

TRANSZVERZÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE EGY NEMZETKÖZI FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓI PROJEKTBEN

DEVELOPING TRANSVERSAL SKILLS IN AN INTERNATIONAL PROJECT FOR UNIVERSITY STUDENTS

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES¹

Absztrakt: A munkaerőpiaci elvárások területén komoly változások zajlottak az elmúlt évek során: a digitális technika fejlődése, az AI megjelenése, a szinte követhetetlen mértékben felhalmozódó új tudásanyag és információ ma más készségeket kíván a munkavállalóktól, mint korábban. A szakmai kompetenciákon túl növekvő igény mutatkozik a transzverzális vagy „puha” kompetenciákra, amelyek felgyorsult és teljesítményorientált világunkban segítik az egyén alkalmazkodását a változásokhoz, hozzájárulnak a munka minőségét befolyásoló motiváltsághoz és a munkával való elégedettséghez is. Ezek a tendenciák a jövő értelmiségét képző felsőoktatásban is reformokat sürgetnek. A képzési programok nagy része még mindig tudásalapú, és a rendszer nagyon lassan reagál a változásokra. Különösen igaz ez a Bologna típusú bölcsészképzésre, amely jellemzően sem BA-, sem MA-szinten nem ad konkrét szakmai képesítést, így ezekben a képzési programokban hatványozottan fontos a különböző munkakontextusokban jól hasznosítható transzverzális kompetenciák fejlesztése. A tanulmány célja egy nemzetközi együttműködésben megvalósult hallgatói projekt bemutatása, amely interkulturális kontextusban fejlesztette magyar bölcsészhallgatók transzverzális kompetenciáit. A projekt végén a hallgatók kérdőív kitöltésével nyilatkoztak az együttműködés legmotiválóbb aspektusairól és arról, hogyan segítették a projekttevékenységek a másik kultúra megismerését. A tanulmány e hallgatói nyilatkozatok tartomelemzésével térképezi fel a projektben megvalósított jógyakorlatokat és a fejlesztett kompetenciák körét.

Kulcsszavak: *transzverzális kompetenciák, „kemény tudás”, „puha készségek”*

Abstract: Labour market expectations have changed significantly in recent years: the development of digital technology, the emergence of AI, and the almost unimaginable accumulation of new knowledge and information require different skills from labour market actors than before. In addition to professional competences, there is a growing demand for transversal or “soft” skills, which in our fast-paced and performance-oriented world facilitate adaptation to change and contribute to motivation and job satisfaction, in turn influencing the quality of work. These trends also call for reforms in higher education, which trains the intellectuals of the future. Most training programmes still tend to be knowledge-based and the system is very slow to respond to change. This is particularly true of Bologna-type liberal

¹ MAGNUCZNÉ DR. GODÓ ÁGNES
egyetemi docens
Miskolci Egyetem, BTK MFI
Angol Nyelvészeti és Irodalomtudományi Tanszék
agnes.magnuczne@uni-miskolc.hu

arts education, which does not typically provide specific professional qualifications at BA or MA level, so it is imperative to equip students with transversal skills transferable to a broad range of working contexts. The aim of this study is to present a student project which was realised in international cooperation and developed the transversal competences of Hungarian humanities students in an intercultural context. At the end of the project, the students filled in a questionnaire about the most motivating aspects of the cooperation and how the project activities helped them to learn about the other culture. Through the content analysis of these student statements, the paper maps out the good practices implemented in the project and the circle of developed competences.

Keywords: transversal competences, hard knowledge, soft skills

1. Bevezetés

2024. március 6-án került megrendezésre a Miskolci Egyetem Nyelv és Kommunikáció Kutatócsoportja által szervezett kerekasztal-beszélgetés, amely az *Új munkaerőpiaci elvárások a felsőoktatásban: Tapasztalatok a kooperatív tanulás, projekt-munka és digitális kompetenciafejlesztés területén* címet viselte. A téma több szempontból is fontos és aktuális. A munkaerőpiaci elvárások területén komoly változások zajlottak az elmúlt évek során: a digitális technika fejlődése, az AI megjelenése, a szinte követhetetlen mértékben felhalmozódó új tudásanyag és információ ma más készségeket kíván a munkavállalóktól, mint amit korábban elvártak tőlük. Jól illusztrálja ezt a CEDEFOP *Skills intelligence* (W1) projekt felmérése, amely 2018 óta vizsgálja az Európai Unióban megjelent online álláshirdetésekből megnevezett leginkább elvárt kompetenciákat. Amíg 2019-ben a hirdetések 26,4%-a jelölt meg tudáselemeket, 26,3%-a általános készségeket és 28,4%-a transzverzális készségeket leginkább elvárt kompetenciaként, 2023-ban már a hirdetések 33,7%-a nevezett meg tudáselemeket, 34,7% általános készségeket és 36,8% transzverzális készségeket. Látható, hogy a különböző készségek jelentősége egyre növekszik, és 2023-ban is legnagyobb arányban ún. transzverzális készségeket vártak el a munkáltatók jövőbeli alkalmazottaiktól. A transzverzális vagy „puha” kompetenciák a szakmai kompetenciákon túlmutató készségek és ismeretek, amelyek felgyorsult és teljesítményorientált világunkban segítik az egyén alkalmazkodását a változásokhoz, hozzájárulnak a munka minőségét befolyásoló motiváltsághoz és a munkával való elégedettséghez is. A transzverzális kompetenciákhoz tartozik pl. az önálló tanulásra való képesség², a szociális kompetenciák, a kooperációra való képesség, a kritikus gondolkodás és reflexió, valamint a digitális kompetencia is (W2). E képességek minden oktatási kontextusban fejleszthetők, hiszen nem szakmaspecifikusak.

² A pedagógiai szakirodalom megkülönbözteti a képesség és készség fogalmát: a *Pedagógiai Lexikon* (1997) szerint a képesség „valamely cselekvésre, teljesítményre való alkalmasság, ill. ennek mértéke; tehetség”, míg a készség „a tudatos tevékenység automatizált összetevője”. Mivel azonban a felhasznált angol nyelvű források nagyrészt szinonimaként használják a két kifejezést fejleszthető, automatizálható ismeretekre utalva, tanulmányomban én is ezt az elvet követem.

A változás a jövő értelmiségét képző felsőoktatásban különösen sürgető. Ahogyan a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* (2016) (W3) című középtávú, 2014–2030 időszakra vonatkozó kormányzati terv megállapítja, amíg az értelmiség feladata ma is az, hogy elemezze a kulturális, társadalmi, természeti és technológiai folyamatokat és válaszokat, megoldásokat ajánljon a felmerülő problémákra, „ezek a folyamatok minden korábbinál nagyobb léptékben és szédítőbb tempóban zajlanak, megértésük és megvitatásuk ezért minden korábbinál szélesebb körű tudományos és képzési kapacitást igényel” (15). A felsőoktatás ugyanakkor „egy robusztus, nehezen változó rendszer, ahol minden lényegi átalakuláshoz hosszú időre van szükség” (12). Ebben a helyzetben felértékelődik a változáshoz való alkalmazkodás képessége: a felsőoktatás egyrészt akkor tudja a munkaerőpiac igényeit kielégíteni, ha felkészíti a hallgatókat a problémamegoldó gondolkodásra és a csapatmunkára, másrészt, ha nem a mai igényekre tervez, hanem egy évtizeddel előre, amikor a ma felsőoktatásba belépő fiatalok a munkaerőpiac meghatározó szereplőivé válnak. A hagyományosan tudásalapú bölcsész tudományi felsőoktatási képzések nehezen tartanak lépést ezekkel a trendekkel, ugyanakkor a felsőoktatás folyamatban lévő reformja új lehetőséget kínál a hallgatók munkaerőpiaci készségeinek fejlesztésére és versenyképességük növelésére ebben az oktatási szektorban is.

A jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy a munkaerőpiac által értékelt transzverzális kompetenciák fejlesztése hogyan építhető be anglisztika alapszakos hallgatók képzésébe interkulturális projekttevékenységek segítségével. Az első fejezet definiálja a kompetencia fogalmát, valamint feltérképezi a különböző szakirodalmi művekben, oktatási dokumentumokban és álláshirdetésekből szereplő transzverzális kompetenciák körét. A második rész rövid áttekintést nyújt arról, hogy a felsőoktatásban hogyan valósul meg e készségek fejlesztése. Ezt követően bemutatásra kerül egy anglisztika alapszakosok és az angolt idegen nyelvként tanuló más szakos egyetemisták bevonásával megvalósult nemzetközi hallgatói projekt, amelynek célja a hallgatók transzverzális kompetenciáinak fejlesztése volt interkulturális oktatási kontextusban. A fejezet vázolja a projekt menetét, a fejlesztendő kulcskompetenciák körét és fejlesztésük módszereit, valamint bemutatja a hallgatók percepcióit készségeik fejlődéséről a projektvégi kérdőívek alapján.

2. A transzverzális vagy „puha kompetencia” fogalma és alkategóriái

Mit is értünk kompetencia alatt? Az *OECD Fogalmi keretrendszer a kulcskompetenciák meghatározására – 2030* című dokumentum szerint „a **kompetencia** az egyénnek azt a képességét jelöli, hogy sikerrel birkózzon meg komplex kihívásokkal egy adott kontextusban azáltal, hogy aktiválja (kognitív, metakognitív, szocio-emocionális és gyakorlati) ismereteit, készségeit, attitűdjeit és értékítéletét” (Taguma-Rychen 2016: 3). Ezek a készségek két nagy csoportra oszthatók: ún. „**kemény tudásra**” (*hard knowledge*), amelyek a szakmai tudásra és munkatapasztalatokra vonatkoznak és viszonylag könnyen azonosíthatók a munkavállaló végzettséget és korábbi munkaköreit igazoló dokumentumai alapján, és **transzverzális** vagy „**puha készségekre**” (*soft skills*), amelyek a szakmaspecifikus ismereteken és készségeken

túl munkavállalók személyes hatékonyságát növelik munkahelyi környezetben (Andrews–Higson 2008; Schulz 2008). Schulz (2008) alapján, a transzverzális készségeknek három kategóriája különíthető el:

- 1) **személyes tulajdonságok** (pl.: empátia, kreativitás, felelősségvállalás, őszinteség, önbecsülés)
- 2) **interperszonális készségek** (pl.: kommunikációs készségek, tárgyalástechnika, konfliktuskezelés, etikett és jómodor, csoportmunka és együttműködés)
- 3) **problémamegoldó és menedzsment készségek** (pl.: időgazdálkodás, önmenedzselés, kritikai gondolkodás, elemzőképesség, kulturális tudatosság, projektmenedzsment)

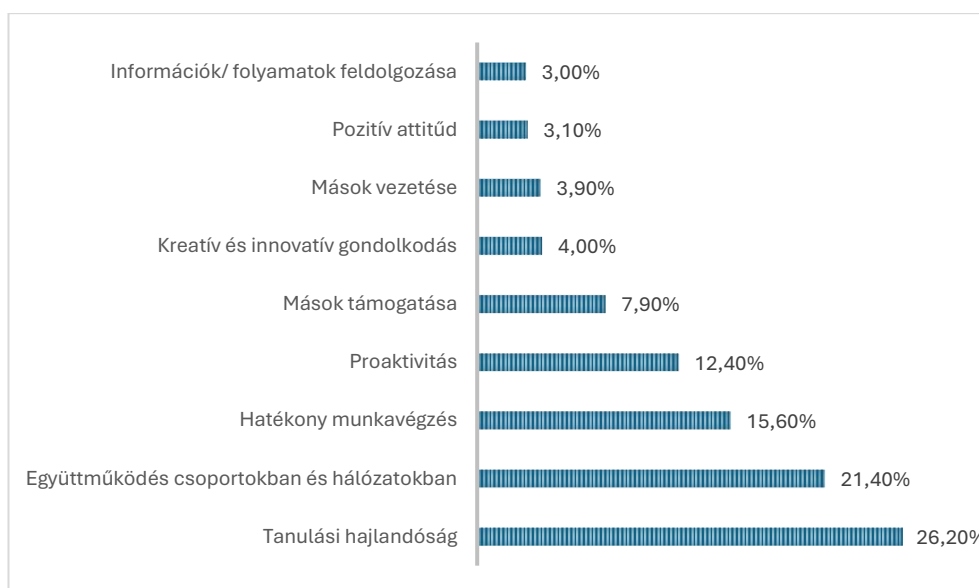
Amint Dombi (2019) rámutat, a „kemény tudás” biztosításán túl, a „puha készségek” fejlesztése a felsőoktatás egyik kiemelkedő feladata, amely növeli a hallgatók elhelyezkedési és beválási esélyeit a munka világában, valamint támogatja az élethosszig tartó tanulást, amely gyorsan változó világunkban a szakmai fejlődés kulcsa.

Az OECD által a 21. századi oktatás számára javasolt transzverzális kompetenciák (Taguma–Rychen 2016) alapvetően a fenti készségeket tükrözik, és a **reflexiós készség** átfogó kompetenciakeretén belül szintén három kompetenciaterületre bonthatók le:

- 1) **autonóm cselekvés**
 - a. globális/kontextuális szempontokat figyelembe vevő cselekvés (az egyén szerepének, cselekvési lehetőségeinek megértése a közösségen belül, alkalmazkodás a változásokhoz, bizonytalanságok kezelése)
 - b. szakmai és életprojektek megtervezése és végrehajtása (értékteremtés mások számára, új narratívák a világ értelmezésére)
 - c. érdekek, jogok képviselése, határok megvonása (felelősségvállalás)
- 2) **interaktív eszközhasználat**
 - a. a nyelv, szimbólumok és szövegek interaktív használata (nyelvtudás mind az anyanyelvre, mind idegen nyelvekre vonatkozóan)
 - b. ismeretek és információk interaktív használata (interdiszciplináris ismeretkapcsolás)
 - c. a technológia interaktív használata (digitális információ keresése, értékelése, felhasználása, digitális platformok működtetése)
- 3) **heterogén társadalmi csoportokban történő interakció**
 - a. másokhoz való kapcsolódás képessége (önismeret és empátia mint kulcs-készségek)
 - b. kooperáció, teammunka (a diverzitás értékelése)
 - c. konfliktusmenedzsment

Több európai uniós kutatás is célul tűzte ki a közelmúltban a változó munkaerőpiaci helyzetben leginkább elvárt kompetenciák feltérképezését, amelyek frissítik és kiegészítik az oktatási szférára többnyire közép- vagy hosszú távú stratégiaként előirányozott kompetenciafejlesztési ajánlásokat. A CEDEFOP *Skills intelligence* (W1) projektje 27 európai országban megjelent, több mint 100 millió online álláshirdetését dolgozott fel 2018–2021 között, hogy információt nyújtson többek között a legkerekesebb munkaerőpiaci kompetenciákról. Az oldal folyamatosan frissül, így látható

(1. ábra), hogy 2023-ban a leginkább elvárt transzverzális kompetenciák sorát a tanulási hajlandóság és a csapatokban/ kapcsolati hálóban való együttműködés vezeti, amelyek a vizsgált hirdetések 26,2 és 21,4%-ában kerültek megnevezésre. Ezeket követi a 3–5. helyen a hatékony munkavégzés (15,6%), proaktivitás (12,4%) és mások támogatása (7,9%), majd a továbbiakban a 6–10. helyen hasonló reprezentáltsággal a kreatív és innovatív gondolkodás, vezetői képességek, pozitív attitűd és az információk/folyamatok feldolgozása.



1. ábra

*A legkeresettebb transzverzális készségek EU-s online álláshirdetések alapján – 2023
(Forrás: W1)*

Érdemes megjegyezni, hogy a CEDEFOP által felmért legfontosabb transzverzális készségek között utoljára 2019-ben szerepelt a digitális eszközök és platformok használata. Azonban az, hogy később már nem található a listán, nem azt jelzi, hogy jelentőségüket veszítették volna e kompetenciák – sokkal inkább azt, hogy már adott-nak vesszük őket, ugyanúgy, mint az idegennyelv-tudást.

3. Jógyakorlatok a transzverzális készségek fejlesztésére a felsőoktatásban

A transzverzális készségek feltérképezése és felértékelődése a munkaerőpiaci versenyben nagy hatással volt a közelmúlt oktatási stratégiáira mind az Európai Unióban, mind Magyarországon. Egyértelmű az elvárás az oktatás minden szintjén e készségek támogatására; a folyamatban lévő magyar felsőoktatási reform egyik kulcseleme is a transzverzális készségek fejlesztése. Cseppentő (2023) tanulmánya ugyanakkor rávilágít, hogy a magyar idegennyelv-szakos bölcsészképzésben még van teendő ezen a területen. A *Világgazdasági Fórum Future of Jobs Report* (W4)

2020-as és 2025-re vonatkozó listái nyomán (lsd. 1. táblázat) a szerző a tíz legfontosabb munkavállalói készség fejlesztését vizsgálta három magyar egyetem angol és holland nyelvi BA- és MA-szintű bölcsészképzéseinek tanterveiben.

1. táblázat

A 10 legfontosabb munkavállalói készség 2020-ban és 2025-ben
(a Világgazdasági Fórum Future of Jobs Report 2020-as és 2025-re vonatkozó listái nyomán) (Forrás: Cseppentő 2023: 101)

2020-ban	2025-ben
1. Komplex problémamegoldás	1. Analitikus gondolkodás és innováció
2. Kritikus gondolkodás	2. Aktív tanulás és tanulási stratégiák
3. Kreativitás	3. Komplex problémamegoldás
4. Emberekkel való bánni tudás	4. Kritikus gondolkodás és elemzés
5. Emberek koordinálása	5. Kreativitás, eredetiség, kezdeményező-készség
6. Érzelmi intelligencia	6. Vezetői képesség és társadalmi befolyás
7. Mérlegelés és döntéshozatal	7. Technológiahasználat, felügyelet és ellenőrzés
8. Szolgáltatásorientált szemlélet	8. Technológiai tervezés és programozás
9. Tárgyalástechnika	9. Reziliencia, stressztűrés, rugalmasság
10. Rugalmas gondolkodás	10. Érvelés, problémamegoldás, ötletelés

A kutatásból kiderül, hogy a kötelező kurzusok körében elenyésző számban vannak jelen a transzverzális készségeket fejlesztő kurzusok mindkét nyelvszak esetében BA- és MA-szinten is, amelyek elsősorban a digitális és kommunikációs készségeket fejlesztik. A legnagyobb mértékben a BA-szintű specializációk és sávok tartalmazzanak transzverzális készségfejlesztő kurzusokat, és itt szélesebb a lefedett kompetenciák spektruma is: megjelenik az üzleti kommunikáció, interkulturális kompetenciák, digitális és multimodális eszközök használata kutatásban és kommunikációban, webes tartalomfejlesztés, valamint a csoportokban történő kollaboráció is. Ebben a szegmensben jelentős különbség mutatkozik a két nyelvszak között: csak az angol nyelvszakokra jellemző a fenti tendencia. A szerző azt a konklúziót vonja le, hogy a vizsgált egyetemek angol és holland nyelvszakjai nem tartalmazznak elég célzott készségfejlesztő kurzust, egyes esetekben egyáltalán nem jelenik meg a képzési struktúrában explicit utalás a transzverzális készségek fejlesztésére, ami mindenképpen változtatásra szorul. Ugyanakkor a szerző azt is megjegyzi, hogy a cím csak korlátozott betekintést enged a kurzusok tartalmába, ahol tevékenységek formájában megjelenhetnek jógyakorlatok.

Cseppentő (2023) arra is rámutat, hogy amíg a nyelvszakos bölcsészképzésben zajló transzverzális készségfejlesztést kevés kutatás dokumentálja, a szaknyelvoktatás vonatkozásában több tanulmány számol be különböző jógyakorlatokról. Ezek kö-

zött megjelenik a komplex problémamegoldó készség fejlesztése, a csoportban történő együttműködés támogatása portfóliómódszerrel, valamint a csapatmunka gyakorlása (Bánhegyi 2019; Bánhegyi–Fajt 2020, 2021; Bereczky 2022; mindegyiket idézi Cseppentő 2023).

Úgy tűnik, hogy a nem bölcsészképzést folytató szakok esetében erőteljesebb a törekvés a gyakorlatorientált, munkaerőpiaci igényekre reagáló készségfejlesztésre. Szittné Csányi és Vass (2023) a kompetenciaalapú felnőttképzés/továbbképzés módszertani megújításáról számol be a Budapesti Metropolisz Egyetemen. Az alkalmazott pedagógiai módszerek között a tanulmány megemlíti a kooperatív tanulási módszereket, pl.: a problémaalapú tanulást, a fordított osztályterem módszertanát, a csoportos esetfeldolgozásokat és elemzéseket, a kollaborációra épülő komplex projektmunkát, és a portfóliókészítést. A szerzők felhívják a figyelmet arra is, hogy a megújuló tanulási/tanítási eszköztárat más értékelő mechanizmusoknak kell kiegészítenie, amelyben nagy szerepet kap a hallgatói önreflexió és a formatív visszajelzés biztosítása.

Holik, Sanda és Viola (2022) a STEM, vagyis a tudomány, technológia, mérnöki tudományok és matematika oktatásának területén alkalmazott transzverzális készségfejlesztést célzó módszerekről számol be, amelyek között kiemelkedő a csoportos vita vagy disputa, a kiscsoportos kollaboratív tanulás és projektmunka, a probléma-, illetve kutatásalapú oktatás, valamint a kreatív termék megtervezésére irányuló design-alapú oktatás. A felsorolt módszerek a tanulmány szerint nem csupán a hallgatói teljesítményt javítják: jótékony hatással vannak a motivációra és pozitív attitűdök kialakulására, amelyek támogatják az élethosszig tartó tanulást is. Hasonló tapasztalatokról számol be Diószeginé Zentay (2018) is, aki tanulmányában feltérképezi, milyen módszerekkel fejlesztik a Debreceni Egyetem mérnökhallgatóinak vállalkozói készségeit. A transzverzális készségeket támogató módszertani megoldások között az oktatók előnyben részesítik az „új üzleti elképzelések kialakításának csoport- és csapattechnikáin» alapuló módszereket és az »esettanulmányok« használatát”, az „üzletiterv-készítő műhelyfoglalkozásokat”, „vendégelőadók meghívását”, valamint az „üzleti helyzet szimulációját” (221). Emellett a szerző megemlíti az eTwinningben rejlő lehetőségeket, a problémamegoldó gondolkodást és menedzsment készségeket igénylő „vállalkozói mestermunka” (222) elkészítését, ahol egy valós szervezési feladatot kell a hallgatóknak megoldásítaniuk.

Találkozhatunk transzverzális készségfejlesztéssel a pedagógusképzésben is, ezt mutatja be például Dezső Renáta Anna (2017) tanulmánya. Tanárjelöltek és általános iskolás tanulók bevonásával szervezett holokauszt-témanapokhoz kapcsolódóan a résztvevők megalkották a „demokrácia kompetencia-térképét” (Barrett, 2016: 11; idézi Dezső 2017: 64), amely magában foglalta a következő fogalmakat: „érték (emberi méltóság és az emberi jogok); ismeret (a világ: politika, jog, emberi jogok, kultúra-kultúrák, vallások, történelem, média); attitűd (nyitottság a kulturális másság és eltérő hitek, világnézetek és hitgyakorlatok felé; a tisztelet; polgári tudatosság; felelősség); és képesség-elemeit (autonóm tanulás, analitikus és kritikus gondolkodás, figyelem, megfigyelés, empátia)” (Dezső 2017: 64).

A témanapok során a tanárjelöltek tematikus órákat tartottak nyolcadik osztályos hallgatóknak a *Sorstalanság* című film előzetes megtekintésére alapozva. A projekt második fázisában a szerző által készített megemlékező dokumentumfilmet felhasználva készítettek a hallgatók óraterveket kiscsoportokban, amelyeket aztán forgószínpadszerűen szervezett órák keretében valósítottak meg nyolcadikosok részvételével. Az órákon kiemelt szempont volt a kritikus gondolkodás és empátia fejlesztése, valamint a plurális intelligenciákra alapozó pedagógiai módszerek alkalmazása, hallgatói szempontból pedig a pedagógiai gyakorlatra való reflektálás, a pedagógiai folyamatok tervezése, menedzselése, értékelése, a kommunikáció, kollaboráció, és az autonómia/felelősségvállalás kompetenciaterületei.

Külföldre kitekintve is számos jógyakorlattal találkozhatunk, bár itt is jellemző, hogy a tanulmányok többnyire a mérnöki és idegenforgalmi tanulmányokat folytató hallgatók (Melo–Melo–Vasconcelos 2023; Perez-Foguet–Lazzarini 2019; Polyakova–Galstyan–Sargsyan–López-Jiménez–Pérez-Sanchez 2020; Segui–Galiana 2023), valamint az orvostanhallgatók és más egészségügyi képzésben résztvevők (Alinier–Shehatta–Makker 2021; Reis–Franco–Pacheco–Miranda 2021; Rosa–Bennet–Carrió 2021) készségfejlesztésre koncentrálnak. Ugyanakkor a transzverzális készségfejlesztés kisebb mértékben ugyan, de megjelenik az angol nyelvi, bár nem szükségszerűen bölcsész szakok, illetve a tanárképzés oktatási programjaiban is. Malajziai kontextusban Pandian és Subramaniam (2014) a transzverzális készségfejlesztés és transzdiszciplináris oktatás megvalósítását vizsgálták egy English for Professionals (szakmai angol) hároméves BA-képzés keretein belül. Az alkalmazott projektmódszer célja a hallgatók ismereteinek, kommunikációs, digitális és problémamegoldó képességeinek, információmenedzsmentjének, valamint vállalkozói és vezetői képességeinek erősítése volt. A csoportos kollaborációban kidolgozott projekt során a hallgatók egy eseményt szerveztek meg a Nemzetközi AIDS-nap keretében. A témából eredően a hallgatóknak lehetőségük nyílt más tudományterületekhez is kapcsolódni, és növelni szociokulturális érzékenységüket, valamint civil kezdeményezések szervezésében való jártasságukat.

Baranovska, Morska, Simkova és Zasluzhena (2020) a jövőbeli nyelvtanárok kritikus gondolkodásának fejlesztését tűzték ki célul ukrán és lengyel összehasonlító pedagógiai kurzusok során. A kurzusokba beépítették például a kritikus és evidenciaalapú digitális forrásértékelést, valamint a vitakészség és érvelési technikák rendszeres alkalmazását. Bár a szerzők rámutatnak az új oktatási paradigma bevezetésének nehézségeire, amely abból fakad, hogy a hallgatók másfajta tanulási módszerekkel szocializálódtak, a kiemelt készségfejlesztés tapasztalatai összességében pozitívak voltak.

A tanárjelöltek globális kompetenciáit és interkulturális tudatosságát kívánta növelni a szlovákiai felsőoktatási kontextusban megvalósított GELS-projekt is (*Global Encounters in Local Settings – Globális találkozások helyi kontextusban*) (Hanesová 2021). A projekttevékenység egy kurzus keretében zajlott és két alapelvet követett: a szlovák hallgatók más kurzusokon részt vevő külföldi hallgatókkal együttműködve a tágabb közösség valós igényeire válaszoló projektet hoztak létre. A projektmunka előfeltétele volt az adott közösségben végzett közösségi szolgálat, amely lehetővé

tette a valós szükségletek felmérését. A nemzetközi hallgatói együttműködésben végzett projekttevékenység alkalmat biztosított „a kritikus gondolkodás, aktív állampolgári készségek, interkulturális és plurilingvális kompetenciák, időgazdálkodás, vezetői képességek, interperszonális kompetenciák és csapatmunka” (Hanesová 2021: 78, saját fordítás) fejlesztésére.

Amint a fenti tanulmányokból látható, a transzverzális készségfejlesztés dominánsan konkrét szakmai képesítést adó képzésekben zajlik, és sokkal kisebb mértékben jelenik meg ez a gondolat a bölcsész szakok, ezen belül is az anglisztika szak kapcsán. Mivel angol alapszakos diplomával a végzett hallgatók a munkaerőpiac szinte minden szegmensében elhelyezkedhetnek [a *Diplomás Pályakövető Rendszer* (W5) adatai alapján a 2020/2021-es tanévben magyar felsőoktatási intézményben anglisztika alapszakot végzett bölcsészek 56, 41%-a nem folytatta a tanulmányait és ezen belül is 90% a versenyszférában helyezkedett el általános, egyéb magasan képzett vagy humánpolitikai ügyintézőként, ügyfélszolgálati munkatársként, illetve egyéb ügyviteli pozícióban], a transzverzális készségfejlesztés ebben a körben is kulcsfontosságú feladat.

A következő fejezet a Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetem és a malajziai Sunway Egyetem hallgatóinak részvételével megvalósuló nemzetközi hallgatói projekt tapasztalatait mutatja be, amelynek célja a hallgatók transzverzális készségeinek fejlesztése volt interkulturális kontextusban.

4. Transzverzális készségek fejlesztése egy interkulturális projektben

4.1. A projekt kontextusa, céljai, menete és résztvevői

Az interkulturális projekt három egyetem együttműködésében valósult meg a 2022/23-as tanév 2. félévében. A Sunway Egyetem részéről az angolt szaknyelvként tanuló, nem angol szakos hallgatók vettek részt a projektben, míg a Miskolci Egyetem és a Debreceni Egyetem részéről anglisztika alapszakos hallgatók. A malajziai hallgatók opcionális feladatként teljesítették a projektfeladatokat, míg a magyar hallgatók mindkét egyetemen kötelező kurzusfeladatként. Mindhárom intézményben volt egy háttérkurzus, amely támogatta a projekt megvalósítását rendszeres konzultációval és reflektálással. A projektben való részvételért minden hallgató oklevelet kapott. A Sunway Egyetem részéről 157, a Debreceni Egyetemről 100, a Miskolci Egyetemről pedig 23, összesen 280 hallgató csatlakozott a projekthez.

A projekt célja a hallgatók transzverzális kompetenciáinak fejlesztése volt interkulturális kontextusban, az OECD (Taguma–Rychen 2016) által definiált három készségterület kiemelt elemei alapján, amelyek

- az autonóm cselekvés: projektek megtervezése és végrehajtása, új narratívák kulturális jelenségek értelmezésére, alkalmazkodás változó/ismeretlen helyzetekhez, felelősségvállalás, reflexió,
- az interaktív eszközhasználat: idegen nyelvű kommunikáció, interdiszciplináris ismeretkapcsolás, digitális információ keresése és feldolgozás, digitális platformok használata,

- a heterogén társadalmi csoportokban történő interakció: önismeret és empátia, kooperáció, problémamegoldás, konfliktusmenedzsment.

A projekt során a hallgatók 5-6 fős csoportokat alkottak, malajziai és magyar hallgatók részvételével. A projekt céljaira létrehozott Padlet-felületen a csoportok öt fórumba csoportosultak, minden fórumban 9–10 csoport vett részt, amelyeket egy-egy oktató koordinált. A projektfeladat egy kulturális téma kiválasztása és feldolgozása volt külön magyar és malajziai perspektívából, maximum 3 perces videók formájában. A projektfeladatot minden helyszínen a kapcsolódó kurzust vezető oktatók ismertették a hallgatókkal, akik a projekt teljes időtartama alatt rendszeres konzultációt biztosítottak a projekttagok számára. A projekt első fázisában a hallgatók önállóan Zoom-megbeszéléseket szerveztek a csoporttagok részvételével (minimum kettőt), ahol közösen kiválasztották a projekt témáját, és átbeszélték a kulturális jelenséget külön figyelmet fordítva a saját belső perspektívájukra és a másik kultúrába tartozó csoporttagok külső perspektívájára, amely szempontjából az adott kulturális jelenség egzotikusnak vagy furcsának tűnhet. A videóanyagot a belső perspektíva tükrözésével (számomra mit jelent, hogyan kapcsol engem saját kultúrámhöz), de a másik kultúrához tartozó célközönség számára (számukra miért lehet érdekes, milyen új élménnyel/felismeréssel gazdagodhatnak e tapasztalat által, mit árul el a másik kultúráról) tervezték a hallgatók. A kollaboráció, projektmenedzselés és reflexió fontos színterei voltak ezek az online megbeszélések, amelyeket a hallgatók rögzítettek és feltöltöttek a Padlet-fórumba. Ezt követte a videók kreatív megtervezése és létrehozása a kis csoportokban, majd a fórumokba való feltöltése, ahol mindenki megnézhetette az elkészült anyagokat és kérdezhetett, megjegyzést/kiegészítést tehetett azokra vonatkozóan. A projekt zárásaként a csoportok oktatóikkal közösen megbeszélték a kulturális megismeréssel és együttműködéssel kapcsolatos tapasztalataikat, és visszajelzésképpen kitöltöttek egy projektzáró kérdőívet is. A fórumtevékenység, a kurzusmegbeszélések és a projektélmények megfogalmazása a kérdőívben mind kulcselemei voltak a reflexiónak, az átélt tapasztalatok értelmezésének és integrálásának.

4.2. A kutatás célja és kérdései

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a projektben részt vevő magyar és malajziai hallgatók milyen mértékben érezték motiválónak és hasznosnak a projektet transzverzális készségeik fejlődése szempontjából. A kutatás kérdései a következők:

- 1) A videós projektfeladat mely aspektusait találták a legmotiválóbbnak a hallgatók?
- 2) Hogyan segítette elő a videós projekt a transzverzális kompetenciák fejlődését?

4.3. Az adatgyűjtés és -elemzés módszerei

A jelen kutatás a félévzáró kérdőív 5. (Mi tetszett legjobban a videóprojekt megvalósítása során ebben a félévben?) és 6. (Hogyan segített ez a projekt más kultúrák megismerésében?) nyitott kérdéseire koncentrálni és a hallgatói tapasztalatokat kívánja feltérképezni. Mivel nem minden hallgató töltötte ki a kérdőívet, összesen 214 hallgató

válaszai kerültek feldolgozásra a következő megoszlásban: Sunway Egyetem: 123, Debreceni Egyetem: 68, Miskolci Egyetem: 23. A szöveges válaszokat feltáró tartalomelemzésnek vettem alá, amely során azonosítottam és kódoltam a hallgatói nyilatkozatokból kibontakozó témakategóriákat. A kategóriákhoz hozzárendeltem az egy gondolatot tartalmazó tematikus egységeket (egy-egy válaszból akár többet is), majd kvantitatív módszerrel összesítettem a különböző témakategóriák reprezentáltságát. Az alábbi hallgatói nyilatkozatban például három tematikus egységet azonosítottam, amelyek három külön témakategóriába tartoznak (2. táblázat):

2. táblázat
Példaelemzés

Tematikus egységek	Témakategóriák
<i>Számomra nagyon izgalmas volt megismerni ezeket a kedves embereket a csoportomban</i>	Találkozás más kultúrában élő kortársakkal
<i>és Zoomon beszélgetni velük, ami mindig rövidnek tűnt, mert annyi témáról kellett beszélünk.</i>	Kommunikáció, interakció
<i>Nagyon élveztem az egyéni videók felvételét, amikor a kultúránk ételeiről beszélgettünk.</i>	Kreatív digitális tartalom létrehozása

Az eredmények kvalitatív elemzése mellett közölt százalékos értékek kéttizedes értékre vannak felkerekítve, és minden témakategória esetében a kérdésre vonatkozó összes tematikus egységhez viszonyított arányt mutatják. Az illusztrációként használt angol nyelvű hallgatói nyilatkozatokat saját magyar fordításomban közlöm.

4.4. Hallgatói tapasztalatok

4.4.1. A videós projektfeladat mely aspektusait találták a legmotiválóbbnak a hallgatók?

Amint azt korábbi tanulmányok is igazolják (pl. Holik–Sanda–Viola 2022), a transzverzális készségeket fejlesztő tevékenységek a hallgatók motivációira és attitűdjeire is pozitív hatással vannak, ezért fontos szempont volt a kutatás során a pozitív hallgatói benyomások feltérképezése. A válaszokban megjelenített témakategóriák a 2. ábrán láthatók. A 122 malajziai hallgató (MA) nyilatkozataiban (egy résztvevő nem választott) összesen 186 tematikus egység került azonosításra (átlagosan 1,52/hallgató), míg a 91 magyar hallgató (HU) válasza 152 tematikus egységet tartalmaztak (átlagosan 1,67/hallgató), tehát a magyar hallgatók valamelyest részletesebb válaszokat adtak.

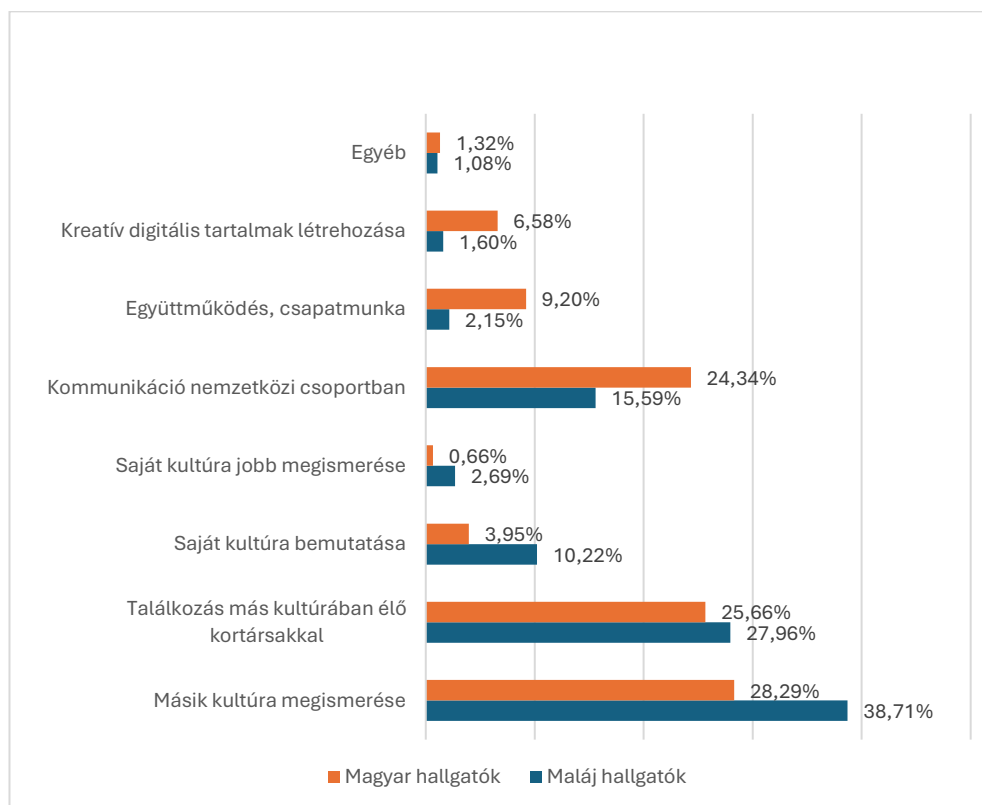
A három legkiemelkedőbb motivációs tényező a „másik kultúra megismerése” (MA: 38,71%, HU: 28,29%), „találkozás más kultúrában élő kortársakkal” (MA: 27,96%, HU: 25,66%) és „kommunikáció nemzetközi csoportban” (MA: 15,59%, HU: 24,34%). Érdekes különbség, hogy amíg a malajziai hallgatók esetében az első két kategória dominál, a magyar hallgató számára mindhárom hasonló mértékben meghatározó. A „másik kultúra megismerése” tényező kapcsán számos pozitívum felmerült, például a „kulturális információcsere”, „kulturális tapasztalat megosztása”, „sajátos háttér és hiedelmek” megbeszélése, valamint az „autentikus élmény”

is, amely a saját kultúrához kapcsolódó információk személyes átadásából fakad. A kulturális információcsere élményszerűségét az egyik hallgató így fogalmazta meg: „Az egyik dolog, ami a legjobban tetszett az volt, hogy hogy mindkét oldalról megismerhettem és értékelhettem a kulturális árnyalatokat és nézőpontokat. Lenyűgöző volt látni, hogy a különböző háttereink hogyan befolyásolták a nézőpontjainkat.”

A „kommunikáció nemzetközi csoportban” témakörben számos alkategória felmerült, bár nem egyforma mértékben. Mindkét csoportban külön említésre került a Google Meeten vagy Zoomon történő személyes kommunikáció mint pozitív tényező, emellett a magyar hallgatók még megemlítették az angol nyelvű kommunikáció gyakorlását, az érdekes akcentusokkal való megismerkedést, valamint az általános kommunikációs készségek javulását. Az egyik magyar hallgató így foglalta össze tapasztalatait:

Élveztem, hogy egy olyan új kultúráról tanulhatok, amely teljesen ismeretlen volt korábban számomra, és örültem, hogy találkozhatok emberekkel ebből az említett kultúrából. Kicsit féltem, hogy szóban majd nem értjük egymást, de a második találkozó végére már teljesen természetesnek tűnt.

Ebben a nyilatkozatban is benne van a komfortzónából történő kilépés gondolata, amelyet egy malajziai hallgató is megemlített.



2. ábra. Motiváló tényezők

A következő motiváló tényező a malajziai hallgatók számára a „saját kultúra bemutatása”, amely sokkal kevésbé hangsúlyos a magyar hallgatók esetében. Marginálisan ugyan, de megjelenik a „saját kultúra jobb megértése” tényező is, erőteljesebben a malajziai hallgatók körében, ahol felmerül a kultúra saját értelmezésének a gondolata: „*Nagyon gazdagító tapasztalat volt, hogy bemutathattam a malajziai kultúrát a saját szemszögemből azáltal, hogy videókat készítettem magyar barátaimnak.*”

A magyar hallgatók negyedik helyen az „együttműködés, csapatmunka” tényezőt emelték ki – ez a tényező viszont a malajziai hallgatók számára volt kisebb jelentőségű. Ebben a témában a magyar hallgatók nem csupán a malajziai társaikkal való együttműködést említették, hanem a saját csoporttársaikkal megvalósuló csapatmunka pozitív élményét is. Motivációs tényezőként megjelent még a magyar hallgatók nyilatkozataiban a „kreatív digitális tartalmak létrehozása”, amely a videók kreatív megtervezésére és digitális megvalósítására is vonatkozik.

Az „egyéb” kategóriában említésre került mindkét csoportban egyszer a komfortzóna elhagyásának pozitív tapasztalata, valamint a problémamegoldás: ebben az esetben egy malajziai hallgató megoldatlan problémaként említette a kontaktus hiányát magyar részről, míg a magyar hallgatók az időzónák okozta szervezési kérdést és a kezdeti online találkozók akadozó kommunikációját megoldott kihívásként jelenítették meg.

Bár ez a kérdés nem az elsajátított ismeretekre és készségekre vonatkozik, egyértelműen pozitív tapasztalatként jelennek meg a transzverzális készségelsajátítás lehetőségei (az idegen nyelvű kommunikáció, csoportos kollaboráció, együttműködés heterogén csoportokban, kreatív tartalmak létrehozása, digitális eszközös használata, problémamegoldás). Ugyanakkor kifejezetten érdekes, hogy a problémamegoldás csak motiváló tényezők között jelenik meg, a fejlesztett készségek között nem, ahogy az a következő alfejezetből kiderül.

4.4.2. *Hogyan segítette elő a videós projekt a másik kultúra megismerését és az interkulturális kompetenciák fejlődését?*

Erre a kérdésre háromfajta választ adtak szövegesen a hallgatók, amelyeket ebben a részben külön-külön tárgyalok: az egyik fő típus a készségfejlesztés módjára, a másik pedig a fejlesztett kompetenciákra vonatkozik, és érkezett néhány rövid, általános válasz is, amelyekről nem megállapítható, melyik kategóriához tartoznak. A leíró statisztikákat a 3. táblázat mutatja, a kérdésre egy malajziai hallgató kivételével minden résztvevő válaszolt. A malajziai hallgatók itt részletesebb válaszokat adtak, mint az előző kérdésre és mint a magyar hallgatók: az egy hallgató által megfogalmazott tematikus egységek átlaga a malajziai csoportban 1,96, míg a magyar kohortban 1,58. Amíg a magyar hallgatók a készségfejlesztés módszereire vonatkozóan adtak meg több információt, a malajziai hallgatók a fejlesztett kompetenciákat részletezték jobban.

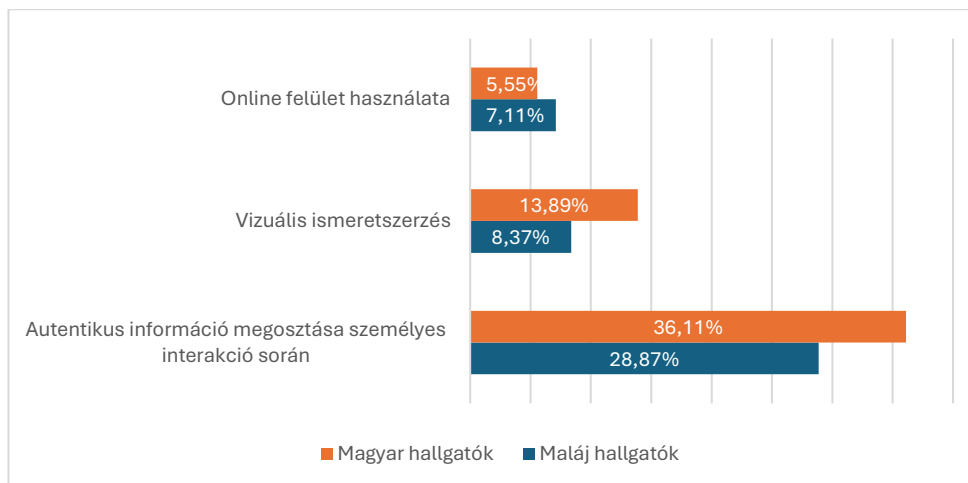
3. táblázat*Leíró statisztikák a 6. kérdésre adott válaszokra vonatkozóan*

	Összes tematikus egység		Készségfejlesztés módja		Fejlesztett kompetencia típusa		Egyéb
	Száma	Átlag/hallgató	Száma	%	Száma	%	
Malajziai hallgatók	239	1,96	106	44,35%	126	52,73%	2,93%
Magyar hallgatók	144	1,58	80	55,55%	58	40,28%	4,17%

A készségfejlesztés hatékony módszerei között három elemet találunk (3. ábra). A legkarakteresebben kirajzolódó módszer mindkét csoportban az „autentikus információ megosztása személyes interakció során” (MA: 28,87%, HU: 36,11%). Az autenticitás két perspektívából is megjelenik: a kulturálisan beágyazott és a saját korosztályhoz tartó adatközlőből, továbbá ez a bennfentes perspektíva kontrasztot képez az iskolai tanulással és az online felületeken elérhető „személytelen” információval, ahogyan a következő hallgatók megfogalmazták: „Ez nem olyan volt, mint egy földrajzóra, ahol a tanár megtanítja az ország gazdaságát a saját tudása és a statisztikák alapján. A projekt során lehetőségünk volt első kézből információkat szerezni.” „Más kultúráról tanulni olyan emberektől, akik gyakorolják azokat a kultúrákat egyértelműen sokkal személyesebb élmény, mintha csak szimplán kigugliznám az információt.” „Érdekesebb volt olyan emberektől tanulni egy másik kultúráról, akik hasonló korúak, mint én.”

A személyes interakció útján történő információszerzés leggyakrabban a kulturális információcserének, az üzenetértelmezés lehetőségének, valamint a személyes perspektívájú információközlésnek a kontextusában került említésre: „Teljesen természetes volt, ahogy a másik kultúra iránti érdeklődésünkről beszélgettünk.” „Ráadásul, egészen meglepőnek találtam, amikor az első Zoom-megbeszélésünk végén elmondták, hogy a magyar nyelv milyen bonyolult. Azt mondták, hogy néha még ők maguk sem értik pontosan, hogyan működik a nyelvük egyik-másik része.” „Ha volt valami kérdésem, megkérdezhettem a malajziai hallgatókat.”

Második hatékony módszerként mindkét csoportban a „vizuális ismeretszerzés” (MA: 8,37%, HU: 13,89), a kulturális tartalmú videók bemutatása és megvitatása jelenik meg, míg a harmadik tematikus elem az „online felület használata” (MA: 7,11%, HU: 5,55%). Ez utóbbi némileg fedésben van a személyes megbeszélésekkel, amelyek online zajlottak, ugyanakkor a magyar hallgatók 10%-a és a malajziai hallgatók 16,04%-a említette meg a Zoom- vagy Google Meet-felületen történő kommunikációt pozitív stratégiaként anélkül, hogy a külön utalt volna a megbeszélés céljára vagy jellegére.



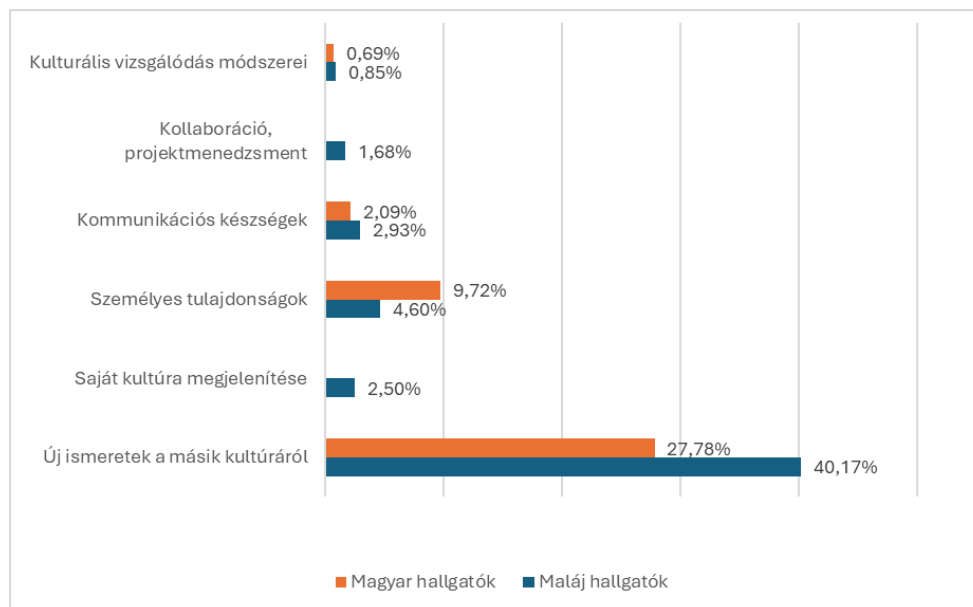
3. ábra. A képességfejlesztés módszerei

A fejlesztett kompetenciákat a 4. ábra foglalja össze. A legfontosabb kompetenciaelem mindkét kulturális csoportban az „új ismeretek a másik kultúráról”, amely a malajziai hallgatóknál sokkal hangsúlyosabban jelenik meg (MA: 40,17%), mint a magyar hallgatók nyilatkozataiban (HU: 27,78%), és számos alkategóriát tartalmaz. Legnagyobb súllyal az „új, tanulható ismeret elsajátítása” van jelen (MA: 26,36%, HU: 23,61%), amelyet a „másik kultúra megértése, új perspektívák nyérése” követ (MA: 9,62%, HU: 3,47%), végül megjelenik a „közös pontok, hasonlóságok felismerése” (MA: 1,687%, HU: 0,70%) és a „különbségek felismerése” (MA: 2,51%) – ez utóbbi csak a malajziai nyilatkozatokban. Ahogyan az alábbi hallgatók megfogalmazták, a projekt nem csupán érdekes ismereteket adott nekik, de a tapasztalataik segítették őket abban is, hogy nyitottabbá váljanak a kulturális jelenségek iránt, és tudatosabban vegyenek részt interkulturális kommunikációs helyzetekben:

Először is, más kultúrából származó emberekkel, pl. magyar diákokkal kapcsolatba kerülni, nagyon tanulságos élményt jelenthet. Ezeken az interakciókon keresztül információkat gyűjthetünk a szokásaikról, hagyományaikról, nyelvi árnyalataikról, társadalmi normáikról és még sok másról. Ez a tapasztalat segít abban, hogy kulturálisan megfelelőbb válaszokat adjak, és jobban megértsem a világban létező különböző nézőpontokat és gondolkodásmódokat.

A más kultúrák megismerését célzó feladatok révén megismerkedhetek különböző szokásokkal, hagyományokkal és gondolkodásmóddal. Ez a fokozott tudatosság elősegíti a tájékozottabb és nyitottabb látásmódot.

Míg más kultúrák vizsgálata megismerése és megértése nagy jelentőséggel bír a hallgatók számára, a saját kultúra értelmezése és bemutatása a magyar hallgatóknál egyáltalán nem jelenik meg, és a malajziai hallgatóknál is csak kismértékben.



4. ábra. A fejlesztett kompetenciák köre

A második kiemelkedő módon fejlesztett kompetenciaterület a személyes tulajdonságokra vonatkozik, amelyet a magyar hallgatók (HU: 9,72%) jelentősen többször említettek, mint a malajziai hallgatók (MA: 4,60%), ugyanakkor a felsorolt személyiségi tényezők palettája mindkét esetben hasonlóan gazdag. Mindkét csoportban vezeti a listát az „érdeklődés/kíváncsiság” és a „tudásvágy”, amelyek mellett a magyar hallgatók megemlésték a „látóköör szélesítését”, „a nyitottságot” és a „hajlandóságot a komfortzóna elhagyására”. A malajziai hallgatók nyilatkozataiban megjelenik még a „tisztelő”, „a különbözőség értékelése”, az „empátia”, valamint a „kevéssé sztereotip gondolkodás” is. A következő két hallgatói vélemény jól tükrözi az interkulturális tanulási környezet értékeit:

A kulturális információcsere-feladatok kiszélesítették a különböző kultúrákról alkotott képeket. A közös projektek és kutatások során megtapasztalhattam különböző perspektívákat, amitől érdeklődőbbé váltam, és többet akartam megtudni ezekről a dolgokról.

A különböző háttérű emberekkel való közvetlen interakciók megszüntették a sztereotípiákat, és elősegítették a kulturális empátiát. Ezek a tapasztalatok nemcsak a tudásomat bővítették, hanem egy befogadóbb gondolkodásmódot is kialakítottak.

Mivel az együttműködés közös idegen nyelven az angol volt, mindkét hallgatói csoport közel egyforma mértékben jelölte meg a „kommunikációs készségek fejlesztését” (MA: 2,93%, HU: 2,09%), amelyet csak a malajziai hallgatók esetében követ a

„heterogén csoportban történő kollaboráció és projektmenedzsment” közös témakategóriája, amelyet jól illusztrál a következő hallgatói nyilatkozat: *„Rögtön az első feladat során, amikor megnyitottuk a Zoom-megbeszélést a magyar hallgatókkal, elkezdtünk megismerkedni, majd megbeszéltük, miről fogunk kulturális videót készíteni. Aztán elkezdtük felvenni a saját videóinkat.”* Végül, csak nagyon kismértékben, de mindkét csoportban megjelenik a „kulturális vizsgálódás” mint készség fejlődése, amely a kulturális információkeresés platformjainak és módszereinek megismerésére utalt.

A részletes válaszok mellett érkezett néhány rövid válasz is, amit az egyéb kategóriába soroltam, mivel nem adnak információt arról, hogy a készségfejlesztés módjára avagy a fejlesztett készségek körére vonatkoznak (MA: 2,83%, HU: 4,17%). Mindkét esetben a válaszok többsége pozitív tartalmú: „igen” (MA: 2,09%, HU: 2,08%) vagy „kicsit” (HU: 1,39%), míg a malajziai nyilatkozatokban szerepel a „nem tudom” (MA: 0,84%), a magyar válaszok közt pedig a „nem” (HU: 0,69%) opció is.

Az OECD (Taguma–Rychen 2016) transzverzális készségeivel összevetve látható, hogy a projekt számos készségterületet sikeresen fejlesztett. Megjelenik az autonóm cselekvésre való képesség, ezen belül is a projekt megtervezése és végrehajtása, idegen nyelvi kommunikációs készségek, a digitális információfelhasználás és platformok működtetése, valamint a heterogén csoportokban való együttműködés, és ennek kapcsán a diverzitás értékelése, a kulturális tájékozottság és tudatosság, valamint a másokhoz való kapcsolódás igénye is. Összevetve ezeket a készségeket a CEDEFOP által 2023-ban azonosított legfontosabb transzverzális készségekkel, megfigyelhető, hogy szinte minden kiemelt készségterület fejlődött a projekt során. A hallgatók hangsúlyozták az új ismeretek és perspektívák elsajátítását, a tanulási vágyat, és a hatékony online kollaborációt, amely szükségessé tette egymás támogatását és csoportvezetői szerepek felvállalását is. Megjelent a proaktivitás, valamint a kreatív gondolkodás azáltal, hogy a csoportoknak önállóan kellett egy kreatív terméket létrehozni, és ehhez mindenkinek a saját tudásával hozzájárulni. Végül fontos szerepet kapott az információk felkutatása és feldolgozása is a videó elkészítése során.

5. Konklúzió

A projekt lehetőséget nyújtott a hallgatók számára transzverzális készségeik fejlesztésére interkulturális együttműködési környezetben. Bár valódi találkozásra nem került sor, az online térben történő megbeszélések, fórumtevékenységek és videómegosztás a legtöbb nemzetközi csoport esetében megteremtette a hatékony személyes együttműködés és tudáslétrehozás kontextusát. Mivel a projektmunka ugyan oktatói háttértámogatással, de a kis csoportok saját szervezésében zajlott, hatékonyan fejlesztette autonómiájukat, projektmenedzselési készségeiket és problémamegoldó készségeiket is. A projektszervezés során találkoztak mindazokkal a problémákkal, amelyekkel egy multinacionális cégnél is meg kellene birkózniuk (csoportszerepek megvalósítása, az eltérő időzónákból adódó szervezési problémák, kommunikációs protokoll kialakítása, az online térben történő kommunikáció intimizáló hatása,

eltérő elköteleződés a projekt iránt), és ezeket több-kevesebb sikerrel meg is oldották, így szerevezve tapasztalatot konfliktusmenedzselésben is. A heterogén kulturális összetételű csoportokban történő együttműködés tágította a hallgatók perspektíváját, arra készítette őket, hogy vizsgálják felül sztereotípiáikat, ezáltal befogadóbbá, nyitottabbá váltak az eltérő kulturális tapasztalatok iránt, ami a projekt egyik legfontosabb nyeresége. Mivel digitális felületeken, idegen nyelven zajlottak a projekttevékenységek, a hallgatói beszámolók egyértelműen tükrözik a nyelvi készségek fejlődését és a digitális platformok motiváló hatását. Mindezek a készségek nem csupán tanulmányaik során lesznek hasznosak, de növelik majd munkaerőpiaci versenyképességüket is.

Irodalom

- Alinier, Guillaume – Shehatta, Ahmed Labib – Makker, Ratna 2021. Simulation for clinical skills in healthcare education. In: Debra Nestel – Gabriel Reedy – Lisa McKenna – Suzanne Gough (eds.), *Clinical education for the health professions: Theory and practice*. Springer. 1–21. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6106-7_93-1 (Letöltve: 2024. március 16.)
- Andrews, Jane – Higson, Helen 2008. Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe* 33/4, 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Baranovska, Liliya – Morska, Liliya – Simkova, Iryna – Zasluzhena, Alla. 2020. Enhancing critical thinking skills of future language scholars in pedagogical courses. *Advanced Education* 7/14, n. pag. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.202382>
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon I–III*. Budapest: Keraban.
- Cseppentő Krisztina 2023. Transzverzális készségek fejlesztése idegennyelvi képzésben: Egy angol–holland összehasonlítás. *Porta Lingua* 1, 99–106. <https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.9>
- Dezső Renáta Anna 2017. Inklúzió a tanárképzésben transzverzális demokrácia kompetenciák mentén. In: Nagy Melinda – Strédl Terézia (szerk.): *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom*. Komarno: UJS. 56–65.
- Diószeginé Zentay Éva 2018. Vállalkozói készségek fejlesztése mérnök hallgatók körében. *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)* 3/4, 209–225. DOI: 10.21791/IJEMS.2018.4.19.
- Dombi Edina 2019. A ’puha készségek’ (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága. In: Döbör András – Juhász Valéria (szerk.): *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Tanulmánykötet. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 19–29.

- Hanesová, Dana 2021. Development of transversal competences: A current challenge in teacher education. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4/262, 71–91. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-4.4>
- Holik Ildió Katalin – Sanda István Dániel – Viola Attila 2022. A készségfejlesztés lehetőségei STEM területeken. In: Ivanović, Josip – Törteli, Telek Márta – Vukov, Raffai Éva (szerk.): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigma-váltás az oktatásban és a tudományban: Tanulmánygyűjtemény*. Subotica, Szerbia: University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica. 210–221.
- Melo, António – Carla Melo – Sandra Vasconcelos 2023. ‘Rota dos sabores’ – Simulation-based learning in tourism, hospitality and catering education and training. *INTED2023 Proceedings*. n. pag. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0920>
- Pandian, Ambigapathy – Subramaniam, Ilanko 2014. Language courses, transversal skills and transdisciplinary education: A case study in the Malaysian University Paramaswari Jaganathan. *International Journal of Education and Research* 2/2, 1–10.
- Perez-Foguet, Agustí – Lazzarini, Boris 2019. Continuing professional education in engineering faculties: Transversal integration of sustainable human development in basic engineering sciences courses. *Journal of Cleaner Production* 218, 772–781.
- Polyakova, Oksana – Galstyan-Sargsyan, Ruzana – López-Jiménez, P. Amparo – Pérez-Sánchez, Modesto 2020. Transversal competences in engineering degrees: Integrating content and foreign language teaching. *Education Sciences* 10/11, Article- n. pag. <https://doi.org/10.3390/educsci10110296>
- Reis, Ana Carla B. – Franco, Gabriela M. E. F. – Pacheco, Ronaldo Rodrigues – Miranda, Ana Clara A. 2020. Development of transversal skills in an extracurricular academic research project through active learning in healthcare: A case study. *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*. Vol. 10. Online. 447–456. https://www.researchgate.net/publication/351132058_Development_of_transversal_skills_in_an_extracurricular_academic_research_project_through_active_learning_in_healthcare_a_case_study (Letöltve: 2024. március 16.)
- Rosa, Nathalia – Benet, Marta – Carrió, Mar 2022. Integrating transversal skills into higher education in health and social care. *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’22) Universitat Politècnica de Valencia, Valencia*, 2022. 1–9. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14570>
- San Martín Galindo, Laura – Cabrera-Martínez, Juan José – Abalos-Labruzzi, Camilo – Gómez-Galán, José 2015. Group methodologies and simulations for the development of transversal skills: A pilot study on health sciences in higher education. *International Journal of Educational Excellence* 1/1, 93–109. [https://www.proquest.com/docview/2847845939?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly Journals](https://www.proquest.com/docview/2847845939?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly+Journals)

- Schulz, Bernd 2008. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication* 2/1, 146–154.
[https://doi.org/10.1016/0006-3207\(93\)90452-7](https://doi.org/10.1016/0006-3207(93)90452-7)
- Segui, Lucia – Galiana, Miguel 2023. The challenge of developing and assessing transversal competences in higher education engineering courses. *International Journal of Engineering Education* 39/1, 2–13.
- Szittné Csényi Krisztina – Vass Vilmos 2023. A kompetencia-alapú felnőttképzés/továbbképzés módszertani és szervezeti tapasztalatai a Budapesti Metropolitan Egyetemen. *Új Munkaügyi Szemle* 4/1, 33–42.
<https://doi.org/10.58269/UMSZ.2023.1.3>
- Taguma, Miho – Rychen, Dominique Simone 2016. *E2030 Conceptual framework: Key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. Working paper. Directorate for Education and Skills Education Policy Committee. Beijing, China. Online. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf> (Letöltve: 2024. március 16.)

Online források

- W1: *Skills in online job advertisements*. CEDEFOP Skills intelligence. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/skills-online-job-advertisements?year=2023&country=EU27_2020#3 (Letöltve: 2024. március 5.)
- W2: *Az európai polgár kompetenciái* 2011. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tamop311/21-szazadi-kozoktatas/kiadvanyok/konyvek/eurpai-polgar-120305> (Letöltve: 2024. március 5.)
- W3: *Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia* 2016. Kulturális és Innovációs Minisztérium, Budapest. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF (Letöltve: 2024. március 7.)
- W4: *Future of jobs report*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> (Letöltve: 2024. március 24.)
- W5: *Diplomás Pályakövető Rendszer*. <https://www.diplomantul.hu/> (Letöltve: 2024. március 7.)