

# Kísérletek a közgazdászképzés megújítására a PTE Közgazdaságtudományi Karán



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
Közgazdaságtudományi Kar



Cultura  
Oeconomica  
Alapítvány



**Kísérletek  
a közgazdászképzés megújítására  
a Pécsi Tudományegyetem  
Közgazdaságtudományi Karán**

**Kiadja  
a Cultura Oeconomica Alapítvány (1990 – 2020)  
a PTE Közgazdaságtudományi Kar (1970 - )  
támogatásával**

**Pécs, 2020**

*A kötet a Cultura Oeconomica Alapítvány megbízásából,  
a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán  
készült, tisztelegve - a Kar 50 éves és az Alapítvány 30  
éves évfordulóján - az itt dolgozó generációk munkája előtt.*

*Lezárva: 2020. február 29.*

*Szerkesztő lektor: Dr. Dobay Péter*

*Minden jog fenntartva.*

*Bármilyen másoláshoz, sokszorosításhoz, más nyelvre  
történő fordításhoz, illetve adatfeldolgozó rendszerben  
való tároláshoz az érintett szerzők előzetes, írásbeli  
hozzájárulása szükséges.*

*ISBN 978-963-429-502-0*

# Tartalom

Előszó Dr. Szűcs Krisztián	7
Bevezető gondolatok: Felsőoktatás, felnőtt-oktatás Dr. Dobay Péter	9
Trendek és jövőkép a felsőoktatásban Dr. Jakopánecz Eszter	17
Ideáltípusok - Intervenciók - Innovációk: csoportmunka Dr. Titkos Csaba	35
„Flipped classroom” eszközök és tapasztalatok Galambosné Dr. Tiszberger Mónika	51
Vállalkozóiság-oktatás új módszertana, platformizáció Dr. Csapi Vivien – Dr. Bedő Zsolt	65
Közgazdász hallgatók munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei tanórai keretek között Dr. Bányai Edit	85
Versenyeztetés, rivális csoportok motiválása Dr. Kruzslicz Ferenc	103
Az óra menetét támogató Web 2.0 megoldások Dr. Sipos Norbert	123
Egyéni vizsgáztatás; online számonkérés és kommunikáció online eszközökkel Baczur Roland – Dr. Kehl Dániel – Dr. Kruzslicz Ferenc	137
Értő olvasás anyanyelven és idegen nyelveken: tanulási és szövegfeldolgozási stratégiák Dr. Mátyás Judit	147
Az esettanulmány-módszer: hol, mikor, miért? Dr. Dobay Péter	165
„Full-situation case” versenyszerű feldolgozása innovatív és sajátos megoldásokkal Dr. Budai Eleonóra	189
Záró gondolatok	215

## **Szerzőink**

### **Közgazdaságtan és Ökonometria Intézet**

Galambosné Dr. Tiszberger Mónika egyetemi adjunktus

Dr. Kehl Dániel egyetemi adjunktus

### **Kvantitatív Menedzsment Intézet**

Dr. Bedő Zsolt egyetemi docens, innovációs igazgató

Dr. Dobay Péter emeritus professzor

Dr. Kruzslicz Ferenc egyetemi docens

### **Marketing és Turizmus Intézet**

Dr. Jakopánecz Eszter egyetemi adjunktus

Dr. Mátyás Judit egyetemi adjunktus

### **Pénzügy és Számvitel Intézet**

Dr. Budai Eleonóra egyetemi adjunktus

Kleschné Dr. Csapi Vivien egyetemi adjunktus

### **Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet**

Gyarmatiné Dr. Bányai Edit egyetemi docens

Dr. Titkos Csaba egyetemi docens

### **Gazdaságtudományi Kiválósági Központ**

Baczur Roland tudományos segédmunkatárs

## **A COA Alapítvány Kuratóriuma, 2020**

Dr. Gálné Dr. Babinecz Erzsébet igazgató  
Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság, Baranya megye

Dr. Dobay Péter elnök  
emeritus professzor PTE KTK

Dr. László Gyula  
emeritus professzor PTE KTK

Posta Zoltán Gábor igazgató  
Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság, Tolna megye

Dr. Szűcs Krisztián  
egyetemi docens, általános dékánhelyettes PTE KTK

Dr. Váradi Nóra senior compliance munkatárs  
Allianz Hungária Zrt, Budapest





## Előszó

A Közgazdaságtudományi Karon mindig fontosnak tartottuk az innovációt, az adott korban érvényes kihívásoknak való megfelelést, a hallgatóorientált gondolkodást és működést.

Az ezredforduló táján „még csak” beszéltünk róla, hogy a fiatal generáció „más”, de pontosan talán nem is tudtuk, hogy miben. Láttuk, persze, hogy az új technológia meghatározza majd a velük való foglalkozásokat, a kommunikációt, de a tantermi munka standardjai érdemben nem változtak. Nyilván voltak már korábban is a tipikustól eltérő megoldások: esettanulmányok, (kis)vállalati programok, stb., de az előadások frontálisak (egyoldalúak...) maradtak és többnyire a gyakorlatokra koncentráltak az atipikus megoldások. Közös volt ezekben, hogy a tartalomra és nem feltétlenül a módszertanra fókuszáltak, ezzel tették gyakorlatorientálttá a képzést, vagy az adott kurzust.

Az elmúlt másfél évtizedben azonban ezen a területen is sok minden változott. Átalakult a képzési rendszer, megerősödött az alapképzés, korábban nem látott létszámú évfolyamok jelentek meg, s a külföldi hallgatókkal beáramlott egy másfajta oktatás-kultúra. Ezzel párhuzamosan a hallgatók információszerzési szokásai is jelentősen megváltoztak, hiszen többségében minden azonnal elérhetővé vált az interneten. A kérdés mára már az, hogyan használjuk ki ezeket a lehetőségeket, hogyan vonjuk be a technológiát a mindennapi munkánkba? Gyorsan átálltunk a kurzusokat támogató prezentációkra, de azt nem egységesen látjuk például, hogy ezek az anyagok megoszthatók, megosztandók-e? Beszereztünk olyan eszközöket is, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók eszközeik képernyőjét megosszák az órák alatt a többiekkel egy projektoron keresztül. Ezt sajnos, még csak kevesen használjuk ki. Nem úgy a kvízeket, gyors tesztek. Emlékszem, amikor Kehl Dani a Fiatal Oktatók Klubja egyik találkozásán bemutatta a Kahoot-ot. Ennek az eszköznek olyan sikere lett az oktatók körében, hogy egy évvel később a hallgatói képviselők az angol nyelvű képzés *Board of Studies* meeting-jén már panaszkodtak a „terhelés”, az előre - készülés elvárása miatt.

Kellett ehhez persze a *Visiting Scholar Program* is, amely az elmúlt években több, mint egytucat kolléga észak-amerikai tapasztalatszerzését segítette oktatásmódszertani területen. Merthogy többségünk nem szerzett pedagógiai végzettséget, az oktatásmódszertant egymástól, előjáróinktól tanultuk, illetve saját magunk fejlesztettük, igazítottuk egyéni stílusunkhoz. Szerencsére, többen hoztak haza az USA-ból és Kanadából olyan közelítéseket, amelyek segítségünkre vannak a jelenben és még a jövőben is. Nem egyszerű, nem magától értetődő az átállítás, de mind több Kolléga vágott bele – ahogy ez a kötet is mutatja – és nagyrészt pozitívak a tapasztalatok.

Ezért is örültem annak, hogy egy DOBSzerdán, a második oktatásmódszertani tréningorozat meghirdetéséhez kapcsolódóan Dobay professzor úr felvetette, hogy a Cultura Oeconomica Alapítvány segítségével kiadható lehetne egy ilyen témájú „tapasztalatgyűjtemény”.

Köszönöm mindazoknak, akik részt vettek a kötetben foglalt tanulmányok összeállításában, hogy megosztják tapasztalataikat a Kar közösségével és bízom benne, hogy mindannyian haszonnal forgatjuk majd - még azok is, akik ma még óvakodnak attól, hogy komolyabb változásokat hajtsanak végre a tanteremben alkalmazott módszertani megoldásaikon.

**Dr. Szűcs Krisztián**  
**egyetemi docens**  
**dékanhelyettes**

## Néhány bevezető gondolat

Folyik a 90 perces monoton előadás, szép, vetített képekkel – két diák pedig a mobilját nyomogatja az első sorban. A kérdésre, hogy hát mégis miért, a válasz: „Csak csekkoljuk, hogy amit mond a tanár úr, az úgy van-e, tényleg.” És örülünk, hogy nem teszik még hozzá: „OK, Boomer!”...

Az OECD 2019 januárjában kiadta szokásos évi jelentését az oktatási szektor várható trendjeiről<sup>1</sup>: ez az áttekintő „Report” azzal érvel, hogy a gyorsan változó világgazdaságra az oktatás nem adhat tegnapi válaszokat. A dokumentum ún. mega-trendeket fogalmaz meg, hangsúlyozva a rövidtávú gondolkodás veszélyeit:

- A **„Globalizációs trend”** előrevetíti, hogy mintegy 10 éven belül a népesség többsége a jelenlegi „középosztály” életmódját próbálja követni (elsősorban Kína és India).  
Ez a trend hatalmas kihívás a tömegoktatás számára, a fejlett OECD országokban pedig ugyanez igaz a felsőoktatásra.  
A nemzetközi mobilitás szerepe nő, a tanteremben tucatnyi előképzettségű és kulturális hátterű diák jelenik meg. 1990 és 2017 között a nemzetközi népességmozgás 153 milliőről mintegy 258 millió emberre nőtt, s az oktatás tétje az egyenlőtlenségek leküzdése, a politikai és szociális zavarok megelőzése, kezelése lesz.
- A **„Digitalizációs trend” felidézi, hogy 2017-ben négy Internet-felhasználóból három naponta, rendszeresen használja a világháló szolgáltatásait.** Diákjaink gond nélkül beülnek egy vadidegen autójába, felülnek egy repülőre, hogy a mobiltelefonjukon foglalt szálláson aludjanak a világ másik végén – mert hisznek a digitális megoldásokban. A PISA felmérések eredményein jól látszik, hogy az online aktivitásnak offline hatásai vannak: az olvasás, az írás, a hagyományos kommunikációs formák használata egyre rosszabb eredményeket mutat a tanteremben. A több évtizedes nekibuzdulás ellenére az oktatás digitalizációja csak a felszín kapargatását jelenti, miközben a STEM (*Science, Tech, Engineering, Maths*) szakokra nagyon nehéz jelentkezőket toborozni.

---

<sup>1</sup> Trends Shaping Education 2019 – OECD;  
<http://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm>

- **A „Korosodás (Ageing) trend” pedig leírja:** az OECD országokban 70-ről 80 évre nőtt az átlagos életkor, az „aktív” 65 éven feletti aránya rohamosan emelkedik, miközben a képzések számára ez a korosztály eddig nem volt látható tömegpiac. A sokadik szakmát, újfajta készségeket kellene nekik elsajátítaniuk ahhoz, hogy „másodosztályú robotok” helyett legalább még néhány évre „elsőosztályú munkaerővé” váljanak.

Mi a helyzet az üzleti oktatásban – jelentsen ez a megjelölés bármit is? Egy újabb elemző – többek között – nyolc trendet fogalmaz meg ezen a területen<sup>2</sup>:

- ***Az élethossziglani tanulás igénye***  
A gazdaság viharos gyorsasággal alakul át. A világgazdaság súlypontjai áthelyeződnek, a termelési folyamatok globálissá válnak, az energiagazdálkodás átalakítása és a környezet megmentése minden eddigi elmélet és gyakorlat átgondolását igényli. Munkáltató és munkavállaló egyaránt érdekelt abban, hogy újra és újra iskolapadba üljön fiatal és idős: el kell dönteni, mit és hogyan tanítsunk neki. Az üzleti iskoláknak elemi érdekük, hogy az alumni közösséget visszahozzák, akár hagyományos, akár valami megújult formájú oktatásra. Ehhez azonban a tanári karoknak éppúgy meg kell újulniuk – tartalomban és módszerekben egyaránt.
- ***A partnerségek igénye***  
Az üzleti iskolák oktatói magabiztosak elméleti tudásuk, nemzetközi kapcsolatrendszerük értéke felől, s egyesek még oktatási módszereikre is büszkék. Az üzleti közösség ugyanilyen magabiztos a napi gazdálkodási gyakorlathoz szükséges tudás, készségek és kapcsolatrendszer hasznosságát illetően. Ez a két kiváló csoport együtt kell elvégezze a feladatot: a fiatalok és idősebbek alap- és átképzését, az elmélet és gyakorlat egyeztetését. Nem könnyű feladat, hiszen az „akadémia” hosszú távra tervez, a tantervek sokoldalú, rugalmas, nyitott gondolkodásra nevelnek – a munkáltatók, a menedzserek pedig 3-5 éves gazdasági-társadalmi trendek kiszolgálásában érdekeltek.

---

<sup>2</sup> Tom Robinson, President and CEO, Association to Advance Collegiate Schools of Business (aacs.edu.), September 22, 2019

- ***Az aktív tanulás igénye***  
A tudás (jókora része) mára közjószággá vált: az Internet szolgáltatásain hozzáférhető, hazavihető. A LinkedIn 2019-es kutatása szerint a munkáltatók „kritikusan gondolkodó, kreatív, csapatmunkára kész, analitikus-szintetikus gondolkodásra egyaránt képes” szakembereket keresnek<sup>3</sup>. Beilleszthetők-e vajon a mai tantervekbe az „aktív tanulás” olyan elemei, amelyek a fenti készségek kellő fejlesztését elvégzik? Érdeke-e az oktatói közösségnek, hogy eddigi tudás-átadási és értékelési módszereivel jórészt szakítva, merőben új eljárásokat hozzon be a tanterembe (vagy akár a „falakon kívül” végezze el a fejlesztőmunkát)?
- ***Válaszok a technológiai kihívásokra***  
Automatizálás, robotika, mesterséges intelligencia, drónok, mobil appok – a tegnapi termelési megoldások és csatlakozó foglalkozások villámgyorsan eltűnnek, újak betöltésére pedig hatalmas az igény. Az egyénnek és az oktatási intézménynek egyaránt látnia kell, milyen irányban haladnak az új technológiák – nem lehet feladat, esettanulmány, feldolgozandó téma egy hanyatló, érdektelen technológia gazdasági felhasználása.
- ***Csatlakozó/átlapoló tudományterületek bevonása***  
A gazdaság és a társadalom problémái komplexek. Nem az egészségügy az egyetlen, ahol a korábban „atomjaira” szabdalt tudományterületeket újra integrálni kell – akár méregdrága technológiákkal, csoportos emberi erőfeszítéssel. Az áttörő jellegű üzleti innovációk egyik alapvető jellemzője az (akár távoli) tudományterületek, technológiák összekapcsolása. Az ilyen-olyan egyéni oktatói-vezetői érdekek mentén szétszabdalt tantervek helyett a komplex üzleti problémát kellene felmutatni, majd ahhoz felsorakoztatni (az egyetemen belül és kívül) a tudás-erőforrásokat és tanítási technológiákat. Mindez sokkal közelebb vinné a hallgatót a valódi gazdasági problémamegoldó kompetenciák fejlesztéséhez.

---

<sup>3</sup> „Creativity, Persuasion, Collaboration, Adaptability, and Time Management”

- ***Professzionális képzési rendszer***  
Az üzlet kemény kihívás: professzionális megközelítést kíván. Ez a szemlélet kell uralja az üzleti oktatást: nem „játsszadozunk” az üzleti problémákkal, hanem nagyon komolyan, gazdasági és társadalmi érdekeket figyelembe véve „megoldást keresünk”. A tanár a felkészült oktató, a gyakorló üzletember és az etikus viselkedő állampolgár együttes képét kell képviselje a tanteremben. Ne meséljen menedzseri létről olyan oktató, aki sohasem hozott döntéseket pénzről, emberekről, technikáról.
- ***A globalizációs kihívás***  
Ma világszerte küzdelem alakul ki a nyitott, globalizációs gazdasági-technikai kényszer és az újraéledő bezárkózó, nacionalista-populista politikusi ideológiák között. Az üzleti oktató mindkét trendet világosan kell értse, az ellentmondásokat magyaráznia kell tudnia, akár a napi tájékozottság szintjén adva példákat a hallgatóknak.
- ***Agilitás: tettekész, gyors tevékenykedés***  
Teszik, vagy nem, mindegy: a gyors reagálás ma üzleti szükségesség. A digitális gazdaság ajándékba kapta a villámgyors, „real-time” kommunikációt, s ennek édes gyermekei az eBusiness, a virtuális valóság, az AI, az 5G alapú szórakoztatás, stb. Legyünk tehát „agilisak”: válaszoljunk a kihívásokra „valós időben”, még akkor is, ha a hibaszázalék ezzel nagyságrendekkel megnőhet. Az üzleti iskola nem taníthat nyögve nyelőd, idő- és pénzfaló módszereket, nem alapozhat korlátlan humán erőforrásra, hagyományosan lassú, hatalmas szervezetekre. A hallgatónak látnia kell, hogyan teremnek 5-10 fős (egytermékes, de globális piacra törő, majd integrálódó) vállalkozások, s hogyan kell megoldani-elkerülni a váratlan üzleti kihívásokat. A munkaadók ilyenén elvárásaira fel kell készítenünk a hallgatókat: ezt nem lehet 60-90 perces, unalmas szómagyarázatokkal és többszáz oldalak biflázásával elérni.

Persze, könnyű kihívásokat felsorolni: kellene online üzleti analitika és *BigData*, innováció, hallgatói vállalkozások, mesterséges intelligencia, „*soft skill*-ek”, külső gyakorlat, online kurzusok... Ami nehéz: át kell tekinteni a versenytárs iskolák tevékenységét, kapcsolatrendszerét kell

építeni értelmes vállalkozókkal, vezetőkkel, akár politikai döntéshozókkal, s mindezekhez meg kell nyerni a napi rutinba belefásult oktatókat - tartalommal és módszertannal egyaránt kell érvelnünk. Egy gazdálkodási kar nem élhet vákuumban, s ez egyénekre és a közösségre is igaz kell legyen. Az eredményesség mérése és igazolása nem az ilyen-olyan rangsorok, hanem a kibocsátott sikeres üzletemberek, az alumni közösség feladata: ők ítélik meg az intézmény társadalomra, gazdaságra gyakorolt hatását.

Végül (Celisa Steele nyomán<sup>4</sup>) egy 2018-as infografikán mutatjuk be az üzleti képzés mai problémáit – ahogy azt 200 megkérdezett oktatási szervezet, vállalkozás vezetője látja. A vonatkozó vélemények hat, markáns tendencia körül sűrűsödtek:

1. Magasabb minőségű, magasabb „hatású” **tanulási élményt** kell tervezni és nyújtani
2. Nagyobb súlyt kell adni az **új termékek és a termékfejlesztés** által igényelt információk begyűjtésére és elemzésére
3. Össze kell gyűjteni és elemezni kell a **tanítási hatékonyságra** és a tanulási „élményekre” vonatkozó információkat a kibocsátott hallgatóktól
4. „Blended”, **kevert tanulási módszertanokat** kell létrehozni és alkalmazni (online - „off-campus” - és F2F megoldások összehangolása)
5. A Z-generáció számára „**microlearning**” lehetőségeket kell nyújtani<sup>5</sup>
6. Szociális, informális, akár „kétszemélyes”, **újfajta tanulási módszereket** kell használni.

Ha valakinek mindez túlzásnak tűnik, gondolja végig: alaposan megváltoztak a szakmai életpályák, a hagyományos „közgazdász” munkakörök hatalmas iramban digitalizálódnak, specializálódnak és „globalizálódnak” (egyesekek esetleg eltűnnek!). A karrier-ciklusok lerövidültek, új kihívások (környezet, minőség, új versenytársak, új iparágak, Ipar 4.0 megoldások, stb.) jelennek meg. A cégek a tevékenységeket

---

<sup>4</sup> <https://www.leadinglearning.com/trends2019/>

<sup>5</sup> A tananyag „ráöntése” helyett apró részletek átadása-begyakorlása-visszakérdése (rövid szöveg, egy grafikon, egy módszer, rövid eset/videó, mikro-teszt, stb. – mindez rugalmasan, variálható modulokban)

egyre szélesebb skálán kiszervezik, automatizálnak-robotizálnak, rész-munkaidőben és „nomádokkal” dolgoztatnak (US: 45 millió ilyen munkavállaló...). Az átlagos karrier-váltások (akár szakma-váltások) száma a fejlett országokban már 8-12 – azaz hatalmas szerepe van a *life-long-learning*, élethossziglani tanulás, újra-képzés, felnőtt-oktatás korszerű megoldásainak, s közben a „hozott tudás” elismertetésének.

A katedrán ma álló professzor még írógépen rakta össze doktoriját. Kollégája, a középkorú docens valami C-64-en, vagy egy távoli nagygépen futtatta első statisztikai elemzését. Pénzügyi válság? Brexit? Környezet? Migráció? VR, 5G, IOT? AI, BigData, Ipar 4.0? Kína és India? A tantervet meg 8 éve akkreditálta egy átlagosan 60-éves, nagytekintélyű csapat, a jegyzeteket már egy könyvkiadó sem vállalja fel.

A kérdés: versenyképes lehet-e az egyetem a 80-as évek hagyományos megoldásaival, évtizedre merevített tanterveivel, örökölt oktatási módszereivel? A *Cultura Oeconomica Alapítvány* egy próbálkozást ad közre a kérdés kezelésére a PTE KTK-n folyó néhány módszertani elképzelés és gyakorlati kísérlet bemutatásával. Az oktatási tartalomról itt nem beszélünk – éppen elég az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos problémák megbeszélésének megkezdése.

Versenyünk? Igen, harcban állunk a diák figyelméért. A katedrán hivatalból egy nagytekintélyű „boomer”<sup>6</sup> áll, a padban egy Z-generációs digitális bennszülött, akit jó lenne „digitálisan detoxikálni”, hogy felnézzen a laptopról, a mobilról, ahol az aktuális influenszer éppen elmondja, mi a fontos, az igaz és a szükséges.

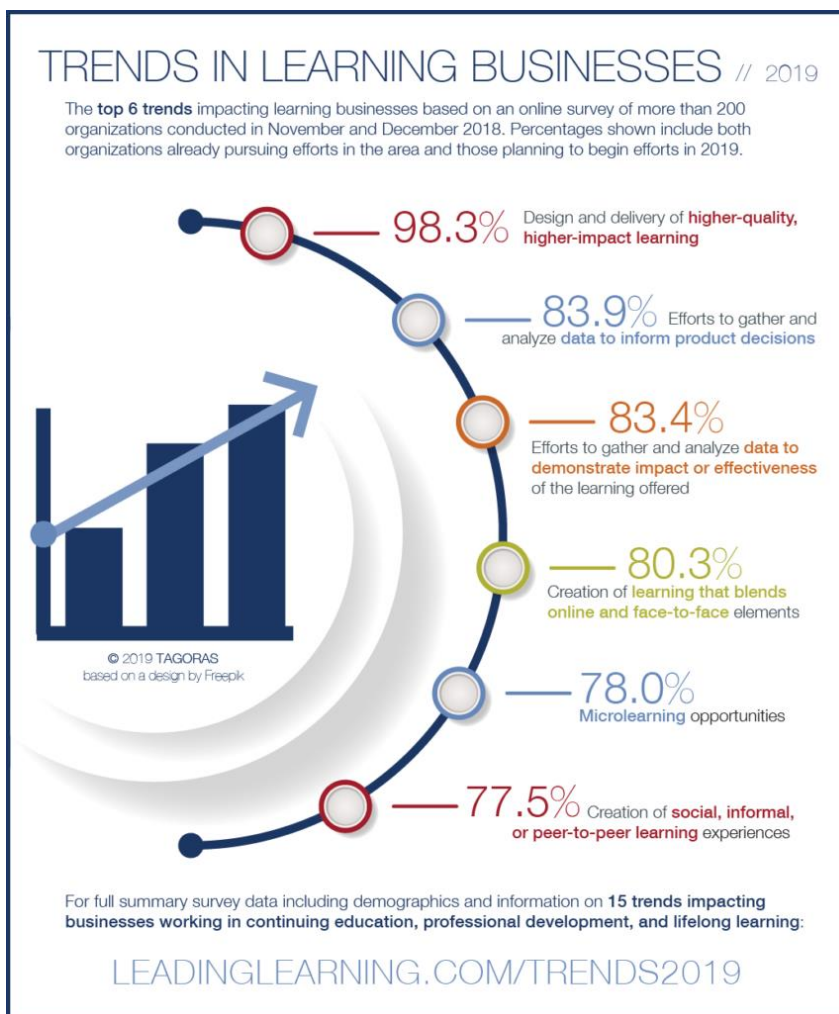
Hogyan rángassuk ki a hallgatót abból az információs buborékból, ahová bezárta az info-kommunikációs gőzhenger? Elég-e ehhez annyi, hogy van egy szakmai diplománk, s persze mi is jártunk iskolába - vagy kellene egy másik, valami pedagógiai-oktatásmódszertani, esetleg egy rövid, intenzív andragógiai képzés? Ami biztos: az oktatási hatékonyságot, valamint a lehető – és elvárható - legmagasabb értékű „*learning outcome*” elérését nem adják ingyen.

Dolgozzunk érte, közösen.

---

<sup>6</sup> A háború utáni születési „boom” tagjai ma 65-75 évesek – 35-45 éves gyermekeik állnak a legtöbb katedrán.





1. ábra: Az üzleti oktatás trendjei – ahogy a munkaadók látják  
(Forrás: Tagoras Inc., 2019, [www.leadinglearning.com](http://www.leadinglearning.com))

**Dr. Dobay Péter**  
a COA Alapítvány elnöke



# **Trendek és jövőkép a felsőoktatásban**

## **Dr. Jakopáncz Eszter**

### **egyetemi adjunktus**

#### **Bevezetés**

Jelentős változásokat érzékelünk a felsőoktatásban, annak több dimenziója mentén is, így az oktatók, kutatók és az intézményi menedzsment szintjén is rendkívül fontossá vált ezekre a változásokra való érzékeny odafigyelés és a megfelelő ütemben való reagálás. Értendő ez az operatív feladatokra (oktatás és kutatás kihívásai a mindennapokban), a szervezési, menedzsmenti szintekre (intézménymenedzsment), illetve strukturális, szektorális szinten egyaránt. Az egyes szinteken értelemszerűen különböző stakeholderek azonosíthatók. A hagyományosan számontartott szereplőkön kívül egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a háttérfolyamatokért felelős backoffice munkatársak, illetve az oktatók munkáját segítő, különböző területekről érkező munkatársak (pl. digitalizáció, online tartalmak előállítás, asszisztencia, oktatásmódszertani fejlesztések stb.). Jelen tanulmányban a felsőoktatás szereplői közül elsősorban az oktatókra és kutatókra fókuszáltan gondoljuk végig a felsőoktatás kihívásait, illetve néhány ponton kitérünk intézménymenedzsmenti aspektusokra is, bemutatva néhány új képzési és finanszírozási modellt.

Közhelynek számít, hogy a felsőoktatás komoly átalakuláson megy keresztül, mintegy 30-40 éves diskurzusra tekinthetünk vissza. A szektor sajátosságaiból adódóan (nagy szervezetek, lassan változó kulturális sajátosságok, bürokrácia, állami szabályozottság) a válaszok csak lassan érkeznek. Egy mai egyetem számára a következő lényegi kérdések igényelnek döntést, stratégiát:

- milyen társadalmi-gazdasági célokat szolgál és tűz ki?
- milyen modellben, milyen finanszírozással működik?
- hogyan tud reagálni az új munkaerőpiaci kihívásokra?
- milyen időperiódusokra tudja bevonítani a hallgatókat?
- mennyire jövőorientált az oktatás?
- hogyan tudja kezelni az új generációk megváltozott preferenciáit?

E komplex kérdések részletes megválaszolására nincs lehetőség e tanulmány keretein belül, néhány gondolati okfejtést, megoldást azonban igyekszik bemutatni.

Jól szemlélteti a felsőoktatás helyzetét a bőrönd metaforája, amit a Cristensen Institut oktatással foglalkozó kutatója vet fel a helyzet leírására (Price 2019): egy egyetemen az ember általában kap egy bőröndnyi tudást, amit a végzés után magával visz. Az első munkahelyén kipakolja és többé nem is kell visszacsomagolnia, mert elegendő ismeretet szerzett munkája megfelelő ellátására. A „csomagolj egyszer hosszú távra” modell jól működött akkor, amikor még csak lassan változtak a követelmények, és a cégek is biztosították a szükséges lehetőségeket az újabb ismeretek elsajátítására, a tudás frissítésére. Azonban a mai turbulens gazdasági környezetben, amikor gyakoribb és flexibilis tanulási lehetőségek szükségesek a kihívásoknak való megfeleléshez, már nem bizonyul elegendőnek egyetlen bőrönd: hogyan is tudna miniket kiszolgálni hosszútávon egy bőröndnyi ruha, minden jövőbeli élethelyzetben? Emiatt a bőröndöt egy állandóan alakítható, mobil gardróbra kell lecserélni Price szerint. Idővel lesznek új ruhadarabok. Máskor egy-egy régi darab felújítására lesz csak szükség. Előfordulhat olyan munkahelyzet is, amikor a munkáltató adja meg a viselni szükséges ruhát, és gondoskodik a szabásról is. A ruhásszekrény frissítésének lehetőségei tehát sokrétűek, ez a rugalmasság azonban lehetővé teszi, hogy mindig rendelkezésünkre álljon a megfelelő ruhaállomány.

### **Trendek a felsőoktatásban**

A jövőbeli folyamatok előre jelzéséhez egyre kevésbé alkalmasak a múltbeli adatok – mind a társadalmi változások szintjén (Nováky, 2010), mind az üzleti gondolkodás és fogyasztói magatartás kérdéseiben (Törőcsik, 2011). A változási irányok, trendek figyelembevétele nélkül nehéz a jelen és a jövő kihívásainak megfelelni. Érzékenynek kell lennie a felsőoktatás szereplőinek azokra a jelenségekre, amelyek rávilágítanak a piaci szereplők gondolkodásában és preferenciáiban bekövetkező súlyeltolódásokra. Látjuk a hazai felsőoktatásban is, miként szűkülnek a mesterszakok (KSH 2019e), illetve, hogy milyen nagy méretű koncentráltág figyelhető meg például a gazdasági képzésekben, ami egyértelműen nehezíti a vidéki intézmények helyzetét (Sándorné Kriszt, 2019).

A szektor változásait meghatározó nagyívű folyamatok elemzéséhez általában a makroszintű környezeti elemek vizsgálata jelenti a

kiindulópontot. A kanadai Thompson Rivers University (2019) a STEEP elemzés tényezői között a *demográfiai* változásokat tartja elsődlegesen meghatározónak, az egyetemi szféra multigenerációssá válását. A *társadalmi* változások része, hogy a munkaerőpiac sokkal rugalmasabb hozzáállást kíván a munkavállalóktól, emellett a folyamatos tanulás lehetőségét is biztosítani kell az egyetemeknek. A *technológiai* környezet hatása a felsőoktatásra elvitathatatlan: ez egyrészt a munkaerőpiac által elvárt képeségek, képzettség iránti igényekben mutatkoznak meg. Másrészt a tanulás módja és folyamata is megváltozott: az AI (*artificial intelligence*, mesterséges intelligencia), AR (*augmented reality*, kiterjesztett valóság) és más technológiák, megoldások lehetővé teszik a személyre szabott tanulás élményét. Az oktatás digitalizálódása olyan társadalmi rétegek számára is elérhetővé teszi a tudásszerzés lehetőségét, amelyek egyébként kimaradnának belőle. A *gazdasági* szempontok között globálisan jellemző, hogy kedvező gazdasági körülmények és az erősödő verseny mellett a munkáltatók versenyeznek a magas technológiai ismeretekkel rendelkező, multidiszciplináris tudásbázissal rendelkező munkaerőre. Új helyzetet teremt a felsőoktatás egyre emelkedő ára, ami piaci körülményeket, fogyasztói elvárásokat, az oktatás szolgáltatás jellegének erősödését hozza magával. A *környezeti* tényezők prioritássá válása a felsőoktatásban is új irányokat jelöl ki. Az egyetemek kutatási eredményeikkel jelentősen hozzájárulhatnak a megoldások kifejlesztéséhez. A *politikai* szektor hatását egyrészt a rendszerszintű keretek alakításában érhetjük tetten, például a menedzsmenti működésben, a finanszírozási kérdésekben, illetve a külföldi hallgatók mobilitását elősegítő rendelkezések révén.

Más megközelítések a megatrendek oldaláról közelítik a változások megragadását. A megatrendek olyan jelenségeket tömörítenek, amelyek akár 20-30 éves időtávban is kifejthetik hatásukat, egyre több piacot érintve, átalakítva (Törőcsik, 2011). E megközelítésből indul ki Magyarország Kormánya (2016) is a felsőoktatás középtávú stratégiájának meghatározásában. kétségkívül figyelembe kell vennünk, hogy jogalkotóként milyen társadalmi-gazdasági megatrendek hatását veszi figyelembe a hosszú távú stratégia meghatározásában.

Eszerint a következő megatrendek alakítják a felsőoktatás jövőképét a következő egy-másfél évtizedben:

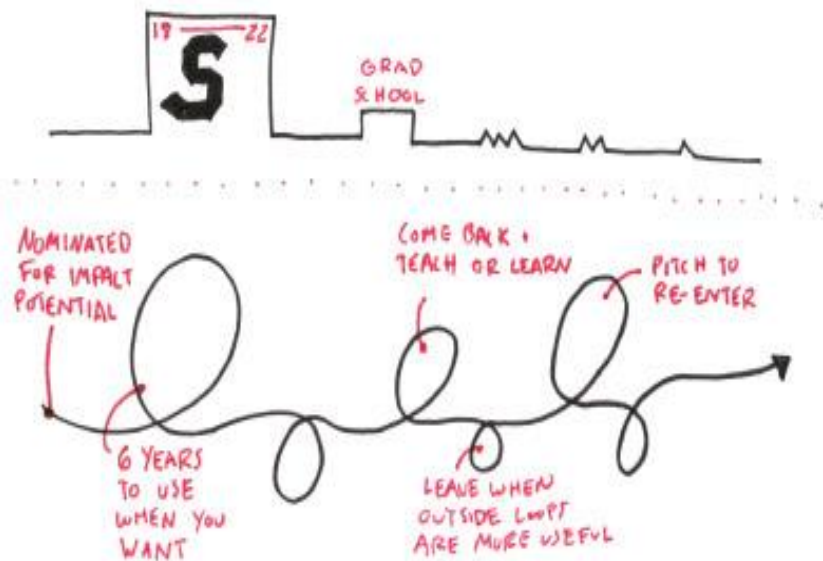
- Technológiai forradalom: A tudásanyagok digitálisan és publikusan elérhetőek, a súly egyre inkább áttevődik a tényleges lexikális ismeretek átadásáról az ismeretszerzési módszerek és

technológiák elsajátítására. Elmosódik a személyes és virtuális jelenlét, illetve a személyes és számítógéppel támogatott döntéshozatal közötti határvonal.

- Globalizáció: tér és idő összerosódik, az állandó jelenlét iránti elvárások miatt 24/7 jelenlét szükséges. A felsőoktatásban a hallgatói piac tér kiszélesedik.
- Demográfiai folyamatok: jelentősen átalakul a munkaerőpiac, 2030-ra szinte már nem lesz olyan munkavállaló, aki csak halálomából tud az internet nélküli időkről. Európában kevesebb gyerek születik, ugyanakkor az emberek hosszabb ideig élnek. Egyre inkább kitolódik években a keresőtevékenység aktív időszak, ezért is fontosabbá válik az élethosszig tartó tanulás.
- Társadalmi igények: az emberek számára egyre fontosabb a személyes kiteljesedés és a szabadidő értelmes eltöltése, ezért egyre több terméket és szolgáltatást személyre szabott módon kívánunk majd igénybe venni.
- Szűkülő erőforrások: a szűkülő és egyre dráguló természeti erőforrások, illetve a globális klímaváltozás minden szektorban kikényszeríti a környezeti és gazdasági szempontból is fenntartható rendszerek kifejlesztését és elterjedését.

Társadalmi szempontból tehát ma már nem kérdés, hogy az élethosszig tartó tanulás elengedhetetlen felétele annak, hogy az egyén (egyre inkább kitolódó) aktív szakaszában érvényesülni tudjon a munka világában és reagálni tudjon a kihívásokra. Az automatizáltság, a robotok, a mesterséges intelligencia terjedése már most alakítja a munkaerőpiacot. A karrierutak töredezettebbé válása azonban nem csak a technológiai környezet miatt következik be. A megváltozott demográfiai viszonyok, az életív egyes szakaszaira jellemző új családi élet mintázatok is színesítik az életutak képét (Töröcsik, 2017). Több fronton éri hatás az egyéneket, amelyekre nagyfokú rugalmassággal kell reagálniuk.

Felmerül a kérdés, miként reagálhatnak az egyetemek a *lifelong learning* kihívásaira. A Stanford Egyetem az „*open loop*” modellt szerint gondolkodik és tervez (stanford2025.com). A modell annak kíván teret adni, hogy az egyének számára egész életük során biztosítva legyen a munka világából az oktatás világába való visszatérés lehetősége – akár hallgatói, akár oktatói minőségben (1. ábra).



1. ábra: Az *open-loop* modell a felsőoktatásban.  
(Forrás: *Stanford2025.com*)

A koncepció abban szakít a mai gondolkodással, hogy nem egyhuzamban értelmezhető 4-5 éves oktatási ciklusokra épít, hanem 6 évnyi kapcsolatban gondolkodik, de azt az életív különböző szakaszaiban megjelenő módon. A végzeteket nem „alumni”-nak, hanem „populi”-nak tekinti, akik nem csak egy-egy rendezvényre térnek vissza az intézménybe, hanem időnként szakértőként és partnerként is megjelennek. E modell relevanciáját az támasztotta alá a Stanford döntéshozói számára, hogy kutatásaik során kiderült: végzett hallgatóik negyede nem tud a végzettségének megfelelő pozícióban elhelyezkedni, ezért visszavissza tértek az oktatási szférába a szükséges tudás megszerzéséért. Új szerepkörök is segíthetik a hallgatók hatékonyabb mozgását: az „oktatási sherpa” olyan coach-ként működhetne, aki a hallgatókat és a munka világából érkező szakértőket tanácsadással segítheti a megfelelő képzés megtalálásában az életciklus különböző szakaszainak megfelelően (*stanford2025.com*). Ez a támogatás azoknak a képzési igényeire segíthet megoldást találni, akik csak rövidebb ideig kapcsolódnak egy-egy munkaadóhoz, illetve akik a *bootcamp* és távoktatás jellegű képzések révén több forrásból is igénybe vesznek oktatási szolgáltatásokat.

## Stratégiai súlypontok a felsőoktatásban

E fenti társadalmi-gazdasági-technológiai változások rákényszerítik a felsőoktatási intézményeket, hogy újragondolják céljaikat, működési modelljeiket, ezek a kérdések a hazai felsőoktatásban is állandóan felmerülnek (Erdős – Varga 2010, Erdős 2019, Király 2019). A lehetséges irányok áttekintéséhez két, nemzetközileg elismert stratégiai tanácsadó cég által felállított scenáriókat tekintsünk át.

A Deloitte szakértői (Deloitte Insight 2018) négy különböző működési modellt vázolnak fel, amelyek az állami fenntartású egyetemek egyre növekvő kihívásaira, illetve a hallgatókat terhelő egyre növekvő árakra adnak valamilyen megoldást. A *sharing university* modellje szerint az egyetemek az adminisztratív szolgáltatások összekapcsoltságára és megosztására törekednek a mérethatékonyság és az erőforrások jobb allokálása érdekében. Az egyes intézmények automatizálják, vagy kiszervezik az ismétlődő tevékenységeket, így téve lehetővé, hogy erőforrásaikat a stratégiai tevékenységekre fókuszálják. Egy másik, az ún. *entrepreneurial university* modellben az állam differenciálja a kínálatot a szektorban, a képzési programokat központilag határozzák meg, így az egyes intézmények adott képzési/kutatási területekre specializálódnak. Ez a struktúra karakteres megkülönböztethető imázst feltételez az egyes intézményektől, ugyanakkor kisebb verseny kialakulását is eredményezi. Az *experiential university* szemléletben működő intézmények mélyen beépítik a tantervbe a munkaerőpiaci tapasztalatokat, és a munka világát hozzák közel. Ez a megközelítés gyakorlatorientált problémamegoldást fejleszt ki a hallgatók körében, a vállalati partnerek számára pedig lehetővé teszi, hogy olyan tudást szerezzenek a hallgatók, amelyekre valós igényük van munkáltatóként. A *subscription university* modelljében az egyetemek a folyamatos tanulás platformjává válnak, számos lehetőséget kínálva a hallgatóknak a tudásszerzésre, nem csak a 18-22 évesek számára. A hallgatók már 18 éves koruk előtt már megkezdik tanulmányaikat, úgynevezett előkurzusok felvételével. A fizetés koncepciójában is új megközelítést képvisel a modell: alapvetően alacsonyabb árakat kellene a hallgatóknak fizetni az oktatásban való részvételért, később pedig a tudásszerzés éves előfizetési díjak fejében történne a vissza-vissza térő hallgatók számára. Végül: a *partnership university* koncepciója elsősorban a finanszírozás kérdésre ad alternatívát: éves ciklusok helyett több évre készítik az



intézményi költségvetést, amiben több éves perióduson keresztül garantálva lenne az állami támogatás. Emellett piaci forrásokat is igénybe vennének az intézmények, azáltal, hogy lehetőséget adnak a vállalatok számára a tantervekbe való betekintésre, a berendezések vagy más alapvető eszközök finanszírozására. A modell előnye, hogy tervezhetőbbé teszi a stratégiai célokat, beruházásokat.

Nem teljesen futurisztikusak e működési modellek. A Boise State University például a *subscription* modellt kezdte el alkalmazni fizetési alternatívaként, '*Passport to Education*' névvel<sup>7</sup>. A hallgatók két előfizetési mód közül választhatnak, aminek keretében havi díjat fizetnek tanulmányukért: a 6 kredites verzió esetén havonta 425 dollárt kell fizetni, a 9 kredites keretre havonta 550 dollárt. A hallgatók minden őszi félév elején eldönthetik, melyik opciót választják, aszerint, hogy milyen ütemben kívánják tanulmányaikat végezni. Ezzel a konstrukcióval jelentősen kisebb kiadással szerezhető meg a diploma.

Az EY tanulmánya (2018) az ausztrál felsőoktatási piac jövőjét vizsgálja. Az egyetemek jövőképeinek alakulásában nagy szerepet tulajdonít az állam (változó) szerepének (aktív vs. kívülálló), illetve a hallgatók változó preferenciáinak (modern vs. tradicionális). Modelljeik általánosak, ezért számunka is relevánsak lehetnek. Szakértőik négy scenáriót tartanak relevánsnak. Az egyik lehetséges irányt a *champion university* jelenti, amelyek működését erősen szabályozott piaci környezet keretezi. A kormány az egyetemeket, mint nemzeti stratégiai erőforrásokat kezeli, jelentős támogatást is adva. A képzési struktúrában a hagyományos képzési programok dominálnak, a legtöbb diák posztgraduális képzéseket végez. A *commercial university* típusú intézményektől a kormány azt várja, hogy pénzügyileg függetlenítsék magukat a központi költségvetéstől. Ebben a rendszerben a hallgatók olyan oktatási programokat részesítenek előnyben, amelyek a munka világához szükséges tudást adják. Az egyetemek újra-pozicionálják magukat azzal, hogy jelentős mértékben közelednek az iparhoz és a vállalatokhoz, együttműködéseket alakítva ki az oktatás és kutatás terén is. A harmadik scenárió a *disruptor university* modellje: a kormányzat újraszabályozza az ágazatot azzal, hogy versenyt és hatékonyságot vár el. A folyamatos tanulás és a differenciált igények szerint igénybe vett kisebb képzések dominálják a kínálatot. Mivel a techno-

---

<sup>7</sup> Forrás: <https://www.boisestate.edu/passport/> (letöltve: 2020.02.23.)

lógia határozza meg a munkaerőpiacot, ezért az ilyen típusú tudás állandó frissítésére van szükség. Az egyetemek új piacokra lépnek ki és új szolgáltatásokat nyújtanak, és egy sor globális oktatási szolgáltatóval kerülnek versenyhelyzetbe. A *virtual university* szcenárió szerint pedig a kormányzat olyan módon végez szerkezetátalakításokat a szektorban, hogy integrálja az egyetemeket a képzőhelyekkel, a tréningeket és a hatékony foglalkoztatást helyezi előtérbe – ezeket a lépéseket az teszi szükségessé, hogy a gépek felváltják az emberi munkát. Tehát a folyamatos tanulás iránti igény válik meghatározóvá, ezért a kínálatot rugalmas és online módon elérhető, adott részterületekre fókuszáló kurzusok adják. Az a jövőkép is a szcenárió része, hogy az egyetemek hálózatokat alkotnak egymással, amelyekben közös digitális platformokat használnak a folyamatok egyszerűsítése érdekében. A szakértők e szcenáriókat úgy is értékelik, hogy a szektorra gyakorolt hatásokat is vizsgálják. A lehetséges modellek közül a virtuális egyetemek lesznek képesek a legkevesebb jövedelem generálására a szektorban – bár így is növekedés várható a jelen helyzethez képest. A legtöbb jövedelmet a kereskedelmi típusú megközelítésnél várják. A hallgatói létszámadatok is meglehetősen differenciáltak: a diszruptív típusú felsőoktatási rendszerben fognak a legnagyobb létszámban tanulni, míg a hagyományos képzési módokra alapuló modellnél számolnak a legkevesebb hallgatói létszámmal. Az intézmények számában is változást várják a jövőben: a virtuális képzések esetén értelemszerűen kevesebb intézmény is ki tudja majd szolgálni a nagy tömegeket, míg a hagyományos és a kereskedelmi modellek feltehetően az intézmények növekedésével járhatnak.

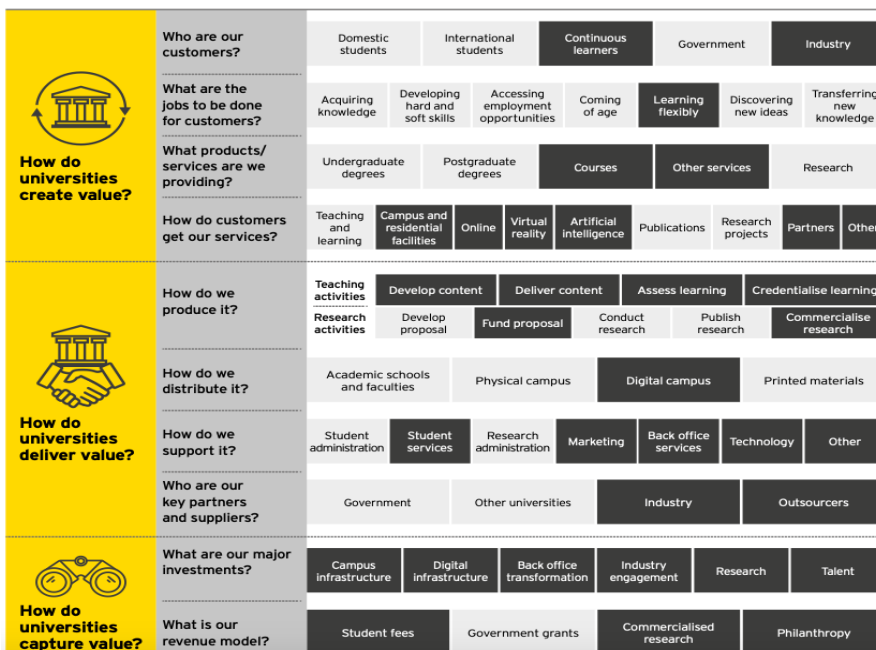
A tudományos szakirodalom (is) sokat foglalkozik a vállalkozói egyetem koncepciójával. Király (2019) a vállalkozói egyetem három típusát tárgyalja: a szervezet-, az ökoszisztéma- és az emberközpontú megközelítést. A szervezatközpontú megközelítés, vagyis amikor az egyes intézmények képesek innovatív módon felkutatni piaci lehetőségeket, és vállalkozói tevékenységeikkel megteremteni a pénzügyi függetlenséget, vagy hozzájárulhatnak új vállalkozások létrejöttéhez, azért is figyelmet érdemel, mert mint írja a szakértő, a magyarországi „Fokozatváltás a felsőoktatásban (2015)” című dokumentum is ebben a szellemisségben íródott, és a nemzetközi diskurzusok is ezt az irányt tartják követendőnek. A szakirodalom azonban rendkívül óvatos az ilyen irányú fejlesztésekkel, ugyanis jelentős következményekkel járhat az új

célok meghatározása, illetve az új modellek és működési elvek követése. Többek között veszélybe kerülhet a felsőoktatási intézmények széles értelemben vett társadalmi és kulturális missziója az értelmiségi réteg kinevelésében, illetve az adminisztratív folyamatok elburjánzásával és a lényegi feladatok háttérbe szorulásával, a női kutatók tudományos előremenetelének nehezebbé válásával is számolni szükséges. E folyamatok sikerre vitelét akadályozhatja az is, hogy az intézményi célok átállása jelentős kulturális változásokkal kell, hogy történjen, ami egy konfliktusokkal teli, időigényes folyamat, illetve, hogy az új tevékenységek jelentősen nagyobb szervezeti rugalmasságot igényeljenek, egy olyan szektorban, ahol sokkal inkább a bürokratikus jelleg állandó erősödése jellemző.

Erdős (2019) arra a problémára is felhívja a figyelmet, hogy a vállalkozói egyetemi tevékenységet a jogszabályi környezet is jelentősen tudja hátráltatni. Bár Erdős (2019) azonosított kedvező folyamatokat a hazai helyzet elemzésében, számos körülmény jelentős akadályként fejt ki hatását: a közbeszerzésre vonatkozó szabályok, a kipörgetett cégek alapítási korlátai, a bürokratikus rendszerek lassúsága nem kedvez annak, hogy piaci tőkebevonás valósulhasson meg e cégekbe. Kutatói oldalról az előrelépési és javadalmazási korlátok, a versenyszférához képest alacsony bérek nehezítik az érdekeltség megteremtését.

A modellváltás számos kérdést felvet azon túl is, hogy milyen bevételi forrásokkal fedezi működését az intézmény. Olyan alapvető kérdéseket is újra kell gondolni, miszerint mi az egyetem célpiaca, milyen értéket képes nyújtani, hogyan történik az értékteremtés folyamata. Az EY (2018) szakértői a közismert *Business Model Canvas* logikáját követve összegyűjtötték a lehetséges válaszokat e kérdésekre, és feltárták azokat a potenciális kitörési pontokat, amelyek az egyetemek számára a jövőben megkülönböztetett pozíciót és versenyelőnyt jelenthetnek (2. ábra). Ezek szerint jelentős hangsúlyeltolódások kell bekövetkezzenek, hiszen minden részterületen új súlypontokat határoztak meg, olyanokat, amelyek jelentősen különböznek a hagyományos intézményi megközelítésektől.

A finanszírozás kérdésében a *fundraising* is időről időre felmerül, elsősorban az Egyesült Államokban. Erre mutat példát a Thompson Rivers University, amely 2020-ra, 50 éves fennállására egy 50 millió amerikai dolláros adománygyűjtésébe kezdett<sup>8</sup>. *Limitless Home* nevű kezdeményezésüknek több célja van: hallgatókat kívánnak támogatni,



2. ábra: Felsőoktatási „Business Model Canvas”. (Forrás: EY 2018)

kutatókat a kutatómunkájukban, és a közösségüket egy erősebb közösséggé kovácsolni. Az adományok egy részéből az egyetemi infrastruktúrát is fejleszteni kívánják. Az intézmény működési költségeinek nagyobb részét a hallgatói tandíjából fedezi, ezek 41%-ot tesznek ki, állami szintről a bevételeik 34%-a érkezik. A többi jövedelmük különféle tevékenységekből tevődik össze, áruk és szolgáltatások értékesítéséből. Működésük tehát alapvetően hallgatói finanszírozású, fontos azonban a kormányzati támogatás is. Ezek a bevételek azonban csak az alapvető működési feltételek teljesítésére elegendőek, ezen felüli fejlesztések, beruházások nem finanszírozhatók. A *fundraising* célja tehát az, hogy olyan fejlesztéseket tudjanak az intézménynél végrehajtani, amelyek segítségével kivételesekké válhatnak.

<sup>8</sup> Forrás: <https://www.tru.ca/limitless.html> (letöltve: 2020.02.23)

## A képzési portfólió

A működési célok és modellek mellett a belső tartalom újragondolására is szükség van. A jelenlegi képzési modellek ugyanis nem problémánélküliek, emellett a megváltozott társadalmi-gazdasági környezet miatt újfajta igényeknek is meg kell felelni.

A jelenlegi képzési rendszerek egyik problémáját jelentik a rendkívül megemelkedett képzési díjak, amelyek az állami és magánegyetemekre egyaránt jellemzők az Egyesült Államokban (Kiss 2017). Számos egyetemen a diploma megszerzésére fordított kiadások nem is térülnek meg. E költséginfláció Európát is egyre inkább eléri, ami a képzési díjak növekedésében, illetve az állami finanszírozás csökkenésében mutatkozik meg. Amerikában e drágulás olyan méreteket öltött, hogy a képzésekre fordított diákhitelek állománya mára meghaladja a hitelkártyatartozások és az autóhitelek mértékét is (The Economist 2014).

A jelenlegi képzési struktúrák más problémáját veti fel Prince (2019), aki az árak emelkedése mellett kialakult másik fontos folyamatot nevesíti, mégpedig a diplomák elértéktelenedését az Egyesült Államokban. A szerző szerint ugyanis más képzéstípusokat a piac ma már jobban értékeli, mint az alapfokú diplomát. Az inflálódás több okra vezethető vissza. Egyrészt a munkáltatók olyan pozíciók esetén várták el a BA képzettséget, amelyek betöltéséhez nem volt szükséges az ilyen szintű tudás. Negatív spirálként hat, hogy a tandíjak dinamikus növekedése tovább rontja e folyamatokat, miközben jelentősen nőtt a BA diplomával rendelkezők száma. A cégek emellett egyre inkább alternatív képzési megoldásokat találnak a speciális munkakörökhöz leginkább megfelelő speciális tudás megszerzéséhez.

Sokat tárgyalt fejlődési irány az online képzések, MOOC-ok (*Massive Open Online Courses*) térnyerése, tehát az oktatásban való részvétel tértől és időtől való függetlenedése. Szakértők szerint az ilyen típusú képzésekre egyre növekvő igény lesz, tekintve, hogy az aktuális piaci igényekre szabott ismereteket adnak, illetve ezt a hagyományos képzésekhez képest jelentősen alacsonyabb árakon teszik. Ezért idővel a különböző felsőoktatási intézmények rá lesznek kényszerítve arra, hogy ilyen irányba bővítsék képzési portfóliójukat. Ugyanakkor szakértők számos hátrányt, kockázatot is látnak ezekben a képzési elemekben.

David Gelernter (2017), a Yale Egyetem informatikus professzora szerint a távoktatás a jövőben olyan minőségű lesz, hogy idővel eléri a hagyományos egyetemi képzések hatékonyságát és színvonalát. A tudós azt is előrevetíti, hogy a 21. század közepére az egyetemek 90%-a meg fog szűnni, aminek két okát látja: egyrészt a hallgatók nem fognak beiratkozni a nappali rendszerű képzésekre csak amiatt, hogy lehetőségük legyen az oktatóval való személyes kapcsolattartásra és az oktatásban való személyes részvételre, illetve az online kurzusokból származó bevételek nem lesznek elegendőek az egyetemek működési költségeinek fedezésére, így nem lesznek fenntarthatók a mai modelleken működő intézmények.

A távoktatás mellett a rövidképzések is jelentős kihívást jelentenek a hagyományos képzéseket nyújtó egyetemek számára. A *bootcamp*-ek elsősorban a technológiai szektorban kínálnak olyan képzéseket, amelyek speciális tudást nyújtanak a programozás és a számítógépes tudományok területén. A képzési típus nem új: ma már évente több mint 36 ezer hallgató végez ilyen rövid, intenzív és a munkaerőpiaci igényekre igazított, tréning jellegű képzéseken (Price, Dunagan, 2019). E képzéstípus jelentőségét szakértők abban látják – azon felül, hogy évről-évre egyre nagyobb létszámot érnek el, hogy a működési modell diszruptív innovációként értelmezhető a felsőoktatásban. Olyan oktatási terméket kínálnak ugyanis, ami olcsóbb és egyszerűbb a hagyományos diplománál, és bár nyilvánvalóan alacsonyabb színvonalú, mégis széles rétegek igényeivel találkozik ezért tekinthetők diszruptív innovációként. Ráadásul olyan hallgatói rétegeket érnek el, amelyek a hagyományos oktatási rendszerben inkább nem-vásárlóként jelennek meg, kitágítva így a piaci határokat. A rövidképzések szegmensében sokkal nagyobb mozgástér van a pénzügyi forrásokra is, illetve a költségek is sokkal kiszámíthatóbbak. Nagyobb reagálási készséget kíván az oktatási szervezettől, és széleskörű iparági kapcsolatokat feltételez.

Jó példa a rövidképzésekre Amerikában a Lambda School, amely speciális informatikai rövidképzéseket kínál (Price 2019b) (Data Science, mesterséges intelligencia, iOS és Android fejlesztés, UX design, stb). Tisztán online kurzusokat indítanak, 10 ezer dollár tandíj ellenében. A menedzsment látva azt, hogy ezt a magas összeget kockázatosnak tartják a potenciális hallgatók (kérdéses ugyanis, hogy vajon kapnak-e olyan jól fizető állást, aminek révén a képzésbe befektetett összeg megtérülhet), bevezették az *Income Sharing Agreement*-et (ISA), aminek

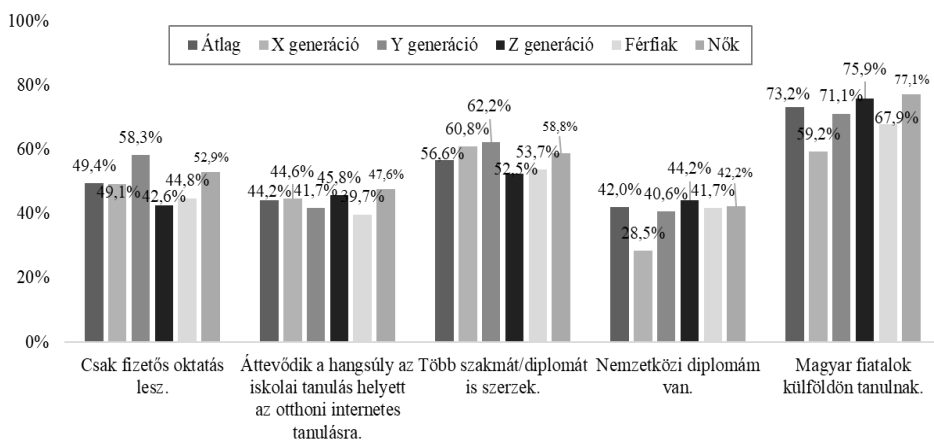
keretében a hallgatók kezdetben nem fizetnek tandíjat, később pedig a munkabérük bizonyos százalékáig, meghatározott időintervallumon keresztül törleszthetik azt. A statisztikák szerint a hallgatók 98%-a az ISA igénybevételével iratkozik be a képzések valamelyikére. A Lambda School innovációjának tekinthető az is, hogy kezdetben csak 4 hónapos képzéseket indított, később - a munkáltatói oldalról kapott visszajelzéseket hatására - bővítették a tananyagot, így már 9 hónapos képzéseket is hirdetnek. Ezzel új kategóriát teremtettek a rövid képzések és a felsőoktatási képzések között.

### **A hallgatók megváltozott igényei**

Érdekes kérdést vet fel, vajon hogyan viszonyulnak az oktatással kapcsolatos jövőhöz maguk a fiatalok. Nováky vezetésével 2007-ben és 2015-ben is megvalósult egy olyan kutatás, ami ezekkel a kérdésekkel foglalkozik részletesen, és a fiatalok jövőképét vizsgálja többek között az oktatás kapcsán is (Bernschütz és tsai, 2016). Módszertanában a 2015-ös megkérdezéssel a korábbi vizsgálat utánkövetése zajlott, tekintve, hogy kisebb változtatásoktól eltekintve hasonló módon történt. 2007-ben 980 középiskolás és 501 felsőoktatási hallgató, míg 2015-ben 829 fő középiskolás és 545 fő felsőoktatási hallgató vett részt a kutatásban. Az eredmények szerint jelentős különbségeket mutatnak a megkérdezésben részt vett fiatalok generációs hovatartozásuk szerint (X, Y, Z) (3. ábra): a három korcsoport között a Z generáció tartotta leginkább valószínűnek, hogy nemzetközi diplomát is fog szerezni a jövőben. Azt is ők tartják leginkább valószínűnek, hogy átvevődik a hangsúly az iskolai oktatásról az otthoni tanulásra.

Az EY (2018) kutatásaiból az ausztrál felsőoktatás hallgatóinak preferenciáira is kapunk rálátást (24%-uk külföldi hallgató). Komplex módszertant alkalmaztak a 2017-es évben: több mint 3300 résztvevővel kérdőíves megkérdezéseket és fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseket szerveztek (korábbi, jelenlegi és potenciális egyetemi hallgatókkal), több mint 50 fő részvételével szakértői interjúkat készítettek, több mint 200 munkaórás szekunder kutatást folytattak le, illetve szcenáriókat dolgoztak ki. Következtetéseikben arra jutottak, hogy a jövő egyetemének működését a következő kihívások határozzák meg: (1) a munka változó világa, (2) az iparági határok elmosódása, (3) növekvő digitális magatartás, (4) nemzetközi verseny erősödése, (5) a folyamatos tanulás erősödő fontossága. Eredményeik szerint a diploma értékét mutatja,

hogy a felsőoktatásban résztvevők 80%-a szerint a diploma javítja a karrierlehetőségeket, 69% szerint javítja a szakmai hálózatosodást, 63% szerint pedig hozzájárul rövid távon a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez. 90% számára fontos, hogy legyen egyetemi végzettsége, 58% pedig a posztgraduális végzettség meglétét is fontosnak tartja.



3. ábra: Oktatással, tanulással kapcsolatos jövőképek a magyar fiatalok körében. (Forrás: Bernschütz et al, 2016, 67.)

A digitalizációhoz kapcsolódó mérések azt mutatják, hogy az online kurzusok egyre nagyobb szerepet játszanak a jövő hallgatói számára: míg a felmérésben résztvevő jelenlegi hallgatók 22%-a preferálja az online képzéseket, addig a jövőbeli hallgatók körében már 42%-os ez az arány. Abban a kérdésben is jelentős különbségeket mutatnak, hogy ugyanolyan hatékonynak tartják-e az online tanulást, mint a hagyományos tanulási módokat: a jelenlegi/volt hallgatók 37%-a ért ezzel egyet, míg a leendő hallgatók 49%-a.

### Változások az oktatás-módszertanban

A megváltozó képzési struktúra, a távoktatás, egyes esetekben a növekvő tömegesség, a személyes kontaktus hiánya egyértelműen magával vonja az oktatásmódszertan fejlesztési igényét. Ugyan még kevés a számuk, de egyre több olyan egyetemi kezdeményezés van, aminek keretében a legújabb technológia alkalmazhatóságát kutatják, tesztelik,



segítve a hallgatók fejlődését. Az ilyen típusú innovációk hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az egyes intézmények elkerüljék egyetemük kiürülésének veszélyét, és mindez akár a finanszírozásban is új lehetőségeket nyithat (Marcus 2020).

A Southern New Hampshire University egy korszerű kollaborációs labort hozott létre *Sandbox ColLaborative* néven ([www.sandboxcollaborative.org](http://www.sandboxcollaborative.org)). Ennek keretében különböző innovatív megoldásokkal kísérleteznek, amelyek korszerűbbé tehetik az oktatást és amelyek révén a legmodernebb készségeket sajátíthatják el a hallgatók. Annak ellenére, hogy az intézmény rendkívül sok online kurzust kínál, egy, a legmodernebb megoldásokat alkalmazó fizikai teret hoztak létre, hogy lehetővé tegyék a legjobb ötletek, kutatások, elemzések megvalósítását. A Lab kialakítását tehát az vezérelte, hogy modern eszközökkel segítse a közös gondolkodást, a csapatmunkát, a különböző szakemberek közötti együttműködést.

Az oktatás területén a legmodernebb technológia alkalmazása sem jön magától: egyrészt ezen megoldások kifejlesztése is sok erőforrást igényel, másrészt maga a technológia is költséges. A M.I.T ezért egy pénzügyi alapot és ösztöndíjat indított, amely olyan projekteket támogat, melyek az innovatív oktatás kifejlesztéséhez járulnak hozzá.

A következő kihívást, illetve jelentős változást a robotok megjelenése jelenti (Marcus 2020). A Georgia Tech virtuális oktatási asszisztent tesztel már 2017 óta<sup>9</sup>. A Jill Watsonnak elnevezett virtuális asszisztens online kurzusokban segédkezik, természetesen számítógépes ismereteket adó képzéseken. Eredetileg arra találták ki, hogy emberi segítség nélkül kapjanak választ a hallgatók gyakran feltett kérdésekre. A virtuális asszisztens olyan jól végezte a dolgát, hogy a hallgatók semmit nem sejtettek kilétéről egészen addig, amíg az utolsó héten be nem avatták őket Jill alkalmazásába. A legfrissebb eredmények szerint Jill (aki nőnemű) egy tudatos, optimista személyiség, aki hatékonyan segíti az oktatást. Azáltal, hogy időszerű válaszokat nyújt a hallgatókat, magasabb fokú részvételre képes őket ösztönözni, ezáltal hatékonyabb tanulásra. A Georgia Tech egyetemen mesterséges intelligenciával működő intelligens tutor bevezetésén is dolgoznak, amely lehetővé teszi a személyre szabott oktatás és tanulás megvalósulását<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Forrás: <https://provost.gatech.edu/super-block/7425> (letöltve: 2020.02.23.)

<sup>10</sup> Forrás: <https://provost.gatech.edu/educational-innovation/reports/lifetime-education/initiatives/AI-personalization> (letöltve: 2020.02.23.)

A Southern New Hampshire University a mesterséges intelligencia további alkalmazási módjait is előre vetíti (Emery 2017). Az AI segítségével személyre szabható az oktatás, hiszen képes felmérni és adaptálni az egyéni igényeket, így a kurzusok kialakításában is alkalmazható. Egy következő felhasználási területe az osztályozásban való alkalmazása, hiszen nagy hatékonysággal képes szövegeket elemezni.

Az oktatásban alkalmazható innovatív eszközök kifejlesztésére az egyetemeknek sokszor nincs elegendő erőforrásuk, ezért fontos innovációs potenciált jelentenek azok a vállalatok, amelyek oktatásmódszertani támogatást és szolgáltatásokat nyújtanak. A Pearson Kiadó, felismerve e lehetőségeket, olyan alkalmazást fejlesztett ki *Aida* néven, amely a mesterséges intelligencia segítségével teszi könnyebbé a számítások világának elsajátítását: legyen szó orvosi, mérnöki, vagy tanári tanulmányokról<sup>11</sup>.

## Összefoglalás

A digitalizáció számos iparágban jelentős átalakításokat eredményezett, ez alól a viszonylag lassan reagáló felsőoktatás sem kivétel. A szektorra nehezedő kihívásokat azonban további körülmények növelik: az állami támogatások csökkenése, a hallgatói költségek növekedése önmagában elegendő okot adna a strukturális változtatásokra. Vitathatatlan, hogy a hallgatóknak egyre szélesebb körben fizetniük kell a felsőoktatásban való részvételért, a megvalósításon azonban már sok múlik: látunk már példákat arra, hogy egyfajta hitelként előlegezik meg az oktatásban való részvétel díját, illetve olyanra is, hogy egyfajta előfizetesként tekintenek e díjakra, amelyek révén bizonyos szolgáltatásokat vehetnek igénybe a hallgatók. Az is világosan látszik, hogy hosszú távon a szabályozási környezet lazulására, a bürokrácia csökkentésére kell törekednie a szektornak annak érdekében, hogy valódi partnere legyen a versenyszféra szereplőinek. Mindeközben pedig folyamatosan arra kell törekedniük a felsőoktatási intézményeknek, hogy értékes tudást nyújtsanak a hallgatók különböző életszakaszaiban, későbbi karrierpontjaikban, és segítsék hallgatóikat a lehető legtovább jutni szakmai fejlődésükben.

---

<sup>11</sup> Forrás: <https://www.pearson.com/en-us/learner/products-and-services/learning-apps-development/aida.html> (letöltve: 2020.02.23.)

## Hivatkozások

Bernschütz M., Dörnyei K., Nováky E. (2016), A Z-generáció a jövőről – empirikus vizsgálat eredményei. In: Magyarország 2025-ben és kitekintés 2050-re. Tanulmánykötet Nováky Erzsébet 70. születésnapjára. Arisztotelész Kiadó, 63-89.

Deloitte Insights (2018), The future(s) of public higher education. How state universities can survive – and thrive – in a new area. A report by the Deloitte Center for Higher Education Excellence in conjunction with Georgia Tech’s Center for 21st Century Universities, [https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/4726\\_future-of-higher-education/DI\\_Future-of-public-higher-ed.pdf](https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/4726_future-of-higher-education/DI_Future-of-public-higher-ed.pdf) (letöltve: 2020.02.20.)

Emery, B. (2017), Does AI Fit in Real Ed? February 10, 2017, <https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/2017/02/does-ai-fit-in-real-ed> (letöltve: 2020.02.20.)

Erdős Katalin – Varga Attila (2010), Az egyetemi vállalkozó – legenda vagy valóság az európai regionális fejlődés elősegítésére? Közgazdasági Szemle, 57 (5,) 457-472.

Erdős Katalin (2019), Egyetemi vállalkozások Magyarországon – Újra-gondolva? Közgazdasági Szemle 66 (3), 305-329.

EY (2018), Can the universities of today lead learning for tomorrow? The University of the Future. [https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en\\_au/topics/government-and-public-sector/ey-university-of-the-future-2030.pdf](https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_au/topics/government-and-public-sector/ey-university-of-the-future-2030.pdf) (letöltve: 2020.02.23.)

Gelenter, D. (2017), A High-Tech Rebirth From Higher Ed’s Ruins, The Wall Street Journal, Jan. 22, 2017, <https://www.wsj.com/articles/a-high-tech-rebirth-from-higher-eds-ruins-1485123354> (letöltve: 2020.02.19.)

Király Gábor (2019), A vállalkozó egyetem fogalmi tere. Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. Közgazdasági Szemle, 66 (11), 1187-1209.

Kiss Károly (2017), Az egyetemek jövője. Kézirat. Letölthető: [http://www.ksh.hu/docs/bemutakozas/mta/mta\\_sjtb/rendezvenyek/kisskaryol\\_az\\_egyetemek\\_jovoje\\_essze.pdf](http://www.ksh.hu/docs/bemutakozas/mta/mta_sjtb/rendezvenyek/kisskaryol_az_egyetemek_jovoje_essze.pdf) (letöltve: 2020.01.15.)

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2019e), Felsőfokú oktatás (1990-). Stadat idősoros éves adatok. Frissítve: 2019 július 26.

[https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi007b.html#](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007b.html#) (letöltve: 2020.01.15.)

Magyarország Kormánya (2019): Program a versenyképesebb Magyarorszáért. <https://www.kormany.hu/download/9/52/91000/Program%20a%20Versenykepesebb%20Magyarorszagert.pdf> (letöltve: 2020.01.15.)

Magyarország Kormánya (2015), Fokozatváltás a felsőoktatásban.

Magyarország Kormánya (2016), Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia 2016. [https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatásban\\_HON-LAPRA.PDF](https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HON-LAPRA.PDF) (letöltve: 2020.01.15.)

Marcus, J. (2020), How Technology Is Changing the Future of Higher Education. The New York Times, Feb. 20, 2020, <https://www.nytimes.com/2020/02/20/education/learning/education-technology.html> (letöltve: 2020.02.20.)

Novák Erzsébet (2010), Magyarország 2025, 1-2. kötet, Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest

Price, R. (2019), A degree decline is on the horizon. How universities can respond before it's too late. cristenseninstitute.org, [https://www.christenseninstitute.org/blog/a-degree-decline-is-on-the-horizon-how-universities-can-respond-before-its-too-late/?utm\\_source=Ed%20Digest&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=10%2F18%2F19](https://www.christenseninstitute.org/blog/a-degree-decline-is-on-the-horizon-how-universities-can-respond-before-its-too-late/?utm_source=Ed%20Digest&utm_medium=email&utm_campaign=10%2F18%2F19) (letöltve: 2020.01.10.)

Price, R. (2019b), How one rapidly rising bootcamp is putting the skills gap on notice. cristenseninstitute.org, Okt. 15. 2019, [https://www.christenseninstitute.org/blog/how-one-bootcamp-is-putting-the-skills-gap-on-notice/?utm\\_source=Ed%20Digest&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=10%2F18%2F19](https://www.christenseninstitute.org/blog/how-one-bootcamp-is-putting-the-skills-gap-on-notice/?utm_source=Ed%20Digest&utm_medium=email&utm_campaign=10%2F18%2F19) (letöltve: 2020.01.15.)

Price, R. – Dunagan, A. (2019), Betting on bootcamps: How short-course training programs could change the landscape of higher ed. Christensen Institute, April 2019. [https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2019/04/Bootcamps\\_Christensen.pdf](https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2019/04/Bootcamps_Christensen.pdf) (letöltve: 2020.01.15.)

Sándorné Kriszt Éva (2019): „A gazdaságtudományi képzések fejlesztési lehetőségeiről a magyar felsőoktatásban”. Köz-Gazdaság, 2019/1, 6-15.

Stanford2025.com: Open Loop University. <http://www.stanford2025.com/open-loop-university/> (letöltve: 2020.01.15.)

The Economist, June 28th 2014, The digital degree.

Thompson Rivers University (2019), Trends in Higher Education. Environmental Scan Series 1. [https://www.tru.ca/\\_\\_shared/assets/Trends\\_in\\_Higher\\_Education45200.pdf](https://www.tru.ca/__shared/assets/Trends_in_Higher_Education45200.pdf) (letöltve: 2020.01.25.)

Thompson Rivers University: Limitless - Future of TRU Campaign. <https://www.tru.ca/limitless.html>

Töröcsik (2011), Fogyasztói magatartás. Insight, trendek, vásárlók. Akadémiai Kiadó, Budapest

Töröcsik M. (2017), Self-marketing. Személy és marketing kapcsolatok. Akadémiai Kiadó, Budapest

# Innovációk az oktatásban<sup>1</sup>

Dr. Titkos Csaba

Az alábbiakban az oktatásra, különösképpen az oktatókra fókuszálva egy tanuló-szervezetté válást és hatékonyságot támogató, oktatásmódszertant fejlesztő módszert dokumentálok. Leírom működését, bevezetésének folyamatát, néhány alapelvét, majd egy megvalósult példával szemléltetem a módszer működését.

## 1. Oktatóra fókuszálva

A csoportos képzés-fejlesztés gazdag tárházából a legtöbbekhez eljutó forma az oktatás. Ha szemléltetni akarjuk sajátosságait és a többi módszerhez való viszonyát, több nézőpontból érdemes vizsgálni. Néhány markáns módszerhez viszonyított helyét mutatja a 1. ábra.



1. ábra: Csoportos tanulási módszerek különbözőségei  
(Forrás: Titkos, 2014.115)

<sup>1</sup> A tanulmány a Titkos Cs.: Ideáltípusok Intervenciók Innovációk című könyv (GlobeEdit 2017) „Innovációk” fejezetének átdolgozott változata

A több szempontú értelmezést az alábbi változópárok segítik:

*EGÉSZSÉGES – BETEG*  
*DIREKTÍV – NON-DIREKTÍV*  
*TEMATIKUS – NEM TEMATIKUS*  
*STRUKTURÁLT – STRUKTURÁLATLAN*  
*VERBÁLIS – NON-VERBÁLIS*  
*VERTIKÁLIS – HORIZONTÁLIS*  
*DIDAKTIKUS – NEM DIDAKTIKUS*

Az 1. ábrában megnevezett módszereket ezekkel a változókkal jellemezve elmondható, hogy a változók két értéke megközelítőleg a csoportskála nullás és egyes szélsőértékét jelzi, azzal korrelál. Lényeges továbbá, hogy az ábra a Weber-i értelemben tiszta ideáltípusokat definiál. Azaz a ténylegesen működő módszerek ezektől való sajátos különbözőségeikkel, eltéréseikkel léteznek. Abban viszont közösek e módszerek, hogy a tagok és nem a vezető (oktató, tréner, terapeuta) fejlesztésére fókuszálnak. A klasszikus kérdés ez esetben: ki segít a segítőkön? Jelen esetben, fókuszot váltva: hogyan fejlesszük az oktatót? Erre a kérdésre válaszolva kínálok módszert ebben a tanulmányban.

## **2. A módszer: BPW / BMM**

A *Best Practice Workshop*, magyar nevén Bevált Módszer Műhely olyan rendszeresen együttműködő oktatói csoportokat takar, amelyek a tanulók oktatás során, viselkedésükben megnyilvánuló jellemzőihez társítanak saját tagjaik által sikeresen kipróbált oktatási módszereket. Az eredményeket a résztvevők mátrixban rögzítik, ami ez által egy állandóan fejlődő és bővülő oktatás-módszertani ötlettárrá válik. Az így kifejlesztett mátrix támogatva segíti őket, valamint kollégáikat a hatékony és sikeres oktató munkában.

A módszer munkájának *eredménye* a *Best Practice Matrix*, azaz a Bevált Módszer Mátrix, vagy más néven Oktatói Ötlettár. *Operatív célja* a tanulók – legyenek azok magyarok vagy külföldiek – viselkedési és tanulási sajátosságainak feltérképezése, majd az ehhez illeszkedő, arra jól reagáló oktatási módszerek megtalálása és egymás számára való átadása. A tanulók jellemzői – életkor, generáció, nemzetiség, nem stb. – olyan viselkedési és tanulási különbségeket generálhatnak, amire naprakész módszertani repertoárral lehet felkészülni. *Stratégiai cél* a képző intézmény tanulószervezetté válása, ahol a közös

műhelymunkák segítik a tagok személyes fejlődését, ahol a közös gondolkodás szinergiákat teremt.

### 3. A módszer működése

A módszer során az intézmény meghatározott oktatói csoportjai rendszeres műhelybeszélgetéseket folytatnak. Ezeken az összejöveteleken átadják egymásnak oktatás-módszertani tapasztalataikat. Beszámolnak arról, hogyan és milyen módszertani próbálkozások segítették őket abban, hogy hatékonyan működjenek és legyőzzék az elakadásokat, ellenállásokat munkájuk során. Ezt a tudásátadást segíti a csoport vezetője azzal, hogy keretet (műhely, workshop, tréning) teremt a csoport, és keretet (mátrix) ad az eredmények, felismerések, tapasztalatok rögzítése számára.

Abból az alapfeltételezésből indul ki a módszer, hogy az emberek különböző jellemzői (nemzeti -, nemi -, generációs hovatartozásuk) más-más viselkedést – megnyilvánult, észlelhető cselekvést – generálnak. Ez a tudásátadás módszertani lehetőségeit is befolyásolja. Amennyiben hatékonyak akarunk lenni, akkor a jellemzőket figyelembe véve specifikált módszerekre van szükség. Személyre és szituációra kell szabnunk az oktatást. A hatékony módszereket a gyakorlat szüli, hisz ott akár azonnali a visszacsatolás. Így kézenfekvő, hogy a gyakorlatban sikeresen működő módszereket kell összegyűjtenünk. Ezt pedig leghitelesebben azok tudják képviselni, akik kipróbálták.

A csoportok tagjai saját tapasztalataikat hozzák be a csoportba. Ezek a módszerek kerülnek strukturáltan egy mátrixba, ahol jól látható, hogy a tanulók milyen speciális viselkedésre, milyen módszert, milyen feltételekkel javasolnak a résztvevők. A mátrix a műhelyalkalmak során bővül, validálódik. A teljes oktatói kör felé történő megosztása után mindenki személyesen, saját magához illesztve válogathat belőle. Így válik az oktatásmódszertani továbbképzés önkéntes részévé. Az 1. táblázat az oktatói tapasztalatok gyűjtésére, majd a workshopokon való átbeszélés után azok összegzésére kifejlesztett minta-mátrixot mutatja.

Tanulók jellemzői	Viselkedés	Módszertani eszközök	Feltételek
.			
.			
.			

1.táblázat: A *Best Practice Matrix* / Bevált Módszer Mátrix sémája

#### 4. A módszer bevezetése

A módszer bevezetésének előzménye az az intézményi elhatározás, majd döntés, hogy a képzés és az oktatók hatékonyságának növelése érdekében, feltérképezi és figyelembe veszi a tanulók sajátosságait. Különösképp indokoltá teszi a módszert a tanulók sokszínűsége, például az az oktatás nemzetköziesedése, a tanulók sokszínűsége, ha különböző kultúrákból jönnek, esetleg sajátos nevelési-oktatási igénnyel rendelkeznek.

A hatékony bevezetést a projekt szemlélet segítheti. A projekt lépései a következők:

1. A projekt módszertani vezetőjének kiválasztása, megbízása. Szakmai-módszertani és tréneri felkészültsége, tapasztaltsága, legitimitása, elkötelezettsége és motiváltsága egyaránt fontos.
2. A csoport-csoportok összeállítása. Önkéntes, kreatív, empáti-  
kus csoporttagok ideális létszámban dolgozzanak. Összeállítá-  
suk változói (szakmaiság, pozíció, tapasztalat, életkor stb.)  
hely- és helyzet-függőek. A hatékonysági létszám  $7\pm 2$  fő.
3. A vezető oktató felkészülése a „kick off” tréningre: a szakiro-  
dalom, valamint saját tapasztalata alapján. Az induló, vagy  
alapmátrix (BPM/BMM) feltöltése: változók és a viselkedések  
meghatározása, módszerek és feltételek hozzárendelésével.
4. „Kick off” tréning: a csoport műhellyé alakítása, a vezető  
szakmai-tapasztalati információinak megosztása, az induló  
mátrix bemutatása. A projekt folyamatának bemutatása és  
elindítása.
5. A csoporttagok beszámolóit és saját mátrixuk hozzáadása az  
alapmátrixhoz: kritikus, elemző beszélgetések, ismétlődő al-  
kalmak. A résztvevők saját módszertani ötleteiket a műhely-  
munka során szemléltethetik, vagy akár módszertani bemutatót  
is tarthatnak éles helyzetben, ahol mód van megfigyelőként  
rész venni (*shadows coaching*).



6. A mátrix bemutatása az érintett oktatói körnek (ismétlődő alkalmak). A résztvevők egyénileg meríthetnek ötleteket, azokat bátran magukra szabhatják, majd alkalmazva azokat egy későbbi műhelymunka során beszámolhatnak saját tapasztalataikról. A mátrixok ingyenes módszertani piactérré válnak.
7. Továbbfejlesztő műhelymunkák: tapasztalatszerék, csoportos coaching (ismétlődő alkalmak). A módszerek finomításán alcsoportok dolgozhatnak, de lehetőség van a teljes csoport előtti szupervízióra. Alakulhatnak egymást segítő tanuló párok, akik a csoportülések között intenzívebben dolgoznak együtt.

Amennyiben egy intézmény a módszer alapvetéseit és céljait elfogadja, akkor a leírt lépések szerint haladva, figyelembe véve a megvalósítás jelzett tanulságait, jó eséllyel jut el saját kompatibilis mátrixaihoz, melyeket aztán évente adaptálhat szituációs és személyi adottságaihoz.

## **5. A módszert támogató elvek**

Itt néhány, a menedzsment területéről származó fontos tudáselemet említek. Olyan elveket, melyek a hatékony működés indikátorai.

### ***1. Tanulószervezet***

Peter M. Senge alapműve (Senge, 1998) definiálta a fogalmat. A tanulószervezet sajátossága, hogy egzisztenciájának és versenyképessége növelése érdekében folyamatosan fejleszti tudástőkét. Az ilyen szervezet öt – egyaránt nélkülözhetetlen – alapelv szerint működik:

- A rendszerszemlélet és a hálózatszerű gondolkodás következtében olyan paradigmaváltásokra képes, melyek lehetővé teszik az újszerű megközelítéseket.
- Tagjaik érett, folyamatos önfejlesztésükre törekvő, személyes hatékonyságukért felelősséget vállaló, saját jövőképük által inspirált emberek.
- Közös- és a tagok személyes jövőképek harmonizációján folyamatosan dolgozik.
- Képes túllépni a fejlődését gátló gondolati mintázatokon és megújult gondolkodásmóddal kezelni az új kihívásokat.

- A munkavégzés csoportos, ahol a közös gondolkodás szinergiájának kihasználására, egymás inspirálására, a közösségi háló erősítésére törekszenek a tagok.

## 2. A „kaizen” elv

A *kaizen-elv* folyamatos fejlesztést és tökéletesítést jelent. A japán termelési rendszerek (*Toyota Production System*) sajátosságaként vált ismertté. Azt a tudást közvetíti számunkra, hogy az egyszeri – technológiai - innováció még nem garantálja a szervezet egzisztenciáját. Folyamatos, állandó tevékenység kell, hogy legyen a fejlesztés.

A módszerben, a műhelyek ismétlődő munkája a garanciája a mátrix folyamatos frissítésének és korrekciójának. Az első évben megalkotott tudás, illetve ötlettár évente felülvizsgálendő. Az éves tapasztalatokkal, kipróbált akciókkal érdemes frissíteni.

A gyorsuló változások és a tanulói kör megújuló szegmentációs csoportokra szabott mátrixokat igényelhetnek, speciális viselkedésekre szabott adekvát módszereket.

## 3. A „genba” vagy „gemba” elv

A „genba”-elv szerint, mivel a probléma a gyakorlatban keletkezik, ott kell megkeresni és validálni a megoldást is. Ez az elv szintén a japán termelési rendszer, a „lean”- szemlélet sajátja. A „genba” általános jelentése: „a hely, ahol a dolgok történnek”, speciálisan a termelésben, de az oktatásban is az „értékteremtés helye”. Fujio Cho, a Toyota Motor Company elnöke egyenesen a legfontosabb teendőnek nevezte a lean-ben, hogy a saját szemünkkel lássunk, jelenlétünkkel tapasztaljunk a probléma kialakulásának helyén, mert ott találjuk majd meg a megoldását is. Mivel a gembán végzett apró fejlesztéssel is komoly eredményeket érhetünk el, időnk nagy részét töltsük a gembán!

A lean világa - ahogy az oktatásé is - a tapasztalatokon alapul. „Minden mester a gembán szerzi a tapasztalatait, nem szentírások értelmezéséből, vagy egy mozdalom elindítóitól való minimális megkülönböztetésből... a lean a folyamatos kísérletezés mindennapi gyakorlata, valamint az ebből eredő tudás felhalmozása.” (Womack, 2013.) A Fujio Cho lean üzenete: „Menj, nézd meg, kérdezd meg, miért, és tanúsíts tiszteletet!” ( Womack, 2013.xii.) – az oktatásnak is szól.

## 6. Egy megvalósult példa

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán alakítottam ki a módszert. 2014-ben zajlott a pilot (kísérleti) fázis, melyben fiatal oktatók 7 fős csoportjával dolgoztam tréning, workshop és *shadows coaching* módszereket alkalmazva. A projektet megelőzte egy országos megkérdezésen alapuló, a Z generációt vizsgáló kutatás. Ennek keretében, a kutatás eredményeire (Töröcsik, 2013.) is támaszkodva indulhatott el egy tréningorozat, ahol a PTE 9 karáról és 7 szervezeti egységéből delegált 60 fővel dolgoztam együtt. A tréningek céljai a következők voltak:

1. A TÁMOP Kutatás eredményeinek ismertetése, hogy a Z generáció sajátosságainak, specifikus viselkedés- és attitűdmintáinak, jellemzőinek megismerése révén a résztvevők képet kapjanak erről a csoportról. A kutatás és a személyes élmények közös átdolgozása, pontosítása segítségével képesek legyenek jobban megérteni, kezelni a Z generációval kapcsolatos hétköznapi és munkahelyi szituációkat.
2. A Z és saját generációjuk viszonyának tisztázása. A saját (X, Y, Baby Boomer) mintázatok és elvárások beazonosítása, működésük, különös tekintettel a Z generációval való viszonyukra.
3. A téma önismereti és interperszonális alapkérdéseivel való munka, azaz: „mit kezdünk a Másikkal, ha Tőlünk különbözik, miközben azzal is nehézségünk van, hogy mit kezdünk magunkkal, amikor magunktól különbözünk, ha tudjuk egyáltalán, hogy kik vagyunk?”

A tréningeken hagyományos tréning és workshop elemek váltakoztak, némi ismeret átadással. Téma-specifikusan használtuk a tréninggyakorlatokat, valamint a kis és nagycsoportos workshop jellegű megbeszéléseket, a módszertani-elméleti előadásokkal, valamint a pszichológiai és szociálpszichológiai ismeretátadással. Az egyéni, a páros, a kis-csoportos és a nagycsoportos működések váltogatták egymást.

A tréningorozat után az alábbi reflexiókat és hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. Módszertani dilemmaként fogalmazódott meg bennem, hogy a „Z” különbözősége vajon generációs, vagy korcsoport jellegű-e. Van-e „Z” generáció egyáltalán, vagy csupán kor-konform csoportról van szó, amely az adott kor sajátosságaihoz idomul és csak annyiban különbözik, mint ahogy egy a 70-es évekbeli Centrum Áruházból felöltözött fiattól különbözik az a mai, aki valamely online outlet áruházból szerezte be a „cuccait”. Azaz, a fiatalok említett „Z” generációként definiált csoportja „csupán” a környezethez alkalmazkodott. Működését optimalizálja a technika segítségével.
2. A „Z” konformitása a Riesman által leírt diffúz aggodalomból fakad. A viselkedési konformitás elégtelensége és az értékek relativitása következtében sajátos „radarja” van, hogy biztonság igényét kielégítve állandó készenlétben vegye a jeleket a konformitását segítő mintázatokról (Riesman, 1983. 86.). Így válik aztán egzisztenciális szorongása következtében facebook- és okostelefon - függővé, amikor is szorongása oldását nem szerepei, nem is pusztán fogyasztása, hanem az online létezés garantálja. Nem attól „valaki”, nem attól „létezik”, hogy - esetleg értékes - társadalmi szerepe van, nem is attól, hogy fogyaszt, hanem hogy elérhető, hogy online, lehetőleg a nap 24 órájában, és ezt a többiekkel való virtuális kontaktus folyamatosan igazolja is.
3. A generációk egyre rövidülő kvantumokban élik az az életüket:

BB:																
X:																
Y:																
Z:																

Így egyre nehezebb alkalmazkodniuk egymáshoz. A türelmetlenségként megélt folyamat a szakaszok eltérő hosszából fakad és olykor dinamikai különbözőségként élik meg. Különös hangsúlyt kap ez, hisz a szülő és gyereke olykor már nem egy-

mást követő generáció, mint ahogy a tanár és diák sem az sokszor. Közöttük minimum egy generációnyi a rés, így ebből adódóan radikálisabb a kvantumok méretkülönbsége.

4. A Z generáció virtuális világ felé fordulása magyarázható azzal is, hogy az még mindig nagyobb biztonságot nyújt, mint a környezetük. A reális világ vajon mennyire vonzó vagy hiteles, amikor deklarált és - a mai technológiákkal oly gyakran és szemérmetlenül napvilágra kerülő - tényleges működési szabályai közt gyakran jelentős a különbség. Olykor szabály nélküli, olykor szabályszegő mechanizmusok a generáció erős biztonságigényét veszélyeztetik. Ilyen körülmények között komfortos lehet egy jól szabályozott virtuális világ, ahol egy kattintás jól szabályozott és korrekt módon hoz eredményeket, amelynek szabályrendszere megismerhető, alkalmazható és működik.
5. A „Z” generáció működése teljesen szinkronban van a jól ismert „Holdudvar” hatással. Ez a hatás a véleményalkotásnak azt a sajátosságát írja le, hogy hajlamosak vagyunk egy számukra fontos tulajdonság alapján megítélni a másik ember összes többi, ahhoz a tulajdonsághoz akár legkevésbé sem köthető tulajdonságát. A kiemelt tulajdonság minősítését kapja az összes többi. A holdudvar-hatások kiemelt – szociálpszichológusok által igazolt - példája a kinézet, a szépség, a külső megjelenés hatása a belső tulajdonságokra vonatkozó ítéletekre. Ezek szerint ennek a generációnak a külső megjelenésére fordított rendkívüli energiái, kinézetükkel kapcsolatos erőfeszítésük, a siker és elismerés érdekében tett - az emberi ítéletalkotáshoz alkalmazkodó - igen hatékony eszköz.  
Amikor egy amerikai kutatásban attraktivitásuk alapján 5 fokú skálán rangsorolt fiatalok jövedelmi adatait követték a diplomájuk megszerzése utáni tízéves időszakban, kiderült, hogy fokonként évi 2150 dollár a különbség (Aronson,2002, 377.).

A kutatás, a tréningek és tanulságaik hordozták azt a diagnózist, ami kiindulópontja lett a további munkának. Dékáni felkérés alapján mentor lettem kollégák mellett, figyelve hogyan működnek óráikon (*shadows coaching*), majd kialakítottam a módszert (BPW/BMM) és workshopok során együtt dolgoztunk az Oktatói Ötlettár (BPM/BMM) kialakításán. Ennek egy rövid kivonatával szemléltetem az eredményt és egyben illusztrálok is a módszert.

## **Felhasznált források**

Aronson, Elliot (2002): A társas lény. KJK Budapest

Riesman, David (1983): A magányos tömeg. KJK Budapest

Senge M. Peter: (1998): Az 5. alapelv. HVG Budapest

Titkos Csaba (2014): Önismereti alapok, Nézőpontok –  
Folyamatok – Módszerek. PTE KTK Pécs

Törőcsik Mária (2013): Tudománykommunikáció a Z generációnak.  
TÁMOP Kutatási jelentés Pécs

Weber, M. (1967): Szociológiai alapfogalmak. Gazdaság és  
Társadalom. KJK Budapest

Womack, J. (2013): Gemba séták LEI Magyarországi Egyesülete

**PTE KTK 2014 Pilot Oktatói Ötlettár – BPM/BMM Mátrix  
(szemléltető kivonat)**

<b>Hallgatói jellemzők</b>	<b>Viselkedés</b>	<b>Módszertani eszközök, megoldások</b>	<b>Feltételek</b>
Nem érdeklődik az adott téma iránt	Unalom, alvás, alacsony aktivitás	Az ő problémáikról beszélni, ahhoz kapcsolni a témát.	Az órák folyamán megismerni a hallgatók problémáit
		Kérdezzenek egymástól a feladat kapcsán,	-
		Olyan feladatot adni, ami közel áll hozzájuk	Feltérképezni előzetesen, hogy mi érdekli őket
Élménykereső Élményfüggő	ingerküszöb alatt passzív, feladat: felkelteni az érdeklődést	Vitagenerálás, pro-kontra analízisek	-
		Csoportok közötti versenyszellem kihasználása	Több csoport jelenléte
		Szakmai „stand up” óra elején, elérni a hallgatói befogadókészség megnyílását, mely „kitart” egy darabig (tréfás szóhasználat)	
		meghökkeníteni-kizökkenteni	oktatói habitus kérdése, pár percet elvesz az óra elején
Passzív	Nem érdeklődik, nem figyel, mással foglalkozik.	Megkeresni a passzívok érdeklődését	
		Mindent 3x mondok el: 1. akadémiai, 2. konyhanyelv, 3. példa	
		Érdekes példák bemutatása, kérdések, buzdítás. Amennyiben az óra minőségét rontja, figyelmeztetés.	

Hallgatói jellemzők	Viselkedés	Módszertani eszközök, megoldások	Feltételek
Magas ingerküszöb- bel rendel- keznek	Elvárás	Személyesség: egyrészt a tanáré, másrészt a hallgatóé, öt megszólítva	Létszámtól, oktató-hallgató viszonytól függően más-más
	Unalom, „max” jól viselkedik	Többszornás feladatok pl.: több szempont, több ember, dolog megfigyelése, utána beszámol róla	Feladatokra bontott tárgy
	„Hagyjanak békén”	Megtalálni az aktivitás faktorait, érdek, vagy érdeklődés	Generáció, ill. a csoport ismerete
Technológia-függő	Telefon a padon, kézben	Használhassa a feladat- megoldáshoz, saját munkával jusson eredményhez	plusz időigény
Virtuális jelenlét	mobilon nézegetése, chatelés	mobilhasználatot beépíteni az órába  gondolkodtató feladatok (hiába használja)	esettanulmányok, nem csak lexikális tudást igénylő feladatok összeállítása
JIT Just In Time	mindent csak akkor csinálnak, amikor nekik fontos (muzáj)	szabályok ismertetése  egyenes kommunikáció, következetesség	az oktató elérhetősége, szabályok



<b>Hallgatói jellemzők</b>	<b>Viselkedés</b>	<b>Módszertani eszközök, megoldások</b>	<b>Feltételek</b>
Szembeállítja magát a tanárral	Nem tisztelet, hanem konfrontáció az órán, kötekedő stílusú kérdések	Feladattá alakítani az ő kérdését, és moderátorrá megtenni a hallgatót.  Keressenek 5-10 ismérvet a saját kérdéseik megválaszolására A hitelességhez az első órán bemutatni a tapasztalatokat, ill. azt, hogy mit tudunk kínálni Nemzetközi szakirodalmakra való hivatkozás (hitelesség), lehet, hogy ők (hallgatók) tévednek Felnőtt-felnőtt viszony (én is OKÉ vagyok, ő is) Kimondott szerződéses viszony az elvárásokról	Improvizatív módszertanok  Oktatói felkészültség  Bemutatkozás előkészítése
Türelmetlenek, gyorsaság igény	Klipszerű működés, kis kvantumok, hamar érdeklődését veszti	Gyors váltások, sokféle téma, sokféle technika, módszertan, dinamika	A tananyag mozaikokra bontásának lehetősége  Világos teljesítménykritériumok megfogalmazása, idő (főleg az írásbeli beadandóknál) A best-practices és a leggyakoribb hibák ismertetése az első alkalommal
Visszacsatolás-igényes	azonnali, szóveges értékelést igényelnek	szóveges visszajelzések, személyes értékelés (nem a csoport előtt)	

<b>Hallgatói jellemzők</b>	<b>Viselkedés</b>	<b>Módszertani eszközök, megoldások</b>	<b>Feltételek</b>
Érdek- telenség	Órai beszélgetés	Sok slide	
	ICT használat	Gyakorlati példák és hétköznapi példák szemléltetésre	
	Hiányzás	Sok forrás használata – eltérő szemléletmódok bemutatása Pozitív diszkrimináció – plusz pontok megszerzési lehetősége	Előadás / gyakorlat
		Esettanulmányok – szabad mozgással, szabad eszközhasználattal	Gyakorlati óra, adott témakör jellege (kiértékelés, összeállítás - otthoni munka)
			3-4. óra után – csoportismeret
Közösségi lét	beszélgetés	véleménykérés csoporttól	gyakorlati óra (max. 40 fő)
		bevonni a véleményvezéreket	
		kivonni a véleményvezéreket	

Hallgatói jellemzők	Viselkedés	Módszertani eszközök, megoldások	Feltételek
Bizonytalan	Próbálgatja a határokat	Szerződéses keretek megfogalmazása és elfogadtatása azonnal kell reagálni (és nem szabad szó nélkül hagyni): fölébe helyezkedés szakmai dominanciával vagy meggyőzni	Betartható, rugalmas, kész oktatói szerződés-tervezet
okoskodó, kételkedő	mindennek rögtön utánanézés, tesztel (google -zik)		azonnali reagálás, up-to-date szakmai tartalom
Magas igény az interaktivitásra	Beszélgetnek az órán	Csoportmunkák, kérdések, meghökkentő tények, poénos indítás	Előzetes felkészülés a napi hírekből, sajtóból, a hallgatók előtt járni az aktualitásokban
		Rugalmasság, spontaneitás a hallgatói szellemi jelenlét érzékelése alapján	Érzékelni a hallgatók befogadóképességét, alternatív súlypontok előzetes megfogalmazása
		Klip-szerű előadások (több, kisebb részből tevődik össze)	Több téma rövidebb ismertetése, lényegi kiemelések
		Az ő példaképeikkel megragadni a figyelmet: „Ők is azért jutottak oda, mert tudják, hogy...”	Előtte feltérképezni, hogy mire néznek fel a hallgatók

2. táblázat: BPM/BMM Mátrix  
(Forrás: Mentori beszámoló)



# **„Flipped classroom” eszközök és használati tapasztalatok**

**Galambosné Dr. Tiszberger Mónika**

## **Bevezetés**

A „*flipped classroom*”, avagy fordított osztályterem módszer viszonylag felkapott téma, így több workshop-on, konferencián volt szerencsém előadásokat hallgatni róla. Ugyanakkor a módszer elméletének ismerete önmagában nyilván kevés ahhoz, hogy ténylegesen megértsük a lényegét. 2015 tavaszán egy teljes hónapot töltöttem a Capilano University-n Vancouver-ben, Kanadában. Itt az összes kurzus kiscsoportos (maximum 30 fővel), és többnyire a fordított osztályterem, vagy a csoport-alapú tanulási módszereket alkalmazzák az oktatásban. Itt volt lehetőségem a tanórákon is részt venni és oktatókkal is beszélgetni a részletekről. Ez adta meg azt a fajta motivációt, amivel már én is nekvágtam 2016 nyarán a *Business Statistics* tárgy esetében a fordított osztályterem több eszközének a kidolgozásába és ősszel pedig ezzel a módszerrel tanulhattak már a hallgatók. Nem véletlenül írom azt, hogy tanulhattak és nem azt, hogy ezzel a módszerrel tanítottam. Úgy gondolom, hogy nem tanítjuk a hallgatókat, hanem segítséget nyújtunk nekik abban, hogy megtanulják, megértsék, elsajátítsák a tananyagot. A segítségnyújtás mértéke, mikéntje, testreszabhatósága az, amiben nekünk mozgásterünk van, és ezzel érhetünk el eredményeket.

## **A „flipped classroom” módszer lényegi elemei**

A „*flipped classroom*”, vagyis fordított osztályterem alapötletében és elemeiben természetesen nem teljes új módszertan. Ugyanakkor a technológiai fejlődés lehetővé tette a részletek újragondolását. A „mozgalmat” a tantermi előadások kissé „elavulttá” válása hívta életre a 90-es években. Több szerző King 1993-as „*From sage on the stage to guide on the side*” című munkáját tekinti a módszer első megjelenésének. (Gilboy et al. 2015) A cím alapvetően azt jelenti, hogy a színpadon (katedrán) álló bölcs ember helyett legyünk inkább iránymutatók a hallgatók oldalán.

Több szempontból megfordítjuk az osztálytermet a tradicionális egyetemi előadásokhoz képest (Alvarez 2011, Gerstein 2012, Hartyányi et al. 2018, Bodnár et al. 2017):

- Nem az órák után, hanem azok előtt kell tanulni, vagy legalábbis megkezdeni a tanulást, és valamilyen szinten felkészülten kell a hallgatónak megérkeznie az órára.
- Az oktató nem tart formális előadást, inkább kérdez, moderálja a hallgatói válaszokat, vagyis a hallgatók megszólalnak a tanteremben.
- A hallgató a passzív figyelés helyett aktív részvételre kényszerül.

Az „előadás meghallgatása” a tantermi találkozás elé kerül, akár úgy, hogy videókat néz meg a hallgató, akár úgy, hogy adott tankönyvi fejezeteket olvas el. A tanteremben pedig az zajlik, ami korábban elvileg otthon történt az óra után: a tananyag ismétlése, jobb megértése, feladatok begyakorlása. És ezután persze marad még az óra után is további otthoni készülés és gyakorlás. Bloom módosított taxonómiája (Krathwohl, 2002) szerint értelmezve ez azt jelenti, hogy az óra elé – otthonra – kerülnek az alsóbb szintű tanulási elemek, mint emlékezés, megértés, míg a tanteremben a magasabb szintű elemekre helyeződik a hangsúly (alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás).

Ami a legfontosabb hozadéka ennek a módszernek az szerintem a tanulási felelősség átruházása, átirányítása a hallgatóra. A hétről hétre történő felkészülés előírása, és az órán való aktív részvétel „felelőségbe” helyezi a hallgatót. Nem tud végig ülni úgy egy félévet, hogy passzívan, semmit sem készülve jár be az órára, és így nem halmozódik fel a tanulási szükséglet a félév végére, a vizsga előtti időszakra.

A fordított osztályterem egyfajta „egyéni szabályozott tanulási stratégiát” (*self-regulated learning strategy*) alakít ki, hiszen az órák előtt a hallgató saját maga osztja be az idejét, a saját tempójában halad. Mivel hétről hétre visszajelzést kap (például az óra előtti tesztek eredményeiből) arról, hogy mennyire volt sikeres egyéni tanulása, a tanulás hatékonyságát rögtön érzékeli, és szükség esetén változtathat rajta (Lai-Hwang 2016).

Az én értelmezésemben a fordított osztályterem megvalósításához a következőkre van szükség:

- Pontos meghatározott és a hallgatók számára a félév legelejétől elérhető tananyag. Ez lehet könyv, tankönyv, cikkek,

videók, vagy ezek bármilyen kombinációja, és ezeknek a hétről hétre történő lebontása.

- Az előre felkészülés mérését, értékelését biztosító rendszer.
- Interaktív légkör kialakítása a tanteremben.
- Többféle számonkérési eszköz alkalmazása.
- Csoportmunkák.
- Legfeljebb 50 fő.
- Megfelelő tanterem.
- Önbizalom az oktató részéről, és a módszerbe vetett hit.

Az utolsó pont a legfontosabb. A többi esetében van mozgástér, és a későbbiekben részletesen bemutatásra kerül az általam alkalmazott eszközök, módszerek köre. De az oktatói magabiztosság és önbizalom nem pótolható. Akkor alkalmazzuk ezt a módszert, ha elhisszük, hogy sikeres lesz. Olyan eszközkészletet válasszunk, ami illik hozzánk, amivel azonosulni tudunk. A hallgató „megérzi” az oktatói hozzáállást. A kényelmetlenség, a bizonytalanság a tanteremben a hallgatóra is átragad. De ugyanígy, az oktatói önbizalom, lelkesedés is magával ragadó lesz.

### **Az általam alkalmazott eszközök**

A *Business Statistics* tárgy az angol nyelvű alapképzésünk 3. féléves hallgatói számára kötelező tárgy. 2+2-es rendszerű, vagyis 2 óra előadás és 2 óra gyakorlat. A 2016 előtti időszakban, amikor „szabályos” előadásokat tartottam, az volt az érzésem, hogy a szavakat sem értik (nem csupán a nyelvi korlátok miatt). A statisztikai terminológiával sem voltak tisztában. Hogyan is lettek volna, hiszen sok témát akkor hallottak először. Rá kellett jönnöm, hogy nem az számít, hogy én mit mondok el az órán. Az nem fogja meghatározni, hogy mit és mennyien értenek meg. A fordított osztályterem világában az tetszett a legjobban, hogy ezzel a hallgatók elvileg úgy érkeznek meg az órára, hogy már van valamennyi fogalmuk az adott témáról, és valódi kommunikáció alakulhat ki. Természetesen az, hogy a hallgató előre felkészüljön, viszonylag aktív legyen az órán, nem magától értetődő. Motiválni kell, „rá kell kényszeríteni” erre.

A kipróbált, alkalmazott eszközök a következők voltak:

- *Tanterem.* Célszerű olyan termet használni, ahol mozgathatók a padok és a székek. Ennek azért van jelentősége, mert a csoportmunkákhoz szükség van arra, hogy a hallgatók (a négy fő) együtt

tudjon egy papírt nézni, illetve úgy tudjanak beszélgetni, hogy mindenki hallja. Ehhez valamennyire össze kell „bújni”, lehetőség szerint közelebb kell húzódnia, meg kell fordulni, stb. Jó, ha a padok ezt támogatják.

- *Tananyag.* Egy adott tankönyvet használunk (ráadásul ez közös a *Probability and Statistics*, 2. féléves kurzuséval). A tankönyv ugyan nem olcsó, és kevés hallgató veszi meg, viszont korábbi verziók is használhatóak és a könyvtárban is elég sok példány elérhető. Ebből pontos oldalszám meghatározásokkal a tematikában a félév elején megadom, hogy melyik hétre miből kell felkészülni, mit kell elolvasni. Vagyis feltétel az elérhető és jól meghatározott tananyag.
- *Videók.* A feladatok megoldása Ms Excel-ben történik. Minden témához készült videó, ami a számítások lebonyolításához szükséges lépéseket tartalmazza, némi magyarázattal, egy mintafeladaton keresztül. Ezt is megnézhetik a hallgatók előre (bár ez nem kötelező). A gyakorlat az, hogy inkább utólag nézik meg, az órák után otthoni gyakorlás, vagy még inkább a zárthelyi dolgozat előtti felkészülés során.
- *Heti rendszerességű tesztek.* Ez jelenleg a Neptun rendszerből indítható. 10 perc alatt 10 kérdésre kell válaszolniuk. Minden kérdés feleletválasztós, többnyire 4-8 válaszlehetőséggel. Többségük a tankönyvben leírtakra kérdez rá, és van néhány egyszerűbb, rövid számítást igénylő kérdés is. A tesztek menetrendje (mikor nyit, mikor zár, témák szerint) szintén a tematika része. A gyakorlatilag 1 hetes nyitott intervallum alatt a hallgató maga döntheti el, hogy hol, mikor oldja meg ezeket. A megoldáshoz természetesen a tankönyvet, jegyzeteit is felhasználhatja. (Nyilván a 10 perces időkorlát azt nem teszi lehetővé, hogy közben kezdje el olvasgatni az adott fejezetet.) A teszt végén a hallgató csak azt látja, hogy hány százalékot ért el. A helyes válaszok megtekintésére, megvitatására a fogadóórán van lehetősége. (Ezzel 2-3 hallgató szokott csak élni.) Minden teszt 1 pontot (1 százalékot) ér és összesen 10 teszt van a félév során. Érzékelhető, hogy nem nagy a súlya a teljes érdemjegyen, mégis motiváló ereje van, hiszen jó felkészüléssel nagy eséllyel lehet ebből az értékelési elemből jó eredményt elérni. A tesztek minden esetben az óra előtt 1 órával zárnak be. Így



még az oktátónak is van lehetősége végignézni a hibás válaszokat, és ezekhez igazodva alakítani az órát. A heti rendszerességű tesztek arra is lehetőséget adnak, hogy az oktató egy-egy gyengén teljesítő hallgatóhoz személyesen menjen oda, az okok, nehézségek megbeszélése céljából. Ez egy egészen más hangvételt és kapcsolatot tesz lehetővé, mint a teljes csoporttal való kommunikáció.

- *Névtáblák.* Az első órán minden hallgató választ egy színt, és saját magának készíti el a nyakba akasztható névtábláját. (Sima kartonpapír, kilyukasztva, cérnával.) Egyik oldalán jól láthatóan, nagy betűkkel azt a nevet írja fel, ahogy az órán őt szólíthatjuk, a másik oldalra pedig a teljes nevét. Ezt minden óra elején a nyakukba akasztják. Így az oktató mindenkit nevével tud szólítani, sőt akár egymást is jobban megismerhetik, hiszen sok a csereprogramos hallgató. A névtáblákat óra végén egy dobozba teszik, és a következő óra elején onnan kiválasztják. (A kiválasztást meggyorsítja, hogy 5-6 féle szín van.) Ezzel a jelenlétet is lehet rögtön ellenőrizni. Amelyik névtábla a dobozban marad, az a hallgató nem jelent meg. Én ezeknek a hátuljára az adott napi dátumot szoktam pecsételni. A névtáblát ezeken kívül arra is felhasználom, hogy a zárthelyi vagy vizsgadolgozat megkezdése előtt a teremben kiteszem az asztalra. Így véletlenszerű ülésrend alakul ki, ami elősegítheti az önálló munkát.
- Az órákra 3-5 *irányított kérdéssel* készülök. Ezek a legfontosabb elemek, vagy a tesztek eredményei alapján azok a pontok, részletek, amelyek a legtöbbek számára nem voltak érthetőek. (A szinte hibátlan válaszokhoz kapcsolódó témákat akár ki is lehet hagyni.) Ezek feldolgozására 4-6-8 perc áll a csoportok rendelkezésére, utána közösen megbeszéljük. Az időt mérem. Enélkül „szétfolyik” az óra, és nem fogunk beleférni az időkorlátba. A hallgatók is megszokják, hogy az időzítő jelzésével lejárt az idő. (Ha valamire több idő kellene, és jól láthatóan több csoport még dolgozna, akkor természetesen ezt lehet rugalmasan kezelni.)
- *Csoportok.* Nagyon sok dilemma van a csoportmunkák alkalmazása során: milyen elvek mentén alakítsuk ki a csoportokat, legyenek-e állandó csoportok, mi van a hiányzókkal, stb. Számomra a hétről-hétre változó, véletlen csoportok váltak be. Mivel a csoportmunka kifejezetten órai tevékenység, a pontozott csoportmunka

összesen csak 10 százalék, ezért nincsen jelentősége, hogy összehozott csapatok legyenek. Sőt, teljesen életszerűnek tartom, hogy más-más hallgatótársakkal kell együtt dolgozniuk. Ez sok munkahelyen is így lesz. A változtatással azt is elkerülhetjük, hogy potyautas hallgatók élvezhessék a jó csoportba kerülés előnyeit egész félévben. Így kimutathatóan több pontot szereznek a félév végére a jobb hallgatók, és kevesebbet a kevésbé jó hallgatók. Arra is jó ez a módszer, hogy a hallgatókat megismertessük egymással. Szerintem az is motiváló lehet, hogy a hallgatók saját szemükkel látják/hallják, hogy a társuk érti az adott témát, és ez felébresztheti az ő tudásvágyukat is, illetve egymástól is tanulhatnak. Mivel a csoportok hétről-hétre változnak, ennek „menedzselése” úgy zajlik, hogy minden óra előtt kiragasztom az adott heti beosztást a terem ajtajára. Amikor már mindenki leült, akkor pedig megnézzük, hogy van-e háromnál kevesebb résztvevős csoport, és ha igen, korrigálunk, hogy legalább három fő mindenhol legyen.

- *Csoportmunka.* Minden óra végén 10-15 percben, vagy akár a szünetbe lógva (akinek több idő kell), az adott heti témához tartozó feladatot kell a csoportnak közösen megoldania és papíron beadnia. Számomra ez az óra legjobb része. Valamiért ezt nagyon szeretik a hallgatók, és nagyon lelkesen nézik, próbálják megoldani, élénken beszélgetnek. Körbejárva segíteni is szoktam, ha elakadás van. Kifejezetten az a cél, hogy meg tudják oldani a feladatokat. Minden órát az előző csoportmunka megoldásával kezdünk. Vagy egy-egy csoport mondja el, vagy én, hogy mi volt a jó megoldás. (Kivéve, ha minden csoportnak nagyon jól ment, mert akkor nincs mit magyarázni rajta.) A csoportmunka, a tesztekhez hasonlóan 10 pontot (százalékot) ér. Minden héten 1 pont szerezhető. Ehhez persze ott kell lenni órán. Viszont azzal is motiválom az órai munkát, hogy ezekre a csoportfeladatokra sok pontot szoktam adni. A legjobb megoldás 1 pontot kap, és a pontatlanabbak 0,9-0,7 pontot. Ennél kevesebbet nem adok, és ezt előre meg is mondom. Így ebből az elemből is könnyedén megvan a 7-8 pont. Talán ez is motiválja kicsit az órákra járást.
- *Interaktivitás.* A névtáblákra nézve névvel felszólíthatók a hallgatók. Egy-egy kérdés kapcsán, ha nincsen önként jelentkező, akkor vagy egy csoportot kérdezek meg, vagy egy-egy hallgatót. Képlet,

ábra kapcsán akár a táblához is kihívom őket. Minden kérdéskör után lehetőségük van kérdezni. Többnyire elég sokan megszólalnak a teljes félét figyelembe véve. Korábban, az előadások korszakában erre semmi esély nem volt.

- *Kommunikáció.* A tanóra kevés arra, hogy adminisztratív dolgokról, vagy más jellegű, nem a tananyaghoz kapcsolódó témákról beszéljünk. Ezért a Neptun csoportos üzenetküldési lehetőségét szoktam felhasználni. Már a félév kezdése előtt kiküldöm, hogy mire számítsanak, hogy fognak zajlani az órák, mit kérek tőlük, stb. Így ezeket hamar átbeszéljük az első órán. Minden egyéb információt is ilyen módon kommunikálok. Nekik is lehetőségük van engem email-ben keresni. Ennek részleteiről is írok az első üzenetben. A hallgatói visszajelzésekhez az első zárthelyi dolgozat után a legutóbbi félévben a *padlet.com* oldal segítségével létrehoztam egy falújságszerű felületet, ahová anonim módon tudtak visszajelzést adni a hallgatók. Ezt sokan meg is tették, és magát a gesztust is értékelték. Nekem pedig sok információt ad az, ha látom, a hallgatók mit érzékelnek működőnek, és esetleg min lehetne szerintük javítani. Ugyanakkor természetesen nem lehet minden kérésnek eleget tenni.
- *Puska.* Ez nem kifejezetten a fordított osztályterem eszköze, de nagyon hasznos. A hallgatók a két zárthelyi dolgozatra egy-egy A5-ös oldalnak megfelelő, a vizsgára pedig egy A4-es oldalnyi, kézzel írt, nem fénymásolt, nem nyomtatott segédletet hozhatnak magukkal. Erre azt írnak, amit szeretnének. Ez persze csak azoknak segítség, akik veszik a fáradságot, és készülnek. Ők tudják, hogy mit nem tudnak megjegyezni. Ez tehát tovább motiválja az előre készülést. A dolgozatok alkalmával ugyanakkor szigorúan ellenőrizni kell a puskák méretét és formátumát. Sokan ugyanis megpróbálnak visszaélni ezzel, és kétoldalast hoznak, stb. Ebben az esetben egyszerűen a megfelelő méretre tépjük a puskát, és csak a kiválasztott darabot engedem használni.

### **Néhány tanulság**

A gyakorlatok korábban is jól működtek. Előre kiadott feladatokat közösen oldunk meg MS Excel segítségével. Az órai feladatok megoldásait is megkapják. Igény esetén a gyakorlaton „megkeletkező” oktatói

fájlt is feltöltöttem nekik. A gyakorlatokon a legnagyobb kihívás az, hogy mindenki tempójához igazodni kellene. Vannak, akik késnek, lemaradnak. Amíg nekik segítek, vagy rájuk várunk, addig mások akár már unatkoznak. Ennek áthidalására még nincsen jó megoldás. További nehezítés, hogy a Neptun *MeetStreet* felületére való belépés, és a feladat, illetve a szükséges adatállomány letöltése gyakran akár 10-15 percet is elvihet az órából. Ezt elkerülendő, az óra előtt a szükséges fájlokat csoportos üzenetben ki szoktam küldeni. Sokkal gyorsabb a saját levelezésükből megnyitni ezeket az óra elején. (Ugyanez igaz a dolgozatokra és a vizsgára is.)

A sok előny és hatékonyságjavító elem áttekintése után az is érzékelhető, hogy az oktátónak bizony nagyon sokat kell még a tárgy indulása előtt dolgoznia. Fel kell építeni az egész félévet, ki kell írni a tesztek, a menetrendet, stb. Ez egy viszonylag állandó tananyaggal rendelkező kurzus esetén természetesen csak első alkalommal jelent nagyobb időigényt. A későbbiekben már kevesebb a tennivaló, vagyis megtérül a befektetés. Viszont egy folyamatosan változó tananyag mellett ez folyamatosan sok előkészületet igényel.

Az előre megnézhető videókat lehetne még bővíteni. Lehetne a tananyag legfontosabb részeit 10-15 perces minielőadások formájában felvenni. Ez még több munka, illetve ehhez már jó lenne valamilyen kari vagy egyetemi szintű IT támogatás, hiszen nem vagyunk sem operatőrök, sem videószerkesztő szakemberek. Illetve ezzel kapcsolatban vannak fenntartásaim is. A hallgató gondolkodhat így: „Ha van élőszavas videó, amit csak meg kell hallgatni, akkor minek elolvasni a könyvet? Ami nincsen benne a videóban, az nyilván nem annyira fontos, vagyis nem is szükséges.” Azt gondolom, hogy a tananyag emészthetővé tétele, rövidítése egy ponton nem folytatható tovább.

A szakirodalomban a hallgatók oldaláról negatívumként szokott szerepelni az, hogy nem mindenki rendelkezik számítógéppel, okos eszközzel, Internet eléréssel. Ez mára, főleg az egyetemi hallgatókat tekintve nem lehet akadály. Azt is fel szokták hozni, hogy bizonyos hallgatók nehezen élik meg a tanulási felelősség jelentette megterhelést, és nem tudják beosztani az idejüket, erejüket (pl.: Tu-Liu, 2016). Ez inkább általános vagy középiskolai szinten jelenthet problémát, és akkor is csak eseti jelleggel. Az egyetemistáktól alapvetően elvárt, hogy önállóan tudjanak tanulni és viseljék a felelősséget.

## Eredmények

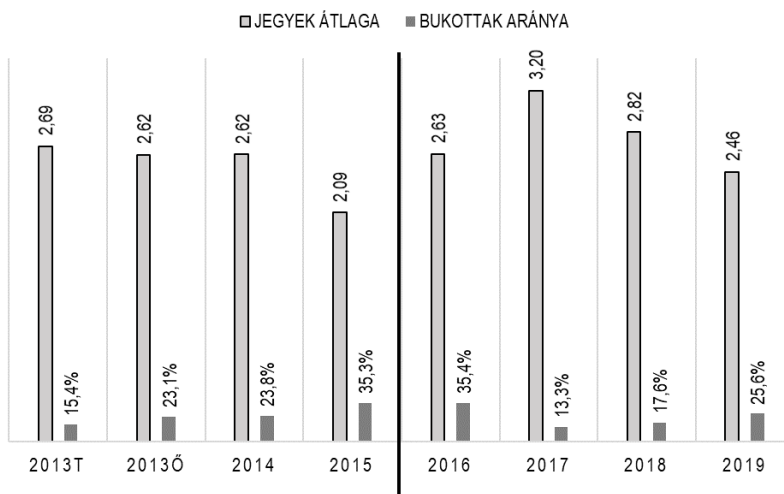
Az eddigiekből az derült ki, hogy 10-10 százalékot érnek a tesztek és a csoportmunkák. További 15-15 százalék a két zárthelyi dolgozat. Hallgatói kérésre ezek nem a félév közepén és végén vannak, hanem az 5. és a 10. héten. Így nem torlódunk rá más tárgyak dolgozataira. Illetve a 2. zárthelyi után is találkozunk, és van lehetőség a hibákból tanulni. Az utolsó anyagrész pedig hangsúlyosabban szerepel az 50 százalékot jelentő vizsgán.

Nem írok elő részteljesítési feltételeket (a vizsgából természetesen el kell érni az 50 százalékot, de ez nem tantárgyspecifikus, hanem általános elv). Viszont a félév elején a pontozás összetétele alapján a hallgatók rá szoktak jönni, és ki is szoktam mondatni velük, hogy a félévközi teljesítmény nélkül szinte semmi esélyük a tárgy teljesítésére. Ezzel is erősítjük már az első héten a folyamatos készülés fontosságát.

2013 tavaszától 2019 őszéig néztem meg a *Business Statistics* tárgyból elért hallgatói eredményeket. Természetesen a hallgatók létszáma, összetétele, előképzettsége, motiváltsága nagyon eltérő lehet az évfolyamok között, mégis, a teljes csoportokra jellemző mutatók lehetőséget adnak némi összehasonlításra. Négy olyan félév adatai következnek, amelyekben még hagyományos előadásokkal dolgoztam (összesen 120 hallgató), és négy olyan (értelemszerűen a legutóbbi négy), ahol pedig a fordított osztályterem fentiekben bemutatott eszközeivel zajlottak az órák (összesen 166 hallgató). (2013 során változott a tárgy helye a tantervben, ezért szerepel a tavaszi és az őszi félévben is.) A nyolc félév részletes eredményeit az 1. táblázat tartalmazza.

Érdemjegy	2013t	2013ő	2014	2015	2016	2017	2018	2019
5	4	2	2	3	9	8	5	2
4	4	4	3	2	6	13	2	3
3	13	8	6	2	8	10	15	16
2	12	6	5	15	8	8	6	8
1	6	6	5	12	17	6	6	10
<b>Összesen</b>	<b>39</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>34</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>39</b>

1. táblázat: A *Business Statistics* tárgy részletes eredményei (2013-2019), fő (Forrás: Saját szerkesztés)



1. ábra: A *Business Statistics* tárgy eredményeinek összefoglalója (2013-2019); (Forrás: saját szerkesztés)

Nagyon jelentős javulást sajnos nem látunk az 1. ábrára tekintve, de azért összességében a hallgatók által elért eredmények, már ami a jegyeket illeti, jobbak (előtte: 2,49, utána: 2,78) az új módszert alkalmazó félévekben. Jeles értékelést 2016 előtt mindössze a hallgatók 9,1%-a kapott, míg azóta ez 14,5%. A jó és jeles osztályzatok aránya korábban 20% volt, az új módszer idején pedig 28,9%.

A bukási arány csak minimálisan ugyan, de csökkent (előtte: 24,2%, utána: 23,5%).

Egyértelmű javulás érzékelhető a hallgatók oktatói értékeléseiben. 2016 előtt a hallgatói értékelések átlaga mindig 4,00 alatti volt (pontos adatot csak 2015-re találtam: 3,91), viszont 2016-tól ez határozottan és tartósan megemelkedett (2016: 4,46; 2017: 4,59; 2018: 4,51; 2019: 4,61). Ez, és az írásos visszajelzések egyértelműen azt mutatják, hogy a hallgatók jobban érzik magukat az órán, jobban megérinti őket a tananyag, és akikre hatni lehet, jobb eredményeket is érnek el. Önmagában már ezért is érdemes volt újítani. A legutóbbi félév szóveges visszajelzései alapján a folyamatos kérdezési lehetőség és a sok visszacsatolás tetszett a hallgatóknak a legjobban. Az ilyen típusú interakciókra pedig a hagyományos előadás nem sok teret enged.

A tisztán vizsgaeredményeken alapuló értékelés persze nem kellene, hogy elegendő legyen. További hozadéka az alkalmazott módszernek a több interakció, a felszabaduló motivációs energiák, a javuló kommunikációs készség, a csoportmunkák során a szerepek gyakorlása.

Ezek persze közvetlenül nem mérhetők, de a hallgatók fejlődésén és a hozzáállásuk változásán keresztül jól érzékelhetők a pozitív hatások. Tudományos értelemben nem igazán van bizonyíték arra, hogy a fordított osztályterem egyértelműen hatékonyabb lenne más oktatási módszerekhez képest a hallgatók elsajátított „tudásmennyisége” alapján (Abeysekera-Dawson, 2015). Az összehasonlítás akkor is nagyon nehéz, ha azonos tantárgy, „hasonló” diákok képezik az alapját. Viszont a kutatásokban többféle kurzus, többféle tanulmányi szint és többféle oktatásmódszertan szerepel, ami az eredmények megkérdőjelezhetőségét hozza magával. Ráadásul egy nagyon fontos szempontot egyáltalán nem vesznek figyelembe: mi volt az oktató motivációja abban, hogy fordított osztályteremre váltson. Pedig, ahogy a cikk elején is írtam, alapvető fontosságú az, hogy adott oktató stílusához, vérmérsékletéhez illeszkednek-e a felhasznált elemek, illetve mennyire érzi sajátjának a módszert, vagy éppen mennyire erőltetik rá. (de Arauja et al. 2017)

Számomra nem szükséges más empirikus bizonyíték, mint az, hogy valamivel jobbak a hallgatóim eredményei és mindannyian jobban érezzük magunkat a tanteremben.

### **További felhasználási lehetőségek**

Sajnos, ez a módszer teljes egészében az 50 főnél nagyobb hallgatói csoportokra nem alkalmazható. Vagyis a nagy létszámú, magyar nyelvű alapképzéses tárgyak előadásait ez nem fogja megoldani. Ugyanakkor egy-egy elemet mégis fel lehet használni nagyobb „tanterem” esetében is.

A *Statisztikai modellezés* tárgy (magyar nyelvű alapképzés kötelező tárgya a 4. félévben) esetében (ami a *Business Statistics* magyar megfelelője) 150-250 fős létszám mellett az előre készülés és egyáltalán a tanulás támogatására, motiválására a heti tesztek 2 éve bevezettem. Vagyis a tematikában itt is hétről-hétre szerepel, hogy a tankönyv mely fejezeteit, oldalait kell elolvasni, és azokból előre kitöltendő 10 perces, 10 kérdéses tesztek vannak, szintén a Neptun felületén. Ez vegyes eredményeket hoz. Egyrészt a hallgatói értékelésben szerepel ez pozitívumként és negatívumként is. Másrészt az órákon érzékelhetően több (bár még mindig kevés) a kérdés a tananyaghoz. Egy másik elem, amit a legutóbbi félévben vezettem be, az a feladatok megoldását segítő videók. Ezek a magyar képzésen is csak az MS Excel-ben történő fel-

adatmegoldások menetét mutatják be (hogyan/mit számolunk, mit jelölünk ki, mire kattintunk, stb.) szakmai magyarázatok nélkül. Erre csak pozitív visszajelzés érkezett. Ez segítette a ZH-kra, vizsgára való otthoni felkészülést.

Egy választhatóként futó tárgyamnál (*Makrogazdasági adatok statisztikai elemzése*) szintén a fordított osztályterem módszertanát használok a *Business Statistics* tárgyhoz hasonló elemekkel. Ez csak egy 2 órás tárgy és 40 fős létszámkorláttal fut. Külön előny, hogy magam írtam a tankönyvet, aminek megírása során már azt tartottam szem előtt, hogy egy-egy fejezet egy hét alatt elolvasható/átlátható hosszúságú legyen. (Ezt tekinthetjük akár az úgynevezett „*micro-learning*” egyfajta megvalósulásának (lásd pl. Kapp-Defelice, 2019).) Itt még kevesebb az általam tartott „beszéd”, mert a véletlenszerűen kialakított csoportoknak az óra elején kiadott kérdések szerint kell 4-8 percen felkészülniük, és egymásnak mondják el a lényegét. Az oktató csak kiegészítéseket tesz. Ez számomra azért is nagyon hasznos, mert a hallgatóktól hallva a leírtakat, sokszor látható, hogy mi az, amit nem értenek, mi az, ami nem áll közel hozzájuk. Így sokkal nagyobb tere van a ténylegesen szükséges magyarázatoknak.

## Összegzés

A „*flipped classroom*” alapvetően azt jelenti, hogy a tantermi óra elé helyezzük a tanulást azáltal, hogy jól meghatározott tananyagot a hallgatóknak előre kell átnéznie (megtanulnia). A tanteremben pedig már a korábban megszerzett ismeretekre alapozva magasabb szintű tanulási elemekre tudunk fókuszálni (alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás). A tantermi idő így nem passzív figyelés a hallgató részéről, hanem aktív részvétel. A felkészülés, a tanulás pedig hétről hétre érzékelhetően a saját felelőssége. Mindezek megvalósításához oktatóként számos eszközt tudunk felhasználni, saját habitusunknak megfelelően változtatva.

A módszer bizonyos hallgatók esetében nem jól működik, és nem éri el a célzott hatást, de az én tapasztalataim alapján többeknél sikert arat és jobb eredmények elérését teszi lehetővé. Egyet biztosan állíthatok: a tanteremben töltött idő sokkal jobb hangulatban telik, és a korábbi passzivitást felváltja legalább egy alacsony szintű interakció.



## **Felhasznált irodalom**

- Abeysekera, L. – Dawson, P. (2015): Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research, *Higher Education Research & Development*, 34:1, 1-14.
- Alvarez, B. (2011): Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77, 18-21.
- de Araujo, Z. – Otten, S. – Birisci, S. (2017): Mathematics teachers' motivations for, conceptions of, and experiences with flipped instruction. *Teaching and Teacher Education* 62. 60-70.
- Bodnár, É. et al. (2017): Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? Budapesti Corvinus Egyetem
- Gerstein, J. (2012): *The Flipped Classroom: The Full Picture*. Amazon Digital Services LLC.
- Gilboy, M. B. – Heinerichs, S. – Pazzaglia, G. (2015): Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. Volume 47. Number 1. 109-114.
- Hartyányi M. et al. (2018): Módszertani megújulás a szakképzésben. Fordított osztályterem a gyakorlatban. iTStudy Hungary Számítás-technikai Oktató- és Kutatóközpont Kft.
- Kapp, K. M. – Defelice, R. M. (2019): *Microlearning: Short and Sweet*. Alexandria: ATD Press.
- King, A. (1993): From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*. 43:30-35.
- Krathwohl, D. R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview In: *THEORY INTO PRACTICE*, Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University
- Lai, C-L. – Hwang, G-J. (2016): A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a Mathematics course. *Computers & Education* 100: 126-140.
- Tu, H-W. – Liu, Y-H. (2016): Understand the Flipped Classroom: A Reflection. *International Journal of Arts & Sciences*. Volume 9. Number 2. 249-256.



# **Platformalapú vállalkozóság-oktatás a Pécsi Tudományegyetemen Dr. Csapi Vivien–Dr. Bedő Zsolt**

## **Bevezetés**

A vállalkozói forradalom bejárja és tagadhatatlanul formálja az egész üzleti világot. A vállalkozók mára a gazdasági tevékenység katalizátorai. De kik ők valójában? Milyen személyiségjegyek, kompetenciák teszik őket sikeressé, és mit tehetünk e kompetenciák stimulálása érdekében? Milyen eszközök állnak az oktatás, fókuszáltan a felsőoktatás rendelkezésére a sikeres vállalkozóisághoz köthető kompetenciák fejlesztésekor? Milyen szerepet kapnak az internet alapú platform megoldások a vállalkozóiság oktatásban? A Simonyi Vállalkozásfejlesztési Központ által létrehozott komplex oktatási módszertan ötvözi az alkalmazott tanulási metodikát az internet adta lehetőségekkel, és online platformokon keresztül mélyíti és terjeszti ki a tantermekben átadott tudást. A következőkben a konkrét gyakorlat, valamint annak kritikai elemzését megelőzően bemutatásra kerülnek a vállalkozóiság, a vállalkozó jelenségéhez köthető alapfogalmak, az oktatás, a felsőoktatás szükséges és elvárt szerepvállalása, valamint a PTE-n bevezetett platform-támogatottság mellett megvalósuló programok.

## **A vállalkozó**

A vállalkozói lét fontos szerepet játszik a gazdasági jólétben és a társadalmi stabilitás megteremtésében. Mára a vállalkozók, vagy, ahogy itthon is egyre gyakrabban nevezzük őket az *entrepreneúrok* (*entrepreneur*) bírnak a valaha tapasztalt legerősebb gazdasági erővel (*Kuratko, 2005*). A 2010-es évek számos tudományos írása tekint úgy a vállalkozókra, mint új üzleti megoldások létrehozóira, kicsi és/vagy növekvő, de alapvetően sikeres vállalkozások alapítóira. Azonban a vállalkozói létről ahány tudományterület, ahány érdekelti csoport, annyi definíció létezik. *Scott és Marshall (2009)* négy vállalkozásdefiníciót különböztet meg. Elsőként a vállalkozó az a személy, aki tulajdonolja és működteti a vállalkozást, de mindez nem feltétlenül jelent új, kicsi, növekvő vagy sikeres üzletet. Közgazdasági nézőpontból egy vállalkozó, az az egyén, aki

kockáztatja a saját vagyonát és más erőforrásokat (jelentős) pénzügyi nyereség realizálása érdekében, illetve arra specializálódik, hogy döntéseket hozzon szűkös erőforrások allokálására, koordinációjára vonatkozóan. A szociológusok úgy tekintenek a vállalkozóra, mint kreatív innovátorokra, szemben a hagyományos vállalat-tulajdonosokkal, kapitalistákkal vagy szakmai vezetőkkel. Végül a vállalkozók új vállalatok tulajdonosai vagy alapítói, olyan személyek, akik létrehoznak egy kisvállalkozást vagy önfoglalkoztatóvá válnak az alkalmazotti létet követően, vagyis e definíció szempontjából a vállalkozói lét nem igényel sem innovativitást, sem jelentős tőkebefektetést.

A fejlett gazdaságok számára a vállalkozók, illetve az általuk létrehozott vállalkozások revitalizáló szocio-ökonómiai ügynökök, foglalkoztatási problémák kezelői, technológiai folyamatok inkubátorai, termék és piaci innovátorok. A fejlődő országok többsége a gazdasági folyamat motorjának, a konfliktuskezelés, a válság leküzdés, a munkahelyteremtés, illetve a társadalmi egyenlőtlenségek kiigazításának eszközeként tekint rájuk (*Mohar et al., 2007; Levenburg 2008*). A vállalkozói forradalom bejárja és tagadhatatlanul formálja az egész üzleti világot. De melyek azok a tényezők, melyek magát a vállalkozói attitűdöt, a vállalkozási hajlandóságot befolyásolják?

### **A vállalkozói attitűd**

A vállalkozói attitűd az egyén adott kérdésekhez és környezethez való hozzáállásától függ, melyhez kitartás és következetesség társul. Az attitűdhez kapcsolódnia kell egy célnak. Az attitűd célja az egyénre koncentrálni és lehet egy ötlet vagy gondolat. Az attitűd, kvázi egy ismert kérdésre mentálisan előkészített állapot, amely szubjektív tudatot jelent azonos a hajlandósággal, vagyis ha pozitív hozzáállással közelítenek egy célhoz, akkor hasonló célhoz szintén pozitív attitűdöt fognak társítani.

Az attitűd nem más, mint személyiségjegyek összessége (*Zhang 2002*), ugyanakkor a környezeti tényezők, mint az egyén kulturális hagyományai, családi környezete és oktatási környezete is befolyásolja az attitűd alakulását, így számos esetben az egyén attitűdje a gondolatokban tükröződhet vissza, vagyis az attitűd kognitív (ötlet), emocionális (érték és érzelem) és viselkedési (viselkedés és

hajlandóság) elemeket is magába foglal. Az attitűdöt a tapasztalat és a tudás befolyásolja, így egyedi jellemzőnek tekinthető, vagyis a vállalkozói léthez kapcsolódó attitűd az egyén vállalkozásról, értékelésről, kockázatokról alkotott koncepcióját jelenti. Amennyiben az egyén erős hajlandóságot mutat arra, hogy új vállalkozás alapításába kezdjen, az attitűd és a viselkedés között erős kapcsolatot lehet felfedezni (*Chen et al., 1998*). A vállalkozó vállalatalapításának *Greenberger és Sexton (1988)* szerint oka lehet egy piaci lehetőség felismerése, a saját vezetői képességek kedvező, hatékony kihasználásának lehetősége, egy piaci rés felfedezése egy adott termék vagy szolgáltatás kapcsán, illetve a kényszer és egyéb lehetőségek hiánya. *Ghosh-Kwan (1996)* a személyes vagyonszerzési célokat, a kihívás-, és/vagy szabadságkeresést, a tapasztalatszerzés, tudásfelhalmozás lehetőségének kihasználását, a másokkal való nehézkés együttműködést, a család, a barátok befolyását gyűjtötték össze, mint vállalkozói attitűdöt befolyásoló tényezőket. *Carter és társai (2003)* az önmegvalósítást, a pénzügyi siker reményét, az innovativitást, a kreativitást, az elismertség, és függetlenség iránti vágyat emelték ki. *Chen és munkatársai (1998)* kategorikusan két csoportot különböztetnek meg. Az első csoport olyan egyéni tényezőket tartalmaz, mint a személyiségjegyek és jellemzőik. A személyiség az egyén eredendő külső viselkedése, amely dominál az egyén szavaiban, tetteiben és az életben betöltött szerepében. A ma elfogadott elméletek szerint a személyiség öt nagyobb dimenzió mentén írható le. Ezeket, valamint a vállalkozói attitűdhez való kapcsolódásukat a következő táblázat összegzi.

A második csoport a külső tényezőket foglalja magába, így a családot, a barátokat és a külső környezetet. Az utóbbiba tartoznak gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai tényezők egyaránt (*Gnyawaii-Fogel 1994*). *Scott és Tomey (1988)* a szülők szerepét, a foglalkoztatás, munka iránti, valamint az ötletek megvalósítása iránti vágyat sorolja ide. *Bird (1988)* sokkal inkább a fenyegetettséget emeli ki akkor, amikor a társadalmi, politikai és gazdasági és piaci változásokat, valamint az irányítás megszűnését sorolja a külső befolyásoló tényezők közé. *Wang (1991)* a kormányzati politikát, a vállalkozás helyét, az iparági szerkezetet, a piaci körülményeket, a rendelkezésre álló forrásokat és munkaerőt, valamint a politikai stabilitást citálja.

<b>SZEMÉLYISÉGJEGY ÉS JELLEMZŐI</b>	<b>VÁLLALKOZÓI JEGYEK</b>
<b>EXTRAVERZIÓ</b> <i>magabiztosság  impulzusok szabad kifejezése  dominancia  önbizalom  társaságkedvelés</i>	<i>kihíváskeresés  kísérletező-készség  hatalomvágy  eredményhajszolás  önbizalom; törtetés</i>
<b>BARÁTSÁGOSSÁG / EGYÜTTMŰKÖDÉS</b> <i>szeretetre méltóság,  érzelmi hidegség  gondoskodás  érzelmi támasz nyújtása  másokkal való szembenállás  barátságosság, ellenségesség  bizalom, bizalmatlanság  féltekenység  őszinteség</i>	<i>emberi kapcsolatok  keresése  „A” típusú viselkedés  (munkamánia,  rohanás, türelmetlen-  ség, irányítási vágy,  agresszivitás)</i>
<b>LELKIISMERETESSÉG</b> <i>beszabályozottság  felelősség  tervezés, kitartás,  célokért való küzdelem  kötelességtudat  engedelmesség  önfegyelem, megfontoltság</i>	<i>célirányosság  felelősségtudat</i>
<b>EMOCIONALITÁS</b> <i>szorongás  ellenséges érzelem  rosszindulat  depresszió  sebezhetőség  impulzivitás</i>	<i>kockázatvállalás</i>

SZEMÉLYISÉGJEGY ÉS JELLEMZŐI	VÁLLALKOZÓI JEGYEK
<b>NYITOTTSÁG</b> <i>képzletgazdaság</i> <i>logikus gondolkodás</i> <i>érdeklődés</i> <i>kreativitás</i> <i>esztétikai érzék</i> <i>intellektuális kíváncsiság</i>	<i>innováció</i> <i>függetlenség</i> <i>iránti</i> <i>vágy</i>

1. táblázat: Személyiség és vállalkozói jegyek  
(Forrás: saját szerkesztés, Chen és mtsai 1998 alapján)

### A vállalkozóiség oktatásáról

Általánosan definiálva a kompetencia a tudás, képességek és attitűdök azon kombinációja, melyekre az egyéneknek munkavégzésük során szükségük lehet (Stoof, 2005). Gibb (1990) kompetenciaértelmezése ezen hármas mellett az egyéni motivációit is tartalmazza. A vállalkozói (*entrepreneurial*) kompetenciák az egyének azon karakterisztikái, melyek magukban foglalják mind a vállalkozói attitűdöt, mind az egyének viselkedését melyek szükségesek egy sikeres üzleti modell felépítése és fenntartása érdekében. Kifejezetten vállalkozói kompetenciák a vállalkozó motivációja, jelleme, önképe, attitűdje, viselkedése, képességei, és tudása (Boyatzis, 1982; Bird, 1995). Man és társai (2002) a vállalkozói kompetenciáknak hat területét különböztetik meg:

1. Lehetőség kompetenciák: Piaci lehetőségek felismerése, és fejlesztése.
2. Szervezési kompetenciák: Erőforrás-allokáció, erőforrás koordináció.
3. Stratégiai kompetenciák: A vállalkozás kialakításához, teljesítményének értékeléséhez, a stratégia alkalmazásához szükséges kompetenciák.
4. Kapcsolati kompetenciák: Egyén-egyen, egyén-csoport szintű kapcsolatok menedzselése, együttműködés, bizalom kiépítése kommunikációs és interperszonális képességekkel.

5. Elköteleződési kompetenciák: Az egyén motiváltságához szükséges kompetenciák összessége.
6. Elméleti, fogalmi kompetenciák: A vállalkozó viselkedésben visszatükröződő képességek, komplex információk feldolgozásához, és megértéséhez szükséges kompetenciák, kockázatvállalási hajlandóság, innovativitás.

A vállalkozóiság oktatás kapcsán Európára a startup cégalapítási fókusz jellemző, míg a vállalkozóiság oktatás kapcsán úttörő Egyesült Államok sokkal inkább koncentrálnak az ún. *preintention*-re, a vállalkozói magatartásra és annak oktatására. Utóbbi kezdeményezések a vállalkozói kompetenciák elsajátításával kísérlik meg az elméleti oktatás tartalmát összekötni a gyakorlatias alkalmazásokkal. Kiemelik, hogy az ilyen programokhoz való elköteleződés és azok támogatása, irányítása lokális szinten elengedhetetlen. A képzési programok megvalósítását folyamatos lehorgonyzással és felügyeleti módszerrel képzelik el, mivel több kutatás számol be gyors kiégési tendenciáról a képzések által feltüzelt új vállalkozók körében, akik túl keményen próbálják az elméleti úton tanultakat implementálni. Következésképpen stratégiai érdek a *preintention* szakaszban is támogatást adni a programban résztvevőknek.

Rasmussen és Sørheim (2006) a motivációt emelik ki, mint egy újabb, és hangsúlyos problémát a vállalkozóiság oktatása kapcsán. Az oktatásban involválódó, a felsőoktatási intézmények, egyéb képzőhelyek által szervezett képzéseken résztvevők oldaláról alapkövetelmény a folyamat sikerességéhez az elkötelezettség és motiváltság. Elkötelezettség és motiváltság vállalkozási sémákat elsajátítani, vállalkozóiságot tanulni. Mindez nem tekinthető sok esetben adottságnak, hiszen a vállalkozónak álló személyek elkötelezettek, motiválták a vállalkozóvá válásban, és nem érzik szükségét annak, hogy erről tanuljanak, hogy ezen célból fejlesszék magukat, sokkal inkább tartják ezeket a képzéseket, magát a tanulási folyamatot időpocsékolásnak. Vagyis a vállalkozóiság oktatását két, merőben eltérő csoportra, a (vállalkozói) képességeiket tudatosan fejleszteni vágyó, a tanulásban motivált csoportra, valamint a vállalkozni vágyó, a vállalkozóvá válás iránt eltökélt csoportra kell igazítani. E kettősséget magának a tanulási folyamatnak a kettősségén keresztül ragadhatjuk meg.



Colley és társai (2002) az informális és a formális tanulás különbségeinek, főbb jellemzőinek rendszerezése, szembeállítására mentén próbálta definiálni a két tanulási formát, melynek során a klasszikus szempontokon túl (tanári tekintély alakulása, tanulás környezete, kontroll, értékelés módjai) kiemelik például a tanulási eredmények mérésének kérdését, a hatékonyság alakulását, valamint az egyéni/közösségi élmény relevanciáját is. Malcolm és társai (2003) ezen tanulási folyamatokhoz igazítottan különböztetnek meg formális és informális oktatási típusokat. A formális és informális módszereket négy szempont szerint vizsgálják: oktatás folyamata, elhelyezkedés és struktúra, a célok és a tartalom.

Az oktatás mikéntje formális közegben a tanár által kontrollált, míg informális keretek között demokratikus, diák vezérelt; az oktató hivatásos tanár, képzett mentor, iparági tréner, vagy akár informálisabb barát, munkatárs. Előbbire jellemző az elsősorban összegző, következtetést levonó értékelés, relatív tájékoztatás, míg utóbbi esetben az értékelés, a visszacsatolás akár el is maradhat. Kritikus pontja az oktatásnak a helyszín, a fizikai elhelyezkedés. Formálisan iskola, egyetem, informális közösségi terek/házak, otthon, családi, baráti közegben. A képzési struktúra formálisan előre definiált, időkeretek közé szorított (konkrét tanterv, tantervbe ágyazott), előre meghatározott tanulási célok mentén, míg informális formában nyitott végű, kevés időmegkötéssel, ahol nincsenek előre meghatározott oktatási célok. A tanulás célja és az elsődleges fókusz mindkét esetben az aktivitás élénkítése, de a módszerek terén a két metódus eltérő megközelítés. Formális oktatás során a tanuláson van a fő fókusz, míg informális esetben a teljesítménynövelésen. Végül a tartalom fedi le a tanult anyag természetét, azaz hogy mit kell megtanulnia a résztvevőnek a különböző helyzetekben. Formális keretek között stabil tudást kapnak a hallgatók, erre jelentkeztek, míg az informális résztvevők valami újra „fizettek be”, valami új iránt támasztottak fejlesztési igényt.

A vállalkozói képzések módszerei kapcsán három alap, plusz két hibrid képzési modellt különböztetünk meg (Bécharde – Grégoire, 2005).

1. a kínálati modell,
2. a keresleti modell
3. a kompetencia modell
4. a kereslet-kínálat modell
5. a kereslet-szaktudás modell.

A kínálati modell, mint ahogy a neve is mutatja, a kínálat oldali oktatásra helyezi a hangsúlyt. Általában ezek olyan képzések, ahol a tanár főleg elméleti információkkal oktat. A cél, hogy a diákok emlékezzenek és megoldjanak problémákat, vagy teljesítsenek egyszerű feladatokat. A módszer általános reakciókat és reprodukciós tudást ad, és alkalmazható eljárásokat próbál meg átadni. A keresleti modell arra fókuszál, hogy válaszokat adjon a tanulási célokra, motivációkra, és a diákok szükségleteire. Mind a tanárok, mind a diákok aktív résztvevői az oktatás és tanulási folyamatnak is. A cél az, hogy megértsék és elemezzék a helyzeteket. Az oktatás tartalma első sorban a diákok előre meghatározott szükségleteire és igényeire van szabva. A kompetencia modell a kereslet és a kínálattal való interakcióra tanít. A tanárok felfogása az a stratégia, hogy akkor avatkoznak be a folyamatokba, ha szükséges. A való életben felmerülő problémák megoldására, kompetens való életben edzett szereplők adnak magyarázatot, míg a tanárok inkább asszisztálják a diákokat a koncepcionális megértésért. A cél az értékelés és a megoldásteremtés, továbbá a képességek fejlesztése. A tanítási módszer és tartalom támogatja az aktív kommunikációt, a vitákat, és a tudásteremtést. A gyakorlatban e három modell hibrid, kevert verziója valósul meg. A kereslet-kínálat modell a hallgatók szükségleteinek megértésével kezdődik, de a vállalkozás esszenciájának és tapasztalatának megértése a képzésért felelős oktató személye határozza meg. A gyakorlatban ez a modell olvasási és vitázási metodikát alkalmaz. Mitchell és Chesteen (1995) a kereslet-kompetencia hibrid modellt kapcsolja a vállalkozói képzéshez, azt sugallva, hogy a vállalkozói tapasztalat és a tudatos háttértámogatás a kulcsa a jó vállalkozóiság oktatásnak. A tanítás során a szakértelem átadása a lényeg, de a végső cél, hogy a hallgatók tevékenységét oly módon szervezzék, hogy a tapasztalat által lépcsőről lépésre szerezzék szakértői tudást.

A vállalkozóiság oktatás oktatásmódszertani, koncepcionális háttérét megvizsgálva fontos észrevenni, hogy egyik modell sem oktat egyértelműen jobban a többinél és mindegyik modellnek megvan a helye az oktatásban. Sőt, mint ahogy Carrier (2005) is leírja a tanítási metodikákat vitató tézisében, az oktató legnagyobb kihívása az oktatás során a kreativitás és a cselekvési képesség, hogy átadja vállalkozói szellemet, és nem a módszer vagy a tartalom.

## Vállalkozóiság oktatása a Pécsi Tudományegyetemen

A Pécsi Tudományegyetem minden karán, minden képzési szinten (szak-, alap-, mester-, doktori képzés) meghirdetett, kurzusalapú (6 kredites) Simonyi Inkubációs Program (SIP, a továbbiakban program), annak regisztrációs és munkaplatformja a NETMIB (*Network of multidisciplinary ideation and business model generation program*) és annak outputjait megmértető *International Video Pitch Competition* (IVP) platform az alkalmazott tanulási (*experimental learning*) módszertanra alapozva, a hallgatók vállalkozói kapacitásának fejlesztését célozza. A program az ún. nyílt innováció (*open innovation*) rendszer megvalósítására törekszik azáltal, hogy a gazdasági-társadalmi közeg több érintettjét is bevonja a képzési programba, különféle szerepkörökben (ötlet-, projektgazda, mentor, fejlesztő).

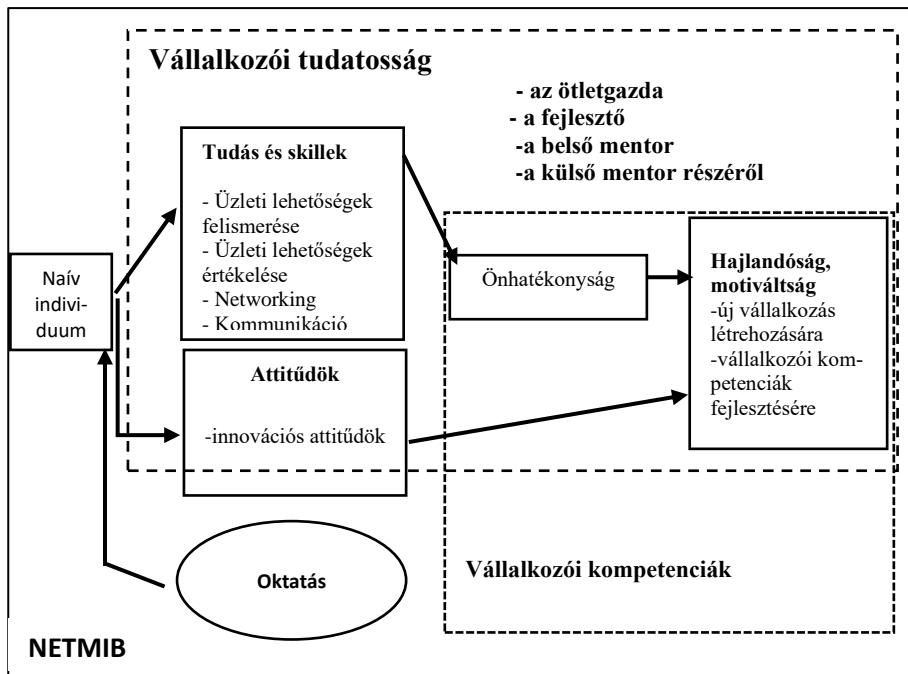


### 1. ábra: A NETMIB munkaplatform

(*Forrás:* <http://netmib.pte.hu/>)

Ez a törekvés a külső mentorprogram, a heti rendszerességű vendégelőadói program, a szakértői bíráló panelek, a valós validációs

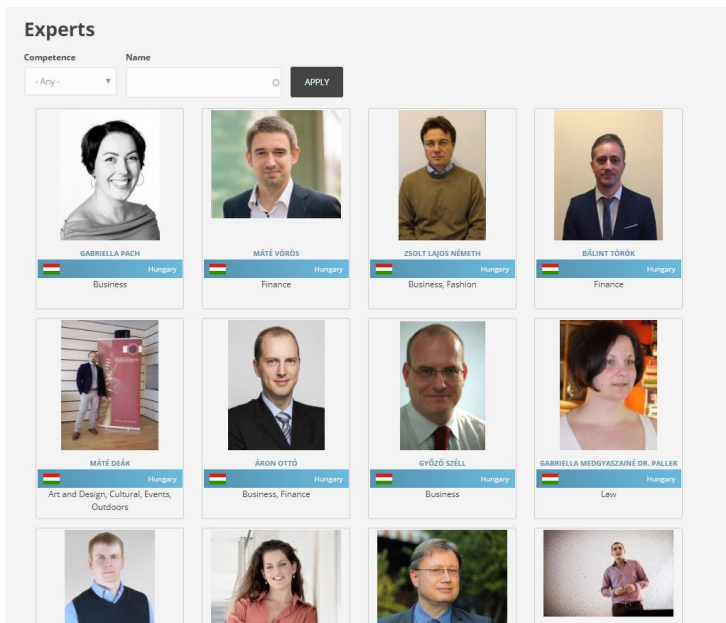
folyamat keretében valósul meg. A foglalkoztathatóság (employability) szempontjából fontos vállalkozói készség és képesség fejlesztését az IVP versenyen való kötelező megmérettetéssel (<http://ivpitch.pte.hu/>) a nemzetközi közegben is megvalósítjuk, ezáltal teremtve további lehetőséget a hallgatók számára. A hallgatói csapatok multidiszciplinaritása (10 kar) gondoskodik arról, hogy a vállalkozói ötlet fejlesztésekor többszemponútú fejlesztés valósulhasson meg, valamint, hogy a vállalkozóiség a PTE egészében elterjedjen.



2. ábra A NETMIB platform koncepcionális felépítése  
(Forrás: Saját szerkesztés Izquierdo (2008) alapján)

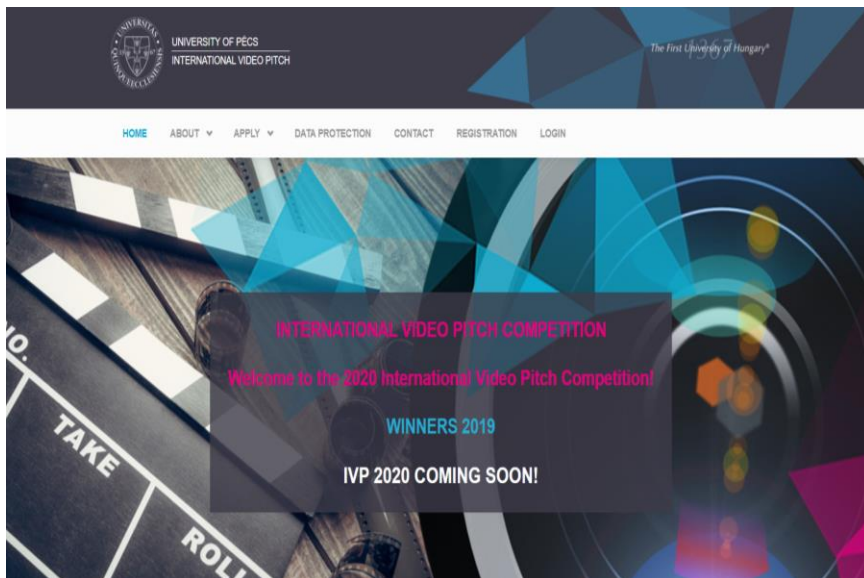
A Simonyi Inkubációs Program (SIP) és *International Video Pitch Competition* (IVP) célja az egyetemi hallgatók vállalkozói szemléletének és vállalkozói kapacitásának fejlesztése, párhuzamosan a hallgatók vállalkozói kezdeményezésének fejlesztésével, hogy azok a valós gazdasági-társadalmi környezetben megvalósítható, fenntartható termékekké vagy szolgáltatásokká váljanak. A curriculumba ágyazott, a szemeszter struktúráját követő képzési program az egyetem bármely hallgatója számára nyitott, kreditért felvehető (multidiszciplináris), abban gyakorló szakemberek (tanácsadók,

technológusok, befektetők, stb.) vesznek részt, mint mentorok és validáló tagok. Az IVP által, mely a program szerves részét képezi, külföldi hallgatókkal történő kapcsolatteremtésre adódik lehetőség. A SIP során a hallgatók csoportmunka keretében dolgoznak egy adott ötlet vizsgálatán, üzleti modelljén, annak valós piaci lehetőségeinek feltérképezésén. Az ötletet egy PTE-s hallgató, oktató, kutató szolgáltatja, aki a szemeszter elején meghirdetett 5LetOutlet ötletverseny keretében jelentkezik. A jellemzően 5 fős csapatok többi tagjait ötlettel nem rendelkező, de a vállalkozáságra nyitott ún. fejlesztő hallgatók, valamint egy fő, a Közgazdaságtudományi Kar oktatói közül kikerülő mentor adja. A folyamat során minden héten gyakorló szakemberek adnak elő valós, az üzleti modell fejlesztése szempontjából releváns témában, akikkel networkingelésre is lehetőség nyílik. A folyamat során ún. külső mentorok is becsatlakoznak a multidiszciplináris csapatok instruálásába a belső mentorok mellé. A külső mentorok a program során gyakorló szakemberek bevonásával kialakított MentorTér tagjai, szakértők (lásd 3. számú ábra).



3. ábra: A MentorTér (Forrás: <http://netmib.pte.hu/experts>)

A csapatok az üzleti modell fejlesztése során kézzelfogható kimeneteket produkálnak, úgymint marketing kommunikációs vizuális elemek (logó, plakát, pitch video, promóciós videó, weboldal, stb.), a termék *minimal viable product*-ja (MVP, demó verzió), a szolgáltatás pilóta akciója. Az MVP-t valós környezetben, valós célpiaci személyeken tesztelik, hogy a termék vagy szolgáltatás akár valóban indítható legyen egy későbbi fázisban. A programot záró ún. *finalpitch* (prezentáció) eseményen gyakorló szakemberek alkotnak véleményt a projektekről a 2 perces előadás alapján, amit egy nem a KTK-hoz kötődő környezetben, létesítményben szervezünk meg. Az IVP-re történő nevezéshez a csapatoknak egy 2 perces, angol nyelvű *pitch videót* kell leforgatniuk, megalkotniuk, valamint egy egyoldalas, angol nyelvű összefoglalót kell készíteniük, amit fel kell tölteniük az <http://ivpitch.pte.hu/> portálra. Ezen verseny során először helyi, majd nemzetközi szinten, külföldi egyetemek vállalkozó szellemű hallgatóival mérkőznek meg a fejlesztést tovább támogató pénzjutalomért (lásd 4. számú ábra).



4. ábra: International Video Pitch (Forrás: <https://ivpitch.pte.hu/>)

A programot 5 évvel ezelőtt indítottuk el, azóta folyamatos fejlesztésen ment keresztül. Az 5Let Outlet ötletversenyt már az első évtől kezdve a PTE egészén meghirdettük, ugyanakkor a nem közgazdász hallgatók elérési rátája akkor még nagyon alacsony volt. Az

utolsó időszakban a nem üzleti diszciplínában tanuló hallgatóktól származó ötletek aránya elérte az összes ötlet 50%-át. A félévente beküldött ötletek száma átlag 15-ről 45-re emelkedett, köszönhetően a szélesebb körű kommunikációnak, a nagyobb ismertségnek. A Simonyi Inkubációs Program az első évben az üzleti tervezés módszertanán alapult, melyet a második évben az üzleti modellezésre cseréltünk. Az üzleti modell fejlesztésnél az Osterwalder (2012) féle Üzleti Modell Fejlesztés és az Eric Ries (2011) féle *Lean startup* módszerek kombinációját alkalmazzuk. Kiemelt hangsúlyt kap a valós piaci mérés, a validáció, ami a termékfejlesztés pontosságán túl nagymértékben fejleszti a hallgatók networking készségét, képességét. A hetenkénti vendégelőadók tematikus, esettanulmányos beszámolóit beépültek a programba, mely eseményeket nyitottá tesszük a SIP programon kívüli egyének számára egyaránt, ezzel fokozva a nyílt innovációs hatást.

A külső mentorokat az első évben egyáltalán nem, míg a második évben *ad hoc* módon vontuk be, regisztrációjuk, bevonásuk mára már szisztematikusan a Simonyi MentorTéren keresztül történik. Ebbe a Térbe tudatosan invitáljuk elsősorban a régió szakembereit, ezzel is segítve a lokális hálózatosodást, a munkaerő és munkaadó „*matchinget*”. Az évek során a szakértői bíráló panelok szervezése is az *ad hoc* szervezési módszertől a szisztematikus felé mozdult el, ami a projektek és az esetleges stratégiai partnerek találkozását segíti elő.

A programban résztvevő hallgatók, projektjeik nemzetközi megmértetését biztosító *International Video Pitch* komponens jelentős fejlődésen ment keresztül az elmúlt időszakban. Az Ohio University-vel indított programelem az első évben 3 egyetem részvételével zajlott, ami mára 15-re emelkedett. A követelményrendszer újraszervezése mellett kifejlesztettük az online platformot, ami gyors feltöltést és bírálatot tesz lehetővé. A jövőben a hallgatók közötti interakciót szolgáló komplex alkalmazásokat indítunk el. Az évente egy alkalommal meghirdetett versenyt úgy időzítettük, hogy az őszi és a tavaszi szemeszterben fejlesztett projektek egyaránt nevezni tudjanak. A bírálási folyamatot kétfordulósá tettük, egy lokális, az adott egyetemen belüli és egy nemzetközi forduló alakult ki. A lokális szinten 1000 USD és a nemzetközi szinten is 1000 USD jellemzően a díjazás, amit a jövőben tréningeken, workshopokon való részvételre, tapasztalatszerzésre kívánunk módosítani esetleges szponzorok bevonása mellett.

## Tanulságok

A tanulságokat egyrészt a hallgatók által készített ún. önreflexiót tartalmazó videókból szűrjük le, amit a program elején és végén készítenek el, s töltenek fel a platformokra. Ezekből a 30 másodperces videókból az látszik, hogy a vállalkozóiség fogalma új értelmet nyer a hallgatók számára. Az olyan terminusok, mint a lehetőségkeresés, -felismerés, -értékelés tartalommal töltődnek fel azáltal, hogy a fejlesztés során napi szinten kell művelniük, s nem csupán beszélnek róluk elméleti szinten.

További tanulság, hogy a hallgatók megértik, hogy a termék vagy szolgáltatás nem önmagáért való, hanem megold valamilyen társadalmi-gazdasági problémát, ellenkező esetben nem lesz rá kereslet. Ez a felismerés legnagyobb mértékben a validációs interjúk során merül fel, ami egyben a hallgatók networking készségét és képességét fejleszti, ami napjainkban egyre jobban háttérbe szorul az oktatás során. Ehhez a kategóriához soroljuk a releváns kérdésfeltevés képességét, ami elsősorban a vendégelőadókkal folytatott diszkusszió során fejlődött.

A *pitch*-elés, a validációs mérések egyértelműen hozzájárultak a kommunikációs készségek és képességek fejlesztéséhez, valamint a stressz okozta zavarodottság leküzdéséhez, menedzseléséhez. A heti 30 másodperces státuszjelentés „*pitch*-elése” 80 ember előtt a szemeszter második felében már sokkal kisebb feszültséget keltett a hallgatókban.

A SIP program platformja angol nyelven vezeti végig a hallgatókat a fejlesztési folyamaton, s teszi egyben lehetővé számukra, hogy már a fejlesztés folyamatában kapcsolatba lépjenek külföldi hallgatókkal, akik ugyancsak vállalkozói iniciatívákon dolgoznak. Az IVP (angol nyelvű) videójának elkészítése, a gyakran előforduló (online becsatlakozó) külföldi vendégelőadók, valamint a kurzus tananyagát átszövő angol nyelvű videók egyértelműen segítették a programban résztvevők nyelvi készségét és képességét. A program mérföldköveiként is definiált vizuális elemek (logó, plakát, *pitch* video, promóciós videó, weboldal, stb.) is még jobban összekovácsolták a csapatot, a csapatokat, hiszen ezek elkészítéséhez nagymértékben szükségesek voltak olyan tudáselemek, amik nem voltak jelen minden csapattagnál. A videó készítéskor használt vizuális effektek egy teljesen új területtel ismertették meg a hallgatók nagy részét.



Mivel a program a curriculumba ágyazva elérhető bármely PTE-s hallgató számára, így a megcélozható hallgatói bázis jelentősen megnőtt (KTK - 3500 hallgató, PTE - 18000 hallgató). Az intenzív kampányaink, a hazai és a nemzetközi tendencia mind a vállalkozósiság felé tereli a hallgatók egy részét, akik egyre könnyebben érik el a programot. A program egyre több szakba épül be, mint kötelező tárgy, így a hallgatók ki sem kerülhetik. Ez a törekvés más karokon is megvan. Egyre fokozódó érdeklődést érzékelünk külső szereplők irányából, akik korai fázisú projektek finanszírozásában, megvételeiben érdekeltek, így a program nem pusztán egy képzési elem, hanem inputja egyes piaci szereplőknek (Hiventures, kockázati tőke-társaságok, nagyvállalatok).

Az IVP módszerének és az angol nyelvűségnek a teljes programra történő kiterjesztése nem magyar nyelvű hallgatók beáramlását jelentheti, valamint újabb külföldi egyetemi partner becsatlakozását, közvetve reményeink szerint a vállalati szponzoráció élénkülését eredményezve.

A NetMIB és az IVP egyaránt könnyen adaptálható más felsőoktatási intézmények által, s a portálok lehetővé teszik a módszerek egyszerű követését, valamint az intézményi együttműködés könnyű, hatékony és alacsony költségű folytatását. Magyarországon eddig a pontig alacsony az intézményi érdeklődés a kooperáció iránt, míg külföldön ennek a hozzáállásnak pont az ellenkezőjét tapasztaljuk. A curriculum-ba ágyazott program folyamata beépíthető más hazai vagy külföldi intézmények struktúrájába, illetve már működő hasonló kezdeményezésekkel össze-, illetve finomhangolható. Az együttműködés konzorciumi kapcsolat létrehozatalával kezdődhet.

Azt tapasztaltuk, hogy a vállalati érdeklődés, azáltal, hogy a program során valós problémák, fejlesztések zajlanak, eltér a szokásos képzésekhez képest. Ez az érdeklődés elsősorban a kockázati tőke, anyagi befektetők irányából mutatkozik, teljesen érthetően, de többben jelezték, hogy számukra az új ötletek, perspektívák felvetések frissítő, gondolatébresztő jellegűek, amit a napi mechanikus működésben nehezen vagy egyáltalán nem tapasztalnak. Ez a visszajelzés elsősorban a vendégelőadások során merül fel az előadók részéről. Lokális szinten ennek akár „gondolatélénkítő” hatása is lehet a befelé forduló érintettek körében, ami aztán növelheti az innovációs potenciált.

## Összegzés

Az egyetemek a világ minden táján részt vesznek új tudás előállításában, régi ismeretek átadásában és olyan dolgokon történő töprengésre ösztönzik az embereket, amelyek még nem is léteznek. Ez a tevékenység felvilágosultabbá teszi az oktatót, a kutatót és a hallgatót egyaránt, akik különbözőképpen látják a világot, másként szemlélik a mindennapi élet pillanatait, következésképp új problémákat fedeznek fel. Ezek az új problémák új megoldások alapjául szolgálhatnak, amelyek aztán új termékekben és szolgáltatásokban öltenek testet.

A lehetőség-keresés és megoldás ezen folyamata, eredménye és sajátossága, amely találmányokat és innovációkat eredményez, régióként eltérő. Ezek a különbségek, amennyiben egy egységes folyamatba integráltak, abban kerülnek fejlesztésre és átalakításra, akkor újabb, jobb és komplexebb megoldásokat nyújthatnak olyan problémákra, amelyek hasonlóak a világ különböző régióiban.

Amennyiben a világ különböző egyetemeiről származó fiatal vállalkozók találkoznak és megosztják egymással probléma-megoldási ötleteiket, a lehetőségek horizontja kitágul, új termékek és szolgáltatások születnek, a régiók konvergálnak egymáshoz és a tudásterjedés felgyorsul. A validáció és a forrásszerzés gyorsasága segíti a kereslet és a kínálat hatékonyabb egymásra találását.

Az általunk létrehozott és működtetett platformok célja a közös módszertan kidolgozása multidiszciplináris ötletek stimulálására és azok társadalmi-gazdasági környezetben található problémák megoldására történő alkalmazására. Az egyetemi multidiszciplináris ötletfejlesztés mellett a NetMIB, az IVP közös platformot hoz létre, ahol a résztvevő karok, nemzetközi partnerintézmények és azok hallgatói interakcióba léphetnek egymással ötleteik, termékeik és szolgáltatásaik validálása céljából, valamint szövetségeket, közös interkulturális, interdiszciplináris csoportokat hozhatnak létre.

## **Források**

- Béchar J.- P. & Grégoire D. 2005. Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education. In: Kyrö P. & Carrier C. (ed.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship In a Cross Cultural University Context*, Entrepreneurship Education Series 2/2005. University of Tampere, Research Center for Vocational and Professional Education, Hämeenlinna. 104-135.
- Bird, B. (1988): Implementing Entrepreneurial Ideas: The Case for Intention, *Academy of Management Review*, 13, pp. 442–453.
- Bird, B. (1995): Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*. 2, pp. 51–72..
- Boyatzis, R. E. (1982): *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley, New York, pp. 1-328.
- Carrier, C. 2005. “Pedagogical Challenges in Entrepreneurship Education.” In *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, ed. by P. Kyrö and C. Carrier, 136–158. Hämeenlinna: University of Tampere.
- Carter, N. M. – Gartner, W. B. – Shaver K. G. – Gatewood E. J., (2003): The career reasons of Nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(1), pp. 13–39.
- Chen, C. C. – Greene, P.G. – Crick, A. (1998): Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), pp. 295–317.
- Colley, H., Hodkinson, P. és Malcolm, J. (2002): *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.
- Gibb, A. (1990): Training the trainers of small business. *Journal of European Industrial Training*, 14, pp. 17–25.
- Ghosh, B., & W. Kwan. (1996). An analysis of key success factors of SMEs: a comparative study of Singapore/Malaysia and Australia/New Zealand, in *The 41st ICSB World Conference Proceedings I*, 215-252. Stockholm, Sweden, June 16-19.
- Gnyawali, D. – Fogel, D. (1994): Environments for entrepreneurship development: Key dimensions and research implications. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 18(4), pp. 43–62.

- Gorman, G. – Hanlon, D. – King, W. (1997): Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten–years literature review, *International Small Business Journal*. 15(3), pp. 56–79.
- Greenberger, D. B. – Sexton, D. L. (1988): An interactive model of new venture initiation. *Journal of Small Business Management*, July, pp. 1–7.
- Izquierdo A, et al. (2008) Saccharomyces cerevisiae Grx6 and Grx7 are monothiol glutaredoxins associated with the early secretory pathway. *Eukaryot*
- Kuratko, D. F. (2005): The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, pp. 577–598.
- Malcolm, Janice & Hodkinson, Phil & Colley, Helen. (2003): The Inter-relationship Between Informal and Formal Learning. *Journal of Workplace Learning*. 15. 0.1108/13665620310504783.
- Man, T. W. Y. – Lau T. – Chan K. F. (2002): The competitiveness of small and medium enterprises a conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*. 17, pp. 123–142.
- Mitchell, R. K., & Chesteen, S. A. (1995). Enhancing Entrepreneurial Expertise: Experiential Pedagogy and the New Venture Expert Script. *Simulation & Gaming*, 26(3), 288–306.
- Mohar, Y. M. S, Singh, J – Kishore, K. (2007): Relationship Between psychological characteristics and entrepreneurial inclination: A Case Study of Students at University Tun Abdul Razak. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 8. ProQuest Information and Learning Publishers, Letöltve: <http://www.asiaentrepreneurshipjournal.com/AJESIII2Yusof.pdf>, 2020.02.20
- Rasmussen, Einar & Sørheim, Roger. (2006). Action-Based Entrepreneurship Education. *Technovation*. 26. 185-194. 10.1016/j.technovation.2005.06.012.
- Scott, J. – Marshall, G. (2009): *A Dictionary of Sociology*, 3rd ed. Oxford University Press. pp 832.
- Scott, M. – Twomey, D. (1988): The long–term supply of entrepreneurs: Students’ career aspirations in relation to entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 26(4), pp. 5–13.

Stoof, A. (2005): Tools for the Identification and Description of Competencies. Thesis Dissertation, Open University of Nederland. Letöltve: [http://www.ou.nl/Docs/Onderzoek/Promoties/2005/Profeschrift\\_Angela\\_Stoof.pdf](http://www.ou.nl/Docs/Onderzoek/Promoties/2005/Profeschrift_Angela_Stoof.pdf) 2020.02.25

Wang, Q. H. (1991): The relationship between entrepreneur's behavior, environment and personal characteristics. Unpublished master's thesis, University of Taiwan, Taipei, Taiwan. Letöltve: <http://ncue.edu.tw>, 2020.02.25

Zhang, C. X., (2002): Zhang's Psychological dictionary. Taipei: Donghua Publishing Co., Ltd., Letöltve: [nd2.ncue.edu.tw/ezcat-files/b004/img/img/.../96-1-9p.doc](http://nd2.ncue.edu.tw/ezcat-files/b004/img/img/.../96-1-9p.doc), 2020.02.25



# Közgazdász hallgatók munkaerőpiaci kompetenciának fejlesztési lehetőségei tanórai keretek között

Dr. Bányai Edit

## Bevezetés

A felsőoktatásban az utóbbi 10-15 évben tapasztaljuk, hogy a frontális előadások ideje lejárt, elengedhetetlen az oktatásmódszertani megújulás. Számtalan jel utal rá, nem kis fejtörést okozva az oktatóknak. Kiürült előadók, vagy szigorúan vezetett jelenléti ív mellett zajongó, mobiljaikat nyomkodó hallgatók, és rendkívüli módon frusztrált oktatók. A hallgató, amennyiben megtapasztalta, hogy otthoni felkészüléssel is képes elsajátítani a tudást, az internet segítségével bármilyen explicit tudáselem elérhető, megtanulható számára, érdektelenné válik az óralátogatásban, amennyiben nem kap valami plusz értéket. Egyre nagyobb kihívást jelent, hogy a digitális bevándorlóknak számító oktatók tanítanak digitális bennszülötteket. Ami azt jelenti, hogy rendkívül nehéz megtalálni a közös nyelvet, a tudásátadás befogadók igényeihez alkalmazkodó leghatékonyabb formáját. Nehézséget jelent a dinamikusan változó és gazdagodó digitális oktatásmódszertani eszközkínálatból a legalkalmasabbakat kiválasztani, majd azok használatát úgy elsajátítani, hogy az oktató mindeközben megőrizze hitelességét. És mindemellett bizonyos kompetenciák fejlesztéséhez a leghatékonyabb megoldások továbbra is a személyes interakciókon alapuló módszerek.

Az *Europa 2020* Stratégia számos olyan célt határozott meg, ami közvetlenül, illetve közvetetten hatással volt és van a felsőoktatásra. Az egyik kiemelt cél, hogy az oktatási rendszerben a tanulmányaikat lezáró hallgatók (azon 20-34 évesek, akik sikeresen befejezték középfokú, vagy felsőfokú tanulmányaikat) 82%-ának 1-3 éven belül legyen munkahelye (Hériard 2020). A frissdiplomás sikeres munkahelyi elhelyezkedése a felsőoktatási intézmények elemi érdeke és az alaptevékenységük egyfajta minőségi mutatója is. A hallgatók munka világára való felkészítése kiemelt figyelmet kap a felsőoktatás tanterveinek kidolgozásakor, az oktatásmódszertani újítások során és a hallgatói szolgáltatások kialakításakor.

A gazdaságtudományi képzések képzési és kimeneteli követelményei (KKK) között számos olyan (elsősorban úgynevezett *soft* és

épp a munkaadók által preferált) kompetencia szerepel, melynek fejlesztése nem kapcsolható egyetlen konkrét tantárgy tematikájához sem (Kincsesné – Farkas – Málóvics, 2017). Az idesorolható kompetenciák fejlesztése több módon valósulhat meg: a tanórákon az oktatási módszerek célzott megválasztása, a hallgatói szolgáltatások, illetve a hallgató önfejlesztése által.

Vitatott kérdés a felsőoktatásban oktatók körében, hogy feladatuk közé tartozik-e a hallgatóknak olyan készségeit fejleszteni, melyek nem kapcsolhatók konkrétan az adott tárgyhoz, vagy már fiatal felnőttkorra elvárható lenne, hogy a hallgató rendelkezzen velük (gondolok itt például kommunikációs készségekre). Kérdésként merül fel, hogy hogyan illeszthető az ilyen kompetenciák fejlesztése a tantervekbe, tematikákba. A tananyagok, ismeretek átadása mellett, különösen nagyobb létszámú csoportok esetében, idő hiányában kevés fókuszot kap ez a terület. Az oktatók nem minden esetben rendelkeznek olyan oktatási módszerekkel, melyek a tananyag átadása során egyben más kompetenciákat is fejlesztenek.

Ugyanakkor a munkaerő piaci visszajelzések azt mutatják, hogy a hallgatók munka világára való felkészültség tekintetében, bizonyos kompetenciákban elmaradnak a vállalatok elvárásaitól. (Kuráth, 2018)

Az oktatásmódszertani újítások mellett elkötelezett kollegákkal (PTE KTK munkatársai) folytatott, évek óta zajló tapasztalatcsere, a rendelkezésre álló szakirodalmi források mind abba az irányba mutatnak, hogy a jelenlegi generáció igényeivel egybeesően a tapasztalatszerzést is lehetővé tevő úgynevezett aktív oktatás eredményes, hallgatói részvételt és ezáltal feltételezhetően hatékonyabb tanulást is eredményez.

„Minden valódi tanulás aktív és nem passzív. Egy olyan felfedezési folyamat, amelyben a fő szereplő a hallgató, nem pedig a tanár.” (Adler 1982). Bonwell és Eison szerzőpáros összegzik az aktív tanulás jellemzőit:

- „A hallgatók nem csupán passzív hallgatásban vesznek részt.
- A hallgatók tevékenységeket folytatnak (például olvasnak, megvitatnak, írnak).
- Kevesebb hangsúlyt fektetnek az információátadásra, és nagyobb hangsúlyt kap a hallgatói készségek fejlesztése.
- Nagyobb hangsúly kerül a hozzáállás és az értékek feltárására.



- Növekszik a hallgatók motivációja, különösen a felnőtt tanulóknál.
- A hallgatók azonnali visszajelzést kapnak az oktatóktól és társaiktól.
- A hallgatók magasabb rendű gondolkodásban vesznek részt (elemzés, szintézis, értékelés).” (Bonwell-Eison, 1991 p. 19)

Jelen tanulmány a munkavállalói *soft-skill* kompetenciák tanórákon belüli fejlesztési lehetőségeit vizsgálja, illetve konkrét oktatási módszerekkel kapcsolatos tapasztalataimat foglalja össze, alapozva a hallgatói visszajelzésekre.

### **A „Z generáció” sajátosságaiból fakadó kihívások az oktatásmódszertan területén**

A felsőoktatás alap- és mesterszintű képzésén tanuló hallgatók az ún. „Z-generáció” képviselői. Az oktatásukra is kiható jellemzőikről az utóbbi évtizedben rendkívül sok kutatási eredmény látott napvilágot. A korosztály sajátosságainak megfelelő oktatásmódszertani fejlesztések feltöretését, komoly kihívásokat jelentenek az oktatók számára és sok-sok kísérletezést igényeltek és igényelnek a mai napig. A fejlesztésekhez kiindulópontként szolgálnak a korosztály tanulási motivációi, tanítással kapcsolatos elvárásai.

A Z generáció képviselői mentoraiktól, oktatóiktól elvárják a hatékony tanítási módszereket, a digitális eszközök használatát, az interaktív, nem szokványos előadásokat. Élményközpontúak, tartalom- és tudás orientáltak (Grail Research, 2011). Koncentrációképességük időtartama alacsony, a gyorsaságot többre értékelik a pontosságánál. Kritikusabbak abban a tekintetben, hogy melyik tantárgyat, témát tartják a maguk szempontjából hasznosnak. A diákok igénylik az azonnali visszajelzést és sikereket. Absztraháló képességük és figyelemmegosztásuk jó, ennek következtében szimultán több médium felhasználói (Pais, 2013; Pál-Törőcsik, 2013). A szabályok betartására akkor van esély, ha azokat átláthatóan, komplex módon, jól megalapozottan és hitelesen kommunikáljuk feléjük.

Azzal tudnak azonosulni, ami kapcsolódik identitásukhoz, könnyen, kompromisszumok nélkül váltanak (például szakot, később munkahelyet), ha nem elégedettek. Mozaikszerű érettséget mutatnak: intelligensek és kognitív szinten könnyen értenek meg helyze-  
teket, információkat, érzelmi téren viszont már kevésbé érettek.

Érzelmi eszköztáruk nem fejlődik azonos sebességgel, és lelkileg sokáig gyerekek maradnak. Számukra a korosztályuk visszajelzése a mérvadó. A gyorsuló világban egyre kevesebb figyelmet fordítanak egy-egy tevékenységre (kevesebbet, mint elődeik). Ez kihat arra, hogy figyelmük, koncentrációs képességük, kommunikációjuk egyszerűsödik, a könnyen felfogható, gyorsan elolvasható vagy képi üzeneteket jobban szeretik, fontos számukra a design (Tari, 2011; Pál - Töröcsik, 2013).

A generációs felosztás (annak ellenére, hogy már olvasható a Z generáció két, nagyobb csoportra bontása is) sok általánosítással jár együtt, hiszen a csoporton belül individuumok, különböző értékrendekkel és attitűddel rendelkező fiatalok vannak.

A fentiekből egyértelműen adódik, hogy elvárás, hogy az órák dinamikusak, változatosak legyenek, több különböző jellegű és lehetőleg rövidebb feladattal támogassuk a tudásátadást. Határozzuk meg az adott kurzus vagy akár tanóra egyértelmű célját. Ha órai feladatokat végeznek, akkor azonnali konstruktív visszajelzést várnak. Fontos az internet és különböző eszközök (mobil, tablet, laptop), szoftverek használata az oktatásban a feladatok megoldásához. De mindezt akár lehetőségként is felfoghatjuk: kiaknázhatjuk a hallgatók azon képességét, hogy mindent gyorsan elérnek, hihetetlen sebességgel képesek információt összegyűjteni. Támogatni kell azonban őket, hogy képesek legyenek a releváns információk kiszűrésére és a rendelkezésre álló eszközöket kreatívan használják feladataik megoldásában.

### **A PTE KTK hallgatóival szemben támasztott munkaerőpiaci elvárások, különös tekintettel a kompetenciákra**

A hallgatók munka világára való felkészítése, foglalkoztathatóságuk elérése a felsőoktatási intézmények stratégiai céljává és egyben versenyelőnyévé válhat, illetve válik (Velasco 2014, Suleman 2018). Épp ezért egyre nagyobb figyelmet és hangsúlyt kap a kompetencia-alapú oktatás és követelményrendszer.

A munkaerőpiaci követelményeknek való megfelelést támogatja a diplomások pályakövetési rendszere (DPR), melyhez 2010-ben csatlakozott a PTE. A DPR lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy hallgatóink hogyan állták meg helyüket a munkaerőpiacon, rendel-

keznek-e azokkal a kompetenciákkal, melyekre az adott munkáltatónak, az adott pozíciók betöltéséhez szükség van. A DPR eredményeinek egyik felhasználási területe a képzésfejlesztés, a kompetenciamérés kidolgozott rendszere segítséget nyújt vezetői és oktatói szinten egyaránt (Kuráth, 2018).

A PTE KTK több területen is igyekszik választ adni a munkaerőpiaci kihívásokra és az elmúlt öt évben kialakításra került egy komplex rendszer, mely hallgatóinkat a tanterveken belül, a tárgyak oktatása során és azok mellett támogatja kompetenciáik fejlesztésében. 2014 szeptemberében indítottuk a Kompetencia és Tehetségfejlesztő Központot, melynek szolgáltatási csomagjának kidolgozásában a Központ vezetőjeként vettem részt. Jelen tanulmányunk nem célja e tevékenység és eredményeinek bemutatása, azonban szükségesnek tartom megemlíteni, hogy a Központ által kínált hallgatói szolgáltatások (kompetenciamérés, egyéni és csoportos mentoring, egyéni fejlesztés és tanulmányi és karriertanácsadás, kompetencia-fejlesztő workshopok) támogatják az oktatói tevékenységet. Egyrészt a hallgatók nyitottabbá és tudatosabbá válnak a hasonló módszerek irányában, másrészt erősítik az oktató-hallgatói viszonyt.

A Központoz tartozik karunk mentorprogramja, ahol fókuszban ugyan a hallgatók vannak, ugyanakkor az oktatói mentoroknak a rendszeres találkozók lehetőséget adnak az oktatás során jelentkező kihívások (hallgatók motiválása, számonkérés stb.) és azok megoldásának megbeszélésére. Mindemellett a Kar elindította az oktatók módszertani továbbképzését, ahol új ismeretek mellett a kipróbált módszertani újítások tapasztalatainak cseréjére is lehetőség adódik. Mindez hozzájárult az oktatók szemléletének formálódásához, mely szükséges a bevezetésben tárgyalt változásokhoz való alkalmazkodásban, illetve a változások irányításában.

A munkaerőpiacon szükséges kompetenciák rendkívül széles skálán mozognak, a szakirodalmi források sok különböző szempontú tipologizálásával találkozhatunk. A szükséges kompetenciák különböznek szakterületenként és a betöltött pozíciók szerint is. Jelen tanulmány eltekint a különböző tipológiák bemutatásától és összevetésétől. Az oktatásban figyelembeveendő és fejlesztendő kompetenciák körének meghatározásához a PTE által, több lépcsőben fejlesztett kompetencia-szótárra támaszkodom (Kuráth, 2018). A DPR

az alábbi munkavégzéshez szükséges kompetenciák meglétét és a munkaerő piaci elvárásoknak való megfelelést vizsgálja (Sipos, 2015).

- Elméleti szaktudás alkalmazása a gyakorlatban
- Idegen nyelvi tudás
- Képesség az újításra, új dolgok felfedezésére
- Íráskészség
- Jó prezentációs készség
- Kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség
- Érzelmi intelligencia
- Nonverbális kommunikáció (pl.: megjelenés, testbeszéd)
- Udvariasság, viselkedési szabályok ismerete
- Konfliktuskezelési képesség
- Nagy munkabírás, kitartás
- Csapatmunka
- Önállóság
- Vezetői képességek
- Rugalmasság
- Jó időgazdálkodás
- Elemzés és rendszerezés képessége
- Szervezőkészség
- Vállalkozó szellem

A kompetenciák szükséges és meglévő szintjeinek különbözősége iránymutató egy adott képzés, szak szintjén a képzésfejlesztéshez és a hallgatói szolgáltatások fejlesztéséhez. Tantárgyi szinten azonban csak részben lehet alapozni a mért eltérésekre, hiszen egy adott tárgy keretében cél a kompetenciák fejlesztéséhez való hozzájárulás lehet. Azon kurzusok esetében, melyeknek nem fő célja bizonyos kompetenciák fejlesztése, inkább az oktatás hatékonyságát növelő módszerek hozadéka lehet a hallgatói kompetenciák fejlődése. Más a helyzet azoknál a kurzusoknál, ahol elsődleges cél bizonyos kompetenciák fejlesztése, mint például az üzleti kommunikációt oktató tárgyak.

## **Oktatásmódszertani változtatások és fejlesztések a hallgatók munkavégzéséhez szükséges kompetenciák kibontakoztatása és fejlesztése érdekében**

Az alábbiakban bemutatott oktatásmódszertani megoldások az utolsó 10 évben felmerült oktatási nehézségeimre adott válaszként kristályosodtak ki. Folyamatosan kísérleteztem, és még a mai napig is finomítom a már bevált módszereket, illetve igyekszem újabakkal gazdagítani a repertoárt.

Saját frusztráltságom és hallgatóim fásultsága, érdektelensége kényszerített a frontális előadások feladására. Célom az volt, hogy hallgatóimat inspiráljam, hogy lépjenek túl a pusztán kreditszerzésre való törekvésemen, óráimnak ne elszenvedői, hanem aktív résztvevői legyenek. Hozzá akartam járulni ahhoz, hogy saját fejlődésüket középpontba helyező, felelős, céltudatos hallgatóként töltsék egyetemi éveiket.

Az alábbiakban az általam oktatott tárgyak (Üzleti kommunikáció, Munkakommunikáció, *Intercultural Business Communication*, Bevezetés a tudásmenedzsmentbe, *Knowledge Management*, *Leadership Development*, és *Competence Development*) esetében használt oktatási módszereket összegzem. A tárgyak mindegyike jelentős gyakorlati foglalkozást foglal magában. A használt módszerek alapja részben a hallgatók otthoni, órára való felkészülése (fordított osztályterem, *flipped classroom* módszer), másrészt a tananyag feldolgozása és számonkérése során *coaching* és *mentoring* szemléletet alkalmazok. Hangsúlyozom, hogy szemléletről van szó elsősorban, és csak korlátozottan van lehetőség klasszikus *coaching*, vagy *mentoring* eszközök használatára.

A coachingnak és mentoringnak, mint támogató folyamatoknak sokféle megközelítésével találkozhatunk. A szemlélet megértéséhez az alábbi fogalom nyújt alapot. „A coaching és a mentorálás egy professzionálisan irányított folyamat, amely arra ösztönzi az ügyfeleket, hogy maximalizálják személyes és szakmai potenciáljukat. Ez egy strukturált, célzott és átalakító folyamat, amely segíti az ügyfeleket, hogy különböző alternatív módszereket találjanak és teszteljenek kompetenciáik fejlesztésére, a döntéshozatal és az életminőség javítása érdekében. A coach/mentor és az ügyfél szigorúan bizalmas feltételek mellett működnek együtt partnerkapcsolatban.

Ebben a kapcsolatban az ügyfelek a tartalom és a döntéshozatal szintjén szakértők; a coach és mentor pedig a támogató folyamat szakmai irányításában szakértő.” (EMCC 2018)

A fenti fogalmi meghatározásból és szemléletmódból a következők érvényesíthetők az oktatásban:

- a hallgató támogatása abban, hogy konkrét célokat tűzzön ki tanulmányai, illetve egy-egy konkrét tárgy, tananyag tanulása, illetve munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlesztése kapcsán
- a hallgató támogatása tanulmányainak, fejlődésének jövőorientált és megoldásközpontú megközelítésében
- a hallgató támogatása abban, hogy felismerje, hogy a kitűzött cél elérése érdekében milyen erőforrásokkal, kompetenciákkal rendelkezik, hogyan képes azokat használni, szükség esetén kombinálni
- a hallgató támogatása abban, hogy felismerje, hogy mely kompetenciák fejlesztésére van szüksége
- a hallgató önfejlesztéséhez eszköztár biztosítása (*self-coaching* eszközök)
- a hallgató támogatása abban, hogy tudatosítsa ezt a tanulási, fejlődési és fejlesztési folyamatot
- a hallgató egyenrangú partnerként való megközelítése, felelősségben tartása a tanulási és fejlesztési folyamatban, ha szükséges: a felelősség visszahelyezése és tudatosítása.

A fenti lista pár évvel ezelőtt vélhetően meglepetést, nem egyszer értetlenkedést váltott volna ki a felsőoktatásban oktató kollegákban. Sőt, még ma is sokakban felmerülhet a kérdés: Nem az a kiindulási alap, hogy a hallgató tudja, mit szeretne, elkötelezetten, tudatosan vállalta a felsőoktatási éveit, azzal járó kötelezettségeit? Tapasztalataim alapján (különösen az utóbbi években) a válasz: nem.

A hallgatók nagyon széles skálán mozognak motiváltságukat és tudatosságukat tekintve, de sajnos nagyon nagy arányban tapasztalunk érdektelenséget és céltalanságot köreikben.

A coaching szemlélet érvényesítéséhez több feltételnek kell teljesülnie.

- Az oktató részéről fontos a jól definiált céllal és kimenettel rendelkező, kiszámítható, átlátható, nyomon követhető, ugyanakkor valamelyest rugalmas tematika és számonkérés.
- A tematika és a feladatok kidolgozása során a visszafelé való tervezést szükséges érvényesíteni, ami azt jelenti, hogy kiindulópont az, hogy a hallgatónak milyen ismeretre, kompetenciára, képességre lesz szüksége a munkahelyén. Minél konkrétabb szituációkban gondolkozunk, annál konkrétabb és hatékonyabb feladatok kidolgozására van lehetőségünk (Sibley - Ostafichuk 2014). Mindez segíti a hallgatót egy adott tárgy kapcsán konkrét célok kitűzésében.
- Szükséges a coaching és mentoring módszereinek ismerete, mindehhez társulva a legnemesebb értelemben vett (és helyesen értelmezett) szolgáltatói szemlélet, elkötelezettség és motiváció az oktató részéről.
- A tematika és feladatok terén említett rugalmasságot a hallgatói diverzitás, a hallgatók eltérő kompetencia szintje és különböző tanulási módszerei teszik szükségessé. Ez nem egyedi megközelítést jelent, hanem egyrészt azt, hogy kurzusaim elején mindig beszélünk a tanulás egyedi és eltérő folyamatairól, annak tudatosításáról, illetve a változatos feladatok lehetőséget jelentenek a hallgatóknak megtapasztalni, hogy számukra mely tudásátadási és tanulási módszerek a legjobbak. A félév során szerezhető 10 % bónusz pont megszerzésének lehetősége teszi megvalósíthatóvá, hogy a hallgatók valamelyest irányítsák a számukra legalkalmasabb feladattípusok választását. A fentiek képezik az alapját a hatékony támogatói folyamatnak.

*Együttműködő és biztonságos tér hallgatókkal közösen történő megteremtése, elvárások tisztázása*

A kurzusok indításakor a hallgatókkal közösen tisztázzuk az együttműködési kereteket. Gyakorlati foglalkozásokon, ahol erőteljesen támaszkodom az interaktivitásra, átbeszéljük, hogy milyen szabályok betartása mentén tudunk hatékonyan és biztonságosan tanulni, dolgozni. Tapasztalom alapján a hallgatók önállóan összegyűjtik az órartartás ideális feltételeit (pontos érkezés, órára való készülés,

aktivitás, egymásra való odafigyelés, tisztelet, együttműködés stb.), melyekhez a későbbiek során (mivel ők maguk alkották) könnyebben is tartják magukat.

A kurzus elején megkérdezem a hallgatókat (leggyakrabban *post-it* cédulákon, név nélkül), hogy mit várnak a tárgytól, tőlem az oktatótól. Ez rendkívül fontos, mert itt van lehetőség reflektálni a nem reális hallgatói elvárásokra. Előfordul, hogy a hallgatók még a választható tárgyak esetében is úgy érkeznek az első órára, hogy nem olvassák el a tematikát, és épp ezért irreális elvárásokat támasztanak az oktatás tartalmi elemére, módszertanra vagy számonkérésre vonatkozóan. Ha ezt nem tisztázzuk, akkor eleve garantált a hallgató elégedetlensége.

Egyidejűleg az együttműködő légkör és a hallgatók felelőségének biztosítása érdekében kérem a hallgatókat, hogy fogalmazzák meg, hogy maguktól mit várnak el a hatékony tanulás, fejlődés érdekében; ők mit tesznek, hogy az adott kurzust sikeresen teljesítsék.

Hangsúlyozom, hogy a tanulás egyedi ütemben történik, egyéni motivációra alapoz, és az aktivitást igénylő feladatoknál minél többet tesznek be a közös megoldásba, annál többet visznek magukkal. Ennek támogatására a későbbiekben említett haladási napló szolgál. Tapasztalatom alapján ez a néhány percet igénybe vevő bevezető beszélgetés és gyakorlat hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók felelősegteljesebben és tudatosabban álljanak hozzá az órákhoz.

### *A tananyag feldolgozását és megértését segítő módszerek Társértékelés és visszajelzés adása*

A Z generáció sajátosságai között említettem az azonnali, konstruktív visszajelzésre való igényt, és a saját korosztályuk véleményének jelentőségét. E két szempontot figyelembe véve az értékelés és visszajelzés alábbi kombinált módszerét alkalmazom óráimon. Az órai munkák (rövid írásbeli feladatok, vagy prezentációk) esetében mind szóbeli, mind az írásbeli társértékelést gyakoroltatom és lehetővé teszem. Az adott teljesítmény előre tisztázott szempontok szerinti értékelését kérem, megjegyzések, szöveges értékelések és pontok formájában. Mindezt megelőzően rögzítjük, hogy egymás értékelése, a visszajelzés mindig konstruktív, hangsúlyozza a feladatmegoldásban a pozitív elemeket és fejlődési lehetőségeket, irányokat. Például az „Üzleti kommunikáció” tárgy keretében reklamációs levelet írnak a hallgatók. Ezt a levelet átadják a mellettük ülő



hallgatónak, aki a fentiek szerint eltérő színű tollal értékeli, majd továbbadják a levelet, a harmadik hallgató válaszol erre a levélre, ezt ismét továbbadja a szomszédjának, aki ezt a levelet értékeli formai és tartalmi szempontokból. A leveleket és a visszajelzéseket is külön-külön értékelem, pontozom. (Természetesen mérlegelni kell, hogy hány fős csoportnál alkalmazom ezt a feladatot, mert sok időt igényel a megoldások javítása.)

Ez a módszer kiváló a tananyag mélyítésére, készségek fejlesztésére (kommunikációs, íráskészség, visszajelzés adás) és a hallgatói felelősség erősítésére. Ahhoz, hogy a hallgató értékeljen egy megoldást, ismernie kell a tananyagot.

A prezentációk során is használható a fenti módszer egyéni és csoportos változata. A prezentációk megtartása előtt a hallgatókkal közösen alakítjuk ki az értékelési szempontokat. Közösen rögzítjük, hogy mi alapján történik az értékelés, majd egymás prezentációit értékelni kell, a megadott szempontok szerint 1-5 skálán. A csoportok saját prezentációjukat is értékelik. Az értékelésnél a hallgatók által adott pontok 50%-ban számítanak be. Tapasztalataim szerint a hallgatók reálisan pontoznak, bátran lehet alapozni kritikai képességükre.

Használok a prezentációk esetében a visszajelzés adására a *padlet* (<https://hu.padlet.com/>) alkalmazást, ahol bejegyzés formájában rövid visszajelzést adhatnak egymásnak a prezentáció közben. A visszajelzéseket egy oldalon egyszerre megjelenítve a prezentáció után kivetítem, illetve az a későbbiekben is elérhető a hallgatók számára.

### *Kérdés*

A tananyag magas szintű megértését és már valamilyen szintű elsajátítását tükrözi, illetve segíti, ha a hallgató képes kérdéseket megfogalmazni az anyaggal kapcsolatban. Prezentációk esetében bevált módszer, hogy a hallgatók feladata az elhangzott prezentációk kapcsán kérdések megfogalmazása (prezentációként 5-10 kérdés). A feladat egyrészt segíti a hallgatókat az aktív figyelésben, másrészt a tananyag feldolgozását, a tudás mélyítését és vita indítását szolgálja. A kérdéseket írásban és szóban is fel lehet tenni, lehetőséget adva az introvertáltabb hallgatóknak is. A kérdéseket is külön pontozom.

A *kahoot* (<https://kahoot.com>) már jó pár éve használt és bevált applikáció a felsőoktatásban. Lehetőséget ad feladatsorok, úgynevezett ”*kahoot*-ok” összeállítására, valamint ezek megoldására online módon. Különböző egyszerű, feleletválasztós kérdéssorok állíthatók össze. A kérdéseket kivetítjük és a hallgatók a feladatsorhoz generált azonosítóval tudnak valós időben csatlakozni a játékhoz és válaszolni a kérdésekre. Korábban én állítottam össze kérdéssorokat, ma már tananyag feldolgoztatásához használom olyan módon, hogy a tananyagból a hallgatók állítanak össze kérdéseket, és ők maguk vezénylik az órán a játékot, majd értékelik egymás munkáját a kreativitást és a tanulás támogatását figyelembe véve.

### *World Cafe (világkávézó)*

A World Café<sup>1</sup> módszerét Juanita Brown és David Isaacs az 1990-es években dolgozták ki, amelyet később a világ minden pontján alkalmazni kezdtek elsősorban innovációs ötletek generálására és konkrét módszerek megvitatására.

A World Café résztvevői eredetileg kellemes, jó hangulatú kávéházi környezetben, lehetőleg kerek asztaloknál, kiscsoportokban vitatnak meg kérdéseket. A levezető moderátor meghatározza azt a témát, amit minimum 3 összefüggő kérdésen keresztül 20-20 perces időtartamban vitatnak meg az asztalnál ülő 3-5 fős csoportok. Minden kérdésnek van egy gazdája, ő mindvégig marad az asztalánál, majd a moderátor az összes rendelkezésre álló idő függvényében 10-20 perc múlva kéri az asztaltársaságokat, hogy álljanak fel, menjenek egy másik asztalhoz, és lehetőleg ne ugyanazokkal az emberekkel mozogjanak. A témagazda a hozzáérkező új tagoknak röviden összefoglalja, hogy az előző csapat milyen észrevételeket tett, milyen meglátásokkal, ötletekkel járultak hozzá a kérdés megválaszolásához. Az új tagok ehhez kapcsolódóan fogalmazzák meg véleményüket. Kisebb létszámú csoport esetében meghatározható úgy a kérdések száma, hogy minden hallgató eljusson minden kérdéshez a különböző körökben, de ha erre nincs mód, és csak három kört tudunk végig vinni, az is nagyon inspiráló. A záró körben az ötletgazdák bemutatják az összegyűjtött és általuk vezérelt és strukturált

---

<sup>1</sup> A világkávézó módszerének történetéről bővebben lásd pl.:  
<http://www.theworldcafe.com/history.html>

gondolatokat, véleményeket. Az ötletgazdai szerepre önkéntes hallgatókat kérek, és plusz ponttal díjazom aktivitásukat. Az ötletgazdáknak lehetőséget adok, hogy körönként egy hallgatónak javasoljanak 1-1 bónuszpontot az adott körben mutatott aktivitásért és konstruktív ötletekért, a „közösbe betett” tudásért.

A tanórákon nem tudunk kávéházi hangulatot teremteni, de a módszer minden egyéb feltétele biztosítható és kiaknázhatók előnyei. A *world cafe* során a résztvevőkkel együtt a gondolatok és ötletek is vándorolnak az asztalok között és számtalan variációban összekapcsolódnak. A módszer fejleszti az egymásra való odafigyelést, a kommunikációs készséget, az együtt-gondolkodást, csapatmunkát. Jó alkalmazható egy kurzus indításakor a hallgatók addigi tudásának összegzéséhez, vagy egy-egy konkrét előre kiadott tananyag feldolgozásához.

### *Szituációs, tréning feladatok*

A kompetenciák fejlesztését célul kitűző tárgyakkal szimulációs, tréning feladatokat használok (például kommunikációs, vagy tárgyalástechnikai készségek fejlesztése esetében). Ezeket a feladatokat kis létszámú csoportokban (maximum 20 fő) lehet alkalmazni, ügyelve arra, hogy mindig legyen lehetősége a hallgatónak a feladatot valós szervezeti, üzleti helyzethez vagy saját tapasztalatokhoz kötni, legyen lehetősége reflektálni és önreflexióra. Ügyelni kell a téma és a feladattípus kiválasztásánál a csoport érettségére a feladatra való felkészültség tekintetében. Ezekben a helyzetekben, mivel többnyire nincs lehetőség a klasszikus tréning együttműködési tér megteremtésére, mindig több szerep közül lehet választani. Lehetőség van megfigyelői szerepben részt venni, amihez természetesen külön feladatleírás társul.

### *A kurzus zárása, visszacsatolás*

A tárgy utolsó találkozója alkalmával az első órán megfogalmazott elvárásokhoz csatolunk vissza, hogy ki mit ért el, mi teljesült a tárggyal, az oktatóval és magukkal szembeni elvárásokhoz mérten.

## Haladási napló

A fent leírt tanulási folyamatot támogatom és tudatosítom azzal, hogy az órák végén kérek visszajelzést a hallgatóktól, hogy az adott órán mit tanultak, mi ragadta meg a figyelmüket. A tárgyaim többségénél a számonkérés részét képezi a hallgatóktól a félév végére elkészítendő haladási és tanulási napló.

A heti nyomonkövetés mellett a kurzus végén mintegy összefoglalóként egy *mind-map*-et (elmetérképet) is készítenek a hallgatók, melyben jelzik, hogy milyen témaköröket tanultak, azokat milyen egyéb tárgyakhoz, tudáselemekhez tudják kapcsolni.

A tapasztalat azt mutatja, hogy célszerű a félév során óráról órára kérni a napló kitöltését, mert egyébként elsikkad és az utolsó héten készül el, sokkal kevesebb felismerést és gyakorlati hasznot hozva. (Ezeket a haladási naplókat kizárólag az értékelés és visszajelzés időpontjáig őrzöm meg, kérésre visszaszolgáltatom, vagy megsemmisítem, elektronikus formában pedig törölöm minden adatrögzítőről a GDPR követelményeinek megfelelően.)

Az 1. számú táblázatban összefoglalom, hogy a fent leírt oktatási módszerek mely kompetenciák fejlesztésére alkalmasak.

Oktatási módszer	Fejlesztendő/fejleszthető kompetencia
Közös keretek kialakítása, elvárások tisztázása	önállóság, felelős munkavégzés célkitűzés, céltudatosság kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség érzelmi intelligencia csapatmunka
Társértékelés	kommunikációs készség menedzseri /vezetői kompetenciák érzelmi intelligencia önállóság
Visszajelzés	kommunikációs készség menedzseri / vezetői kompetenciák írás-készség önállóság, felelős munkavégzés

	kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség érzelmi intelligencia csapatmunka, önállóság
Kérdezés, <i>kahoot</i> kérdéssor összeállítása	logikus gondolkodás problémaérzékenység csapatmunka elemzés és rendszerezés képessége
World Cafe	kreativitás, képesség az újításra, új dolgok felfedezésére, tudásátadás probléma strukturálás, és probléma-megoldás időgazdálkodás kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség érzelmi intelligencia csapatmunka, együttműködés vezetői képességek (a témafelelős esetében) vállalkozó szellem (a témafelelős esetében) rugalmasság elemzés és rendszerezés képessége szervezőkészség
Szituációs, tréningfeladatok	elméleti szaktudás alkalmazása a gyakorlatban, kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség érzelmi intelligencia önállóság, önreflexió rugalmasság vállalkozó szellem időgazdálkodás
Kurzus zárása	érzelmi intelligencia önállóság
Haladási és tanulási napló	érzelmi intelligencia kitartás, önállóság elemzés és rendszerezés képessége szervezőkészség

1. számú táblázat: Kompetenciafejlesztési céllal is alkalmazott  
oktatási módszerek (saját szerkesztés)

A fent bemutatott oktatásmódszertani fejlesztések eredményességének mérése rendkívül nehéz, hiszen az egyetemi évek alatt a hallgatóknak több lehetőségük is van *soft*-kompetenciáik fejlesztésére a családban, az egyetemi diákszervezetekben kifejtett aktivitásuk alatt, bármilyen egyetemen kívüli munka, vagy egyéb közösségi tevékenységnek köszönhetően. Az általam oktatott tárgyak nem tartoznak a legnehezebben teljesíthető tárgyak közé, így az évvégi jegyekben nem is vártam jelentős változást. A kompetenciák fejlődése pedig hagyományos oktatási módszertan és számonkérés mellett nem is tükröződhet a jegyekben.

A módszerek alkalmazásának eredménye és hozadéka a következő: általában szigorú jelenléti ív nélkül is magas az órán való részvételi arány (90 % fölötti). Jó hangulatban telnek az órák, dinamikusak, a hallgató részvétel aktív, megtanulnak a hallgatók egymásra figyelni. Többször megkopogtatnak az órák végén, a hallgatói visszajelzések pozitívak, melyekben megfogalmazzák, hogy megtapasztalták a tanulás kevésbé stresszes, ugyanakkor rendkívül hatékony formáját.

### **Tovább fejlesztési lehetőségek és irányok**

Amennyiben célunk a hallgatók munka világában értékelt és elvárt kompetenciáinak fejlesztése, és ennek eredményességét szeretnénk valamilyen módon ellenőrizni, akkor ideális helyzetben az adott kompetenciák ugyanazzal a mérőeszközzel való mérésére lenne szükség, a fejlesztést megelőző és követő időpontban. Ez több helyen is nehézséget okoz, egyrészt nem rendelkezünk minden kompetenciára vonatkozó mérőeszközzel, másrészt nem minden esetben van lehetőség minden kompetencia mérésére. Használható néhány hivatalosan elérhető mérőeszköz (például kommunikációs vagy konfliktuskezelési stílust mérő kérdőív). Ezek használatát elkezdtem a kifejezetten kompetencia-fejlesztési fókuszú óráimon, azonban egyelőre még nem rendelkezem értékelhető mennyiségű visszajelzéssel. A PTE KTK által használt és hallgatók számára akár többszöri kitöltési lehetőséget nyújtó kompetenciamérő kérdőív eredményeinek becsatlakoztatását tervezem még néhány kurzusom esetében. A kérdőív kitűnő lehetőséget ad az adott kompetenciákban félév során bekövetkező fejlődés mérésre.

## Hivatkozások

Adler M. J. (1982): *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto* idézi: Whetten D.A., Cameron K. S. (2016): *Developing Management Skills*, 9th Edition, Pearson, ISBN-13: 9780133128116

Bonwell, C. C., Eison, J. A.(1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049> Letöltve: 2020.01.10.  
EMCC 2018: *EMCC COMPETENCE FRAMEWORK GLOSSARY V2* <https://emcc1.app.box.com/s/geavwqnw81rn671xgg6treajoc1xvrnu>  
Letöltve: 2019. 02.30.

GrailResearch –a division of Integreon (2011): *Consumers of Tomorrow: Insights and Observations About Generation Z*  
[www.grailresearch.com/pdf/ContentPodsPdf/Consumers\\_of\\_Tomorrow\\_Insights\\_and\\_Observations\\_About\\_Generation\\_Z.pdf](http://www.grailresearch.com/pdf/ContentPodsPdf/Consumers_of_Tomorrow_Insights_and_Observations_About_Generation_Z.pdf)  
Letöltve: 2013.10.20.

Kincsesné Vajda B., Farkas G., Málovics É. (2017): *A kompetenciafejlesztés eredményességének mérése a felsőoktatásban*. In: VILMÁNYI Márton – KAZÁR Klára (szerk.): *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban*. Szeged, SZTE Gazdaságtudományi Kar, 202–216. p.

Kuráth G. (2018): *A hallgatói kompetenciák elemzése és fejlesztési javaslatok: A Pécsi Tudományegyetem DPR eredményei és gyakorlata*. Módszertani segédlet Pécs. PTE, 2018

Pais E. R. (2013): *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. Tanulmány <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok>  
Letöltve: 2016.02.30.

Pál E., Töröcsik M., (2013): *Irodalmi áttekintés a Z generációról. in Tudománykommunikáció a Z generációnak* (TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016) PTE KTK Kiadó: Pécsi Tudományegyetem ISBN 978-963-642-99

Pierre Hériard 2020: *Európa 2020 Stratégia Felsőoktatás*  
[https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/hu/FTU\\_3.6.4.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/hu/FTU_3.6.4.pdf)). Letöltve:  
2019.11.30.

Sibley J., Ostafichuk P. (2014): *Getting Started With Team-based Learning*. Stylus Publishing, LLC 2014.

Sipos N. (2015): *Hallgatói kompetenciákkal kapcsolatos kutatások a PTE-n*. In: Diplomás Pályakövető Rendszer tanulmánykötet 2015, Publisher: Pécsi Tudományegyetem, Ed: Kuráth Gabriella, Héráné Tóth Andrea, Sipos Norbert, pp.79-96

Suleman F. (2018): *The Employability Skills of Higher Education Graduates: Insights into Conceptual Frameworks and Methodological Options*. Higher Education: The International Journal of Higher Education Research, v76 n2 p263-278 Aug 2018

Velasco M. S. (2014): *Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university*. Higher Education (2014) 68:503–523

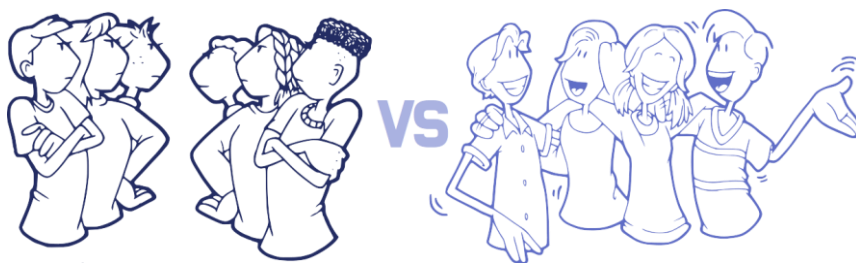


## Versenyeztetés, rivális csoportok motiválása

### Dr. Kruzslicz Ferenc

#### Bevezetés

A hazai közoktatás, de főleg a felsőoktatás tradicionálisan versengő (kompetitív) jellegű, ahol a hallgatók egyénileg vesznek részt a különféle tevékenységekben, és a többiektől kell megkülönböztetniük magukat gyorsaságuk, ügyességük, okosságuk révén. Ennek megfelelően az értékelési rendszer is leginkább abszolút elvű, és a résztvevők teljesítményeit is csak egymáshoz méri, nem pedig az egyének korábbi szintjéhez mérten, relatívan. A kompetitív jellegű oktatás mintapéldája az, amikor a tanár kérdést tesz fel a hallgatóknak, akiknek jelentkezniük kell, hogy azt megválaszolhassák. Következésképp a felszólítás után csak egyetlen diák vesz részt a tevékenységben, és némiképp szembe is kerül az osztállyal. A többiek emiatt könnyen érdektelenné, vagy akár csalódottá is válhatnak (Johnson et al. 1973). Ilyen szempontból az órai hallgatói prezentációk alkalmazása is inkább kompetitív, mintsem kooperatív tanulási módszer. Főleg, ha az így elvégzett feladathoz továbbra is egyéni értékelés kapcsolódik. Az egyéni értékelés márpedig felsőoktatási környezetben nehezen kerülhető meg, hiszen a kredit és az érdemjegy csak egy személynek jár. Érdekes módon a korlátozások és a büntetések alkalmazása sokkal inkább tömeges jelenség. Az egyének negatív diszkriminációjának következményei fenyegetőbbek az oktatók számára, mint a pozitív diszkrimináció.



1. ábra: Versengés versus kooperáció (Kagan Publishing, 2014)

Ezzel szemben a tisztán kooperatív tanulás során a kommunikáció nemcsak az oktatók és a diákok között megengedett, hanem a diákok között is. Lehetőség esetén a diákok akár külső (szakértői, könyvtári vagy internetes) forrást is felhasználhatnak a válaszhoz. Általában nem egyetlen elvárt helyes választ fogadunk csak el, hanem az ideális válaszhoz való megfelelés alapján értékelünk. Az adott csoportot összességében értékeljük, és az értékelésben nemcsak az oktató, hanem mindenki aktívan részt vesz. Néha a válasz helyett akár maga a részvétel intenzitása is képezheti az értékelés alapját. A kooperatív tanulás előnyei közé szokás sorolni a közösségi és kommunikációs készségek fejlesztését, és hogy a résztvevők nemcsak válaszokat keresnek, hanem kérdéseket is. A kooperatív jellegű oktatás mintapéldája az, amikor az oktató csak problémát vet fel, és a hallgatók önszerveződő csoportokban (egyetlen osztályként) közösen tesznek fel kérdéseken, vagy vázolnak fel megoldási és továbblépési lehetőségeket. Minden csapat értékelésre kerül, és a csapattagok szerepük és önálló döntéseik konszenzusa alapján részesülnek a teljesítményből. A kooperatív tanulás leggyakoribb, de nem feltétlenül szükséges formája a csoportmunka, melynél nagyon fontos a csoportok méretének, kialakításának és együtt-tartásának kérdése, lásd (Johnson et al. 2008).

Mindkét útnak megvannak a maga előnyei és hátrányai. A kompetitív módszer önálló fejlesztés esetén hasznos, gyors és gyakorlás-hoz is programozható eszköz, melynek tömeges alkalmazása is hatékony. A kooperatív módszer a közös felfedezés élményét nyújtja az egyéni sikerrel szemben, de egyben önismeret és felelősségtudat fejlesztő eszköz, mellyel egymástól is tanulni lehet. Mint sejthető, általában a kétféle módszer elemeinek ötvözete adja a leghatékonyabb megoldást, melyet általános és középszintű oktatásban végzett kutatások alapján (Johnson & Johnson, 2002) tapasztalati úton is sikerült igazolni. Az optimális kombináció azonban erősen függ a környezet, a résztvevők és a tananyag tulajdonságaitól.

## Tantárgyi feltételek

Esetünkben Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának mesterképzéses Üzleti intelligencia (*Business Intelligence*) tárgyához kapcsolódó fejlesztéseket mutatjuk be. A nemzetközi standardok és tankönyvek alapján kialakított tantárgyat a nappalis hallgatók angol és magyar nyelven, míg a levelezős hallgatók csak magyarul tanulják. A nappalis és levelezős célcsoport jelentősen eltérő feltételekkel vesz részt a kurzusokon. A levelezős évfolyamok inkább a frontális oktatásra alkalmas, nagy (közel 100 fős), gyakorlat nélküli kötelező konzultációkon vesznek részt, és nyelvismertük is korlátozott. A nappalis évfolyamok mérete kisebb (általában 10-30 fő), és az előadás mellett heti rendszerességgel laborgyakorlatokon is dolgoznak. A nappalis angol nyelvű kurzus kötelező, míg a magyar nyelvű változata csak egy a kötelezően választható kurzusok közül. A komoly tantervszerkezeti eltérések mellett a hallgatók előképzettsége és motivációja is meglehetősen széles skálán mozog. Mindezekon túl maga a témakör is rendelkezik néhány olyan sajátossággal, amit az oktatás során figyelembe kell venni, és probléma esetén támogatást kell tudni nyújtani.

- *Többféle előismeretet igényel.* Módszertani oldalról nélkülözhetetlenek a megfelelő szintű matematikai, statisztikai, informatikai előtanulmányok. Üzleti oldalról pedig elsősorban a kontrolling területen való jártasság ajánlott, de az egyes alkalmazási területek szinte az összes vállalati területet felölelik.
- *Folyamatos felkészülésre van szükség.* Ezt a tananyag terjedelme és sokszínűsége is indokolja, de leginkább a tananyagrészek szoros egymásra épülése követeli ki. Mindez nemcsak az elméleti ismertekre vonatkozik, hanem a gyakorlati esettanulmányok is több részen átívelők.
- *Kiemelten alkalmazásorientált.* A tananyaghoz tartozó módszerek működése és elméleti háttérének ismerete nélkül ugyan azok még fekete dobozként használhatók, de ekkor is

szükséges az eredmények értelmezése. A problémákhoz ugyan vannak kisméretű tankönyvi példák, de a valós feladatok nagyméretű adathalmazok magabiztos kezelését igénylik.

- *Jelentős számítási kapacitást igényel.* A tananyag igazából gyakorlati példák által válik élvezhetővé, amihez azonban a közepesnél erősebb számítógépes erőforrásokra és adatmennyiségre van szükség. Az elsajátítandó szoftvercsomagokkal szemben fontos követelmény, hogy azokat otthoni környezetben is lehessen gyakorlásra használni. A jövőben ezt a megoldást várhatóan fel fogja váltani az, hogy a hallgatók felhőszolgáltatáson keresztül érik el majd az eszközöket és az adatokat.
- *Elsődleges nyelv az angol.* A tárgyhoz egyelőre csak viszonylag kevés magyar nyelvű erőforrás létezik. A limitált mennyiségű hazai tankönyv és szócikk eleve korlátozza a tájékozódást, de az ide tartozó szoftverek mindegyike is kizárólag ezen a nyelven működik. Az esettanulmányokban felhasznált adathalmazok honosítása talán az egyik olyan legfontosabb probléma, ami más tárgyak esetében fel sem merül.

Végül azt is érdemes megjegyezni, hogy egy tantárgy fejlesztésébe való komolyabb beruházás csak olyan esetben térül meg, ha a kurzus tantervi helye és szerepe hosszú távon is stabil. A tantárgy kialakítása már eleve e-learning környezetben történt (moodle 2017), és több esettanulmány is készült. Az oktatás során szerzett tapasztalatok és hallgatói visszajelzések alapján igyekeztünk a tárgyat folyamatosan önerőből fejleszteni. A csökkenő hallgatói létszámok mellett egy ilyen, informatikailag is eszközigenyes ismeretkör kari oktathatósága még akkor is megkérdőjelezhető, ha az üzleti intelligencia több területe is a jövő legfontosabb trendjei közé számít.

A tárgy népszerűségét azonban mindössze a tananyag mennyiségének csökkentésével sikerült némiképp javítani. Ezért a hagyományos frontális oktatás hatékonyabbá és élményszerűvé tétele érdekében bevezettük a fordított osztályterem (*flipped classroom*) koncepció néhány elemét és megoldását (J. Gerstein, 2012). Ezek közül

is elsősorban azokat, amelyek a hallgatók előzetes felkészülését, illetve az előrehaladásról való tájékoztatást támogatják:

- A kurzushoz szükséges minden tananyag, diasor, szoftver szabványos, online szabadon elérhető, a beszerzésük teljesen akadálymentes. A tanuláshoz használandó tankönyveknek és szoftvereknek ajánlott jelleggel alternatívái is meg vannak jelölve, melyek tetszőlegesen választhatók.
- A folyamatos heti felkészülés támogatására a tananyag követését ellenőrző online tesztek használata. Az élmény javítása érdekében az egyszerű beikszelős és begépelős kérdéstípusokat rajzosokra, és fogd-és-vidd módszerekre cseréltük.
- A tanórák hatékonyabb időkihasználása érdekében az aktuális esettanulmány szövegéhez és adathalmazának megismeréséhez kapcsolódóan előzetes feladatsorokat adtunk ki. A számválaszos vagy rövid szöveges választ igénylő kérdések eredményei az automatikus kiértékelés után azonnal elérhetők.

Az adott feltételek mellett továbbra is alapvetően a kompetitív oktatási módszerek alkalmazása bizonyult járható útnak. A levelezős képzés esetén ugyanis a csoportmunka nehezen valósítható meg. Ezért azokra a szempontokra fókuszáltunk, ahol a kompetitív oktatás előnyei leginkább hasznosíthatók (Jolliffe 2007):

- *Pozitív sikerélmények biztosítása.* Noha a versengő tanulási környezet igen motiváló, a versenyben alulmaradók könnyen elvesztik kezdeti lelkesedésüket. A kudarc okát általában nem magukban, hanem a rendszerben és az üzemeltetőiben keresik, még akkor is, ha több példa is bizonyítja, hogy nem lehetetlen a harc újrafelvétele. Szerencsére ezek az esetek mindjárt a kurzus legelején napfényre kerülnek, így a csökkent aktivitású hallgatókat időben meg kell próbálni visszaterelni a csatátérre.
- *„Mit nyertél” helyett „Mit tanultál”.* A jól teljesítő hallgatók számára a kompetitív környezet eleve jutalmaz a győzelmekkel. Fordítsunk nagyobb figyelmet a ranglisták alsó felére!

Mutassuk be, hogy a veszteségekből is lehet tanulni, és a rosszabb megoldások tartalmazhatnak jó és továbbfejleszthető elgondolásokat.

- *Működj együtt, mielőtt versenyeznél.* Gyengébb ellenfél ellen nem nehéz nyerni, és a dicsőség is kisebb. A rangsorok elején lévőket tegyük motiválttá abban, hogy a többieket támogassák. A kompetitív módszerek legyenek inkább megerősítő eszközök, semmint a tudásátadás elsődleges eszközei.
- *Építsünk a meglévő kapcsolatrendszerre.* Ha vannak barátok, összeszokott csapatok, akkor használjuk bátran ezt az erőforrást. Az egyéneket és a csapatokat ne az egymáshoz viszonyított teljesítményük alapján értékeljük, hanem az önmagukhoz képesti időbeli fejlődésük alapján.
- *Rejtsünk el „Heuréka” élményeket.* Legyen mindenkinek lehetősége önálló felfedezésekre, legyen az akár a legjobb megoldás megtalálása, illetve bármiféle ellentmondás, vagy hiba fellelése.

Mindezek után is kihívást jelentett, hogy a hallgatók otthoni munkája valóban önálló legyen. Az önálló munka ellenőrizhetőségének a hiányában ugyanis a teljesítménymérés alapja egyedül a vizsga teljesítése lehet. Ez főleg a levelezős hallgatók esetén problémás, mert a képzés jellegéből adódó korlátozások miatt a számítógépes gyakorlati feladatmegoldás nem alkalmazható, és marad a nem túl elegáns papír alapú, elméleti számonkérés. Az esettanulmányok és a tananyaghoz specializált adathalmazok nehezen teszik lehetővé a testre szabott feladatsorok kialakítását, ezért a megoldást a hallgatók otthoni munkájának versenyeztetésében kerestük és találtuk meg.

## Versenyeztetés

A verseny a résztvevők közötti küzdelem a legtöbb jutalommal vagy nyereséggel járó helyek elfoglalásáért. A versenyek helyezéseit az elért teljesítmény, vagy gyorsaság alapján szokás megállapítani. A jól definiált versenyek esetében a rangsoroláskor alkalmazandó módszereken túl ismertek a részvételi szabályok is, melyek főleg a fair küzdelem feltételeit határozzák meg.

Az üzleti intelligencia és a Big Data világhoz már eleve szervesen hozzátartoznak a versenyek. Magyarországon is rendszeresen kerülnek meghirdetésre Dashboard-készítő, és adatelemző versenyfelhívások. Ezek azonban előre nem tervezhetők, és így nehezen integrálhatók a kurzusba, továbbá a hallgatók csak egy töredékének van módja és indíttatása ezeken elindulni. A vállalati problémák versenyeztetés alapú megoldási technikája is ismert, és a prediktív modellezés területén éppen erre épül a Kaggle ([kaggle.com](http://kaggle.com)) üzleti stratégiája. A Kaggle valós vállalati felvetések megoldására hirdet és menedzsel pénzdíjas versenyeket, így esetenként több száz ember is ingyen dolgozik a dicsőségért. A résztvevőknek a verseny során nem kell elárulniuk, hogy miként jutottak megoldásra, azt csak akkor kell elárulniuk, ha részesülni szeretnének a díjazásban.



2. ábra: A Hol's der Geier verseny plakátja (2014)

A Kaggle szolgáltatásai között azonban van egy osztálytermi ([inclass.kaggle.com](http://inclass.kaggle.com)) változat is, ami elsősorban oktatóknak készült. Mindkét változatban a teljes infrastruktúra és az összes szolgáltatás elérhető. Az egyelőre ingyenes osztálytermi változatban a versenyeket zárt körűvé lehet tenni, és nem tartozik hozzá pénzdíjazás. A Kaggle csak angol nyelven érhető el, de a felhasználói felülete kellően barátságos ahhoz, hogy minimális nyelvtudással el lehessen rajta igazodni.

A kurzushoz készült legelső, „Hol's der Geier” elnevezésű adatbányászati verseny (lásd 2. és 3. ábra) is itt került lebonyolításra. A verseny a nevét egy jól ismert, teljes információs kártyajáték után kapta. A játék könnyen elkészíthető, így a hallgatók előben is kipróbálhatják, hogy tapasztalatot szerezhessenek a játékmenetet, illetve a lehetséges stratégiákat illetően. Ez fontos eleme annak, hogy rájöhhessenek, hol és miként lehet benne csalni. A feladathoz mellékelt adathalmaz ilyen játszmák sorozatából áll, melyek lefolyása a rendelkezésre álló adatokból egyértelműen rekonstruálható. Az elkészült anyagok minőségét az is jelzi, hogy a kiírást és a feladatot

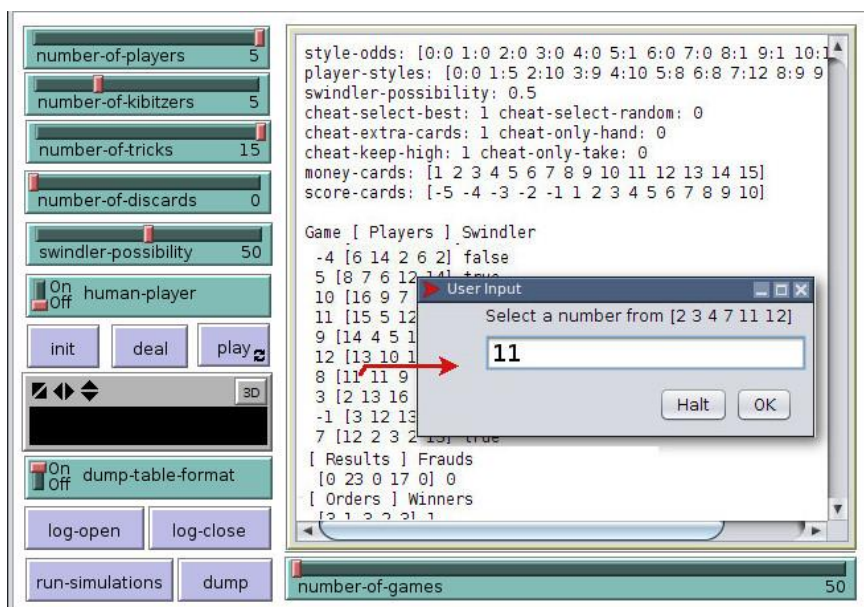
The screenshot shows the Kaggle interface for the 'Hols der Geier fraud detection competition'. At the top, there is a navigation bar with the Kaggle logo and a hamburger menu. Below this, the competition title 'Hols der Geier fraud detection competition' is displayed, along with a description: 'Fraud detection in playing card games of GOPS type'. It also indicates '8 teams · 6 years ago'. There are tabs for 'Overview', 'Data', 'Discussion', 'Leaderboard', and 'Rules'. The 'Overview' section is active, showing a 'Description' and 'Evaluation' tab. The description is in Hungarian, titled 'Csalásdetektálás GOPS játékokban', and explains that the competition is for researchers, teachers, and students at Pécsi Tudományegyetem. It mentions that participants can win a certificate of appreciation by submitting their solutions to the PTE competition. A box at the bottom of the description contains the registration instructions: 'Részvételi szándékodat jelezd az EHA kódod és a neved elküldésével a HdG (kukac) ktk.pte.hu email címre!'.

3. ábra: A Hol's der Geier verseny Kaggle in Class nyitóoldala (2014)



a Kaggle üzemeltetői elfogadták és közlésre érdemesnek tartották. Ez a minőség-ellenőrzési lépés az osztálytermi változatban is kötelező elem. A verseny teljes anyaga (kiírás, leírás, szabályok, adatok és értékelés) a Kaggle in Class oldaláról tölthetők le (Kruzslicz, 2014).

A verseny tervezésekor nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy érdekes gazdasági problémát (*bidding system*) vessen fel, a tananyagban is szereplő adatbányászati módszerrel (*fraud detection*) legyen



4. ábra: A Hol's der Geier játszmagenerátorának megvalósítása NetLogo szimulációval (2014)

megoldható, és a valóságban is kipróbálható (*multiplayer game*) legyen. A valós játzmákon túl, a verseny jövőbeli újra meghirdethetősége érdekében (*replayability*) egy játékszimulátor (4. ábra) is készült, melynek segítségével tetszőleges mennyiségű játszma előállítható.

Bár az indulásnál nagyon nagy segítség volt egy kész rendszer használata, három olyan nehézségre is fény derült, ami megfontolandóvá tette egy saját rendszer kialakítását. Először is a Kaggle csak és kizárólag prediktív modellek kiértékelésére képes, így a tantárgy más típusú feladataiból nem készíthető itt verseny. Másodszor a

hallgatók regisztrációja és azonosítása körülményes volt, hiszen ezt mindenkinek magának és az oktatónak kellett megtennie. Harmadszor pedig a rangsorképzési algoritmus bizonyult elégtelennek annyiban, hogy elfogadja az egyforma megoldásokat, csak az időben korábbi beküldést rangsorolja előbbre. Valódi versenyeknél ez nem probléma, de a hazai hallgatók körében gyakran alkalmazott egymás közötti megoldás-megosztás miatt szükségessé vált a másolások megakadályozása.

Mіндеzen tapasztalatok birtokában döntöttünk úgy, hogy a kurzus-hoz egy saját, a kari rendszerekkel is integrálható, BIC elnevezésű ([exam.ktk.pte.hu/wsgi1/bic/](http://exam.ktk.pte.hu/wsgi1/bic/)) versenykezelő környezetet fejlesztünk ki. Ennek segítségével a félév során tetszőleges időtartamra és feltételekkel lehet versenyeket meghirdetni, melyekhez a hallgatók automatikusan hozzárendelődnek. Valamint a tételesen egyező megoldások problémája is kiszűrhető és kezelhető lett. Egyazon versenyen alapértelmezés szerint csak egy kurzus hallgatói vehetnek részt, de könnyen meghirdethető közös versengés is a különböző képzési formákban tanulók számára. Sőt akár évfolyam, kari, vagy egyetemi szinten is versenyeztethetők a hallgatók egymással. Mivel az időközi rangsorok publikusak, ezért a közös versengésnek az amúgy is kompetitív csoportok révén még nagyobb a motivációs ereje.

Az, hogy az első verseny témájaként egy játékot választottunk, nem volt egészen véletlen, hiszen ebben az időszakban kezdtek terjedni a játék alapú tanulási módszerek, melyeket azután több szinten is sikerült beépíteni a kurzusba.

### **Játékosítás**

A (társas)játékok többsége is értelmezhető versenyként, hiszen a játékszabályok rögzítik a lebonyolítás rendjét, és rendelkeznek a győztes meghatározásának módjáról is. Kompetitív játékok esetében ez az analógia szinte teljes. A játék fogalma azonban bővebb a

versenyénél, mert például beletartoznak a kooperatív játékok is, melyeknél a résztvevők maga a játék ellen küzdenek. A játék egyben olyan tanulási forma is, aminek igen magas az élvezeti és ismételtetőségi faktora. A játékosítás (*Gamification*) pedig nem más, mint a játékokban használatos elemek alkalmazása nem-játékos környezetben.

A játékosítási elemek csoportosítására használt kategória rendszerek közül az illeszkedik legjobban a tanuláshoz, amelyik ezeket a motivációs szintjük szerint emelkedő sorrendben sorolja be (Goethe, 2019):

1. *Tartalom*: történet, témakör, feladatok, kihívások, küldetések, virtuális javak...
2. *Haladás*: szintek, pályák, kulcsok, felszereltség, eszközkészlet, jelszavak, pontok...
3. *Eredmény*: díjak, trófeák, kitűzők, jelvények, képesség, élet...
4. *Elismertség*: dobogók, helyezések, toplisták, rangsorok, minősítések...

Nem meglepő, hogy a 12 legfontosabb elemtípus között maga a versengés (5. ábra VS icon) is megtalálható. A játékosítási összetevők ábráján egyre sötétedő színek jelölik azokat, amelyek a BIC rendszer használatával a tanteremben támogathatók és megvalósíthatók.



5. ábra: A 12 legfontosabb játékosítási összetevő (S. Boller 2013)

A versengés lehet egyéni vagy csapat, és irányulhat egymás ellen vagy a játék ellen. A modellezési versenyeknek megvan az a szerencsés tulajdonságuk, hogy bár egyéni, a különböző megoldások együttes módszerek segítségével egybegyűrhetőek, és az így kapott kombinált modellek általában jobbak, mint amikből összeállítottuk őket. A Kaggle versenyek pénzdíjait is többnyire az első néhány helyezettből összeállt közös csapat szerzi meg. Amennyiben a versenyért járó jutalom osztható, úgy nem lehet, és nem is érdemes megakadályozni azt, hogy a versenyzők önszerveződő módon koalícióba tömörüljenek. Mivel e lehetőség felismerése nagy előrelépés a tananyag megértésében, a verseny lebonyolító megoldásoknak támogatniuk kell a csoportalakítást. A verseny tervezésében a jutalmazási rendszer tehát alapvetően meghatározza a résztvevők együttműködési, illetve szembenállási viselkedését. Érdemes még

megemlíteni azt, hogy ha az értékelés során a két egyforma megoldás közül a korábban beküldött kiüti a későbbieket, akkor az első megoldás beküldője segíti a többieket azzal, ha elárulja és megmutatja nekik az ő megoldását. Azontúl, hogy így hallgatók közötti tudásátadás történik, egyben meg lehet takarítani azt az időt, amit egy esetlegesen már beküldött megoldás megtalálásával elvesztenénk. Ha a hallgatóknak lehetőségük van több megoldást is beküldeniük, akkor a tudásmegosztó résztvevő érdekei sem sérülnek, hiszen még neki is módjában áll jobb megoldást keresni vagy a meglévőt javítani.

A versenytervezés további fontos szempontja tehát, hogy mennyi idő áll a résztvevők rendelkezésére, és ez idő alatt hányszor próbálkozhatnak a megoldással. Az első legegyszerűbb, triviális megoldásokat akár a hallgatókkal együtt érdemes elkészíteni, és egyénileg beküldeni őket. Ezzel egyrészt megismerkednek a rendszer használatával és az értékelési módszerrel, másrészt kiinduló alapot és bátorítást kaphatnak a folytatáshoz. Megoldást beküldeni egyébként akár mindenféle modell nélkül is lehetséges, egy egyszerű, véletlenszerűen generált eredmény sor előállításával. Hasonlóan nincs megkötve a hallgatók keze abban sem, hogy a megoldást szolgáltató modellt milyen eszközzel készítik el. Természetesen egy idő után a jól bevált táblázatkezelő eszközök kevésnek fognak bizonyulni.

A versenyek időzítését érdemes úgy kialakítani, hogy azok már azelőtt elérhetőek legyenek, mielőtt a megoldásukhoz szükséges tananyag ismertetésre kerülne. Így az érdeklődőbb hallgatók előnybe kerülhetnek a korábbi beküldéseikkel. Ha ilyen előfordul, akkor a beküldött megoldásokra és beküldőikre már támaszkodni lehet a tananyag oktatása során. A versenyeket ajánlott egészen a félév végéig visszaszámláló lejáratú határidővel nyitva hagyni. Ezzel egyrészt lehetőséget adunk a hallgatóknak önálló gyakorlásra, másrészt a tananyag ismeretében születhetnek olyan megoldások, amelyek a korábbiakat letaszítják a trónjukról. Ez általában olyan nagy sikerélményt ad, hogy a versenykezelő rendszereknek ajánlott nemcsak

az aktuális ranglistát elérhetővé tenni, hanem annak időbeli alakulását, a helyváltoztatásokat (*timeline*) is.

Fontos a hallgatónak megismerkedniük azzal is, hogy az időközi rangsorok csak hozzávetőlegesek, és a végeredmény kihirdetésekor a helyezésekben apróbb változások következhetnek be. Vagyis senki, még az első helyezett sincs biztonságban a verseny lezártaig. A beküldött megoldások időközi eredményei ugyanis nem a versenyzők elől rejtett eredeti eredményhalmaz felhasználásával számítódnak ki, hanem csak egy másik, ahhoz hasonló, reprezentatív adathalmazon. Ezen értékelési módszer megértése is fontos része a modellezési ismeretek elsajátításának, és a kis méretű véletlen alkalmazása mindenki számára megadja az esély lehetőségét. Ezt hangsúlyozandó az egyik versenyt (tipikusan a legelső) érdemes végleg lezárni akkor, amikor a tananyagban a modellek kiértékelése részhez érünk, hogy a gyakorlatban is látható legyen mit jelent a validálás. Utána igény szerint a verseny újranyitható és folytatható. A motiváció fontos eszköze az anonimitás is. A résztvevők nem mindegyike örül annak, ha mások a rangsor végén látják őt. Bár senkinek sincs miért szégyenkeznie, aki megpróbálkozik a megoldással, de még a ranglistát vezetőik sem mindig szeretik felfedni kilétüket. A BIC rendszer mindenkihez generál egy véletlen *avatart*, ami aztán tetszőlegesen megváltoztatható, de a hallgató valós kilétét is felfedheti, ha jónak látja. Az anonimitás jól használható csoportok képzésére is, amennyiben a csapatok tagjai ugyanazt az *avatart* választják maguknak. Ilyenkor meghatározhatjuk, hogy a csapatok által beküldött megoldások közül a legjobb, a legrosszabb, vagy esetleg azok átlaga legyen a csapat teljesítménye. Az anonimitás nemcsak az időközi, hanem a végső rangsorok megjelenítésére is igaz. A valódi személyiséget, hacsak a hallgató nem fedte fel, kizárólag egyedül az oktató láthatja.

A játékosítás esetén fontos a megfelelő témájú háttértörténet kialakítása is. A versenyek egyben interaktív esettanulmányok is, ezért megtervezésükkor szinte minden olyan javaslatot érdemes megfogadni, amelyek az esettanulmányok és játékok készítésekor ajánlot-

tak. Az általában elégtelen, ha a narratíva csak azokat az információkat tartalmazza, amelyek a megoldáshoz feltétlenül szükségesek. A témakörnek valós alapokkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy a kapott megoldások hihetőek legyenek, és a modellek a valóságban is működhessenek. A háttértörténetet olyan köntösbe kell öltöztetni, ami felkelti az érdeklődést, és amely ismeretkör nem áll messze a célközönségtől, vagy legalábbis gyorsan elsajátítható. Az is hasznos, ha a leírásba és/vagy az adatokba meglepő dolgok (*easter egg*) vagy akár hibák (*bugs*) kerülnek, mert ezek felfedezése élményt ad, kiiktatásuk pedig jobb modelleket eredményez. Néhány esetben a hallgatók korábbi aktivitásainak (pl. kérdőív kitöltés, online játékok stb.) adatait használjuk fel a feladatokhoz, ami általában érdekesebbé teszi a kihívást, hiszen mindenki kíváncsi arra, hogy a saját adata miként viselkedik. Vegyes összetételű résztvevők esetén ajánlott több verseny lebonyolítása, ahol minden szakterület (pénzügy, marketing, menedzsment stb.) úgy érezheti, hogy előnybe kerülhet a többiekkel. Ha erre nincs mód, akkor érdemes hallgatókból vegyes, de a félév során állandó csoportokat képezni. A már bemutatott családetektálási verseny mellett azóta készült tőzsdei kereskedési, légi forgalmi kontrolling, emberi erőforrás toborzási, sportfogadási, hotelmenedzsment versenykiírás is.

Ha lehetőség van több verseny lebonyolítására, akkor azok nehézségi fokait alkalmasan megválasztva kialakítható egyfajta fokozatosan nehezedő szintezés. De egy versenyen belül is kialakíthatunk „fekete öves” eredményzónát, valamint előírhatunk minimálisan teljesítendő szintet is. Ez utóbbi azért fontos, mert segítségükkel a véletlen találgatásokat kizárhatjuk az értékelésből.

A végére maradt talán a legfontosabb motivációs eszköz, a jutalmazási rendszer bemutatása. Mivel a Kar elkötelezett az esélyegyenlőség mellett, ezért az olyan versenyre épülő díjazási módszerek, ahol nem lehet mindenki első helyezett, nem képezhetik az értékelés tárgyát. Emiatt a versenyek jutalmazása szabályosan csak a teljes pontszámon felüli extra bónuszpontok megszerzésére irányul-

hat, illetve tárgnyeremény (ajándék, oklevél) vagy egyéb, az előmenetelt nem befolyásoló kedvezmények adhatók. Mivel a pénzyeremény egyéb etikai okokból nem támogatott, ezért az alkalmazott jutalmak általában nem osztható erkölcsi díjak.

Említésre érdemes még a *moodle* rendszer kitűzőinek használata, ami nem más, mint egy virtuálisan hordozható kitüntetés, ami tartalmazza, hogy azt az illető kitől és miért kapta. Ezek nemcsak versenyeken, hanem egyéb esetekben is (pl. leggyorsabb válaszoló, legtöbbet hozzászóló, legjobb hibakereső stb.) használhatók a hallgatók motiválására.



6. ábra: A moodle kurzushoz készített néhány kitűző (*badges*)

## Eredmények

A korábban bemutatott, 2014-ben megrendezett legelső alkalom óta folyamatosan tartunk üzleti intelligencia versenyeket a tantárgyak keretén belül. Jelenleg nyolc, teljesen kész és tesztelt esettanulmány áll a rendelkezésünkre, melyek közül félévente hármat szoktunk megnyitni. Ezek közül az első kicsi és könnyű, a második közepes nehézségű, a harmadik nemcsak nehezebb, de ott már az adatbázis nagysága is gondot okozhat. A feladatok adathalmazai és dokumentációi ugyan kétnyelvűek, de a kerettörténetek közül még csak négyet sikerült angolra is lefordítani. Az adatok le is tölthetőek, de a



szoftverekből adatbáziscsatolók segítségével közvetlenül is elérhetőek.

Évfolyam	Nappali magyar	Nappali angol	Levelező magyar
2015	9 / 96	-	-
2016	12 / 16	-	4 / 35
2017	16 / 51	-	25 / 73
2018	12 / 28	18 / 20	6 / 84
2019	4 / 5	12 / 22	3 / 98

7. ábra: Versenyeken résztvevők létszáma az évfolyamhoz képest  
(fő/fő)

A viszonylag alacsony részvétel egyben minőségi részvétel is. Érkeztek már be olyan megoldások is, amelyek jobbak voltak, mint amilyenek a szakirodalomban eddig ismertek voltak. A távolmaradás részben annak köszönhető, hogy maga az alap tananyag is nagy, és heti rendszerességgű házi feladatok is vannak. A versenyekre tényleg csak azoknak marad idejük, akik igazán fogékonyak az üzleti intelligencia iránt. A távolmaradás másik oka a nem túl vonzó jutalmazási rendszer, ugyanis a győzelemért egyelőre csak erkölcsi elismerés jár. A rangsorok minden esetben kari szinten összesítettek, de a helyezések kurzusonként kerülnek kiosztásra. A 2017-es évben az egyéni versenyzés helyett megpróbálkoztunk csapatversenyt hirdetni. Mint látható, a kimutatható létszám megnőtt, de a lebonyolítás során számos szervezési nehézség lépett fel. A félév folyamán hallgatók estek ki a csoportokból, illetve együtt-tartási nehézségek merültek fel.

A versenyek tekintetében azóta jók a hallgatói visszajelzések, mióta az első feladatot - kicsit kézen fogva - az órán is elindítjuk. A félév elején a túl sok információ mellett már nem jut figyelem a versenykiírásokra is. A beérkezett javaslatok alapján érdemes lenne az

utolsó órákat arra szánni, hogy a hallgatók egymásnak is bemutassák és megbeszéljék az eredményeiket. Jelenleg ugyanis a modelleket és azok dokumentációját csak az oktatóknak kell leadniuk.

A helyi versenyeken kívül mindig reklámozzuk az aktuálisan futó éles, pénzdíjazásos versenyeken való részvételi lehetőségeket is, de ezekre eddig még sosem maradt energiája a hallgatóknak. A legnagyobb eredménynek azt tartjuk, hogy a versenyzők közül eddig több olyan hallgató érdeklődését sikerült felkelteni a téma iránt, akik ezután ebből írták a szakdolgozatukat is, felhasználva a már itt megszerzett készségeiket.

### **Következtetések**

A technológiai környezet az oktatásban mindig csak egy lehetőség. Nem egyszerű megtalálni azt a formát, ami nemcsak hatásos, hanem eléggé vonzó is a hallgatóság számára. A hallgatók részéről egyelőre sokkal inkább vezetett gyakorlatokra van igény, mintsem önálló, felfedező jellegű lehetőségekre. Ezért a jövőben a versenyztetést csak mint formát tartjuk meg, és az életszerű, komolyabb versenyfeladatokat felváltjuk egyszerű, tankönyvi feladatokkal. A versenyek félévre tervezett mennyisége és időzítése sikeresnek mondható. A részvételi motiváláson és a lezárás ünnepélyességén mindenképpen javítani kell.

A BIC rendszer rangsorolási módszere bármely tárgy esetén alkalmazható, de egyelőre csak bizonyos fajta problémák automatikus kiértékelésére képes. Terveink között szerepel, hogy az önálló versenykezelő részből egy *moodle* beépülő modult készítsünk, melynek segítségével a versenyek is éppen olyan általánosan használható tevékenységek lesznek a *moodle* keretrendszeren belül, mint a tesztek vagy a szavazások.

Versenyeink sikeresnek mondhatók a tekintetben, hogy azok résztvevői a vizsgákon is sokkal jobban teljesítenek. Vagyis a fogékony hallgatókat ezzel a módszerrel korábban, már félév közben is meg

lehet találni és ki lehet emelni. Azon azonban még sokat kell dolgoznunk, hogy a versenyek segítségével a tárgytól idegenkedők is megszerethessék az üzleti intelligenciát.

## Hivatkozások

R. T. Johnson, D. W. Johnson, B. Bryant (1973): *Cooperation and Competition in the Classroom*, The Elementary School Journal, Vol. 74, No. 3 (Dec., 1973), pp. 172-181

D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec (2008): *Cooperation in the Classroom* (8th edition), Boston: Allyn and Bacon ISBN 0939603047, pp. 328

D. W. Johnson, R. T. Johnson (2002): *Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis*, Asia Pacific Journal Education, Vol 22. No 1. pp 95-105

W. Jolliffe (2007): *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*, SAGE Publishing ISBN 1412923808, pp. 144

J. Gerstein (2012): *The Flipped Classroom: The Full Picture*. Amazon Digital Services LLC.

Moodle HQ (2017): *The Moodle project*. URL: <https://moodle.org>

O. Goethe (2019): *Gamification Mindset*, Springer ISBN 303011077X, pp. 43

S. Boller (2013): *Learning Game Design Series, Part 4: Game Elements*, Available at: <http://www.theknowledge-guru.com/learning-game-design-series-part-4-game-elements/>

S. Kagan (2001): *Kooperatív tanulás*, Önkönet Kiadó, Budapest. ISBN 9789638662354, pp. 374

F. Kruzsliz (2014): *Családetektálás GOPS játékokban*, Kaggle in Class competition, Available at: <https://inc-lass.kaggle.com/c/hols-der-geier>

NetLogo (2016): *A multi-agent programmable modeling environment*, <https://ccl.northwestern.edu/netlogo/>



# Az óra menetét támogató Web 2.0 megoldások

Dr. Sipos Norbert

## Bevezetés

Ebben a tanulmányban - a tanulási környezet főbb szempontjainak megismerését követően - a Pécsiközgáz mesterszintű képzésén tartott *Project Management* tárgy esettanulmányok, valós gyakorlati problémák megoldása során alkalmazott Web 2.0 megoldások ismerhetőek meg. Fontos kiemelni, hogy a szummatív és formatív értékelésre egyaránt építkező, tanulást támogató megközelítés során mind az oktatónak, mind a hallgatóknak új kihívásokkal kell szembesülnie, mivel nagyobb mértékű, elsősorban szellemi jelenléti igényel mindkét fél részéről.

## A tanulási környezet és az ICT

A tanulási környezetet számos tényező befolyásolja, mint például az oktatást meghatározó jogi keretrendszer, az oktatási program, a KKK, az oktató habitusa, az elsajátítandó tudás struktúrája és minősége, továbbá mind az oktató, mind a hallgató oldaláról a motiváció. A hagyományos tanulási környezetben az oktató a tudásközvetítő, kevés, vagy semmilyen interaktív hallgatói visszajelzési lehetőséggel. Ebből adódóan alapvetően két részre lehet bontani ezt a fajta tanulást:

1. Oktatói és hallgatói jelenlét, amikor az oktató által vezérelt, irányított folyamatról van szó.
2. Oktatói és hallgatói jelenlét nélküli, amikor az oktató által adott instrukciók révén a hallgató otthon, önállóan készül a hallgató a tanulási kimenetek elsajátítására.

Az első pontban az infokommunikáció egyes részei kerülnek az előtérbe, nem jelennek meg az *e-learning*, vagy *blended learning* különböző megközelítést igénylő szempontjai. A hagyományos, kontaktra építő oktatás esetében is fontos a keretek kialakítása és támogatása mellett a segítséget igénylő kérdések megoldása. Emellett a 21. században az oktatás, az egyes kurzusok önálló módon történő kezelése már nem életképes. Nem elegendő a saját tudományterület megfelelő tanegységeinek egymáshoz kapcsolódása, fontos a társ-, kiegészítő diszciplínák becsatornázása is, illetve a teljesen más területeken azonosítható szinergiahatásokat is ki kell aknázni. Az

ilyen szintű inter-, illetve multidiszciplinaritás jelentős kihívást állít az oktatók elé, mivel a saját tudományágak magas szintű végzésére fókuszált az eddigi gyakorlat, a változásokból adódóan ugyanakkor ez egy polihisztor megközelítést igényel. Természetesen nem lehet azonos mélységű ismerettel rendelkezni az eltérő, vagy akár hasonló tudományágakból, ugyanakkor a kompetencia fejlesztéséhez szükséges kapcsolatok azonosítása már elvárható az oktató részéről, és az erre építhető pozitív tapasztalatokat be kell építeni az oktatási gyakorlatba. (Ollé, 2007)

A felsőoktatás jövője sok szempontból kérdéses, hiszen még nem látjuk az információtechnikai eszköz- és alkalmazásrendszerre alapozott tanulás és a hagyományos oktatás viszonyát. Jelenleg járható útnak tűnik a két forma együttes alkalmazása. Az információ- és kommunikációtechnológia hatékony és hatásos módon képes támogatni szinte bármilyen felsőoktatási oktatási program megvalósítását. Ez a bevezetés időszakában jelentős mértékű erőfeszítést igényel, a későbbiek folyamán ugyanakkor ez megtérül.

## **A tanulási környezet kialakításának szempontjai**

A tanulási környezet kialakításánál négy szempontot érdemes szem előtt tartani. Legyen

a) tanuló-központú: az egyén szintjén az új információkat egy meglévő ismerethalmazba lehet integrálni, aminek révén a korábbi rossz gyakorlatok felülíródnak, illetve a jó tudásanyaghoz való kapcsolódás révén az egész tudásanyag jobban beépül a hosszútávú gondolkodásba.

b) tudás-központú: ami elősegíti a kompetenciák fejlődését, illetve arra is felhívja a figyelmet, hogy a lexikális, az interneten is megszerezhető tudás helyett a kompetencia alapú oktatás kerül előtérbe. Ennek révén az eddigi tananyagok oktatási logikáját is felül kell írni.

c) értékelés-központú: nem elegendő a folyamat végén adott szummatív értékelés, fontos a rendszeres visszacsatolás és a formatív értékelési rendszerek használata.

d) közösség-központú: minden ember alapvetően társas kapcsolatokban működik stabilan hosszú távon, ezért a tanulásnak társas formájában megvalósuló tervezése és szervezése az egyik legfontosabb feladata az oktatóknak.

A tanulási környezet kialakításával kapcsolatos feladatok úgy is megragadhatóak, hogy az egyes szempontokat ellentétes szembeállítás módszerrel vizsgáljuk meg.

<b>Tradicionális tanulási környezet</b>	<b>Progresszív tanulási környezet</b>
Tények, szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása
A tudás forrása az iskola, a tanár, a tananyag	Különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
A tanári instrukció dominanciája a tudás-elsajátítás során	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását
Kötött tanterv, merev órabeosztás	Projekt alapú tanulás, szabad időkeretben
A tanulás fáradtságos munka	A tanulás érdekes vállalkozás
Osztályteremben történő tanítás	Könyvtárban és szaktantermekben történő tanulás
Osztálykeretben történő tanítás	Kisebb csoportokban történő tanulás
Homogén korcsoportban történő tanítás	Heterogén korcsoportban történő tanulás
Iskolán belüli tanulócsoporthok	Iskolák közti virtuális tanulócsoporthok (CSCL)
Alkalmazkodás és konformizmus	Kreativitás, kritika és innováció

<b>Tradicionális tanulási környezet</b>	<b>Progresszív tanulási környezet</b>
Külső szabályok követése	Belső szabályok kialakítása
Tanárnak történő megfelelés	Standardoknak történő megfelelés
Zárt, monomediális tanulási környezet	Nyitott, hipermediális tanulási környezet

1. táblázat: Komplementer tanulási környezet ellentétpárjai  
(*Forrás: Komenczi, 2007*)

Az állítások nem kizárják, hanem kiegészítik egymást, ami azt jelenti, hogy nem feketén-fehéren, vagy-vagy megoldásban kell gondolkodni, hanem az egyik vagy a másik irányba történő hangsúlybeli eltolódásokkal kell szembesülnie mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak. A változást kisebb-nagyobb mértékben befolyásolja a területen alkalmazható ICT megoldások jelenléte és elterjedtsége.

### **A Pécsiközgaz *Project Management* tárgynál alkalmazott Web 2.0 megoldások**

Az angol *Applied Management* és *Entrepreneurial Development* mesterszakok első évfolyamán kötelező tárgy a 6 kreditese (heti 2\*90 perces) *Project Management*. A két képzésen tanuló több, mint 10 országból és kultúrából származó résztvevő menedzselése, a tanulási folyamatokon való átsegítése már önmagában kihívásokkal teli, ráadásul a projektmenedzsment számos terület ismeretét szintetizálja. Ennek következtében a klasszikus frontális oktatás alkalmazása nem biztosítja a hallgatói elégedettség elérését, és a szükséges tudásanyag átadását. A kurzus kialakításánál elsődleges szempontként jelent meg a gyakorlaton keresztül történő tanulás. Ez egyrészt az esettanulmányokra épülő megoldásokat (10%), másrészt a valós vállalati eseten való munkavégzést jelenti (90%). Ez utóbbi három részre osztható. A szigorúan legfeljebb 5 fős csoportok kialakításánál elvárás volt a különböző országokból való származás, hogy ne a megszokott környezetben történjen a tanulás. Ezt követően a projektötletek megismerése (egy érkezett a hallgatók oldaláról, a többit az oktató biztosította kapcsolatrendszerén keresztül) és kiválasztása, a problémával való megismerkedés az első tel-



jesítendő lépés, ami magába foglalja az ügyféllel való aktív kapcsolattartást is. A hallgatói csapatoknak összesen háromszor kell a saját projektjükkel való előrehaladásról beszámolniuk.

- A projekt validálása (10%): a tanulmányozandó és megoldandó probléma főbb elemeinek azonosítását kell bizonyítani (becsült költségvetés, szükséges erőforrások, célok, határidők és mérföldkövek, benchmarking, alap SWOT analízis, szükségletelemzés, PDCA-analízis), legfeljebb 5 oldalban.
- A projekt félidőben történő prezentálása (30%): az előző állapotra adott visszajelzések, valamint a klienssel való kapcsolattartás révén előre meghatározott és kommunikált szempontok (vezetői összefoglaló, finomított költségvetés, részletes megvalósítási időterv, kockázatkezelés, minőségmenedzsment, értékelési terv, projekt menedzsment terv, kvantitatív és kvalitatív indikátorok, kibővített SWOT analízis akcióprogramokkal, érdekelt-elemzés) mentén kell legalább 20 oldalas tanulmányt benyújtani és előadni. A prezentációt az oktató és a csoportok is értékeli.
- A projekt záró prezentációja (50%): a legalább 40 oldalas tanulmányban 3 további területet kell kidolgozni (kockázatmenedzsment akciótervvel, kvantitatív és kvalitatív indikátorok mérésének finomítása, disszeminációs terv), emellett a projekttulajdonosok, azaz a kliensek előtt 15-20 percen előadni, ahol szintén minden csapat részt vesz az értékelés folyamatában.

Ezeket az elvárásokat a hallgatók megtalálják a Neptun-on, illetve az első órán részletesen átbeszéljük az oktatóval. A részletes pontozás, az egyes elemek súlyai is elérhetőek. Ezen kívül egy kommunikációs etikett rögzíti, hogy milyen fórumokon lehet elérni az oktatót, milyen elemek megjelenítése esetén várható válasz a hivatalos e-mail címen keresztül, illetve mennyi időn belüli válaszadás garantált. Az eszközök alkalmazásának feltétele ezek egyértelmű és nyílt kommunikációja, továbbá az ezek mentén történő konzisztens működés. Az félidőhöz kapcsolódó értékelésre látható példa mutatja ezt be. (1. ábra)

	A	B	C	D
34	<b>Quantitative and qualitative indicators</b>		10%	2%
35	<b>Com:</b>	Almost missing. A general description is not able to satisfy the concrete information.		
36	<b>Extended SWOT analysis with action programs</b>		10%	3%
37	<b>Com:</b>	Failed SWOT section impedes the creation of a good TOWS in ST, not convincing WO and WT.		
38	<b>Stakeholder analysis</b>		10%	0%
39	<b>Com:</b>	Explanations, details in regards to the stakeholders are missing, therefore the evaluation is not able to be performed.		
40				
41	<b>Written part</b>		<b>Weight</b>	<b>Assessment</b>
42			100%	35%
43			<b>Points</b>	<b>4,2 p</b>
44	<b>Use of Teams</b>		6 p	6,0 p
45	<b>Com:</b>	Great use of Teams and Planner. BUT beware, as for Planner only 2 of 4 are having duties.		
46	<b>Oral presentation</b>		12 p	6,6 p
47	<b>Com:</b>			
48	<b>Extra reduction if necessary.</b>			-3,0 p
49	<b>Com:</b>	Not meeting the minimum length requirements.		
50	<b>Total, out of 30 p, not considering eventual absence (which might cause a reduction of 3p)</b>			<b>13,8 p</b>

1. ábra: Példa az egyik csapat félidőben történő visszajelzésére (részlet, saját szerkesztés)

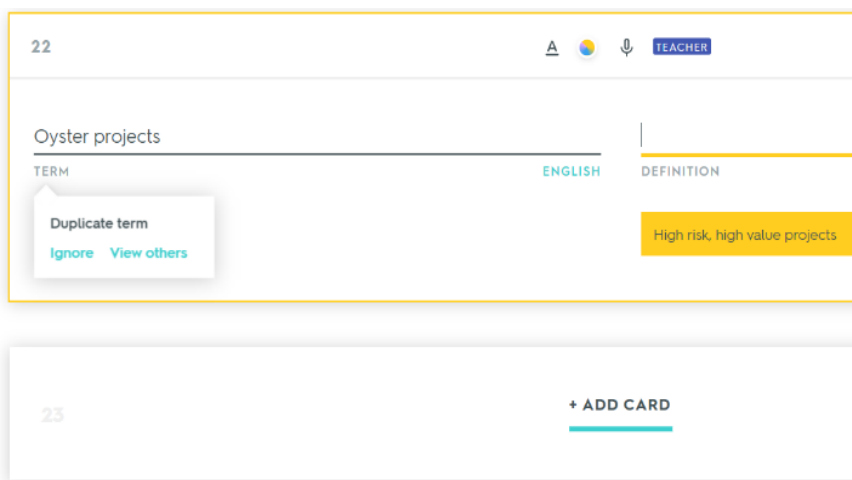
A 2019/20-as tanévben három új elem is bekerült a programba.

- Egyrészt - véletlen csoportkialakítás révén - többször került sor Quizlet alkalmazására.
- Másrészt a vállalatoknál alkalmazandó ERP rendszerek (Hassan, 2018; Nofal – Yusof, 2016) elterjedésével párhuzamosan egyre nagyobb az igény a frissen végzettek felé, hogy tudják ezeket az eszközöket megfelelően használni, ezért az O365-ön belül kötelező volt a Teams használata, ami a projektek értékelésében 10%-ot jelentett.
- Harmadrészt ugyancsak az ERP alkalmazásához kapcsolódik a felelőségek és határidők kijelölése, valamint nyomon követhető módon történő riportálás annak teljesítéséhez kapcsolódóan. Ennek részeként az O365 Planner funkciót kellett használni a csapatoknak, az értékelésben szintén 10%-os részt képviselve.

A következőkben ennek a három elemnek a működését és hatását ismerhetjük meg.

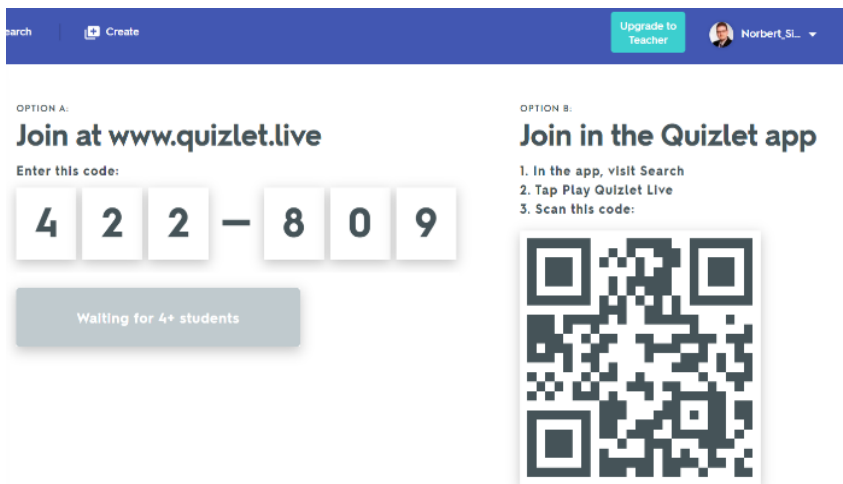
## A Quizlet alkalmazása

A *www.quizlet.com* webhely számos módon tudja segíteni az oktatást. Lehetőség van az ingyenes regisztrációt követően önálló gyakorlásra alkalmas szókétyák kialakítására, különböző tesztek készítésére, csoportos tanulást támogató órai kvízversenyre. Ez utóbbi komplettírozása és menedzselése könnyű és egyszerű az oktatói oldalról. Gyorsan össze lehet rakni a 20-25 kérdést és hozzá tartozó definíciót egy témakörből. Az is segíti ezt, hogy a mások által már a rendszerbe bevitt elemeket felajánlja egy-egy téma kiválasztásakor. Ennek szemléltetése az ábrán látható (2.ábra). Bal oldalon az egyik projektportfólió választási technikához jobb oldalt rögtön felajánlja a rendszerben lévő definíciót. A tapasztalatok alapján 20-25 tanulókártya szett kialakítása 10-15 perc egyszeri időráfordítást igényel. Ennyi elegendő egy-egy órához kapcsolódóan, továbbá ennyiből már változatosan lehet akár több kört is lejátszani a véletlenszerűen kialakult csoportokkal.



2. ábra: Új tanulási kártya készítése a Quizletben.  
(saját szerkesztés)

A csoportok létrehozását a rendszer biztosítja. A kivetített kódot a hallgatónak csak be kell írnia a tabletre, laptopra vagy mobilra, és a bejelentkezési név alapján tudja azonosítani magát és társait. (3. ábra)



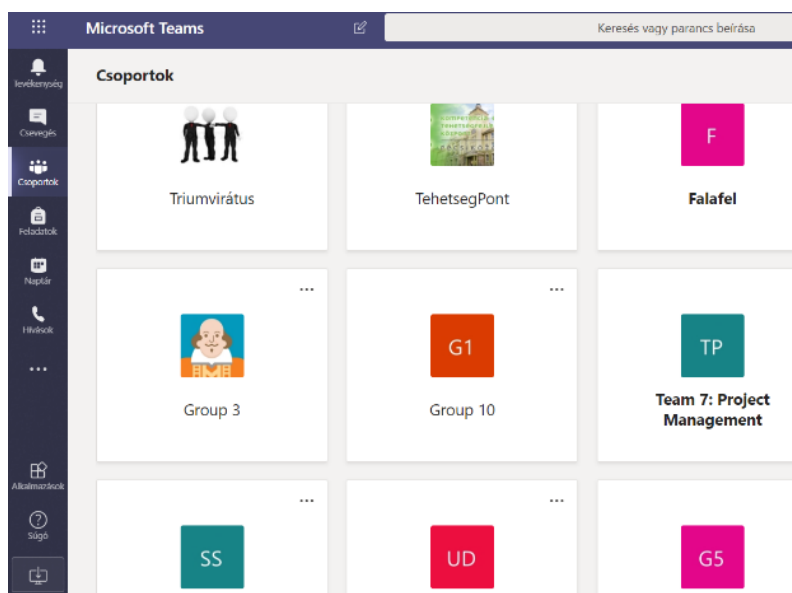
3. ábra: Egymással versengő csoportok kialakítása a Quizletben  
(saját szerkesztés)

A játék ezt követően a tanulóártya-bankból kiválaszt minden csapat számára véletlenszerűen kérdéseket. A játék indításakor mindhárom-négy (általában ekkora létszámú csapatokba osztja szét a rendszer a résztvevőket) eszközön ugyanaz a fogalom vagy definícióleírás (az oktató választása alapján) látható, azonban a helyes válasz csupán az egyik eszközön található meg. Az összes válasz a játék elején már megjelenik a játékosok eszközein, a helyes párra kattintás után ezek helyére nem kerülnek új opciók. A játék nehézsége és izgalma, hogy minden egyes rossz válasz után újraindul az adott csapat számára a kör (és a kérdések véletlenszerű kiválasztása is), és kezdenek elölről az egészet. A játék akkor ér véget, ha az egyik csapat az összes párosítást megtalálja. A folyamat közben a rendszer az általa generált állatszimbólumokkal jelzett csapatnevek segítségével egy virtuális versenypályán mutatja az aktuális állapotot, így a vezető csapatot is, és a rossz válasz esetén a start mezőre való visszaesést is (általában ezt az adott játékosok részéről egy csatlódottságot kifejező hanghatás is kíséri).

A játékos teljesítmény mellett a generáció sajátja, hogy valamilyen szintű jutalmat, ellentételezést vár, a tapasztalatok szerint akár 0,25 plusz pont (0,25%) is ösztönző erejű. Természetesen az eszköz tömeges (az oktatók 30-35%-a általi) használata valószínűleg csökkenti a hallgatók által érzékelt értékét, ugyanakkor egyértelműen érezhető volt a későbbiek során, hogy a szóártyákon lévő kifejezéseket jobban megjegyezték.

## A Microsoft Teams alkalmazása

A Pécsi Tudományegyetem összes polgára számára hozzáférhetőek az O365 alkalmazások. Ezek egyike a kommunikációt lehetővé tevő Teams. A félév elején a hallgatók a feltöltött elvárások mellett szembesültek azzal, hogy a Teams-en folytatott kommunikáció ellenőrzött a projektek megoldása során, függetlenül attól, hogy más platformon milyen interakciót valósítanak meg. A felület ismeretlen volt mindenki számára, ezért a bejelentkezéshez, a csapatok kialakításához, illetve a kezdeti lépésekhez kapcsolódóan az oktató készített egy részletes, kommentelt és alánarrált képernyővideót. Mindenki sikeresen belépett a következő alkalomig. (4. ábra)

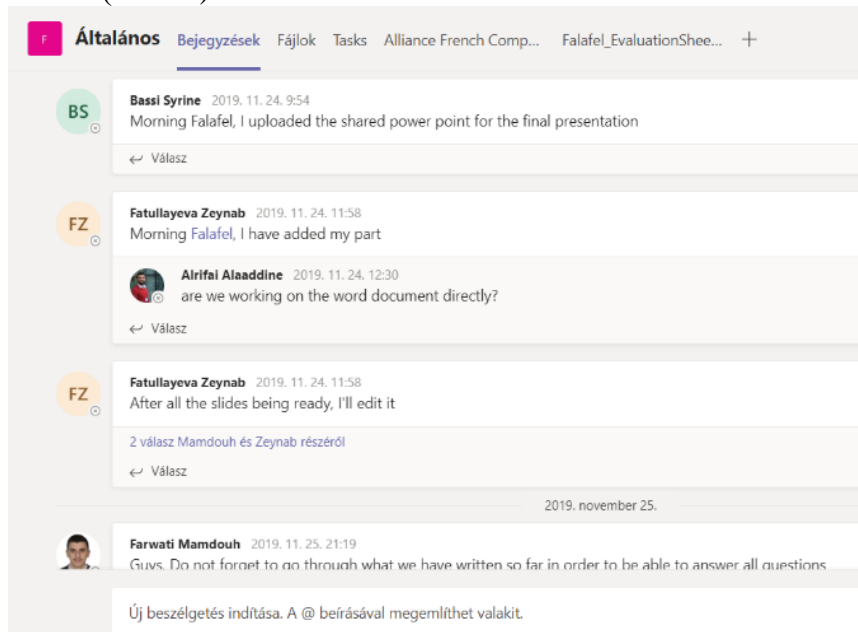


4. ábra: A Teams-ben létrehozott csapatok. *(saját szerkesztés)*

A csapatalakítás mellett kötelező jelleggel hozzá kellett rendelni az oktatót, ami azt is jelenti, hogy az ezen keresztül érkező kérdésekre is vállalta a válaszadást. A rendszer előnye, hogy az adott résztvevő nevének kiválasztásával alapbeállításként kap róla egy e-mailt, így mindkét irányba, azaz a hallgatótól az oktató felé, és fordítva is működött ez az információáramlás. Ettől függetlenül a hivatalos kommunikáció a Neptun LMS felületén is megvalósult a visszakövethetőség érdekében. A Teams közvetlenebb interakciót tett lehetővé,

valamint gyakoribb, akár napi szintű válaszigényt. A hallgatók jellemzően ezen keresztül tettek fel tisztázó kérdéseket az oktatói visszajelzés, illetve az oktatói elváráshoz kapcsolódóan. A gyakoribb kérdéseket a következő kontaktóra elején az egész csoporttal átbeszélték, hogy azonos fogalmakra és megközelítésre alapozva folytassák a projektek fejlesztését.

Az oktató az értékelési időpontokban ellenőrizte a Teams-en belüli kommunikáció megvalósulását, az egyik csapat felülete látható példaként (5. ábra)



5. ábra: Példa egy Teams-en belüli kommunikációra.  
(saját szerkesztés)

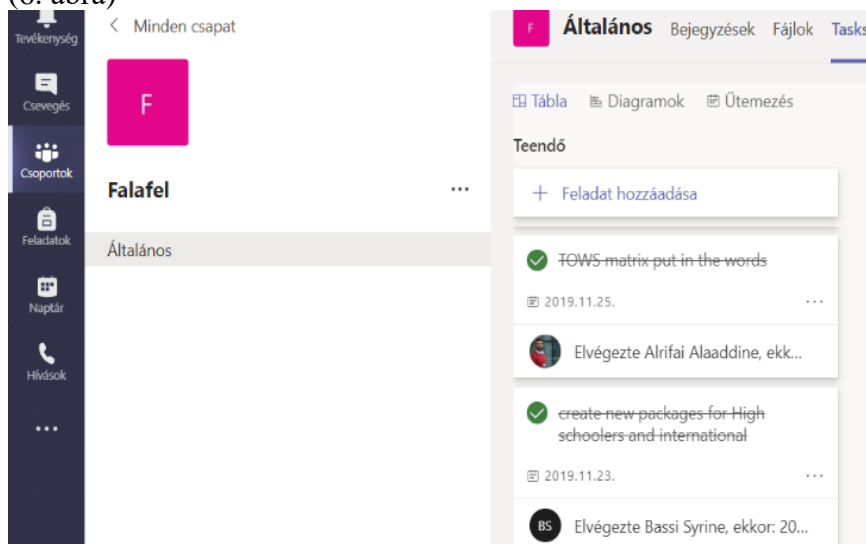
Az intenzitás és a kommunikáció minősége alapján adott értékelést az oktató, amelyet írásban is eljuttatott az adott csapatnak. Az első, 5 oldalas projekt validációt követően a transzparens és egyértelmű kommunikáció ellenére sok csapat lepődött meg, hogy nem kaptak pontot erre az elemre. Az oktató nem biztosított lehetőséget az egyéb platformokon folytatott együttműködés bemutatásával az elvesztett pontok jóváírására a koherencia és konzisztencia érdekeit szem előtt tartva. A relatíve kis súlyt kitevő elem sok csapatnál érezhető hatást gyakorolt az adott felület használatára, ennek ellenére a félév közepén még mindig sok pontot vesztek. A megerő-

sító visszajelzés, és a felület használatára történő ismételt figyelemfelhívás révén a végső dokumentációhoz kapcsolódó értékeléskor már minimális pontot kellett levonni a kommunikáció elmaradására visszavezethetően.

## A Microsoft Planner alkalmazása

Az O365 másik alkalmazása a Planner, avagy a Tervező. Ez pár kattintással hozzárendelhető a Teams felületéhez. A hasonló alkalmazásokhoz (pl. Canvas, Jira stb.) hasonlóan kártyás és csempés elrendezéssel lehet a feladatokat személyekhez rendelni. Ennek köszönhetően az egyes fázisokat egymás mellett lehet feltüntetni, ami segíti a feladatok áttekintését. Különböző nézetek választhatóak, amelyek mentén könnyedén vizualizálható akár egy-egy emberhez tartozó összes hozzárendelt feladat és azok teljesítési állapota. A feladatok kiírásakor megadható határidő, továbbá a felelős vagy felelősök személye is. Az új feladról automatikus e-mailt kap minden résztvevő, továbbá a határidő előtti napokban automatikus emlékeztető érkezik, a lejártát követően pedig naponta jönnek az e-mailek. A feladatkártyán jelezhető az elvégzési fok, komment adható hozzá, további szükséges személyek is bevonhatóak. A kész feladat eltűnik az aktív listából, de az előzményekből kikereshető.

(6. ábra)



6. ábra: Példa egy Planner használatára. (saját szerkesztés)

A szóbeli visszajelzések alapján a Planner alkalmazása a Teams-nél is nehezebben ment, ebből adódóan az oktató a félévközi visszajelzés során a Planner alacsonyabb mértékű használatáért visszafogottabb pontlevonást alkalmazott, de jelezte, hogy a végső feladatra ezen változtatni kell. Két csapat nem vette ezt figyelembe, és így elvesztették az ehhez kapcsolódó pontot, a többi nyolcnál azonban nem volt probléma a Plannerrel.

## **Következtetések**

Összességében a Quizlet alkalmazása megkönnyítette az oktató dolgát, kevés energiát igényelt az előkészítése, és segített fókuszálni a hallgatók figyelmét a szükséges fogalmakra. A minimális plusz pontszám is vonzónak bizonyult a játékos feladatmegoldás során. Ilyen, illetve ehhez hasonló eszközök használata javasolt minden oktató számára, azonban fontos, hogy a megfelelő súlyt, illetve időráfordítást kell hozzárendelni.

A Microsoft O365 Teams és Planner alkalmazások az oktató részéről is sok energiát igényeltek, főleg a gyorsabb visszajelzések miatt. Emellett ugyanakkor ezt fel lehetett használni a kontaktórák fókuszpontjainak meghatározásához. A formatív visszajelzésre is lehetőséget biztosított, továbbá a hallgatók is vissza tudtak kérdezni, kifejezheték a véleményüket írásban és szóban is.

A hallgatók láthatóan és érezhetően elleneztek ezen eszközök alkalmazását, többször próbálták az oktatót meggyőzni arról, hogy tekintsen el ezektől. Itt fontos kiemelni, hogy ekkor alapvetően nem a személyes elvárásait hangsúlyozta a válasz során, hanem azt, hogy a projektek megfelelő megértéséhez elengedhetetlen, és a tárgy logikája követeli meg azt, hogy ezen eszközöket a hallgatók el tudják sajátítani. Emellett a hallgatói tapasztalatokat is segítségül hívta az oktató, hiszen a mesterszakos képzésen igen heterogén háttér jelenik meg, és többen használtak már a munkahelyükön hasonló rendszert. Az irányított kérdések alapján pontosan ők mondták ki, és magyarázták el a többieknek, hogy ez nem az oktató által kitalált elvárás, hanem a munkaerőpiacon hasznosítható tudásról van szó.

Ezen kettős érvelésnek köszönhetően a félév közepére csupán 2-3 ember jelezte, hogy még mindig nem érti az értékelési elvárást, ugyanakkor a záró prezentáció előtt már közülük is jött pozitív vélemény, miután előkerült egy állásinterjú a téma.



Mindezek alapján nem biztos, hogy az ilyen jellegű oktatói elköteleződés és munka közvetlen és minden hallgató oldaláról osztatlan sikert jelent, ugyanakkor az oktató meggyőződése, hogy megéri a befektetett energia.

## **Hivatkozások**

Hasan, B. (2018): *Effects of General and ERP Self-Efficacy Beliefs on the Acceptance of ERP Systems*. Journal of Information & Knowledge Management, 17(03), p.1850031.

Komenczi Bertalan (2007): *Tananyagfejlesztés elektronikus tanulási környezetekben*. Eszterházy Károly Főiskola, Médiainformatica Intézet. Forrás: [http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztes\\_elektronikus.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztes_elektronikus.htm)

Nofal, M. and Yusof, Z. (2016): *Conceptual model of enterprise resource planning and business intelligence systems usage*. International Journal of Business Information Systems, 21(2), p.178.

Ollé János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest, Forrás: [www.eltereader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9\\_1\\_kotet\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf)



## **Egyéni vizsgáztatás; számonkérés és kommunikáció online eszközökkel**

**Baczur Roland – Dr. Kehl Dániel – Dr. Kruzslíc Ferenc**

### **Bevezetés**

A pénzügyileg hatékony felsőoktatás követelménye miatt egyre nagyobb létszámokkal találkozik sok oktató, így van ez a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán is, főként az alapképzés alapozó tárgyai esetén. A nagy létszámok következményei sokrétűek: passzivitás, a figyelem és motiváció elvesztése, a hallgatók előismeret és képesség szerinti nagy heterogenitása, valamint az oktató oldaláról jóval nagyobb leterheltség, többek között a számonkérés esetén. A minél gyakoribb számonkérés, a tudás ellenőrzése segíthet abban, hogy a hallgatók folyamatosan dolgozzák fel a tananyagot, az oktatói oldalról ez erős leterheltséget, sok erőforrást igényel, ami más, pl. tananyagfejlesztés, kutatás elől veszi el az időt.

A tradicionális, frontális oktatás alternatívájaként alkalmazott fordított tanterem (*flipped classroom*, Jackie Gerstein, 2012) a többszáz fős kurzusok esetén teljességében nem, csak elemeiben használható. Csoportunk három ponton igyekezett módosítani - a korábbi gyakorlathoz képest:

- az előadások interaktívabbá tétele az óra elején és/vagy végén ARS (*Audience Response Systems*) eszközökkel;
- a hétről-hétre való készülés támogatására heti online házfeladatok kitűzésével;
- gyakori, így kevesebb tananyagot felölelő, egyéni, de azonos nehézségű zárthelyi dolgozatokkal.

Az alábbiakban elsősorban az ARS eszközökre és az egyéniesített zárthelyire koncentrálnva mutatjuk be a megoldásunkat a *Valószínűségszámítás és statisztika* kurzus esetére.

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán a BA hallgatóknak két féléves bevezető statisztikát kell abszolválniuk.

A tananyagok lefedik az alapvető valószínűségi számításokat, leíró- és következtetési statisztikákat, asszociációs méréseket, korreláció- és regresszióanalízist. Évről évre egyre nagyobb a beiratkozott hallgatók száma, csak a közelmúltban több, mint 400. A számítógépes laborok mintegy 70-80 hallgató egyidejű befogadására képesek mind a gyakorlások, mind a zárthelyik/vizsgák során. A félév közben írandó zárthelyiken (az egyik kurzus esetében 3, míg a másikonál 2 darab) a hangsúly a különböző statisztikai mérőszámok kiszámításán, az elsajátított módszerek alkalmazásán van, így azok automatizálhatók. A félév-végi vizsga inkább az eredmények értelmezésére és az átfogóbb/összetettebb feladatokra fókuszál, éppen ezért ez egy hibrid számonkérés: a papíralapú, tollal írt válaszok számítógépes számításokon alapulnak, de a hangsúly az eredmények magyarázatán és értelmezésén van. A diákok nagy száma és a helyek szűkössége a számítógépes laborokban sok csoportot eredményez egy zárthelyi esetén, ami ugyanazon feladatsorok sokféle változatát jelenti. Az egyetemi törekvésekkel összhangban, a hallgatóbarát tanulási környezet megteremtése érdekében javító- és pótló zárthelyiket is tartunk, ami azt jelenti, hogy még több feladatsorra van szükség. Ezen okok miatt 6 évvel ezelőtt úgy döntöttünk, hogy személyre szabjuk a zárthelyiket, ezáltal minden hallgatónak meglett a saját feladata, így minimalizálva az esélyt a csalásra, vagy egymás megoldásainak a másolására.

## **ARS eszközök a tanteremben**

Úgy gondoljuk, hogy a nagy létszámok problémájának egyik lehetséges megoldása az ARS eszközök használata. Ez elősegíti a kétirányú kommunikáció megteremtését az előadó és a közönsége között. Szükség van arra, hogy a hallgatóság minden tagja számára elérhetővé váljon az online szavazás a lehető legegyszerűbb módon. Az ARS eszközök használata számos lehetőséget kínál: például a hallgatók a prezentációk során egyszerű szavazással csatlakozhatnak (aktívan részt vehetnek az órán, 1. ábra), jelezhetik, hogy valahol elvesztették a fonalat. Az előadó képes lesz így ellenőrizni a jelenlétet (hitelesítés lehetséges), és a bemutatókhoz kapcsolódó beágyazott kérdések lehetsége is biztosított. A hallgatóság befolyásolhatja ez úton az előadások menetét és/vagy fókuszát és extra krediteket is tudnak szerezni. A rendszer előnye, hogy zökkenőmentesen integrálható különféle LMS (*Learning Management*

System) rendszerekbe. Az ARS eszközök segítségével a hallgatók hatékonyabban tanulhatnak.

A *Valószínűségi számítás és statisztika* tárgy esetén a *kahoot* rendszerét alkalmazzuk, méghozzá alapvetően két módon: óra elején az előző óra tananyagának ellenőrzésére és/vagy óra végén az előadáson elhangzott anyag visszakérdezésére. Az eszköz népszerű más tárgyak oktatói között is, így a hallgatók számára már nem okoz gondot a használata. A legfőbb aggodalom, miszerint a mobiltelefon használata túlságosan kizökkenti a hallgatókat, a tapasztalatok alapján nem igazán jelent gondot. Bár az okostelefonok elterjedtsége ma már nagyon közeli a 100%-hoz, a mobilinternet nem mindenkinek elérhető, ezért csak pluszpont szerzési lehetőségként építettük be a *kahoot*-ot. A wifi fejlesztése ezt a problémát is rövid távon ki fogja küszöbölni.



1. ábra: Tanulási piramis. (*Infografika, Neil Beyersdorf, 2015*)

### Egyéniesített vizsgáztatás

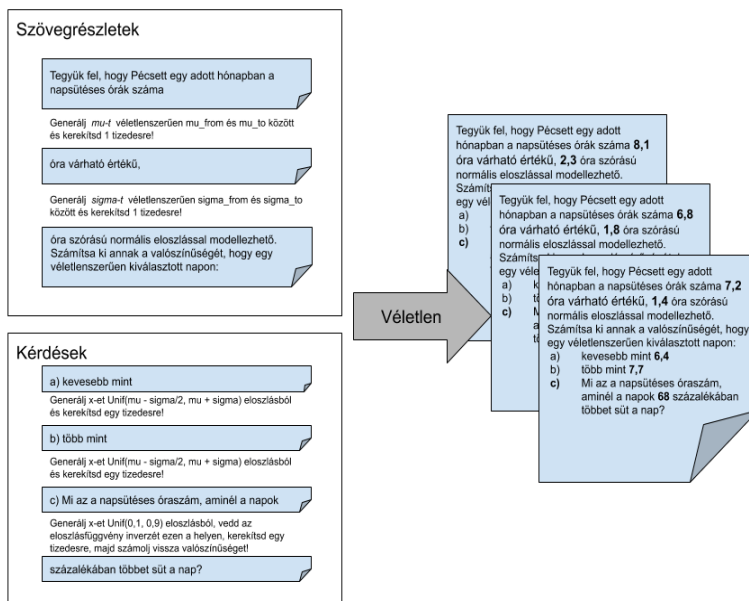
A zárthelyik előkészítése, javítása, pontozása, a pontok adminisztrációja sok időt vett igénybe a hagyományos módon. Az ingyenes és open-source R (R core team, 2016) és a Moodle (Moodle HQ,

2017) segítségével mindezen feladatok drasztikusan kevesebb időt vesznek igénybe. Az alkalmazott *exams* csomag (Zeileis et al., 2014) megismerése, valamint a feladatbank létrehozása jelentős, de gyorsan megtérülő befektetésnek bizonyult. Jelenleg a rendszernek köszönhetően az újabb feladatok generálása, a feladatok kitűzése, a pontozás, valamint a pontok adminisztrációja, sőt a betekintés is (ami több száz hallgató esetén szintén hosszú időt vehet igénybe) automatikusan, elektronikusan történik, gyakorlatilag külső beavatkozás nélkül. A hallgatók a zárthelyi leadása után azonnal látják az elért pontszámot és a helyes megoldást is. Ez lehetőséget biztosít számukra a vitatott pontszámok azonosítására és megjelölésére a Moodle rendszeren keresztül. A vitatott pontszámokat ezután az oktató áttekinti, szükség esetén módosít az automatikusan keletkező pontszámokon. A tapasztalataink azt mutatják, hogy a hallgatók örülnek az azonnali visszajelzésnek, illetve annak is, hogy a helyes megoldást is rögtön látják.

Az *exams* csomagot nem szeretnénk részletesen bemutatni, az érdeklődő olvasó nagyszerű bemutató anyagokat talál a <http://www.r-exams.org/tutorials> oldalon. A szemantik példában egy, a normális eloszláshoz kötődő feladat mintáján mutatjuk be azt, hogy a csoportunk milyen módon alkalmazza az eszközt. Az *exams* csomag LaTeX, markdown, vagy Rnw (sweave) fájlokkal dolgozik, melyekben vegyesen szöveg, képlet és R kód is található, így lehetővé teszik az R kód futtatását és az eredmény beillesztését a szövegbe, ettől válnak a feladatok dinamikussá. Egy megírt feladatból a csomag képes rengeteg különböző formátumú outputot előállítani: html, docx, pdf, odf, valamint különböző LMS formátumokat, közte a Moodle-ét is. Annak érdekében, hogy a feladat „sztorija” is dinamikus legyen, a legtöbb feladattípus esetén csv fájlokban tárolunk el feladatszövegeket. Természetesen a különböző szövegekhez különböző reális paraméterek tartoznak, így azok a feladat mellett kerültek eltárolásra. Egy új feladatsablon létrehozása ezután gyakorlatilag egy új sor kitöltésével történik a sztorikat tartalmazó csv fájlban. A fenti példánál maradva így több feladatszövegünk van a normális eloszlás gyakorlására/számonkérésére, valamennyi szöveghez adott paraméterekkel generálunk reális számszerű értékeket. Egy ilyen fájl meta-feladatnak neveztünk el, melynek elkészítési folyamatát az alábbiakban mutatjuk be.

A célunk tehát olyan meta-feladat létrehozása mely adott paraméterű normális eloszlás esetén számoltatja intervallumba esés valószínűségét, illetve az inverz eloszlásfüggvény segítségével valószínűségről  $x$ -értéket, úgy, hogy a szöveg, valamint a paraméterek és a kérdések is változ(hat)nak. A feladatot tovább bonyolítja, hogy szeretnénk elkerülni az olyan feladatokat, amik túl szélsőségesek, azaz például a valószínűség túl közel van 0-hoz, vagy 1-hez, illetve azt a kérdést sem szeretnénk feltenni, hogy mi a valószínűsége, hogy egy véletlenül kiválasztott hallgató IQ-ja 101 és 101,3 között van, mert ez nem életszerű. Az ilyen kérdések elkerülése gondos tervezést és sok utólagos tesztelést kíván.

A normális eloszlás ismeretét tesztelő meta-feladat esetén 4 szövegdarabot szükséges definiálni. Az első a feladat sztoriját tartalmazza (pl. „Tegyük fel, hogy Pécssett egy adott hónapban a napsütéses órák száma *mu* óra várható értékű, *sigma* óra szórású normális eloszlással modellezhető. Számítsa ki annak a valószínűségét, hogy egy véletlenszerűen kiválasztott napon...”). A 2-4. szövegdarabok az inverz eloszlásfüggvénnyel kapcsolatos kérdéseket tartalmaznak, amik szintén történetenként változnak (pl. „Mi az a napsütéses óraszám, aminél a napok *ppp* százalékában többet süt a nap?”). Az előző példákban a dőlttel szedett paraméterek véletlenszerűek, azaz gyakorlatilag minden feladat különböző lesz, a paraméterek azonban függenek a történetről. A napsütéses órák száma esetén a várható érték hónaptól függően 5-10 között lehet, de más példák teljesen más értékeket követelnek meg. Amennyiben a sztori normális eloszlású bérekről szól, a szükséges értékek százezres nagyságrendűek, ezért minden szöveghez paramétereket határozunk meg, melyeket *mu\_from*, *mu\_to* és *mu\_by* jelöl a várható érték esetén. A napsütéses példa esetén ezek rendre 5, 10 és 0,5 értéket vesznek fel, ez utóbbi a lépésközöket szabályozza. A keresetek példájánál pedig például 300 000, 600 000 és 20 000 értéket vennének fel. Egy további paraméter szabályozza az adott történethez illeszkedő szignifikáns tizedest, azaz kerekítés esetén a kérdés mennyire kerekítse a véletlenül generált számot. Nem életszerű kérdés, hogy mi a valószínűsége annak, hogy a fizetés egy véletlenszerűen kiválasztott dolgozó esetén 432 742, 32 Ft alatti. Az alábbi ábra ezt a logikát mutatja be egyetlen szövegre, több szövegre hasonlóan kell azt elképzelni.

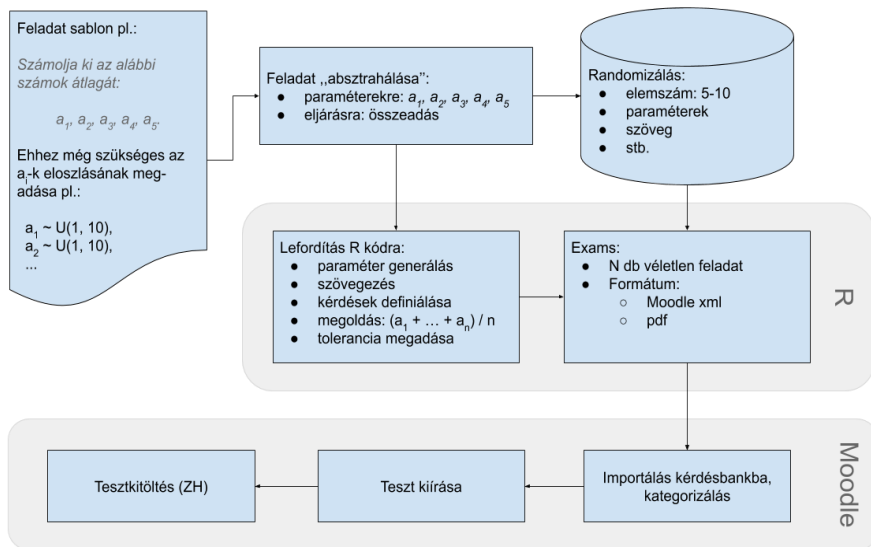


2. ábra: A meta-feladat sémája. (saját szerkesztés)

Egy Rnw formátumú meta-file elkészítése után a zárthelyi előkészítése abból áll, hogy a kívánt fájlokat egy vektorba helyezzük, majd meghívjuk az exams2moodle R függvényt. Természetesen amennyiben más formátumot kívánunk, pl. papíralapú tesztek, analóg módon képezhető az output. A docx, vagy pdf formátumokat template-k segítségével testre is szabhatjuk, a csomag megoldókulcsot szolgáltat az egyes feladatlapokhoz. A Moodle-be szánt feladatok xml fájlként keletkeznek meg, amit közvetlenül beolvashatunk, majd a feladatok hallgatókhoz rendelése, az elérhető pontszámok meghatározása itt történik meg. Természetesen a megoldásokat az xml fájl tartalmazza, így a Moodle automatikusan javítja a feladatokat, vagy akár (szövegszerű) visszajelzést is ad.

A zh kiírása tehát az alábbi általános folyamatot követi:





3. ábra: A feladatgenerálási ökoszisztéma. (saját szerkesztés)

Feladatgeneráló rendszerünk kimenete elsősorban a Moodle keretrendszerhez készült, de mivel a tesztek XML formátumúak, ezért (pl. XSL konverzióval) könnyen olyan alakra hozhatók, ami más rendszerek inputjául is szolgálhat. A generátor egyik legfontosabb funkciója, hogy a Moodle számválaszos kérdések esetén igen rugalmas értékelési módszerrel rendelkezik. Egyrészt a helyes válaszhoz megadható egy elfogadási tolerancia intervallum, másrészt több helyes válasz is megadható. Ezek segítségével könnyen kialakítható a válasz pontosságától függő részpontozási rendszer is. Érdeemes még megjegyezni, hogy a Moodle numerikus feladatok esetében maga is képes paraméterekkel megadott sablonok alapján feladatokat generálni, de ezek megoldása csak olyan lehet, ami függvényekkel kiszámítható. Az elkészült generátor lényegében ezt a korlátozást oldja fel, egyelőre még nem telepíthető beépülő modulként, hanem külső önálló, többcélú eszközként.

Az egyéniesített feladatgenerátorral nemcsak komplett tesztsorok állíthatók elő, hanem egy-egy feladatból is készíthetünk több példányt. Az ilyen egy sablonból képzett feladatok ráadásul egyforma nehézségűeknek tekinthetők. Ezért, ha ilyeneket importálunk a Moodle tesztbankjába, akkor érdemes őket témakörök és nehézségi

szintek szerint csoportosítani. Ha így járunk el, akkor a Moodle tesztfeladat generátorával megadott témakörhöz tartozó, adott nehézségi szintű példatárak gyárthatók online, korlátlan példányban és menedzselve. Ez pedig (kellő méretű sablontár esetén) lehetővé teszi, hogy a hallgatók tetszőleges mennyiségben gyakorolhassanak úgy, hogy a számonkéréskor kapott feladatok között ne legyen már korábban megoldott.

A Moodle a tesztbank alapú gyakorlás menetét is sokféleképpen támogatja. Azon túl, hogy mennyi feladatsorral próbálkozhat a hallgató, akár egy teszt sor esetén is megadható, hogy azt hányszor próbálhatja kitölteni. Az is szabályozható, hogy az ismételt kitöltések között a hallgató megismerhesse a pontszámát, a jó válaszait, vagy egyáltalán magukat a helyes válaszokat, illetve a szerző által beillesztett útmutató, segítő szövegeket. Az ismételt kitöltések pedig széleskörűen hangolható progresszív vagy degresszív pontozási módszerrel értékelhetők.

A Moodle további támogatást ad a feladatok nehézségének kalibrálására is azáltal, hogy a hallgatói kitöltésekről többféle statisztikát is készít. Ezek közül a sikeres kitöltési arányokon túl az egyik leghasznosabb mutató a diszkriminációs index és hatékonyság. Ezek segítségével arról is tájékozódhatunk, ha egy kérdésre netalán pont azok válaszoltak gyengébben, akik amúgy jól szoktak teljesíteni. Az ilyen kérdéseket mindenképp ajánlott felülvizsgálni.

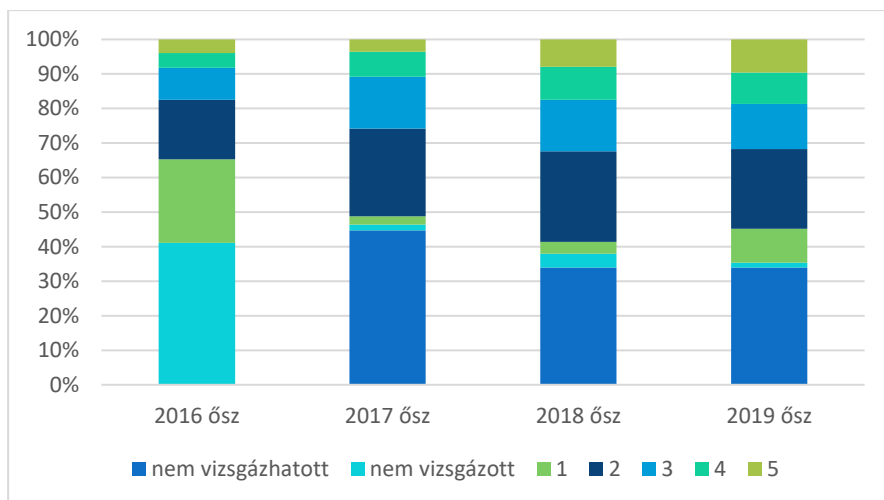
## **Eredmények**

A projekt kezdetén egy hallgatók közötti felmérés eredményeit vizsgáltuk meg, ahol több, mint 200 PTE KTK hallgató mondta el véleményét és igényeit az ARS eszközökkel kapcsolatosan. A hallgatók háromnegyede, négyötöde szerint az eszközök alkalmazása vonzó, érdekesebbé teszi az órákat. A leginkább jelenlét igazolására, vagy feladatok ellenőrzésére tudták elképzelni az eszközt, legkevésbé arra látták alkalmasnak, hogy az befolyásolja az előadás menetét.

A hallgatók véleménye mellett az oktatók várakozásait is megkérdeztük. A legerősebb félelem a mobileszközök alkalmazásától volt megfigyelhető, a kollégák egy része nem tartotta jó ötletnek, hogy az amúgy is túl sokat használt eszközök szerves részét képezzék az óráknak.

Az eszközök bevezetése a Valószínűségszámítás és statisztika tárgyba párhuzamosan történt. A cél a gyakori számonkéréssel, a heti kvízekkel és az előadás interaktívabbá tételével a magas lemorzsolódás (jórészt a vizsgára bocsátás feltételeinek nem teljesítése miatt) csökkentése volt. Az alábbi ábrán az évvégi eredményeket mutatjuk be. 2016-ban még nem volt feltétele a vizsgára kerülésnek, majd 2017-től a félév közben legalább 50%-ot elérők kaptak csak aláírást.

Az első évben a hallgatók kétharmada nem szerzett jegyet, mintegy 40% még félév közben feladta a tárgy teljesítését, illetve sok elégtelen született. Elsősorban a fent bemutatott eszközöknek és néhány apróbb változtatásnak a hatására a lemorzsolódás csökkent, illetve érzékelhetően nőtt a jó és jeles jegyek aránya is, a korábbi, 10% alatti arány megközelítette a 20%-ot.



4. ábra: A Valószínűségszámítás és statisztika tárgy összesített eredményei. (saját szerkesztés)

## Következtetések

Mindezek eredményeként hallgatóinknak személyre szabott feladatokat kell megoldaniuk az évközi zárhelyik során, ami sokkal kevesebb lehetőséget hagy az összedolgozásra a vizsga alatt. A rendszer bevezetése után kapott eredmények nagyon hasonlóak az előző évekhez. Bár a hallgatói népesség nyilvánvalóan nem azonos,

ugyanakkor hasonlóknak tekinthetőek, éppen ezért érdemes összehasonlítani őket. A diákoknak tetszik a rendszer azonnali visszajelzése, így nem kell napokat várniuk az eredményeik megismeréséhez. Elméletileg ez a rendszer korlátlan számú gyakorlati feladat létrehozására képes, ám ezt még nem használtuk ki. Az előkészítés, a csomag beállítása és a nyilvánvalóan elég általános kérdések megfogalmazása nagy erőfeszítést igényelt, de másrésről az oktatók sok időt takaríthatnak meg, például: osztályozás helyett tananyagot fejleszhetnek, stb. Javasoljuk, hogy hasonló kurzusokat tanító kollégáink kísérletezzenek az *exams* csomaggal, amiben szívesen segítséget nyújtunk.

A *kahoot* alapú játékok, illetve pontszerzési lehetőség igen népszerű mind a kurzus keretén belül, mind pedig más kari kurzusok esetén. Javasoljuk az eszköz további felhasználási lehetőségeinek vizsgálatát, például az óra menetének befolyásolására, vagy a problémás részek jelzésére.

## Hivatkozások

Achim Zeileis, Nikolaus Umlauf, Friedrich Leisch (2014): Flexible Generation of E-Learning Exams in R: Moodle Quizzes, OLAT Assessments, and Beyond. *Journal of Statistical Software* 58(1), 1-36. doi:10.18637/jss.v058.i01 (<http://www.r-exams.org/tutorials/>)

Bettina Gruen, Achim Zeileis (2009): Automatic Generation of Exams in R. *Journal of Statistical Software* 29(10), 1-14. doi:10.18637/jss.v029.i10

Moodle HQ (2017): *The Moodle project*. URL: <https://moodle.org>.

Gerstein, Jackie (2012): *The Flipped Classroom: The Full Picture*. Amazon Digital Services LLC.

R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <https://www.R-project.org/>.

# **Értő olvasás anyanyelven és idegen nyelveken: tanulási és szövegfeldolgozási stratégiák**

**Dr. Mátyás Judit**

## **Bevezetés**

Olvasással szerezzük a tanuláshoz, munkánkhoz, naprakész ismereteinkhez szükséges legfontosabb információkat. Ezért az olvasás anyanyelven és idegen nyelve(ke)n is fejlesztendő alapkészségnek tekintendő.

Az olvasottak helyes értelmezésének alapfeltétele, hogy az iskolai oktatás során megszerzett ismereteket, módszereket, stratégiákat a gyakorlatban alkalmazni tudjuk. Mivel az anyanyelvi olvasástani-tás megalapozza az idegen nyelvű szövegek értelmezésének eredményességét is, ezért ajánlatos a korábban már az anyanyelvi olvasás során elsajátított ismeretekre építeni.

Az anyanyelv, az anyanyelvünkön szerzett tudásunk az idegen nyelvek elsajátításakor gátló és segítő hatású is lehet, és ezt a ténytet szem előtt tartva ajánlatos a tanár részéről módszertani döntéseket hozni, az idegen nyelveket, s ezen belül az olvasást, szövegértést tanítani.

## **Az olvasási folyamat**

Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szöveg megértése, a szövegértés (Thorndike, idézi Gósy 2000). "A szövegértés azt jelenti, hogy megértettük a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget, mint szemantikai/szintaktikai/gondolati egységet. A szöveg értelmezése – adott esetben – ennél többet jelent: az adott szöveget behelyezzük egy tágabb ismeretanyagba és/vagy egy korábban tárolt információsorozattal hasonlítjuk össze." (Gósy 1999: 110).

Az olvasás az egyik legbonyolultabb pszichikus tevékenységünk: tanult folyamat, ugyanakkor ismereteink legnagyobb részét is olvasással szerezzük meg. Az olvasási készség ezért rendkívül fontos eszköztudás (Czachesz 1999/b).

Az olvasás folyamatával legkorábban a pedagógiai módszertan foglalkozott. Tudományos igényű megközelítése elsőként a pszichológián belül jelentkezett, és eleinte a vizuális információfeldolgozás került a középpontba (Gósy 2000). Az olvasási folyamat és készség kutatásának megjelenése Európában arra az időszakra tehető, amikor 1879-ben megszületett Wundt első kísérleti pszichológiai laboratóriuma (Czachesz 1999/b).

Azóta a kutatás multidiszciplinárissá vált. A pszichológián, a nyelvészetben, pszicholingvisztikán kívül a kulturális antropológia, szociológia, történelemtudomány, pedagógia és számos társadalomtudományi diszciplína is kutatása tárgyának tekinti az olvasást, mint az emberi kultúra átörökítésének egyik eszközét.

### **Szövegértelmezés: Olvasás magyarul és idegen nyelven**

A szövegek megértésének/értelmezésének, a megértés folyamatának kutatására a század első felében a viselkedés-lélektanon alapuló felfogás volt jellemző. A hatvanas években jelent meg először a kognitív pszichológia, majd a nyolcvanas években a kognitív pedagógia. Az olvasási folyamat kognitív elmélete az önálló munkavégzést, a diák által irányított, problémamegoldó tanulás fontosságát hangsúlyozza, és azt, hogy a hatékony ismeretszerzés feltételeként a tanuló az új ismereteket előzetes tudásához, tapasztalataihoz kapcsolja (Czachesz 1999/b).

A kognitív megközelítés tehát a megértést helyezi a középpontba (Czachesz 1999/b, Homolya 2002) és a tanulói önállóságot, ami feltétlenül pozitívként értékelhető, mert az önállóság és a kreativitás a szövegértéshez szükséges rugalmas gondolkozásmód alapfeltételeinek tekintendők.

A megértéskutatás történetében a hetvenes évek jelentettek fordulópontot, a nyelvészek figyelme ekkor a megértés működésének elemzése felé fordult. A megértéskutatás történetét tanulmányozva három alapvető irányvonal figyelhető meg:

- az interakciós,
- a moduláris és
- a konnekcionalista modell (Pléh 1998).

Az interakciós elképzelés az egyirányú információáramlás helyett felülről lefelé ható folyamatokban gondolkozik, és a megértést az általános tudás és a megismerés hatálya alá helyezi. A második (moduláris) felfogás a megértés során megfigyelhető folyamatokat külön egységeknek, önállóan működő moduloknak tekinti, és felfogása értelmében egyszerre csak kevés dolog figyelembevétele történik. A konnekcionalista modell szerint nincsenek egymástól elkülöníthető tevékenységek, hanem az értés során minden információs szint egyformán működik, a megértés teljesen automatikus (Pléh 1998).

A nyelvi teljesítmény, a megértés Wales és Mashall (idézi Pléh 1998) felfogásában egymásra épülő folyamatok során történik.

A megértés folyamatát nagymértékben befolyásolja a szövegek típusa, szerkezete; idegen nyelvű szakmai szövegek esetében pedig a nyelvismeret szintje és a témával kapcsolatos tudás is. Ezért az olvasás/szövegértés tanításakor rugalmasan, az adott helyzetnek megfelelően alkalmazott módszerek kiválasztásában rejlik a siker titka, és gyakran az egymással szembenálló, egymásnak látszólag ellentmondó elképzelések alkalmazása szükséges. Igazából a megoldás – mivel komplex, összetett készség vizsgálatáról van szó – a módszerek és stratégiák komplex alkalmazásában rejlik.

Az anyanyelven elsajátított értési folyamatokra idegen nyelvek oktatásakor is alapozni lehet, mert meghatározzák az idegen nyelvű szövegek értelmezését is. “Az anyanyelvi nevelésre hárul a nyelvészeti alapvetés; ennek korszerűsítése az idegen nyelvek tanulásával is összefügg.” (Szépe 2000: 649). Az anyanyelvi oktatással, tanulással, szövegértéssel kapcsolatos tapasztalatokat a későbbiekben - természetesen - tovább gondolva, az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasására vonatkozó eltérésekkel kiegészítve ajánlatos hasznosítani.

### **Az olvasási készség fejlesztésének szükségessége**

Az értő olvasás készségének, valamint a módszereknek fejlesztése azért indokolt és napjainkban aktuális probléma, mert a magyarországi helyzetkép, az olvasásvizsgálatok nemcsak a diákok, hanem a felnőtt lakosság olvasási gondjaira is felhívják a figyelmet.

A Monitor'91, Monitor'93, Monitor'95- teljesítménymérések eredményei alapján az iskolások olvasási kultúrája hanyatló tendenciát mutatott már a 90-es években is. A feltárt hiányosságok mögött nagy valószínűséggel pedagógiai műhibák sora húzódott meg, valamint a tanítási módszerek hiánya (Gósy 2000). Ezek a problémák funkcionális analfabétizmushoz vezethetnek. A funkcionális analfabétizmus korlátozottságot eredményez, a motivációk leépüléséhez vezet (Mátyási 1999), ami gátolja a tanulási eredményeket, az alkalmazkodást a gazdasági, társadalmi változásokhoz, a műveltség megszerzését és a munkahelyi, szakmai helytállást.

“Funkcionálisan analfabéta az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa a saját, illetve a közössége fejlődését.” (UNESCO konferencia 1978, idézi Steklács 2003: 31).

Az olvasással kapcsolatos problémák egyébként nemcsak hazánkban jelentenek komoly gondot, hanem világszerte is megfigyelhetők. A nemzetközi szintű, 1990-91-ben végzett IEA-felmérések (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) alapján, melyben harmincöt ország tanulói (9-14 évesek) vettek részt, szintén megállapítható, hogy világszerte elkeserítő volt a helyzet. A definiált index alapján Svájc került az első, Magyarország pedig a huszonkettedik helyre (Czachesz 1999/a).

Hasonló problémákra hívják fel a figyelmet a legfrissebb PISA-felmérés eredményei is.

A PISA (*Programme for International Student Assessment*), vagyis „nemzetközi tanulói értékelési program” 3 évenként megtartott nemzetközi vizsgálat. A 2018 tavaszán végzett felmérésben 79 ország vett részt. A magyar diákok természettudományos feladatokban 481 pontot szereztek, olvasás-szövegértésből 476-ot, matematikából 481-et. Összehasonlításképpen az OECD átlag szövegértésből 487, matematikából 489, természettudományokból pedig szintén 489. A mostani PISA-felmérésben a szövegértés tekintetében az eredmények azt mutatják, hogy amíg az OECD átlag 8,1 és 8,8% között van a jól teljesítő tanulóknál, ad-



dig jelenleg Magyarországon ez a szám 5,7%. A magyar fiatalok 22,5 százaléka alulteljesített, ami azt jelenti, hogy majdnem minden ötödik gyermek a munkaerőpiac számára, - ott, ahol szöveget kell értelmezni - egész egyszerűen alkalmatlan lesz ([https://eduline.hu/kozoktatas/20191212\\_PISAFelmeres\\_es\\_szovegertes](https://eduline.hu/kozoktatas/20191212_PISAFelmeres_es_szovegertes)).

A szövegértési probléma kihat egyéb tantárgyakra is, így gyakran előfordul, hogy az iskolások számára nehézséget okoz egy-egy összefüggő szöveg megalkotása is, sőt előfordul, hogy azért nem tudnak matematikai egyenleteket megoldani, mert szövegértési problémáik vannak ([https://eduline.hu/kozoktatas/20191128\\_szovegertes\\_problemak](https://eduline.hu/kozoktatas/20191128_szovegertes_problemak)).

A kutatási adatok azonban arról számolnak be, hogy sok felnőtt számára is gondot okoz bonyolultabb szövegek feldolgozása, megértése. A PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) felmérésben 2018-ban Magyarországon a 16-65 éves korosztályból 6149 ember vett részt. A felmérés a szövegértési, a számolási és az infokommunikációs készségek felmérése mellett vizsgálta a válaszadók képzettségét is. A kérdőívek szövegértési, számolási feladatokat tartalmaztak, illetve a problémamegoldást vizsgálták számítógépes környezetben. A szakemberek arra voltak kíváncsiak, hogy az egyes készségeket a válaszadók mennyire tudják a mindennapi életben hasznosítani. A szövegértési készséget vizsgáló feladatokban Magyarország felnőtt lakossága szövegértésből 264 pontot ért el, ami 2 ponttal marad el az OECD országok átlageredményétől ([https://eduline.hu/felnottkepzes/20191116\\_felnott\\_kompetenciameres](https://eduline.hu/felnottkepzes/20191116_felnott_kompetenciameres)).

Az olvasáskutató Jászó, Amerikában szerzett oktatási tapasztalatai alapján azt a következtetést vonta le, hogy a probléma nem csak Magyarországon megfigyelhető, hanem Amerikában is: “Ha egy átlagos amerikai campuson körülnéz az ember – volt rá módom, mert két teljes tanévet tanítottam amerikai egyetemeken -, szembetűnik egy épület, rajta a felirat: *remedial reading*, azaz javító, gyógyító olvasás. Ez az az intézmény, ahol az olvasni nem tudó egyetemistákat (!) kúrálják. Mivel töltötték ezek a diákok a 12 iskolai évet, hogyan mentek át a különféle teszteken? Ha olvasni nem tudó tömegek kerülnek ki a közoktatási intézményekből, akkor ott baj van.” (Jászó 2003: 59) Jászó azt is kifejti írásában, hogy számára az

amerikai egyetemisták olvasási képtelenségét akkor lehetett a leginkább érzékelni, amikor idegen nyelvre tanította a hallgatókat (Jászó 2003). Tehát az anyanyelvi olvasási, szövegértési gondok meghatározták a későbbiekben az idegen nyelvek elsajátításának képességét is.

Chachesz (1999/b) szerint az olvasástanítással alapvetően két gond van a magyarországi oktatás keretében: Az olvasáspedagógia hazánkban elsősorban a kezdő olvasók tanítását jelenti, és a későbbiekben a tanárképző főiskolákon, egyetemeken a kötelező pedagógiai kurzusokon - néhány felsőoktatási intézményben folyó kezdeményezéstől eltekintve – szinte semmit sem tanulnak a hallgatók az olvasásról, az olvasási készség fejleszthetőségéről. Pedig az olvasás, mint eszköztudás birtoklása sok időt és fejlesztést igényel. A másik nagy gond az, hogy hiányzik az uralkodó gyakorlatból az olvasási készség nagyon fontos komponense, a megértés (Czachesz 1999/b).

Gósy (2000) nézeteit kiindulópontnak tekintve, mivel az az olvasás a tanulási folyamatok, az ismeretszerzés alapját képezi, tanítását, fejlesztését célszerű volna a későbbi életszakaszokban – így a felsőoktatási intézményekben - is folytatni, és különösképpen az idegen nyelvek oktatásakor.

### **Ajánlott szövegértési módszer: Szintetikus olvasás**

A szintetikus olvasási módszer alkalmazására hazánkban először a 60-as, 70-es években került sor a Budapesti Kandó Kálmán Műszaki Főiskolán, és célja az volt, hogy az akkoriban kötelezően előírt orosz nyelvű szakmai szövegek értő olvasását támogassa (Majorjné 1967). Az intézetben folyó nyelvoktatás célja a következő volt: „Képesé tenni a hallgatókat arra, hogy a mindennapi élet alapvető tárgyköreivel kapcsolatban nyelvtanilag viszonylag helyesen tudják kifejezni gondolataikat, s a szakmájukhoz tartozó cikkeket, prospektusokat szótár segítségével le tudják fordítani, de birtokában legyenek olyan alapvető műszaki szókincsnek is, hogy a szövegek lényegét szótár nélkül is megértsék.” (Majorjné 1967: 366)

A kiindulópont az volt, hogy a hallgatók egyik alapvető nagy gondját, a hiányos szókincsét hogyan lehetne stabilizálni, elmélyíteni. A Major Ferencné és kollegái által összeállított feladatokban a tanult szókincs egy része alapszövegekben, gyakorlatokban, valamint

szintetikus szövegekben ismétlődött. Ezáltal megszilárdult a hallgatók szakmai szókincse, és képessé váltak a szótár nélküli szövegértésre.

A szintetikus olvasást Major Ferencné: *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1980) című könyve alapján kezdtem alkalmazni tanítványaim körében, német nyelvű gazdasági/üzleti szövegek esetében.

Majorné (1980) alapján a szintetikus olvasás olyan szöveg-feldolgozási módszer, melynek során a tanuló szótározás nélkül, a már szilárdan elsajátított és meglévő lexikai ismeretei, az úgynevezett potenciális szókincse segítségével, a szakkifejezések megfigyelésével és nyelvtani tudása, valamint korábban megszerzett beszéd- és olvasási tapasztalata alapján közvetlenül érti meg a szöveget, ugyanúgy, mintha magyarul olvasna.

A szintetikus olvasás során elsősorban a képzett, összetett szavak, internacionalizmusok/anglicizmusok kiemelésére, tudatos megfigyelésére kerül sor, mert e kifejezések nagymértékben segítik a szótár nélküli értő olvasást.

Megfigyeléseim során azért is döntöttem a Majorné értelmezésében definiált szintetikus olvasás, tehát a szövegek kontextusba ágyazott, lexikai szinten történő megközelítése mellett, mert oktatási tapasztalataim alapján a diákok az értő olvasás és a fordítás során gyakori, tipikus hibaként az egyes ismeretlen szavak szintjén képesek "leragadni"; ez pedig a sikerességet a minőség és pontosság tekintetében is gátolja (Mátyás 2008).

Ugyanakkor, a kontextusba ágyazott, a szöveg értelmének megfelelő, globális olvasási technika mellett, bizonyos, az adott idegen nyelvre jellemző lexikai sajátosságokra is fel kell hívni a diákok figyelmét. A magyar anyanyelvi olvasási tapasztalatok és ezen belül elsősorban a szótagolás, az idegen (német) nyelvű szövegek értelmezésekor különösen a szavak szintjén meghatározóak, és főképpen a képzett és összetett szavak esetében. A szótagolás, szótagfelismerés a német nyelv oktatásakor különösképpen nagy jelentőségűek, főképpen a képzett szavak esetében, mert az igezőtők és ragok a németben a szójelentést nem csak módosíthatják, hanem gyakran, teljesen meg is változtathatják (Mátyás 2012).

Íme néhány példa:

*e Beschaffung*= beszerzés, *e Beschaffenheit*= minőség;  
*dienen*= szolgál, *verdienen*= (pénzt) keres, *bedienen*= kiszolgál;  
*handeln*= kereskedik, *verhandeln*= tárgyal  
*sprechen*=beszél, *versprechen*=megígér, *besprechen*=megbeszél,  
*ansprechen*=megszólít  
*r Vertrag*=szerződés, *der Vortrag*=előadás

### **A szintetikus olvasási módszer és tanulási stratégiák együttes alkalmazása**

A szintetikus olvasás módszerével gyakorolt szövegértés folyamán a diákok megismerik a német nyelvű szakmai szövegek struktúráját, nyelvi/nyelvtani sajátosságait, és aktiválják korábban szerzett nyelvi/szakmai ismereteiket, passzív szókincsüket, valamint megtanulják az olvasottak helyes értelmezését a szövegösszefüggés értelmében.

Napjainkban a diákok körében azonban egyre gyakoribbak a tanulással kapcsolatos gondok is, melyek – természetesen - összefüggnek az olvasási problémákkal. Mivel olvasás és tanulás egymásra ható, egymást feltételező folyamatok, ezért a nyelvoktatás során igyekeztem és igyekszem a hallgatókat nem csak helyes szövegértési módszerekkel támogatni, hanem tanulási stratégiákkal is (Mátyás 2002). A tudatos tanuló, az önmagát önállóan továbbképezni tudó (szak)ember képes a helyzetnek, a tanulási szituációnak megfelelő stratégiákat alkalmazni (Leone 1997; Rampillon 1994), s ez a sikeres olvasás, valamint tanítás/tanulás feltétele is.

A tanulási stratégiák fejlesztése során két alapvető irányvonalat lehet elkülöníteni: közvetlen és közvetett fejlesztés. A közvetlen fejlesztés során megismerik a diákok azokat a tanulási alaptermészeteket, melyek hiányoznak repertoárjukból, például kulcsfogalmak kiemelése, jegyzetelés, ábrakészítés, lényegkiemelés. A közvetett fejlesztés során azoknak az értelmi képességeknek a fejlesztése történik, melyek kapcsolatban állnak a tanulással, például figyelem, emlékezet, megértés, problémamegoldó gondolkodás (Szitó 2005).

Az általam alkalmazott tanulási stratégiákat a svájci St.Galleni Tudományegyetem Gazdaságpedagógiai Intézet tanárai Christoph

Metzger professzor irányításával és az amerikai University of Texas in Austin tanáraival együttműködve állították össze és tankönyv-formában is megjelentettek. Hiánypótló tanulási segédeszközöknek számítanak, és fordulópontot, előrelépést jelentenek a sikeres, önálló, kreatív tanulói munkát feltételező nyelvtanulás, illetve oktatás számára is. A tankönyvek a tanulási stratégiák közvetlen és közvetett fejlesztése szerinti ajánlásokat tartalmaznak.

Metzger (1999, 2013) a következőket emeli ki a *stratégia* definiálásakor: A *stratégia* kifejezés használata azért indokolt, mert nem egyszerűen tanulási technikák alkalmazásáról van szó, hanem olyan gondolkodási és munkafolyamatokról, tevékenységekről, amelyeket a tanulás során tudatosan lehet alkalmazni, és folyamatosan ellenőrizve a gyakorlati igényekhez igazítani. Az ilyen értelemben vett tanulási és munkastratégiák önmagukban nem jelentik a sikerességet, de a sikeres tanulás lehetőségét feltétlenül.

A Svájcban összeállított segédkönyvek, útmutatásokat, tanácsokat tartalmaznak, s három fontos terület tanulási stratégiájára épülnek:

- a tanulási szituáció pozitív alakítása,
- az ismeretszerzés folyamata és
- vizsgázás.

A három terület a következő nyolc – az értő olvasás problémájához is kapcsolódó – témakört ölel fel: motiváció, időbeosztás, koncentráció, félelem és stressz, lényegfelismerés, információfeldolgozás, vizsgázás, önkontroll.

A tanulási stratégiákat tartalmazó könyvekhez kérdőívet is csatolt a szerző, mely segítségével a középiskolások és egyetemi hallgatók kiértékelhetik, hogy milyen területeken kell személyre szabottan, tudatosan és célirányosan alkalmazniuk a tanulási stratégiákat.

## **Kreativitás és motiváltság, mint a siker alapfeltételei**

Az olvasási folyamat kognitív elmélete szerint tehát az előzetes (szakmai) ismeretek, az önálló munkavégzés/tanulás - ami módszerek, stratégiák komplex alkalmazását is magában foglalja - és az értő, gondolkozó olvasás jelentik a sikeres szövegértés alapját. A kognitív szemléletű olvasásfelfogás értelmében elvárt szövegértéshez szükségesek még a magas szintű, automatizált olvasási készség, valamint a dekódoló (betű-, és szófelismerési) készségek is (Czachesz 1999/a).

Ugyanakkor az értő szövegolvasáshoz kreativitás is szükséges. A kreativitás szellemi rugalmasságot, szokatlan asszociációkat, az információk újfajta átstrukturálását jelenti (Leone 1997).

A kreatív gondolkodás hét fő komponense a következőképpen különíthető el (Tóth 2002):

- problémaérzékenység,
- újszerű kérdésfeltevés,
- lényegkiemelés,
- elemző és szintetizáló képesség,
- ötletgazdagság,
- a gondolkodás rugalmassága és
- eredetisége.

Számos tényező gátolhatja azonban a kreativitás kibontakozását. Így például egyéni okok: gátlások, önbizalomhiány, vagy külső, tőlünk független előírások, elvárások. Nagy problémát jelenthet az analitikus gondolkodás túlzott hangsúlyozása, és így a divergens gondolkodásmód háttérbe szorulása. A családi indíttatás, az iskolában, oktatási intézményben kialakított, kialakult irányvonal, légkör szintén meghatározó tényezők.

A kreativitást gátló tényezők megállapításához figyelemreméltóak és meghatározóak Brown (idézi Bárdos, 2002) gondolatai is, aki szerint a nyelvtanulás során a következő fázisok különíthetők el:

- kezdetben eufórikus állapotok, lelkesedés,
- kulturális sokk,
- fokozatos felépülés,
- teljes gyógyulás (Bárdos, 2002).

A “kulturális sokk” és a kreativitás ellenében ható görcs érzése lényegében annak felismerését is jelenti, hogy a diák megérti, hogy egy idegen nyelv elsajátítása során másik, az anyanyelvi közegétől eltérő kultúrával szembesül, és nyelvtudása sohasem lehet olyan tökéletes, mint az anyanyelvi beszélőé.

Guiora (1995) szerint a félelmet a nyelvtanulás során az anyanyelv okozza, mert az anyanyelv a pszichológiai integritás alapját képezi. Ezért a siker érdekében a nyelvtanulónak képessé kell válnia a kognitív váltásra, a jelenségek más szempögből való kategorizálására. Törekednie kell arra, hogy a világot másképp, más formában is megismerje és megértse.

Juhász (1970) – az interferencia jelenségét kutatva – arra a következtetésre jutott, hogy az interferencia oka szintén az anyanyelv által meghatározott gondolati struktúrákban keresendő. Nem szabad megfélekedezni azonban arról sem, hogy az anyanyelv sok esetben segítheti is az idegen nyelv elsajátításának folyamatát. Az anyanyelven szerzett tapasztalatok, olvasási stratégiák különösen a szövegértés, az értő olvasás tanítása/tanulása során hasznosíthatók és hasznosítandók.

A kreativitás, a rugalmas gondolkodásmód kibontakozásának támogatásában a tanár szerepe különösen fontos. Feladata az, hogy a sokszor nagyon összetett okok miatt kialakult gátlásokat oldja és a divergens gondolkodást ösztönözze.

Nyitott, rugalmas gondolkodás csak oldott, segítő szándékú környezetben, tanórákon valósulhat meg, ahol a tanár visszajelzése elsősorban biztatást, jó szándékú kritikát, észrevételeket jelent. A biztatás azért fontos, mert a dicséret hatására 70 százalékkal nő a teljesítmény, a kritika hatására 20 százalékos, ha pedig nincs megjegyzés a teljesítményre, csak 5 százalékos javulás tapasztalható. A pszichológiai tényezőknek tehát rendkívül nagy szerepe van (Prohászkané 1996). A kreativitást segítő pozitív visszajelzés különösen az értő olvasás során szinte alapfeltétele az eredményességnek. A hallgatók biztatásra szorulnak abban a tekintetben is, hogy a hibák a tanulás során elkerülhetetlenek, sőt, fontosak, ezért merni kell tévedni is, hiszen hibák nélkül nem is lehet fejlődni.

A kreativitás támogatásával, a pozitív, a tanár részéről tudatosan kialakított elfogadó tanórai légkör segítségével a hallgatók kellő-

képpen nyitottak és motiváltak lesznek, s így sikeres tanulókká, olvasókká válhatnak. A motiváció végeredményben a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódást jelenti.

Fontos a hallgatók figyelmét ugyanakkor arra is felhívni, hogy célirányos stratégiák segítségével motivációs szintjüket ők maguk, önállóan is képesek emelni, egyetemi tanulmányaikhoz való pozitív hozzáállásukat tudatosan erősíteni. Metzger (1999) tanulási stratégiái között szerepelnek a tanulási motiváltságot segítő is. Metzger a következőket írja ezzel kapcsolatban: A motiváció “készenlét a tanulásra. Személyes motivációjának szintje attól függ, hogy mennyire tekint ön egy adott témát, szakterületet, sőt általánosságban egyetemi tanulmányait értékesnek és hasznosnak, valamint mennyire tartja képesnek magát arra, hogy ezeket a feladatokat sikeresen tudja teljesíteni.” (Metzger 1999: 15).

### **Egyetemista hallgatók motiváltsága a szaknyelvoktatás tekintetében: Primer kutatási eredmények**

2019. decemberben, nem-reprezentatív primer kutatás keretében kérdőíves felmérést végeztem a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatói körében. Arra voltam főképpen kíváncsi, hogy milyen szerepet tölt be egyetemi tanulmányaik során a szaknyelvoktatás. Felismerik jelentőségét? Értékelik a szaknyelvi órákat? Tudatosodik bennük, hogy a szaknyelvi órákon a nyelvvizsgára készülve a tanultakat a későbbiekben a munkaerő-piacon is sikerrel tudják kamatoztatni?

A kérdőívet 115 hallgató töltötte ki (N=115), és a következő kérdésekre kerestem válaszokat:

- Ön szerint a sikeres vállalati marketing/üzleti kommunikációhoz szükséges idegen nyelv(ek) ismerete?
- A magyar hallgatók számára az egyetemi diplomához szükséges középfokú szakmai nyelvvizsga megszerzését indokoltnak tartja?
- Véleménye szerint az egyetemi tanulmányai során kötelezően választható szaknyelvi kurzus fontos tárgy?
- Milyen mértékben készítenek fel a szakmai nyelvvizsgák a későbbiekben az üzleti életben szükséges idegen nyelvű szóbeli és írásbeli kommunikációra? Húzza alá azt a választ, amelyikkel egyetért!



- A gyakorlatban is hasznosítható ismereteket nyújtanak.
- Nem támogatják a későbbiekben a munkahelyen szükséges előmenetelt, szakmai fejlődést.

Feltevés az volt, hogy a hallgatók a szaknyelvi órákat nyűgnek érzik, olyan felesleges plusznak, amire sajnálják az időt és plusz energiát, mert főleg a fontos szakmai tárgyakra koncentrálnak, és a nyelvvizsga, mint a diploma megszerzéséhez előírt követelmény inkább ellenérzést vált ki belőlük.

A kérdésekre adott válaszaik alapján azonban meglepő következtetésre jutottam.

Az első kérdésre a hallgatók 91 százaléka válaszolt igennel, és csupán 9 százalék nemmel. Tehát fontosnak tartják az idegen nyelvek ismeretét a sikeres vállalati marketing kommunikáció tekintetében.



1. ábra (Forrás: saját készítés)

A második kérdésre szintén a hallgatók többsége, 82 százaléka válaszolt igennel, tehát indokoltnak tartják, hogy a magyar nyelvű diplomához, egyetemi tanulmányaik befejezéséhez előírás a középfokú szakmai nyelvvizsga.

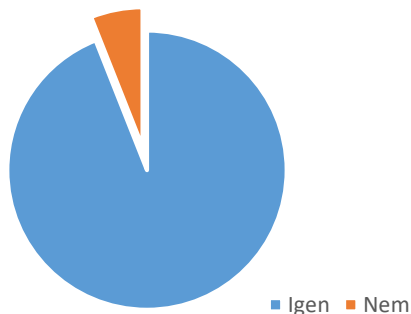
**A magyar hallgatók számára az egyetemi diplomához szükséges középfokú szakmai nyelvvizsga megszerzését indokoltnak tartja?**



2. ábra (Forrás: saját készítés)

A legnagyobb meglepetést számomra a harmadik kérdésre adott válaszok okozták, mert várakozásom ellenére, a hallgatók 94 százaléka tartja fontos tárgynak a szakmai nyelvórákat.

**Véleménye szerint az egyetemi tanulmányai során kötelezően választható szaknyelvi kurzus fontos tárgy?**



3. ábra (Forrás: saját készítés)

A negyedik kérdésre szintén a többség, 91% válaszolta, hogy a gyakorlatban is kamatoztatható ismereteket sajátíthatnak el a szaknyelvi órákon, és csupán töredékük (9%) véleménye volt az, hogy a szakmai nyelvvizsgákra készülés során megszerzett ismeretek nem támogatják a későbbiekben munkahelyi előmenetelüket.

**Milyen mértékben készítenek fel a szakmai nyelvvizsgák a későbbiekben az üzleti életben szükséges idegen nyelvű szóbeli és írásbeli kommunikációra?**



- o A gyakorlatban is hasznosítható ismereteket nyújtanak.
- o Nem támogatják a későbbiekben a munkahelyen szükséges előmenetelt, szakmai fejlődést.

**4. ábra (Forrás: saját készítés)**

Megállapíthattam, hogy a hallgatók felismerik annak jelentőségét, hogy a nyelvvizsgára készüléskor a későbbiekben, munkájukhoz is szükséges és nélkülözhetetlen készségeket, képességeket, tudást sajátíthatnak el, tehát ebben a tekintetben motiváltak. Többségük a szakmai, üzleti nyelvvizsga megszerzését fontos, a későbbiekben a munkaerőpiacon is hasznosítható ismeretszerzési lehetőségnek is tekinti. Ez a tudatosság feltétlenül elősegíti azt is, hogy tanulási, olvasási stratégiák tudatos alkalmazóivá váljanak.

Aki tudja, hogy miért tanul, tehát célja van a tanulással, inkább használ stratégiákat, kedveli a kihívást jelentő feladatokat, és hisz abban, hogy a siker és az erőfeszítés alapvető feltételei az eredményességnek (Balogh 2006).

Ha a nyelvtanulás folyamatát az oktatók tudatos módszerekkel, stratégiákkal segítik, akkor a hallgatók nemcsak sikeres nyelvtanulókká válnak, hanem idegen nyelve(ke)n is értő olvasókká, mely számukra biztos alapot ad a későbbiekben a munkahelyen történő helytállásban is.

## Összegzés

Az idegen nyelvű szövegek értő olvasását az anyanyelv, a már kialakult olvasási módszerek és stratégiák segíthetik, vagy gátolhatják. Az általános iskolában elkezdődő anyanyelvi nevelés, melynek szerves része az olvasástanítás, olyan alapot jelent, ami nélkül a későbbiekben az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasása sem válhat sikeressé (Szépe, 2000).

Az olvasásértés későbbi életkorokban kimutatható alacsonyabb szintjének oka elsősorban a gyakorlás-, és ismerethiányban keresendő (Czachesz, 1999/a). A problémát az olvasásmegértés eddiginél hatékonyabb fejlesztésével lehet és kell csökkenteni.

Az előzetes (szakmai) ismeretek, az önálló munkavégzés/tanulás - ami módszerek, stratégiák alkalmazását is magában foglalja - és az értő, gondolkodó olvasás jelentik a sikeres szövegértés alapját. Kreatív, problémákat megoldani tudó diákok képesek tanulási/olvasási stratégiák alkalmazására, de a kognitív szemléletű olvasásfelfogás értelmében elvárt szövegértés elképzelhetetlen alapok, magas szintű, automatizált olvasási készség, a dekódoló (betű-, és szófelismerési) készségek (Czachesz, 1999/b) nélkül.

Az olvasás-, és megértéskutatás elméleti eredményeinek gyakorlatban történő célirányos alkalmazása azért fontos és sürgető feladat, mert az értő olvasással kapcsolatos gondok nagyban meghatározzák a hallgatók helytállását a későbbiekben a munkaerőpiacon is.

Az idegen nyelve(ke)n történő sikeres szövegértés érdekében ajánlatos a korábban megszerzett anyanyelvi tapasztalatokat, ismereteket hasznosítani, az oktatás során a hallgatók számára olvasási módszereket és olyan tanulási stratégiákat javasolni, melyek tudatos alkalmazásával értő olvasókká válnak anyanyelvükön és idegen nyelveken egyaránt.

## Irodalom

- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest. Urbis.
- Bárdos Jenő (2002): *Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában*. In: Modern nyelvoktatás. 2002/VIII. Corvina. pp.5-18.
- Czachesz Erzsébet (1999/a): *Az olvasásmegértés és tanítása*. In: Iskolakultúra. 1999/2. Budapest. pp. 3-15.
- Czachesz Erzsébet (1999/b): *Olvasástanításunk eredményei és problémái*. In: Modern Nyelvoktatás.1999/V. Corvina. pp. 25-36.
- Gósy Mária (2000): *Olvasás és alkalmazott nyelvészet*. In: Modern Nyelvoktatás. 2000/VI. Budapest: Corvina. pp. 35-41.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Guiora, Alexander (1995): *Nyelv és megismerés*. In: Modern Nyelvoktatás. 1995/I. Budapest: Corvina. pp. 37-49.
- Homolya Katalin (2002): *Az olvasási készség*. In: Nyelvpedagógia az ezredfordulón; Bárdos Jenő, Garanczi Imre. (szerk.) Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. pp. 299-316.
- Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Juhász János (1970): *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó.
- Leone, Daniel (1997): *Die Kreativitätsförderung im Unterricht-Strategien, Probleme und Handlungsempfehlungen*. St.Gallen: St.Gallener Universität. pp. 466-481.
- Major Ferencné (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Major Ferencné (1967): *Az orosz nyelv oktatása a Felsőfokú Híradás és Műszeripari Technikumban*. In: Felsőoktatási Szemle. 1967/6. Budapest: Művelődésügyi Minisztérium. pp. 366- 367.
- Mátyás Judit (2012): *Az idegen nyelvű szakirodalom olvasásának jelentősége napjainkban. Német nyelvű szakmai szövegek szótár nélküli olvasásának vizsgálata közgazdász hallgatók körében. Olvasásmódszertani ajánlások* (monográfia). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Mátyás Judit (2002): *Német nyelvű szakszövegek értő olvasását segítő stratégiák a St.Galleni Tudományegyetemen kidolgozott módszerek segítségével*. In: Porta Lingua. Debrecen: Debreceni Tudományegyetem. pp. 201-208.

- Mátyás Judit (2008): *Reading methods of professional texts in foreign languages without dictionary. The Synthetic Reading method.* In: The Use of Innovative Methods in Teaching Foreign Languages at Mykolas Romeris University. Vilnius: Mykolo Riomerio Universitetas. pp. 102-107.
- Mátyási Mária (1999): *Út a funkcionális analfabétizmus felé.* In: Modern Nyelvoktatás. 1999. V./4. pp. 33-38.
- Metzger, Christoph (1999): *Lern- und Arbeitsstrategien.* Sauerländer: Aarau.
- Metzger, Christoph (2013): *Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende (mit eingelegtem Fragebogen).* Berlin: Cornelsen.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest: Osiris.
- Prohászkané Szilágyi Enikő (1996): *Hogyan lehetnének sikeresek? (Pszichológiai problémák a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban).* In: Kultúra-Nyelvtudás-Szakemberképzés. Győr: Széchenyi István Főiskola. pp. 11-16.
- Rampillon Ute (1994): *Von Lehrstrategien und Lernstrategien.* In: Zielsprache Deutsch. 1994/ 2. München: Hueber. pp. 75-91.
- Steklács János (2003): *Funkcionális analfabétizmus.* In: Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. pp. 24-51.
- Szépe György (2000): *Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések.* In: Educatio. 2000/4. IX./4. pp. 639-650.
- Szító Imre (2005): *A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2.* Budapest: ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Tóth Péter (2002): *A tanulói problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének stratégiái.* In: Az oktatás mint befektetés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. pp. 231-243.

### **Internetes források:**

- [https://eduline.hu/kozoktatas/20191212\\_PISAFelmeres\\_es\\_szovegertes](https://eduline.hu/kozoktatas/20191212_PISAFelmeres_es_szovegertes), Letöltve: 2020. február 7.
- [https://eduline.hu/kozoktatas/20191128\\_szovegertes\\_problemak](https://eduline.hu/kozoktatas/20191128_szovegertes_problemak), Letöltve: 2020. február 6.
- [https://eduline.hu/felnottkepzes/20191116\\_felnott\\_kompetenciameres](https://eduline.hu/felnottkepzes/20191116_felnott_kompetenciameres), Letöltve: 2020. február 8.

## Az esettanulmány-módszer – hol, mikor, miért? Dr. Dobay Péter

### Bevezetés

A valóság megismertetése, működésének megértetése az iskolapadban – mi más lenne az oktatás célja? Az ókori iskolákban a természetet és a társadalmat magyarázták, s a bölcsek számára nyilvánvaló volt, hogy a „párbeszédese” vitamódszerrel építeni tudnak a tanulók saját élettapasztalatára. Az iskoláztatás jellegének megváltoztatásával (beiskolázás korai életkorban, kötelező és tömeges jelleg, elvárt tanulási eredmények) kialakult a Tanító, a tudás birtokosának megfellebbezhetetlen tekintélye. Ha ő felolvasott egy könyvből (ahogy évszázadokig tették az első egyetemeken), akkor a szerző igazsága és művének kiválasztása nem volt vitatható. Ha állított valamit, bemutatott egy módszert, akkor fölényben volt: a Tanuló ezeket nem ismerte, kontrollálni nem (vagy csak igen nehezen) tudta, s az értékelés a kinyilvánított tételek elfogadásán alapult. Ma az iskolapadban tudásban-élettapasztalatban igencsak eltérő alanyok ülnek s az iskolán kívüli valóság csak egy kattintásra vár a mobiltelefonjukon. Valamilyen módon nekünk kell bevinnünk a „való világot” a foglalkozásra, különben elvész a tekintély. Mit, hogyan és mennyit mutassunk be ahhoz, hogy a speciálisból általános következtetésekre jusson a hallgatóság – akár egyszerű prezentálás, akár önálló munka és vita árán? Biztosan azt kell, éppen most megmutatnunk (a korlátozott időkeretben), amit kiválasztottunk? És vajon meddig érvényesek azok a tények, körülmények, amiről a mi aktuálisnak vélt „valós mesénk” szól?

Erről az ún. *esettanulmány-módszerről* lesz szó az alábbiakban, lehetőség szerint kerülve a túlzott pedagógiai szakmai-elméleti megközelítést. A módszerrel először 1990-ben, egy amerikai Business School-ban találkoztam, ahol természetes volt, hogy minden képzési szinten (BA, MSc, MBA) valamilyen formában, csoportmunkában, „éles” vállalati példáról folyt a vita – számomra eléggé megdöbbentően. Ahogy amerikai tanszékvezetőm mondta: „Nálatok Európában, ha egy csomagot kell feladni a postán, akkor megtanítják az erdőt, a fát, a papírgyártást, a posta történetét, aztán a végén valami jut a módszerre is. Nálunk: adunk a diáknak egy dobozt, pakolja meg, itt a pénz, ott a posta, próbálja meg!”

Így aztán a hazahozott tankönyvek, esetek, további tanulmányutak után igyekeztem minden általam létrehozott-vezetett kurzusban újra és újra alkalmazni ezt a módszert – amint majd látjuk, „mindig a maga helyén”.

### **Az esettanulmány, mint oktatási módszer**

A bevezető egyetemi kurzusokon (és tulajdonképpen a közoktatás minden szintjén) ennek a módszernek a csökevényes változatai az ún. „szöveges példák” (matematika, fizika, kémia, stb.): a különbség a probléma és a megoldási folyamat bonyolultságában van. Egy iskolai geometriai feladvány 2-3 sor, s a szerzők nem sokat babrálanak a környezet, a szituáció, a résztvevők felvázolásával, hiszen egy elemi kérdésre keresünk gyors választ: „Milyen magas a torony, ha 30 méterre állunk tőle és 67 fokos szögben látjuk a tetejét?” A megoldás ilyenkor egy egyszerű számítás, néhány soros levezetés, s a szöveg szerepe csak a monotonitás, az unalom elkerülése.<sup>2</sup>

A gondolkodás műveleteivel, az emberi problémamegoldás folyamatának megértésével hatalmas szakirodalom foglalkozik, s itt nem lehet célunk a teljes problémakör ismertetése. Azt azonban látnunk kell, hogy a tanulás, mint szellemi folyamat, igen sokféle lehet:

- A gondolkodás elemi művelete az *analízis*: az elsőre felfoghatatlan problémahalmazt oly módon elemezzük, hogy kisebb részekre bontással próbálunk egyre mélyebben eljutni arra a szintre, ahol megoldható-magyarázható környezetet, igazolt tényeket találunk. Alexandrosz Papposz a IV. században lelkesen magyarázza a nagy elődök munkáit (Euklidészt, Ptolemaioszt), s dicsőíti az általuk szisztematikusan alkalmazott logikai módszert, az *analysis*-t.
- Papposz – „kommentárjaiban” – bemutatja azt is, hogyan lesz a megtalált elemi alapegységek igazságaiból egy fokozatosan felépíthető új modell – hogyan adja a másik logikai módszer, a *syn-thesis* az alacsonyabb rendű „tézisek” egymásra-építésével, kapcsolatok kialakításával a probléma végső megoldását.
- A nagy elődök által „*heurisztikának*” nevezett gondolkodási módszertan<sup>3</sup> leginkább a geometriai tanulmányok, a szöveges

---

<sup>2</sup> Lásd pl. Pólya György: *A gondolkodás iskolája*, (Gondolat, 1971), 200-202. o.

<sup>3</sup> Euklidész (*Elemek*), a pergai Apollóniosz, és az idősebb Arisztaiosz.

A heurisztika az analízis-szintézis módszereivel dolgozik.



feladatok megoldása, a számítógépes programozás alapjainak elsajátítása során lesz ismert a tanuló számára. Tekintsd megoldottnak a problémát, s indulj el, áss a mélyére, vajon minden szinten igazságot találsz? Ha azután a tanuló nem tud az analízis során feltárt tényekből visszafelé haladva egyre összetettebb, új modellt alkotni, akkor nem fog megoldási módszert találni magára a probléma egészére nézve sem.<sup>4</sup>

- Eltérő tantermi és képzési feladat a *bizonyító analízis*, amikor egy felállított tézishez korábban már bizonyított eljárásokat, téziseket, logikai igazolást keresünk (fordított lépésenként építve a modellt) - és más módszert kíván a „*meghatározó – kiszámító*” probléma, ahol adott feltételek esetén kell egy már bizonyított eljárást előkeresnünk, majd annak lépéseit végrehajtva jutunk valamilyen kívánt mennyiséghez, eredményhez (a szoftverek 99%-a jelenleg csak erre képes).

Ha a feladathoz nem adunk valós háttérrel, akkor csak az értelmetlennek ítélni rutinszerű sulykolása marad – ilyenkor közli (már a kisdiák is): „Minek nekem ez a koszinusz-tétel?” A pedagógiai „eset” tehát egy valódi élethelyzetben fennálló probléma felmutatása, amelynek egyszerűsített világából a tanuló fel kell ismerjen egy elemezhető paraméter-teret. Ennek analízise után kell szintetizálnia a megoldást, ami lehet néhány számadat, lehet eljárás, lehet egy variációs tér, alternatívák, de mindenképpen hihető, bizonyítható, végrehajtható eredménynek kell lennie. Mivel mindez nem más, mint szimuláció, így a tét nyilván csak a tantermi értékelés szintje – a valós életben pedig pénz, siker, vagy kudarc.

A közgazdász-képzés adott szintjén sokan használják ösztönösen, vagy tudatosan a valós üzleti események, vállalati projektek hosszabb-rövidebb (a közoktatási példatárakon, „feladatokon” lényegesen túlmenő terjedelmű és/vagy bonyolultságú), történet-szerű leírását arra, hogy a hallgató szembesüljön valódi üzleti szituációkkal. Az ilyen „prezentált történetek” szimpla elolvasása is tanulságos lehet, de ezzel még nem lépnénk túl a gazdasági szakfolyóiratok olvasgatásának hatékonyságán. A történetekben rejlő, gondosan kiválasztott problémahalmazok egyéni, vagy csoportos feldolgozásának módszere, az analízis és szintézis ezeréves eljárási technikája

---

<sup>4</sup> Papposz: *Matematikai gyűjtemény*, („Szünagógé”) VII., lásd pl. Pólya, i.m.

teszi a most már „esettanulmánynak” nevezett szövegeket oktatási, kompetencia-fejlesztési segédeszközzé.

Tudjuk, évszázadok óta ismert a módszer elvi alapja – hiszen így tanítottak biológiát, történelmet, hittant<sup>5</sup> száz éve minden elemi iskolában, tankönyvek és füzetek híján, motivációs és hatékonyságnövelő céllal. Az első „vállalkozástani” tankönyv<sup>6</sup> is példákkal mutatja be a kereskedőt, aki „...kockázatot vállal saját vagyonával, hogy növelje azt...” – mégis, csak a 20. század elején a Harvard Business School szisztematikusan kidolgozott esettanulmány-rendszere nyomán terjedt el tömegesen az eljárás a modern gazdasági felsőoktatásban.

Mit értünk ma „gazdasági esettanulmány” alatt?

*„Az 'eset' egy üzleti pillanat lenyomata, egy szituáció, amivel a vezetés a gyakorlatban szembesült, s amit körülölel tények, vélemények, előítéletek, vélekedések halmaza. A valódi háttérrel felmutatott szituáció a hallgatók számára elemzési, diszkutálási lehetőséget ad, s az általuk hozott döntést/ítéletet szembesíthetik a valódival.”*

Charles I. Cragg

*„Az 'esetek' összekapcsolják a felelős vezető valódi, életszerű probléma-szituációját a felelősségi szerepre, szakmai döntésekre készülő menedzserekkel, tanulókkal, kutatókkal - mindez felgyorsítja a gyakorlati tapasztalatszerzést.”*

Andrew R. Towl

*„A jó eset a valóság darabkáját emeli a tanterembe. Az adatok önálló életet élnek, s bemutatják, hogyan kell összeszedni őket a bizonytalan környezetből, hogy eljussunk a döntéshozatal pillanataig. A tények, attitűdök, vélemények megértése, elemzése gondolkodásra kell készítsen; jobban, mint bármilyen tankönyv.”*

Paul R. Lawrence

---

<sup>5</sup> Az összes világvallás „nagy” szent könyve lényegében esettanulmányok gyűjteménye, lásd pl. Tomka, J.-Bögel, Gy.: *A Biblia és a menedzsment*, I.-II.-III. NTK -Harmat Kiadó, 2009, 2019

<sup>6</sup> Állítólag Richard Cantillon használja először a „l'entrepreneur” kifejezést, *Essai sur la nature du commerce en général*, 1755

Azt tanítjuk: a menedzser feladata fontos döntések előkészítése és meghozatala, bizonytalan információs környezetben, szorító időkorlátok között. A kimondott szó, az utasítás hatással van a cég árbevételére, a munkatársak jövedelmére, a piaci partnerekre és versenytársakra – a felelősség óriási akkor is, ha nagyvállalatnál készülünk változtatásra, s akkor is, ha családi vagyunk kockáztatjuk egy beruházással. A megbízhatóan jó menedzser ismerve mindezek alapján egyszerűen megfogalmazhatók:

- precíz döntés-előkészítés, információk menedzselésével és elemzésével, a döntés megkönnyítése, biztonságának növelése céljából
- a döntés kvantitatív megalapozottságának növelése (nem „zsebből vezetünk”...)
- a döntéshozatali idő lerövidítéséhez szükséges eljárások ismerete, készség ezek alkalmazására
- s mindezzel a helyes (sikeres, elfogadtatható) döntések arányának növelése.

Mondhatnánk, erre születni kell – az üzleti életben azonban sokkal többen működnek döntéshozóként ahhoz, hogy kivárhatnánk, ki születik zseniális menedzsernek, s nekünk ilyen címen kell diplomákat kiadnunk minden évben. A cél tehát olyan *képzési módszer* felmutatása, amellyel legalább „menedzser-iparosokat” fejleszthetünk, javíthatjuk sok gazdasági képzésben résztvevő problémafelismerési, elemzési és döntéshozatali készségeit.

### **Miben térnek el: „eset”, „modell”, „szimuláció”?**

A középkori inas, Michelangelo széklábakat faragott, a széket mások rakták össze. Leonardo festőinaskodása alatt festéket kevert évekig, míg odaengedték a vászonhoz, hogy befejezzen egy részletet, vagy kiegészítse kékre az eget. Thukidides (i.e. 400 körül) az athéni háborúk történetét konkrét hadijátékokkal tanította jövendő görög politikusoknak...

Alkimisták, majd kémikusok, fizikusok, orvosok ezrei tanulmányozták a természetet úgy, hogy igyekeztek egy kicsike, lebutított, „zárt rendszert” létrehozni, izoláltak anyagokat, szerveket, sejteket, hogy azokat önmagukban tanulmányozhassák, néhány (tucat) paraméterre szűkítve a ható tényezők számát – bizony, az emberi elme

nehezen igazodik el bonyolult jelenségek hatásmechanizmusában enélkül. Ha sikerült, kicsiben utánozták a rendszer egy részhalma-  
zát, „modellt” építettek fából, gipszből, fényből és elektromossá-  
gól, hogy a leegyszerűsített modell viselkedését megfigyelhessék,  
„kísérleteztek”. Továbbmenve: ha a kísérletezőnek sikerül komplex  
matematikai modellt készíteni, a valós folyamatokat számítógéppel  
és a paraméterek értékeinek véletlenszerű generálásával „szimu-  
lálni”, akár egy kellően gyors és türelmes számítógépen, akkor  
előbbre jutottunk a megértésben és tanulásban (a kozmosszal fog-  
lalkozó elméletek mást se tudnak tenni...). A szimulációs eljárások,  
a fizikai és matematikai modellek tanulmányozásának hallatlan elő-  
nyei vannak: a dolog (általában) teljesen veszélytelen, olcsó, s ami  
a legfontosabb: ellenőrzötten megismételhető újra és újra.

A társadalomtudományok nehezebb helyzetben vannak: rengeteg  
(jobbára valószínűségi) paramétert kellene megfigyelniük (jogi,  
szociológiai, gazdasági jelenségekről), ezt matematikai-informati-  
kai eljárásokkal használható adatbázissá kell szervezniük, s aztán  
már csak a matematikai modellekben bízhatnak. Társadalmi jelen-  
ségeket nem lehet lombikban előállítani, nagyon nehéz ellenőrzöt-  
ten megismételni, s az emberek, a résztvevők nemigen viselik el a  
kísérletezés kockázatait.<sup>7</sup> A menedzsment-oktatásban 1910-ben je-  
lenik meg az életszerű esetek, gazdasági események, döntések cso-  
portos megtárgyalása. Az 1908-ban megnyitott Harvard Business  
School célja a pezsgő amerikai gazdaság menedzsereinek *tovább-  
képzése* volt – az iskola első dékánja, Edwin F. Gay úgy gondolta,  
a valódi üzleti történetek, sikeres projektek megtárgyalása izgalma-  
sabb az ő számukra, mint az előadás. Copeland professzor ezért vál-  
lalatit vezetőket hívott a menedzsment-továbbképzés kurzusokra, s  
a tanulságosabb történeteket egy évtized alatt leírta, kötetbe fog-  
lalta. 1911-ben Arch Wilkinson Shaw saját „Business Policy” kur-  
zusára hívott vezetőket – ezek lettek az első leírt „Harvard esetek”.  
A „beszélgetős” foglalkozások olyan népszerűvé váltak a jobbára  
felnőtt (s amerikai módon azonnali részvételre, aktív tantermi rész-  
vételre szocializált) hallgatóság körében, hogy 1921-ben W.B.

---

<sup>7</sup> Voltak azért próbálkozások: Chile tönkrement gazdaságát amerikai közgazdá-  
szok modellkísérletként építették fel szinte a nulláról - más kérdés, ki merné ezt  
ma megismételni (és akkor Irak, vagy Afganisztán társadalmi modellezéssel  
történő „rendbehozataláról” ne is beszéljünk).

Donham dékán az egész Harvardon a képzés középpontjába állította a módszert – egyben a HBS publikálta az első nyilvános, képzési célra készített ilyen esetet (Clinton Biddle: The General Shoe Company).<sup>8</sup>

Egy leírt szöveg megbeszélése (meghívottal, vagy csak tanárral) persze eltér a „matematikai” modellezéstől, vagy a fizikai deszkaszimulációtól – de módszerében ugyanúgy az egyszerűsítés, a kísérleti (döntési) megközelítés, a pótlólagos adatgyűjtés és a csoportos analízis, a diszkusszió, az „egymástól tanulás” a jellemző. A vezető üzleti iskolák közül a Harvard szinte „isteníti” ezt a módszert, mások óvatosabbak, hagyományos ismeretközlő előadásokat is beiktatnak a gazdasági képzésbe – hasonlóan a hazai MSc tantervekhez. Sokat lendített a módszer alkalmazásán a világháború utáni amerikai helyzet, amikor tízezerrel iskolázták be képzésekre a visszatérő katonákat és nem volt elég szaktanár és tankönyv...

Nyilvánvaló: az esetbemutatás önmagában nem helyettesíthet egy BA, vagy akár MSc szintű, nappali iskolai képzést (mint minden más oktatási módszer se) – szigorúan felépített, definiált „tanulási kimeneteket” előíró tantervre kell gyöngysorként „felfűzni” a különböző célkitűzésekkel összeállított esetek sorát, s vegyíteni ezt („*blended education*”) ismeretközlő, módszer-begyakorló és más foglalkozásokkal (a tanteremben, vagy azon kívül).

### „Case” típusok, módszerek

A történet előadásmódja, a tényközlés mennyisége, a megkívánt aktivitási szint és módszer, az időigény és más szempontok alapján sokféle megoldás lehetséges.

A beszélgetős „*discussion case*”: egy nyilvánosan publikált üzleti közlemény csoportos megtárgyalása. Itt a nyersanyagot egy kellően szakértő újságíró, vagy oktató által készített ismertetés adja, ami könnyen hozzáférhető. A szövegtest általában csupán fél-egy gépelt oldal, 2-3 kisebb táblázat, egy grafikon, akár különösebb preparálás

---

<sup>8</sup> Ma a HBS évente kb. 350 új esetet készít, évente kb. félmillió ingyenes és 5-6 millió fizető letöltést regisztrálnak a HBSP weblapról. A tipikus, kétéves HBS képzés során kb. 500 esettel találkozik a hallgató.

nélkül, eredeti formájában (ez egyébként is növeli a hitelességet). Jellemző az erős fókuszálás: egyetlen technikai, vagy üzleti kérdésre lehet csak koncentrálni, néhány adatból kell rövid idő alatt következtetéseket levonni. Ezért pontosan a tárgyalt tananyaghoz igazodóan kell megválasztani a témát, hiszen a szokásos 20-30 perces beszélgetés alatt felesleges lenne elkalandozni – ezért az ilyen esetleírások végén 3-4 precíz irányító kérdést helyeztünk el az eBusiness, vagy gazdaság-informatikai kurzusokon.

A tárgyalás megkezdése előtt és alatt jó, ha a szöveg, az adatok szem előtt vannak (sőt: legyen ismert előre - *flipped classroom*). A gyors helyszíni kérdésekre így „rámutatással” lehet reagálni. A tutornak röviden kell elindítania a csoportot a cég, a piaci környezet és a probléma felvázolásával, s legalább 3-4, előre elkészített kérdés mentén kell vezetnie a tárgyalást. Szoros értelemben vett megoldás itt nincs, a tanultak megerősítése, a csoport aktivizálása a fontos. Jellemzően egy anyagrészt felvezetéseként, vagy lezárásaként lehet a monoton ismeretközlés feloldására használni.

Az „*armchair case*” egy fiktív szituáció előállítására egy (döntési) módszer bemutatására, egy hosszabb, elgondolkodtató (a név erre utal), speciálisan kidolgozott „példa-történet”. Viszonylag ritkán sikerül ilyen állatorvosi lovakat előállítani, s csak akkor lehet rá szükség, ha nagyon speciális környezeti állapotot kell felmutatni. Ahogy a műemlékvédelemben, itt sem szabad hazudni - ha nincs ilyen vállalat és környezet, akkor úgy kell kezdeni, hogy „tegyük fel, hogy a következő szituációval szembesül egy menedzser:”, stb. Azért kell fiktívvé tennünk a szituációt (még akkor is, ha van valóság alap), mert valódi döntési környezetben az adatháttér kimunkálása jóval hosszabb időt igényelne, mint amit itt megadunk, s a végső döntésekben – normál esetben - sokkal több a szubjektív, humán, kvalitatív elem.

Az adat-elemző „*analytical case*” egy valódi mérlegbeszámoló, évi jelentés, egy beruházás megtérüléséhez szükséges adatok precíz feldolgozásán alapul. A stílus jellemzője a számítási háttér igénye, általában a kvantifikáció. Célunk az, hogy meggyőzzük a hallgatót: bizonyos számítási algoritmusok jó döntéstámogatási eszközként használhatók, s amúgy mellékesen fejlesszük az adott algoritmus alkalmazásához szükséges modellezési és más készségeket. A szö-

veggörnyezet ebben az esetben csak azt a célt szolgálja, hogy fenn-tartsa az érdeklődést, s lehetőleg tipikus üzleti szituációt mutasson be. Jó hatású, ha a táblázatok valódiak, könyvelési-banki adatok, pénzügyi és más jelentések, résztanulmányok. A megoldás itt mindig kvantitatív, az összegyűjtött-kiegészített adatok feldolgozásából kapott eredményeket számszerűen be kell mutatni, s **ennek alapján** kell kvalitatív, szöveges indoklást, érvelést adni az adott üzleti szituációban.

A nagyméretű, komplex „*full situation case*” talán leginkább a Harvard-stílusú esettanulmányok világa. A tartalom alaposan ki-munkált, ún. saját szerzőjű esetleírás, mely a vállalat, a piac és a probléma részletes tanulmányozása, feltárása, adatháttérének célza-tos bemutatása alapján kerül kiadásra. Jellemző a részvénytársaságok nyilvános adatközléseinek, kontrolling elemzéseinek stílusa. A szövegben mindig van egy „hős”, egy aktivizáló-problémameg-oldó menedzser, aki elindít, vezényel, győzelemre-kudarokra visz egy intézkedés-sorozatot.<sup>9</sup>

Gyakori, hogy az eset szerzője nem is tesz fel preparált kérdéseket: adott egy szituáció, találjuk ki, milyen kérdéseket kell feltenni egy-általán? Ha van is kérdés, az általános: „Hogyan tovább?”, „Milyen irányban kellene indulnunk...?”. Részben tantermi, részben önálló (otthoni, csoportos) feldolgozás a cél: a megoldás egy komplex döntéssorozat és annak következményeit bemutató prezentáció, nyilvános vitára vezető egyfajta „védés” lehet.

A szituáció itt már komplex: pénzügyi, marketing, termelés-szerve-zési, akár humán tényezők is említésre kerülnek, s egy jókora adat-halmazt is kap a döntésre kijelölt csoport. Jó módszer lehet ilyenkor „szerepek” kiosztása: legyen, aki csak további adatgyűjtéssel, más adatelemzéssel, vagy piaci problémákkal, akár csak a prezentáció-val foglalkozik. Ez nagyon jól leképezi a szokásos vállalati *ad hoc* projekt-team-ek munkáját, a hallgató ugyanis megszokja, hogy egy részterület teljes felelőssége az övé, s van „főnök” a helyszínen, aki elsősorban a határidőért felelős. A tanár (vagy vezető szakértő) inkább csak facilitátor, aki elindít, időnként tovább-lendíti a vitát, fel-hívja a figyelmet új irányokra, vagy hiányosság újrafeldolgozására, adatgyűjtésre szólít fel.

---

<sup>9</sup> Érdekes kérdés, hogy hány ún. „kudarc-eset” esik a „siker-sztorik” nagy mennyiségére: a hallgató persze sokkal inkább szeret hasonlítani egy sikeres akció résztvevőivel, minthogy egy kudarc felelős kritikusa legyen.

Jellemző, hogy a „megoldások” jellege szóródik. Egyesek a pénzügyi, mások a marketing, vagy logisztikai vonalra helyezik a hangsúlyt, amellet, hogy amennyiben van a kidolgozó által feltett, kiemelt fő kérdés, akkor arra természetesen kimerítő választ kell adni. A több csoport által párhuzamosan feldolgozott eset különböző „kimeneteit” a bemutatók során ütköztetni lehet, s ez újabb részterületekre irányíthatja a hangsúlyt, akár heteken keresztül. Itt is jó hatású, ha a hallgatók a cég honlapját, partnerek és akár hatóságok releváns weblapjait meglátogatják, friss jelentéseket, statisztikákat, elemzéseket szereznek be, bővítik a kapott információhalmazt. Tapasztalataink szerint erős motiválás, ha terméket, céges reklámanyagot, bármilyen, kézzelfogható segédeszközt közreadunk. Ilyen eset előállítás, a segédanyagok begyűjtése, majd a feldolgoztatás is jelentős erőfeszítéseket, széleskörű szakmai ismereteket és üzleti tapasztalatokat (!) feltételez, s helyes használatuk, a csoportok élő mozgása tudatos felkészülést, begyakorlást igényel.

Az üzleti játékokat („*business game*”, ún. *Jesuit case*) nem annyira a szövegkörnyezetre, hanem a folyamatosan módosított paraméterek hatásainak elemzésére, sorozatos döntésekre épülő stílus jellemzi. Az ellenreformáció katonás fegyelmű egyházi iskoláinak pedagógiai módszere a kettős versengésre épített: a kétfelé osztott tanulócsoportok egymás ellen hoztak sorozatos döntéseket. Punok és rómaiak, athéniek és spártaiak: a versengő csoportokra osztott közösségben a motiváció eszköze volt a másik legyőzése a kapott szituáció gyorsabb, vagy alaposabb feldolgozásával, jobb döntéshozattal. A gazdasági iskolákban szűkebb fókusszal használnak marketing, termelési, logisztikai és más, hosszabb idejű szimulációs játékokat, de ismertek komplex vállalat-irányítási rendszerek is. A szimulációs előrehaladást (az állapotér versengő megváltoztatását) ma már szinte kizárólag számítógépes szoftverek végzik, felhasználva sokféle heurisztikus algoritmust. A szoftver a saját döntések közvetlen és közvetett (piaci) következményeiről kvantitatív eredménytáblákat ad – akár a Web-en futtatva, globálissá téve a versengést. A munkamenetek (*sessions*) legalább 4-6 hetesek, általában havi érvényességű döntéshozattal. A kimenet valamiféle pénzügyi, vagy piaci jelentés, kontrolling tábla, aminek alapján összességében kimondható, hogy melyik csapat hozott jobb döntéseket. Menet közben és az időszak végén is végezhető értékelés, a



facilitátor megállíthatja a munkát, hogy újabb ismereteket közöljön, vagy egy módszer alkalmazhatóságára felhívja a figyelmet.

Jóval ritkább a helyszíni gördülő tervezés, a folyamatosan újraértékelt „*live case*”. Ez már nem igazán felsőoktatás: a nagyvállalat menedzsmentjének egyes csoportjait képzés, kompetencia-fejlesztés, gyakorlás céljából szembesítik a létező, élő problémával. A kiemelt team tagjaként lehetőségünk van 2-3 döntés-sorozat szimulációs kiértékelésére, majd a valóságban meghozott párhuzamos döntés azonnali kontrolljára. Mivel a folyamatok hozzáférhetőek, a (tanuló) menedzserek a helyszínen látják a tevékenységeket, ez egyfajta vállalati tudás-menedzselés, belső vezetőképzésként hasznosítható módszer (úrkutatás, katonai projektek, válságtanácsok, stb.)

Mindennek a talán leginkább életszerűvé tett formája az ún. „*shadow managing*”. A tanuló egy menedzser „árnyékában” dolgozik, követi mindenhová, élő környezetben van, az asztal végén ülve figyel. Kisebb döntés előkészítésébe bevonják, látja az eljárások működését, a partnerek és ellenfelek viselkedését, betekinthez iratokba, rábízhatják részfeladat önálló kimunkálását, s a menedzser időnként leül vele megbeszélni az előrehaladást. Ez már valóban közel van az önálló, „*in situ*” munkavégzéshez, de csak megfelelő, előzetesen megszerzett szakmai felkészültség esetén hozhat kellő hasznot. Annyiban van „esetről” szó, amennyiben a tutor kiválasztja-előkészíti azokat az eseményeket, szituációkat, problémákat, amelyekbe a tanuló(ka)t bevonja. Ismerős, persze: például ez az orvosképzés gyakornoki modellje.

### **Más az „eset” és más a „tananyag”... a módszertan alkalmazása**

A hagyományosnak tekinthető írott tananyagok, adattáblázatok, magyarázatok, s ezek prezentált formái eltérnek az esetfeldolgozási módszertől. Itt más a hallgató szerepe, más az információ-források jellege és viselkedése: jellemző a további adat- és vélemény-gyűjtés, az önálló tájékozódás kényszere és a résztvevők saját csoporttársaik és a többi csoport információiból is gazdagodnak. A jól megírt eset feldolgozásánál nagymértékben esik latba a kiegészítő ismeretek beszerzésének mikéntje, az ügyes és szakszerű módszertani munka, a csoporton belüli tudás-menedzselés.

Az esetfeldolgozás során mindkét fél tevékenységei eltérnek a megszokottól: a frontális ismeretközlés minimális, vagy írásbeli jellegű, általános a megszólalás, a folyamatos vélemény-nyilvánítás kényszere, belül a tantermen kívüli munka. Az elvárt aktivitási szint persze behatárolja a létszámokat, tapasztalataink szerint a maximális facilitálható méret a 15-20 fő, két-három kisebb csoport. Efölött képtelenség „szót adni” mindenkinek, felszaporodnak a potyautasok, s a tanári értékelés erősen összekacsintó jellegűvé válik.

Nagyon fontos a hasonló képzettségű, de eltérő tapasztalatú társak általi meggyőzés, az érvelés és prezentáció jelentőségének folyamatos megtapasztalása, a vitakultúra fejlesztése – ellentétben a tanár kizárólagos szerepével a hagyományos tömeg-előadásokon.

Mivel nem megállapodott elméleti tételekről van szó, az *avulás* sebessége, mértéke fontos tényező. Egyes típusoknál nyilván igaz ez a veszély, hiszen rövid idő alatt eltűnhet a cég, a nevesített vezető, vagy éppen maga a probléma is. Az „eset” szöveggörnyezete mindig meghatározott időponthoz kötődik, erre konkrét utalások vannak. A szituáció kérdéses elemei (különösen technikai, informatikai esetben!) nagyon gyorsan elveszthetik aktualitásukat. A vezetői probléma természetesen lehet időtálló, azonban a motiváló elemek, a környezeti jelenségek „korosodása” hiteltelenné teheti a szöveget. Kivétel: ha a gazdasági környezet adott, történeti állapotának elemzése a fontos, s teljesen világos, hogy *ott és akkor* a probléma valóban fennállott. Ugyancsak veszélyes, ha *azonos eseteken* rágódnak egymást követő évfolyamok, csoportok, hiszen az alacsony motivációjú résztvevők háttér-ismereteket fognak beszerezni, s elvesz a mozgósító kíváncsiság. Előnynek tekinthető viszont, hogy az egyszerűbb esetek folytonosan frissíthetőek, a cégek fejlődése nyomon követhető. Egy probléma-láncolat előrehaladása miatt viszont az eseteket évről évre át kell dolgozni, az adatokat fel kell frissíteni.<sup>10</sup>

A legegyszerűbb (tantermi) „beszélgetős” esetek kivételével jellemzően kisebb csoportnak adunk ki esettanulmányt, s azt 2-3 alkalom során közösen dolgozzuk fel. A foglalkozások között a csoporttagok közösen dolgoznak a feladatokon. Nyilván sokféle módszer használható, hazai körülmények között a másfélórás találkozók

---

<sup>10</sup> Megfigyelhető, ahogy a standard, esetleírásokkal telezsúfolt amerikai tankönyveket egy-kétévente biztosan kicserélik „update-lik”, újraírják, jórészt éppen emiatt.

szokásosan kb. az idő 25+25%-a használható közös vitára, nyilvános tutori ellenőrzésre, s az időközökben hagyni kell a résztvevőket önállóan dolgozni egy-egy részeredmény érdekében. Különösen igaz ez akkor, ha a munka számítógépes laborban folyik.

***A foglalkozás előtt*** ekkor (például féléves tematika kialakításakor)

- az oktató kiválasztja és előkészíti az esetet, a kapcsolódó demonstrációs anyagokat; utána néz friss információknak, a környezetnek. Mindenképpen nézzük meg a cég weblapjait, milyen friss hírek befolyásolhatják a munkát – ha nem tesszük meg, a hallgatóság meg fogja tenni...
- a hallgatóság – határidőre kiadott feladatként - elolvassa az alapszöveget és egyénileg felkészül a kijelölt feladatok elvégzésére, bizonyos alap-információkat beszerez, felkészül a módszertanból, kialakítja a csoportmunka alapjait.

***Az első foglalkozáson***

- a tutor kiemeli az eset fontos részeit, elindítja a bevezető csoportos megbeszélést. Újabb adatokat ad, felhív adatgyűjtésre, szervezett csoportmunkát kezdeményez („*facilitating*”). A Harvard klasszikus módszere a professzor által a 10. perc környékén indított „*cold call*”, egy hallgató véletlenszerű felszólítása, amitől „megrül a vér”: egy igen konkrét, provokatív kérdés a kiadott esetre vonatkozóan. Ez az eljárás arra készíti, hogy mindenki alaposan felkészüljön, hiszen „lehet, hogy a félév során csak egyszer kerül rám a sor...”
- a megalakuló csoportok képviselői tisztázó kérdéseket tesznek fel („jól értem azt, hogy ...”), majd elindul a helyszíni feladatkiosztás, adatgyűjtés és elemzés
- a csoportok önálló munkával, könyvtári és számítógépes segítséggel végeznek adatgyűjtést, számításokat, felkészülnek a következő foglalkozásra.

***A további foglalkozásokon***

- A tutor csoportonként kontrollálja az otthoni előrehaladást, nyilvános vitát provokál részletekről, egyéni (esetenként csoportos) véleményt nyilvánít, újabb forrásokra és részproblémákra hívja fel a figyelmet, támogatja az adatgyűjtő- és elemző munkát. A foglalkozás ezen része alkalmas arra, hogy a pl. 30-50%-os „közös foglalkozáson mutatott teljesítményértékelést” a tutor megvalósíthassa.

- A csoportok tagjaik között megosztják az információ-gyűjtő, elemző, feldolgozó és prezentációs feladatokat, feldolgozzák a részproblémákat, alkalmazzák a tanult eljárásokat, érveket keresnek arra, hogy miért azt, miért úgy használták fel; alternatív döntéseket elemeznek. Végül elkészítik az elvártan tartalmas és/vagy provokatív tantermi prezentációt és az írásos dokumentációt (vezetői összefoglaló, környezetleírás, problémaelemzés, alternatívák, javaslatok, összefoglalás, számszerű mellékletek).

### ***A foglalkozások sorozata után***

- A csoportok prezentálnak, s ennek során ütköztetik megoldásaikat, a valódi vállalati vezetői döntés-előkészítés szokásos „versengő” szabályait betartva. Elegáns, ha ilyenkor megjelenik az érintett cég érintett vezetője, s mintegy megerősíti, kontrollálja a javaslatokat, felmutatja a tényleges döntést és indokolja azt.
- A tutor háttérben segít, időnként továbblendítve és inspirálva a kialakuló vitát.
- Az összes prezentáció után az oktató röviden kiértékeli az egyéni/csoportos teljesítményeket, felhívja a figyelmet a bevált, alkalmazott módszerekre, rámutat az adatgyűjtés és a viták során megszerzett új ismeretekre, pozitív benyomást keltve.
- A csoportok (később) benyújtják írásos összefoglaló véleményüket, a megszerzett adatok részletes elemzését. A tapasztalatokat összevetik elméleti ismereteikkel, felkészülnek a vizsgán való későbbi hasznosításra. A tutor az összefoglalók alapján befejezi a csoportos értékelést (lásd alább).
- A tutor utólag rögzíti benyomásait az egész munkáról, az esetről (időtartam, az aktivizálás sikere, adatgyűjtési problémák, eredmény hasznossága, stb.).

## **Néhány tapasztalat: BA és MSc szintű képzések**

### ***a) Gazdaságinformatika BA:***

#### ***„Vállalati információ-menedzsment”***

A Karon akkreditált képzés két szakma alapismereteit kell átadja, két „munkastílus” eltérő eljárásait gyakoroltatja. Ez nem egyszerű: újfajta megoldásokkal kell dolgoznunk, hogy „érezze” a hallgató a szinergia szükségességét. Erre igen jó terepnek bizonyult a kurzus, természetesen a BA szintnek megfelelő eset-

típusokkal. A harmadévesek szakmai ismeretei (információs rendszerek, információs architektúrák, vállalati folyamatok, menedzsment, pénzügyek) már elegendőek ahhoz, hogy a félévben 3-4 ún. „discussion case” színesítse a gyakorlatokat – ennél többre a BA előképzettséggel nem szabad vállalkozni.

**Példa: Az Oyster/Octopus kártya-rendszer**

Az eset HongKong / London közlekedés-szervezési megoldása: prepaid, anonim kártyák. A technikai rész: melyik szállító tud 0,3 sec válaszidejű RFID kártyaolvasót építeni napi 10 millió tranzakcióra (metró)? Az üzleti rész: ha már milliók vásárolják (előnyei-hátrányai?), mire lehetne még felhasználni? A válasz: nyolc kereskedelmi-szolgáltató cég (*Octopus*) „co-ompetition üzemmódja”. A kiadott kétoldalas szöveg 7 kérdése mindkét szakterületet érinti, sőt, hazai vonatkozásra kérdez rá. A „cold call” technika megmozgatja a hallgatókat, egy-egy jó kérdést, vagy hozzáadott információt „prémium-kuponnal” jutalmaz az oktató. Motiváció: valódi kínai és angol kártyák, rövid videó.

**b) Angol nyelvű képzés MSc: „eBusiness, eSolutions”**

A téma népszerű, gyakorlatból ismert, a nemzetközi összetételű hallgatókkal lehetőség nyílt 3-4 fős, vegyes összetételű csoportok kialakítására. A csoportok egész félévben azonos szerkezetben dolgoztak, jellemzően 2x 2-3 hetes periódusokban, ún. *armchair + analytical* esetek megoldásán.<sup>11</sup> A 90 perces gyakorlaton 50%-ban kötelező munka (adatgyűjtés, dokumentálás, report-részek feltöltése, stb.) zajlott, majd az adott eset előrehaladását a csoport maga szervezte. A mesterszint esetében megkövetelhető, hogy 3-4 szempontból vizsgálják a kérdést, így a csoportoknak „funkcionális vezetőket” kellett megnevezniük. Az igencsak „elszabadult” légkörben (számítógépes labor, 20-25 hallgató) a facilitátor oktató folyamatosan körbejár, ha kell, rákérdez az adott műveletre, „lelkesedik”, vagy „elcsodálkozik”, dicsér és enyhe kétségeket fejez ki – egyfajta „sétáló főnök” szerepet játszik, mindig csak 1-2 mondat erejéig. Ha lankad a munka, újra és újra felhívja a figyelmet

---

<sup>11</sup> Két esetben is furcsa eseményre került sor: német csoportvezető, majd franciák kérték, hogy „szabadítsam meg őket” potyautas (más nemzetiségű) csoporttársuktól. Nem volt egyszerű.

a kiadott kérdésekre, illetve demonstratíven kivetít egy-egy elkészült, előremutató részletet valamelyik csoport készülő munkájából.

***Példa: Homebaked Desserts***

A 3-4 fős csoportok 3 hétig dolgoznak egy-egy kiadott eset A-B-C feladatain, majd a 4. héten prezentálnak. Az adott példában a 3-nemzetiségű csoport először áttekinti a web-business körben az üzletágot („Homemade” termékek értékesítése), adatokat gyűjt, cégeket keres, dokumentál. A 2. héten kiválaszt egy céget és elemzi a startup létrejöttét, piaci és pénzügyi helyzetét, szervezeti felépítését, stb., majd a 3. héten a web-business jellemzőit elemzik (UX website, eCRM, ePayment, logisztika, stb.). A végső feladat egy 4-6 diából álló prezentáció és egy előírt „*Business Report*” dokumentáció elkészítése az esetről, amiben javaslatokat is meg kell fogalmazni. A résztvevő más csoportok hozzászóló tagjai a 5-10 perces vitában prémium-kuponokat kaphatnak. A dokumentációt megosztotam, a vizsgán egy kérdés ezekre a reportokra vonatkozott.

- c) ***Angol nyelvű (informatikai) PhD: „eSolutions for Startups”***  
2014-től alkalmam nyílt az ELTE Informatikai Karán folyó angol nyelvű PhD kurzusokon féléves vállalkozás-fejlesztési kurzusokat tartani. Az intenzív képzéseken általában 10-12 hallgató vett részt, többször 6-8 országból, magasfokú ICT és minimális üzleti ismeretekkel. Ez a kihívás arra vezetett, hogy az aktuális témakör 2 x 45 perces, viszonylag „szabad” óravezetésű meg tárgyalása után a releváns esetet az ebédszünetet követően kb. 60 percben dolgoztuk fel. A szöveget előre kiadtam, a típus az „*armchair case*”, annyiban bővítve, hogy a kiadott 4-5 kérdés részben az „*analytical case*” követelményeit támasztotta: többeket felszólítva elvártam, hogy az előzetes egyéni adatgyűjtés, beszerzett kiegészítő információk eredményeivel gazdagítsák a közös problémamegoldást. A légkör pedagógiai szempontból kiváló volt: erősen motivált, felnőtt hallgatók, sokszínű kulturális és képzési háttér, 60-80%-ban vállalati-üzleti tapasztalatokkal (mint tulajdonosok, társszerzők, alkalmazottak). A felmerült ötleteket, adatokat gyors táblavázlattal rögzítettük, ez egész nap a teremben fennmaradt – a „vad ötleteket” még a szünetekben is tárgyalták.

***Példa: The Tom Bihn Store and the Social Media***

Egy startup ötlet nyomán szerveződő ICT cég növekedési problémája – konfliktus az indító ICT szakemberek, a szükség-szerűen belépő üzletemberek, a felduzzadó szervezet létreho-zása-működtetése kapcsán. A siker és kudarc tényszerű adataiból, hasonló cégek tényadataiból, saját tapasztalatokból menedzselési, HR és pénzügyi konklúziók megfogalmazása.

**Esettanulmány, vagy tankönyv, tananyag?**

Felvethető a kérdés: mit tanul a hallgató az esettanulmány-mód-szerrel – ismereteket szerez, készségeket emel magasabb szintre – vagy csak haszontalanul cseveg a tanteremben? Nézzünk néhány pro- és kontra érvet!

*Mire jó ez az én hallgatóimnak?*

**Kontra:** Csak beszélget, „aktívkodik”, „elbújik” a team-ben (free-rider, back-seat boys, potyautas), látszat-vitát folytat, ezzel jórészt elvész a tanulásra szánt idő

**Pro:** Új adatok önálló megszerzését, tanult eljárások használatát gyakorolja, alkalmazkodik a csoport többi tagjához, prezentációs kompetenciát épít, kommunikál, érvelési technikát gyakorol, ellen-örizhetők korábbi ismeretei.

*Tudok-e én is eset-megbeszélést folytatni?*

**Kontra:** Van jegyzetem, előadás-anyagom, példatáram: tanulják meg azt, nem állok le vitatkozni, elvész a tekintélyem, ha mindenki „belebeszél az órába”

**Pro:** Igen, felkészült vagyok a problémákban, utána néztem, meg-néztem a céget, az esetet, elfogadom, ha a (felnőtt!) hallgatónak más érvei-igaza van, sőt: érdekel, hogyan gondolkoznak!

*Milyen környezet kell hozzá?*

**Kontra:** Hagyományos teremben tartok órát, rögzített asztalokkal. Képtelenség a csoportokon belüli gyors kommunikációt kialakítani. Ráadásul a tutor se jut közel a külön dolgozókhöz.

**Pro:** Nincs mese, más elrendezés kell. Olyan számítógépes labor, ahol van szabadon mozgatható bútorzat (székek) és hely; vagy olyan terem, ami elegendően tág, s ahol mozgatható bútorzat, „kö-rül-ülhető” asztalok vannak. PTE KTK: mindkettő elérhető.

*Mindenkivel, minden időben?*

**Kontra:** Nincsenek háttér-ismereteik, nem tudnak beszélni, kommunikálni, csak játszadozásra, zűrzavarra használják, nem ismerik az alapvető módszereket sem.

**Pro:** Csak akkor dolgozzunk fel esetet, ha a fentiek nem igazak. Szükség van előzetes *szakmai* tudásra (modellek, eljárások), szükség van alapvető általános gazdasági tájékozottságra, szükség van biztos információ-keresési és -kezelési ismeretekre, s fokozatosan ki kell alakítani csoportmunka-készségeket. Ezért **a módszer nem való** induló alapképzésre, nem való alacsony szintű, célzott tematikájú, ismeretközlő továbbképzésre.

*Az egész kurzus, vagy csak néhány eset?*

**Kontra:** Nem jut idő a tételes anyagra, vagy más kurzusokból kell azt „lopni”. Megzavarja őket a másfajta módszer, nem érettek, nincs rá idő. Erősen eltér a munkahelyi tapasztalat, Amerika „távol van”. Egyesek háttérbe szorulnának a hangadók mellett.

**Pro:** Végzős évfolyamon, MBA-n, vezetőképzésben akár teljes kurzus is indítható, de mindenképpen használni kell a módszert, ha jelentős tapasztalatú, aktív, jól motivált (a kimenetben erősen érdekelt), akár eltérő képzettségű-előéletű hallgatói csoporttal dolgozunk. A kevert megoldás (ismeretközlés, szakirodalom, elmélet és pl. 30% esetfeldolgozás) kielégítheti a hagyományos tantervi követelményeket és értékelési igényeket is.

*Idegen test a „case method” az intézményben, a programban?*

**Kontra:** Mások nem használják, a teljesítmény és a számonkérés nem összehasonlítható, a kollégák és a vezetés értetlenül áll előtte. Nem ezt az értékelést várják el, hanem a hagyományos jegyzetanyagot és az ismeretekre alapozó vizsgát.

**Pro:** Használjuk minél többen, tanuljunk egymástól, írjunk minél több esetet, gondosan importáljunk valóban hasznosat-hazait<sup>12</sup>, „tegyük a helyére” a módszert, tartsunk bemutató foglalkozást, gyűjtsünk véleményt adott kurzus résztvevőitől a végzés után - a gazdasági képzésekben világszerte alkalmazzák – nézzük meg, hol, miért, hogyan!

---

<sup>12</sup> Vannak ugyan próbálkozások, akár jegyzetek is hazai esetek bemutatására, azonban az erősen torzított hazai „piacgazdaság” viharosan változó szabályozási-tulajdonlái viszonyai között igen nehéz eldönteni, milyen „versenyközpontú piacgazdasági esettanulmányt” írhatnánk sikeres-kudarcos hazai cégekről.



## Értékelés – mit és hogyan?

A képzési cél ennél a módszernél egyértelműen döntési fókuszú: „Mit tennél Te ebben az esetben?” Így aztán az „eset megoldása” nem a tanult ismeretek visszamondása (ez csak a szituáció minimális mértékű bemutatása során szükséges), hanem tanult eljárások gyors alkalmazása, számítások elvégzése, alternatívák összehasonlítása, s persze az érvelés és prezentáció minősége. Ritka, s nem is elvárható, hogy a hallgatók „megoldják”, sőt, jobban oldják meg a magasan fizetett, szakértő vállalati menedzser-csapat problémáját. A cél nem is ez – inkább csak annak belátása, hogy közel lehet kerülni egy valós problémához, az alkalmazott módszerekre fordított erőfeszítés mértékének felismertetése s az az információ-menedzselési tapasztalás, hogy rengeteg a leküzdendő bizonytalanság egy üzleti probléma kezelése során. Ugyanakkor tudjuk, hogy az értékelés a pedagógiai munka igen fontos része: a hallgató elvárja, hogy a tanári értékelés legyen *objektív*, legyen „*valid*” (azt mérje, amit tényleg mérni kell), és legyen *megbízható* (megismételhető, igazolható).

A kooperatív módszertanoknak – s így az esettanulmány-módszereknek is – négy fontos ismérve van:<sup>13</sup>

- egyidejű, teljeskörű, párhuzamos interakció (nem „előadás”)
- építő és ösztönző egymásrautaltság a csoportban,
- egyenlő részvétel, valamint
- *egyéni felelősségvállalás és számonkérés.*

Itt csak az utolsó problémával, az *értékelés* lehetőségével foglalkozunk röviden (ennek irodalma is bőséges). A kooperatív oktatás-módszertani eljárások esetében az értékelés új megoldásokat kíván. John Dewey, majd W. Kilpatrick<sup>14</sup>, és akár Elliot Aronson alapmunkái is tanulmányozhatók: a pozitív diszkriminációt elősegítő, kompetenciafejlesztő, heterogén csoportok oktatása és értékelése már a hetvenes évek óta téma a szakirodalomban és a gyakorlatban.

---

<sup>13</sup> lásd pl. Arató, F. - Varga, A. (2006): Együtt-tanulók kézikönyve, PTE BTK

<sup>14</sup> Az alapmunka: Kilpatrick, William Heard (1918). *The Project Method, Teachers College Record.*

Magának az *értékelésnek* alapvetően kettős célja van:

- a tanulónak visszajelzést kell kapnia teljesítményéről, arról, hogy (a tanár és társai szerint!) honnan-hová jutott el (ez a bővebb, korrekt eljárás, a *fejlesztő-értékelés*), de legalább arról, hogy a (tanterv, vagy az elfogadott intézményi *norma* alapján) elvárt „tanulási kimenete” milyen mértékű (pl. 1-5 között, más-hol 1-7, 1-12, stb.)
- Az oktatónak visszajelzést kell kapnia munkájának hatékonyságáról, egyedi és csoport-szinten – mi lehetne ennél jobb, mint a tanulói értékelések összessége?

Az egyetemi környezet előírja, hogy egyénileg értékeljük a hallgató teljesítményét – itt pedig csoportmunkáról van szó. Első hallásra a kooperatív (kiscsoportos) tanulás megfelel az egyénről - pedig éppen fordítva áll a helyzet. A csoportmunkának sem más a célja, mint minden egyetemi oktatási formának: az egyén, a hallgató fejlődési igényeinek, elvárásainak kiszolgálása. A diákok azért dolgoznak szívesen kiscsoportokban, mert akkor, amikor éppen szükségük van rá, meg tudják fogalmazni kérdéseiket, igényeiket, kidolgozhatják kisebb ötleteiket, változatos formában, akár nyilvánosan számot adhatnak tudásukról, segítséget kérhetnek, s eközben nem kell egy „távoli” tekintély-pedagógustól függeniük.

A kooperatív technikájú képzések esetén mindenkinek van csoportbéli *szerepe*: ez lehet egy „Időgazda”, egy koncepcionáló, majd mindenkinek „szót adó” Bátorító, és kell Dokumentáló, Prezentáló, és persze lehet feladat-funkció szerinti szerepkiosztással is dolgozni. Ez lényegesen különbözik a hagyományos, passzív hallgatói megjelenéssel: „Beülök az órára, aztán hallgatók a tanárra”. Az esettanulmányban teret kell adni a feladat-szétosztásra, s akkor ezek a szerepek abban is segítenek, hogy egyéni számonkérést, értékelést végezzünk.

Az már egy igen magas szint (lenne), ha sikerülne az egyetemi csoportokban az egyéni, a személyes kompetencia-fejlesztést, szociális, tanulási és más készségek fejlődését értékelni – pedig ez lehetne az igazi értelmiség-nevelés amellet, hogy az ismeretek szintjét mechanikusan tesztelgetjük anélkül, hogy egyszer F2F beszélgetünk volna a diákkal...

A másik fontos szó a *felelősségvállalás*. Ne csak azért hajtsa végre valaki a csoportbéli feladatát, mert a tanár, vagy a csoport vezetője megbízta ezzel, és „egyéni számonkérhető”, beszámoltatható<sup>15</sup>, hanem azért is, mert arra személyesen motivált, felismeri felelősségét, látja a kitűzött teljesítmény-célokat. Ehhez eszközöket is kap, hiszen a csoport tagjai (kooperáció!) minden pillanatban emlékeztetik szerepére – és *vice versa*. Mindez persze rengeteg bizonytalanságot hordoz magában, tanulandó, fejlesztendő az oktatói kompetencia: ezért szomorú, hogy a felsőoktatás szinte egyáltalán nem foglalkozik ezzel a kérdéssel. Valamikori egyetemistaként, azután oktatóként, majd vezetőként többször kellett küzdenem az olyan jelenségek ellen, hogy nagytekintélyű kolléga az elégtelenek arányán, a vizsga rettenetes légkörén méri le saját nagyszerűségét – vagy ellenkezőleg: fiatal, „korosztályos” kolléga a tegezett tanítványokkal focizgatva beszél meg a teszteredményeket.

Különösebb elmélkedés helyett felsorolok néhány értékelési megoldást – több évtizedes saját tapasztalatokból:

- Több kurzuson az indítás „ötletgazda” megbízásával zajlott (pl. az ELTE PhD-n). A szöveg átolvasása után 30 percen belül egyetlen slide-on lehet prezentálni, egy koncepcióval pályázni a szerepkörre. A szavazatok alapján kijelölt „projektvezető” ezután 10% plusz értékelésért irányítja a kiscsoport esetsfeldolgozási munkáját.
- A csoport funkcionális feladatkörökben dolgozik: saját maguk osztják fel a teendőket. A dokumentációból ez világosan (könnyen nevesítve) kiderül, ezek a részletek egyéni értékelhetők (adatgyűjtés, pénzügyi-marketing-CRM elemzések, dokumentálás, stb.)
- A csoport N\*X értékű érdemjegyet kap: pl. 4 fő 4\*4=16-ot. Ezt ők osztják fel pl. 2\*5 + 4 + 2 érdemjegyre. Az értékelés legtöbbször a prezentáció és a dokumentáció valamilyen aránya, pl. 20%+80%. Az eredményt a vezető közli az oktatóval.
- A végső csoport-prezentációk során a kívülálló csoportok tagjai beleszólnak, kérdeznek, vitatkoznak: az aktivitásért „bonus kuponok” járnak, amelyek a kurzus végén „beválthatók”.

---

<sup>15</sup> A szakirodalomban ez az ún. *individual accountability*

## Hogyan ne...

A hibák életünk mindennapjai: Columbus Indiát kereste, Flemming nyitva felejtette a gombatenyészetet, a Challenger néhány műanyagdarab miatt lezuhant... Minden képzési módszert lehet erőltetve, hibásan, rossz helyen, rossz időben, rossz minőségben alkalmazni. Értsük meg a hibákat az esettanulmány-módszer esetén is, tanuljunk belőlük.

### *A célok tisztázásának hiánya*

Ha nem tudjuk, mit akarunk elérni, honnan tudjuk, hogy megérkezünk? A „case” mindenkit fellelkesít, de tanulunk-e belőle valamit?

**Erkölcsei tartás: ne hazudozzunk, ne lopjunk.** A tények, a nevek, az események szent dolgok legyenek: ha idézünk, legyen forrás. Van „snack” eset (egy rövid napihír gyors feldolgozása), és van egyhónapos „bankett”: bánjunk mindegyikkel jelentőségéhez méltóan.

**Az eset-környezet:** Ne várjuk, hogy a hazai hallgatók a perui bálnavadászat és a helyi maffia kapcsolatai iránt fognak érdeklődni. Ne várjuk, hogy valakit is izgat a világ legnagyobb vállalatának személyzeti politikája a BA szinten. Hallgatóink hazai KKV-kat akarnak működtetni, vagy alkalmazottak lesznek egy nemzetközi multi leányvállalatánál. Ehhez igazodjunk.

**Az időhiány:** Néhány importált eset olyan bő, komplex, hogy nagyon nehéz közben tartani a feldolgozási folyamatot, a hallgatóság elkalandozik, elvesz az érdeklődés. Egyrészt „nem szülhet 9 nő egy gyereket”, másrészt: ha elmegy a csoport egy irányba, elsikkad a többi lehetőség megtárgyalása, feleslegesen megy az idő. Méretezzük jól az esetet.

**A felkészülés hibái – „Légy résen”:** Nem lehet teljesen felkészülni. Az Internet bő, a hallgató kreatív, mindent megtalál, vagy éppen nem készül fel előre – mindkettő rossz. Az „éppen most jött ki” esettel vigyázzunk – általában: szánjunk legalább annyi időt az esetre való felkészülésre, mint egy hagyományos előadásra.

***Tapasztalatlanság – a módszer nem egyszerű:*** Ha a tanár és/vagy a hallgató tapasztalatlan, felkészületlen, akkor könnyen zűrzavarba, neveltségbe fullad az eset. Kiscsoportok nem tudják, mi a teendő, online munka esetén elkalandoznak az interneten, 30 perces határidő alatt semmire sem lehet jutni, a semmitmondó, vagy éppen elmaradó értékelés pedig elkedvetleníti a résztvevőket.

### ***Az érdeklődés/érdekeltség hiánya***

Ha az eset célja, tartalma érdektelen, vagy részben érthetetlen, nem várhatunk sikeres munkát. „Case” bejelentése esetén a hallgatók „valami érdekeset” várnak! Legyen valódi a probléma, érdekes a cég, a környezet, a téma. Mézesmadzagként hívjunk be cégtől szakembert, alumnust, s ha tudunk: hozzunk rekvizitumokat!

## **Összefoglalás**

Ahhoz, hogy az egyetemen az értelmiség-képzés, a személyiségfejlesztés eredményes legyen, mindenekelőtt olyan nevelési rendszerre van szükség, amely elegendő konkrétsággal és rendszerezettséggel előírja a célokat és a követelményeket. A gyakorlatban legtöbbször a komplex fejlesztés helyett (személyes, kognitív, szociális kompetenciák és speciális szakmai ismeretek-készségek) csak a legutolsóval foglalkozunk: visszakerjünk a „tananyagot” és ennek alapján osztályozunk.

Az esettanulmányok feldolgozásának *járulékos képzési hasznát* a gyakorlat kell igazolja: aki legalább 4-5 komoly esettanulmányi munkafolyamatot végrehajt, aki együtt tud dolgozni 4-5 másik kollégával, folyamatosan tanulva a csoport többi tagjától, elviselve a kritikát, a beleszólást, aki megízleli, milyen érzés az (s mit kell tenni), amikor hasonlóan felkészült emberek 8-10 kérdést szegeznek szembe minden, kidolgozott javaslatoddal, az könnyebben fogja mindezt a vállalati gyakorlatban kivitelezni, elviselni.

Ennyi a cél, ezt kell elérnünk a módszer alkalmazásával.

## Néhány ajánlható forrás

Arató, F.-Varga, A. (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve*, PTE BTK

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., és Snapp, M. (1978): *The jigsaw classroom* (Sage Publications).

Barnes, L. B., Christensen, C. R. and Hansen, A. J. (1994)., eds: *Teaching and the Case Method*, 3rd ed., Boston, HBS

Benda József: *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei*, Új Pedagógiai Szemle 2002. 9. és 10. szám.

Bögel, Gy.-Tomka, J: *A Biblia és a menedzsment*, I-II-III, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010, Harmat Kiadó 2014, 2019

Dobay, P.: *Egységes ICT kompetencia-rendszerek az EU-ban*, EMT SZÁMOKT Konferencia, Kolozsvár, 2014,

Dobay, P: *Minősítési keretrendszerek az EU-ban, EQF, eCF*. Informatika a felsőoktatásban 2011 Konferencia, Debrecen

Herreid, Clyde Freeman: *Return to Mars: How Not to Teach a Case Study*, February 1998 Journal of College Science Teaching, University of Buffalo, N.Y.

Kagan, S.: (2001): *Kooperatív tanulás*, Önkonet Kiadó, Budapest. Thousand, J.- Villa, A. – Nevin, A. (eds): *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore, (1994).

Willcocks, L. and Sauer, C. (1999). *Teaching Cases for Information Systems*, Journal of Information Technology, Spec. Issue(14)

## **„Full situation case” versenyszerű feldolgozása innovatív és sajátos megoldásokkal Dr. Budai Eleonóra**

### **Bevezetés**

1992-ben lehetőséget kaptam két kari kollégámmal együtt, hogy részt vegyek egy amerikai-ír-magyar program keretében meghirdetett kisvállalkozás fejlesztési továbbképző programban. A programban összesen tízen vettünk részt Magyarországról: három vidéki egyetem (Miskolc, Veszprém, Pécs), valamint a Seed Alapítvány képviselője. A program vezetője Robert D. Hisrich volt a clevelandi Case Western Reserve University professzora. A tanulás, a tapasztalatszerzés, a kollégákkal végzett közös oktatásfejlesztési munka meghatározó jelentőségű volt. Ennek a képzésnek a keretében ismerkedtem meg többek között az esetek, esettanulmányok írásának alapjaival, az esetek, esettanulmányok, a csapatmunka és a projektek oktatásban történő alkalmazásának lehetőségével, módszertanával, valamint a kisvállalkozói tanácsadói program kialakításának és vezetésének rejtelmeivel.

Az egyetemen a számvitel és controlling tárgyak oktatása során folyamatosan kerestem és a mai napig is keresem és alkalmazom az innovatív megoldásokat.

2007-ben az a megtiszteltetés ért, hogy a Karon újonnan létrehozott Janus Pannonius Közgazdasági Szakkollégium „Eset kurzusára” felkértek oktatóként Fodor Péter kollégámmal együtt. Az akkori kurzus nagyon lelkes és érdeklődő diákjainak vettem fel egy számviteli fókuszú esettanulmány verseny és konferencia megrendezésének ötletét. Az ötletből pedig segítségükkel valóság lett.

### **Miért pont számvitel és miért pont esettanulmány?**

A számvitelről (ha megkérdezzük a gazdasági felsőoktatásban tanulókat) elég egybehangzó véleményt fogunk kapni. Nehéz tantárgynak tartják és nem kedvelik. Ugyanakkor a gyakorlatban nem csak a gazdasági szakemberek számára megkerülhetetlen ez a vállalati tevékenység. A számviteli információs rendszerből származó

számadatok biztosítják a gazdasági szereplők tevékenységének követéséhez, a vagyoni, pénzügyi, jövedelmi helyzetük megítéléséhez, valamint a vezetői döntések előkészítéséhez szükséges alapvető adatokat. Ezen adatok felhasználásával nem csak egy adott vállalkozásról alkothatunk képet, hanem az adatok aggregálását követően egy nemzetgazdaságról, illetve a világgazdaságról is.

„A szakértelemmel nyert információk nélkülözhetetlenek a vállalati gazdálkodás és a nemzetgazdasági folyamatok nyomon követéséhez, értékeléséhez és tervezéséhez.” (Varga, 2019)

A számvitel oktatása a szakképzésben, a középfokú iskolai képzésben, valamint a felsőfokú gazdasági alapképzésben túlnyomórészt szinte a mai napig hagyományos módszerekkel, normál és ügynevezett inverz feladatokon keresztül történik. Ezek a feladatok azonban nem a hallgatók leleményességét, ügyességét, tájékozottságát, kreativitását segítik elő, hanem a jól behatárolt anyag elsajátítását, számonkérését szolgálják. Természetesen, a magyar számviteli gyakorlat nagy mértékű jogszabályi meghatározottsága erre részben magyarázatként is szolgál.

A felsőfokú számvitel oktatásban a világ minden táján az 1990-es évek óta teret nyert az esettanulmány-módszer alkalmazása. (Hassall-Milne 2004) A magyar számviteli esetek, esettanulmányok – a legismertebb gyűjtemény Róth et al. (2019) amely 2001-ben jelent meg először – azonban legtöbbször csak terjedelmükben és összetettségükben térnek el a tipikus számvitel feladatoktól, nem mondhatjuk azokat a szó szoros értelmében vett komplex esettanulmányoknak.

Lehet, hogy van, aki megkövezne a tisztelt kollégák közül amiatt, hogy a leleményességet, ügyességet és a kreativitást említem a számvitel kapcsán. De miért is ne tenném!? Hiszem, hogy a számvitel oktatásnak sem lehet az a célja, hogy a fenti három tulajdonságot eliminálja. E szakterületen azonban mindezt nagyon alapos jogszabályi környezet-ismeretnek, széleskörű gazdasági ismereteknek, számviteli szaktudásnak és biztos etikai, erkölcsi hozzáállásnak kell megalapoznia. Mindennek kialakításában, létrehozásában óriási szerepe van az oktatásnak, ezen belül is a felsőoktatásnak.



Természetesen a számvitel oktatás során nem az alapok elsajátításához kapcsolódóan javasolt az esettanulmány módszer beapplikálása, hanem a tudás elmélyítése során. Egy folyamatosan és következetesen épített oktatási, tanulási folyamat vezethet el végül a számviteli irányultságú komplex esettanulmány – azaz komplex problémák – megoldásához, amihez a felsorolt tulajdonságokra is szükség van.

Az alapvető számviteli ismeretek oktatása során az egyetlen megoldással rendelkező feladatok alkalmazása javasolt. Az elsajátított ismeretek ellenőrzése is ilyen feladatokkal, tesztekkel, feleletválasztós, valamint inverz feladatokkal történhet. Ezeket jellemzően egyénileg oldják meg a hallgatók, legtöbbször meghatározott idő alatt. Ezt követően a biztos alapokra építve lehet az egyes számviteli, illetve vezetői, egyszerű, fókuszált döntési helyzetekre vonatkozó eseteket alkalmazni. Ezek az esetek rövidek, pár mondatból egy-két oldalig terjed a hosszúságuk. Megoldásuk jellemzően egyénileg, illetve 2-4 fős csoportokban is történhet. Itt nem csak a végeredmény, hanem az indoklás is lényeges, valamint a megoldás folyamán a csoporton belüli kollaboráció. A megoldási javaslatok bemutatása itt még jellemzően írásos formában történik, de már megjelenik a rövid szóbeli ismertetés is.

A vezetői döntési helyzeteknek, a döntési környezetnek a modellezése hosszabb és alaposabb kifejtést igényel, ezek tanulmány-szerűen kerülnek bemutatásra. Az esettanulmányok írói számára készültek ugyan ajánlások, de az alkotói szabadság ezen a téren maximálisan érvényesülhet. Nem az a célja egy esettanulmánynak, hogy első olvasatra minden egyértelmű legyen belőle, hanem az, hogy elgondolkoztasson, megbeszélésre, szakmai vitára késztesse.

A számviteli oktatásban a megfelelő gyakorlást követően szinte mechanikusan megoldható könyvelési feladatok után óriási váltást jelent a hallgatóknak egy-egy eset, majd egy számviteli fókuszú esettanulmány megoldása. Ez utóbbinál már nem elégséges kizárólag a számviteli alapok ismerete, ehhez a gazdasági képzés során elsajátított komplex ismeretanyagra is szükség van.

Mit is jelent a számviteli fókusz egy esettanulmánynál? Alapvetően a számviteli adatokra alapozott döntéselőkészítésen, elemzésen,

vagy a számviteli információs rendszert érintő módosításon, vezetői információs rendszer, controlling rendszer, controlling jelentés kialakításán, vagy éppen hiányosságainak megszüntetésén van a fókusz, illetve ahhoz kapcsolódnak az esettanulmányban feltett orientáló kérdések. Orientáló kérdések azonban nem feltétlenül szerepelnek minden esettanulmányban, ezzel is megnehezítve annak megoldását, a probléma analízáló készség fejlesztését célozva és a valós döntési helyzetet modellezve.

Az esettanulmányok megoldása 3-4 fős csapatokban történik, az együttműködés hosszabb időtávot ölel fel, mint egy eset megoldásánál. Az egyéni számviteli feladatmegoldáshoz szokott hallgatóknak ez külön nehézséget jelent. A hosszabb távú együttműködés indokolja a csoporton belüli szerepek formális vagy informális meghatározását, elkülönül a vezető, a szakértő és a kidolgozó szerepkör. Itt a szerepek nem kizárólagosságot jelentenek, hanem dominanciát, hiszen a csoport vezetője és a szakértő is részt vesz a kidolgozás folyamatában, nem csak irányít, illetve tanácsot ad.

A kommunikáció, a kapcsolattartás, a munkamegosztás, a kutatás, az információ források és az ezt támogató IT eszközök, alkalmazások használata is kiemelt jelentőséget kap a kidolgozás során. A komplexitás tehát nem csak az eset kapcsán, hanem a kidolgozás során is érvényesül a valós, vállalati gyakorlatnak megfelelően.

A tisztánlátást azonban az esettanulmányok oktatási keretek közötti megoldása során – az adott szervezeten belüli döntési folyamattal ellentétben – nem korlátozza a vállalati kultúra, a vállalati belső szabályozás, a hierarchiában elfoglalt pozíció, a vállalaton belüli szokások, a szervezeti vakság, a szervezetben érvényesülő kommunikációs korlátok, esetleges személyi ellentétek, motivációk. Ezen jellemzők a tanácsadói jellegű tevékenységek sajátosságai, ami különösen hasznos a munkáltatók által elvárt készségek támogatása, fejlesztése, valamint a számviteli szakma képviselőinek jövője szempontjából.

## Az esettanulmány-versenyek

Általános és középiskolás koromban szinte minden évben részt vettem egy, vagy több tanulmányi versenyen. Mindezt nem kényszerből tettem, hanem teljesen evidens dologként. Mivel sport-tagozatos osztályba jártam a mindennapjaink része volt a versenyzés egymással, más iskolák egyéni versenyzőivel, csapataival, valamint sportegyesületi keretek között más egyesületek képviselőivel. A tanáraink egészséges versenyszellemet neveltek belénk, ugyanakkor a csapatsport és a csapatban történő versenyzés fejlesztette az együttműködési készségünket is. A „jó tanuló jó sportoló” program az iskolák hírnevét és presztizsét is növelte a versenyeken elért eredmények révén. A tanulók révén valójában az iskolák versenyeztek egymással. Ugyanez volt a helyzet a középiskolai képzés során is, ahol az egyes tantárgyi versenyek mellett már szakmai tanulmányi versenyeken is részt lehetett venni. Számon tartották a versenyen elért eredményeinket és a tanárainktól biztatást és segítséget kaptunk a versenyekre való felkészüléshez. Ez utóbbit nem a tanórák keretében, nem a szünetekben, hanem szakkörökön, különórákon.

Meglepődve tapasztaltam az egyetemi éveim alatt – 1988 és 1992 között – hogy a gazdasági felsőoktatásban az egyetemek, főiskolák közötti versenyek intenzitása minimális volt. A rendszerváltás, a nyugat felé nyitás ebben a tekintetben is új szemléletet hozott. A képzési helyek számának növekedése és ezáltal a hallgatói létszám emelkedése pedig egyre szélesebb terepet biztosított a versenyek szervezéséhez. A szakkollégiumok számának bővülése, valamint természetesen sok egyéb tényező is hozzájárult ahhoz, hogy a versenyek egyre fontosabb tényezőjévé váljanak a gazdasági felsőoktatásnak és ezáltal az egyetemi, kari kultúrának.

A versenyek nem véletlenül kaptak nagyobb jelentőséget az utóbbi időszakban. Fülöp (2001, 3.) tanulmányában így írt erről: „A mai diákok olyan társadalomban szocializálódnak, ahol a gazdasági és politikai élet strukturálisan magában hordja a versengés mozzanatát. Ebben a társadalmi valóságban kell majd megállniuk a helyüket úgy, hogy a bennük rejlő képességeket optimális módon legyenek képesek kibontakoztatni. A versenyeken és a versengésben való eredményes részvétel nem pusztán tudás és hozzáértés kérdése. A sikeresség azon is múlik, hogy ki milyen módon tűri a versenyhelyzetet, és mennyi rutinra tett szert benne.”

Az esettanulmányok komplexitásuk révén ideális verseny-feladányt jelentenek. Ennek felismerése idehaza sem váratott sokáig magára. A magyar gazdasági felsőoktatásban legrégebb óta megrendezett esettanulmány verseny a management fókuszú Országos Esettanulmány Verseny, amit a Budapesti Corvinus Egyetem és az EVK Szakkollégium 2000-ben rendezett meg először.

A magyar gazdasági esettanulmány-versenyek – a Case Solvers (2016) szerint 37 esetverseny került megrendezésre a magyar gazdasági felsőoktatásban – sokfélék, mindegyiknek saját, egyedi koncepciója, felépítése és szervezési elve van. A versenyek vállalkozások, felsőoktatási intézmények, szakkollégiumok, valamint ezek együttműködésének eredményeként kerülnek megszervezésre. Vannak olyan versenyek, amelyek nyilvánosak és vannak zárt versenyek, amelyeken kizárólag az adott intézmények hallgatói vehetnek részt.

Eltérések tapasztalhatók a versenyek fókuszában, a szervezés módjában (meghívásos, vagy felhíváson alapuló), módszertanában, a verseny időtartamában, a csapatok létszámában, a csapatok számában, a kidolgozás időkorlátjában, a kidolgozás során használható eszközök körében, a kidolgozás elvárt mélységében, a csapatok számára biztosított körülményekben, a zsűri létszámában, összetételében, a megmértetés nyilvánosságában, a díjazás formájában és nagyságában. Finanszírozás szempontjából is különbözőek a versenyek, ugyanakkor általános a rendező intézményen kívüli, szakmai, illetve vállalati szponzorok bevonása.

Amiben megegyeznek az esettanulmány-versenyek:

- céljuk alapvetően kettős, a versenyző csapatok közül a legjobb megoldást adó és egyben legjobban prezentáló csapat(ok) kiválasztása,
- szakmai erőpróba, kihívás,
- a verseny céljára kerül megírásra a versenyen feldolgozott esettanulmány,
- valóságban létező szervezethez kötődő helyzet kerül ismertetésre az esettanulmányban,
- csapatok dolgoznak a megoldási javaslaton,

- a javaslat kidolgozására meghatározott időtartam áll rendelkezésre,
- jellemzően prezentáció keretében, időkorlátot betartva kell ismertetni a csapatoknak a megoldási javaslatot,
- zsűri értékeli a megoldásokat,
- díjazzák a legeredményesebb csapatokat,
- a verseny eredményét kommunikálják, publikálják.

A gazdasági felsőoktatásban a versenyek fókuszában a szakmai tanulmányi versenyektől eltérően nem tantárgyak, hanem jellemzően vállalati szakterületek állnak. Sokkal inkább hasonlítanak ezek a versenyek - mint már korábban is utaltam rá - egy tanácsadói projekthez, mint egy tipikus feladatmegoldáshoz.

A hallgatók körében hamar népszerűvé váltak az esettanulmány versenyek. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy a hallgatói létszámhoz képest egy viszonylag szűk kör jut el az országos, illetve a nemzetközi versenyekre, mivel a legtöbb versenyen egy intézményt jellemzően egy-két csapat képvisel(het)i. Az egyetemek is meglátták ennek pozitív hozadékát, többek között a publikált eredmények marketing értékét. Ennek következtében az esettanulmány-megoldó versenyeken való eredményes részvétel támogatására új, illetve újszerű kurzusok jöttek létre, jellemzően szakkollégiumi keretek között. Ilyen például 2005 óta a Györfy Lehel által kordinált versenyorientált felkészítés a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Karán a Gazdasági Tanácsadó Klub szakkollégiumban, illetve a Pécsi Tudományegyetemen a Janus Pannonius Közgazdasági Szakkollégiumában zajló Eset kurzus. A Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Karán ugyanakkor órarendi keretek között „Komplex esetmegoldás” címmel önálló tantárgy is beépült az oktatásba.

### **Egy egyetemi „Love projekt”**

Egy ötlet a fiókban is maradhat kidolgozatlanul, ha nem állnak mellé támogatók. A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán egy oktatói ötlet valóra vált, amihez a Janus Pannonius Szakkollégiumi „Eset kurzus” hallgatói közül Peti János, Weiner János, Horváth Márton és Bucher Tamás járultak hozzá mind

az ötlet kidolgozásában, mind a megvalósításában. Tették ezt önkéntesen, elkötelezve magukat egy akkor még csak körvonalazódó elgondolás megvalósulása érdekében, feláldozva szabad idejük egy részét mindenféle ellenszolgáltatás nélkül. A kurzus többi résztvevője úgy határozott, hogy inkább versenyezni szeretnének majd a létrejövő versenyen. Ebből is látszik, hogy adott időpontban még az azonos érdeklődésű hallgatók sem azonos dolgot látnak kihívásnak.

Az előzetes koncepció alapján a Kar vezetése támogatta a megvalósítást. Döntés született arról, hogy hagyományteremtő jelleggel először 2008. őszén megrendezésre kerülhet társrendezvényként a számviteli esettanulmány-verseny és a Számviteli Konferencia, mellyel Dr. Papp László (1938-2003) emléke előtt kívántak tisztelni a szervezők.

Dr. Papp László a Kar egyik alapítója, a Számvitel Tanszék létrehozója, a Kar dékánja és a PTE gazdasági rektorhelyettese volt. Felesége engedélyével az esettanulmány verseny „Dr. Papp László Számvitelverseny” néven került megrendezésre.

„A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának oktatói és hallgatói olyan rendezvényt szerettek volna megteremteni, mely kimagasló tudományos, szakmai és oktatói jellegével, hagyományt teremtve robban be a köztudatba és mind a magyarországi, mind a határon túli egyetemek, főiskolák, mind a számviteli szakmai szervezetek, szakemberek, oktatók, kutatók érdeklődését felkelti.” (Budai-Molnár 2012. 5.)

Az esettanulmány-verseny célja az elgondolás szerint a tudás összemérése és találkozási lehetőség biztosítása azoknak az egyetemi és főiskolai hallgatóknak, akik érdeklődnek a számvitel iránt, de eddig nem volt alkalmuk összemérni tudásukat más, hasonló érdeklődésű számviteli irányultságú hallgatókkal.

A verseny társrendezvényeként megrendezendő konferencia pedig „Számvitel Tudomány-Szakma-Oktatás Konferencia” elnevezést kapta, mivel a számvitelhez kapcsolódó tudományos, szakmai és oktatási területek integrálását tűzte ki célul. A számviteli szakemberek, oktatók, kutatók és a számvitel iránt érdeklődő hallgatók számára kínálva lehetőséget és megfelelő keretet a számvitel múltjának, jelenének és jövőjének áttekintésére, a kutatási eredmények megvitatására, kutatási együttműködések elősegítésére, valamint a szakmát foglalkoztató gyakorlati kérdések megvitatására.

A hangzatos cél megfogalmazása mögött ott munkált bennünk az a motiváció is, hogy a számvitelt megismertessük – nem mint tantárgyat, hanem mint komplex rendszert – és megszeretessük a hallgatókkal. Megmutassuk számukra olyan vetületét is a számvitelnek, ami nem képezi részét a tananyagnak. Halljanak a szakemberektől olyan gyakorlati eseteket, tapasztalatokat, a kutatóktól olyan kutatási eredményeket, amelyek révén sokkal szélesebb spektrumát ismerik meg a számvitelnek. Mindehhez (nem csupán a magyar számviteli, hanem a szélesebben vett „accounting” értelmezést alapul véve) a kapcsolódó területek - jog, informatika, pénzügy, kontrolling, statisztika, adózás – képviselői számára is megadtuk a lehetőséget a csatlakozásra.

A társrendezvény jelleget a két esemény közös pontjai indokolták. Ezek az alábbiak:

- a Kar épülete mint közös helyszín,
- a számvitel mint közös alaptéma,
- azonos szervezőgárda,
- közös finanszírozás.

A cél mindezek alapján a lehető legnagyobb szinergia hatás elérésével minden résztvevő számára értéket és élményt adni.

Az ötlet kibontása, a részletek kidolgozása, tartalommal való megtöltése és az első rendezvény előkészítése több hónapot vett igénybe. Szakmai és anyagi támogatást a rendezvényhez a Magyar Könyvvizsgálói Kamara Baranya Megyei Szervezetétől, támogató segítséget, javaslatokat pedig Dr. Barancsuk János egyetemi docenstől a Janus Pannonius Közgazdasági Szakkollégium akkori elnökétől és Dr. Dobay Péter egyetemi tanártól, a Cultura Oeconomia Alapítvány elnökétől kaptunk.

Az elmúlt évek során a Magyar Könyvvizsgálói Kamara a rendezvény szakmai partnerévé, valamint a Cultura Oeconomica Alapítvánnyal együtt állandó támogatójává vált. Dr. Barancsuk János és Dr. Dobay Péter állandó tanácsadói lettek a rendezvénynek. Dr. Bélyácz Iván akadémikus, egyetemi tanár pedig mint a rendezvény védnöke támogatja munkánkat.

A csapatmunka kézzel fogható eredményeként az 1. táblázatban szereplő anyagok kerültek kidolgozásra 2008-ban. Természetesen az elmúlt 11 év sem múlt el munka nélkül, de ezekben az években a rendezvény megszervezésén volt a hangsúly.

Konferencia	Közös	Verseny
Konferencia logó	Arculat	Verseny logó
Konferencia-felhívás	Koncepció	Versenyfelhívás
Konferencia-meghívó	Költségvetés terv	Verseny-szabályzat
Programterv	Forgatókönyv terv	Programterv
Emléklapok	Igazolások	Emléklapok
Absztrakt füzet	Feladat lista (2013)	Oklevelek
Konferanszié szöveg	Minőségirányítási kézikönyv (2013)	Eredményhirdetés forgatókönyve
Programfüzet		Programfüzet
Kitűzők		Kitűzők sémája
Szabályzat (2017)		Kupa vázlat

1. táblázat A rendezvényhez kapcsolódó, 2008-ban és azt követően elkészített írásos anyagok (Forrás: *saját szerkesztés*)

A rendezvény arculatát Horváth Márton tervezte. A konferencia a mai napig az eredeti logót használja. A verseny logója alapszínében változtatásra került, az alapmotívuma változatlan maradt.

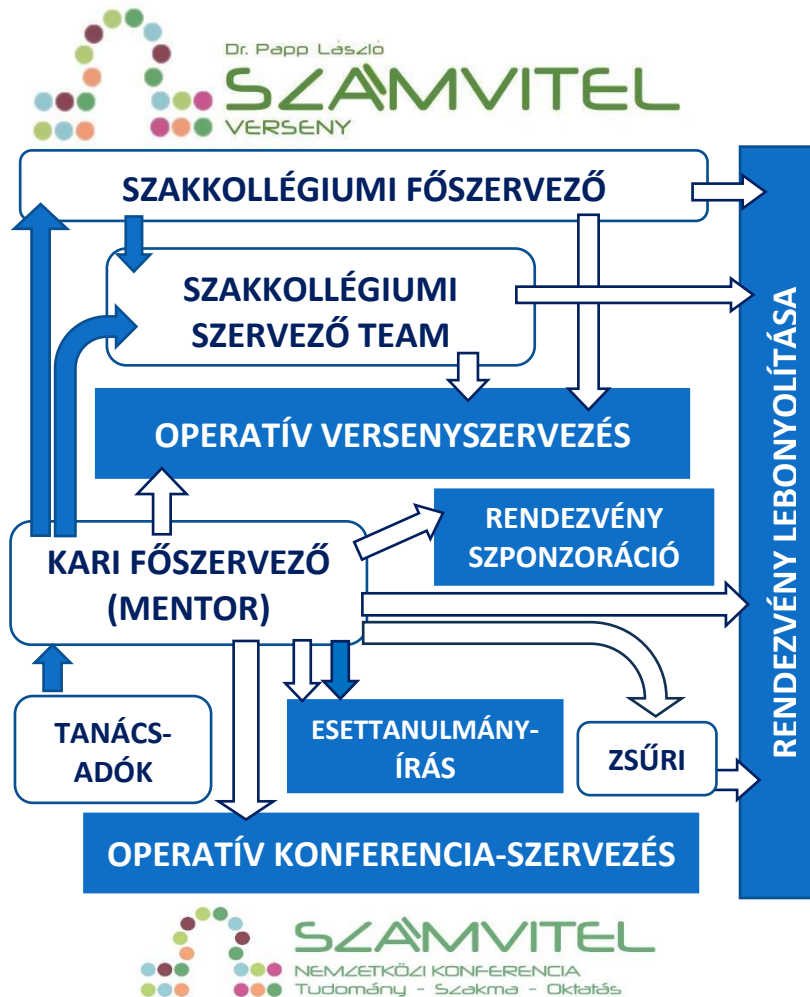
A rendezvény előkészítése során azt tartottuk szem előtt, hogy a rendezvény minden résztvevője, aki valamely szerepben – akár a szervezésben, akár a lebonyolításban működik közre, akár versenyzőként, akár az eset biztosítójaként, akár zsűritagként, akár előadóként, akár az előadásokat hallgató konferencia résztvevőként – részese lesz a rendezvénynek, az valamilyen értéket kapjon és „nyertese” legyen a rendezvénynek.

Mindezek alapján a versenynek, valamint a rendezvény szponzorálásának megszervezését mentorált projektként képzeltük el, ahol a szakkollégista hallgatók szerezhettek szervezési és irányítási tapasztalatot. Az esettanulmány megírása végzős/végzett hallgatók, doktoranduszok számára biztosít mentorált lehetőséget. A rendezvény lebonyolításába a Karon számvitelt tanuló – felsőoktatási szakképzésben résztvevők, közgazdász, jogász, gazdaság informatikus, sportszervező – hallgatók számára önkéntes segítőként, hostessként történő becsatlakozást biztosítottunk. A rendezvény modelljét az 1. ábra szemlélteti.



## A verseny felépítése, programterve

A Dr. Papp László Számvetelversenyre a magyar és határon túli közgazdász alap- és mesterképzésben résztvevő nappalis hallgatókból álló, oktatási intézményüket képviselő 4 tagú csapatok nevezhetnek. Egy intézmény több csapatot is indíthat, de a csapatok száma – kezdetben 20, jelenleg 16, a hely adottságai és a finanszírozás miatt – korlátozott. Az alapvető cél az intézmények csapatai közötti verseny. A nevezés szabadon történhet, de minden csapatnak a tanári kontaktját is meg kell adnia.



➡ Mentorál, irányít   ➡ Tevékenységet végez  
1.ábra: A rendezvény modellje (Forrás: saját szerkesztés)

A csapatoknak – látható a 2. táblázatban a programtervből is – 24 órájuk van az esettanulmány kidolgozására, a vezetői összefoglaló és a prezentáció összeállítására.

<b>1.NAP</b>	
– 16.30	Regisztráció, beköltözés a szállásra
17.00 – 18.00	Megnyitó vacsorával egybekötve
18.00 –	Esettanulmányok kiadása, kidolgozás kezdete
<b>2.NAP</b>	
– 18.00	Esettanulmány kidolgozása (reggeli, ebéd)
18.00	A kidolgozott anyagok beküldési határideje
18.00 –	Vacsora, utána a prezentációk gyakorlása
<b>3.NAP</b>	
8.00 – 11.00	Elődöntő
11.00 – 13.00	Döntő
13.00 – 14.00	Díszebéd a csapatoknak, zsűri: munkaebéd
14.00 – 16.00	Eredményhirdetés és a rendezvény lezárása

2. táblázat : A Dr. Papp László Számvetelverseny programjának vázlata (Forrás: *saját szerkesztés*)

### **A verseny szervezési és szponzorálási mentorált projekt**

A kari főszervező mentorálásával az évente megválasztott szakkollégiumi főszervező irányításával a verseny operatív szervezési feladatait a jellemzően minden évben megújuló szakkollégiumi tagokból álló szervező gárda látta el.

A feladataik közé tartozott: az adott évi verseny felhívás elkészítése, elektronikus felületeken való meghirdetése, a felhívás szakkollégiumok felé történő kiküldése, kapcsolattartás a szakkollégiumokkal, a verseny honlapjának aktualizálása, a csapatok jelentkezési felületének kialakítása, a verseny programtervének aktualizálása, a szállás, az étkezés megszervezése, az üdvözlő csomagok összeállítása, a verseny költségvetésének megtervezése, a verseny programfüzetének szerkesztése, nyomtatási feladatok előkészítése, nyomdai munkálatok megrendelése, a potenciális szponzorok felkutatása, szponzorációt kérő levelek előkészítése, kiküldése, kapcsolódó tárgyalások lebonyolítása, oklevelek, emléklapok szerkesztése, egyeztetések lebonyolítása a csapatokkal.

Egy ilyen éles – azaz megvalósuló – program megszervezése az előkészítéssel együtt nagyjából fél évet vesz igénybe. Fontos a tájékoztatáshoz az elektronikus felületek – honlap, közösségi oldalak, tematikus ajánló oldalak – alkalmazása. Ugyanakkor a közvetlen megkeresések, ismeretségek, kapcsolati hálók is fontos szerepet játszanak a szervezés során. A hallgatói oldal elérése, tájékoztatása, de leginkább motiválása jelenti a legnagyobb kihívást. A szakkollégiumi kapcsolati háló tapasztalataink szerint nem volt elégséges. Az egyes felsőoktatási intézményekben számvitelt oktató kollégák hathatós segítsége, együttműködése és motiváló képessége jelentett ebben óriási segítséget. Valójában ők is részesévé váltak az évek során a szervező gárdának, mint külső „motivátorok”.

Azt hihetnénk, hogy a legnehezebb első alkalommal megrendezni egy ilyen rendezvényt, hiszen az esemény ismertsége, elismertsége, a hírneve, a részvételi tapasztalatok ekkor még nem érvényesülnek, mint katalizátorok. A rendezvény szervezésének mentorált projekt jellege miatt azonban minden egyes évben újabb és újabb kihívást és kockázatot jelent az évről évre változó, megújuló vagy éppen teljesen lecserélődő szervező csapat. Emiatt a kari főszervező (mentor) szerepe meghatározó. Akkor tudja az új szervező csapat hatékonyan ellátni feladatát, ha a tudás és tapasztalat-transzfer a régi és az új csapat között működik.

### **„Kell egy jó eset” – az esettanulmány-írás projekt**

Az esettanulmányok megírása egy külön projektet alkot, hiszen az eset írója vagy írói, az esetet biztosító szervezet képviselői, a szakmai és nyelvi lektorok, valamint az eset sokszorosítását végző személyek közös, összehangolt munkájának határidőre elvégzett eredménye.

Az esettanulmány megírása a tapasztalatok szerint legalább három hetet vesz igénybe, de az előkészítéssel együtt akár 2-3 hónap is lehet. Ráadásul minden résztvevő részéről a határidők pontos betartását és a folyamat során titoktartást igényel. Ha a végső határidő elmulasztásra kerül, illetve, ha idő előtt kiderül az esetet adó szervezet neve, akkor oda a verseny varázsa, azaz nincs verseny.

Az esettanulmány írója csak olyan lehet, akinek függetlensége a versenytől biztosított, azaz biztosan nem vesz részt versenyzőként a versenyen. Nem profi esettanulmány íróról van szó, hanem végzős hallgatóról, vagy már végzett hallgatóról, PhD hallgatóról, fiatal oktatóról. Valójában számukra ez egy tanulási lehetőség. Az eset írója mentor(oka)t kap maga mellé, akik segítik a munkáját, illetve egyben lektorálják is az esetet. A mentorok egyike a kari főszervező. Előfordult a 11 év alatt, hogy a mentornak is be kellett segítenie az eset megírásába.

Bizalmi munkáról van szó, amelyben az esetet biztosító szervezetnek el kell fogadnia, meg kell bíznia az esettanulmány írójában, valamint az őt mentoráló személyekben, hogy minőségi munkát fognak végezni. Az esetet adó cég képviselőjében pedig meg kell bíznia az esettanulmány írójának és a mentoroknak abban a tekintetben, hogy megőrzi a verseny kezdetéig a titkot, valamint az esethez korrekt információkat biztosít a szervezetről, a döntési helyzetről.

Hogy lehet a titoktartást biztosítani? Sajnos, erre vonatkozóan semmi biztosat nem tudok mondani. A mi esetünkben egyértelműen kölcsönös bizalmi alapon történt. Nem kezdtük el az eset megírását hónapokkal a verseny előtt. Nem tettünk közzé hirdetést sem az esetíró, sem az esetet adó cég keresése során. A lehető legkevesebb embert vontuk be az esettanulmány elkészítésének folyamatába. A kapcsolattartásban minimális szerepet kapott a személyes találkozás, elektronikus felületen, többségében e-mailben történt a kommunikáció. Az esettanulmány nem került kinyomtatásra mindaddig, amíg el nem készült.

### **A verseny esettanulmányai**

Az esettanulmány versenyek lelke maga az esettanulmány. Ezen áll, vagy bukik a verseny, a szervezés mellett ez a másik sarkalatos pont. Az esetek alapjául szolgáló szervezetek között profitorientált és nonprofit vállalkozások, kutatóintézet, alapítvány, projekt és start-up is szerepelt az elmúlt 11 évben.

Mindez természetesen nem csak a véletlen műve. A verseny ötletgazdái annak idején megegyeztek abban, hogy a jó ügyek segítségét is szem előtt fogják tartani és nem csak a vállalkozói szférából származó esettanulmányok feldolgozását célozzák meg.

Minden egyes versenyre valós szervezet valós és aktuális döntési helyzetéről készült (kimondottan a verseny céljára) az esettanulmány. Azt is fontosnak éreztük, hogy kiemeljük minden verseny esettanulmányon, hogy „viták kezdeményezése céljából, nem pedig bizonyos vezetői helyzetek hatékony kezelésének bemutatása” céljából íródott.

Év	Cím	Tevékenység	Jell.
2008.	„Polgár bor a természet lelke” Polgár Pincészet	borászat szálloda	F
2009.	„Lélegző örökség” – PTE Szőlészeti Borászati Kutatóintézete	kutatás borászat kereskedelem	N /F
2010.	Szemem Fénye Alapítvány	hospice	N
2011.	A Zöld Erőmű- A Dorogi Erőmű Kft.	energia- termelés	F
2012.	„Boldog Születésnapot!” 5 év	projekt szervezés	N
2013.	MEVID ZRT. - Egy patinás cég múltja és jelene	vendéglátás szálloda	F
2014.	ÉNYKK ZRT.	személyszállítás	F
2015.	„A fém evolúciója” – T.E.T.T.Mérnökiroda Kft.	egyedi gyártás kereskedelem	F
2016.	A Tábita Nonprofit Kft.	hospice	N
2017.	VIMAGE- Válaszút előtt	start-up	F
2018.	A BIOMARK 2000 Nonprofit Kft.	hulladék- gazdálkodás	N

3.táblázat A Dr. Papp László Számvetelverseny esettanulmányai  
2008-2018. (Forrás: saját szerkesztés)

Magyarázat: Jell: jellemző, N: nonprofit, F: profitorientált.

Az esettanulmányok írói: 2008 – Weiner János, 2009 – Peti János, 2010 – Peti János, 2011 – Molnár Krisztina, 2012 – Dr. Budai Eleonóra – Molnár Krisztina, 2013 – Oletics Zoltán, 2014 – Dr. Budai Eleonóra, 2015 – Denich Ervin, 2016 – Szabó Norbert, 2017 – Gulbert Ármán, 2018 – Dr. Budai Eleonóra – Denich Ervin.

A verseny céljára írt esettanulmánynak szokatlannak, meglepetésnek és kihívásnak is kell lennie a versenyző csapatok számára. Ki kell mozdítania a komfort zónából a versenyen résztvevőket, ezáltal is fokozva a verseny kihívás jellegét és hangulatát. A verseny zsűrijének véleménye szerint mindegyik esettanulmányunk eleget tett a felsorolt elvárásoknak, nehéz és átfogó feladat elé állította a versenyző csapatokat.

A verseny esettanulmányai – lásd a 3. táblázatban – a hallgatók és felkészítő tanárok révén elkerültek más oktatási intézményekbe, ily módon is elősegítve, hozzájárulva a következő megmérettetésre történő felkészülést. Bekerültek az esettanulmányok az oktatási körforgásba, a Kar és a verseny nevét is szerte vitték, népszerűsítették.

### **A csapatmunka értékelése versenykörülmények között**

A csapatok munkájának értékelése a verseny során három szintű értékelési rendszerben történt. A rendszer tartalmi szempontból folyamatosan finomításra, jobbításra került a szerzett tapasztalatok és a visszajelzések alapján.

Az első értékelési szinten a határidő betartása, a teljesség – elkészítésre kerültek-e az előírt anyagok, a vezetői összefoglaló és a prezentáció – és a megfelelőség – terjedelmi korlátok betartása, előírt formátum – vizsgálatára került sor. A három vizsgált tényező bármelyikének be nem tartása a versenyből való kizárással jár. Megjegyzem, hogy a 11 év alatt ilyen okból kizárást nem kellett fogatosítanunk.

A verseny zsűrije 13 főből áll. A zsűri elnökét a Magyar Könyvvizsgálói Kamara Baranya Megyei Szervezete delegálja, mint a rendezvény szakmai partnere és egyben támogatója. Állandó tagja a zsűrinek Dr. Papp Lászlóné, aki maga is a számviteli szakterületre specializálódott közgazdász-tanár szakember. Az esetet biztosító szervezet 2 főt delegálhat, valamint az eset írója is a zsűri tagja. A zsűri további 8 tagját a szervezők kérik fel, a résztvevők köre nem állandó, de a zsűri szerkezete igen. A felkért zsűritagok a Big4 cégek, banki szféra, nagyvállalati szféra, könyvvizsgáló cégek, a rendező Kar nem számviteles oktatói, versenyt támogató szervezetek köréből kerülnek ki.

A zsűritagok a versenyen résztvevő csapatokkal egyidőben ismerik meg az esettanulmányt, emiatt előzetes felkészülést igényel részük-ről is a zsűriben való részvétel. Az elődöntőt megelőzően előkészítő megbeszélésen kerülnek ismertetésre az értékelési szempontok, melyek egységesek az értékelés második és harmadik szintjén. A vezetői összefoglaló, a megoldási javaslat, a prezentáció felépítése, az előadásmód és az időkorlát betartása is szerepel az értékelési szempontok között. A megoldási javaslat esetében annak teljessége,

szakmai korrektsége, kidolgozottsága, logikája, megalapozottsága, illetve megvalósíthatósága kerül értékelésre.

A csapatok sorsolás alapján 3-4 fős rész-zsúrikhez kerülnek beosztásra és az elődöntőben – második értékelési szint - időkorlát betartásával prezentálhatják megoldási javaslataikat. A részzsúri tagjai kérdéseket tehetnek fel a prezentáló csapatoknak, illetve szóbeli észrevételt tehetnek. A részzsúri rendelkezésére álló kérdezési és észrevételezési idő 10 percben limitált. A verseny elődöntője szigorú ütemezés alapján zajlik. Az egyes részzsúrik a fenti értékelési szempontokat figyelembe véve a legjobb 4 csapatot juttathatják a döntőbe.

A döntőbe jutott csapatok az elődöntőével azonos, 20 perces időkorlát figyelembevételével bemutatják javaslatukat. A teljes, 13 fős zsúri bármely tagja kérdezhet, észrevételeket fogalmazhat meg időkorlát nélkül. A megadott szempontokat figyelembe véve a zsúri sorrendet állít fel a döntőbe jutott csapatok között, indokolva a döntést. Az indoklást a zsúri elnöke ismerteti az eredményhirdetésen.

Az első helyezett csapat egy évre jogot szerez arra, hogy a verseny vándorkupáját birtokolja. Az első három helyezett csapat a szponzorok által felajánlott díjakat – vásárlási utalvány, számviteli szakkönyvek, tárgyjutalmak, szakmai tréningek, továbbképzések, szakmai gyakorlati lehetőség –, valamint oklevelet kap. Egy további csapat a zsúri, illetve a díjat felajánló szervezet képviselőjének döntése alapján különdíjban részesül. Az összes résztvevő névre szóló emléklapot kap.

A versenyző csapatoknak lehetőségük van a verseny ideje alatt, az eredményhirdetést követően, illetve utólag is visszacsatolást kérni a zsúri tagjaitól. A zsúri tagjaitól érkezett visszajelzések alapján minden évben, ugyan eltérő intenzitással, de éltek is a csapatok ezzel a lehetőséggel.

### **Az esettanulmány verseny (rendezvény), mint értékteremtő**

A Dr. Papp László Számvitelverseny nem önálló, hanem a Számvitel Tudomány- Szakma- Oktatás Nemzetközi Konferenciával együtt alkot egy rendezvényt. Az értékteremtés szempontjából tehát nem vizsgálható önállóan csak a verseny, hiszen szinergia hatások

is érvényesülnek, emiatt a rendezvény egészét vizsgáljuk a továbbiakban, annak ellenére, hogy jelen tanulmány a konferenciáról csak a legszükségesebb információkat tartalmazza.

A rendezvény integráló szerepe közelebb hozta egymáshoz a számvitel kutatóit, oktatóit és a gyakorló számviteli szakembereket. A **számvitel kutatói** egy tudományos plénummal, a **számvitelt oktatók** a hallgatók munka világába történő integrálását, valamint a tehetséggondozást, a kiválóságok azonosítását elősegítő versennyel, az oktatásba applikálható esettanulmányokkal, a **számviteli szakma** pedig egy szakmai rendezvénnyel gazdagodott.

A rendezvény érintettjei – egyes szereplői, résztvevői, szervezői – más és más módon profitálnak, profitálhatnak a rendezvényből, a továbbiakban ezt tekintjük át. A feltételes mód azért indokolt, mert egyes értékek, előnyök, lehetőségek realizálásához az adott érintett tevőlegesen közreműködése is szükséges.

A **csapatok** számára erőpróbát, kihívást, de egyben közös élményt is jelent a versenyen való részvétel. A verseny alatt lehetőség nyílik kapcsolati hálójuk bővítésére. Az esettanulmány kidolgozása közben egymástól is tanulnak. A probléma megoldása során nem csak az ismereteiket bővítik, hanem önismeretük is új elemekkel bővül a csapattársaktól kapott visszacsatolások révén. Fejlődnek a kooperációs, szervezési, kommunikációs, analitikus, strukturáló, döntéshozatali és érvelési készségeik, képességeik. Az időkorlát jelentette nyomás, a megfeszített, intenzív munka a stressztűrő képességet is teszteli, fejleszti.

A prezentációk során megismerik a többi csapat előadásmódját, megoldási javaslatait – igaz korlátozott mértékben –, de itt is érvényesül az egymástól tanulás. A munka során a csapattagok egymástól és az elődöntőben, döntőben zsűritől kapott visszacsatolások irányt mutatnak, segítséget jelentenek a további fejlődésben.

A versenyen való részvételért kapott emléklap, az I-III. helyezettek oklevele egyben igazolás is, mely önéletrajzban feltüntethető, további pályázatoknál, valamint a továbbtanulásnál, munkavállalásnál jelenthet előnyt. Az I-III. helyezett csapatok tagjai az előbbieken felsoroltakon túl nyereményekkel - anyagi és tárgyi – is gazdagodnak, valamint tréning, szakmai gyakorlati lehetőségekhez, esetlegesen munkához is jutnak. A versenyről szóló publikációkban, híradásokban megjelenik a nevük, esetlegesen a fényképük.



A résztvevő csapatok általában nem csak ezen az esettanulmányi versenyen vesznek részt. Az esettanulmányi versenyeken megszerzett tapasztalatot igyekeznek minél több versenyen kamatoztatni. Ehhez további inspirációt adnak bizonyos vállalati kezdeményezések – pl. a Case Solvers által indított „Év Esetoldója Liga” – is.

**A csapatokat kísérő, felkészítő tanárok** a döntő prezentációi alapján betekintést kaphatnak más intézmények hallgatóinak munkájába, felkészültségébe, módszertanába. A kollégákkal kicserélhetik a tapasztalataikat, ötleteket kaphatnak az oktatással, versenyre való felkészítéssel kapcsolatosan. A felkészített hallgatóik eredménye az ő sikerük is egyben.

Azt sem szabad elfelejteni, hogy a kísérő tanárok jellemzően maguk is a szakterület kutatói, akik többsége a versennyel párhuzamosan zajló konferencián - mint **konferencia-előadók**- is megjelennek. Számukra a konferencia biztosít tudományos és szakmai programot. Személyesen találkozhatnak más felsőoktatási intézményben oktató, kutató kollégáikkal, tapasztalatot cserélhetnek, előre mutató szakmai vitákat folytathatnak. Bemutathatják, publikálhatják és megismertethetik saját kutatási eredményeiket, betekintést kaphatnak egymás kutatási eredményeibe, kutatási együttműködéseket alakíthatnak ki. Önéletrajzukban feltüntethetik a konferencia előadás megtartását, annak publikálását, mint tudományos és szakmai cselekményt.

**A csapatokat delegáló felsőoktatási intézmények** számára a hallgatóik versenyen való részvétele, sikere az adott intézmény reputációját növeli, visszajelzés az oktatás, felkészítés hatékonyságára vonatkozóan. A versenyről szóló publikációkban az első három helyezettet küldő intézmény neve is megjelenítésre kerül.

**A versen- esetet biztosító szervezet** a csapatok által a verseny keretében készített megoldási javaslatokhoz jut hozzá. A **szervezet képviselői** a zsűrizés során a csapatokkal mint tanácsadói teamekkel személyesen is találkozhatnak, kérdezhetnek tőlük, kiépíthetik velük akár egy jövőbeli kontaktus alapjait. A zsűri tagjaival az esetet adó cég vezetői a közösen végzett tevékenység során teamben dolgoznak, mint a zsűri tagjai. Ez pedig jó lehetőséget biztosít számukra további kapcsolatok építésére. Önéletrajzukban feltüntethetik a verseny zsűrijében való részvételt.

A **zsűri tagjainak** felkérése a szervezők részéről az adott zsűritag szakmai munkájának elismerése. A zsűri tagjai maguk is csapatban dolgoznak, ami tagadhatatlanul fejlesztő hatással bír a kooperációs és kommunikációs képességük tekintetében. A zsűri tagjainak kapcsolati hálójuk bővítésére – a zsűri tagjaival, felkészítő tanárokkal, versenyzőkkel, konferencia résztvevőkkel –, valamint szakmai együttműködések megalapozására nyílik lehetőségük. A zsűri tagjai a munka mellett lehetőséget kapnak a véleménycserére, kiszakadnak egy napra a mindennapi munkából és új élményekkel, tapasztalatokkal is gazdagodhatnak. Önéletrajzukban feltüntethetik, hogy a verseny zsűrijében részt vettek.

A **rendezvény szponzorai** megjelenési lehetőséget kapnak – molinó, támogatói tábla kihelyezése, műsorfüzetben a logó feltüntetése, szponzori oldal megjelenítése – valamint zsűritagot delegálhatnak, megfigyelőként részt vehetnek az elődöntőben, döntőben, felajánlott különdíjak esetében javaslatot tehetnek a díjazott csapatra, eredményhirdetésen a felajánlott nyereményt a cégük képviselőjében adhatják át. A rendezvényről szóló publikációkban feltüntetésre, hivatkozásra kerülnek a megállapodások szerint. Munkaadóként leendő munkavállalóikat is megtalálhatják.

A **konferencia tudományos és szakmai résztvevői** jellemzően a rendező kar, illetve más felsőoktatási intézmények oktatói, kutatói, a Magyar Könyvvizsgálói Kamara tagjai, számviteli szakemberek, valamint gazdasági vezetők. Ők egy tartalmas és nagyon dinamikus, „pörgős” rendezvény résztvevőiként (kiszakadva a mindennapokból) tudásukat, ismereteiket és tapasztalataikat bővítve tölthetik az idejüket. Új impulzusokat kaphatnak, Érdeklődési körüknek megfelelően, szabadon válogathatnak a színes előadás palettáról, vagy azt megszakítva folytathatnak szakmai és magán beszélgetéseket, melyhez a Kar épülete és impozáns terei megfelelő keretet biztosítanak. Figyelemmel kísérhetik a verseny döntőjét. Kapcsolati hálójuk további bővítésére, véleménycserére, szakmai konzultációra, valamint szakmai és tudományos együttműködések, megalapozására, megkötésére biztosított a lehetőség a konferencia alatt.

A **hallgatók** a versenynek csak a döntőjén vehetnek részt, ugyanakkor a konferencia teljesen nyitva áll előttük, azon ingyenesen, de

regisztráció ellenében vehetnek részt. Nem csak a rendező kar napali és levelezős hallgatói, hanem az összes, a karon tanuló részére, valamint az alumni hallgatók részére is biztosított az ingyenes belépés. A hallgatók a kutatókkal, szakemberekkel együtt élvezhetik az előadásokat. Élőben hallhatnak olyan előadókat, akiknek könyveiből, szakcikkeiből tanulnak, így személyes élményt szerezhetnek ezáltal vonzóbbá válhatnak a tananyagok. Tudásuk és ismereteik bővítése mellett szemléletüket is formálják az előadások. Megismerhetik az oktatóikat, illetve más karok oktatóit kutatói szerepben, ami az oktatót és az általa oktatott tantárgyat is más megvilágításba helyezheti. TDK dolgozathoz, szakdolgozathoz témaötletet, választott témájukhoz pedig további információt gyűjthetnek a hallgatók. Az előadókkal felvehetik a konferencia során és azt követően a kapcsolatot és konzultálhatnak, feltehetik az őket érdeklő kérdéseket. A kapcsolati háló építésére és szakmai beszélgetésekre, akár vitákra is van lehetőség a konferencia résztvevőivel. Mint részvételt motiváló tényező egyes tantárgyaknál plusz pont szerzésére van lehetőség. Pályázatokhoz – ahol plusz pontot ér – a regisztrációs adatok alapján igazolást kérhetnek a konferencia részvételről. A tapasztalatunk az, hogy aki egyszer részt vett a hallgatók közül a konferencián, az szívesen jött el újra az elkövetkező években.

**A rendezvény szervezésében résztvevő hallgatók** és az őket irányító hallgató a gyakorlati team munka végzése közben fontos tapasztalatokkal gazdagodnak. Együttműködési, szervezési, tervezési, írásbeli és szóbeli kommunikációs, irányítási, határidő tartási, kreatív képességeiket fejlesztik, mindezt egymástól és a mentortól is tanulva. Tevékenységük során kapcsolati hálójuk bővíülhet, önéletrajzukba feltűntethetik a végzett tevékenységet. Több pályázathoz, továbbtanuláshoz, munkavállaláshoz előnyt jelent az ilyen jellegű tevékenységben való részvétel, amiről kérésre igazolás kerül kiállításra.

Az **esetíró(k)** az esettanulmány írása során a mentorok segítségével tapasztalatot szereznek. Betekintést nyernek az érintett szervezet tevékenységébe, ezáltal iparági, technológiai, valamint vállalatspecifikus ismeretekhez jutnak. Kapcsolati hálójuk bővíülhet részben az esetet biztosító szervezet révén, részben a mentorokkal, zsűrivel végzett közös munka során. Az esettanulmány, mint szellemi alkotás - amely hivatkozható például önéletrajzban, nyilvántartásokban

– létrehozásán túl annak verseny keretei között történő hasznosulását is figyelemmel kísérheti. Az esettanulmány oktatásba történő beapplikálása révén munkája és neve ismertté válhat.

A **rendező intézmény és a Kar** egy tudományos, szakmai és oktatási területeket integráló rendezvénnyel gazdagodott, amely egyben az emlékeztetést, a Kar egyik alapítója előtti tisztelgést is szolgálja. A rendezvény integráló jellege a Kar vezetőinek, dolgozóinak lehetőségét biztosít a kari együttműködések bővítésére, kiszélesítésére, valamint a kapcsolati háló bővítésére. A Kar oktatóinak, kutatóinak lehetőséget és keretet teremtett a rendezvény tudományos és szakmai előadások megtartására, valamint oktatói véleménycserére, megbeszélések, viták megrendezésére.

A rendezvény megszervezése és lebonyolítása a Kar oktatóinak és hallgatóinak új együttműködési terepet teremtett. A hallgatóknak gyakorlati tapasztalatszerzésre az oktatóknak mentorálásra biztosít lehetőséget.

A rendezvény mind az intézmény, mind a Kar nevét minden egyes elektronikus, illetve nyomtatott anyagon következetesen feltüntette, a rendezvényről készített híradásokban megjelenítésre került, ezáltal vitathatatlanul promóciós értéke van. A rendezvény felhívásai, a résztvevők élménybeszámolóit több egyetem honlapján megtalálhatóak, melyek szintén tovább építik az intézmény és a Kar ismertségét. A rendezvény két eseménye – a verseny és a konferencia – önálló felsőoktatási, szakmai, tudományos brand-dé vált, melyet széles körben ismernek, keresnek.

A Szakkollégium, mint **társszervező** számára a rendezvény a rendező intézményhez hasonlóan ismertséget és elismertséget hozott, a kapcsolati háló bővítését szolgálta. A szakkollégiumról szóló beszámolóikban, pályázatokhoz hivatkozási alapot teremtett. A verseny szervezésében, a verseny és a konferencia lebonyolításában résztvevő szakkollégistáknak gyakorlati lehetőséget, a szakkollégiumi versenyző csapatoknak megmérettetési lehetőséget, jó szereplés esetén eredményeket, helyezéseket hozott.

A **mentor(ok)**, és **tanácsadók** számára kihívás és szaktudásuk hasznosítására biztosít lehetőséget a rendezvény szervezésében,

megvalósításában való részvétel. A végzett tevékenység további tapasztalatokkal gazdagíthatja őket, hivatkozási és referencia pontot jelenthet, szakmai önéletrajzban megjeleníthető tény. A rendezvény megvalósulása a munka mellett az elégedettségi faktort is növelheti.

Az **ötletgazda és az ötlet kidolgozóinak** neve összeforrt a rendezvényével. Az eseményről szóló publikációkban is megjelenítésre kerül, illetve számukra is hivatkozható maga a rendezvény. Az ötlet életképességét, megvalósulását látni önmagában is érték, részt venni a rendezvényen különböző szerepekben – mentor, zsűritag, főszervező, konferencia-előadó – még további hozzáadott értéket biztosít számukra.

## **Összefoglalás**

„Az egyetlen igaz tanulás, a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékeny ébresztése.” írta Weöres Sándor: A teljesség felé – Az Ős Tudás című művében.

Az esettanulmányok versenyhelyzetben történő alkalmazása valójában az oktatás során elsajátított ismeretek, tudásanyag aktiválásának színtere. A felsőoktatási intézményeknek fontos szempont, hogy a hallgatók számára olyan ismereteket és készségeket biztosítsanak, amelyek a munkaerőpiacon értékesek, illetve amelyeket a munkáltatók elvárnak. Az esettanulmányok oktatásban történő alkalmazása, valamint az esettanulmány-versenyek elősegítik e cél elérését és előnyös helyzetet eredményeznek mind a hallgatók, mind a képzést végző intézmények, mind a munkáltatók számára.

Az előzőekben láthattuk, hogy a tudomány, a szakma (gyakorlat) és az oktatás integrálásával felépíthető egy olyan komplex program, amelynek minden résztvevője nyertes lesz és mindez a számveteli kultúra fejlesztését szolgálja.

## **Irodalomjegyzék**

Budai Eleonóra - Molnár Krisztina: *Boldog születésnapot - 5 év, a Dr. Papp László Számvetelverseny esettanulmánya*, KTK, Pécs

Case Solvers(2016): *Esetverseny riport 2016*. Letöltve: 2019.12.05.

[http://case-solvers.com/Esetversenyek\\_2016\\_online\\_kesz.pdf](http://case-solvers.com/Esetversenyek_2016_online_kesz.pdf)

Fülöp Márta (2001): *A versengés szerepe*, Új Pedagógiai Szemle, 51. évfolyam 11. szám 3-17.

Hassall, Trevor – Milne, Markus J.(2004): *Using Case Studies in Accounting Education*, Accounting Education, Volume 13. Number 2. 135-138.

Róth-Adorján-Lukács-Veit (2019): *Számviteli esettanulmányok*, 11. kiadás, MKVK OK Kft. Budapest

Varga Mihály (2019): Részlet a március 14-i Budapesti Corvinus Egyetemen elhangzott beszédből. In: Varga Vivien: *Világszínvonalú a magyar számvitel oktatás*, Magyar Hírlap, március 16. [https://www.magyarhirlap.hu/ajanlo/Vilagszinvonalu\\_a\\_magyar\\_szamviteli\\_oktatas](https://www.magyarhirlap.hu/ajanlo/Vilagszinvonalu_a_magyar_szamviteli_oktatas) Letöltve: 2019.04. 20.

## **A Dr. Papp László Számvetelversenyt említő, hivatkozó cikkek**

Györfy Lehel-Zoltán (2014): *A sikeres kolozsvári szereplések története a nemzetközi üzleti esettanulmány megoldó versenyeken*, Erdélyi Múzeum, LXXVI./4. pp.170-181.

Süveges Gábor Béla (2013): *Management Accounting and Case Studies in Harmonizing Practical and Theoretical Education: The Birth of a New Subject*, Practice and Theory in System of Education, Vol.8.No.2. pp. 135-145.

## Néhány ajánlható forrás

Burke, Monica Galloway - Carter, Joelle Davis - Hughy, Aaron W.(2013): *The Use of Case Study Competitions to Prepare Students for the World of Work*, Industry & Higher Education 27 (3), pp. 157-162. [http://digitalcommons.wku.edu/csa\\_fac\\_pub/64](http://digitalcommons.wku.edu/csa_fac_pub/64)

Dlačić,J.- Damjanović, V.- Ribarić, I. (2017): *Improving Learning Through Case Study Competitions: Challenges For Teachers and Students*, Ekonomski Vjesnik, Econviews, Vol. XXX. No. 1. pp. 99-113.

Fülöp Márta- Bereczkei Tamás- Kovács Judit (szerk. 2015): *A versengés és az együttműködés pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, Budapest

Maier-Lytle, J. – McGuire, B. – Ehlen C. R. (2010): *Case Study Competitions Give Accounting Students a Competitive Edge*. In: *Management Accounting Quarterly*, Vol. 11. No. 4. pp. 40-47.

Todorović, I. - Komazec, S. – Pintar, R. (2014): *Strategic Implementation of Case Study Courses and Competitions for Students*, Serbian Project Management Journal Vol 4. Issue 2, pp.50-59.





## Záró gondolatok



René Descartes 1637-ben azt írta „A módszerről” szóló munkájában: „Nincsen semmi, ami igazságosabban van elosztva az emberek között, mint a józan ész; mert mindenki azt hiszi, jutott neki belőle; többet, mint amennyi van, még azok sem igen szoktak maguknak kívánni, kiket minden más dologban csak igen nehéz ki-elégíteni.” majd így folytatja: „...Nem elég ugyanis, hogy valakinek jó esze legyen; a fő dolog az, hogy jól alkalmazza. A legnagyobb lélek csakúgy képes a legnagyobb vétkekre, mint a legnagyobb

*erényekre; s akik lassan mennek, de mindig az egyenes úton maradnak, sokkal tovább érhetnek, mint akik szaladnak, s az egyenes útról letérnek.”*

Neki köszönhetjük - többek között - a racionális gondolkodás, a kétkedés, a részekre bontás, a rendszerben-részrendszerben gondolkodás, a bizonyítékok összevetése, a vitázó érvelés és sok hasonló (a matematikai eljárásokból vett) kutatási-tanulási módszer bevezetését a modern tudományos munkába.

Nézzünk magunkba: így indulunk a tanterembe?

Nagyon ügyesnek, nagyon elbizakodottnak, nagyon nagy tekintélyű (azaz elfogadott) embernek kell lennie annak, aki ugyanúgy megy be 250 izgatott, még-éppen-középiskolás elé előadni, mint harminc, szakdolgozatra készülő, nagyszájú végzőshöz. Ugyanazt mondja a húszéves diáknak, mint a 40 éves, 15 év gyakorlattal rendelkező vállalati szakembernek, esetleg felelős vezetőnek. Ugyanolyan lazán ül fel az asztalra a 20 fős mini-szemináriumon, mint a külföldieknek tartott doktori kurzuson. Nem veszi észre, hogy az (ugyan azonos nyelvet beszélő, de) holland-német-francia-angol diák más óratervezéshez, más stílushoz szokott, mint az amerikai, vagy a brazil. Nem érti, hogy ülhetnek a padokban ún. élmény-

egyetemisták, akik csak néhány vidám évet szeretnének eltölteni valamiféle alibi-tanulással (esetleg még fizetnek is ezért) – és nincs rajtuk megkülönböztető jelzés. Elereszt egy politikusi-szintű megjegyzést a muszlim fejkendősnek, a tízmilliós városból jött kínainak, a nigériai olajvállalat tulajdonos-örökösének, a tanyasi hátrányos helyzetű diáknak. Húszéves tankönyvi kapitalizmust tanít a globális-digitális, vagy éppen vallási-törzsi társadalomban szocializált fiatalnak – majd fölényesen értékeli valamiféle vizsgán.

Veszélyessé vált a tanterem?

Bizonyos értelemben igen: szó sincs már homogén közösségekről, szó sincs a hagyományos tanítási módszerek örökkévalóságáról, s persze – noha ez más kötetek témája kell legyen – a valaha elgondolt közgazdasági tanítások vélt igazságainak évtizedeken átnyúló elfogadhatóságáról. A középkori egyetemeken évszázadokig tanították a „nagy auktorokat” (a módszertan: a diktálást másolták, majd bemagolták): Hippokratést, Galenust, Aristoteles, Euklides munkáit, Cicero szónoklatait, vagy éppen a Corpus Jurist.

A „disputa” gyakorlatilag egy „doctor”, vagy a „magister” által vezetett logikai szócséplés volt az ókori szövegek részleteiről. A diktált anyagokat már a 13. században könyvmásolók sokszorosították, az ilyen „exemplarok”-ból próbálták azután ismételve tanulni.

Azzal kezdtük a kötetet: új generációk ülnek a padokban, digitális bennszülöttek, egy információ-gazdag és információ-által megnyomorított, akár ismeret- és vélemény-burokba zárt fiatalok. Ilyen értelemben veszélyes – valóban - azt gondolni, hogy ugyanazt-ugyanúgy lehet előadni, majd megkövetelni, mint akár 10-20 évvel ez-előtt. Sajnos, az egyetemi karrierhez, előre-jutáshoz csak a legutóbbi időben (éppen az anomáliák, kudarcok, az eredménytelenség hatására!) kezdik el megkövetelni, hogy a belépő oktató valamiféle „tanfolyamot” végezzen el, hallgassa meg neveléstudományi szakemberek, vagy legalább az elismerten hatékony oktatók jótanácsait. (Azért persze kíváncsi lennék, hogy egy ilyen „orvosi felcserképzőt” végzett fehérköpenyesnek ki feküdne a kése alá?) Nyilván ez is több, mint a semmi, de azért a mi egyetemünkön is van egy tucatnyi intézet, ahol felkészült kutatók foglalkoznak a különböző életkorú, különböző előképzettségű, akár kultúrájú-lelkiállapotú diákok tanításának elméleti és gyakorlati problémáival: ez is egy (nem egyszerű) tudomány, évezredes múlttal!

Tudomásul kell vennünk: a mai magyar (regionális) egyetem feladata nem ugyanaz, mint a csillagok között lebegő, százszoros költségvetéssel, válogatott hallgatósággal, Nobel-díjasokkal tűzdelt külföldi oktató-kutató intézményeké. Adott egy beiskolázási kör, egy rohamosan változó ipari-gazdasági-társadalmi környezet, egy sokrétű megrendelői (társadalom, szülő, diák, akár kormány!) elvárásrendszer, s ehhez kell(ene) hosszútávú egyetemi, vagy akár felsőoktatási stratégiát, tantervet, képzési módszertant illeszteni.

A fizikusok a 20. század fordulóján azt hitték, hogy tudományuk készen van, lehet 50-80, akár 200 éves tanokat átadni az egyetemen, újat már nem lehet mondani. Aztán 15 év alatt szétrobbant az egész, s előlről kellett kezdeni mindent. Veszélyes a közgazdaságtudományokat ma oktatni? Nevezzük inkább kihívásnak – legyünk kíváncsiak mások módszereire, eredményeire, igyekezzünk tanulni tőlük, s megújítani, ami nekik nem sikerült.

A szerkesztőnek 45 év felsőoktatási gyakorlat után öröm volt olvasni és látni, hogy vannak a Karon, akik érzik ezt a dilemmát, s nem elégszenek meg szűk tudományuk ismeretanyagával: jót és jól akarnak tanítani.

Köszönöm minden közreműködő oktatónak, a Kar vezetésének, s a 2020-ban 30 éves Cultura Oeconomica Alapítvány Kuratóriumának, hogy lehetővé tették a kötet megjelenését.

Kívánjuk: forgassák haszonnal.

Dobay Péter

Pécs, 2020



*Kiadja a PTE Kiadó és  
a Cultura Oeconomica Alapítvány, Pécs  
Felelős vezető: Dr. Dobay Péter*

*Nyomdai előkészítés, fedélterv: PTE KTK Marketing Iroda  
Nyomdai kivitelezés: Bolko-Print Nyomda, Pécs  
Felelős vezető: Siklósi Dávid*

*Készült Times New Roman<sup>®</sup> betűtípussal, B5 formátumban*



Dobay Péter  
a COA Kuratórium  
elnöke

2020-at írunk, s diákjaink friss ismereteket, innovatív-kreatív készségek fejlesztését, digitális technikával támogatott oktatást várnak tőlünk. A Kar (és jogelődjé) ugyan 1970 óta a „szocialista tervgazdaság” számára képzett diplomás közgazdászokat, de bizvást mondhatjuk, hogy számos reform - elképzelést, új gondolatokat hallgathattak a diákok már a 80-as évek elejétől fogva. Az oktatók többsége lépcsőről-lépcsőre közelített a piacgazdasági elmélet és gyakorlat felé – minimális hozzáférhető erőforrással. Az 1990-es átalakulás nehéz feladat elé állította a Kart is: mielőbb át kellett venni a szabadpiaci gazdaságok felsőoktatási megoldásait, tananyagokat, modelleket-elméleteket. Segít-

tett, hogy hatalmas vándorlás indult meg: sorra érkeztek a külföldi küldöttségek, érdeklődők, s ez lehetőséget adott a viszontlátogatásra, intézmények-tantervek tanulmányozására, kapcsolat-építésre, könyvek-szoftverek beszerzésére, a „know-how” hazahozására. Mindezt azonban finanszírozni kellett, s ebben a nagy nemzetközi alapítványok szerény hazai kistestvéreként segített a Cultura Oeconomica Alapítvány. 1990-ben Bélyácz Iván vezetésével jött létre a szervezet az alapító K&H Bank, a Hungária (majd Allianz) Biztosító, valamint Baranya és Tolna Megye Önkormányzatainak adományaiából (jogutód: Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság) a „...hallgatók tanulmányi, tudományos, közösségi munkájának támogatására”. Kezdetben az akkor meginduló külföldi utazások segítése volt a fő cél: a kiemelkedő hallgatók, ígéretes fiatal oktatók ekkor indultak meg Európába, Amerikába, testvéregyetemi kapcsolatokat építeni. Később kialakult a félévente meghirdetett ösztöndíj-rendszer, rendezvények, kiskonferenciák, a TDK mozgalom, ERASMUS utazások és végül fiatal oktatók fokozatszerezési támogatása - de vásároltunk újraélesztő készüléket, vízautomatát és támogattunk kari tudományos és oktatási célú kiadványokat is.

Köszönetemet fejezem ki a (30 év alatt többször változó) Kuratóriumok tagjainak, vállalati szakembereknek, önkormányzati vezetőknek, kari képviselőknek, akik társadalmi munkában segítettek tanácsaikkal, véleményükkel a döntések megalapozását – reméljük, hasznosan segítettük a most már felnőtté vált Közgazdaságtudományi Kar fejlődését.