jelenlegiek folytatásaként jelenhetnek meg. Meghatározza azt is, milyen lépések szükségesek a jövőben a független változók megfelelő alakulásához. Ennek a módszernek az alkalmazása különösen akkor ígéretes, ha a fejlesztendő terület komplex, és túl erős determinizmusok mentén működik a jelenben; ha az aktuális trend a probléma része; ha alapvető változások szükségesek, és ha a probléma nagymértékben külső hatásokon múlik (Holmberg–Robert 2000; Voss–Smith–Grin 2009).

A közgazdaságtanban, várostervezésben, fenntarthatósági projektekben, de a felsőoktatás-kutatásban is rutinszerűen alkalmazzák a *backcasting*ot jövőkutatási keretként a különböző társadalmi és technológiai átmenetek vizsgálatában (Holmberg–Robert 2000; Sisto–Sica–Cappelletti 2020; Woźniczka–Widera 2022). Jellemzője, hogy a rendszerbizonytalanságokat is képes tekintetbe venni. *Wild card*-nak nevezik azokat a váratlan, sokszerű eseményeket, amik a szervezeteket improvizációra kényszerítik, *week signals*-nak pedig az aktuálisan jelentéktelennek tűnő, ám később komoly változásokat triggerelő trendeket (Mendonça et al. 2004; Vähäkari et al., 2020). Ezek figyelembevétele a *backcasting* során még plauzibilisebb jövőképeket generálhat.

A backcasting szakaszai és a kutatás folyamata

A módszer alkalmazásakor általában öt kutatási szakasz (1. táblázat) azonosítható (Quist–Vergragt 2006). Az 1. táblázatban feltüntettük azokat a tartalmi elemeket és időintervallumokat is, amelyeket saját kutatásunk során követtünk. Az ülések brainstorming-hatását rontotta, hogy részben online kellett dolgozni, ezt egy *rekurrens mapping* technikával küszöböltük ki. Ennek a lényege, hogy utólag (de csak a következő ülés elején) is lehetett változtatni, akár koncepcionális kérdésekben is.

¹ Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a Kutatóműhely tagjainak, akik a kutatás szervezésében és megvalósításában részt vettek és tapasztalataikat, értékes gondolataikat, javaslataikat megosztották a szerzőkkel a tanulmány számos verziójának készítése során. Bálint Bálint, Bernáth Krisztina, Bujdosó Gyöngyi, Diebel Andrea, Holló Gábor, Komlósi István, Kovács Nóra, Márkus Edina, Márton Sándor, Sipos Flórián, Székedi Levente, Tóth Eszter.

1. táblázat: A backcasting módszer keretmátrixa a kutatás során

1. A stratégiai probléma meghatározása	A stratégiai tervezés által érintett terület és problémarendszer pontos meghatározása.	A felsőoktatás technológiai, gazdasági és társadalmi kihívásainak megfogalmazása (2 ülés).
2. Szenárióépítés	Egy normatív, pozitív jövőkép meghatározása általában 25–50 éves időtávlatban.	„Egyetem 2035” jövőszcenárió: az oktatói szerep 6 meghatározó dimenzió mentén (2 ülés).
3. Kifejtés, elemzés, akciótervek	Javaslatok megfogalmazása a scenárió megvalósítására (értékek, eszközök, módszerek).	A megvalósításához szükséges javaslatok a 6 meghatározó alapidimenzió mentén (2 ülés).
4. Lépések visszabontása	A javaslatok ütemezése a 25–50 éves időkeretben.	A megfogalmazott javaslatok ütemezése 5 évenként egy 15 éves időkeretben (2 ülés).
5. Az eredmények beépítése a rendszerbe	A döntéshozók bevonása a megvalósításba: szervezeti, pénzügyi, jogi keretek változtatása a jövőscenárió megvalósításához.	A stratégiai javaslat véglegesítése; kapcsolatfelvétel a döntéshozókkal; a fejlesztés (szervezeti és szakmai) kereteinek előkészítése (2 ülés).

1. szakasz: A stratégiai probléma meghatározása

A stratégiai probléma meghatározása során azoknak a céloknak és kihívásoknak a mappingja történik, amelyek alapvető determinánsoknak tűnnek a jövő felsőoktatásában. Ezek a scenárióépítés keretfeltételeinek tekinthetők:

a munkaerőpiac kihívásai: kulcskompetenciák fejlesztése,

- az értelmiségi szerepre való felkészítés,
- life-long learning kompetenciák fejlesztése,
- a fiatalok megváltozott értékrendje: kíváncsiság, kreativitás, digitális kompetenciák,
- személyre szabott kompetenciafejlesztés: egyéni tanulási utak, új tanulási formák.

2. szakasz: Jövőkép felvázolása, scenárióépítés

A *backcasting* keretei többnyire 25–50 év távlatát vázolják fel, mikrokutatásunkban 15 éves távlatot vetítettünk előre, feltételezve, hogy az oktatási rendszerben sok a „wild cards” és a „weak signal” (Vähäkari et al., 2020), amik miatt 15 év alatt is radikális változások történhetnek. A problémacsomagból ez alkalommal az oktatókra fókuszáltunk, ezért a scenárióépítés során azt vizsgáltuk, milyen lesz az egyetemi oktató szerepe, kompetencia- és tevékenységrendszere 2035-ben. A jövőkép-brainstormingok során körvonalazódó 6 dimenzióját a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat: A szcenárióépítés eredményeként definiált 6 oktatóiszerep-dimenzió

1. A tanári szerepek azonosítása	– mentor, coach, facilitátor, kurzusfejlesztő, adminisztrátor – a tudáskonstruálás során a tanár is résztvevő a csoportban (horizontális struktúrák kialakítása a tanulási folyamatban) – a tanár személye modell, a mintaátadás jelentősége megnő, a szakmai tudásátadás mellett a fejlesztői kompetencia súlyának növekedése meghatározó
2. A legfontosabb tanári kompetenciák a képzési folyamat során	– szolgáltatásközpontú szemlélet – érzelmi intelligencia, önismeret – szociális tudás, asszertivitás – reziliencia – a diverzitás elfogadása és beemelése a tanulási folyamatba, kooperativitás – kreativitás, humor
3. A tevékenység szervezeti kereteinek azonosítása	– a felsőoktatás szolgáltatás – széles kompetenciakör és tudás a kínálatban, „open university” moduláris transzdiszciplináris tudáselemek beépülése a szervezeti keretekbe – online tanulási környezet: „virtuális osztályok”, nemzetközi kurzusok – projektcsoportok, teamek, (öntevékeny) tanulócsoportok működtetése – a média beemelése a kompetenciafejlesztési folyamatba (szociális tudás fejlesztése) – digitális, transzparens adminisztrációs rendszerműködés
4. A tevékenységi formák (munkaformák) azonosítása	– online és feladatorientált készségfejlesztés – egyenlő hozzáférés elvének garantálása – személyközpontú fejlesztési programok – megélés + tapasztalás + reflektív feldolgozás tutorált keretek között – a digitális eszközök beemelése a képzési folyamatba (aktív tartalomelőállítás)
5. A tevékenység eredményének mérése	– a kompetenciafejlesztés eredményeinek mérésére alkalmas eszközök és módszerek kialakítása és beemelése az értékelési folyamatba
6. A tanári tevékenység során meghatározó értékek azonosítása	– a tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása – környezeti tudatosság, nyitottság, tolerancia – szociális és társadalmi kérdések iránti érzékenység, globális és lokális társadalmi felelősségvállalás – polgár szerep, értelmiségi attitűd – kreativitás, „design thinking” – „testi tudás” (sport, fizikai erő, egészség fejlesztése)

3. szakasz: Javaslatok megfogalmazása

A javaslatok megfogalmazása a jövőszcenárió eredményeként kapott oktatóiszerep-dimenziókhoz kapcsolódva történt (3. táblázat).

3. táblázat: Javaslatok a szcenárióépítés dimenzióihoz kapcsolódva

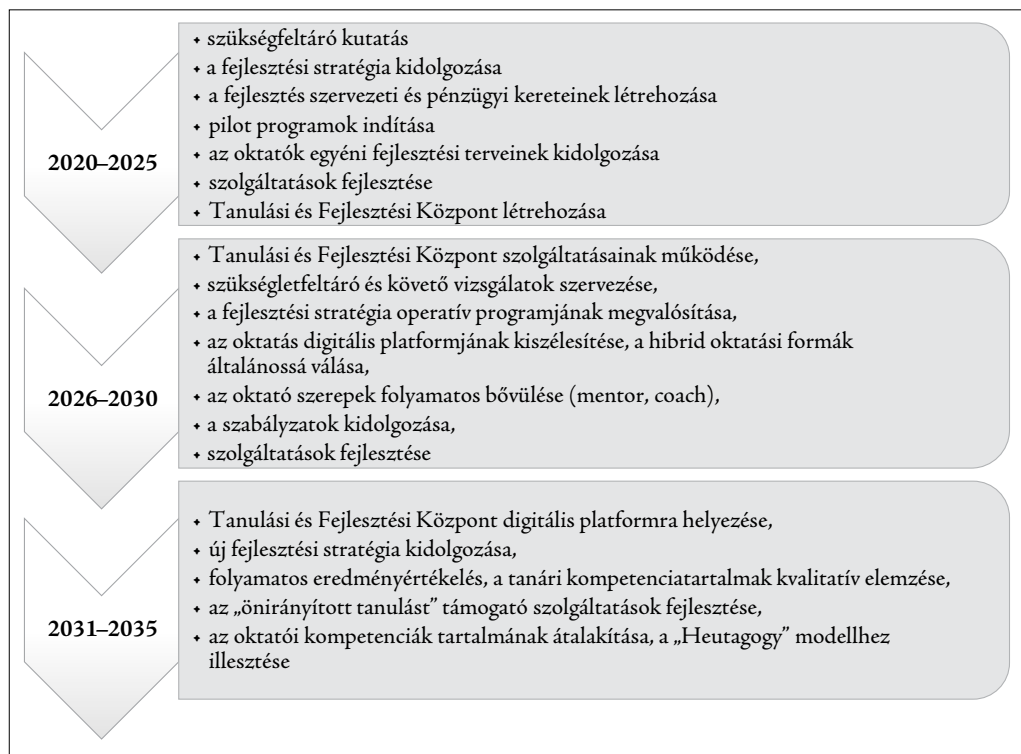
1. A tanári szerepek azonosítása	– hangsúly az önértékelésen, önfejlődésen (minősítés csak a fejlődés-támogatás után) – deficitszemlélet: (hiányok) helyett a fejlődési lehetőségekre koncentrááló motivációs rendszer kialakítása – az oktatók minősítése mellett az oktatói kompetenciák fejlődésének (fejlesztő és nem minősítő beavatkozás) támogatása
2. A tanári kompetenciák fejlesztése	– szakmai (pedagógiai) kompetenciák fejlesztése az oktatók körében – a digitális tanulási térben szükséges oktatói kompetenciák folyamatos fejlesztése – szolgáltatásokkal, képzésekkel támogatott oktatói egyéni tanulási utak, belső képzési rendszer kialakítása – a képzések után módszertani „onboarding” (segítségnyújtás) biztosítása – különféle oktatói kompetenciák fejlesztését lehetővé tevő környezet
3. A tevékenység szervezeti kereteinek változását kezdeményező javaslatok	– az interdiszciplináris tartalmi és szervezeti együttműködések erősítése – a karokon átnyúló képzési modulok szakmai, szervezeti és adminisztrációs kereteinek kialakítása – rugalmas digitális és hibrid képzési formák és módszerek alkalmazása, ehhez tartozó platformok és adminisztratív környezet kialakítása
4. A tevékenységi formák azonosítása, fejlesztése	– a hagyományos előadás-szeminárium-gyakorlat helyett tanulásieredmény-alapú, kollaboratív tanulási formák – tanulásieredmény-alapú, kompetenciaalapú tananyagfejlesztés támogatása a munkaerőpiaci szereplőkkel közösen – a hallgatók és oktatók számára széles körű digitális munkakörnyezet biztosítása
5. A tevékenység eredményének mérése	– a támogató egységtől (szolgáltató központ) egyéni képességek igény szerinti felmérése – a nem oktatási kontextusban megszerzett, de hasznosítható kompetenciák felmérése és elismerése
6. A tanári tevékenység során meghatározó értékek azonosítása	– olyan szervezeti kultúra, vezetői szemlélet kialakítása, amelynek a középpontjában az elvárt oktatói értékek (2. táblázat 6. sor) állnak, – ez a szemlélet legyen az alapja az oktatói rekrutációnak és a TÉR-nek is

4. szakasz: A fejlesztési javaslatok ütemezése

A javasolt akciók cselekvési szakaszokra bontása komoly kihívást jelentett a kutatóműhely tagjai számára. A választott 15 éves időkeret a *backcasting workshopok* során kissé szűknek bizonyult a jövőszcenáriók megvalósítására. A humán erőforrás-fejlesztés ütemezését az 1. ábra mutatja.

5. szakasz: Eredmények beépítése a meglévő rendszerekbe

Mikrokutatásunk eredményeinek ismertetése érdekében egyfelől saját egyetemünkön kezdeményeztük stratégiai döntéshozók bevonását a kutatásban részt vevők javaslatainak megvitatásába, másfelől az érdeklődők számára lehetőséget biztosítunk a kutatási eredmények megismerésére.



1. ábra: A backcasting módszer negyedik szakasza: az ütemezés

Összegzés

A kompetencia- és tanulásieredmény-alapú felsőoktatás kialakítására/fejlesztésére – ezen belül is kiemelten az oktatói kompetenciák hatékony fejlesztésére – irányuló kutatásunkban a résztvevők által megfogalmazott javaslatok felsorolásának köre közel sem teljes. A kutatás során nem is az volt a célunk, hogy teljességre törekedjünk vagy az elhangzott javaslatokra alapozva szakpolitikai programjavaslatot készítsünk, bár a módszer erre is alkalmas. A *backcasting* módszert alkalmazó mikrovizsgálatunkkal arra vállalkoztunk, hogy láthatóvá tegyük az egyetemi oktatók véleményét, javaslatait a felsőoktatásban zajló humánerőforrás-fejlesztéssel, ezen belül is kiemelten az oktatói státusz fejlesztésével kapcsolatban. Mivel a felsőoktatás humánerőforrás-fejlesztésével kapcsolatos hiányok feltárására számos fórumon sor került (Temesi 2012; Berács et al. 2015; Mészáros 2014), szándékosan választottuk azt a módszert, ahol a problémák és hiányok helyett a fejlesztési területre irányuló vélemények és javaslatok kerültek a középpontba, és az a pozitív jövőkép vált láthatóvá, ahogyan az érintettek a saját munkavégzésük optimális feltételeit elképzelik. A javaslatokból egyértelműen kiderül, hogy a kutatásban részt vevők a felsőoktatásban gyorsabb ütemű humánerőforrás-fejlesztést tartanak szükségesnek, mint amire most esély mutatkozik.

A mikrokutatásunk keretében felszínre hozott fejlesztési lehetőségek csak a kezdeti lépései annak az átfogó változásnak, amelyek a tanári szerepek és kompetenciák, valamint az oktatás szervezeti kereteinek átalakulása terén a következő években végbemehetnek. Azok a felsőoktatási intézmények, amelyek versenyképességüket az oktatási piacon a jövőben is biztosítani akarják, az oktatók szerepére, a humánerőforrás fejlesztésére irányuló változásokat ma már kiemelt feladatként kell, hogy kezeljék.

IRODALOM

- ADAMS, J. (2005) *Leading Horses to Water: The Management of Mandatory Staff Development in Higher Education Institutions in the UK*. Leadership Foundation for Higher Education, London.
- BAXTER, J. A. (2017) School governor regulation in England's changing education landscape. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 45. No. 1. pp. 20–39. <https://doi.org/10.1177/1741143215587306>
- BERÁCS J., DERÉNYI A., KOVÁTS G., POLÓNYI I. & TEMESI J. (2015) *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- BRIGHT, L. (2016) Public service motivation and socialization in graduate education. *Teaching Public Administration*, Vol. 34. No. 3. pp. 284–306.
- CADEZ, S., DIMOVSKI, V. & GROF, M. Z. (2015) Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Education*, Vol. 42. No. 8. pp. 1455–1473. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659>
- CAMILLERI, M. (2021) Using the balanced scorecard as a performance management tool in higher education. *Management in Education*, Vol. 35. No. 1. pp. 10–21. <https://doi.org/10.1177/0892020620921412>
- CHRAPPÁN M. (2022) TÉR-figyelő rendszer. A teljesítményértékelés a felsőoktatási intézményekben. In: BUDA A. & KISS E. (eds) *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen. pp. 55–70.
- CLARK, B. R. (1986) *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. California, University of California Press.
- COOMBER, R. (2018) How do professional service staff perceive and engage with professional development programmes within higher education institutions? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 23. Nos 2–3. pp. 61–69.
- CHOU, C. P. & Chan, C. F. (2016) Trends in publication in the race for world-class university: The case of Taiwan. *Higher Education Policy*, Vol. 29. No. 4. pp. 431–449. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0016-6>
- DILTS, D. A., HABER, L. J. & BIALIK, D. (1994) *Assessing What Professors Do: An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*. (Contributions to the Study of Education Book 61), Greenwood Press.
- DUNKIN, R. (2005) *The HR challenge: Some more thoughts*. OECD Conference on Trends in the Management of Human Resources, Paris, 25–26 August.
- GÉRING, Z.S., KIRÁLY, G., CSILLAG, S., KOVÁTS, G., KÖVES, A. & GÁSPÁR, T. (2018) Vision(s) of the University. Applying Participatory Backcasting to Study the Future of Higher Education. *Journal of Futures Studies*, Vol. 22. No. 4. pp. 61–82. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0005](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0005)
- GERRISH, E. (2016) The Impact of Performance Management on Performance in Public Organizations: A MetaAnalysis. *Public Administration Review*, Vol. 76. No. 1. pp. 48–66. <https://doi.org/10.1111/puar.12433>
- HOLMBERG, J. & ROBERT, K-H. (2000) Backcasting – a framework for strategic planning. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, Vol. 7. No. 4. pp. 291–308. <https://doi.org/10.1080/13504500009470049>
- KÁLMÁN O. (2018) Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In: FEHÉRVÁRI A. (ed.) *Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. [Metszéspontok.]* Budapest, L'Harmattan Kiadó. pp. 218–236.
- KATONÁNÉ KOVÁCS J. (2021) A coachszemlélet lehetőségei a felsőoktatásban a vállalkozói kompetenciák fejlesztéséhez. Szakdolgozat. Pünkösdi Teológiai Főiskola.
- KING, C. S., FELTEY, K. M. & SUSEL, B. O. N. (1998) The question of participation: Toward authentic public participation in public administration. *Public Administration Review*, Vol. 58. No. 4. pp. 317–326. <https://doi.org/10.2307/977561>

- KOGAN, M., MOSES, I. & EL KHAWAS, E. (1994) *Staffing Higher Education. Meeting new challenges*. London, Jessica Kingsley Publisher.
- KÖVES A. (2016) Vissza a jövőből: Komplex, rendszerszintű problémákra adott lehetséges válaszok kutatása a backcasting módszer segítségével. *Prosperitas*, Vol. 3. No. 2. pp. 17–36.
- MENDONÇA, S., PINA, E. CUNHA, M. P., KAIVO-OJA, J. & RUFF, F. (2004) Wild cards, weak signals, and organizational improvisation. *Futures*, Vol. 36. No. 2. pp. 201–208. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(03\)00148-4](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(03)00148-4)
- MÉSZÁROS A. (2014, ed.) *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi István Egyetem, Győr. https://ok.sze.hu/images/Tanulmánykötet%20végleges_webre.pdf [Letöltve: 2022. 08. 10.]
- MINTZBERG, H. (1991) The Structuring of Organizations. In: H. MINTZBERG & J. B. QUINN (eds) *The Strategy Process: Concepts, Contexts, Cases*. Prentice Hall. pp. 330–350.
- NAFF, K. C. & CRUM, J. (1999) Working for America: Does public service motivation make a difference? *Review of Public Personell Administration*, Vol. 19. No. 4. pp. 5–16.
- PERRY, J., BRUDNEY, J., COURSEY, D. & Littlepage, L. (2008) What Drives Morally Committed Citizens? A Study of the Antecedents of Public Service Motivation. *Public Administration Review*, Vol. 68. No. 3. pp. 445–458. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2008.00881.x>
- QUIST, J. & VERGRAGT, P. (2006) Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework. *Futures*, Vol. 38. No. 9. pp. 1027–1045. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2006.02.010>
- RITZ, A., Brewer, G. & Neumann, O. (2016) Public Service Motivation: A Systematic Literature Review and Outlook. *Public Administration Review*, Vol. 76. No. 3. pp. 414–426. <https://doi.org/10.1111/puar.12505>
- ROBINSON, J. B. (2003) Future Subjunctive Backcasting as Social Learning. *Futures*, Vol. 35. No. 8. pp. 839–856. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(03\)00039-9](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(03)00039-9)
- SISTO, R., Sica, E. & CAPPELLETTI, G. M. (2020) Drafting the Strategy for Sustainability in Universities: A Backcasting Approach. *Sustainability*, Vol. 12. No. 10. 4288. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su12104288>
- SULKOWSKI, Ł., PRZYTUŁA, S., BORG, C. & KULIKOWSKI, K. (2020) Performance Appraisal in Universities – Assessing the Tension in Public Service Motivation (PSM). *Education Sciences*, Vol. 10. No.7. 174. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10070174>
- TEMESI J. (2012, ed.) *Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és hazai helyzet* Budapest, Aula Kiadó Kft. <http://mek-oszk.uz.ua/11300/11399/11399.pdf> [Letöltve: 2022. 08. 10.]
- TEMESI J. (2016) Az ESG kapcsolódása az európai támogató folyamatokhoz, eszközökhöz. In: DERÉNYI, A. (ed.) *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 45–52.
- VÄHÄKÄRI, N., LAUTAMÄKI, V., TAPIO, P., AHVENAINEN, M., ASSMUTH, T., LYYTIMÄKI, J. & VEHMAS, J. (2020) The future in sustainability transitions – Interlinkages between the multi-level perspective and futures studies. *Futures*, Vol. 123: 102597. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2020.102597>
- VOSS, J-P., SMITH, A. & GRIN, J. (2009) Designing long-term policy: Rethinking transition management. *Policy Sciences*, Vol. 42. No. 4. pp. 275–302.
- WENGER, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WOŹNICZKA, A. & WIDERA, B. (2022) Developing sustainable resilience through forecasting and backcasting in architectural education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*. Vol. 20. No. 1. pp. 39–44.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)