



AKREATÍV OKTATÁS MARGÓJÁRA

Szerkesztette

Korpics Márta – Méhes Tamás



LUDOVIKA
EGYETEMI KIADÓ

A KREATÍV OKTATÁS MARGÓJÁRA

A KREATÍV OKTATÁS MARGÓJÁRA

A Kreatív Tanulás Kutatóműhely
kutatásai (2022–2024)

Szerkesztette

Korpics Márta – Méhes Tamás



LUDOVIKA
EGYETEMI KIADÓ

BUDAPEST, 2025

A kötet szerzői

Bajnok Andrea	Hegedűs Judit
Barnucz Nóra	Korpics Márta
Botos Virág	Kriskó Edina
Ceglédi Szabolcs	Méhes Tamás
Dominek Dalma Lilla	Milován Andrea
Fekete Márta	

Szakmai lektor
Paksi-Petró Csilla

Kiadja a Nemzeti Közszolgálati Egyetem
Ludovika Egyetemi Kiadó
A kiadásért felel: Deli Gergely rektor
Székhely: 1083 Budapest, Ludovika tér 2.
Kapcsolat: kiadvanyok@uni-nke.hu · ludovika.hu

Felelős szerkesztő: Pordány Katalin
Olvasószerkesztő: Fülöp Éva
Korrektor: Kutas Éva
Tördelőszerkesztő: Tihanyi József

ISBN 978-963-653-207-9 (ePDF)
ISBN 978-963-653-208-6 (ePub)
DOI: https://doi.org/10.36250/01292_00

© A szerkesztők, 2025
© A szerzők, 2025
© A kiadó, 2025

A mű elektronikus változata
a CC BY-NC-ND 4.0 nemzetközi licenc
feltételeinek megfelelően felhasználható.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



TARTALOM

<i>Előszó</i>	7
KORPICS MÁRTA – MÉHES TAMÁS Kreatív eszközök az oktatásban	9
FEKETE MÁRTA – HEGEDŰS JUDIT A közszolgálati felsőoktatásban dolgozók pedagógiai kultúrájának elemző vizsgálata	33
BARNUCZ NÓRA – BOTOS VIRÁG – CEGLÉDI SZABOLCS – DOMINEK DALMA LILLA IKT-kompetenciák a Nemzeti Közszolgálati Egyetem oktatóinak körében	79
BAJNOK ANDREA – KRISKÓ EDINA – MILOVÁN ANDREA Fókuszcsoportos kutatás az ÁNTK oktatóinak körében	115
<i>A kötet szerzői</i>	153

ELŐSZÓ

A Nemzeti Közszerológati Egyetem (a továbbiakban: NKE, Egyetem) 2020–2025 közötti időszakra szológó *Intézményfejlesztési Terve* (IFT) az Egyetem pedagógiai fordulatának támogatására létrehozta a Kreatív Tanulás Programot (KTP). Az IFT kihirdetése óta a programban sok fejlesztés zajlott, amely fejlesztésekről a program honlapján, hírlevélben, blogbejegyzések formájában és számos konferencián számoltunk be. A program megvalósítását egy munkacsoport és egy kutatóműhely segítette. A kutatóműhely célja az volt, hogy gondoskodjon a program kutatási háttéréről. A kutatási háttér biztosítását a kutatóműhely alapító dokumentumában több ponton határozta meg. Az egyik fő tevékenységként vállalta, hogy kutatásalapú módszertani ajánlásokat ad, és tanácsadást végez az NKE oktatói számára, valamint módszertani tréningeket szervez az Egyetem oktatásmódszertanának, pedagógiai szemléletének és értékelésének a fejlesztésére. A kutatóműhely ugyancsak fontosnak tartotta a kapcsolatépítést a hazai felsőoktatás-pedagógiai műhelyekkel, egyetemekkel és szervezetekkel. A kutatóműhely tagjai az elmúlt években rendszeresen vettek részt felsőoktatás-pedagógiai konferenciákon, és publikáltak számos hazai és nemzetközi folyóiratban.

2022 tavaszán a kutatóműhely a Tudományos Kiválósági Program támogatását elnyerve a *Kreatív oktatási és kutatási módszerek a digitális és hagyományos oktatásban* alprojektben több kutatási projektet valósított meg. Ezen kutatások eredményeit szerkesztettük most egy kötetbe, hogy az eredmények hozzáférhetők legyenek az Egyetem és a magyar felsőoktatás többi szereplője számára. A kötetben négy tanulmány olvasható. Az első a program egyik kiemelt alprogramjának eredményeit mutatja be, a kreatív eszközök használatát vizsgálva az Egyetem oktatási gyakorlatában – az írás Korpics Márta és Méhes Tamás jegyzi. A második tanulmány az Egyetem oktatói pedagógiai kompetenciáinak vizsgálatát ismerteti. A területen kvantitatív és kvalitatív módszertannal is dolgoztak a kutatók, név szerint

Fekete Márta és Hegedűs Judit. A harmadik tanulmány az oktatók digitális kompetenciáinak méréséről számol be. A kutatás során kérdőívvel és fókuszcsoporttal egyaránt dolgoztak. A tanulmányt Barnucz Nóra, Botos Virág, Ceglédi Szabolcs és Dominek Dalma Lilla írta. A negyedik tanulmányban közölt eredmények az akkor még négykarú egyetem egyik karának oktatóira koncentráltak, ahol is a kutatás során fókuszcsoportokon keresztül gyűjtöttek adatokat. A tanulmányt Bajnok Andrea, Kriskó Edina és Milován Andrea jegyzi.

A kötet szerzői és szerkesztői az elmúlt négy évben aktívan dolgoztak a programban, nemcsak kutatóként, de fejlesztőként, oktatóként is. A kutatási eredményeket az eredeti terveknek megfelelően folyamatosan beépítettük munkánkba, hogy ezzel is támogassuk a KTP hatékony működését.

2024 nyara

A szerkesztők

KREATÍV ESZKÖZÖK AZ OKTATÁSBAN

BEVEZETÉS

„A »tudásintenzív«, tudásalapú gazdaságok és társadalmak esetében a versenyelőny kivívása, megtartása különösen fontos, így a felsőoktatás kulcsfontosságú a szakképzett munkaerő, a humán tőke fejlesztésében, a társadalmi mobilitás biztosításában. Mindezt a felsőoktatás is innovatív tevékenységével tudja támogatni” (SERES-BUSI – HEGEDŰS 2024: 50). Az innováció a szervezetek rendszerszintű teljesítménye (BRIDGSTOCK–DAWSON–HEARN 2011), de az innovációhoz fontos, hogy a szervezetben lévő egyének kreatívak legyenek (KOLNHOFER DERECSKEI – NAGY – ZOLTAY PAPRIKA 2017). Csíkszentmihályi Mihály (1997) a kreativitás meglétéhez három tényezőt tart fontosnak, az egyént, a kultúrát és azt a tartományt, amely támogatja a kreativitás létrejöttét. „A kreativitás egyre nagyobb hangsúlyt kap a globális fejlődéssel és a technológiai, tudományos, gazdasági, politikai, kulturális és társadalmi változásokkal párhuzamosan. A kreatív képességet a változás mozgatórugójának tekintik, valamint a tudásalapú társadalommal és a kreatív gazdasággal való együttműködés és az ahhoz való hozzájárulás eszközeként”¹ (ROBYN 2013: 360). A tanulmány egy speciális oktatási portfólióval rendelkező intézmény – a Nemzeti Közzolgálati Egyetem – mintaértékű kezdeményezését, jó gyakorlatát mutatja be: a kezdeményezést a Kreatív Tanulás Program egy elemeként vezették be 2021-ben. A jó gyakorlat kiválóan kapcsolható a munkaerőpiaci kihívásokra adott felsőoktatási reakciók, változtatási törekvések sorába.

¹ A szerzők fordítása.

KREATÍV TANULÁS?

A kezdeményezés a Kreatív Tanulás Program (a továbbiakban: KTP) részeként indult el 2021-ben, és minden évben meghirdették az elmúlt esztendőkből. A jó gyakorlat egy pályázati forma, amelynek során a tanszékek egy előre meghatározott és meghirdetett kritériumrendszer alapján mutatják be tanszéki innovatív, kreatív megoldásaikat. A nyertes tanszékek pedig az Innovatív Tanszék Díj odaítélését követő évben workshopok keretében osztják meg jó gyakorlataikat az Egyetem oktatóival. A díj bevezetése több szempontból hasznosul az Egyetem oktatási gyakorlatában. A tanszék számára lehetőséget biztosít a jó gyakorlatok bemutatására és megosztására a nyilvánosság bevonásával, és egyben támogatja is ezen tanszégeket a díjhoz kapcsolódó nyereményeken keresztül. A workshopok bekerülnek a KTP oktatásmódszertani fejlesztései közé, a közösségi tanulás lehetőségét ajánlva fel a többi egyetemi kolléga számára. A díj egyben a hallgatók felé is jelzi az adott tanszék elkötelezettségét a kreatív, interaktív oktatási módszerek alkalmazására, amely a tanszék innovativitás irányába történő elkötelezettségét is jól tükrözi. A KTP honlapján figyelemmel lehet kísérni az évről évre megtartott workshopokat és azok tartalmát.² A KTP-t az Egyetem 2020–2025 közötti időszakra szóló *Intézményfejlesztési Terve* kiemelt prioritásként kezelte, és pedagógiai paradigmaváltást célzott meg a program működtetésén keresztül. Figyelembe véve az NKE oktatási sajátosságait, különösnek tűnhet, hogy az intézmény oktatási/oktatásmódszertani³ paradigmaváltásában pont a kreativitás jelent meg. A kreativitás fogalmát sokan igyekeztek meghatározni, és nagyon különféleképpen tették ezt. Ennek eredményeképpen mára már számos definíció van érvényben. A leírások között azonban van egy olyan elem, amely számos meghatározásban megjelenik, ez pedig a következő: „A kreativitás az emberi személyiség azon jellege és állapota (diszpozíciója), melynek révén a tevékenység adott területén valamilyen új gondolatokon alapuló hasznos termék jön létre. A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig szinte az összes szerző kreativitáskonceptiójában

² NKE 2021a.

³ A pedagógiai paradigmaváltás helyett ezt a kifejezést használjuk a KTP vonatkozásában, mert ez pontosabban leírja a tervezett változásokat.

előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség” (FODOR 2007: 1). Eredetiség, újszerűség, értékesség – a felsőoktatás innovatív jellegét jól lehet mérni ezeknek az elemeknek a meglétével. Ráadásul ezen hívószavak alkalmasak arra is, hogy kielégítő választ adjanak a nagyon gyorsan változó külső környezeti kihívásokra (BUDEVICI PUIU 2020; HORVÁTH 2016) és a megváltozott tanulási szokásokra.

„A kreativitás (alkotókészség/képesség) a személyiség egyedi tulajdonságainak, gondolati és cselekvési képességeinek sajátos összerendezettsége. Minden olyan mozzanat és tényező a személyiségen belül, amely lehetővé tesz valamilyen szintű alkotást, és emellett még a viselkedésben és magatartásban is megjelenik” (BAJNOK et al. 2021). Mi jellemzi a kreatív tanulást? Bátorság, kíváncsiság, kérdések feltevése, komplex tanulás, tanulási csatornák szabad és személyre szabott használata. Ez a szabadság és összetettség határozza meg az emberi tanulás azon időszakát is, amelyet a kutatások a leghatékonyabbnak tekintenek, vagyis a kisgyermekkorai tanulást. Az iskola elkezdése után a kreativitás kikerül a tanulók tevékenységei közül, nem rajzolnak, nem beszélgetnek szabadon, nem oldanak meg problémákat, nem kísérleteznek, mert a szigorú tantervi szabályok között ez nem lehetséges. Eredményesen tanulni pedig csak úgy lehet, ha a tanulás a tanuló pszichikus aktivitásának összehatásaként jelentkezik (VASS 2012). A tanulásra hagyományos értelemben passzív és reprodukív, az új értelmezés szerint pedig aktív és produktív tevékenységként tekinthetünk (BÁTHORY 2000). Csikszentmihályi (2008) a tanulás kulcselemei közé sorolja az érdeklődést, az élvezetet, az egyensúlyt, az örömteliséget és a tudás iránti vágyat (VASS 2012). A tanulásszervezés és módszertan felől nézve pedig azt mondhatjuk, hogy ezek meglétét akkor lehet biztosítani, ha a diákokat motiválttá tesszük, együttműködés és tudásmegosztás történik a tanulás során. Módszerként pedig behozunk olyan tevékenységeket, amelyek támogatják a kreativitást. Ezt erősíti meg az American Psychological Association 2015-ben publikált anyaga, *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb alapelve*, amely az egyik ilyen alapelvnek tekinti a kreativitást, „amely elengedhetetlen a 21. századi információs társadalomban való boldoguláshoz” (APA 2015).

Robinson és Aronica (2018: 154–161) a kreatív iskolákról írt könyvükben a kreativitás fejlesztése érdekében javasolják, hogy a tanterveket

a kompetenciák mentén újra kell gondolni. Az oktatás során négy fő célt kell megvalósítani, amelyhez nyolc alapkompétenciát lehet társítani. Az eredményes tanulás fentiekben leírt körülményei között ezen alapkompétenciák fejlesztése valósul meg: kíváncsiság, kreativitás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció, közösségvállalás, kiegyensúlyozottság, közösségi szellem. Az NKE-n nemcsak az alap- és a mesterképzési szakok tanterveiben, hanem a közigazgatási témájú továbbképzéseknél is meghatározó a kompetenciaalapúság, amely egyrészt világosan kijelöli a tananyagfejlesztés kereteit, másrészt mérhető fejlődést garantál. Az egyéni kompetenciamérés (önértékelés, illetve mérés) eredménye visszajelzést ad a tanulók, vagyis jelen esetben a tisztviselők szakterületi jártasságáról, sőt a folyamatos mérések segítségével a szervezeti kompetenciaszint is meghatározható, ami a munkáltatók számára kifejezetten hasznos (KIS–KLOTZ 2020: 209–210).

Fontos szerephez jut még a tanítás-tanulás folyamatában a tanulási környezet is, hiszen ezek jelentik a folyamat keretét, adják meg a támogatást a hallgató tanulásához, fejlődéséhez (KÁLMÁN–KOPP 2022). Az NKE közszolgálati továbbképzési rendszere – önfejlesztésre és közösségi tanulásra motiváló oktatásinformatikai felülete révén – ezen a területen élen jár (KRISTÓ–KLOTZ 2022: 437–438; KIS–KLOTZ 2020: 220). Ha megnézzük azt, hogy egy felsőoktatási intézmény hogyan hirdeti, népszerűsíti a szakjait, hogyan toborozza ehhez jövődő hallgatóit, akkor azt láthatjuk, hogy a toborzásnál nemcsak a szakmai tudás megszerzését és a jövőbeli elhelyezkedés lehetőségeit kommunikálják az intézmények, de mindazokat a lehetőségeket is, amelyek az egyetemi oktatás minőségét meghatározzák, vagyis a tanulási környezetet helyezik ezen kommunikáció középpontjába. A tanulási környezet mellett megjelenik a kreatív klíma meglétéhez szükséges tényezők biztosítása is (PÉTER-SZARKA – TÍMÁR – BALÁZS 2015), amely egyrészt az oktatás fizikai feltételeit, másrészt pedig ennek a kreatív klímának a jellemzőit tartalmazza. A hazai felsőoktatás-pedagógiai kutatások között is megjelenik a kreatív klíma kutatása. A kreatív klíma meglétét és ennek jellemzőit Péter-Szarka Szilvia és munkatársai kérdőívvel vizsgálták (PÉTER-SZARKA – TÍMÁR – BALÁZS 2015). A kérdőív az alábbi dimenziók vizsgálatára tért ki: kihívás, érdekesség a feladatokban, tevékenységekben; nyitottság megléte a tanulási környezet elemeiben;

működik-e, tapasztalható-e a sokféleségre és autonómiára történő bátorság; megjelenik-e a közösségi, csoportos gondolkodás szempontrendszere; és az adott közeget mennyire jellemzik a korlátok. Az NKE hallgatói körében készült kutatásról számol be Dominek Dalma és Ceglédi Szabolcs (2021), Hegedűs Judit és Seres-Busi Etelka pedig a tanóratervezés feladatához kapcsolva mutatják be a kreativitáshoz szükséges feltételek meglétét (SERES-BUSI – HEGEDŰS 2024).

A különböző tanulásmódszerek közül a kreatív tanulási paradigma jól illeszkedik a konstruktivista megközelítésbe, amely fontos szerepet tulajdonít a diákok tudásának és korábbi tapasztalatainak, ezt aktívan javasolja felhasználni a tanulás során. A tudás tehát nem készen kapott, a hangsúly annak konstruálására került – a tudásnak a létrehozása a tanulási folyamatban benne lévők aktivitásán és társas működésén is múlik. Az új információt az előzetes tapasztalatokon keresztül szűrik át, értelmezik újra (EINHORN 2015; NAHALKA 2002). Nem gondolhatjuk azonban azt, hogy az oktatónak ebben a folyamatban nincs feladata, felelőssége. Az oktató szerepe már nemcsak a tudásátadás, hanem a teljes tanulási folyamatnak a monitorozása és támogatása is (FERENCZI 1998; VARGA 1998).

A kreatív tanulásnál megjelenik az autonómia, az együttműködés, a játékoság, a képzelőerő, a lehetőségekben való gondolkodás és a támogató környezet (SZETTELE 2020). Ezen elemek megfigyelhetők az Innovatív Tanszék Díj nyertes tanszékek pályázataiban és az azokhoz kapcsolódó jó gyakorlatokat bemutató workshopokon. A workshopok megtartásában a nyertes tanszékek szabadságot kaptak abban, hogy hány órában és milyen témában hirdetik meg ezeket az alkalmakat.

A KREATÍV JÓ GYAKORLATOK VIZSGÁLATÁNAK MÓDSZERTANA

Az alábbiakban az Egyetem egy-egy karának (négykarú egyetem) egy-egy jó gyakorlatát mutatjuk be és elemezzük azonos szempontok szerint. A kutatásban a dokumentumelemzés módszerét használtuk, és azokból az anyagokból dolgoztunk, amelyek nyilvánosan megjelentek az adott

workshopról. A KTP-t egy konkrét változásmenedzsment-modellben értelmezve (KOTTER 1996) a nyilvánosság és a kommunikáció fontossága alapján tekintünk ezekre a dokumentumokra úgy, mint a változás szükséges lépéseire (KORPICS–BAJNOK 2023). A Kotter-modell szerint egy változási folyamatba a szervezet minden tagját be kell vonni, ezért nagyon fontos a jövőkép kommunikálása (4. lépés). A belső nyilvánosságot tájékoztatni kell a változásról, az ezekről való kommunikáció konferenciákon és workshopokon valósult meg. De a KTP honlapján is figyelemmel lehet kísérni az egész programot, annak célkitűzéseit, a programon dolgozó csapat munkáját. A külső nyilvánosság számára történő kommunikáció különböző hazai és nemzetközi konferenciákon való részvétellel aktualizálódik, ami azon túl, hogy az Egyetemen folyó oktatási munkát bemutatja, az Egyetem hazai és nemzetközi láthatóságát is növeli. A gyors eredmények bemutatásához szintén a belső és külső kommunikációs csatornákat lehet használni (6. lépés), ehhez a szakaszhoz nagyon sok eredményt tudott a program felmutatni. 2023 őszén a program megvalósításának bemutatásához két további kommunikációs csatorna társult, egy belső hírlevél, amelyet az Egyetem minden polgára számára a szorgalmi időszakban havi rendszerességgel olvashat, illetve a blogrovat, ahol programokról, workshopokról, de a program látókörébe kerülő módszertani kérdésekről is lehet tájékozódni. A program eredményességét elemző tanulmányok számára mind a honlap, mind a hírlevél, mind a blogrovat jó empirikus anyagot szolgáltat.

Az elemzés szempontrendszeréhez Sylvia Ashton és Rachel Stone (2021) *An A–Z of Creative Teaching in Higher Education* című könyvét használtuk. A két szerző az ábécé betűihez társítva mutatja be, milyen jellemzők és elvárások vannak a felsőoktatásban a kreatív oktatással kapcsolatban. Ebből a 25 szempontból választottunk ki ötöt, amelyek mentén a workshopok keretében bemutatott jó gyakorlatokat elemeztük. Az öt szempont kiválasztása az IFT-ben és az Innovatív Tanszék Díj kiírásában szereplő jellemzők alapján történt, ily módon mégsem tekinthető szubjektívnek, hiszen a szempontok kiválasztása a program célkitűzéseivel összevetve történt meg. Az oktatási stratégiában az Egyetem olyan pedagógiai paradigmaváltást célzott meg, amelynek révén a hallgatók oktatása hatékonyabbá válhat. A kreatív oktatáshoz szükséges, hogy az oktatás aktív (A mint *activ*) legyen, amelynek

során hallgatóközpontú tanulás valósul meg. Fontos szempont a kommunikáció (*C* mint *communication*), amelynek során azt vizsgáljuk, hogyan tud az oktató a hallgatóihoz kapcsolódni, milyen eszközöket, kérdéseket, feladatokat használ ennek megvalósításához. A tervezés is elengedhetetlen (*D* mint *design*), amelynek a tanulás minden elemére ki kell terjednie. A csoportokkal (*G* mint *group*) való foglalkozás is elengedhetetlen része a kreatív tanulásnak, itt az együttműködés valós és online terekben megvalósulását lehet vizsgálni. Ötödik elemként pedig az élményszerűség (*J* mint *joy*) szempontját vizsgáljuk, amely arra fókuszál, hogyan lehet megtalálni az örömet a tanításban és a tanulásban (1. táblázat).

2021-ben írta ki az Egyetem első ízben az Innovatív Tanszék Díj pályázatot. A pályázatra 18 pályamű érkezett, ami azt jelentette, hogy a pályázat első évében az Egyetem minden negyedik tanszéke pályázott. Hat tanszék nyerte el ebben az évben az Innovatív Tanszék díjat, további hat pedig különdíjat kapott. A díjazott tanszékek sajátossága, hogy nem a megszokott, hanem új oktatási módszertanok alkalmazásával (is) képezik hallgatóikat, fontos számukra a hallgatóknak nyújtott élmény, és a legtöbb esetben nagyon jó tehetséggondozó műhelyeket is működtetnek. Az Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karán két tanszék megosztva nyerte el a díjat, és ugyancsak két tanszék részesült különdíjban.

1. táblázat. A kreatív ABC kiválasztott betűi és értelmezésük

A kreatív ABC szerinti betű értelmezése	Jellemzői
A = activ	Hallgatóközpontú tanulás
C = communication	Az oktató kapcsolódása a hallgatókhoz, eszközhasználat, feladatok, kérdések
D = design	Tervezés, a tanulás minden elemére kiterjedően
G = group	A csoportokkal való foglalkozás, együttműködés valós és online terekben
J = joy	Öröm a tanításban és tanulásban

Forrás: a szerzők szerkesztése

A Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar két tanszéke kapott megosztott első díjat, és szintén két tanszék kapta megosztva a különdíjat. A Rendészettudományi Karon egy díjazott volt, a különdíjat itt is két tanszék nyerte el. A Víz tudományi Karon egy tanszék volt a díjazottak között.⁴ A Program különböző elemeiről és az eseményekről az Egyetem Kreatív Tanulás Program oldalán lehet tájékozódni. Az események nagy részéről a honlapra hír készül, illetve ott is lehet követni az események menetét. Az Innovatív Tanszék Díjat elnyert tanszékek workshopjairól készült leírást külön oldalon lehet olvasni.⁵ A workshopokról a tanszékek rövid leírást készítettek. A leírás szolgál alapul a vizsgálathoz, amelynek során azt néztük meg, hogy a kreatív ABC öt betűje szerinti kreatív oktatási kritérium megvan-e az adott tanszék workshopján. A kiválasztásnak két szempontja volt: az egyik, hogy minden karról legyen egy tanszék, a másik pedig, hogy a honlapon az adott workshopról a leírás tartalmazzon annyi adatot, hogy a workshop a kiválasztott szempontok alapján elemezhetővé váljon.

INNOVATÍV TANSZÉK DÍJAS ÉS KÜLÖNDÍJAS WORKSHOPOK

Szakmatörténeti kalandtúra

A workshop leírása:⁶

„A szakmatörténeti kirándulás egy, a hallgatók kíváncsiságára építő program, amelyet kettős céllal hoztunk létre. A kirándulás célja a pénzügyi hagyományok megismertetése, ápolása, az ehhez szükséges szakmai ismeretek elmélyítése. A program egyrészt illeszkedik az egyetemi tananyaghoz, a szakmatörténeti tantárgy mellett az adóztatás tantárgy keretében is foglalkozunk vám-, jövedék- és adózástörténettel. Másrészt egyfajta csapatépítő program is a hallgatók számára, amely javíthatja a hallgatók közötti kapcsolatépítést,

⁴ NKE 2021b.

⁵ NKE 2022.

⁶ NKE [é. n. c].

egybe gyúrhatja az esetlegesen széthúzó csapatot, javítja a személyközi interakciókat, a hallgatókat produktívabbá, koncentráltabbá, összehangoltabbá teheti, kiderülhetnek erősségeik, a csapatban betöltött szerepeik, illetve jutalmazza is a hallgatókat. A hallgatók a kiránduláson szakaszonként, tanári kíséret nélkül vesznek részt, de a tanszék oktatói végig figyelemmel kísérik a kirándulást, irányítják a hallgatókat. A tematikus út során egy közös téma mentén felsorakoztatott, különböző helyszínekre kalauzoljuk őket. Az egyes helyszínekre keresztretjvények, fotórészletek, szépirodalmi idézetek stb. útján juthatnak el. A program a Ludovika Campus területéről indul, ahol az osztályfőnökök látják el az egyes csapatokat instrukciókkal, illetve itt kapják meg az első feladatot is, amelyet megoldva jutnak el az első helyszínre. A kirándulás állandó helyszínei közé tartozik többek között a Pénzügyőr- és Adózástörténeti Múzeum, ahol a hallgatók nemcsak a Munkácsy utcai Schiffer-villa szecessziós épületét ismerhetik meg, de egyúttal a NAV muzeológus kollégáinak szakavatott irányításával kaphatnak képet a Vám- és Pénzügyőrség, illetve elődszervezetei történetéről, bepillantást nyerhetnek a magyar adózás történetébe, valamint megismerhetik a múltbéli és jelenkori pénzügyi intézményeket is. A workshop résztvevői nemcsak megismerhetik a program felépítését, de egy virtuális kirándulás során ízelítőt is kaphatnak a feladatokból, és átérezhetik a kirándulás hangulatát.”⁷

A szakmatörténi kalandtúra leírásából egyértelműen megállapítható, hogy a módszertan a választott öt kritériumnak megfelel, mégpedig nagyon erősen, hiszen minden egyes szemponthoz több elemet is lehetett társítani. Az aktivitás tisztán megjelenik, sőt a program kitalálása mögött ez az egyik legfontosabb szándék, hiszen a KTP pontosan az ilyen jellegű módszereket promotálja és díjazza. A kalandtúra szakmai programként játékos módszertan, de egyben alkalmas arra is, hogy felkeltse a hallgatók figyelmét az egyetemi tudásanyag iránt.

⁷ A workshop során az azon részt vevő oktatóknak a szakmatörténeti kirándulás menetét mutatták be virtuális kalandtúráként, vagyis a workshopon nem a tényleges kirándulást járták végig a jó gyakorlat iránt érdeklődők.

2. táblázat. Szakmatörténeti kalandtúra kreatív
kritériumoknak történő megfelelése

A kreatív ABC-nek való megfelelés	A workshop sajátossága az adott kritériumnál
A – aktivitás: hallgató- központú tanulás	• hallgatói kíváncsiság • a tudásanyag megszerzése és ellenőrzése • kalandtúra mint oktatási módszer • a cél az önálló tanulás megtapasztalása
C – kommunikáció: hallgatókhoz való kapcsolódás, eszközök, kérdések	• kódolás és dekódolás – rejtett információk az anyagban • a tudásanyag játékos formában történő kommunikálása • keresztrejtvény, fotórészlet, szépirodalmi idézetek • jól értelmezhető instrukciók • tanári felügyelet, szükség esetén segítség
D – tervezés: kurzus- és tanóratervezés	• egyetemi tananyaghoz illeszkedés – játékos elemek segítségével történő elsajátítás • a nap megtervezése (időkeretek, tudásanyag, játékos feladatok) • a szakma ismeretéhez szükséges helyszínek beépítése az útitervbe
G – csoportokkal való foglalkozás – kooperáció valós és online terekben	• csapatépítés • egyéni és csoportos munka • csapatkohézió • a társas kapcsolatok erősödése (szociális kompetenciák fejlesztése)
J – élmény, öröm a tanulásban	• kalandtúra, kirándulás, külső helyszín

Forrás: a szerzők szerkesztése

A program tehát egyfajta tudásellenőrzésként is értékelhető, hiszen ha hiányzik a szakmai tudásanyag, az egyik állomásról nem tudnak eljutni a hallgatók, így a kalandtúra nem lesz sikeres számukra. Az aktivitáson túl a programelem tehát a hallgatói motivációra is hatással van. Ugyancsak igazolt a megfelelés a kommunikáció meglétével, hiszen a tudásanyagot le kellett fordítani (kódolni) különböző feladványokba, amelyeknél fontos volt, hogy azok megfeleljenek a hallgatók tudásszintjének, ugyanakkor kellően izgalmasak is legyenek ahhoz, hogy felkeltsék a hallgatók érdeklődését. Fontos, hogy a játékos, kreatív tanulási módszerek is megjelenjenek

a felsőoktatásban (PAKSI-PETRÓ 2024), de az is lényeges, hogy ezek a tananyaghoz illeszkedjenek. Ezt a tervezéssel lehet megoldani, hiszen mindig a tanulási célnak kell a középpontban lennie. Erre nagy figyelmet fordítottak az oktatók a program megtervezése során. A naphoz pontos időtervet és feladattervet kellett készíteni, és mindvégig figyelemmel kellett lenni a szakmai ismeretekhez kapcsolódó elemek útitervbe illeszkedésére is. A feladat során fontos volt a csoportok együttműködése és a társas kapcsolatok működtetése (kommunikáció, kooperáció, konfliktuskezelés, empátia, vagyis a szociális kompetenciák fejlesztése is megtörtént), ugyanakkor szükség esetén az oktatók is rendelkezésre álltak. Vagyis végig biztosított volt a tanári felügyelet pontosan azért, hogy elakadás esetén segítséget tudjanak adni. A kalandtúra ebből a szempontból a megváltozott tanári szerepek megjelenésének is egy jó példája (FERENCZI 1998; VARGA 1998). A program során az élményszerűséget a különböző típusú feladatok biztosították, hiszen ezek különbözőek és játékosak voltak, mellette a kalandtúra fizikai helyváltoztatással is járt, és volt benne versengés is a különböző csoportok számára. Az élményszerűség értékeléséhez fontos lenne a hallgatói csoportok megkérdezése is, jelen esetben azonban csak magából a dokumentumból indulhattunk ki. Összességében megállapítható, hogy a program teljes mértékig megfelel a kreatív oktatás kiválasztott öt kritériumának és hogy méltán nyerte el a tanszék az Innovatív Tanszék díj különdíját. A kulturális és szabadidő-szervezésben az ehhez hasonló programok nagy népszerűségnek örvendenek, és ennek a piacnak egy jelentős szeletét alkotják. Az egyetemi oktatás egy kiváló innovatív példája (SERES-BUSI – HEGEDŰS 2024) a workshop.

*Cinemedukáció, avagy hogyan növelhető
a tudatosság filmek által*

A workshop leírása:

„A kiberbiztonság napjaink egyik legfontosabb, legizgalmasabb területe, életünk minden területére befolyással van. Ennek ellenére a kiberbiztonsággal kapcsolatos tudatosság rendkívül alacsony szinten mozog – nem

csak az átlag internetezők körében. Napjaink kiberfenyegetettségei szélesrértűek: bűnözők, terroristák, hacktivisták, idegen államok nemzetbiztonsági szolgálata az internetet egy olyan térként használják, amely a nem kellően biztonság tudatos felhasználónak rendkívül veszélyessé tehetik, nem csupán az adatait, értékeit veszítheti el, de egzisztenciáját, egészségét, szélsőséges esetben életét is. Mindezekből következően az oktatásra kiemelt szerep hárul a digitális immunerősítés érdekében. Napjainkban azonban rendkívül nehéz megfogni a hallgatókat, hiszen az oktatóknak olyan nehézségekkel kell szembenézni, mint a hallgatóság esetleges demotivációja (»Csak egy kredit kell, hogy végezzek!«, »Kötelező itt lennem, mert...«) vagy apátiája (»Én nem vagyok fontos, biztonságban vagyok, így nem érdekel az egész!«), amelyek elől másodpercek alatt a telefonjukba temetkezhetnek, így az oktatáson elhangzottak nem érik el céljukat. Éppen ezért radikálisan új módszerek szükségesek az oktatásban, amellyel növelhető a hallgatók érdeklődése, illetve interaktív módon sajátíthatják el a tananyagot. Ennek egy ígéretes lehetősége az úgynevezett »cinemeducation« modell, amely során az aktuális témákat filmek segítségével beszéljük át a képzéseken. Az előadás egy ilyen kísérleti kurzus tapasztalatait dolgozza fel, ahol az aktuális kiberbiztonsági kockázatokat többek között a Black Mirror, Mr. Robot, Kardhal, Matrix, Különvélemény, Die Hard 4.0 és egyéb sorozatok, filmek segítségével kerültek megvitatásra.”⁸

A szakirodalomban is találunk rá példát, hogy az elvontabb elméleti tudást érdemes a gyakorlat felől megközelíteni, és ehhez jó módszer a művészetek – elsősorban a filmművészet – bevonása a tanításba (RÓNAY 2020).

A workshop tartalmának elemzéséből egyértelműen megállapítható, hogy a kiválasztott kreatív szempontoknak megfelel és minden szempontnál több olyan, a tanulást segítő, támogató elem megjelenik, amely lehetővé teszi a kreatív tanulást. Az aktivitás szempontjánál megállapítható, hogy a módszer képes a hallgatói motiváció felkeltésére, érdekessé, követhetővé és érthetővé teszi a fiataloktól távolabb álló tananyagot.

⁸ NKE [é. n. a].

3. táblázat. *Cinemedukáció, avagy hogyan növelhető a tudatosság filmek által*

A kreatív ABC-nek való megfelelés	A workshop sajátossága az adott kritériumnál
A – aktivitás: hallgatóközpontú tanulás	• a motiváció felkeltése • egy fontos tananyaghoz kapcsolódó téma érthetővé és izgalmassá tétele • interaktivitás a középpontban • aktuális témák médiareprezentációja
C – kommunikáció: hallgatókhoz való kapcsolódás, eszközök, kérdések	• a megfelelő kommunikációs csatorna megtalálása • médiaszövegek megtekintése és közös értelmezése
D – tervezés: kurzus- és tanóratervezés	• a hallgatói demotiváció érzékelése • a tananyag érdekessé tétele • izgalmas és hallgatóközpontú módszertan választása • megfelelő filmek – tananyaghoz történő kapcsolódás
G – csoportokkal való foglalkozás – kooperáció valós és online terekben	• beszélgetés • a filmes tapasztalat feldolgozása csoportmunkában
J – élmény, öröm a tanulásban	• filmélményeken keresztül tudáselemek beillesztése az oktatásba • az érdeklődés felkeltése • érthető és követhető anyag, ennek közös átbeszélése

Forrás: a szerzők szerkesztése

Az aktuális témák médiareprezentációja pedig arra is rámutat, hogy ezek a témák társadalmi szempontból fontosak, hiszen számos nagy költségvetésű film témaként is szolgálnak. A hallgatóktól távolabb álló témák így az ő látókörükbe hozhatók, hiszen a filmes nyelv a maga sajátosságaival segíti a megértést. Kommunikációs szempontból a legfontosabb a megfelelő kommunikációs csatorna (vizuális) megtalálása, kiválasztása és ennek oktatásba történő beillesztése. A hallgatói megértést és tanulást pedig erősen támogatja a filmeknek médiaszöveggé váló „olvasása” és megértése, hiszen ez egyrészt a tananyaghoz is kapcsolódást teremt, másrészt pedig olyan kompetenciák fejlesztésére is hatással van, amelyet a diákok a mindennapi életben és később a munkájuk során is kamatoztatni tudnak.

A tanóratervezés jelen esetben a megfelelő filmek kiválasztását és a kurzus tematikájába történő illesztését jelenti, ami a tantárgyi tematika és a filmek témájának összevetésében jelenik meg, illetve a tanulási cél is fontos szerepet játszik ebben. A workshop leírásában kevés információ található a csoportos munkákról, de feltételezhetően a filmek tartalmának és témáinak megbeszélése során a feldolgozás beszélgetéssel zajlott. A filmélmény önmagában biztosítja az élményszerűséget, ezen túl pedig képes arra is, hogy felkeltse a hallgatók érdeklődését a téma iránt, és növelje tudatosságukat egy-egy hasonló filmes téma értelmezése során. A filmek edukációs célú használata (ILYASOV et al. 2018; MAMA HIT 2020) segíti a diákokat egy-egy kevésbé népszerű, vagy nehezebben elsajátítható tananyag közelebb hozásában, megértésében. Nagyon jó választásnak bizonyult a módszer használata a korosztály tanulási szokásaihoz való alkalmazkodásban. A módszertan teljes mértékig illeszkedik a kreatív tanulás paradigmába.

A Területi Vízgazdálkodási Tanszék bemutatkozása

A workshop leírása:

„A Workshop célja a Víztudományi Kar Területi Vízgazdálkodási Tanszékének (TVGT) és az ott folyó szakmai oktatásnak a bemutatása. A tanszék az Építőmérnöki és Környezetmérnöki képzés területi vízgazdálkodáshoz kapcsolódó szakmai tárgyak oktatásáért, illetve szakirányú továbbképzések lebonyolításáért felel. A tanszék feladatainak általános ismertetését követően szeretnénk bemutatni a KTP program keretében tanult, a műszaki tudományok területére is adaptálható jó gyakorlatokat.”⁹

A workshop felépítése: a tanszék bemutatása; innovatív megoldások a tantermi órák keretében; hidraulikai csatorna bemutatása; nemzetközi kapcsolatok; a magyaregregyi vízgyűjtő bemutatása, a hallgatók bevonása a tanszék kutatási tevékenységébe; laborgyakorlatok és terepi mérések – dunai hajózás; kirándulás a vízimalomhoz.

⁹ NKE [é. n. d].

4. táblázat. A Vízgazdálkodási Tanszék bemutatkozása

A kreatív ABC-nek való megfelelés	A workshop sajátossága az adott kritériumnál
A – aktivitás: hallgatóköz-pontú tanulás	• gyakorlati, tapasztalati oktatás • modellek használata és kipróbálása az oktatásban • terepi mérések • laborgyakorlatok
C – kommunikáció: hallgatókhoz való kapcsolódás, eszközök, kérdések	• a hallgatók gyakorlat közben sajátítják el az ismereteket, fejlesztik készségeiket • kutatási projektekbe történő bevonás • terepgyakorlat – nem hallgatói szerepben, hanem munkatársi/asszisztensi szerepben való megjelenés
D – tervezés: kurzus- és tanóratervezés	• tanulási célhoz megfelelő gyakorlati eszköz rendelése • az elmélet és a gyakorlat arányának megfelelő kiválasztása • elméleti tudás gyakorlatban történő kipróbálása, tesztelése • a későbbi munkavégzés területeinek bevonása az oktatásba
G – csoportokkal való foglalkozás – kooperáció valós és online terekben	• kis csoportos munka az órákon • kis csoportos munka a gyakorlatokon • kutatói teamben való részvétel
J – élmény, öröm a tanulásban	• terepmunka – valódi munkavégzési helyszínek • tapasztalati tanulás – élményszerzés • terepi mérés – vízi élmények gyűjtése, beépítése a tanulási folyamatba

Forrás: a szerzők szerkesztése

Az Egyetem kihelyezett karán, Baján folyó víztudományi mérnöki képzés sajátosságainál fogva egyértelműen gyakorlati képzés (HÁBER et al. 2020). A kreatív szempontoknak az előzőekben bemutatott kurzusokhoz hasonlítva ugyanúgy megfelel, bár a szempontok részletezése itt sokkal inkább a teljes képzésre vonatkozik, mint egy programra vagy egy kurzusra. Ennek oka az is, hogy míg az előző két workshop esetén egy-egy kisebb programelemet, témát mutattak be az oktatók, itt egy teljes tanszék oktatási repertoárjába kapunk betekintést. Az aktivitást a gyakorlati, tapasztalati oktatás megléte adja meg, illetve az, hogy minden elméleti anyagot a diákok azonnal modellezve, a gyakorlatban is kipróbálnak. A terepi mérések és a laborgyakorlatok az elméleti tudás tesztelése mellett a gyakorlati készségfejlesztést is lehetővé

teszik. A gyakorlatokon a tanár nem előadja az anyagot, hanem elmagyarázza, bemutatja, szemlélteti, a kommunikáció a tanár felől indul, de a közös munkában ez interaktívvá válik. A terepgyakorlatok során a hallgatók saját szerepükből kilépve már munkatársi/asszisztensi szerepben dolgoznak, ami az itt zajló kommunikációt is meghatározza. A kutatási projektekbe való bevonás szintén inkább kollegiális, mint tanár-diák kommunikációt feltételez. A kurzustervezés a tanszékhöz tartozó tantárgyak, illetve szakok szintjén zajlik. A tervezés kiindulópontja itt is a tanulási cél és a szakmához szükséges szakmai ismeretek elméleti és gyakorlati elsajátítása, a tervezés ennek megvalósítását teszi lehetővé. A gyakorlatok során a diákok csoportokban dolgoznak, a közös munka eredménye teremti meg az alapot a haladáshoz és a tananyag elsajátításához. Az elméleti és gyakorlati tudás megszerzésén kívül a hallgatók szociális kompetenciái is fejlődnek. Ez nyomatékosan igaz a terepgyakorlatokra, ahol a tanárok és a diákok ugyanolyan körülmények között dolgoznak napokon keresztül a terepen, amely egyrészt a szakmába történő beillesztést is segíti, másrészt pedig erősíti a csoport tagjai közötti kohéziót. Az élményszerűség itt a modellek adta lehetőségeken keresztül, másrészt pedig a terepen való közös munkában jelenik meg. A tanszéken folyó oktatás egyértelműen az innovatív tevékenységek sorába illeszkedik. A szervezet (tanszék) innovativitását pedig támogatja és segíti az egyes oktatók kreativitása, amellyel hallgatóbaráttá, élményszerűvé teszik és ezáltal segítik a szakma elsajátítását (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997; KOLNHOFER DERECSKEI – NAGY – ZOLTAY PAPRIKA 2017; ROBYN 2013).

*Játékos-felfedező módszertanok a kritikai
és kreatív gondolkodás fejlesztésére*

A workshop leírása:

„A foglalkozás alapvetően a hadtörténelmi, vagy más események, döntési helyzetek és esettanulmányok feldolgozásának lehetőségeit, tantermi felhasználását mutatja be. Az általunk felvázolni kívánt ideális folyamatban a különböző kutatások és (adat) elemző eljárások alkalmazásával kinyert

információkat például a hadi- és komoly játékok segítségével a gyakorlatban azonnal le is teszteljük. Ez kombinálja a kritikai gondolkodásra épülő statikus (elemzés) és a kreativitást is felhasználó dinamikus (hadijáték) eszközöket, és lehetővé teszi egy komplex probléma többszintű, mélyebb megismerését a tanterem elhagyása nélkül, mégis gyakorlati foglalkozás során. A játékok alkalmazása és a játékalapú oktatás/tanulás egy innovatív módszertan, amely kiegészíti a már meglévő eljárásainkat, és új, kreatív keretet teremt a hallgatók hatékonyabb megragadására. A workshop menete is ez alapján az elv alapján épül föl: a strukturált elemző részt a játékos-kreatív követi.”¹⁰

A workshop célja, hogy a tananyagot (hadtörténeti vagy más kapcsolódó események, esetek) feldolgozó játékos-felfedező módszertant bemutassa és megossza az érdeklődőkkel.

5. táblázat. *Játékos-felfedező módszertanok
és a kreatív szempontoknak való megfelelés*

A kreatív ABC-nek való megfelelés	A workshop sajátossága az adott kritériumnál
A – aktivitás: hallgatóközpontú tanulás	• elmélet és gyakorlat kapcsolata • információk gyakorlati tesztelése
C – kommunikáció: hallgatókhoz való kapcsolódás, eszközök, kérdések	• a kritikai gondolkodás fejlesztése • játékos modellezés (információk kódolása, dekódolása, illusztráció, értelmezés) • problémamegoldás • hadijáték mint módszertan
D – tervezés: kurzus- és tanóratervezés	• a tanulási cél elérése játékos-felfedező módszertan segítségével • az elméleti és gyakorlati tananyag elsajátíttatása saját készítési eszközökkel • a strukturált elemzést követi a játékos-kreatív rész
G – csoportokkal való foglalkozás – kooperáció valós és online terekben	• kis csoportos feladatmegoldás • kooperativitás és kompetitivitás
J – élmény, öröm a tanulásban	• a strukturált játék mint módszertan az élmény alapja

Forrás: a szerzők szerkesztése

¹⁰ NKE [é. n. b].

A workshop alapvetően a különböző kutatások és elemző eljárások által kinyert információk játékos tesztelését mutatja be, főként hadijátékok adta lehetőségeken keresztül. A hallgatóközpontú tanulást az elmélet és gyakorlat összekapcsolása és az információk gyakorlati tesztelése biztosítja. A hallgatóknak meglévő tudásukat kell tesztelni és alkalmazni a játék adta kereteken belül. A kommunikációs szempont erősen érvényesül, hiszen információk kódolása és dekódolása a feladat, ahol kiemelt szerepet játszik az értelmezés, a döntési képesség fejlesztése és a szociális kompetenciák (konfliktuskezelés, együttműködés) működtetése. A módszertan kiválóan alkalmas a kritikai gondolkodás fejlesztésére, hiszen már az ismereteket sem készen kapják a hallgatók, hanem a meglévő információkat kell értelmezni és erre építve megoldásokat létrehozni. A kurzustervezés során a tanulási cél az elsajátítandó tananyag, ehhez társítanak az oktatók kreatív módszertant, a hadijátékot. A tervezéshez tartozik még az elmélet-gyakorlat arány megfelelő eltalálása: az oktatónak figyelemmel kell lenni arra, hogy a játék segítse és támogassa az elméleti anyag elsajátítását. A játék szervezése kis csoportokban történik, a kis csoportokon belül fontos az együttműködés megléte, ugyanakkor az egyes csoportokban egymással versengő helyzetben is vannak, így a feladatteljesítésen túl az *in-group*, *out-group* élményt is meg tudják élni (BERTA–KRISKÓ 2024; BERTA–KORPICS 2019). Az élmény és az öröm egyértelműen megvan a módszertannak köszönhetően, ezt a játék adta keretek teszik lehetővé. A játékos-felfedező módszertan teljes mértékig illeszkedik a kreatív paradigmába, illetve egy másik keretben vizsgálva (*4C model*) (KAUFMAN–BEGHETTO 2009; SUPENA–DARMUKI–HARIYADI 2021), annak minden elemének megfelel, és képes ezen kompetenciák hathatós fejlesztésére (HARANGI-TÓTH 2020).

KONKLÚZIÓ

A kiválasztott és vizsgált négy workshop mindegyike teljes mértékig megfelelt a kiválasztott öt kreatív szempontnak. Megállapítható, hogy mind a szervezeti-innovativitás (BRIDGSTOCK–DAWSON–HEARN 2011; SERES-BUSI–HEGEDŰS 2024), mind az egyéni, oktatói kreativitás (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997;

KOLNHOFER DERECSKEI – NAGY – ZOLTAY PAPRIKA 2017) megjelenik az Innovatív Tanszék Díj 2021-es nyertes, illetve különdíjas tanszékeinek workshopjai esetében. Ezen felül az Egyetem Kreatív Tanulás Programjába is jól illeszkednek ezek a módszertani újítások. Ezek a jó gyakorlatok abból a szempontból is mintaszerűek, hogy nem öncélúak, hanem minden esetben a tananyag elsajátítását támogatják, segítik. A tervezés szempontját éppen ezért emelték be a vizsgálatba, hogy ne csak a módszertan kreativitását lehessen vizsgálni, hanem azt is, hogy ezek a módszertanok mennyire támogatják a fontos tudáselemek átadását és hallgatói elsajátítását. A KTP egyik célkitűzése volt az egyéni tanulási utak támogatása, ami a vizsgált módszertanoknál a különböző tanulási csatornák alkalmazásával is jól teljesül (BLASKÓ–HAMP 2007), és nagymértékben támogatja ennek a generációnak az oktatását (APA 2015; ASHTON–STONE 2022; TARI 2011, EINHORN 2015; JENKINS–FORD–GREEN 2013; NAHALKA 2002; ROBINSON–ARONICA 2018; PÉTER-SZARKA – TÍMÁR – BALÁZS 2015).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban bemutatott egy speciális magyar felsőoktatási intézmény intézményfejlesztési tervéhez kapcsolódó egyik programjának kreatív oktatási eszközök alkalmazását eredményező kezdeményezését. Az Egyetem harmadik éve hirdeti meg az Innovatív Tanszék Díjat, és kitünteti a szervezeti innovatív, egyéni kreatív, oktatói jó gyakorlatokat. A díj nemcsak a nyertes tanszékek és oktatók szempontjából hasznos, hiszen a díjazott tanszékek által megtartott workshopok minden egyetemi polgár számára elérhetők, és lehetőséget biztosítanak a tudásmegosztásra, egy-egy jó gyakorlat megismerésére.

A tanulmányban röviden kitértünk az innovativitás és kreativitás megkülönböztetésére, a kreativitás megközelítéseire, értelmezéseire és arra, hogy az Egyetem kreatív tanulást ösztönző programja mennyiben tekinthető válasznak a változó környezet adta kihívásokra. A workshopok vizsgálata a dokumentumelemzés módszertanával történt a felsőoktatási kreativitást leíró kreatív ABC kiválasztott szempontjainak történő megfelelés alapján. A bemutatott és vizsgált módszertanok, kreatív oktatást lehetővé tevő

eszközök tudományterülettől függetlenül megfelelnek a kreativitás kritériumainak, és teljes mértékig alkalmasak a felsőoktatásban jelenleg tanuló fiatalok megváltozott tanulási igényeinek a kielégítésére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- APA (American Psychological Association) (2015): *Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning*. Coalition for Psychology in Schools and Education. Online: www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf
- ASHTON, Sylvia – STONE, Rachel (2021): *An A–Z of Creative Teaching in Higher Education*. Los Angeles – London – New Delhi: Sage Publications.
- BAJNOK Andrea et al. (2021): *Fogalomtár az oktatásszervezéshez*. Budapest: Nemzeti Köszolgálati Egyetem.
- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- BERTA Judit – KRISKÓ Edina (2024): Tréningmódszertan. In KÖRPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 95–172.
- BERTA Judit – KÖRPICS Márta (2019): *Köszolgálati kompetenciafejlesztő tréner szakirányú továbbképzési szak. Együttműködés, csapatépítés*. Budapest: Nemzeti Köszolgálati Egyetem.
- BLASKÓ Ágnes – HAMP Gábor (2007): *Írás 1.0*. Budapest: Typotex Kiadó.
- BRIDGSTOCK, Ruth – DAWSON, Shane – HEARN Greg (2011): Cultivating Innovation through Social Relationships: A Qualitative Study of Outstanding Australian Innovators in Science and Technology and the Creative Industries. In MESQUITA, Anabela (szerk.): *Technology for Creativity and Innovation: Tools, Techniques and Applications*. Hershey, PA: IGI Global, 104–120. Online: <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-519-3.ch005>
- BUDEVICI PUȚU, Liliana (2020): The Necessity of Change and Development of the Higher Education Institution in the Age of Globalisation. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 350–356. Online: <https://doi.org/10.18662/rrem/218>
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow. Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- DOMINEK Dalma Lilla – CEGLÉDI Szabolcs (2021): Alkoss – a találékonyság pszichológiája! Kreativitás mint képességvizsgálat a Tóth-féle kreativitás becslő skála segítségével a Nemzeti Köszolgálati Egyetem hallgatóinak körében. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 395–407. Online: <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.4.395>

- EINHORN Ágnes (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- FERENCZI István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(3), 9–16.
- HÁBER Hajnalka et al. (2020): A vízügyi ágazati továbbképzés kialakítása és működtetése I. *Védelem Tudomány a Katasztrófavédelem online szakmai, tudományos folyóirata*, 5(2), 137–150.
- HARANGI-TÓTH Zoltán (2020): Egy stratégiai szintű hadijáték előkészítésének és levezetésének tapasztalatai. *Honvédségi Szemle – Hungarian Defence Review*, 148(5), 72–81. Online: <https://doi.org/10.35926/HSZ.2020.5.6>
- HORVÁTH, László (2016): Organizational Change in Higher Education. In VOPAVA, Jiri et al. (szerk.): *Proceedings of The 8th MAC 2016*. Prague: MAC Prague consulting, 217–226.
- ILYASOV, Dinaf et al. (2018): Using of Cinema Pedagogics Method to Overcome the Frustration of Teenagers. In CHOVA, L. Gómez et al. (szerk.): *EDULEARN18 Proceedings*. 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain. 2–4 July, 2018. [H. n.]: IATED Academy, 3121–3129. Online: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.0827>
- JENKINS, Henry – FORD, Sam – GREEN, Joshua (2013): *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- KÁLMAŇ Orsolya – KOPP Erika (2022): A tanulási környezet. In FALUS Iván – SZÜCS Ida (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 141–175.
- KAUFMAN, James C. – BEGHETTO, Ronald A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. Online: <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- KIS Norbert – KLOTZ Balázs (2020): A digitális oktatás új útjai a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen. In PARRAGH Bianka – KIS Norbert (szerk.): *Az ösztönző állam válságkezelése I. A koronavírus-válság kezelésének első eredményei*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 207–224.
- KOLNHOFFER DERECSKEI, Anita – NAGY, Viktor – ZOLTAY PAPRIKA, Zita (2017): How Can Creative Workplaces Meet Creative Employess? *Central European Business Review*, 6(4), 3–19. Online: <https://doi.org/10.18267/j.cebr.187>
- KORPICS Márta Katalin – BAJNOK Andrea (2023): Változásmenedzsment a felsőoktatásban. Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(2), 7–19. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.1>
- KOTTER, John P. (1996): *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- KRISTÓ Katalin – KLOTZ Balázs (2022): A nagy tölgyfa asztal új hajtásokat hozott, avagy a közzszolgálati továbbképzés elmúlt tíz évének tíz fontos eredménye. In KOLTAY András – GELLÉR Balázs (szerk.): *Jó kormányzás és büntetőjog. Ünnepi tanulmányok Kis Norbert egyetemi tanár 50. születésnapjára*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 425–439.

- MAMAHIT, Henny Christine (2020): Cinema Education Method, Is It Work For Group Guidance And Counseling. *Journal of Counseling and Educational Technology*, 3 (2), 68–73. Online: <https://doi.org/10.32698/o1201>
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NKE [é. n. a]: *Cinemedukáció, avagy hogyan növelhető a tudatosság filmek által.* Online: www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/Cinemeduk%C3%A1ci%C3%B3.pdf
- NKE [é. n. b]: *Játékos-felfedező módszertanok a kritikai és kreatív gondolkodás fejlesztésére.* Online: www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/J%C3%A1t%C3%A9kos%20felfedez%C5%91%20m%C3%B3dszertanok.pdf
- NKE [é. n. c]: *Szakmatörténeti Kalandtúra.* Online: www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/Szakmat%C3%B6rt%C3%A9neti%20Kalandt%C3%BAra.pdf
- NKE [é. n. d]: *VTK Területi Vizsgázóalkodási Tanszék Innovatív Tanszék Díj keretében megrendezett workshop.* Online: www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/VTK%20Ter%C3%BCleti%20V%C3%ADzgazd%C3%A1lkod%C3%A1si%20Tansz%C3%A9k%20workshopja.pdf
- NKE (2021a): *Innovatív Tanszék Díj 2021.* Online: www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/innovativ-tanszek-dij/2021-evi-palyazat
- NKE (2021b): *Újszerű módokon szólnak a hallgatókhoz.* Online: www.uni-nke.hu/hirek/2021/11/10/ujszeru-modokon-szolnak-a-hallgatokhoz
- NKE (2022): *Innovatív Tanszék Díjas workshopok.* Online: www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/esemenyek/kepzesek-workshopok/innovativ-tanszek-dijas-workshopok
- PAKSI-PETRÓ Csilla (2024): *Kreativitás és innováció. Kreatív és innovatív módszerek és eszközök alkalmazása az oktatásban.* In KÖRPICS Márta – MÉHESES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz.* Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 221–265.
- PÉTER-SZARKA Szilvia – TÍMÁR Tünde – BALÁZS Katalin (2014): *Az Iskolai Kreatív Klíma kérdőív.* *Alkalmazott Pszichológia*, 15 (2), 107–132. Online: <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107>
- ROBINSON, Ken – ARONICA, Lou (2018): *Kreatív iskolák.* Budapest: HVG Kiadó.
- ROBYN, Philip (2013): *Cultivating Creative Ecologies: Creative Teaching and Teaching for Creativity.* In WYSE, P. Billot et al. (szerk.): *Research and Development in Higher Education: The Place of Learning and Teaching (Volume 36) – Refereed papers from the 36th HERDSA Annual International Conference.* Milperra: HERDSA, 360–369.
- RÓNAY, Zoltán (2020): *LEGAL CASE VS LEGAL TEXT: How to Teach Law in Teacher Training.* In MAFALDA, Carmo (szerk.): *Education Applications & Developments V. Advances in Education and Educational Trends Series.* Lisboa: InScience Press, 94–103.

- SERES-BUSI Etelka – HEGEDŰS Judit (2024): Pedagógiai tervezés és kreatív tanulás a felsőoktatásban. In KÖRPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 49–74.
- SUPENA, Ilyas – DARMUKI, Agus – HARIYADI, Ahmad (2021): The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 873–892.
- SZETTELE Katinka (2020): Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(11–12), 58–82.
- TARI Annamária (2011): *Z generáció*. Budapest: Tericum Könyvkiadó.
- VARGA Miklósné (1998): A pedagógusszerepek alakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(7–8), 112–117.
- VASS Vilmos (2012): A kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(1). Online: www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374

A KÖZSZOLGÁLATI FELSOÓKTATÁSBAN
DOLGOZÓK PEDAGÓGIAI KULTÚRÁJÁNAK
ELEMZŐ VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

Az elmúlt években egyre több felsőoktatás-pedagógiával kapcsolatban született írás érvel annak szükségessége mellett, hogy a mennyiségi és teljesítményi (például óraszám vagy szakdolgozók száma), illetve a technokrata (oktatásmódszertani) szempontokon túl az oktatás eredményességével összefüggésben beszélni kell arról az átalakuló oktatásfilozófiáról, amelyben a hallgatók megtartása, motiválása, az oktatás minősége legalább olyan előkelő helyet foglal el a diskurzusban, mint a fent említett szempontok (KÁLMÁN 2019a; HEGEDŰS–FEKETE 2023). Ebből a diskurzusból pedig nem maradhat ki az oktatói öndefiníció, illetve az arra való reflektálás, hogy a felsőoktatásban dolgozó tanárok miben látják saját eredményességüket, milyen irányokban érzik szükségesnek fejlődésüket, ezt a fejlődést milyen módokon érhetik el, illetve elsősorban milyen kihívásokkal szembesülnek oktatói munkájuk során, ez hogyan értelmezhető az adott intézményi keretrendszerben.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy a különféle képzési rendszereken túl a közszolgálati felsőoktatásban dolgozók oktatói öndefinícióját vegyük górcső alá a fenti szempontok szem előtt tartásával. Egy korábbi, a jelenlegivel összefüggő kutatásunkban a rendészeti felsőoktatásban hivatásos oktatóként dolgozók oktatói narratíváit elemeztük (HEGEDŰS–FEKETE 2023), jelen tanulmányunkban viszont a Nemzeti Közszolgálati Egyetem mindegyik karán (Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar, Rendészettudományi Kar, Hadtudományi

és Honvédtisztképző Kar, Víztudományi Kar), tehát hivatásos és nem hivatásos oktatók közt egyaránt felvett kérdőív adatait tekintjük át és elemezzük. A felvett kérdőívhez Kálmán Orsolya egy korábbi kutatása szolgáltatta az alapot, amelyben a kutató a hazai felsőoktatási szintéren, különböző képzési területeken megjelenő oktatók hasonló öndefiníciós, illetve kompetenciára irányuló, a tanítási és tanulási élmény javítását célzó, saját szakmai fejlődésével, illetve az ehhez szükséges támogatással kapcsolatos álláspontját vizsgálta (KÁLMÁN 2019a; KÁLMÁN 2019b). Ezt az online kérdőívet adaptáltuk a Nemzeti Közzolgálati Egyetem teljes oktatói állományára. Jelen elemzésben a leíró statisztika módszerével éltünk, a kérdőív és az interjúk eredményeit szimultán adjuk közre.

A FELSŐOKTATÁSBAN OKTATÓK KOMPETENCIÁI – KÁLMÁN ORSOLYA KUTATÁSA ALAPJÁN

Kálmán azt mondja, hogy kemény fába vágja a fejszét az, aki az oktatói kompetenciák kutatását, azonosítását tűzi ki maga elé célul,¹ azonban ezek körvonalazása és nyilvánvalóvá tétele mégis segíthet abban, hogy egyértelművé váljanak a felsőoktatási oktatói célok, illetve „differenciáltabb képet adhat az oktatói tevékenységről, annak minőségi szempontjairól, mint mondjuk a hazai gyakorlatban jellemző, az oktatási tevékenységet a megtartott órák számához kötő gyakorlat” (KÁLMÁN 2019a: 16). A 2019-es kutatásban Kálmán Orsolya 13 kompetenciaterületet jelölt meg, és ezek fontossági sorrendben történő rangsorolását, illetve az ezekhez szükséges kompetenciák meglétének véleményezését kérte a kérdőívet kitöltő oktatóktól (N = 96). A 13 kompetencia között megtalálhatók az alábbiak:

¹ A köznevelésben oktatók számára ez a definíció és differenciálás korábban és gyakrabban megtörtént (lásd például FALUS 2006), ám Kálmán szerint a felsőoktatást tekintve kevésbé körülhatároltak az oktatói kompetenciák, illetve hogy ezek mely részterületet hivatottak elsősorban támogatni.

- tehetséges hallgatók tanulásának támogatása;
- a tudomány és a szakterület meghatározó elemeinek szakszerű tanítása;
- visszajelzés, értékelés;
- kurzusok, képzések tervezése;
- hallgatói tanulástámogatás és facilitálás;
- kollégákkal való együttműködés az oktatás során;
- meglévő tanítási gyakorlat és eszközök elemzése, értékelése;
- képzési szakok indítása, fejlesztése, figyelemmel kísérése;
- képzésbe újonnan bekerülő hallgatók tanulásának támogatása;
- a képzésbe újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése;
- egyetemen kívüli partnerekkel történő együttműködés;
- módszertani sokféleség, akár új módszerek integrálásával;
- online tanulási környezet kialakításával kapcsolatos kompetenciák (KÁLMÁN 2019a).

Az 1. táblázatban látszik az egyes kompetenciák rangsora, illetve az is, hogy a megkérdezett oktató mennyire véli magát eredményesnek az adott területen. Láthatjuk, hogy a tehetséggondozás kiemelkedő helyet foglal el a rangsorban, ami illeszkedik abba az új oktatásfilozófiai nézetbe, amely mellett már fentebb is írvetünk, nevezetesen, hogy a mennyiségi szempontokat lassan felváltja a tanulástámogatást, a tanuló támogatását promotáló oktatói attitűd. Erre való felkészültségüket tekintve azonban az oktatók csak az 5. helyre rangsorolták magukat. Fontos szempontként merült fel az oktatók részéről a tudományosság, illetve az aktualitás kitétele: hogy minél aktuálisabb, frissebb tudást tudjanak a hallgatóikkal megosztani az órák keretén belül. Erre gondolják önmagukat a leginkább felkészültnek a megkérdezettek. Úgy véljük, hogy ez az álláspont illeszkedik a klasszikus felsőoktatási oktatói hitvallásba is, nevezetesen a tudományos gondolkodásra nevelést, a tudomány magas szintű művelése iránti igényt tekintve. Harmadik helyen a tanulástámogatás, a fejlesztő értékelés, a visszajelzés áll, és ebben is előkelő helyre sorolják magukat a kérdőívet kitöltők, ami az ez irányú kompetenciák meglétét illeti. A kurzusok megtervezése, a tanulási folyamatok facilitálása, a kollégákkal, más tanszékekkel történő együttműködés is fontos célként emelkedik ki a kompetenciák rangsorából.

1. táblázat. Az oktatói kompetenciák fontossága
és az eredményesség reflektálása

	Fontosság		Észlelt eredményesség	
	Rangsor	Átlag és szórás	Rangsor	Átlag és szórás
Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése	1.	9,13 (1,25)	5.	8,20 (1,86)
A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása	2.	8,99 (1,33)	1.	8,51 (1,56)
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása	3.	8,82 (1,47)	3.	8,39 (1,71)
Kurzusok tervezése, fejlesztése	4.	8,66 (1,62)	2.	8,49 (1,87)
A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása	5.	8,50 (1,64)	6.	7,84 (1,94)
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során	6.	8,41 (1,85)	4.	8,28 (1,99)
A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése	7.	8,27 (1,97)	7.	7,69 (2,20)
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása	8.	8,16 (2,11)	8.	7,00 (2,70)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése	9.	7,95 (2,00)	10.	6,84 (2,45)
Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében	10.	7,58 (2,26)	9.	6,87 (2,80)
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az Egyetemen (például projekt, tükrözött osztályterem...)	11.	7,17 (2,44)	11.	6,53 (2,79)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása	12.	6,37 (2,59)	12.	5,64 (2,78)
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése	13.	6,10 (2,66)	13.	5,27 (2,87)

Forrás: KÁLMÁN 2019a: 25

Érdekesség, hogy a 2019-es kutatás az online tanulási környezet megtervezését, szükségességét az utolsó helyen jelzi fontosnak, illetve az oktatói eredményesség is az utolsó e sorban. Kérdés azonban, hogy a Covid-járvány és az azzal szükségszerűen megjelenő online kompetenciafejlesztési igény mennyiben formálta át a rangsort e tekintetben: akár a kompetencia fontosságát, akár annak birtoklását illetően (lásd például FEKETE et al. 2022; RAUSCH–MISLEY 2021; SZABÓ–JUHÁSZ–KENDERFI 2022).

Kálmán Orsolya szerint az oktató saját eredményességének értékelése jelentősen összekapcsolódik azzal, hogy az adott kompetenciát hányadik helyre sorolja, illetve saját felkészültségét azon kompetenciát illetően hogyan értékeli. Azonban ezek reflektálása minden esetben motivátor tényezőként hathat az önképzés, önfejlesztés igényére. A kutató összevetette az egyes kompetenciák fontosságát a különféle képzési területeken – ezek között a rendszertudományi oktatás nem szerepel, azonban az ilyen oktatók e kutatás mintájában fellelhetők (KÁLMÁN 2019a), és az adatok elemzése során kitérünk majd rájuk. A 2019-es kutatás alapján összességében elmondható – bár a teljesség igénye nélkül szemezgettünk annak eredményei közül –, hogy a kompetenciákat illetően az oktatók a kurzustervezést és a visszajelzést illetően eredményesnek értékeli saját magukat, így az ezek fejlesztése iránti igény háttérbe szorul. Ellenben például a tehetséggondozás nagyon fontos helyet foglal el a felsőoktatási részterületek között – és ez különösen igaz a Kálmán által „puhának” hívott tudományok esetében, mint például a bölcsészettudomány, a pedagógusképzés (KÁLMÁN 2019a). Érdekes lesz megnézni, hogyan alakultak ezek a változók a közszolgálati felsőoktatásban oktatók válaszai alapján.

FELSOÓKTATÁSI KOMPETENCIÁK A NEMZETKÖZI SZAKIRODALMAK TÜKRÉBEN

A külföldi szakirodalmak közül számos rámutat arra az útra, amelyet az oktató a felsőoktatás rendszerébe való bekerülésétől kezdve az érett oktatói „státusza” eléréséig megtesz. Fontos feltételként merül fel ebben az öndefinálásban az, hogy az oktató részt vett-e pedagógiai képzésben, vagy sem.

A külföldi szakirodalmak egy része amellest érvel, hogy a folyamat gyorsabb akkor, ha az adott oktató tudatosan képezve is készült a tanári pályára (lásd például POSTAREFF – LINDBLOM-YLÄNNE – NEVGI 2007; KUGEL 1993; ÖDALEN et al. 2016). Szintén szempontként merül fel az, amit a fenti hasábkon is érintettünk már, mégpedig, hogy az oktató-központúságtól (ami a kezdő oktatók sajátja) az egyén eljut a hallgató-központúsághoz (ÖDALEN et al. 2016). A pedagógusképzéssel kapcsolatban kitérnek arra, hogy annak részét képezi a tanulás- és tanulótámogató attitűdre való felkészítés, szemben a teljesítmény- és oktató-központúsággal, és néhány esetben ez az igény a felsőoktatásban dolgozókkal kapcsolatban is felmerül (GIBBS–COFFEY 2004). Azon tanárok, akik saját magukat inkább pedagógusként, oktatóként, mint kutatóként definiálják, annak minden szerepkészletével, sokkal sikeresebbnek bizonyulnak a tanulók tanulásának facilitálásában – erről is beszámol a nemzetközi szakirodalmak egy része (GORDON–DEBUS 2002). Szintén a fenti, hazai kutatással van dialógusban mindaz, amit Luedekke talált saját, professzionalizációval, a hivatásszemélyiséggel kapcsolatban végzett 2003-as vizsgálódásában. Arra mutat rá, hogy a személyes fejlődés és fejlesztés iránti igény azon oktatókban jelenik meg elsősorban, akik vagy magasabb végzettséggel, vagy tanári diplomával is rendelkeznek. Luedekke kutatásában is megjelenik a képzési rendszerek közti különbségtétel, és különösen a tekintetben, hogy az egyes képzési területeken tevékenykedő oktatók miben látják az oktatás sikerességét. Az oktatói tevékenység túlmutat azon, hogy az oktató megtanul néhány tippet, trükköt, és azt előadja az órán. Hiszen a szakmaiság – Luedekke szerint – máshol kezdődik, reagálni szükséges az eltérő hallgatói igényekre, eleve a hallgatók sokféleségére is (LUEDEKKE 2003).

Ezen a ponton érdemes kitérni az oktató személyiségére mint az egyik leghatékonyabb eszközre az oktatási folyamatban. A segítő szakmák esetében elmondható – például hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás során –, hogy a segítő szakember személyisége a hatékonyság sarokköve (HOMOKI 2018). Úgy véljük, ha az oktatásra nem mint mennyiségi tevékenységre tekintünk (például óraszámok, szakdolgozók), hanem fontos szempontként jelenik meg a folyamatban a hallgatói tanulástámogatás, motiválás, értékelés, akkor ennek során igencsak nagy súllyal esik latba

a tanár személyisége, amivel azt a bizalmi, barátságos, de szakmai-professzionális légkört képes kialakítani a hallgatókkal, amelyben könnyebbé válik a tudáslétrehozás, az inspirálás, a tehetséggondozás. Ez utóbbi esetben még hangsúlyosabban fontos az oktatói személyiség, hiszen ez klasszikus értelmében véve mentorálás, vagyis szoros szakmai kapcsolatot jelent.

Azzal párhuzamosan, hogy az oktatóknak is igényük ébred saját kompetenciájuk megélésére az oktatási folyamat során, illetve ennek az élménynek a megléte az eredményesség érzésével is szorosan összefügg (BANDURA 1993), a hallgatók részéről is fogalmazódnak meg elvárások az oktatói kompetenciákkal kapcsolatban: az egyenlőség működtetése az oktatási folyamatban, a fair értékelés-osztályozás, a befogadás-integrálás kérdésköre, a sokféleség elismerése.² Ennek az álláspontnak a megjelenésével azonban az oktatói szerep is változik. Hiszen amellett a tradicionális szerep mellett, amelyet a felsőoktatásban oktatói szerep jelent, vagyis a (szak)tudás átadása, a tudományos gondolkodásra nevelés, egy másik típusú oktató arca is kirajzolódni látszik: azé, aki hatékony pedagógiai módszerekkel felszerelve lép a tanterembe. Ez a tantermen túlmutat egyébként, hiszen nemcsak a hallgatókkal szükséges kooperálnia, hanem más tanszéki kollégákkal, vagy akár külső szakmai szereplőkkel is annak érdekében, hogy dinamikus tanulási környezetet hozzon létre. A tanulási élmény magasabb szintre emelésével az oktatás célja is könnyebben megvalósul (HÉNARD–ROSEVEARE 2012).

Megjelenik tehát egyfajta paradigmaváltás, amely az egyetemi oktatókkal kapcsolatban a következő elvárásokat hordozza magában:

- újraértelmezett kapcsolódási lehetőségek biztosítása hallgató és oktató között, a kommunikációs eszközök tárházának ismerete és használata, megfelelő kollaboráció;
- a tantervek új szemléletben történő átalakítása;
- a kutatás és az oktatási tevékenység összekapcsolása;
- a hallgatói és az oktatói leterheltség újragondolása;
- a folyamatos módszertani megújulás iránti igény;
- innovatív tanulási platformok és közösségek létrehozása;

² Úgy véljük, ha az egyetemi campusokra mintegy oktató- és kutatómunka-műhelyként tekintünk, úgy az egyetemi oktatói hitvallásban is jobban elfér az egyenlőség promotálása.

- ♦ tanulástámogatás és mentorálás;
- ♦ folyamatos önértékelés és önreflexió (HÉNARD–ROSEVEARE 2012: 9).

A TEHETSÉGGONDOZÁS SZÍNTEREI A FELSŐOKTATÁSBAN

A fentiekből látható, hogy mind a hazai, mind pedig a külföldi, egyetemi oktatói kompetenciákkal foglalkozó szakirodalom a tanulót helyezi a középpontba. Ezért nem lehet nem beszélni arról, hogy milyen lehetőségek adódnak a tehetséges hallgatók fejlesztésére, a tehetséggondozásra. A tehetséggondozás a felsőoktatásnak egy olyan szelete, amelyből nemcsak a hallgató profitálhat, de általa az oktató számára is megtapasztalhatóvá válik a kézzelfogható és látható fejlesztés. Így megélhető a kompetencia, az eredményesség érzése, amelyek motiválóként hathatnak a mindennapi munka során. A felnőttkori tehetséggondozás már nem a tehetségek felismeréséről, hanem inkább arról szól, hogy ez a felismert tehetség ne vesszen el, ám a felsőoktatásban továbbra is lehetőség nyílik a különleges készségek azonosítására, csak tudományos szempontokat szem előtt tartva (SZABÓ 2015). Török szerint a felsőoktatásban – a tömegképzésnek köszönhetően³ – intenzív oktató-hallgató munkára, kapcsolódásra kevés lehetőség van, legfeljebb a doktori képzésekben. Azonban mégis fontos szempont az, hogy azok a hallgatók, akik a tudomány iránt mélyebben érdeklődnek, megfelelő kibontakozási platformot kapjanak. Ebben a kibontakozásban segítségükre lehetnek a hallgatói közösségek, szakkollégiumok, amelyeket egy-egy jó mentor, tanár vezet és fog össze (TÖRÖK 2018). A tömegesedés során átalakuló felsőoktatási oktatói identitásról Altbach is ír (2002).

A felsőoktatásban részt vevő fiatalok esetében a versengés inspiráló, motiváló jellege sem elhanyagolható, tehát a rendelkezésre álló tudományos közösségekben azáltal is fejlődhetnek, hogy egymással mérik össze „erejüket”,

³ Ehhez hozzátennénk, hogy nemcsak a tömegképzés, hanem a magas óraszámok és a teljesítményorientáció miatt is.

tudásukat. E versengés egészséges kereteinek megteremtése a tehetséggon-
dozás egyik fontos feladata lehet. Szabó szerint a versengő típusú, az egyre
magasabbra törő hallgatók szívesebben végeznek publikációs tevékenységet,
mérttetnek meg tudományos diákköri versenyeken (intézményi vagy orszá-
gos szinten egyaránt), nyitottabbak a konferenciázásra, tehát akkor, amikor
felsőoktatási kontextusban tehetségfejlesztésről beszélünk, tulajdonképpen
arra (is) utalunk, hogy a hallgatókban a tudomány iránti érdeklődést, annak
szeretetét felébresztjük (SZABÓ 2015). Ezenkívül a lehetőségek terjesztése,
különbéle egyetemi platformokon történő publikálása, a hallgatók kapaci-
tálása is oktatói feladat. Visszaulva a hallgatói tudományos közösségekre,
nem elhanyagolható szempont az, hogy a tehetséges hallgatói csoportok
nem kizárólag a versengést szíthatják a tagokban, hanem a projektmunkákon,
a közös gondolkodáson, műhelybeszélgetéseken keresztül – akár a doktori
képzésekhez hasonló – inspiráló, gondolatébresztő közösségként is szol-
gálhatnak a tudományos munka végzésének folyamatában (lásd például
SZABÓ 2014; SZABÓ 2015; TÖRÖK 2018).

A szakkollégiumokon kívül tehetséggondozási „felületként” szolgál
a tudományos diákkör intézménye, a demonstrátori feladatkörök, a közös
cikkek, konferenciára felkészítés. A tudományos diákköröknek – vélem-
nyünk szerint – valóban azt a célt kell szolgálniuk, hogy a tudomány iránt
érdeklődő, kiemelkedő hallgatók bemutatassák kutatásaik eredményét.
Nem szerencsés az, ha mindezt teljesítménykényszer övezi, hiszen akkor
a tudományos diákkör intézménye elveszíti eredeti funkcióját, mégpedig
azt, hogy bemutatkozási platformot nyújtson mindazok számára, akik vala-
milyen módon kitűnnek a többiek közül. Török azonban azt mondja, hogy
a különbségtétellel is vigyázni érdemes, hiszen az ügyesebb hallgatóknak
nem külön szféraként kell elhelyezkedniük a kevésbé ügyes, vagy a tuda-
mányosság iránt nem annyira nyitott hallgatókhoz képest, hanem inkább
húzóerőként kell funkcionálniuk a teljes közösség számára (TÖRÖK 2018).
A demonstrátori feladatkörök lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak arra,
hogy a tanszékeken zajló kutatómunkákba belelássanak akár olyan mérték-
ben is, hogy az adatfelvételtől, adatfeldolgozásból is kivegyék a részüket.
A hallgatókkal közösen publikált cikkekre is nem egy példa van, jellemzően
ezek tudományos diákköri dolgozatok, vagy jól sikerült szakdolgozatok

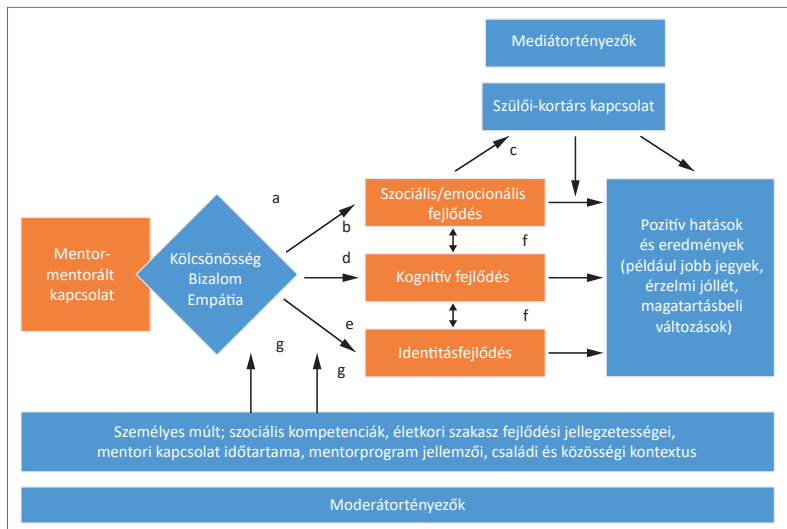
kivonatai, amelyeket a hallgató témavezetőjével közösen publikál. Ezekből az írásokból a későbbiekben konferencia-előadások is születhetnek. Az ilyen közös tanulmányok a tudományos pályát tervező hallgatók további útját is megalapozhatják, hiszen akár mester-, akár doktori képzésre jelentkezéskor sokat számít, ha már fel tud mutatni a jelölt egy-egy saját cikket.

A tehetséggondozás színtereinek rövid áttekintését követően, visszatérve az oktatói kompetenciák kérdéskörére, nézzük meg, hogyan járul hozzá a mentorszerep az oktatói kompetenciaérzés megéléséhez. Egyrészt lehetőséget ad arra, hogy az oktató bizalmi szerepben tűnjön fel, ami már önmagában, a fontosság érzésén keresztül, motiválóként hathat. Másrészt kielégíti azt a már korábban említett kítételt, miszerint a cél a hallgatófókusz legyen, és kevésbé egy hierarchikus berendezkedés a tanár-diák viszonyban, hiszen ez utóbbi talán csekélyebb mértékben támogatja a klasszikus mentorálási folyamatokat. A mentorálási processzusnak az intenzív munka, illetve annak jellege miatt – tudás, értékrend átadása, ezáltal a tisztelet megszületése egymás iránt – személyiségfejlesztő hatásai lehetnek (lásd például DUBOIS–KARCHER 2005; DUBOIS–RHODES 2006; FREEDMAN 1992).

Dávid és munkatársai szerint a mentorálásban a következő dinamikák működnek:

- szakmai fejlődés-fejlesztés, pszichológiai támogatás;
- bizalmi viszony, amelynek az alapja az empátia;
- a formális és informális keretek egyidejű megjelenése mindenki számára hordoz pozitív eredményeket (DÁVID et al. 2014).

Az 1. ábrán láthatjuk, hogyan hat a mentorálás a fejlődésre, illetve melyek a legfontosabb elemei. A folyamatban nemcsak a mentor fogalmaz meg elvárásokat a mentorált irányába (ezek többnyire, a teljesség igénye nélkül például a rendszeres kapcsolattartás, konzekvenciák levonása a sikerekből és kudarcokból, szorgalom, aktivitás és proaktivitás), hanem a mentorált is elvárásokkal él a mentora felé, például hogy vezesse, irányítsa az általa végzett munkát, inspirálja ötletekkel, adjon neki lehetőségeket akár azáltal, hogy konkrét munkafolyamatokba bevonja őt, hasznos gyakorlati tanácsokkal lássa el, illetve értékelő visszajelzéssel éljen tevékenységével kapcsolatban (DÁVID et al. 2014).



1. ábra. Mentor és mentorált kapcsolata, ennek összefüggése a fejlődéssel

Forrás: RHODES 2005

A HIVATÁSOS ÉS NEM HIVATÁSOS OKTATÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK

Saját vizsgálódásunk okán röviden kitérünk a hivatásos jogviszonyban dolgozó és a nem hivatásos oktatók közti különbségekre, a velük kapcsolatban felmerülő eltérő elvárásokra, hiszen az általunk felvett online kérdőív válaszadói között megjelennek a Rendészettudományi és a Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar hivatásos oktatói is. Egy 2021-es adat szerint a rendészeti felsőoktatásban 102 vezényléses rendű hivatásos oktató és 56 közalkalmazott oktató dolgozik. Az oktatók irányában elvárásként fogalmazódik meg az akadémiai és tudományos felkészültség mellett a rendészeti szervek – amelyekre a hallgatókat felkészítik – elvárásainak való megfelelés, a folyamatos kapcsolattartás a gyakorlattal, illetve az itt szerzett ismeretek beépítése az oktatásba (CHRISTIAN–HAUTZINGER–KOVÁCS 2021).

Ezáltal lehetővé válik a már korábban is említett dinamikus tanulási környezet megteremtése a hallgatók számára (HÉNARD–ROSEVEARE 2012). A rendészeti felsőoktatás négy alappilléren nyugszik, ez pedig a kiképzés (alapfelkészítés), a nevelés (hivatásrendi felkészítés), a képzés (gyakorlatorientáció) és az oktatás (alapvető értelmiségi és szakismeretek elsajátítása) (CHRISTIAN–HAUTZINGER–KOVÁCS 2021). A hivatásos oktatók elsősorban a kiképzésből és a nevelésből veszik ki a részüket, ám a későbbiekben majd látni fogjuk, hogy speciális szerepben is megjelennek, ez pedig az osztályfőnöki rendszer. A felsőoktatási intézményeket érintő innováció tekintetében a rendészeti felsőoktatás – természeténél fogva – nehezebben moccan, hiszen sok esetben nehézséget jelent a hallgatók részéről – ahogy a fenti nemzetközi szakirodalmi kitekintésből láthatuk – elvárásként megfogalmazódó partneri attitűd működtetése a szigorú rendészeti keretrendszerben (HEGEDŰS–FEKETE 2023). Erre lehet áthidaló megoldás az osztályfőnöki rendszer, amely pozíció a hivatásos oktatók számára áll nyitva a rendészeti felsőoktatásban (vonatkozó dékáni intézkedés, 2017/11. 1. sz. melléklet). Az osztályfőnöki rendszer nagyon hasonlít a köznevelésből is jól ismert osztályfőnöki feladatokhoz, portfóliójukban szinte minden feladatkör megtalálható, ami a köznevelésben osztályfőnöki feladatokat ellátókéban, a szülőkkal való kapcsolattartást kivéve. Tehát az osztályfőnök felelősségi és jogkörébe tartozik a hallgató teljes körű monitorozása mind magatartására, mind személyiségére tekintettel, figyel tanulmányi előmenetelére, testi-lelki jóllétére, az osztálya számára közösségépítő programokat szervez, hallgatói szociális-családi háttérét ismeri és figyelemmel kíséri. Fejlesztő-értékelő értekezleteket tart osztálya számára, segíti a tehetséges hallgatók előmenetelét (SIPOS 2019).

Talán e minőségében képes a fentebb is felsorolt, a felsőoktatásban oktatókkal szemben támasztott újszerű elvárásoknak a leginkább megfelelni, hiszen számos szakirodalom beszámol arról, hogy az aszimmetrikus viszonyokban nem, de az egymás mellé rendelve könnyebben megismerhetővé válik az egyén személyisége (SIPOS 2019; SOLYMOSI 2015a; SOLYMOSI 2015b), tehát a tanár-diák kapcsolat egy más szintre helyeződhet, aminek az előnyeit nemcsak a személyes kapcsolatokba, de akár az oktatási folyamatokba is vissza lehet forgatni. Ez mindkét fél számára lehetőség,

és „csakis ebben a bizalmi légkörben indulhat el a feladatként megfogalmazott személyiségfejlesztés, a kívánatos magatartásformák elsajátításának támogatása, a referenciaszeméllé válás” (HEGEDŰS–FEKETE 2023: 58). Ebben a feladatkörben az oktatói kompetenciák is új próbát állnak ki, különösen a kommunikációs és konfliktuskezelési készség, a kapcsolatteremtés, -építés készsége.

AZ ÖNFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGE ÉS A VEZETŐI MOZGÁSTÉR

Petőné Csuka Ildikó úgy fogalmaz, hogy az egyetemek egyik legfontosabb gazdasági tőkéje és versenyképességének letéteményese az állandó és megbízható oktatói gárda, ezért különösen fontos e szegmens fejlesztésére figyelmet, energiát fordítani. Egy általa 2010-ben végzett kutatásban azt vizsgálta, hogyan látják az oktatók saját és egyetemük küldetését, miben tapasztalják leginkább a fejlődésük zálogát. Ehhez három felsőoktatási intézmény oktatóival készített interjúkat. A kutatás kiterjed arra is, miért választják az adott oktatók az adott intézményt (erre később visszatérünk), ehelyütt pedig azon eredményeire fókuszálunk, amelyek a fejlesztés-fejlődés iránti igényekre reflektálnak. Az oktatók kivétel nélkül fontosnak tartják a személyes fejlesztést és fejlődést, ebben a folyamatban azonban nemcsak az önfejlesztésről beszélhetünk, hanem az intézmények által biztosított képzési-továbbképzési lehetőségekről is. A régebb óta és klasszikusan elérhető képzéseken túl, mint a számítógépes oktatás, nyelvoktatás, felmerült az igény egyéb tréningeken való részvételre, így például konfliktuskezelés, prezentációs technikák, az információs társadalom pedagógiai módszereivel kapcsolatos képzésekre. Ezeknek a képzéseknek nemcsak a tudásnövekedés az eredményük, de a közösségépítésben is hathatós szerepet vállalnak azáltal, hogy a munkatársakat közelebb hozzák egymáshoz (PETŐNÉ CSUKA 2014). Ami e területen vezetői mozgástérként, motivátorként felmerült, az az egyes képzések elvégzése utáni megfelelő javadalmazás juttatása. Itt természetesen azokról a képzésekről beszélünk, amelyeket nem az Egyetem biztosít dolgozói számára, hanem amelyeket az oktató önszántából végez el,

önfejlesztési céllal. Amennyiben az intézmény nem honorálja akár erkölcsileg, akár anyagilag az önmagát fejleszteni akaró kollégát, hatalmas fékként hat a folyamatban, és ennek több szinten átívelő hatása lehet, hiszen a hallgatói eredményességre az oktató (motiváltsága, munkakedve, képzettsége, aktuális tudása, megfelelő módszertani felkészültsége) direkt és indirekt módon is hatással van (PETŐNÉ CSUKA 2014). És mivel a tudásfrissítés nyomása minden egyetemi oktató vállára nehezedő súly, ezért erről mindenképpen beszélni szükséges.

Érdekességként merül föl, hogy az iskola hírneve nemcsak a szülők által esik nagy súllyal latba az iskolaválasztás során (lásd például FALUS 2021), de az oktatók identitásának meghatározásában és motiváltságában is tetten érhető. A 2. táblázatból jól kirajzolódnak ezek a motívumok, és ha közvetlen vezetői vagy felsővezetői mozgástérrel beszélünk, akkor érdemes ezeket is szem előtt tartani, mint az oktató motiváltságának, önfejlesztési igényének letéteményeseit.

A munkahelyválasztásnál az adott intézmény küldetése, hitvallása, infrastruktúrája jelentős, a maradásnál pedig az életminőség fenntartásában, a szakmai megbecsültség érzetének kialakításában vállalt szerepe, illetve a közösség ereje a legfontosabb (PETŐNÉ CSUKA 2014).

2. táblázat. *Tényezők, amelyek az intézményt vonzóvá teszik, és amelyek ott tartanak*

	Az intézmény hírneve
Az intézmény jellegével kapcsolatos szempontok	Az intézmény küldetése, céljai
	Az intézmény üzletorientáltsága
	Az intézmény infrastrukturális ellátottsága
Szakmai megbecsültség	Előrelépési lehetőségek, szakmai fejlődés
Életminőség	Nagy fokú szabadság, rugalmas munkakörülmények
A közösség ereje	Családias közösség

Forrás: PETŐNÉ CSUKA 2014

Az önfejlesztés reflektálása során nem mehetünk el szó nélkül a teljesítményértékelési rendszer intézménye mellett. A közszolgálatban dolgozók teljesítményértékelési rendszerét törvény, kormányrendelet, miniszteri rendelet és módszertani előírások is szabályozzák (LÓCZY – VARGA-MÉSZÁROS 2015). Számos hazai és külföldi szakirodalom beszámol a teljesítményértékelési rendszereknek az egyetemi rangsorok kialakításában betöltött szerepéről (lásd például VAN VUGHT – ZIEGELE 2011; HAZELKORN–LOUKKOLA–ZHANG 2013; FÁBRI 2016), illetve arról a hatásról is, amelyet az oktatói önértékelésbe és önfejlesztésbe ezekből az eredményekből beépíthetünk (lásd például LÉNÁRD–MÁRKUS–SVRAKA 2022).

E tanulmányban nem célunk részletesen beszámolni az egyetemi teljesítményértékelési rendszer struktúrájáról, csupán arra reflektálnánk, hogyan építhetők be ennek egyes elemei az oktatói önfejlesztési folyamatokba, illetve hogyan használhatók akár vezetői motivációs eszközként. A közszolgálati teljesítményértékeléssel kapcsolatban az alábbiak fogalmazódnak meg:

„Az évente általában egyszer, formális kereteken belül, az értékelő vezető és az értékelt munkatárs között lezajló, a kitűzött célok és elvárások teljesülési szintjének, mértékének megállapítására, az eredmények visszajelzésére, elismerésére, illetve korrigálására irányuló tevékenységet egyéni teljesítményértékelésnek nevezzük. A teljesítményértékelés – a közszolgálaton belül – kiegészül az értékeltek minősítésével is. Az egyéni teljesítményt – a munkavégzés helyétől és jellegétől függően – lehet mérni (teljesítménymutatókkal, teljesítmény-mérőszámokkal), továbbá értékelni, illetve e két metódust komplexen alkalmazni. Abban az esetben, ha a teljesítmény értékeléséről beszélünk, az értékelő vezető felelősségére, felkészültségére, tapasztalatára, realitásérzékére, elfogulatlanságára kell építeni a feladat megoldását. A szubjektív csökkenthető kategóriák, mérőskálák és fogalmi meghatározások alkalmazásával” (SZAKÁCS 2014: 35–38 alapján).

Az idézet ugyan a közszolgálati feladatellátás értékelését hivatott keretbe foglalni, ám úgy véljük, hogy egyes elemei az egyetemi szférában is értelmezhetők és fontosak. Különösen azért érdemes a közszolgálat és a versenyszféra által alkalmazott teljesítményértékelési rendszer után inspirációért nyúlni,

mert ezekben a szférákban ennek sokkal nagyobb, módszeresebb és sok tapasztalatot visszaforgatni képes hagyománya van, szemben a felsőoktatásban alkalmazott teljesítményértékelési rendszerrel (lásd például KRASZ 2013; MANG – BÁNYAINÉ TÓTH – KOLESZÁR 2009).

A fenti idézetből elsősorban a visszajelzés, elismerés és korrigálás szavakra hívjuk föl a figyelmet mint olyan vezetői eszközökre, amelyek bölcs használatával jó táptalajba hullhat a TÉR-értékeléseken elért eredmény. Ezeken kívül az elfogulatlanságot tekintjük kiemelkedő tényezőnek az értékelési folyamatban (konkrét értékelésben és visszajelzésben egyaránt). Fontos az, hogy a teljesítményértékelés ne csak szubjektív megítélésen alapuló elemeken, de objektív, mérhető adatok figyelembevételével is történjen. A felsőoktatási rendszerben szerencsére ez a feltétel nem sérül, hiszen itt a teljesítményt meghatározott kritériumok és objektív mérőszámok alapján értékeli (KRASZ 2013). A teljesítményértékelés folyamánya ne az alulteljesítő oktatók szankcionálása legyen, hanem fontos, hogy a reflexió mentén fejlesztésük megkezdődjön, illetve esetlegesen az önfejlesztés iránti igény felébredjen bennük. Az intézményeknek ezeket a mozgástereket ki kell ajánlaniuk a dolgozók számára. A TÉR arra is jó, hogy – az ellentétés pólusról – a kiválóság honorálására is kirajzolódjanak a megfelelő módozatok. Ezek nem kizárólag anyagi juttatások lehetnek, hanem valamilyen kitüntetés, kari vagy egyetemi dicséret (LÉNÁRD–MÁRKUS–SVRAKA 2022). A TÉR-nek ki nem mondott célja az egyetemi előmentelek elősegítése, hiszen az évente történő ellenőrzéssel az oktató számára lehetővé válik tevékenységének pontos regisztrálása, ezáltal előmenetelének kvantitatív módon, évről évre történő figyelemmel kísérése, elemzése. Tehát ilyen módon a tudományos előrehaladást is segíti, hiszen kézzel foghatóvá válnak általa az irányok az oktató számára, azonban a vezetőség részére is felvázol konkrét tevékenységi mutatókat, így ezek által akár az oktatók számára szervezett képzések kialakítása is célzott lehet. A TÉR-értékelések fontos jellemzője, hogy egyaránt méri az oktatói tevékenységet (ellátott órák száma, szakdolgozók száma), a tudományos tevékenységet (publikációk száma, saját doktori/habilitációs eljárások, témavezetések), a közéleti tevékenységet (tudományos közösségekben történő szerepvállalások), illetve a már fentebb részletesen ismertetett tehetséggondozást is, így objektív és komplex visszajelzést adva az oktató

tevékenységéről. Fontos, hogy az elérték summázata, illetve új célok kijelölése támogató és visszajelző vezető-beosztotti beszélgetés formájában ne maradjon el, hiszen így nyílik lehetőség arra, hogy az eredményeket a beosztott megfelelően dolgozza fel, és ennek mentén akár saját maga számára is – vezetői támogatással – újabb célokat jelöljön ki.

KUTATÁSUNK CÉLJA, KÉRDÉSFELVETÉSEI

A Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen ez idáig nem készült olyan komplex kutatás, amely az oktatók szemszögéből vizsgálja meg az intézmény pedagógiai kultúráját, az oktatással kapcsolatos nézeteket. Az elmúlt években az intézményben zajló pedagógiai fejlesztések (CHRISTIÁN–KORPICS–BOTOS 2023) támogatásához kiemelten fontosnak tartottuk, hogy választ kapjunk az alábbi kérdésekre:

- Mi jellemzi az oktatói, kiképzői, tanári munkakörben dolgozók munkáját? (Órartás, kutatás-oktatás kapcsolata, feladataik.)
- Milyen nézetekkel rendelkeznek a felsőoktatásban végzett oktatói munkájukról?
- Mit tartanak a legfontosabb feladatuknak oktatói munkájukban?
- Miként vélekednek általában, illetve a saját oktatói kompetenciákról?
- Kikkel és milyen területeken működnek együtt az oktatói tevékenységük során?
- Milyen területen szeretnének fejlődni, ehhez kitől és miben várnak el segítséget?

Kutatási kérdéseink között megjelentek a kutatási mintáink sajátosságaihoz igazodó kérdések is: hivatásos jogviszonyban dolgozó kollégák esetében rákérdeztünk speciális helyzetükre, illetve vezetői pozíciót betöltő kutatási alanyainknál a vezetői szerepet is górcső alá vettük. Kutatásunk elején klaszszikusnak mondható hipotéziseket nem fogalmaztunk meg, vizsgálódásunk inkább feltáró, diagnosztizáló jellegű, amely segítséget adhat a további pedagógiai fejlesztésekhez.

Kutatási módszer

Kutatásunk során törekedtünk a kvalitatív és kvantitatív stratégia alkalmazására: egyrészt a Kálmán Orsolya által használt kérdőívet adaptáltuk az Egyetem sajátosságait figyelembe véve, másrészt pedig félig strukturált interjút készítettünk. A kérdőívünk egy általános demográfiai adatokat feltáró blokkal kezdődött, majd az oktatással kapcsolatos nézetekre, tevékenységekre vonatkozó kérdéscsoport következett, az oktatók és oktatóközösségek szakmai fejlődését és tanulását célzó kérdések után az oktatói tevékenység támogatására is rákérdeztünk. A kérdőív komplexitásából adódóan a kitöltés viszonylag hosszabb időt vett igénybe, ez is lehetett az oka, hogy az elvártnál jóval kevesebben töltötték ki, illetve a kérdőívvel kapcsolatos reflexiók között megjelent – a jogos kritika –, hogy „nagyon hosszú volt”, ugyanakkor többen megköszönték, hogy leírhatták véleményüket. Kutatóként azzal a dilemmával találkoztunk, hogy vajon a kevesebb több elvet vallva kevésbé komplex kérdőívet adjunk közre, vagy pedig válasszuk azt a lehetőséget, hogy inkább széles spektrumban értelmezzük a kérdéskört, vállalva a veszélyt, hogy kevesebben töltik ki a kérdőívet, több területről szerzünk információt. Végül az utóbbi mellett tettük le voksunkat, döntésünket nem bántuk meg, hiszen ugyan viszonylag korlátozott körben, de valóban „mélyfúrást” végeztünk a kutatásban részt vettek segítségével. A kérdőív mellett egyéni interjúkat is készítettünk egyrészt oktatói, tanári, kiképzői funkcióban dolgozó kollégákkal, másrészt vezetőkkel (oktatási dékánhelyettesek, tanszékvezetők). A félig strukturált interjú módszerét alkalmaztuk: voltak előre megfogalmazott kérdéseink, de lehetőséget biztosítottunk az interjúk közben felvetődő témakörök megbeszélésére is. Az oktatói interjúknál az alábbi öt blokkot alakítottuk ki:

1. blokk: az interjúra való ráhangolódás, az interjúalany bemutatkozása;
2. blokk: oktatói hitvallás, szakmai kooperáció;
3. blokk: oktatásmódszertani ismeretek, kihívások, feladatok az oktatói munka során;
4. blokk: hallgatókkal kapcsolatos nézetek;
5. blokk: az innovációhoz, fejlődéshez kapcsolódó attitűd.

A vezetőkre vonatkozó kérdéssorban a fentiekén túl kitértünk a saját vezetői szerepre, arra a kérdésre, hogyan tudja támogatni vezetőként munkatársait az oktatásfejlesztésben. Az interjúkat személyesen, illetve online vettük fel, rábízva a résztvevőkre, hogy melyik megoldás jobb számukra. Mindvégig törekedtünk arra, hogy az interjúk felvételénél ketten legyünk jelen, illetve arra kértük a kollégákat, hogy engedélyezzék a felvételt, hiszen úgy jóval pontosabb leírások készültek az interjúkról. Egy interjúalanyunk nem egyezett bele a felvételbe, így az ő interjúját nem is használtuk fel az elemzés során. Az interjúkat legelőször, majd kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá a szöveget: az elemzés során tartalmi kategóriákat határoztunk meg, nyílt kódolást alkalmaztunk. Jelen tanulmányban elsősorban a kérdőíves kutatás eredményeire térünk ki, az interjúkból csupán a kérdőívhez kapcsolódó témakörökre reflektáló részeket idézzük.

Kutatási minta

Az Oktatási és Tanulmányi Hivatal tájékoztatása szerint a kérdőív kitöltése idejében, a 2023. évi OSAP statisztika alapján a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen összesen 743 fő oktató, tanár volt, ebből 188 fő megbízási szerződési jogviszonnyal rendelkezik, illetve 81 fő részmunkaidős. A 3. táblázatban mutatjuk be az oktatók, tanárok számát karokra lebontva, a karokra rendelt oktatók száma összesen 724, a fennmaradó 19 fő karokhoz nem rendelt oktató.

A Neptunon keresztül tettük közzé kérdőívünket, egy annak kitöltésére felhívó levél kíséretében: tudatosan egyszer küldtük ki kérésünket, úgy gondoltuk, hogy az is informatív lehet számunkra az oktatói bevonódást illetően, hogy egyszeri kérésre hány fő segít nekünk. A kérdőívet 140 fő kezdte el kitölteni, azonban a kérdőív végéig 87 fő jutott el, 34 fő a demográfiai adatainak megadását követően nem folytatta a kérdőívet, 14 kitöltő a kérdőív első harmadáig jutott el, míg 5 fő a kérdőívben szereplő kérdések 75%-ára adott választ. A későbbiekben bemutatott adatoknál minden esetben jelezzük, hány fő az adott kérdésnél a kitöltők összes száma.

3. táblázat. Az NKE oktatóinak és tanárainak létszáma (fő)

		ÁNTK	HHK	RTK	VTK
Oktató	megbízásos	61	32	64	10
	részmunkaidős	39	13	16	8
	kinevezett, teljes munkaidős	121	118	140	22
Tanár	megbízásos	–	–	–	–
	részmunkaidős	–	2	1	–
	kinevezett, teljes munkaidős	15	46	15	1
Összesen		236	211	236	41
A kérdőívet kitöltők aránya	elkezdtek	37	34	56	13
	befejezték	24	21	33	9

Forrás: OSAP 2023 adatai alapján

Ha a minta létszámát vizsgáljuk, nem tekinthető reprezentatívnak a kutatásunk, ugyanakkor a minta sokszínűségét tekintve az Egyetemen oktatók széles körét sikerült elérnünk, így ebből a szempontból elmondható, hogy a vizsgált minta tükrözi a teljes populációt.

A demográfiai jellemzők bemutatásánál azoknak az adatokat vettük figyelembe, akik legalább a kérdőív első harmadáig jutottak el, így 106 fővel kapcsolatos információkat osztunk meg az alábbiakban. A nemek eloszlását tekintve a kitöltők túlnyomó részben (74%) férfiak voltak. Életkor szempontjából legtöbben a 41–50 közötti korcsoportból kerültek ki (37 fő), de viszonylag jelentős számban volt még jelen a kitöltők között az 51–60 közötti korosztály (32 fő). Legkevesebben (2 fő) a 30 év alatti korosztályból töltötték ki a kérdőívet. Elmondható, hogy így a kutatási mintát tekintve inkább a középkorosztály véleménye jelenik meg. Nem meglepő adat, hogy viszonylag nagyobb tapasztalattal rendelkeztek a kitöltők az oktatás területén: 39 főnek több mint 10, de kevesebb mint 20 éves oktatói múltja van, 9 fő tekinthető igazán pályakezdőnek, hiszen 1–3 évvel ezelőtt kezdtek

el oktatni. A beosztásokat tekintve legtöbbször docensek (22 fő), valamint tanársegédek (19 fő) töltötték ki teljes egészében a kérdőívet, 6 fő jelezte, hogy külsős óraadóként van jelen az Egyetem életében, illetve a kitöltők között 13 fő vezető is megtalálható.

Az interjúalanyok kiválasztása során rétegzett mintavételt alkalmaztunk: a tapasztalat, az oktatott tantárgy, a státusz alapján kerestük meg interjúalanyainkat, valamint ajánlás révén kerültek be újabb személyek a lehetséges interjúalanyok közé. Létszámukat karonként minimum 5 főben határoztuk meg, azonban a kutatás során azt a döntést hoztuk meg, hogy kibővítjük a hivatásos kollégáknak szánt keretet, így az eredetileg 20 főre tervezett létszám 45 főre növekedett: 25 fő hivatásos státuszban lévő kolléga vállalta az interjút, míg a többiek közalkalmazotti jogviszonyban voltak az Egyetemen. Az interjúalanyaink heterogén tapasztalatokkal rendelkeztek: a legfiatalabb, a mesterképzést követően azonnal az Egyetemen oktatói státuszt betöltő kollégák és a nyugdíj előtt álló professzorok is helyet kaptak a mintában. Terjedelmi korlátok miatt az interjúalanyok részletes bemutatásától eltekintünk, hiszen írásunk fókuszja jelenleg nem az interjúkra terjed ki, csupán a kérdőívben kapott eredmények kiegészítéseként közlünk részleteket azokról.

Amit az oktatókról tudni érdemes

A kérdőívet kitöltőkkel kapcsolatban fontosnak tartottuk feltárni, hogy rendelkeznek-e pedagógiai végzettséggel. A 105 válaszadó közül 30 fő válaszolt igennel: pedagógusként végeztek, míg 16 fő számolt be arról, hogy egyáltalán nem rendelkezik pedagógiai, oktatásmódszertani ismeretekkel, 31 fő pedig kiemelte, hogy bár nem pedagógus, de a felsőoktatásban formális keretek között tanult pedagógiát. Azonban arról, hogy ezt milyen mélységben tette meg, sajnos nincs információnk.

A felsőoktatásban dolgozók számára komoly kihívást jelent, hogy egyszerre több szerepben mérettetnek meg: egyrészt kutatási feladatokat is el kell látniuk, hiszen a felsőoktatásban a PhD-fokozat szinte alapelvárásként jelenik meg, ha az egyén oktatói státuszban szeretne dolgozni,

illetve az oktatói minősítésben a kutatói tevékenység is számottevő elemként van jelen. A másik feladatkör értelemszerűen az oktatás, a hallgatók tanulmányainak támogatása. Az adataink szerint 11 fő egyáltalán nem szokott előadást tartani, míg 4 fő órátartásának 90%-ában előadáson oktat. Legkevesbé tréningeket szoktak vezetni a kollégák: 105 főből 81-en jelezték, hogy még sosem oktattak tréningszerű kurzuson. Az oktatói feladatokhoz tartoznak a konzultációk, a szakdolgozatok/diplomamunkák szakmai vezetése is: 16 fő jelezte, hogy nem vállal ilyen típusú feladatot, legtöbben (52 fő) úgy gondolják, hogy a konzultációs feladatok munkájuk 10%-át teszik ki. A 105 főből 61 fő számolt be arról, hogy egyáltalán nem tartanak idegen nyelvű órákat (elsősorban az Erasmus-órákra gondoltunk itt, nem pedig az idegen nyelvi órákra).

Számunkra igen érdekes volt megnézni, melyik szerepükben érzik magukat leginkább eredményesnek a kollégák. Többen szöveges válaszokat is adtak ezzel a kérdéssel kapcsolatban. Egyik kollégánk kiemelte, hogy „jó kutató voltam, de az adminisztratív feladatok miatt alig jut idő a kutatásra. Korábban az oktatásra is több időt tudtam fordítani, és eredményesnek éreztem magamat mint oktató.” Ez az idézet – úgy gondoljuk – egy nagyon élő problémakörre hívja fel a figyelmet, amellyel az interjúink során is találkoztunk. Az interjúkban is több kolléga kiemelte a sokféle elvárásnak való megfelelés kényszerét, a leterheltséget, amely szerintük ritkán vezet jó eredményre. Egy több mint tíz éve oktató interjúalanyunk az alábbiakat emelte ki e problémakörrel kapcsolatban: „Nagyon nehéz jó oktatónak, kutatónak, oktatásfejlesztőnek, adminisztrátornak lenni. Egy fenékkal ennyi lovat nem lehet megülni. Választania kell az embernek, hogy számára mi a fontos. Én már elengedtem, hogy jó kutató legyek, inkább az oktatás-fejlesztésre figyelek oda.”

Arra a nyitott kérdésre, hogy mit tart legfontosabb küldetésének oktatóként, 36 fő nem válaszolt. A többiek válaszait tartalmi szempontból kategorizáltuk, amelyet a 4. táblázatban foglaltunk össze.

4. táblázat. *Oktatói hitvallások*

Kategória	Példa
1. A tudás átadása, ismeretközvetítés	„Használható, naprakész tudást átadni fogyasztható módon, felkeltve a figyelmet az elméleti háttérre és arra, hogy hol érdemes mélyebbre merülni, ha valakit érdekel.”
2. Gondolkodásra tanítás	„Megtanítani gondolkodni a hallgatókat, lehetőség szerint kritikusan.” „Az új generációt rávenni arra, hogy ésszel tanuljon.”
3. Gyakorlati tudáshoz való hozzájárulás segítése	„Valós, használható tudás és a szakmai igényesség igényének átadását.” „Alapos, egyetemi szintű, de kézzelfogható tudást tudjak átadni a hallgatóknak.” „Hogy a hallgatóknak versenyképes és hasznos tudást adjak. Ne csak a munkaerőpiacon állják meg a helyüket, hanem nemzetközi értelmiséget képeznek, akik viszont hazaszeretők is.”
4. Inspirálás, motiválás	„Inspirálni szeretnék, a hallgatók gondolkodási tárházát szélesíteni, arra bátorítani, tanítani őket, hogy merjenek gondolkodni és a véleményüket kifejezni. Ha meg kéne magam határozni valamilyen képpel, akkor egy kertészhez hasonlítanám magam legszívesebben, aki elülteti a magot, ami lehet, hogy nem fejlődik ki azonnal, de mindig ott van és sokáig lehet szedni a gyümölcsét a belőle fejlődő növénynek.”
5. Személyiség-fejlesztés, szemléletformálás, példamutatás	„Legfontosabb küldetésemnek tartom, hogy a hallgatók érezzék, ÉRTŰK vagyok. Hallgatómat igyekszem nemcsak a szaktantárgyak elsajátítására ösztönözni, de az élet valamennyi területére felkészíteni, kialakítani a választott hivatásuk és embertársaik iránti alázatot.” „Szemléletformálás. Megtanítani a hallgatókat bátorak lenni: gondolkodni, kérdezni, véleményt formálni és ezt elmondani, megkérdőjelezni mások véleményét, eredményét, a »készen kínált« tényeket, kilépni a közösség elé és beszélni. Megtanítani őket a pillanatnyi kudarc elviselésére, a hibák elfogadására és javítására való igényre; a jóra, jobbra, a minőségre való törekvésre, mások jelen állapotban való elfogadására, de a javítás és szemléletformálás igényére. A tanulás és a tanítás szükségességére. És végül, de nem utolsósorban a szakma szeretetére, a kihívások elfogadására, a fejlődésre való igény kialakítására, a kreativitás, a proaktivitás szükségességére.”

Forrás: a szerzők szerkesztése

A válaszokból számunkra az derült ki, hogy a kollégáink 78%-ban a tudásközvetítést és az ahhoz kapcsolódó feladatokat hangsúlyozzák, ugyanakkor pozitívként értékelhető, hogy megjelentek az oktatás mikéntjére vonatkozó gondolatok (kreatív módszerek alkalmazása, játszva tanulás). Itt úgy gondoljuk, hogy jól tetten érhető a Kreatív Tanulási Iroda által képviselt

módszertani újítások hatása. Ugyanakkor a klasszikus oktatói feladatokon túl a szemléletformálás, a példamutatás is megtalálható a válaszok között: itt a válaszadók (5 fő) jól látható módon távolodnak a klasszikus oktatói szereptől, a facilitáló, támogató oktatói szerep több válaszban is körvonalazódott, illetve hasonló megerősítést kaptunk a személyesen készített interjúk során is. A teljesség igénye nélkül az egyik interjúalanyunk által hosszasan elmondott hitvallásból idézünk: „Oktatói hitvallás? Talán az, hogy ne ártsak, hanem segítsek. Nekem az a feladatom, hogy hozzásegítsem a hallgatót a tudásához. Ne kész paneleket kapjanak, de adjunk nekik segítséget a tájékozódásban. Nekem fontos, hogy én is tanuljak tőlük: ez egy olyan viszony, amelyben mindkét fél tanul egymástól. Egymás nélkül nem létezünk.”

Az oktatói kompetenciákról

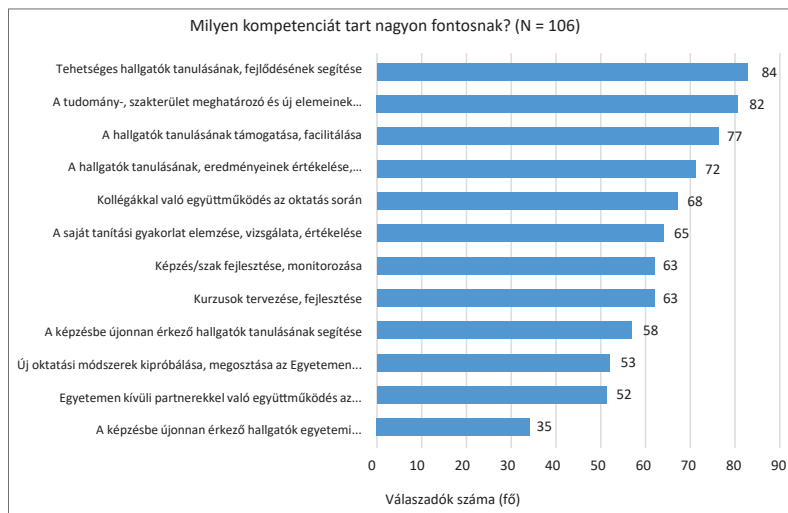
Ahogy azt korábban már említettük, Kálmán Orsolya tanulmánya és az általa készített kutatás szolgált alapul a kérdőívünk kialakításához, amelyben kiemelt szerepet kaptak az oktatói kompetenciák. Két szempontból kérdeztünk rá ezekre a kompetenciákra: egyrészt azt kérdeztük meg, mennyire tartja fontosnak a kérdőívet kitöltő az adott kompetenciát, másrészt pedig mennyire érzi magát felkészültnek az egyes kompetenciák kapcsán.

Először nézzük meg, hogy mely kompetenciákat tartották fontosnak a kitöltők, akiknek 1-től 10-ig terjedő Likert-skálán kellett bejelölniük az alábbi kompetenciákkal kapcsolatos válaszaikat:

- ♦ Kurzusok tervezése, fejlesztése
- ♦ A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása
- ♦ A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
- ♦ Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése
- ♦ A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése
- ♦ A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése
- ♦ A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása

- Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az Egyetemen (például projekt, tükrözött osztályterem...)
- Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése
- A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
- Kollégákkal való együttműködés az oktatás során
- Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében
- Képzés/szak fejlesztése, monitorozása

Előzetes feltevéseink szerint legkevésbé a szak fejlesztését és monitorozását tartják fontosnak a kollégák, mivel az viszonylag szűk kör felelőssége (lásd szakfelelősök, szakirányfelelősök munkaköre), illetve tapasztalataink alapján a reflektív gondolkodásra utaló saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata sem lesz igazán elől a fontossági listán (2. ábra).

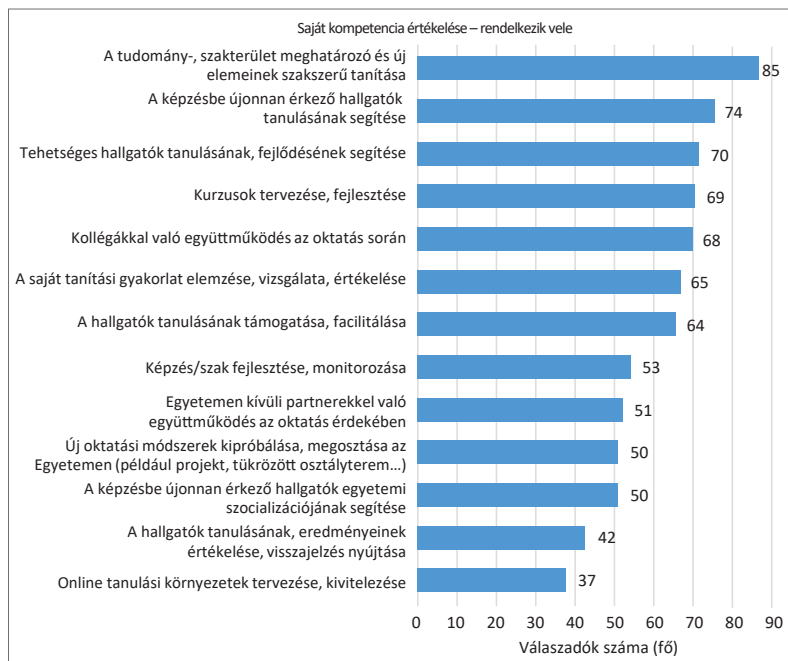


2. ábra. A leghasznosabb oktatói kompetenciák a válaszadók szerint

Forrás: a szerzők szerkesztése

A 2. ábrán is jól látható, hogy a kérdést megválaszoló 105 fő az egyes kompetenciák hasznosságát miként ítélte meg. Számunkra is érdekes eredmények születtek: a leginkább hasznosnak a tehetséggondozással kapcsolatos kompetenciát emelték ki, ez egybevág Kálmán Orsolya kutatásának eredményével, alig lemaradva a tudásközvetítésre vonatkozó kompetenciától. Ez egyértelműen arra utal, hogy kollégáink számára a tudásközpontúság kiemelten jelen van, ugyanakkor örömmel tapasztaltuk, hogy megjelent a legfontosabb kompetenciák között a hallgatók tanulásának támogatása, a facilitálás, illetve előzetes elvárásainktól eltérően a reflektív gondolkodás is kiemelkedő „helyezést ért el”. Viszonylag hátul „végzett” az új oktatási módszerek kipróbálásával, használatával kapcsolatos kompetencia, amely azért ad némi impulzust arra vonatkozóan, milyen mértékű lehet az innovációk iránti nyitottság. A tehetséggondozás, a facilitálás – ahogy láttuk – hangsúlyos elemként van jelen az Egyetem pedagógiai kultúrájában, ugyanakkor – ahogy arra egyik interjúalanyunk is felhívta a figyelmet: „Ma már nem szabad csak a tehetségesekre gondolni, sőt a munkánkban egyre nagyobb szerepet kap a lemorzsolódás elleni küzdelem. Nem engedhetjük meg azt, hogy ne segítsük azokat a hallgatóinkat, akik jóval kevesebb tudással érkeznek be az Egyetemre. A mi érdekünk is, hogy ők megtapadjanak a rendszerben.” A tehetségesek támogatására többféle módszert is megemlítették interjúalanyaink, mint például a demonstrátori rendszert, a tudományos diákköri munkát, illetve a szakkollégiumokról sem feledkeztek el. A legkevésbé az online tanulási környezet kialakításával kapcsolatos kompetenciát tartották fontosnak, illetve az újonnan beérkező hallgatók támogatását. Számunkra is meglepő volt, mennyire nem emelték ki az online tanulási környezetet, holott az Egyetemen oktatók számára kijánlott képzések jelentős százalékban erre a területre fókuszáltak (érthető módon a veszélyhelyzet során bevezetett távoktatásból adódó problémákra reagálva), de erre is magyarázatot kaptunk egyik interjúalanyunktól: „Az az igazság, hogy átkerültünk a ló másik oldalára: most mindent is digitalizálni akarnak, meg hibrid oktatást. Persze, jó dolog, de nem szabad ennek sem kizárólagosnak lennie.” A reflektív gondolkodásra vonatkozó kompetencia középmezőnybe került, ami kedvező eredménynek minősül álláspontunk szerint.

Izgalmas kérdés volt az is, mit gondolnak saját felkészültségükkel kapcsolatban a kérdőívet kitöltő kollégák. Ennek eredményeit a 3. ábrán lehet látni.



3. ábra. Saját oktatói kompetenciák értékelése

Forrás: a szerzők szerkesztése

Egyértelművé vált számunkra, hogy kollégáink leginkább saját tudományterületükön érzik magukat felkészültnek: „Én jogász vagyok elsősorban, én ahhoz a területhez értek, ott tudok felelősséget vállalni azért a tartalomért, amit közvetítek.” Bár nem tartják annyira fontosnak, de felkészültnek gondolják magukat a képzésbe újonnan beérkező hallgatók segítése területén. A harmadik helyre a tehetséges hallgatók támogatása került. Legkevesbé az online tanulási környezetek tervezése terén kaptak felkészítést a kollégák: „Amikor én végeztem az egyetemen, akkor még nem volt ennyire jelen a számítógép, az internet. Autodidakta módon tanultam meg, értelemszerűen ezért is vagyok legkevesbé felkészült ezen a területen.” Meglepő módon a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése is gondot jelent több

kolléga számára, ahogy ez az interjúból is kiderült: „Nekem a legnehezebb feladat az értékelés. Ahogy a hallgatók minősége egyre inkább csökken, úgy kell nekem is átgondolni az értékelést. Nehéz... Nem tudom igazán összehangolni, hogy jó, hogy az órán mindenféle kreatív módszert használunk, de a tananyagot akkor is számon kell kérni. Én ebből azért nem akarok engedni.” Erre a területre – úgy gondoljuk – minden bizonnyal jóval erőteljesebb figyelmet szükséges fordítani: fontos lenne a fejlesztő értékelés többféle módszerével megismertetni a kollégákat, illetve rámutatni arra, hogy a pedagógiai értékeléshez kapcsolódó mérés, ellenőrzés háttérében milyen pedagógiai alapelveket érdemes szem előtt tartani.

Oktatói kompetenciák a gyakorlatban

Kutatásunk során kiemelten fontosnak tartottuk megvizsgálni, mennyire tudatosak a kollégák a különböző pedagógiai tevékenységekben (tervezés, pedagógiai értékelés, oktatási módszerek) saját bevallásuk szerint. A tervezéssel kapcsolatos kompetenciákkal összefüggésben több állítással kapcsolatban kértük ki a kollégák véleményét. Rákérdeztünk arra, hogy a kurzusaik kialakításánál mennyire veszik figyelembe a munkaerőpiaci elvárásokat: itt kiválóan tetten érhető a civil (lásd ÁNTK, VTK) és a hivatásos (HHK, RTK) karok közötti különbség. Az ÁNTK-n oktató kollégák közül mindenki a „mindig figyelembe veszi a munkaerőpiac elvárásait” választ adta, míg a hivatásos karok képviselői közül 11 fő a „soha” választ jelölte meg. A munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelést a hivatásos karok esetében a megrendelő szervek oldaláról érkező igények adják: „Nekünk a rendvédelmi szervek elvárásainak megfelelően kell alakítanunk az oktatást, és össze kell hangolnunk az adott tudományterület szakmai újdonságaival mindezt. Ez néha nem egyszerű, néha nincs elég kifutási ideje a képzés bevalásának.”

Kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire tájékoztatják a kollégák hallgatóikat a kurzus céljáról, az elérendő kompetenciákról. A „félév elején bemutatom hallgatóimnak, hogy milyen kompetenciákban fejlődhetnek a kurzus során” állításra a 140 főből 34 fő nem válaszolt, míg 13 fő soha vagy néha tájékoztat erről, míg a mindig megteszi választ 47 fő jelölte meg.

Szinte hasonló adatokat kaptunk azzal kapcsolatban, hogy fontosnak tartják a hallgatók előzetes tudásának felmérését: csupán 8 fő nem figyel erre tudatosan, míg a többi kolléga (19 fő) gyakran, 33 fő majdnem mindig, 46 fő mindig megteszi ezt. Az interjúink során is kitértünk erre a témára: interjúalanyaink közül több hivatásos kolléga is kifejtette, hogy a hallgatók milyen előzetes – laikus – nézetekkel érkeznek a képzésbe, és ez milyen nehézséget okoz a hétköznapiakban: „A hallgatók nagyon gyakran a filmekből veszik az információt a rendőrségről. A különböző sorozatokból tájékozódnak, azt hiszik, hogy ugyanazt fogják csinálni, mint például a *Gyilkos elmék*ben. Az első hónapokban oktatóként pont az a feladatunk, hogy a realitás talajára hozzuk a hallgatót” (vö. ERDŐS 2019; FEKETE–BAJNOK–HEGEDŰS 2023). Minimálisan ugyan, de megjelent, hogy a hallgatók előzetes tudására építve igyekeznek a kollégák alakítani a kurzusukat, ugyanakkor egyik interjúalanyunk, hogy miért nem teszi mindezt, így érvelt: „Lehetetlen mindenki igényeit és szükségleteit figyelembe venni. Elméletben nagyon jól hangzik, de lehet, én vagyok tehetségtelen, nekem ez nem megy. Főleg, hogyha párhuzamosan több csoportot tanítok.” Hasonló eredmények születtek a különböző tanulási utak biztosításával kapcsolatban: 20 fő soha vagy csak néha ad egyénre szabott tanulási utat a hallgatóknak.

Az oktatással kapcsolatos felfogás tekintetében egyértelmű volt az ismeretközvetítés fontossága: a 105 főből csupán 4 fő jelezte, hogy nem annyira törekszik sok adatot, tényt bemutatni az órán, míg 53 fő mindig ezt teszi saját bevallása szerint. A tudásközvetítés jelentőségére interjúalanyaink is kitértek: „Persze, persze, fontosak ezek az interaktív, szórakoztassuk a hallgatókat módszerek, de nem szabad közben elfeledkezni az ismeretről sem. Nekem szerintem oktatóként ez a feladatom. Hogy segítsen rendszerben gondolkodni a hallgatót, hogy tudást adjak át neki. Nagy hibának tartom, hogyha elcsúszik bármelyik irányba az oktatás.” A tanítás során egyértelműen a lényegi és megbízható információk átadása a cél: 71 kolléga a mindig, 26 fő a majdnem mindig, míg 8 fő a gyakran választ választotta annál a mondatnál, hogy „a tanítás során figyelek arra, hogy lényegi és megbízható információkat mutassak be a hallgatóknak”.

A kérdőívet kitöltő 105 főből 98 fő oktatási céljaként választotta a hallgatók laikus nézeteinek feloldását, és 100 fő pedig saját bevallása szerint támogatja

a hallgatók kritikus gondolkodásának fejlődését. Nem meglepő eredmény született azzal kapcsolatban, hogy mennyire tartják fontosnak az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását. 103 fő – eltérő mértékben ugyan – fontosnak tartja, hogy az elméletet és a gyakorlatot összekapcsolja oktatói munkájában: 60 fő mindig, 34 fő majdnem mindig, míg 9 fő gyakran ad olyan feladatot, amely az elméleti és a gyakorlati szempontokra egyaránt fókuszál. A reflektív gondolkodás fejlesztése az utóbbi időben egyre inkább megjelent mint cél az oktatási folyamatban: úgy tűnik, hogy ez a terület az, amely legkevesbé van jelen a kérdőívet kitöltő oktatóknál. 7 fő soha, 15 néha él azzal a lehetőséggel, hogy olyan feladatokat adjon a hallgatóknak, amelyek segítségével a hallgatók saját tanulásukra, képességeik fejlődésére tudnak reflektálni. További kihívásként jelenik meg a hallgatók egymás közötti együttműködésének támogatása az oktatási folyamatban: a 105 válaszadó közül 7 nem szokott adni olyan feladatokat, amelyek a hallgatók egymással való kooperációját erősítik – ezt a választ azok a kollégák adták, akik kizárólag vagy zömében előadást tartanak, míg a tréneri feladatokat ellátók egyöntetűen a mindig választ adták.

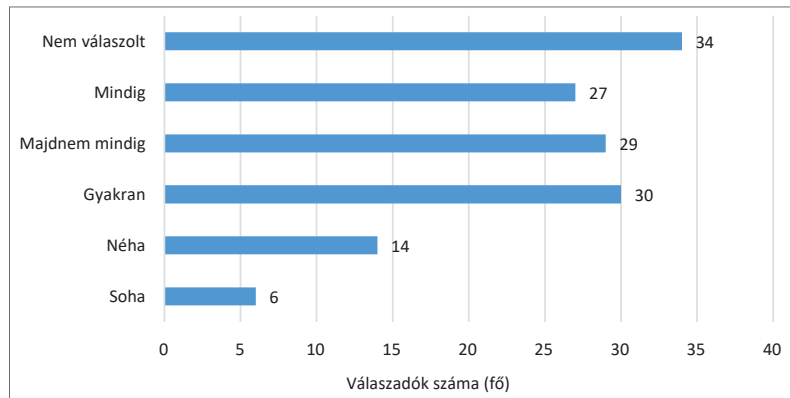
Az oktatói kompetenciák közül az egyik legfontosabb a pedagógiai értékeléshez kapcsolódik. A fejlesztő értékelés egyik ismérve a folyamatos visszacsatolás, amelyet a kérdőívet kitöltők általában szintén szükségesnek tartottak: csupán két fő jelezte, hogy nem szokott félév közben visszajelzést adni a hallgatók munkájára, míg 39 fő mindig megteszi ezt. A kollégákkal történt beszélgetéseknél is többször előkerült a pedagógiai értékelés problémaköre:

- ♦ „Hogy mi a legnehezebb feladatom oktatóként? Talán az osztályozást mondanám. Folyamatosan csökken a minőség, próbálok igazságosan osztályozni, de a semmire csak nem adhatok osztályzatot.”
- ♦ „Nagyon nagy meló ez az értékelés. Múlt félévben nagy lelkesen nekivágtam, hogy folyamatosan kérek feladatokat és azonnal visszajelzek. Hát elbuktam. Volt 6 csoportom, csoportonként átlagosan 25 hallgatóval. Nem tudtam tartani a tempót.”
- ♦ „Izgalmas kihívás. Korrektnek lenni, valódi visszajelzést adni.”

Az értékelés során az ismeret alkalmazhatóságának fontosságára kérdeztünk rá: csupán két olyan kolléga volt, akik azt jelezték, a tudás alkalmazni tudását értékelési szempontként tartják számon, illetve két fő kivétellel mindenki – eltérő szinten ugyan – elvárja a hallgatóktól, hogy képesek legyenek szintetizálni a tanultakat. Az értékelési szempontok sokszínűsége az interjúkban is felmerült: „Nagyon ésszél kell lenni az értékelésnél. Én mindig megnézem, hogy melyik szakirányon oktatom az adott tantárgyat és a leendő munkájukhoz mennyire szükséges az adott tartalom. Ha ezt nevezhetjük differenciálásnak, akkor azt csinálom.”

Hasonlóan fontos kérdés, mennyire rendelkeznek a kollégák széles oktatásmódszertani repertoárral. Elmondható, hogy itt születtek a legkedvezőtlenebb válaszok, ahogy az a 4. ábrán is látható.

Az oktatási módszerek sokszínűsége komoly kihívást jelent az oktatók számára. Interjúalanyaink közül többen kitértek erre beszélgetéseink során: „Én kicsit el vagyok veszve. Járok a KTP-s (Kreatív Tanulási Program) rendezvényekre, ahol nagyon sok új dolgot hallok. De nem tudom mihez kötni, félek alkalmazni az ott hallottakat.”



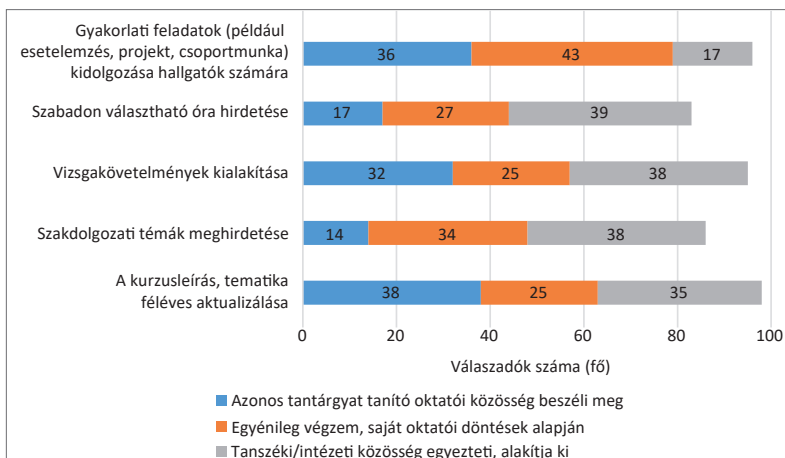
4. ábra. Az oktatási módszerek sokszínűsége

Forrás: a szerzők szerkesztése

Több kolléga (18 fő) kiemelte, hogy a képzéseken megismert, számukra új módszerek kipróbálására kevésbé vállalkoztak, mert vagy nem tudták saját tárgyaikhoz kötni, vagy „annyira sok pluszenergia-befektetést jelentett volna, hogy inkább lemondtam róla.” Természetesen azért voltak interjúalanyaink között is lelkes „kipróbálók”: „Nekem nagyon jót tettek a KTP-s képzések. Kicsit kizökkentettek abból a pocsoltyából, amiben voltam. Számos jó gyakorlatot hallottam és ezek közül többet ki is próbáltam.”

Együttműködés az oktatásban

Egy képzés sikerességének egyik legfőbb feltétele a képzésben oktatók együttműködése, a képzési tartalmak összehangolása. Az együttműködésre vonatkozó kérdések kapcsán egyes oktatói tevékenységekre kérdeztünk rá abból a szempontból, hogy mennyire működik együtt annak elvégzése során a kolléga. Az 5. ábrán három típusú választ foglaltunk össze: az egyéni munkavégzésre, az azonos tantárgyat oktatók közösségére, valamint a teljes tanszéki csoportra vonatkozóan.



5. ábra. *Együttműködés az oktatásban*

Forrás: a szerzők szerkesztése

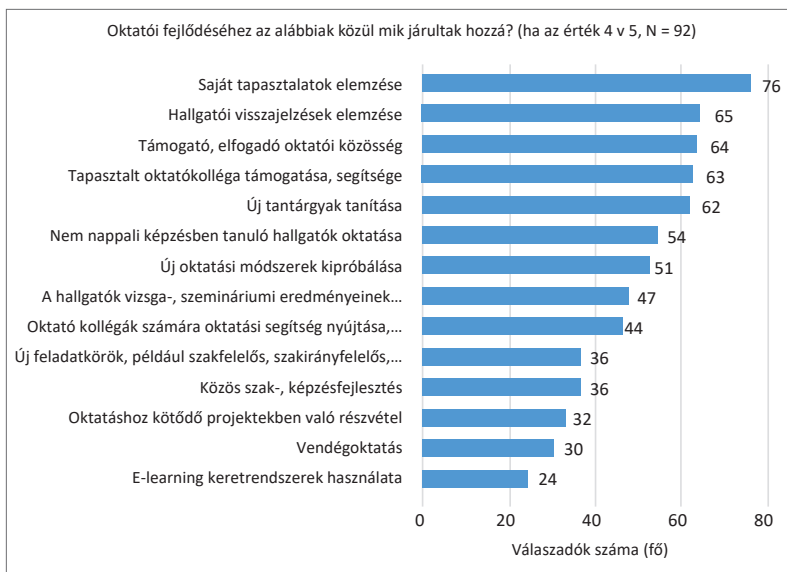
Az 5. ábrán jól látható, hogy a gyakorlati feladatoknál jelenik meg leginkább az egyéni oktatói munkavégzés, míg legkevesebben a vizsgakövetelmények, illetve a tematikák esetében végzik egyedül a feladatokat. A kurzusleírást leginkább az azonos tantárgyat oktatók közössége alakítja ki. A tanszéki közösség leginkább a szakdolgozati témák meghirdetésében, a vizsgakövetelmények kialakításában, valamint a szabadon választható tantárgyak meghirdetésében játszik szerepet. Az oktatásban az együttműködésre interjúalanyaink is reflektáltak:

- „Elképesztően fontos a tanszékek közötti együttműködés. Nagyon össze kell/kellene hangolni, hogy ki mit tanít. Sajnos már én is jártam úgy, hogy más már leoktatta azt, amit én akartam.”
- „Talán ez az, ami legkevésbé megy. Nem beszélgetünk eleget, pedig kellene: ki mit és hogyan tanít, mit követel egy félévben. Akkor talán kikerülnénk, hogy a hallgatóknak egy félévben csak zh-juk legyen, vagy csak beadandójuk.”
- „Szerintem a szakfelelősnek nagy a felelőssége az együttműködésben. Én le szoktam ültetni az adott képzésben oktató kollégákat, hogy egyeztessünk. Enélkül nem lehet minőségi képzést csinálni.”

Az együttműködés nemcsak karon belül fontos, hanem a teljes Egyetemen: ez különösen fontos a karok közösen tartott kurzusain (lásd Ludoviceum tantárgyak), illetve az átoktatás jelensége is segítheti a kooperációt.

Az oktatói kompetenciák fejlesztése

Ahhoz, hogy minél inkább hatékony legyen az oktatói munka, elengedhetetlen a tudatos fejlesztés, önfejlesztés. Nemcsak hallgatói, hanem oktatói szempontból is szükséges beszélni a reflektív gondolkodásról, annak fejlesztéséről. A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy az általunk felsorolt elemek hogyan járultak hozzá a kitöltő oktatói kompetenciáinak fejlődéséhez. A 6. ábrán azokat foglaltuk össze, ahol a 4. vagy 5. értéket adták az ötös Likert-skálán.



6. ábra. Az oktatói fejlődéshez szükséges elemek

Forrás: a szerzők szerkesztése

A 6. ábrán is jól látható, hogy leginkább a saját tapasztalatok és a hallgatói visszajelzések elemzései segítik a kollégákat. Az utóbbival kapcsolatban az interjúalanyaink is kifejtették véleményüket, miszerint „kellenek a hallgatói visszajelzések, de nem azok, amiket a félév végén hasukra ütve kitöltenek a hallgatók, hanem a valós, a tanár előtt is nyíltan vállalt véleményekre van szükség. Nekem nem is nagyon tetszenek azok a szempontok, amelyek mentén értékelnek minket a hallgatók, de persze jobbat nem tudok mondani, csak kritizálni.” A támogatói közeg és támaszt nyújtó kollégák szerepe is vitathatatlan mind a kérdőív, mind pedig az interjúk eredményei alapján. Egyik pályakezdő interjúalanyunk is kiemelte a mentorálás szerepét a pályaszocializációja során: „Nekem szerencsém volt, mert egy olyan tanszékre

kerültem, ahol a tanszékvezetőm fontosnak tartotta, hogy legyen mellettem egy idősebb, tapasztaltabb kolléga. Rengeteget segített a túlélésben. Amikor például félév végén kellett lezárnom a hallgatókat, akkor megmutatta, hogy mire kell odafigyelnem.” A fejlődés másik lehetséges útja az új tantárgyak oktatása, ami minden esetben többlet lehet a kollégákra, ugyanakkor segít a rutin, az automatizmusok elkerülésében. Bár arra is fontos odafigyelni, hogy a túl sok tantárgy oktatása egy félévben veszélyeztetheti az elmélyülést – ahogy arra egyik interjúalanyunk is felhívta a figyelmet. A kitöltők kevesebb mint fele tartja a fejlődés útjának a hallgatók eredményeinek elemzését, vagy akár az oktatóknak szóló tanácsadást. Számunkra is meglepő eredmény volt, hogy az *e-learning*-rendszer mennyire nem tekintik a fejlődés lehetséges módjának.

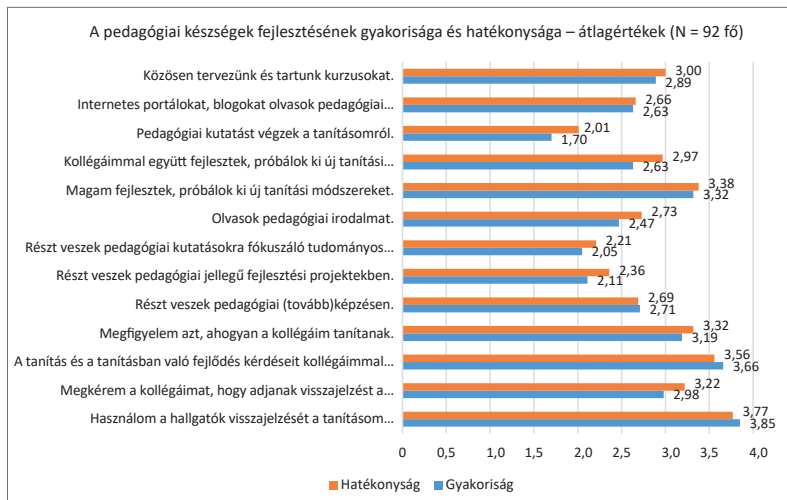
A kérdőívben azzal is foglalkoztunk, milyen gyakran dolgozik az egyén a pedagógiai képességeinek fejlesztésén (1 – soha; 2 – ritkán; 3 – átlagos; 4 – sokszor; 5 – rendszeresen) és ez mennyire segíti a fejlődésében (1 – egyáltalán nem; 2 – inkább nem; 3 – segít is, meg nem is; 4 – inkább segít; 5 – teljes mértékben). A kérdésekre 92 fő válaszolt a 140 főből. Az 5. táblázatban foglaltuk össze a főbb eredményeket.

Ha az átlagokat nézzük, akkor elmondható, hogy a hatékonyság és a gyakoriság szempontjából igen érdekes eredmények születtek. Tiszta kivüláglik, hogy a gyakoriságot tekintve a legkevésbé pedagógiai kutatásokat végeznek a kollégák, illetve nem igazán jellemző, hogy részt vennének pedagógiai kutatásokra fókuszáló tudományos rendezvényeken, valamint pedagógiai jellegű fejlesztéseket támogató projekteken. A leggyakrabban a hallgatói visszajelzések feldolgozásával és az informális beszélgetés módszerével élnek a kollégák, illetve az önállóan kifejlesztett oktatási innovációk is gyakoriak a kérdőívet kitöltőknél (7. ábra).

5. táblázat. *A pedagógiai készségek fejlesztésének gyakorisága és hatékonysága*

Állítás	Gyakoriság					Hatékonyság				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Használok a hallgatók visszajelzését a tanításom fejlesztéséhez.	7	9	13	24	39	9	11	10	24	38
Megkérem a kollégáimat, hogy adjanak visszajelzést a munkámra.	16	24	14	21	17	15	15	15	28	19
A tanítás és a tanításban való fejlődés kérdéseit kollégáimmal informálisan beszélem meg.	6	12	17	29	28	9	11	17	29	26
Megfigyelem azt, ahogyan a kollégáim tanítanak.	15	14	17	30	16	16	12	12	30	22
Részt veszek pedagógiai (tovább)képzésen.	30	13	15	21	13	31	10	19	20	12
Részt veszek pedagógiai jellegű fejlesztési projekteken.	34	23	17	13	5	36	15	20	13	8
Részt veszek pedagógiai kutatásokra fókuszáló tudományos konferenciákon.	46	17	12	12	5	40	19	14	11	8
Olvasok pedagógiai irodalmat.	29	21	20	13	9	27	16	17	18	14
Magam fejleszték, próbálok ki új tanítási módszereket.	8	16	25	24	19	16	7	18	28	23
Kollégáimmal együtt fejleszték, próbálok ki új tanítási módszereket.	25	18	23	18	8	27	12	12	18	23
Pedagógiai kutatást végzek a tanításomról.	60	14	7	7	4	50	15	9	12	6
Internetes portálokat, blogokat olvasok pedagógiai témakörben.	27	19	19	15	12	28	16	19	17	12
Közösen tervezünk és tartunk kurzusokat.	29	13	9	21	20	27	8	15	22	20

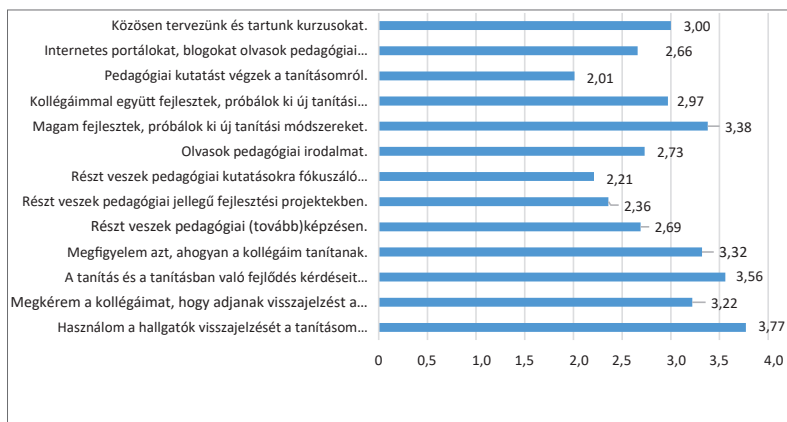
Forrás: a szerzők szerkesztése



7. ábra. A pedagógiai készségek fejlesztésének gyakorisága és hatékonysága

Forrás: a szerzők szerkesztése

A hatékonysággal kapcsolatban is érdekes eredmények születtek. A mérés négyes skálán történt. A 8. ábra mutatja be a kapott válaszok átlagát.



8. ábra. A tevékenységek hatékonysága (N = 92)

Forrás: a szerzők szerkesztése

A legkevésbé hatékonyak a pedagógiai kutatást és a tudományos konferenciákon, valamint a pedagógiai fejlesztésekben való részvételt gondolják a válaszadók, míg egyértelműen itt is a hallgatók visszajelzéseit, a kollégákkal való kommunikációt, illetve a saját fejlesztéseket tartják a leginkább célravezetőnek. Ez nagyon egyértelműen arra utal, hogy a közös, együttműködésen alapuló pedagógiai légkör erősítése elengedhetetlen feladatként jelenik meg, ahogy arra vezetői szerepet betöltő egyik interjúalanyunk is utalt: „Szerintem a fejlődéshez egyértelmű út a kooperáció. Én rengeteget tanultam idősebb kollégáimtól, a hallgatóktól. Ha nem működünk együtt és nem kapunk valós visszajelzést, akkor megfosztjuk magunkat a fejlődéstől.”

Nyílt kérdésben rákérdeztünk arra is, hogy melyek azok a területek, ahol a következő három évben fejlődni szeretnének. A felsorolt válaszokat kategorizáltuk, és a 6. táblázatban foglaltuk össze a főbb eredményeket.

6. táblázat. *Fejlesztendő területek*

Kategória	Elemzés (fő)
Stresszkezelés, mentálhigiéné	2
Pedagógiai kutatás	2
A tanári, oktatói szerep erősítése	2
Tananyagírás, kurzusfejlesztés	4
Publikálás	4
Pedagógiai értékelés	5
Diákokkal való bánásmód: tehetséggondozás, egyéni támogatás, mentorálás, kommunikáció	5
A motiválás módszertana	8
Digitális technológia, IKT-kompetenciák	12
Nyelvi kompetenciák fejlesztése, idegen nyelvű órák tartása	17
Új oktatási módszerek megismerése, kipróbálása	18

Forrás: a szerzők szerkesztése

A 6. táblázatból is jól kirajzolódnak az új oktatási módszerek, a nemzetköziesítést elősegítő tartalmak, valamint a digitális oktatás iránti igény. Ezek azok a területek, ahol fejlődni szeretnének kollégáink. A fejlődéshez segítséget is várnak el az Egyetemtől, kérdőívünkben volt lehetőség hosszasan is válaszolni arra, hogy konkrétan miben. Gyakran előforduló válasz volt a bürokrácia csökkentése, az informatikai feltételrendszer megteremtése (Moodle, Neptun rendszer, Digitális Tudástár modernizálása), továbbképzések biztosítása (például motiválás, retorika, pedagógiai alapismeretek témakörben), az oktatásszervezés oldaláról érkező támogatás, az óraterhelés normalizálása (a szélsőségek elkerülése: túl sok és túl kevés óratartás).

Mi okoz nehézséget a mindennapokban?

Mind a kérdőívben, mind az interjúkban rákérdeztünk arra, hogy mi okoz nehézséget az oktatói munkában. A 92 fő válaszait a 9. ábrában foglaltuk össze.



9. ábra. Nehézségek az oktatói munka során

Forrás: a szerzők szerkesztése

Az egyik legfőbb problémaként a hallgatók motiválatlanságát említették/jelölték meg a kollégák. A kérdőívet kitöltő 92 főből több mint felének nehézséget okoz ez, illetve interjúalanyaink közül is többen számoltak be arról, hogy „nagyon nehéz motiválni a hallgatókat. Örök küzdelem. Főleg azokat, akik csak a papírért jönnek be az Egyetemre és úgy tekintenek ránk, mint akik szolgáltatást adnak.” A hivatásos karokról érkező kollégák is kritikusan álltak hozzá a hallgatói motiváció hiányához: „Nagyon felháborító, ahogy a hallgatók hozzáállnak a tanuláshoz, a kötelezettségek teljesítéséhez. Értem, tudom, hogy más generáció, meg ők mások, mint mi, de a felelősségvállalás, bármilyen generációról is beszélünk, fontos lenne. Azt látom, hogy ők nem vállalnak felelősséget saját magukért, saját tanulási folyamatukért.” Ezzel szinte párhuzamosan jelenik meg a második nagy kihívást jelentő probléma, a hallgatók felkészületlensége, amellyel kapcsolatban többen úgy nyilatkoztak, hogy nagyon sokan komoly tudáshiánnyal érkeznek a felsőoktatásba, és szinte az Egyetemre hárulnak olyan feladatok, amelyeket a köznevelésnek kellett volna ellátnia. A felkészületlenségből adódóan többen megfogalmazták az alapozó, felzárkóztató tárgyak szükségességét, ha már „kirúgni nem lehet őket”. Ezt különösen azokon a szakon oktatók jelezték, ahol viszonylag alacsonyabb a hallgatói létszám. Érdekes volt számunkra, hogy viszonylag domináns problémaként definiálták az adminisztrációs kötelezettségeket. Az ezek csökkentése iránti igényt többen is megfogalmazták, így például a Neptun rendszer gördülékenyebbé tétele, a sokféle online platform egységesítésének ötlete is megjelent, illetve hogy a papírformájú adminisztrációt váltsa fel az elektronikus rendszer. A fentebb felsorolt problémák közül kiemelnénk még a magas óraszámot, illetve a hallgatói csoportlétszámot, amelyeket az interjúkban több kolléga is említett: „A nagy csoportlétszámok miatt reménytelen az egyénre szabott oktatás. Jól hangzik, hogy gyakorlatias, kis csoportos oktatás van nálunk, én inkább úgy fogalmaznék, hogy arra való törekvés.”

A nehézségek feloldásában mind az egyénnek, mind az Egyetemnek van felelőssége. Mi a kérdőívben elsősorban az Egyetemmel kapcsolatos elvárásokra kérdeztünk rá. Nézzünk meg ezek közül néhányat:

- az oktatáshoz szükséges eszközök biztosítása (tárgyi, személyi infrastruktúra);
- a bürokrácia csökkentése;
- az oktatási tevékenység fontosságának kiemelése, a TÉR-ben történő elismerése;
- módszertani továbbképzések, támogatások szervezése;
- nyitottság a problémák kezelésére;
- a képzések iránti munkaerőpiaci elvárások feltárása és ahhoz való igazodás;
- a képzésen belül az órák elosztásánál a szakmai szempontok határozottabb figyelembevétele;
- az oktatók közötti együttműködés támogatása, erre való lehetőségek rendszerszerű biztosítása.

Az interjúk során is eléggé határozott elvárásokat fogalmaztak meg a kollégák: „Hogy mit várok el az Egyetemtól? Hát, nagyon egyszerűen megfogalmazva azt, hogy hagyjanak tanítani. Ez az értelmezésben azt jelenti, hogy vannak értelmes, jól kiválógatott hallgatók, vannak jól felszerelt tantermek, a tanóra jellegéhez alkalmazkodik a csoportlétszám. És nem vagyok folyamatosan olyan prés alatt, hogy egyszerre kell oktatónak, kutatónak, kollégának, pszichológusnak, adminisztrátornak lennem.”

Ugyanakkor arról sem szabad elfeledkezni, hogy az Egyetem az utóbbi években a Kreatív Tanulás Program bevezetésével, az infrastruktúra fejlesztésével már tett lépéseket a problémák kezelésére. Az, hogy ez mennyire volt sikeres, megosztó volt a kollégáink körében. A kérdőívet kitöltők között többen elismerték, hogy voltak komoly fejlesztések, azonban nem mindenki örült ezeknek. Az egyik kitöltő a felesleges „kreatívkodásról” számolt be, míg a kitöltők 80%-ban elismerték a KTP keretein belül tett erőfeszítéseket. Itt szeretnénk kiemelni egyik interjúalanyunk gondolatait, aki véleményünk szerint árnyaltan elemezte a KTP működését: „Nem volt egyszerű dolguk a KTP-s kollégáknak. Felülről egy pedagógiai kultúraváltást levezényelni nagyon-nagyon nehéz. Ha nincsen igény a kollégák részéről, akkor ez egy folyamatos küzdelem lesz. Ráadásul egy pedagógiai paradigmaváltás nem egyik napról a másikra történik meg. Ehhez idő kell. Szerintem rengeteg

jó dolgot tettek: a képzések, az, hogy a karok között a kollégák elkezdtek kommunikálni egymással.” Hasonló véleménnyel volt az egyik kérdőívet kitöltő kolléga, aki a nyílt kérdésre adott válaszában a következőket írta: „A módszertani sokféleség promotálása kétségkívül előnyére válik az intézménynek, illetve a kollégák ez irányú képzése is. Azonban fontosnak tartom az Egyetem egyetemjellegének megmaradását, értve ez alatt azt, hogy az elméleti tananyag is ugyanolyan fontos, mint kreatívan oktatni. Szerencsésnek tartom, hogy a karok, egymáshoz földrajzilag is közelebb lévő, kommunikációja, együttműködése gördülékenyebb az utóbbi években.”

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen a nevelési-oktatási-kiképzési folyamatban dolgozó kollégák nézeteit, véleményét megismerjük saját oktatói szerepükről, az oktatói kompetenciákról, az Egyetemen történt változásokról. Bár viszonylag alacsony létszámban töltötték ki kérdőívünket, amely – valóban – nagyon hosszú volt, mégis úgy gondoljuk, hogy árnyalt képet kaptunk minderről. Jelen vizsgálódásunk, és az ennek alapjául szolgáló kutatás – Kálmán Orsolyáé – sok ponton mutat hasonlóságot, így például a tanulástámogatás iránti igény, a hallgatói tehetséggondozás és a szakmaiság megőrzésére irányuló törekvések tekintetében. Tehát elmondható, hogy a 2019-ben készült nagymintás kutatást és saját eredményeinket összevetve nincsenek nagy különbségek az egyetemi oktatói attitűdök és preferenciákat, kijelölt és vágyott oktatói-kutatói utakat, hitvallásokat illetően. Az oktatói, kiképzői, tanári munkakörben dolgozók egyaránt a sokféle elvárásoknak való megfelelésről számoltak be, többen kiemelték az adminisztratív terheket, a hallgatók motiválatlanságát, felkészületlenségét. Az oktatással kapcsolatban megjelent az ismeret- és a kompetencia-központú oktatás közötti választás: bár érzik a kollégák, hogy szükséges váltani, de ez egy jóval komplexebb és hosszadalmasabb folyamat, ehhez sokféle támogatást, feltételeket szükséges biztosítani, mint például a különféle képzéseket, az oktatásszervezés megreformálását, a tárgyi és személyi infrastruktúra megteremtését.

Összegzésként megállapítható, hogy oktató kollégáink oktatói hitvallásában kiemelt szerepet kapott a tudás közvetítése, ebből adódóan kompetenciák tekintetében is inkább az oktatásmódszertanhoz kapcsolódó képességek fejlesztését tartották fontosnak. A saját felkészültségük esetében a szaktárgyi tudás jelent meg erősségként, míg a legkevesbé az online tervezéshez és a pedagógiai értékeléshez kapcsolódó kompetenciák területén érezték magukat magabiztosnak a kollégák. A kompetenciák fejlesztésében kiemelt fontosságúnak tartják a visszajelzéseket a kérdőívet kitöltők, amelyek mind a hallgatók, mind pedig az oktató kollégák részéről érkehetnek, valamint a szakmai támogató közösséget is hangsúlyozták válaszaikban. Legfőbb kihívásként a hallgatók motiválását fogalmazták meg a kollégák, ehhez várnak módszertani eszközöket az Egyetemtől, illetve a generációk sajátosságait figyelembe vevő oktatásmódszertani támogatásra is szükségük van oktatóinknak.

Kutatásunkból egyértelműen kiderült, hogy számos elkötelezett kolléga segíti azokat a pedagógiai paradigmaváltást szorgalmazó folyamatokat, amelyek az elmúlt években az Egyetemen elindultak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALTBACH, Phillip G. szerk. (2002): *The Decline of the Guru*. Chestnut Hill: Boston College.
- BANDURA, Albert (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. Online: https://doi.org/10.1207/s15326985sep2802_3
- CHRISTIAN László – HAUTZINGER Zoltán – KOVÁCS Gábor (2021): A magyar rendészeti felsőoktatás jelene és jövője. *Magyar Rendészet*, 21 (különszám), 53–72. Online: <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.4>
- CHRISTIAN László – KORPICS Márta – BOTOS Virág (2023): Kreatív Tanulás Program a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen. In KORPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanulóshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 15–30.
- DÁVID Mária et al. (2014): *Mentorálás a tehetség gondozásban*. [H. n.]: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- DUBOIS, David L. – KARCHER, Michael J. szerk. (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage Publications.

- DUBOIS, David L. – RHODES, Jean E. (2006): Special Issue: Youth Mentoring: Bridging Science with Practice. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 647–655. Online: <https://doi.org/10.1002/jcop.20121>
- ERDŐS ÁKOS (2019): A rendészeti tisztté válás első nehézségei – A gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 76–99.
- FÁBRI György (2016): *Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és az egyetemi teljesítmény*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- FALUS Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- FALUS Iván (2021): A kutatási eredmények összegzése témakörönként és javaslatok. In FALUS Iván – SZŰCS Ida (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 17–41. Online: <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.17>
- FEKETE Márta et al. (2022): Kihívások a pandémia idején a rendészeti felsőoktatásban hallgatói szemszögből. In GAÁL Gyula – HAUTZINGER Zoltán (szerk.): *A rendkívüli helyzetek biztonsági tényezői*. Pécs: Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport – Magyar Rendészettudományi Társaság, 169–176.
- FEKETE Márta – BAJNOK Andrea – HEGEDŰS Judit (2023): Akciókutatás a rendészeti felsőoktatásban: egy tantárgyfejlesztés reflexiója. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(2), 20–31. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.2>
- FREEDMAN, Marc (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- GIBBS, Graham – COFFEY, Martin (2004): The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. Online: <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- GORDON, Christopher – DEBUS, Ray (2002): Developing Deep Learning Approaches and Personal Teaching Efficacy Within a Preservice Teacher Education Context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483–511. Online: <https://doi.org/10.1348/00070990260377488>
- HAZELKORN, Ellen – LOUKKOLA, Tia – ZHANG, Thérèse (2014): *Rankings In Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?* Brussels: European University Association.
- HEGEDŰS Judit – FEKETE Márta (2023): Hivatásos jogviszonyban álló oktatók narratívái oktatói identitásukról. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(2), 55–64. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.5>
- HÉNARD, Fabrice – ROSEVEARE, Deborah (2012): *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. [H. n.]: OECD.

- HOMOKI Andrea (2018): A szülői kompetenciafejlesztés hatásai a gyermeki reziliencia fejlődésére. In RÁCZ Andrea (szerk.): *Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában*. Budapest: Rubeus Egyesület, 309–340.
- KÁLMÁN Orsolya (2019a): Oktatói kompetenciák – hogyan azt a hazai oktatók látják. *Pedagógusképzés*, 18(1–2), 14–42. Online: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.01>
- KÁLMÁN Orsolya (2019b): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- KRASZ Katalin (2013): Teljesítményértékelési rendszer kialakításának kérdései a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 7(1), 69–82.
- KUGEL Peter (1993): How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328. Online: <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- LÉNÁRD András – MÁRKUS Éva – SVRAKA Bernadett (2022): A TÓK TÉR, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar teljesítményértékelési rendszerének fejlesztési folyamata. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 186–201. Online: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.186.201>
- LÓCZY Péter – VARGA-MÉSZÁROS Brigitta (2015): *A Teljesítményértékelési Rendszer (TÉR). Elektronikus továbbképzési program tananyag*. Budapest: NKE Vezető- és Továbbképzési Központ.
- LUEDEKKE, GEORGE R. (2003): Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A Study of Disciplinary Variation and 'Teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228.
- MANG Béla – BÁNYAINÉ TÓTH Ágota – KOLESZÁR Ágnes (2009): Küldetés, stratégia, intézményfejlesztési terv a magyar felsőoktatásban. In HRUBOS Ildikó – TÖRÖK Imre (szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Szemelvények kiemelt témakörökben*. Budapest: Műegyetemi Kiadó, 49–60.
- Nemzeti Közzszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, 2017/11. számú dékáni intézkedés 1. sz. melléklete.
- ÖDALEN, Jörgen et al. (2016): Teaching University Teachers to Become Better Teachers: The Effects of Pedagogical Training Courses at Six Swedish Universities. *Higher Education Research and Development*, 38(2), 339–353. Online: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- PETŐNÉ CSUKA Ildikó (2014): Emberitőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében. In NAGY Imre Zoltán (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*. Budapest: Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar, 301–310.
- POSTAREFF, Liisa – LINDBLOM-YLÄNNE, Sari – NEVGI, Anne (2007): The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. Online: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- RAUSCH ATTILA – MISLEY HELGA (2021): A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31(6), 62–71.

- RHODES, JEAN E. (2005): A Model of Youth Mentoring. In DUBOIS, David L. – KARCHER, Michael J. (szerk.): *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage Publications, 30–43.
- SIPOS Szandra (2019): Az osztályfőnöki rendszer a rendészeti felsőoktatásban – korlátok, kihívások, lehetőségek. In HEGEDŰS Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest: Nemzeti Közszerzői Egyetem, 60–72.
- SOLYMOSI Katalin (2015a): Az osztály és az osztályfőnök. In N. KOLLÁR Katalin – RAPOS Nóra (szerk.): *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 155–165.
- SOLYMOSI Katalin (2015b): Az osztályfőnöki szerep. In N. KOLLÁR Katalin – RAPOS Nóra (szerk.): *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 166–175.
- SZABÓ János (2014): Felsőoktatási tehetségtérkép – Hallgatói jövőkép. *IMPULZUS Szegedi Pszichológiai Tanulmányok*, 1(1), 81–94. Online: <https://impulzus-pszichologia.hu/wp-content/uploads/2014/09/6-felsooktatasi.pdf>
- SZABÓ János (2015): A köznevelési- és a felsőoktatási tehetséggondozás közös pontjai. Szabadka: 14. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia (VMTDK).
- SZABÓ Katalin – JUHÁSZ Tímea – KENDERFI Miklós (2022): Felsőoktatás a Covid-19 árnyékában – hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány*, 53(6), 2–12. Online: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.06.01>
- SZAKÁCS Gábor (2014): Közszerzői teljesítménymenedzsment. A teljesítménymenedzsment humán folyamata. Készült az ÁROP-2.2.21. sz. „Tudásalapú közszerzői előmenetel” c. projekt keretén belül. Budapest: Nemzeti Közszerzői Egyetem.
- TÖRÖK Imre (2018): Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-gazdaság*, 13(4), 199–213.
- VAN VUGHT, Frans – ZIEGELE, Frank szerk. (2011): *U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report*. Brussels: Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment.

*Barnucz Nóra – Botos Virág –
Ceglédi Szabolcs – Dominek Dalma Lilla*

IKT-KOMPETENCIÁK A NEMZETI
KÖZSZOLGÁLATI EGYETEM
OKTATÓINAK KÖRÉBEN

BEVEZETÉS

Számos hazai és nemzetközi kutatás (CONDIE–MUNRO 2007; BUDA 2020; BARNUCZ 2019, 2022) vizsgálta már az IKT-eszközök tanórai alkalmazásának módjait, és egybehangzóan megállapították, hogy napjaink oktatási reformjainak megvalósítása az IKT-eszközök bevonásával lehetséges. Az egész életen át történő tanulás korában minden információhasználó számára korosztálytól függetlenül elengedhetetlenül fontos, hogy az információs írástudás¹ (műveltség) képességével rendelkezzen. Ennek fontosságát hangsúlyozza Racsko Réka is, miszerint: „Az információs és kommunikációs technológiai (IKT) műveltség nélkül nem tudunk versenyképesek lenni a 21. századi munkaerőpiacon, nem tudunk megfelelni a digitális állampolgárság követelményeinek” (RACSKO 2017: 43). A digitális kompetencia egyike a nyolc kulskompetencia-területnek, amelyet 2002-re az Európa Tanács által létrehozott szakértői munkacsoport alkotott meg (DEMETER 2006). Ezek az alapelemek (kulskompetenciák) az Európai Unió minden nemzeti alaptantervének részét képezik (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b). Az információs társadalom gyors ütemben való terjedése a digitális egyenlőtlenség kérdését is felveti. Norris (2001) többdimenziós jelenségegyüttesként kezeli a szóban forgó kérdéskört, amelynek globális, társadalmi és demokratikus dimenziói vannak. Jelen tanulmány a kérdéskör társadalmi dimenziójára

¹ A definíciót lásd *Az alapfogalmak meghatározása* című fejezetben.

irányul, amit Norris (2001) egy adott országon vagy társadalmi csoporton belüli digitális egyenlőtlenségként határoz meg a hozzáférés, a használat és a kompetencia tekintetében. Norris (2001) kutatási eredményei alapján a társadalmi digitális szakadék a következő demográfiai mutatók mentén alakul ki: jövedelem, iskolai végzettség, életkor, etnikai és regionális hovatartozás. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy az NKE oktatóinak társadalmi milyen szintű digitális kompetenciával rendelkezik önbevallásuk szerint, valamint hogy a felsorolt szociokulturális tényezők közül az életkor, valamint egyéb háttérváltozók, mint a diplomák száma vagy a pedagógiai végzettséggel való rendelkezés mentén milyen jellegű digitális szakadék rajzolódik ki. Hargittai (2002) számos tanulmányában kifejti, hogy a digitális egyenlőtlenség kapcsán leginkább arra kell figyelni, mire és hogyan használják a felhasználók a digitális eszközöket, tartalmakat. Ugyanis a szerző azon a véleményen van, hogy az egyenlőtlenségek éppen a digitális készségekben mutatkozó különbségekben mutathatók ki. A szerző erre a jelenségre hozza létre a „második szintű digitális szakadék” (*second-level digital divide*) fogalmat, amivel arra utal, hogy a felhasználók életkora negatívan korrelál a digitális készségekkel, ugyanakkor élményként élük meg az interneten végzett feladatmegoldásokat, információkeresést. A szerző életkorra utaló megállapítása azonban ellentmond számos olyan kutatásnak, amelyek azt igazolják (például TÖRÖK 2008; HUNYA 2008; BUDA 2010; FEHÉR–HORNYÁK 2010; MOLNÁR 2010), hogy a pedagógusok egy része magasabb szintű digitális kompetenciával rendelkezik a tanítványaival szemben. A Buda-féle (2017) digitális nemzedékelmélet szerint ők nem digitális bevándorlók, hanem annál inkább digitális telepeseeknek tekinthetők, hiszen szívesen és gyakran alkalmazzák az IKT-eszközöket. Megállapítja, hogy a technológiai hozzáférés önmagában nem elegendő a digitális egyenlőtlenség leküzdésére, hanem társadalmi különbségekkel is számolnunk kell (HARGITTAI 2002).

Horváth és munkatársai (2020) szerint a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztésénél a pedagógus (oktató) feladata a digitális térben való eredményes eligazodás, kreatív és biztonságos tevékenykedésre való felkészítés, továbbá a kulcskompetenciák digitális eszközökkel támogatott fejlesztése a 21. század elvárásainak megfelelően. A digitális kompetencia fejlesztésének

a felsőoktatásban a fentiek alapján több síkon kell megvalósulnia, mint például az informatikai oktatás vagy szaktárgyakba integrált oktatás keretén belül (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020a). A hallgatók digitális kompetenciáit a pedagógus (oktató) akkor tudja hatékonyan támogatni, ha képes saját digitális kompetenciáinak objektív felmérésére, értékelésére, azok ismeretében képes továbbfejleszteni oktatási módszertanát, maximálisan kiaknázva az IKT-eszközök által nyújtott lehetőségeket a tanítás-tanulás folyamatában (BOTOS–BOTOS–BARNUCZ 2023; DOMINEK et al. 2023). Az oktató egyéni felelősségvállalása mellett a rendszerszintű intézményi támogatásoknak ugyanilyen meghatározó szerepe van a digitális kompetenciák fejlesztésében (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020a; DRINGÓ-HORVÁTH – T. NAGY – WEBER 2021). Ez a megközelítés magába foglalja a képzéseket, tanterveket, hosszú távú stratégiai programokat (Európai Bizottság 2018).

SZAKMAI HÁTTER

Az oktatók digitális kompetenciájának a kutatásához fontos megvizsgálni, hogy ennek megléte és/vagy hiányosságai milyen mértékben befolyásolják a hallgatói kompetenciákat (DRINGÓ-HORVÁTH – GONDA 2018; DRINGÓ-HORVÁTH 2018). A kulcskompetenciák egyike a digitális kompetencia (Az Európai Parlament és a Tanács 2006; DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b), amelynek fejlesztése a legtöbb tantárgy keretében megvalósítható (lenne). A digitális állampolgárság kompetenciáinak elsajátítása érdekében kulcsfontosságú a különféle IKT-eszközök, internetes platformok, egyéb digitális megoldások tanórai integrálása, amelyek online és/vagy offline módon is bevezethetők. Ezáltal olyan hallgatókat képezhetünk, akik a munkaerőpiacra lépve hatékonyan, megbízhatóan és felelősségteljesen képesek a technológia alkalmazására. A kutatás két szakaszból áll: az első szakaszban az NKE oktatóinak oktatásmódszertani ismereteit, az oktatással kapcsolatos nézeteit és elvárásait vizsgáltuk, míg a második szakaszban fókuszcsoportos beszélgetésekkel mélyítettük ismereteinket az oktatók digitális kompetenciájára irányulóan.

A pandémia eseményei bizonyították, hogy bármikor előállhat egy olyan helyzet, amelyben szükséges a technológia bevonása az oktatás minőségének megőrzése céljából (például PROCHÁZIK 2020; REIMERS–SCHLEICHER 2020; KOVÁCS 2021; HEGEDŰS–MATLÁRI–BARNUCZ 2022). A történések igazolták, hogy az Európai Parlament és Tanács Ajánlásában megfogalmazott (2006), az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra – kiemelten a digitális kompetenciára – nagy hangsúly helyeződött. Az Ajánlás hangsúlyozza, hogy a 21. században az oktatás fundamentális részét a minél magasabb oktatói/hallgatói digitális kompetencia fejlesztése adja, amely képessé tesz más kulcskompetenciák elsajátítására is (FERRARI 2013). Ez pedig hatással van a kreativitásunk fejlesztésére, ami a digitális társadalomban történő boldogulásunk záloga. A Z generáció tagjai megváltozott tanulási elveket mozgósítanak az ismereteik elsajátítását illetően, amelyhez az oktatásnak is igazodnia kell. A hallgatók megváltozott tanulási szokásai és az információs társadalom gyors változásai a hallgatók és az oktatók részéről is magas szintű digitális kompetenciát kívánnak, amit a munkaerőpiacon megjelenő új pozíciók és hivatások is alátámasztanak (PIRZADA–KHAN 2013; BARNUCZ–URISKA 2021). Az utóbbi években számos kutatást végeztek az IKT-eszközök használatára, módszertani alkalmazására irányulóan a köznevelésben, de a felsőoktatás területén viszonylag kevés ilyen jellegű felmérés készült (DRINGÓ–HORVÁTH – GONDA 2018; DRINGÓ–HORVÁTH 2020). Fontosnak tartjuk az NKE-n zajló kutatások eredményeinek interpretálását, amelyek az intézmény oktatási stratégiájának szabhatnak új irányokat.

ELMÉLETI HÁTTER

Az alapfogalmak meghatározása

Ebben a fejezetben a kutatás témája szempontjából releváns alapfogalmak meghatározása történik. Az első ilyen fogalom az *(1) információs társadalom*, amely nem azonos az internettel, annak csak eszköze az internet. Az információs társadalom egy világméretű számítógépes hálózat, amely rendkívül sok kommunikációs elemet foglal magában (PINTÉR 2004). Manuel Castells

(1998) meglátása szerint az információs társadalom létrejöttét az információs technológiák forradalma tette lehetővé (idézi PINTÉR 2007). „Az információs társadalom nagyon fejlett, nagyon hatékony, ugyanakkor meglehetősen szabható társadalmi és gazdasági rendszer. E társadalom alapvető éltető eleme az információ, melynek mennyisége és minősége létfontosságú a felhasználók számára” (HAIG 2007: 1). Más megközelítésből tekintve az információs társadalom olyan új típusú emberi társadalom, amelyik teljes mértékben különbözik a jelenlegi ipari társadalomtól. A társadalom átalakulása és fejlődése mögött álló hatóerő az információs javak termelése lesz, nem pedig az anyagiaké. A szóban forgó kifejezés olyan társadalom terveit körvonalazza, amelyik az anyagi javak bőséges fogyasztása helyett az ember kreativitását virágoztatja fel (M. PINTÉR et al. 2021). Összegezve: az információs társadalomban az adat és az információ előállítása, termelése, feldolgozása, forgalmazása és fogyasztása válik áruvá, alapvető termelési móddá (RAB 2015), szemben az ipari társadalommal, amelynek jellemző meghatározói az anyagi javak, és az azokhoz szükséges előállítási módok.

A következő fogalom az (2) *információs írástudás*: ezzel kapcsolatosan sok egymással átfedésben lévő szinonima (például információs műveltség, információs kultúra, információs kompetencia, információs készség vagy információs jártasság) kering a köztudatban, de igazán pontos lényegi, tényleges magyarázat sok esetben nem kapcsolódik hozzá (RACSKO 2017). A fogalom az 1970-es években jelent meg, majd a nyolcvanas évek végére vált széleskörűen ismertté. A képességeknek olyan halmazaként jellemezték, amelyek három szinten jelennek meg: 1. segítenek megtalálni és használni az információt; 2. az információ használata a problémamegoldásban és döntéshozatalban; 3. hatékony információkeresés és -hasznosítás (Dömsödy 2012-t idézi RACSKO 2017: 45). Az információs írástudás nem a technikai tudást, nem az internet használatát jelenti, hanem számos kognitív tevékenységet foglal magába. Az információs írástudás készségei meghatározzák, és egyben kijelölik azokat az irányokat, amelyekre az oktatásban a figyelmünket fókuszálni kell. Az információs írástudás készségeit Rab (2007) szerint több szinten alakíthatjuk ki: (1) a feladat értelmezése, majd annak megoldásához szükséges információ meglétének, fontosságának, illetve hiányának felismerése; (2) a hiányzó információ megszerzésének stratégiája. Ehhez a készséghez

a különböző információforrások elérésének, használatának ismerete szükséges; (3) a hatékony információ keresése, valamint a kritikus forrás feldolgozása (hitelesség, pontosság felismerése). Megfelelő adatmennyiség kiválasztása; (4) a szintézis. A megszerzett információ elemzése (megértés, összehasonlítás, kombinálás) és tudatos felhasználása; (5) végül, de nem utolsósorban az értékelés következik, azaz a tudásmenedzsment (a feldolgozott tudás tárolása, visszakereshetősége, későbbi felhasználásának biztosítása). Az információs írástudás tehát az információ elérésének és értékteremtő felhasználásának képességét jelenti. Információs írástudónak azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra. Annak van információs írástudása, aki megtanulta, hogyan kell tanulni (RAB 2015).

A harmadik fogalom a (3) *digitális állampolgárság*: ez az elmúlt években párhuzamosan fejlődött az internettel, valamint az internet által nyújtott lehetőségekkel (OLLÉ 2011). A fogalom alakulására hatással volt az online felhasználói tevékenység története, és azóta is folyamatosan formálódik a technika és a technológia haladásával. A nemzetközi szakirodalomban a legátfogóbb értelmezést az ISTE (International Society for Technology in Education) által kidolgozott modell nyújtja. A modell jellemzően az oktatási környezet szereplőinek (pedagógusok, diákok) kompetenciáit jellemzi és vizsgálja. Ez a modell kilenc területet ölel fel (RIBBLE 2011): (1) digitális hozzáférés; (2) digitális műveltség; (3) digitális kommunikáció; (4) digitális kötelezettség és felelősség; (5) digitális etikett; (6) digitális biztonság; (7) digitális kereskedelem; (8) digitális jog; (9) digitális egészség és közérzet. Ribble a kilenc területet három nagyobb körbe sorolja, amelyekhez három felhívást kapcsol: (1) „Tiszteld magadat és másokat!”, (2) „Tanítsd/műveld magadat és másokat!”, (3) „Védd meg magadat és másokat!” (RIBBLE 2009).

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoportján belül működő Digitális Állampolgárság Kutatócsoport a Ribble-féle kilences felosztást (RIBBLE 2011) újradefiniálta (CZIRFUSZ et al. 2015), amelyből három nagyobb kompetenciakört alakított ki: (1) digitális jelenlét; (2) digitális életvezetés; (3) digitális produktivitás. Ezeken belül a Bloom-taxonómia szinteződésének újragondolásával további részkompetenciákat határoztak meg, így az eredeti kognitív szintek – *emlékezés, megértés, alkalmazás, elemzés, kiértékelés, létrehozás* – mellett az affektív

szintek is megjelentek: *befogadás, reagálás, értékelés, értékszerveződés, érték-alapú viselkedés* (CZIRFUSZ et al. 2015). Mindezek figyelembevételével dolgozták ki a (4) *digitális állampolgárság* új nemzetközi modelljét:

„A digitális állampolgársághoz kapcsolódó tevékenységek olyan tudatosan átgondolt, az egyén és a közösség számára értékes cselekvést és viselkedést jelentenek, amelyek magukban foglalják a XXI. századhoz illeszkedő, digitális kommunikáció és eszközhasználat modelljét, az online felületeken végzett értékkeremtő tevékenységet és annak hatásait, valamint a digitális eszközökkel végzett cselekvés etikai, jogi, valamint a mentális és fizikai egészségi állapothoz fűződő aspektusait is. A digitális állampolgárság fogalma alapján az egyén a közösség által kialakított – és folyamatosan formálódó – normák szerint, az egyén és a közösség jogainak és becsületének tiszteletben tartásával, annak védelmében és művelésében végzi mindennapi, hétköznapi és szakmai tevékenységét” (LÉVAI 2014: 70).

Az Európai Tanács az Európai Unió tagállamai számára 2000-ben új stratégiai célokat határozott meg annak érdekében, hogy a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasága legyen (CHIRA 2020). A meghatározott célok eléréséhez az unió országainak a céloknak megfelelő vagy magasabb szintű oktatással és képzéssel kell rendelkezniük, amelyhez szükséges a kulcskompetenciák kereteinek és kritériumainak meghatározása. A kulcskompetenciák a tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlenek a személyiség kiteljesítéséhez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatathatósághoz (DEMETER 2006). A keretrendszer nyolc kulcskompetenciát határozott meg, köztük a *digitális kompetenciát*. Eszerint

„a digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül” (Az Európai Parlament és a Tanács 2006: 15).

A digitális kompetencia értelmezéséhez több hazai és nemzetközi referenciakeretet dolgoztak ki (ezeket részletesen a későbbiekben mutatjuk be), amelyek alapján a

„digitális kompetencia az információs és kommunikációs technológiák magabiztos és kritikus alkalmazását jelenti a munkában, a szabadidőben és a kommunikáció során egyaránt. A fogalom magába foglalja az információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét” (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b: 174).

A szakirodalom a pedagógusok digitális kompetenciájának meghatározásakor az általános fogalmat kibővítve, precízebb, átfogóbb, mélyebb tudást körvonalaz, amelyet a fent leírtak részeként értelmezhetünk megfelelően. Az a keretrendszer, amelyet speciálisan ennek kidolgozására hoztak létre (lásd *A DigCompEdu keretrendszer bemutatása* című fejezetet), világossá teszi, hogy „az infokommunikációs technológiák tanításban és tanulásban, valamint az oktatáshoz fűződő egyéb tevékenységekben (oktatásmenedzsment, kapcsolódó egyéni és szervezeti kommunikáció, kutatási tevékenység) való felhasználásával kapcsolatos képességeket” (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b: 3) jelenti. Ezekkel megfelelő támogatást tudnak nyújtani a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez. A keretrendszer rávilágít azokra a kompetenciaterületekre, amelyek az oktatók számára elengedhetetlenek a 21. században a sikeres továbbfejlődéshez az oktatásban.

Az ötödik és egyben utolsó részletesen konceptualizálandó fogalom a (5) *kreativitás*: ennek a leginkább elfogadott meghatározása Joy Paul Guilford (1950) amerikai pszichológustól származik, aki úgy vélte, hogy kétféle gondolkodásmód különböztethető meg, a divergens (szerteágazó) és a konvergens (összetartó). Az ő felfogásában a kreativitással a divergens gondolkodásmód hozható összefüggésbe, amely egymástól független elemek közötti kapcsolatot igyekszik felfedezni egy adott probléma megoldásához. A pszichológus megfogalmazása szerint „a kreativitás alkotóképességet, teremtképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő

megjelenését” (GUILFORD 1950). A 21. század egyik kihívása a kognitív rugalmasság visszaépítése a Z generációba, ami csak az oktatók módszertani megújításával képzelhető el. A kreativitás általunk megnevezett jellemzői között kell említeni a gyermeki kíváncsiságot, az ötletekkel teli hallgatót, aki kísérletező kedvű, de kissé feledékeny, és elfoglalja magát anélkül, hogy másoktól kapna feladatot (DOMINEK 2021). Korábbi szakirodalmi meghatározások (például GALTON 1892) alapján a kreativitás kivételes képességet, tehetséget, zsenialitást jelentett, ma már ez önmagában azonban nem helytálló (BERECZKI 2019), hiszen a kutatók is egyetértenek abban, hogy minden tanuló képes valamilyen fokú kreativitásra, valamint hogy a tanulói kreativitás fejleszthető a tanítási-tanulási folyamat során (BEGHETTO 2010; BERECZKI-KÁRPÁTI 2018). A Dominek és Ceglédi szerzőpáros (2021) a tanulásieredmény-alapú oktatást az élményalapú oktatás során megvalósíthatónak ítéli, amit Farkas Éva (2017) sorait idézve tesznek hangsúlyossá, miszerint

„a tanulási eredmény alapú oktatás az élményalapú oktatás során megvalósítható. A tanulási eredmény alapú oktatás során a legfontosabb, hogy az eredményt határozza meg az oktató, milyen eredményt szeretne elérni az oktatás során, illetve milyen képességet, készséget szeretne fejleszteni az általa oktatott kurzus során. Így meg kell tervezni azokat a lépéseket, módszertani eszközöket, melyek a fent meghatározott eredmények elérése szempontjából szükségesek és hatékonyan segítik az eredmény értékelését is (FARKAS 2017). Ezen módszerek vegyítése fejleszti az önértékelést, az önálló gondolkodást, a felelősségvállalást, ezek alapján pedig a kreativitást” (DOMINEK-CEGLÉDI 2021).

Számos definíció született a kreativitás meghatározására: például találkozhatunk olyan megfogalmazással, ahol a kreativitást az eredetiség fogalmával azonosítják, pedig az csupán egy aspektusa a kreativitásnak, míg egy másik megközelítés szerint a kreativitás nem egyetlen jelenségként, hanem szindrómaként vagy komplexumként azonosítható (GUILFORD 1950; DOMINEK-CEGLÉDI 2021). Más definíció szerint a kreativitás újszerű és hasznos dolgok létrehozását jelenti (MUMFORD 2003-at idézi FODOR 2014). Zhu és Zhang (2011) azon az állásponton van, hogy a kreativitás az a képesség, amely új, minőségi és egy adott problémához illeszkedő

megoldás létrehozását eredményezi. Egy – az eddigi meghatározásoknál is részletesebb – jellemzés szerint a kreativitás „azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki” (GYARMATHY 2011: 18). Fodor László (2007) kissé más aspektusból közelítve a kreatív személyiség jellemzőjeként szintén egy komplex, kivételesen összetett fogalomról ír. Megfogalmazásában a kreativitás számos folyamatból és képességből összeszerveződő mentális struktúra, amelynek segítségével az egyén a megszerzett ismereteket, tapasztalatokat újraprendezi, közöttük szokatlan kapcsolatokat alakít ki, és egy új, különleges produktumot hoz létre, amellyel jelentősen javítható az egyén életminősége (FODOR 2007). Összegezve: a különböző kutatói nézetek megegyeznek abban, hogy a kreativitásra ma már nemcsak a tehetségekre jellemző tulajdonságként tekintünk, hanem mint egy olyan képességre, amely minden ember számára elengedhetetlen és fejleszthető képesség a 21. században való boldoguláshoz (BERECZKI 2019).

Az öt fogalom, amellyel kiemelten foglalkoztunk, változó világunk meghatározó alapelemei közé sorolhatók. A felvázolt gondolatmenet rendszerezése segít megtalálni a digitális kompetencia helyét a fogalmi hálóban. A technikai, technológiai forradalom megváltoztatta a társadalmak működését. A változásokhoz olyan emberek kellene, akik az információs írástudás elsajátítása révén hatékony építőivé válhatnak az információs társadalomnak. Ezek a digitális állampolgárok tudatosan, összehangolt tevékenységgel tudják fejleszteni kompetenciáikat ismeret és készség szintjén egyaránt. A tudás azonban önmagában már kevésnek bizonyul. Egyre nagyobb szükség van a kreativitásra, arra, hogy egy adott helyzetben a tudást mennyire vagyunk képesek alkalmazni és ezáltal új különleges produktumot létrehozni (FODOR 2007). A kreativitás a digitális kompetencia gyakorlati alkalmazására hívja fel a figyelmet, amelynek mérésére különféle keretrendszereket dolgoztak ki és fogadtak el. A következő fejezetben kísérletet teszünk a digitális kompetencia méréséhez létrehozott keretrendszerek bemutatására.

A DigCompEdu keretrendszer bemutatása

Az információs társadalom fejlődésével, a technikai és technológiai innovációk megjelenésével egy állandóan változó jövőkép van kialakulóban. Tény, hogy a felgyorsult információs társadalom elvárásaihoz szükséges alakítani a felnövekvő új generációk és a többi társadalmi csoport ismereteit, hiszen az élethosszig tartó tanulás, a kompetenciák fejlesztése a jövőbeni fennmaradás záloga. Az oktatásban dolgozókkal szemben ezek az elvárások különösen fontosak, mivel a következő generációk képzése az ő szakmai fejlettségükön, fejlődésükön múlik. A gyorsan és folyamatosan változó környezethez és az új elvárásokhoz alkalmazkodva 2013-ban dolgozták ki a digitális kompetencia új európai keretrendszerét, a Digital Competence Framework for Citizenst (DigComp) (FERRARI 2013). Ez meghatározza azokat az irányelveket, területeket, amelyeket minden állampolgárnak fejlesztenie kell a digitális társadalomban való boldoguláshoz, mint például az információs műveltség, kommunikáció, együttműködés, digitális tartalom készítése, problémamegoldás, biztonság (CARRETERO–VUORIKARI–PUNIE 2017). A DigComp a digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai referenciakerete, amely a digitális kompetenciák egységes értelmezését teszi lehetővé (RACSKO 2017).

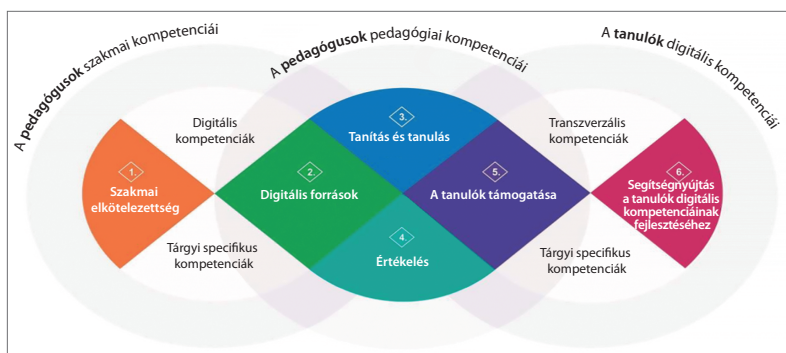
Az Európai Unió által 2015-ben, a DigComp keretrendszer kiegészítéseként létrehozott DigCompOrg (European Framework for Digitally Competent Educational Organisations) keretrendszer kifejezetten oktatási szervezetek számára készült, amely a minőségi oktatásra helyezi a hangsúlyt a digitális technológiák segítségével (KAMPYLIS–PUNIE–DEVINE 2015). A meglévő DigComp keretrendszer további bővítését a technológiai és társadalmi változások indukálták, így 2016-ban megjelent a DigComp 2.0, míg 2017-ben a keretrendszer további finomhangoláson esett át, és létrehoztak egy részletesebb, példákkal kiegészített nyolcszintes rendszert, a DigComp 2.1 verziót (CHIRA 2020).

A magyar társadalmi sajátosságok miatt a DigComp rendszerének hazai környezetbe való átültetése nem volt kivitelezhető (RACSKO 2020), ezért a DigComp alapján 2015 és 2016 között kidolgozták az Infokommunikációs Egységes Referenciakeretet (IKER). A rendszer egységesen értelmezi a digitális készségeket, egyrészt lehetővé teszi ezen készségek azonos célkitűzések

mentén történő fejlesztését (RACSKO 2020), másrészt pedig lehetőséget biztosít az egyén számára, hogy saját digitáliskompetencia-szintjét meghatározza.

2017-ben az oktatás sajátosságait figyelembe véve az Európai Bizottság kidolgozta a pedagógusok digitális kompetenciájának európai keretrendszerét, a DigCompEdu (REDECKER 2017). A keretrendszer létrehozásának célja, hogy meghatározza az IKT-technológiák felhasználási lehetőségeit az oktatás minden szintjén (FORGÓ et al. 2019). Az európai keretrendszer „meghatározza azokat a digitális kompetenciaterületeket, amelyeket a pedagógusoknak és oktatóknak fejleszteniük kell a digitális technológiák hatékony oktatási célú integrálása érdekében, továbbá azt is világossá teszi, melyek azok a területek, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a pedagógusok megfelelően tudják támogatni a tanulók digitális kompetenciáinak fejlődését” (HORVÁTH et al. 2020: 7).

A DigCompEdu felsőoktatásra vonatkozó magyar nyelvű adaptációját a Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutató- és Továbbképző Központja végezte (HORVÁTH et al. 2020). A magyar köznevelésben a DigCompEdu keretrendszert ötvözték a hazai pedagógusminősítés rendszerében meghatározott digitáliskompetencia-elvárásokkal (Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport 2019). Ennek eredményeként a DigCompEdu keretrendszer 6 kompetenciaterületet (1. Szakmai elkötelezettség; 2. Digitális források; 3. Tanítás és tanulás; 4. Értékelés; 5. A tanulók támogatása; 6. Segítségnyújtás a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez) és 22 kompetenciaelemet határoz meg (1. ábra).



1. ábra. A pedagógusok digitális kompetenciáinak fő elemei a DigCompEdu területei alapján

Forrás: FORGÓ et al. 2019: 1

A 6 kompetenciaterület és az ezekhez tartozó részkompetenciák a következők: (1) *Szakmai elkötelezettség*, amely a digitális technológiák használatát jelenti az oktatásban részt vevőkre irányulóan (például tanórán és tanórán kívül, az intézmény külső partnereivel folytatott kommunikációban, a kollégákkal történő együttműködésben, kapcsolattartásban, tudás- és tapasztalatmegosztásban); az oktató képes a szakmai tudást és tapasztalatmegosztást az IKT-eszközök hatékony felhasználásával támogatni a kollaboratív együttműködés keretein belül; „az oktató képes elemzően és kritikusan szemlélni saját maga és oktatói közössége digitális pedagógiai gyakorlatát, értékelni azt és aktívan részt venni a fejlesztésében” (DRINGÓ-HORVÁTH – M. PINTÉR 2020: 22), valamint képes „digitális tartalmak és források felhasználásával hatékonyabbá tenni folyamatos szakmai fejlődését” (DRINGÓ-HORVÁTH – M. PINTÉR 2020: 30).

(2) *A digitális források kezelése* kompetenciaterület leírása szerint az oktató azonosítja, értékeli és kiválasztja a tanításhoz és tanuláshoz szükséges forrásokat, szükség szerint digitális tartalmat készít és adaptál, elérhetővé teszi azt a tanulók és/vagy a kollégák számára, miközben tiszteletben tartja a személyiségi és szerzői jogokat. A digitális források kiválasztása és felhasználása során szem előtt tartja a tanulási célt, a kontextust és a tanulói célcsoport sajátosságait (DRINGÓ-HORVÁTH – M. PINTÉR 2020).

(3) *Tanítás és tanulás hatékony támogatása az IKT-eszközök használatával*. Az oktató képes összehangolni az oktatási folyamat egészét a digitális oktatás egyes elemeivel, új módszereket fejleszt ki a tanulás támogatására, ösztönzi és támogatja a hallgatók kollaboratív együttműködését, valamint az önálló tanulást (MENYHEI 2020).

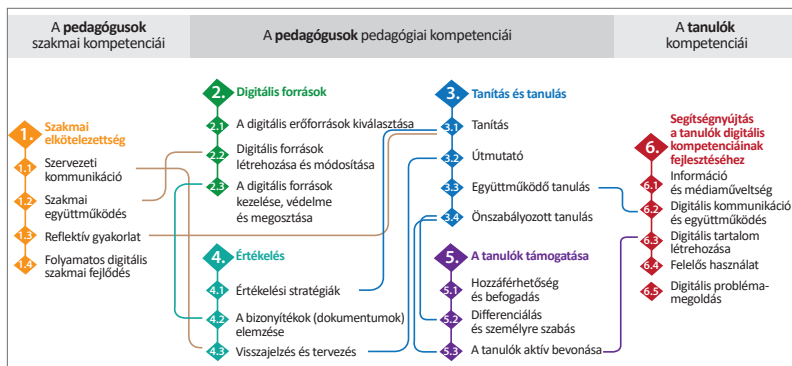
(4) *Értékelés, személyre szóló értékelési stratégia kialakítása a digitális technológia segítségével*. Ezen a területen az oktató rugalmasan változtat tanítási és értékelési gyakorlatain, amihez a technológialapú megoldások szélesebb körű lehetőségeket kínálnak (HÜLBER 2020).

(5) *A tanulók támogatása az IKT-eszközök változatos felhasználásával*, amelynek célja a komplex képességfejlesztés, differenciálás és az egyéni, személyre szabott tanulás támogatása. Ezen a területen az oktató biztosítja a hozzáférést a hallgatók számára a tanulási tevékenységekhez és a tanulást támogató eszközökhöz, tartalmakhoz, valamint a digitális technológiák alkalmazásával arra ösztönzi a hallgatókat, hogy aktívak és kreatívak legyenek

(DOMBI 2020). Ez a kompetenciaterület szoros összefüggésben áll a 3. és a 4. kompetenciaterülettel. (6) A digitális kompetenciák megszerzésének támogatása során az oktató az IKT-eszközök alkalmazásával különféle tanulási tevékenységeket, feladatokat és értékelést szervez, illetve különböző digitális tartalmakat hoz létre és alakít át a kreatív, kritikus, biztonságos és felelősségteljes információhasználat képességének fejlesztése érdekében, ahol a diákok hatékonyan és felelősségteljesen alkalmazzák a digitális technológiákat (PAPP-DANKA 2020). Az egyes kompetenciaterületeken belül található részkompetenciák átfedést jeleznek az egyes kompetenciaterületek között, amit a 2. ábra szemléltet.

Ezen területekhez hat különböző jártassági szint kapcsolható, amelyeket a Közös Európai Referenciakeret (KER) által használt nyelvi szinteknek megfelelően A1 és C2 között határoztak meg: A1 Belépő, A2 Felfedező, B1 Beépítő, B2 Gyakorlott, C1 Irányító, C2 Újító. Komló Csaba (2020) leírása szerint a *belépők* vagy más elnevezés szerint az *érkezők* (A1) csak nagyon kevés alkalommal kerültek kapcsolatba digitális eszközökkel, eszköztáruk bővítéséhez segítséget igényelnek.

A *felfedezők* (A2) már használtak digitális eszközöket, de nincs átfogó, következetes stratégiájuk az alkalmazás módjára vonatkozóan.



2. ábra. A fő kompetenciaterületek részterületei
a DigCompEdu keretrendszer alapján

Forrás: FORGÓ et al. 2019: 2

Az *integrátorok* vagy más elnevezés szerint a *beépítők* (B₁) számos alkalommal használják a digitális eszközöket, kísérleteznek velük, hogy az adott cél elérésére melyik eszköz a legalkalmasabb. A *szakértők* vagy más elnevezés szerint a *gyakorlottak* (B₂) a digitális eszközöket magabiztosan, kritikusan és kreatívan használják. Folyamatosan bővítik eszköztáruk tartalmát. A *vezetők*, más néven *irányítók* (C₁) rugalmasan és hatékonyan alkalmazzák a digitális stratégiák széles repertoárját. Az *úttörők* (C₂) vagy *újítók* szakértői szinten használják a digitális eszközöket. Az egyes kompetenciaterületeken belül található részkompetenciák átfedést jeleznek az egyes kompetenciaterületek között (lásd FORGÓ et al. 2019) (2. ábra).

A bemutatott keretrendszerhez az eredeti önértékelő eszköz adaptációját a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2017) végezte el. A központ kutatói a mérőeszközt a nyelvi fordítás mellett a magyar köznevelés sajátosságaihoz igazították, amelynek alapját az Oktatási Hivatal által meghatározott pedagógusokra érvényes hazai digitális kompetenciakeret adja. A következő alfejezetben arra próbálok rávilágítani, hogy miért fontos a digitális kompetenciák megszerzésének támogatása az oktatók részéről.

A DIGITÁLIS KOMPETENCIÁK MEGSZERZÉSÉNEK TÁMOGATÁSA

Az egész életen át történő tanulás korában minden információhasználó számára korosztálytól függetlenül elengedhetetlenül fontos, hogy az információs írástudás (műveltség) képességével rendelkezzen (KOLTAY 2009). Ennek fontosságát hangsúlyozza Racsó Réka is cikkében, miszerint: „Az információs és kommunikációs technológiai (IKT) műveltség nélkül nem tudunk versenyképesek lenni a 21. századi munkaerőpiacon, nem tudunk megfelelni a digitális állampolgárság követelményeinek” (RACSKO 2017: 43). Ahogyan az elméleti részben is említjük, az információs írástudás készségei meghatározzák és egyben kijelölik azokat az irányokat, amelyre az oktatásban a figyelmünket fókuszálni kell. Ennek egyik kiemelt területe a digitális kompetenciák megszerzésének támogatása. A digitális kompetencia egyike a nyolc kulcskompetencia-területnek, amelyet 2002-re az Európa Tanács

által létrehozott szakértői munkacsoport alkotott meg (DEMETER 2006). Ezek az alapelemek (kulcskompetenciák) az Európai Unió minden nemzeti alaptantervének részét képezik (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b). Horváth és munkatársai (2020) szerint a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztésénél a pedagógus (oktató) feladata a digitális térben való eredményes eligazodás, kreatív és biztonságos tevékenykedésre való felkészítés, továbbá a kulcskompetenciák digitális eszközökkel támogatott fejlesztése a 21. század elvárásainak megfelelően. M. Pintér (2019) egyik tanulmányában saját oktatói tapasztalataira hivatkozva azt írja, hogy a hallgatók számára a számítógép nem több, mint internetes tartalmak böngészésére, illetve szövegszerkesztésre alkalmas eszköz. Ezzel összecseng Főző Attila IKT-kutató és -szakértő véleménye is, miszerint a hallgatók digitális kompetenciái különböző szintűek. A köznevelésben a digitális kompetencia alatt ugyanis még mindig inkább az informatikaórán tanultakat értik, azonban az ott kiválóan teljesítők között is nagyon sokan járatlanok a digitális kompetencia egyes elvárásaival szemben (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b).

A digitális kompetencia fejlesztésének a felsőoktatásban a fentiek alapján több síkon kell megvalósulnia (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020b). Vannak nézetek, amelyek szerint érdemes a szaktárgyi képzéstől elkülönülve, informatikai oktatás keretén belül elsajátítani a digitális kompetenciát, míg a szaktárgyakba integrált oktatással a szaktárgyhoz kapcsolódóan szereznek meg oktatásinformatikai tudásukat a hallgatók (DRINGÓ-HORVÁTH 2012). Bármelyik megközelítést vesszük is alapul, ezeknek a részelemeknek a digitális kompetenciák fejlesztésében egyforma hangsúllyal, egymásra épülve, egymást támogatva szükséges megjelennie. A DigCompEdu által meghatározott kompetenciaterületek elvárásai igénylik a folyamatos megújulást, valamint az információs társadalom és a technológiai fejlődés változásaival való interakciót. A hallgatók digitális kompetenciáinak megszerzését a pedagógus (oktató) akkor tudja hatékonyan támogatni, ha képes saját digitális kompetenciáinak objektív felmérésére, értékelésére, azok ismeretében képes továbbfejleszteni oktatási módszertanát, maximálisan kiaknázva az IKT-eszközök által nyújtott lehetőségeket a tanítás-tanulás folyamatában. Az oktató egyéni felelősségvállalása mellett a rendszer-szintű intézményi támogatásoknak ugyanilyen meghatározó szerepük van

a digitális kompetenciák fejlesztésében (DRINGÓ-HORVÁTH et al. 2020a). Ez a megközelítés magába foglalja a képzéseket, tanterveket, hosszú távú stratégiai programokat (Európai Bizottság 2018).

AZ NKE OKTATÓI DIGITÁLIS KOMPETENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA

A kutatás rövid bemutatása

A kutatás az NKE oktatóinak digitális kompetenciáját vizsgálja, amely két egymásra épülő szakaszból áll: (1) kvantitatív (kérdőíves) és (2) kvalitatív kutatás (fókuszcsoportos kutatás mélyfúrás céljából). Az adatfelvételt 2021 utolsó és 2022 első hónapjaiban végeztük. A kvantitatív kutatás 2021 őszén indult a TKP finanszírozásában a Kreatív Tanulás Program keretében. A kutatás célja elsősorban a diagnosztizálás és igényfelmérés volt, amelyek kiváló kiindulási alapjai lehetnek a további fejlesztéseknek. A kutatáshoz a DigCompEdu kérdőív intézményesített változatát (az NKE oktatóira érvényes leíró statisztikához szükséges háttéradatokat) alkalmaztuk, amit az UniPoll kérdőívszerkesztő rendszer segítségével hoztunk létre. Az így létrehozott online kérdőívet a Neptun rendszeren keresztül tettük elérhetővé két alkalommal az oktatók számára; először 2021. december 6-tól 20-ig, majd 2022. február 7-től 20-ig. A lehető legnagyobb arányú érvényes válaszadás érdekében az egyetemi belső levelező rendszeren keresztül kiküldött felkérő levél kíséretében is kértük az oktatókat a kérdőív kitöltésében való részvételre. A levélben és a kérdőív fejlécében is jeleztük, hogy a kérdőív kitöltése anonim és önkéntes alapon történik, az oktatókat nem azonosítják az adatok feldolgozása során. A kutatás előkészítése a kérdőív kitöltését megelőzően elkezdődött intézményi szinten. A KTP által szervezett fórumokon és vezetői értekezleteken is elhangzott, hogy az oktatók segítségét kéri a kérdőív kitöltésében. A minta elemszámának alakulását ($n = 355$) tehát nagyban befolyásolhatta a vezetői támogatás.

A kvalitatív kutatás – amely úgynevezett fókuszpontokra épülő beszélgetéstervezet alapján zajlott (a mérőeszközzel bővebben a következő

alfejezetben) – célja, hogy átfogóbb képet kapjunk a kvantitatív kutatás statisztikai összefüggéseiről. A kutatás Earl Babbie (2003) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* című könyvében leírt módszertani elvek alapján 2023 tavaszán készült. A beszélgetéseket karonként végeztük moderátor hallgatók bevonásával, amit annak érdekében tettünk, hogy szakmai érdeklődésünk esetleges hatása ne tudja befolyásolni a diskurzusok kimenetelét. Mivel a moderátor szerepe rendkívül fontos egy fókuszcsoportos beszélgetés során, ezért a moderátor hallgatók előzetes felkészítésben vettek részt, amelynek során igyekeztünk minden fontos tudnivalót átadni nekik. A kutatás céljainak eléréséhez dékáni és dékánhelyettesi támogatással kerestük fel az oktatókat, akik felkérő levelünket továbbították a tanszékek vezetői felé, ők pedig tolmácsolták kérésünket a közvetlen kollégáinknak. A beszélgetésre jelentkező oktatók száma 41 fő volt, azonban a vizsgálatba összesen 31 főt vontunk be. Igyekeztünk karonként megközelítőleg azonos létszámú (körülbelül 8 fő), de szakmai érdeklődésük, illetve szervezeti egységük szerint eltérő, heterogén csoportokat létrehozni. Ezen szempontok alapján kiválasztott oktatókkal e-mailben egyeztetünk a beszélgetés részleteiről (dátum, helyszín). A beszélgetésen megjelent oktatók létszáma eltérően alakult az előzetes egyeztetésekhez képest. RTK: 8 főből 6 fő; HHK: 8 főből 6 fő; ÁNTK: 6 fő (ennyi volt az előzetesen regisztrált ÁNTK-s oktatók száma); VTK: 9 főből 8 fő bevonásával zajlott a szakmai diskurzus. Azok, akik végül nem tudtak megjelenni, egyéb elfoglaltságukat jelezték felénk. Biztosítottuk a kutatásban részt vevőket, hogy a válaszokat büntetőjogi felelősségünk tudatában, tudományos jellegű közlésekhez használjuk fel, az adatokat pedig anonim módon kezeljük. Az oktatók aláírásukkal hozzájárultak a beszélgetések egyetemi diktafonokkal történő rögzítéséhez.

A mérőeszközök bemutatása

Az online kérdőívet az Egyetem minden oktatója megkapta (N = 824 fő), végezetül pedig n = 355 fő töltötte ki. Karonként a kitöltők aránya a következőképpen alakult: RTK – n = 113; 32,8%; ÁNTK – n = 98; 28,5%; HHK – n = 90;

26,2%; VTK – $n = 43$; 12,5%.² Az adatokat SPSS-program segítségével kódoltuk és elemeztük. A kutatáshoz az Európai Bizottság Közös Kutatóközpontja által készített DigCompEdu kérdőív Horváth és szerzőtársai (2020) által a felsőoktatásra adaptált változatát használtuk. Elvégeztük a kérdőív validitásának és reliabilitásának vizsgálatát, és megállapítható volt, hogy a statisztikai eljárások adatai, az illeszkedésmutatók a jó vagy az elfogadható tartományban vannak. A mérőeszköz konvergens érvényességének megállapításához a McDonald-féle ómega értéket használtuk, ahol a 0,7-es heurisztikus küszöbértéket vettük alapul. A megbízhatósági mutatóhoz tehát a 0,7 feletti értéket tekintettük elfogadhatónak. Az eredmények szerint a legtöbb skálának megfelelő belsőkonzisztencia-mutatója van, kivéve a „digitális források keresése” területet. Azonban az említett terület tételeinek (3 db) elhagyása sem növeli az ómega értékeket, így kutatói döntésünk alapján nem tartottuk célszerűnek törölni azokat. Az önbesoroláson alapuló kérdőív négy dimenziója összesen 45 kérdést tartalmazott. A négy dimenzió: (1) háttér adatok; (2) informatikai adatok; (3) a digitális kompetencia felmérése a DigCompEdu hat kompetenciaterületén át; végül (4) az intézményi támogatottság kérdésblokk (BARNUCZ et al. 2022).

A kvantitatív kutatás során nyert statisztikai eredmények mélyebb megértése érdekében fókuszcsoportos beszélgetéseket alkalmaztunk, amelyek célja kettős volt: egyrészt a statisztikai eljárásokkal nem kimutatható, látens eredmények feltérképezése, másrészt pedig a kvantitatív eredmények megerősítése vagy cáfolata. A beszélgetéseknek kulcsfontosságú szerepük volt, hiszen közös célunk egy hallgatóközpontú pedagógiai paradigmaváltás megvalósítása, amelyhez elsősorban alapos és körültekintő kutatásra, másrészt pedig úttörő és eredménycentrikus célkitűzésekre van szükség. Ez alapján tehát a beszélgetés tervezete összesen hat fókuszra épült: (1) Általános kérdések; (2) IKT-eszközök; (3) Módszertani ismeretek; (4) IKT-alapú továbbképzés; (5) Digitális kompetencia 1. és végül (6) Digitális kompetencia 2. A fókuszcsoportos beszélgetések során hívószavakat alkalmaztunk a beszélgetések dinamikájának fenntartása érdekében. A kérdésblokkok kérdései

² Az NKE a kutatás időpontjában négy karral rendelkezett: RTK – Rendészettudományi Kar; ÁNTK – Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar; HHK – Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar; VTK – Vízstudományi Kar.

leginkább az IKT-eszközök, a módszertani ismeretek, a digitális kompetencia fogalmainak meghatározására irányultak, valamint az állampolgári digitális kompetencia és a pedagógusok digitális kompetenciája közötti különbségekre és az IKT-alapú továbbképzések céljára. Az elemzéshez nem használtunk tartalomelemző szoftvert, azonban egy következő lépésben a hanganyagokból készített nyersanyagot tartalomelemző szoftver (például MAXQDA) segítségével dolgoztuk fel. A tartalomelemzés eredményei segíthetnek a látens problémák mélyebb megértésében a hallgatóközpontú pedagógiai paradigmaváltás megvalósításához vezető úton.

A kutatás célja, kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás célja egyrészt az oktatók digitális megoldásainak tanórai alkalmazásához fűződő kapcsolatának, az oktatók digitális kompetencia iránti fejlesztési igényeinek feltérképezése volt. Másrészt pedig célunk volt rámutatni arra, hogy a kutatás kiteljesedését az élményalapú digitális tréning és módszertan bevezetése terén látjuk. A kutatás során arra kerestük a választ, hogy az NKE oktatói milyen szintű digitális kompetenciával rendelkeznek önértékelésük szerint, valamint hogy mi befolyásolja leginkább a digitális kompetencia szintjét, melyek a legerősebb és leggyengébb kompetencia-területek. Hipotézisünk szerint az NKE oktatóinak digitális kompetenciája ugyan fejlesztést igényel, de motivációjuk a digitális technológiák tanórai alkalmazása tekintetében pozitív irányt mutat, azaz nyitottak az eszközök tanórai bevonására.

A válaszadók jellemzői

A kitöltők többségében férfiak voltak (65,1%), míg a nők a válaszadók közel egyharmadát tették ki (34,9%). Ez összefüggésben állhat azzal, hogy az Egyetem több karán is nagyobb arányban vannak a férfiak (például RTK, HHK). Az életkori megoszlás alapján megállapítható, hogy legnagyobb arányban a 36–45 (minta: 31,10%; alapsokaság 30,49%) és a 46–55 éves

(minta: 31,69%; alapsokaság: 30,25%) korosztály tagjai képviseltették magukat. Az idősebb 56–65 éves életkori csoportba tartozó oktatók aránya 22,67% (alapsokaság: 20,40%). A pályakezdő 25–35 évesek tagjai ennél is kisebb arányban jelennek meg a mintában (minta: 11,91%; alapsokaság: 9,25). Végül pedig a legidősebb (66 évnél idősebb) oktatók száma valóban elenyésző, csupán 2,62% (alapsokaság: 9,61%). A felsőoktatásban töltött tanítási évek szerint kisebb eltérések adódtak a csoportméretek arányait tekintve, mint az életkori csoportok tekintetében. Azonban fontos megjegyezni, hogy a legtöbb oktató már több mint húsz éve tanít (26,7%). Az életkor és a digitális szakadék kapcsán megnéztük, hogy az életkor és a digitális képességek pontszáma között milyen összefüggés figyelhető meg. Az eredmény szerint ugyan szignifikáns összefüggés nem volt kimutatható a két változó között, azonban a korreláció iránya negatív előjelet vett fel (a kapcsolat erőssége gyenge), ami a gyakorlatban annyit jelent, hogy az életkor előrehaladtával csökken a digitális kompetencia jártassági szintje (TÓDOR 2022). A megkérdezett oktatók kétharmada nem rendelkezik pedagógus végzettséggel. A diplomák száma komoly szerepet játszhat a digitális kompetenciák meglétét illetően. Az Egyetem oktatóiról elmondható, hogy legnagyobb arányban a kétdiplomások képviseltetik magukat (42,2%), de nem ritka, hogy valakinek ennél több diplomája is legyen. A fókuszcsoportos beszélgetéseken összesen 31 fő vett részt, 11 férfi és 20 nő. A résztvevők az Egyetem négy karáról érkeztek, és 3 és 20 év közötti tanítási tapasztalattal rendelkeznek. A résztvevők alap- és mesterképzésben, valamint doktori iskolákban tanítanak. Szakterületük alapján a tanított tantárgyak széles skáláját képviselik, beleértve a rendészeti és társadalomtudományokhoz kapcsolódó tantárgyakat, a szaknyelveket, a kommunikációt, a pszichológiát, a szociológiát, az informatikát, a jogi tantárgyakat és a mérnökképzés tantárgyait.

Az empirikus eredmények

A Közös Európai Referenciakeret önbesorolása alapján történő értékelést (lásd *A DigCompEdu keretrendszer bemutatása* című fejezetet) Horváth

és munkatársai (2020) elemzési eljárása mentén egy keresztábra segítségével szemléltetjük, ami két változó bevonásával ad képet az egyén kompetenciaszintjének megítéléséről. Az 1. táblázat bemutatja, a kitöltők hogyan vélekedtek saját digitális kompetenciájuk szintjéről. A kérdőív két alkalommal is arra kéri a válaszadókat, hogy értékeljék saját kompetenciájukat, először a kitöltés elején, másodszor pedig a kitöltés végén. E mögött elsősorban az az elgondolás áll, hogy felmérje, mennyire és milyen irányban változott a válaszadók önértékelése a digitális kompetenciával összefüggésben álló kérdések megválaszolása után. A táblázatban sötétszürke színnel jelöltük azoknak a kitöltőknek a százalékos arányát, akik a kitöltés elején és végén is ugyanolyan szinten értékelték magukat (a táblázat átlója). A legvilágosabb szürke színnel jelölt esetekben a válaszadók a kitöltés végén negatívabban ítélték meg saját kompetenciaszintjüket, mint a kérdőív elején (átló alatti cellák), míg a sötétebb szürke szín ennek az ellenkezőjét ábrázolja (átló feletti cellák) (BARNUCZ et al. 2023a).

Összességében elmondható, hogy az oktatók 8,9%-a a kérdőív végén javította önbesorolását, 24%-uk viszont alulértékelté magát. Az NKE oktatóinak 42,1%-a B2 (szakértő) szintre sorolta magát, de jelentős azoknak az aránya is, akik a B1-es (integráló) szinten jelölték saját kompetenciaszintjüket (a szintekről bővebb leírást lásd *A DigCompEdu keretrendszer bemutatása* című fejezetben).

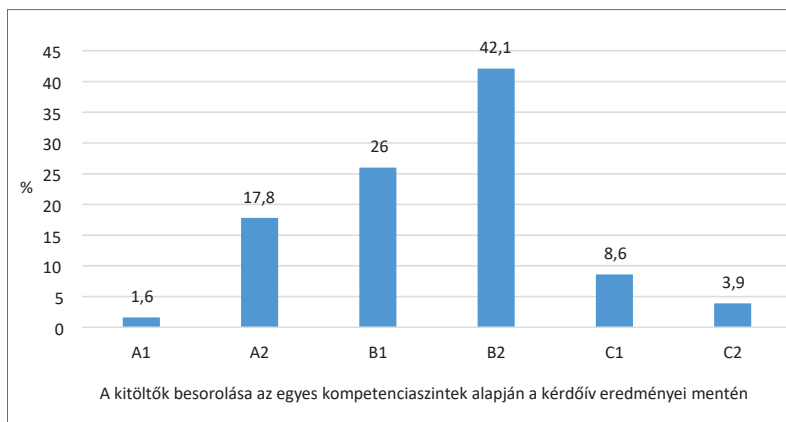
1. táblázat. A kitöltők kompetenciájának önbesorolása
a kérdőív kitöltése előtt és után

A digitális kompetencia szintjének önértékelése (%)		A kérdőív kitöltése után					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
A kérdőív kitöltése előtt	A1	0,7	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	A2	0,7	9,5	1,3	0,7	0,0	0,0
	B1	0,0	4,9	14,1	3,3	0,0	0,0
	B2	0,3	2,3	9,5	33,9	2,6	0,0
	C1	0,0	0,0	0,3	3,3	4,9	0,3
	C2	0,0	0,0	0,7	1,0	1,0	3,6

Forrás: HORVÁTH et al. 2020: 14 alapján a szerzők szerkesztése

A két szélsőséges lehetőséget ezzel szemben rendkívül alacsony arányban választották (3. ábra). Az eredmények némi kétséget ébresztettek, ezért a fókuszcsoportos beszélgetéssel tovább mélyítettük a kutatást a statisztikai eredmények mélyebb megértése érdekében. A kvantitatív kutatás eredményei magabiztos digitáliskompetencia-szintet feltételeznek.

A kvalitatív eredmények ugyan megerősítik az oktatói nyitottságot az IKT-eszközökkel támogatott tanórák felé, miszerint „most azt a világot éljük, hogy nagyon be kell őket (a hallgatókat) vonzani, és ezeket csak így tudjuk, énszerintem.” „[V]alóban szerintem haladni kell ezzel”, de hatékonyságukat illetően ellenérveket is megfogalmaznak, miszerint „az emberi agy azért nem ennyire gyorsan adaptálódik ehhez a történethez. Jelen pillanatban azt látom, hogy amit ők digitálisan megkapnak, az valóban nem egy alapos tudás, hanem csak felületes, időről időre tudják használni. A kérdés az, hogy milyen tudásra van szükségük.” A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy az egyetemi polgároknak eltérő elképzeléseik vannak a digitális kompetencia oktatásban történő támogatásáról az Egyetem *Intézményfejlesztési Tervének* (2020–2025) ez irányú elvárásaival szemben.



3. ábra. Az NKE oktatóinak önbesorolása

Forrás: HORVÁTH et al. 2020: 15 alapján a szerzők szerkesztése

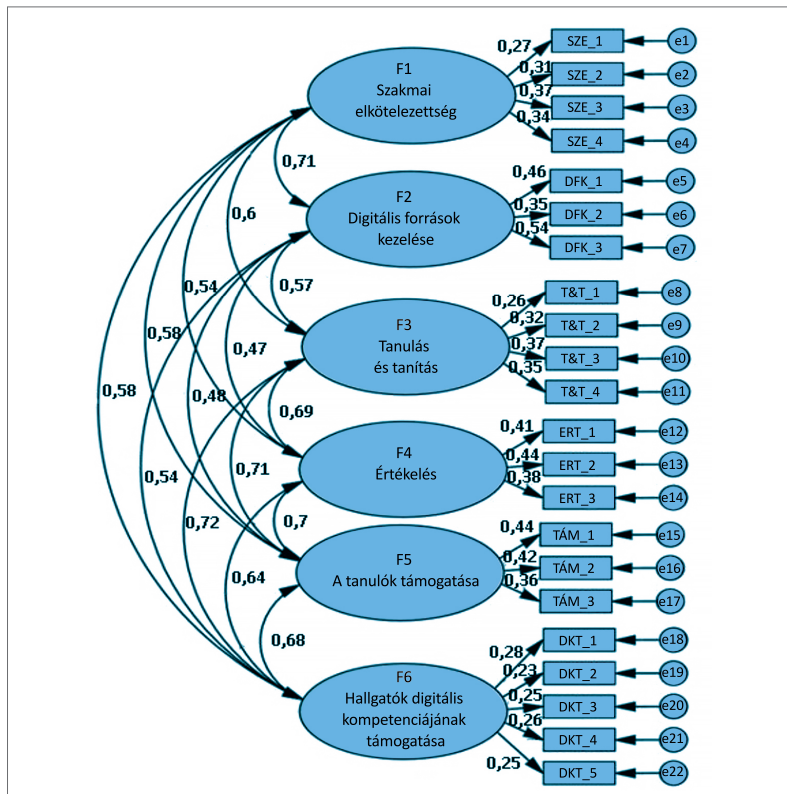
Míg az *Intézményfejlesztési Terv* a digitális tudástér kiépítését és a digitális kompetencia fejlesztését hangsúlyozza (például digitális tananyagok, online kommunikáció, okosmegoldások), ahogyan a tantervekben is megfogalmazódnak digitális készségekkel kapcsolatos elvárások, addig az oktatók gyakran figyelmen kívül hagyják ezt. A kutatási eredmények alapján a jövőben fontos lépéseket tenni a tantervekben megfogalmazott digitális kompetenciára irányuló célok hatékonyabb megvalósítása érdekében. Ennek eléréséhez szükséges kidolgozni a digitális kompetenciát fejlesztő programok hatékonyságának mérési módszereit az oktatók/hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésével összhangban.

A 4. ábra szemlélteti a hat faktorterület közötti korrelációt és a hozzájuk kapcsolódó alkérdések regressziós súlyát. Eredményeink alapján a faktorok közti korrelációs kapcsolat erőssége közepesnek számít (0,47–0,71), míg a regressziós összefüggések többsége inkább gyengének minősíthető, de néhány esetben eléri a közepes erősséget, kiemelten a digitális források kezelése faktor vonatkozásában (0,54).

Az 5. ábrán jelölt oszlopdiagramok százalékos bontásban szemléltetik a kitöltők átlagosan elért pontszámainak arányát a hat kompetenciaterület³ mindegyikén. Az adatok alapján az oktatók leginkább a digitális tartalmak kezelése (Comp2) területen érték el a legmagasabb pontszámot (63,00%), míg az értékelés (Comp4) területén a legalacsonyabbat (52,14%). Az eredmények alapján az Egyetem oktatói B1, B2 szintű digitális kompetenciával rendelkeznek. Azonban az értékelés mellett a hallgatók digitális kompetenciafejlesztésének területe (Comp6) is a gyengébben alkalmazott kompetenciaterületek közé tartozik. Ez azt jelenti, hogy az oktatók ugyan rendelkeznek a szükséges tudással a digitális megoldások hatékony tanórai alkalmazásához, de azt nem alkalmazzák következetesen a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztése érdekében a tanórákon – amit a kvalitatív eredmények is többnyire alátámasztanak –, ezért az oktatói digitális

³ Comp1 – Kompetenciaterület 1; Comp2 – Kompetenciaterület 2; Comp3 – Kompetenciaterület 3; Comp4 – Kompetenciaterület 4; Comp5 – Kompetenciaterület 5; Comp6 – Kompetenciaterület 6 (lásd *A DigCompEdu keretrendszer bemutatása* című fejezetet).

kompetencia vélhetően pozitív hatása kevésbé érzékelhető a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésére irányulóan.



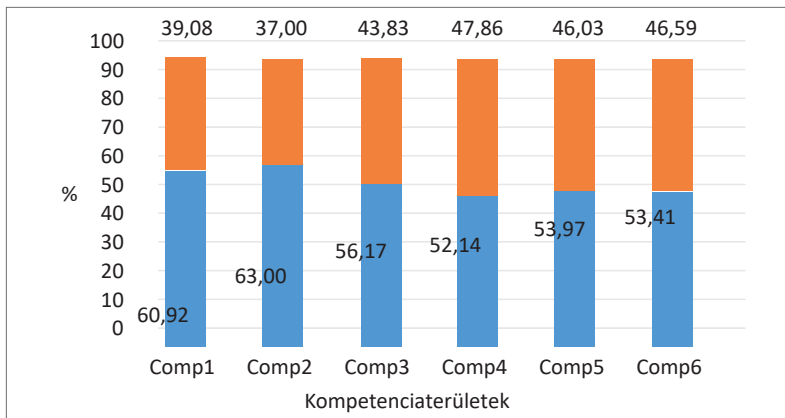
4. ábra. A DigCompEdu faktorstruktúrája

Megjegyzés: F1 – Faktor 1; F2 – Faktor 2; F3 – Faktor 3;

F4 – Faktor 4; F5 – Faktor 5; F6 – Faktor 6; SZE – Szakmai elkötelezettség; DFK – Digitális források kezelése; ÉRT – Értékelés;

TÁM – Tanulók támogatása; DKT – Digitális kompetencia támogatása; e1-e22 – a kompetenciaelemek száma

Forrás: HORVÁTH et al. 2020: 11 alapján a szerzők szerkesztése



5. ábra. A kitöltők által elért pontszámok
százalékos aránya az egyes területeken

Forrás: HORVÁTH et al. 2020: 16 alapján a szerzők szerkesztése

Ennek kapcsán az oktatók kissé ellentmondásba is keverednek, miszerint egyrészt elmondják, hogy „fontos lenne, hogy a legújabb szoftvereket be tudjuk szerezni, hogy a hallgatók tudják ezeket a kollégiumban használni, olyan ingyenes lehetőség legyen a hallgatóknak, hogy ezeket biztonsággal tudják használni, mert a legújabb tudást kellene megadnunk a számukra, és ezt jelenleg nem tudjuk minden téren biztosítani számukra”; másrészt pedig éppen ellenkezőleg, a felelősséget a hallgatókra hárítják. Ez azt sugallja, hogy a digitális kompetencia valódi jelentéstartalmát szűkebben értelmezik az oktatók. Leginkább a tananyagkezelő rendszerek (LMS) alapfunkciókra összpontosítanak, mint például a tananyagok tárolására, megosztására, a kurzusok szervezésére, figyelmen kívül hagyva a digitális kompetencia más aspektusait: „érdemes lenne tömbösített formában, átfogó ismeretátadást nyújtani a hallgatóknak az Outlook rendszer, a Microsoft Teams, a Neptun, a Moodle, a Poszeidon kezelésére.” „Ezt a hallgatók önszervezéssel megcsinálhatnák, hiszen a kollégiumban van informatikai terem, van számítógépes terem, nyilván mi oktatók is elmondhatjuk, de egymás között ezt igazán megoldhatnák. Ha tudunk segíteni, segítünk. Nem szoktuk megtagadni

a segítséget.” „[N]em biztos, hogy nekünk kell a hallgatók felé ezt erőltetni, ha igényük van erre, majd szólnak. Van hallgatói önkormányzat, ilyen kérés még nem érkezett mifelénk.”

Ettől függetlenül számos pozitív megerősítés érkezett az IKT-megoldások tanórai használatát és fontosságát illetően, valamint hangsúlyozták, hogy bővíteni kell a digitális megoldások tanórai használatához kapcsolódó módszertanok kínálatát a tantárgytípusokat és oktatói igényeket szem előtt tartva, bár az önképzésnek is nagy jelentőséget tulajdonítanak: „Én azt tapasztalom a kollégáim többségén, hogy amikor van egy újdonság, akkor legtöbbször nagyon szívesen kipróbálják ezeket.” „[H]iszen a hallgatókhoz kell alkalmazkodnunk bizonyos mértékben, és ez így lesz hatékonyabb. Hogyha átvesszük azokat az eszközöket, amiket ők egyébként is használnak.” „[É]s hát ki mennyire fogadja be a környezetben bekövetkezett változásokat. Van, aki tagadja ezeket a változásokat, de annak ellenére bekövetkeznek. Szoktam mondani, hogyha később vesszük el a vonatjegyet, akkor a vonat elment, a vonatra nem tudunk már felszállni.” „Én azt vettem észre, hogy a hallgatóknak a tanulási módja is változik, és ki tudja használni ezeket az eszközöket. Ahogy én annak idején, meg az én generációm még papírból, könyvből tanultam, memorizáltam szövegeket, szavakat. A tanulóknál, én magam sem egészen értem, hogy hogyan, de náluk működik az, hogy akkor nem papírkártyája van, hanem az elektronikus kártyát sokkal szívesebben használja, és mindig megkérdezem, hogyhogy, mert nagyon jó dolgozatokat írnak. Hogy készült rá? Ebből a Quizletes kártyából. Hát persze az órán is sokat gyakorlunk, de úgy tűnik, hogy az is sokat számít.” „Amit én hiányolok, az az, hogy nekem egy olyan tanfolyam kellene, ahol digitális tananyagtervezést tanulhatok, vagy ötleteket kaphatok, technikailag is és módszertanilag is. Már sok fórumon elmondtam, és most is elmondom, tehát, hogy kérünk szépen ilyet, ha lehetséges.” „[É]n az informatikatudásom 95%-át nem tanfolyamon tanultam, ha nem ismerek valamit, megkérdezem a kollégámat. Itt van például, amit eddig nem ismertem, a Doodle, ami egy olyan internetes lehetőség, aminek a segítségével értekezleteket tudunk szervezni, ahová beírunk opcionálisan választható időpontokat, és mindenki bejelöli, hogy neki melyik a jó. Egymástól tanulunk.” Ezen a ponton többen is megfogalmazták, hogy az internetes applikációk egyetemi előfizetésének lehetősége konstruktívabb megoldásokat kínálna a módszertani eszköztár bővítésének céljából.

ÖSSZEGZÉS

A kutatás első lépéseként feltérképeztük az oktatók digitáliskompetencia-szintjét. Jelen mintára vonatkoztatva elmondható, hogy az NKE oktatói átlagosan B1–B2 szintre értékelték saját digitális kompetenciájukat. A digitáliskompetencia-szint tekintetében kimutathatók az egyenlőtlenségek, amit az is igazol, hogy a vizsgált oktatók leginkább a digitális tartalmak kezelése mentén tudták hasznosítani az IKT-eszközhasználattal járó előnyöket, míg az értékelés területe fejlesztésre szorul (BARNUCZ et al. 2023b). Ezt a kvalitatív eredmények is alátámasztották, hiszen a pozitív IKT-attitűddel szemben (szívesen tesztelik, kipróbálják a különféle IKT-s megoldásokat) a digitális megoldásokban való jártassági szint eltérő az oktatók körében. Többen megfogalmazták igényüket a digitális megoldások tanórai használatához kapcsolódóan, illetve hangsúlyozták, hogy bővíteni kell a módszertani eszköztár kínálatát, amelynek differenciálnak kell lennie a különböző tantárgytypusok és oktatói típusok igényeit tekintve. A többi területen elért értékek alapvetően az oktatók nyitottságát jelzik a digitálistechnológia-alapú oktatás kapcsán, amit pozitívan befolyásolhat a digitális egyenlőtlenségek csökkentése érdekében meghirdetett egyetemi képzési kínálat (TÓDOR 2022).

Hipotézisünk – miszerint az NKE oktatóinak digitális kompetenciája ugyan fejlesztést igényel, de motivációjuk a digitális technológiák tanórai alkalmazása tekintetében pozitív irányt mutat – igazolódott, hiszen a B2-es szint alapvetően azt jelenti, hogy az oktatók kedvelik az IKT-eszközökkel támogatott oktatást, számos digitális technológiát alkalmaznak magabiztosan, kreatívan és kritikusan, célszerűen választják ki az alkalmazásokat, kíváncsiak és nyitottak az új ötletekre (REDECKER 2017; DOMINEK–BARNUCZ 2022). Hipotézisünk a kvalitatív eredményekkel is összhangban áll, hiszen a megkérdezett oktatók nagy része pozitív visszajelzést adott az IKT-eszközökkel támogatott tanórákat illetően, és kiemelték a digitális kompetencia fejlesztésének fontosságát mind az oktatói, mind a hallgatói szerepkörben. Ugyanakkor a kutatásból kiderült, hogy számos aggály is felmerült az IKT-eszközök, digitális megoldások hatékonyságával, a rendelkezésre álló infrastruktúrával, valamint a módszertani képzések elérhetőségével és kínálatával kapcsolatban.

Összegezve tehát a kvantitatív kutatás során használt DigCompEdu kérdőív alapvetően egy önértékelésre alkalmas mérőeszköz, ami azt jelenti, hogy a válaszadók digitáliskompetencia-szintjéről alkotott szubjektív véleményen alapul. Mint minden önbevalláson alapuló mérőeszköz, úgy a DigCompEdu kérdőív is torzításokra ad lehetőséget. Ennek következtében nem feltétlenül mutat reális képet a vizsgált oktatók digitáliskompetencia-szintjéről. A fókuszcsoportos beszélgetés mélyebb elemzése indokolt a DigCompEdu kérdőív korlátainak leküzdése érdekében, mivel a beszélgetések alapvetően lehetőséget biztosítanak az oktatóknak arra, hogy részletesen kifejtsek véleményüket és tapasztalataikat a digitális megoldásokhoz kapcsolódóan. Ez lehetővé teszi számunkra, hogy a szakirodalomra támaszkodva akár oktatói mintázatokat alakítsunk ki, amelyek az oktatók digitáliskompetencia-szintjének jellemzői alapján csoportosítják az oktatókat. A minták azonosításával lehetővé válik, hogy célzott fejlesztési terveket dolgozzunk ki az oktatók számára, amelyekhez útmutató is készülhet gyakorlati tanácsokkal, forrásokkal a digitális eszközök hatékony tanórai használatához. A kutatás eredményei egyrészt hozzájárulhatnak egy új mérőeszköz kifejlesztéséhez is, amely egyéni szinten hatékonyabban segíthetné a fejlesztendő terület(ek) meghatározását, támogatva az oktatókat a digitális egyenlőtlenségek csökkentése érdekében, másrészt a kutatás kiteljesedéseként célunk az élményalapú (digitális) tréning és módszertan bevezetése az Egyetemen.

TOVÁBBLÉPÉS

A 21. században a felsőoktatás egyik kiemelt célja, hogy a hallgatók olyan digitális kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek révén képesek az új technológiákat hatékonyan alkalmazni, illetve a közösen létrehozott irányelveket elsajátítani, és ezáltal sikeresek lehetnek a munkaerőpiacon. Ezt a célt támasztják alá a hazai és uniós elvárások és irányzatok is. Bár különböző a campusok eszközellátottsága, de mindegyik támogatja a naprakész digitális tudás megszerzését. Ehhez elengedhetetlenül fontos az informatika és az IKT-eszközhasználat területén jártas szakemberek biztosítása, akik szakértelmükkel támogatják, segítik és megvalósítják az oktatói, hallgatói

elképzeléseket, amelyeknek csak az egyetemi (jog)szabályok vagy korlátok szabhatnak határt. Az oktatók és a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztése összetett feladat, amely megköveteli az Egyetem szereplőinek szoros együttműködését. A fentiekben vázolt elvárások alapján kijelenthető, hogy a digitális kompetencia fejlesztése kiemelt fontosságú a hallgatók, az oktatók, azaz az Egyetem sikeres jövőjének szempontjából.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Az Európai Parlament és a Tanács (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006/962/EK (L 394), 10–18.
- BABBIE, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- BARNUCZ Nóra (2019): Digitális egyenlőtlenségek a szociológiai elemzések tükrében. In KARLOVITZ János Tibor (szerk.): *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*. Komárno: International Research Institute s.r.o., 205–212. Online: www.irisro.org/tarstud2019junius/45BarnuczNora.pdf
- BARNUCZ Nóra (2022): A digitális pedagógia alkalmazásának lehetőségei a rendészeti szaknyelvi órán. *Magyar Rendészet*, 22 (2), 183–196. <https://doi.org/10.32577/mr.2022.2.12>
- BARNUCZ Nóra et al. (2022): Az NKE oktatóinak digitális kompetencia vizsgálata. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Kreatív Tanulás Program Konferencia és Workshop. 2022. szeptember 1. Online: www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/NKE_DCE_0901_Barnucz%20N%C3%B3ra.pdf
- BARNUCZ Nóra et al. (2023a): Az NKE oktatóinak digitális kompetencia vizsgálata. Szombathely: ELTE Savaria Egyetemi Központ: Hungarian Conference on Educational Research HuCER. 2023. május 26–27.
- BARNUCZ Nóra et al. (2023b): Az oktatók digitális műveltségének vizsgálata az egyik hazai egyetemen. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Szekszárd: MellearN, 2023. június 14.
- BARNUCZ Nóra – URICSKA Erna (2021): Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban – különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Rendvédelem*, 2(10), 4–48.
- BEGHETTO, Ronald A. (2010): Creativity in the Classroom. In KAUFMAN, James C. – STERNBERG, Robert J. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 447–463. Online: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>

- BERECZKI Enikő Orsolya (2019): A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben. Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 50–70. Online: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.50>
- BERECZKI, Enikő Orsolya – KÁRPÁTI, Andrea (2018): Teachers' Beliefs about Creativity and Its Nurture: A Systematic Review of the Recent Research Literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. Online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- BOTOS Andrea – BOTOS Virág – BARNUCZ Nóra (2023): Sárkány ellen sárkányfű, avagy alternatív oktatási módszerek a tanítás-tanulás folyamatának támogatására az IKT-eszközök használatával. In KORPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 265–283.
- BUDA, András (2010): Attitudes of Teachers Concerning the Use of Ict Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy*, 1(2), 131–150.
- BUDA András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó.
- BUDA András (2020): *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- CARRETERO, Stephanie – VUORIKARI, Riina – PUNIE, Yves (2017): *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: <https://doi.org/10.2760/38842>
- CHIRA Csongor (2020): A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája. In LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde (szerk.): *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eger: EKE Líceum Kiadó, 38–57. Online: <https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashataaegyeni.2020.38>
- CONDIE, Rae – MUNRO, Bob (2007): *The Impact of ICT in Schools – A Landscape Review*. Glasgow: University of Strathclyde.
- CZIRFUSZ Dóra et al. (2015): *Digitális állampolgárság kutatás 2014*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- DEMETER Kinga szerk. (2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet. Online: <https://ofi.oh.gov.hu/en/node/169198>
- Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport (2019): *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. [H. n.]: Oktatási Hivatal. Online: www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf
- DOMBI Judit (2020): A tanulók támogatása. In DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, 125–148.

- DOMINEK Dalma Lilla (2021): A flow mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Eruditio-Educatio*, 16(4), 72–82. Online: <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.72-82>
- DOMINEK, Dalma Lilla et al. (2023): Experiences of Digital Education from the Perspective of Students. *Digital Language Learning and Flow-Based Methods in Teaching English for Law Enforcement. Információs Társadalom*, 23(2), 9–24. <https://doi.org/10.22503/infars.XXIII.2023.2.1>
- DOMINEK, Dalma Lilla – BARNUCZ, Nóra (2022): The Educational Methodology of Flow at the University of Public Service. *Practice and Theory in Systems of Education*, 17(1), 1–7.
- DOMINEK Dalma Lilla – CÉGLÉDI Szabolcs (2021): Alkoss – a találékonyság pszichológiája! Kreativitás mint képességvizsgálat a Tóth-féle kreativitás becslő skála segítségével a Nemzeti Közszoigálati Egyetem hallgatóinak körében. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 395–407. Online: <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.4.395>
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida (2012): Oktatásinformatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. *Modern Nyelvoktatás*, 18(4), 19–32.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida (2018): IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 18(9–10), 13–41.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida (2020): Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 21–37.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (2020a): A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése. In VARGA Aranka – ANDL Helga – MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok*. I. kötet. Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE, BTK Neveléstudományi Intézet, 129–142.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (2020b): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida – GONDA Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 21–48. Online: <https://doi.org/10.17165/TP.2018.2.2>
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida – M. PINTÉR Tibor (2020): Digitális források. In DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, 39–68.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida – T. NAGY Judit – WEBER Andrea (2021): Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Educatio*, 30(3), 496–507. Online: <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Európai Bizottság (2018): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának a digitális oktatási cselekvési tervről. Brüsszel: European Commission.
- FEHÉR Péter – HORNYÁK Judit (2010): Netgeneráció 2010: Egy felmérés tanulságai. In *Oktatás plusz 2010*. HVG Online Zrt. Szakmai kiadvány, 12, 114–118.

- FERRARI, Anusca (2013): *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Seville: European Commission Joint Research Centre. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>
- FODOR László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5(2), 16–26.
- FODOR Szilvia (2014): *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Génusz Műhely 3. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 1–24.
- FORGÓ Sándor et al. (2019): A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitális-kompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez. [H. n.]: Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, Oktatási Hivatal.
- GALTON, Francis (1892): *Hereditary Genius: An Inquiry Into Its Laws and Consequences*. London: MacMillan. Online: <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- GUILFORD, Joy Paul (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. Online: <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- GYARMATHY Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In MÜNNICH Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debrecen: Debreceni Egyetem – Didakt Kiadó, 13–45.
- HAIG Zsolt (2007): Az információs társadalmat fenyegető információalapú veszélyforrások. *Hadtudomány – A Magyar Hadtudományi Társaság Folyóirata*, 17(3), 37–56.
- HARGITAI, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). Online: <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- HEGEDŰS Judit – MATLÁRI Andrea – BARNUCZ Nóra (2022): Kihívások a pandémia idején a Rendészeti Főiskolán. In KATTEIN-PORNÓI Rita – MRÁZIK Julianna – POGÁTSNIK Monika (szerk.): *Tanuló társadalom oktatáskutatás járvány idején*. Budapest – Debrecen: Debreceni Egyetemi Könyvkiadó – Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesület, 79–88.
- HORVÁTH László et al. (2020): Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 5–25. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.1>
- HUNYA Márta (2008): Országos informatikai mérés. A pedagógusok válaszainak elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1), 69–100.
- HÜLBER László (2020): Értékelés. In DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, 94–124.
- KAMPYLIS, Panagiotis – PUNIE, Yves – DEVINE, Jim (2015): *Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. EUR 27599 EN. Online: <https://doi.org/10.2791/54070>

- KOLTAY Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*, 2009 tél. Online: https://mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas
- KOMLÓ Csaba (2020): A pedagógusok digitális kompetenciájának európai kerete (DigCompEdu). In LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde (szerk.): *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eger: EKE Líceum Kiadó, 74–80. Online: <https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashataaegyeni.2020.74>
- KOVÁCS Edina (2021): Digitális munkarend vagy digitális oktatás? A karantén közoktatási tanulságai. *Információs Társadalom*, 21(3), 26–46. Online: <https://doi.org/10.22503/infars.XXI.2021.3.2>
- LÉVAI Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- MENYHEI Zsófia (2020): Tanítás és tanulás. In DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, 69–93.
- MOLNÁR György (2010): Az információs és kommunikációs technológiák által biztosított innovációs lehetőségek az oktatásban, különös tekintettel az iskolarendszerű képzésekre. In BÁBOSIK István (szerk.): *Az iskola fejlődési tendenciái*. Debrecen: Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, 160–187.
- M. PINTÉR Tibor (2019): Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–58.
- M. PINTÉR Tibor et al. (2021): Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 54–74.
- Nemzeti Közszerkeleti Egyetem (2020): *Intézményfejlesztési Terv 2020–2025*. Online: www.uni-nke.hu/egyetem/strategiai-fejlesztés/strategiak/ift-2020-2025
- NORRIS, Pippa (2001): *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press. Online: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164887>
- OLLÉ János (2012): A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. *Oktatás–Informatika*, 2(3–4), 14–25. Online: www.elteader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2011_3_4_opt.pdf
- PAPP-DANKA Adrienn (2020): A digitális kompetenciák megszerzésének támogatása. In DRINGÓ-HORVÁTH Ida et al. (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, 149–174.
- PINTÉR Róbert (2004): *A magyar információs társadalom fejlődése, fejlettsége a fejlesztők szempontjából*. Szociológia PhD-disszertáció. ELTE Társadalomtudományi Kar.
- PINTÉR Róbert (2007): *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig*. Budapest: Gondolat – Új Mandátum.
- PIRZADA, Kashan – KHAN, Fouzia Naeem (2013): Measuring Relationship between Digital Skills and Employability. *European Journal of Business and Management*, 5(24), 124–134.

- PROCHÁZIK Ágnes (2020): A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 7(3), 208–219. Online: <https://doi.org/10.3311/ope.390>
- RAB Árpád (2007): A digitális kultúra. A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra. In PINTÉR Róbert (szerk.): *Az Információs társadalom – Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Budapest: Gondolat – Új Mandátum, 182–200.
- RAB Árpád (2015): *A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül*. PhD-disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai Doktori Iskola. Online: <https://doi.org/10.14267/phd.2016029>
- RACSKO Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban*. Veszprém: Iskolakultúra. Online: <https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017>
- RACSKO Réka (2020): A kultúráváltás hatása az egyének készség- és képességrendszerére: új modellek. In LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde (szerk.): *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eger: EKE Líceum Kiadó, 9–38. Online: <https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashataaegyeni.2020.8>
- REDECKER, Christine (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu (JRC107466)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: <https://doi.org/10.2760/159770>
- REIMERS, Fernando M. – SCHLEICHER, Andreas (2020): *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing. Online: <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- RIBBLE, Mike (2009): *Raising a Digital Child. A Digital Citizenship Handbook for Parents*. International Society for Technology in Education. Eugene: HomePage Books.
- RIBBLE, Mike (2011): *Digital Citizenship in Schools*. Second Edition. Eugene: International Society for Technology in Education.
- TÓDOR Imre (2022): A pedagógusok önbevalláson alapuló kompetenciaszintjének vizsgálata egy székelyföldi megyében a COVID-19 idején. *PedActa*, 12(2), 11–19. Online: <https://doi.org/10.24193/PedActa.12.2.2>
- TÖRÖK Balázs (2008): *Az információs és kommunikációs technológiák iskolai integrációja*. PhD-disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- ZHU, Chang – ZHANG, Li-Fang (2011): Thinking Styles and Conceptions of Creativity Among University Students. *Educational Psychology*, 31(3), 361–375. Online: <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.557044>

FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁS AZ ÁNTK OKTATÓINAK KÖRÉBEN

A Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Karán fókuszcsoporthos kutatást végeztünk 2022 őszén. Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltárjuk a Covid-19-járvány oktatói munkára gyakorolt hosszú távú hatásait. Kutatásunk középpontjában az oktatók digitális átállással kapcsolatos véleménye állt: hogyan élték meg az oktatók a vészhelyzeti távoktatást, hogyan hatottak a speciális körülmények az oktatásra, és milyen hosszú távú hatások figyelhetők meg. Jelen írásunkban a fókuszcsoporthos kutatás sajátosságait és tapasztalatait, a felnőttképzés fejlesztésében való hasznosságát és a kutatás eredményeit foglalkjuk össze.

A FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁSI MÓDSZER SAJÁTOSÁGAI (BAJNOK ANDREA – KRISKÓ EDINA)

A fókuszcsoporthos interjú a társadalomtudományokban széles körben elfogadott kvalitatív kutatási módszer, amely feltáró jellegű kérdések megválaszolására, szervezet- és kommunikációkutatásra kifejezetten alkalmas (SIK–SZÉCSI 2021). Az üzleti életben terjedt el először (GOLDMAN 1962; CALDER 1997) elsősorban piackutatási célokat szolgálva, majd hamar népszerűvé vált a kommunikációs kutatásokban, filmek és televíziós műsorok hatásainak vizsgálatában (KITZINGER 2006). A fókuszbeszélgetés a felsőoktatás területén is megjelent, sőt egyre gyakrabban alkalmazták hallgatók és oktatók attitűdjeinek feltárására (LEA–STEPHENSON–TROY 2010; SMITH 2017; TRAHAR–HYLAND 2011). A fókuszcsoporthos interjúnak ma már számos variációja létezik a társadalmi alapkutatások terén. A variációkban közös, hogy 4–12 fő a résztvevők száma, a beszélgetést moderátor irányítja, 1-2 órás időtartamú, előre meghatározott a téma,

barátságos a környezet, valamint a résztvevők attitűdjeinek, nézeteinek, érzéseinek, ötleteinek feltárása történik, csoportos interakciók bátorítása, támogatása által (WILSON 1997). A fókuszcsoportos beszélgetés tehát olyan tudatosan tervezett, általában több csoporton átívelő beszélgetéssorozatot jelent, amely során a résztvevők különböző, a kutatás fókuszába helyezett társadalmi kérdéseket, problémákat vitatnak meg (KRUEGER–CASEY 2015: 26) annak érdekében, hogy az adott probléma mélyebb megértéséhez közelebb jussanak a kutatók (NYUMBA et al. 2018). A beszélgetés fókuszába helyezhető témák listája szinte végtelen, a természetvédelemtől kezdve az egészséges életmódon át az oktatásig vagy közösségek tanulmányozásáig (OBLATH 2007).

A kis létszámú csoportokban nem reprezentatív létszámú, toborzás által elért önkéntesek vannak, akik a hétköznapi beszélgetésekhez képest strukturáltabb módon, moderátor által irányítva, előre meghatározott és ismertetett keretek között beszélgetnek. A résztvevők optimális létszáma tehát csoportonként 4–12 fő, ami elég kicsi ahhoz, hogy mindenki biztonságban érezze magát az őszinte véleménynyilvánításhoz, és elég nagy ahhoz, hogy különböző nézőpontok jelenjenek meg, ütközzenek. Ha nem sikerül elegendő résztvevőt toborozni, az utolsó pillanatban történik lemondás, vagy tervezetten kisebb a létszám, mini fókuszcsoportról beszélhetünk, amely szintén hatékonyan tud működni (NYUMBA et al. 2018). Ebben az esetben a moderátornak figyelembe kell vennie a csoportdinamikai sajátosságokat (SMITHSON 2008), és nagy a kockázata annak, hogy egy vagy két domináns résztvevő határozza meg a beszélgetést (BLOOR et al. 2001). A szélsőséges vagy nem a kívánt részletességgel közölt egyéni véleményeket további mélyinterjúk szervezésével lehet alaposabban feltárni. A személyes interjúk során az interjúalanyok vélhetően közelebb engedik a kutatót érzelmeikhez, viszonyulásaikhoz, és a kutatónak is lehetősége van további kérdések megfogalmazására. A személyes interjúhoz képest a fókuszcsoportos beszélgetésben fontos szerepet játszik a csoportdinamika. A csoportos beszélgetésben részt vevők formálják, alakítják egymás véleményét, amelynek eredményeként létrejövő csoportos nézőpont, szinergia más minőségű adatokat eredményez, mint az egyéni (mély) interjú (HENNINK 2014). A beszélgetés struktúráját az előre eltervezett,

irányított interjúkérdések adják, amelyeken keresztül a moderátor arra ösztönzi a résztvevőket, hogy beszélgessenek egymással, és osszák meg véleményüket egy adott témával kapcsolatban. Majd a moderátor az irányított interjúkérdéseket hasonló típusú, homogén résztvevői körben, több csoportban megismétli, a tendenciák és véleményminták azonosítása érdekében (KRUEGER–CASEY 2014). A fókuszcsoportos beszélgetés során a kutatási céltól, valamint a résztvevők és a moderátor felkészültségétől függően különböző kreativitást serkentő és projektív technikák (például metaforák, asszociációk, szerepjáték, kollázs stb.) alkalmazhatók (SPRY–PICH 2021).

A fókuszcsoportos kutatás több, egymástól jól elkülöníthető lépésből áll. A kutatás folyamatát Krueger (2002) négy alapvető szakaszra osztja, amelyek a következők: döntés és érvek a fókuszcsoportos módszer alkalmazása mellett, döntés a résztvevői csoportok számáról és összetételéről, a résztvevők meghallgatása, az eredmények kommunikálása. A továbbiakban ezeket a szakaszokat vesszük sorra, kiegészítve további lépésekkel annak érdekében, hogy a kutatás szervezését, bonyolítását, praktikus oldalát minél pontosabban szemléltessük. Brown (2021) leírásához hasonlóan (és azt kibővítve) az első három lépés (1) a kutatási cél meghatározása és a fókuszcsoport mellett és ellen szóló érvek összevetése; (2) a legfontosabb kutatási kérdések megfogalmazása (ehhez képest fogalmazhatók meg az interjúkérdések, azaz a vezérfonal); valamint (3) a különböző protokollok kidolgozása (a résztvevők bevonásának megtervezése, beszélgetések ütemezése, moderátorok és megfigyelők kiválasztása és felkészítése, további adatgyűjtési módszerek meghatározása, adatvédelmi dokumentumok előkészítése, technikai feltételek biztosítása, próbája), különös figyelmet szánva a fókuszcsoportos beszélgetés kérdéseinek a kidolgozására. Ezután a következő három lépésben (4) a résztvevők toborzása (meghívólevelek kiküldése, időpontok egyeztetése); (5) a fókuszbeszélgetések lebonyolítása (moderálás, megfigyelés, rögzítés, adattárolás); és (6) a jegyzetek és átiratok készítése (a létrehozott anyagok és tapasztalatok, további személyes benyomások rögzítése) történik. Az utolsó fázis (7) az adatok elemzése (akár manuálisan vagy kvalitatív szövegelemző szoftver segítségével, akár mesterséges intelligencia által támogatva); (8) az eredmények kommunikációja

és terjesztése (kutatási jelentések készítése és megosztása, publikáció, konferencia-előadások); és (9) az elemzés eredményeinek a tágabb kutatási program/keret eredményeivel és a további kutatási tervekkel való összehangolása (intézményfejlesztési szempontok), valamint az archiválás (hang- és képfelvételek törlése az adatvédelmi előírásoknak megfelelően).

A fókuszcsoportos beszélgetés természetesen nem „csodafegyver” (VICSEK 2006), a kutatási kérdés függvényében érdemes mérlegelni a módszer használatát vagy a különböző módszerek kombinált alkalmazását. Ha a kutatási témáról kevés információval rendelkezünk, a fókuszcsoportos kérdések összeállítása kellő rugalmasságot, szabadságot biztosít. Ráadásul a mesterségesen kialakított csoporthelyzet által a vélemények formálódása is megfigyelhető, tetten érhető. A csoporthelyzetben a résztvevők általában alaposabban megindokolják álláspontjaikat vagy meggyőződéseiket, illetve az is kiderül, milyen nézeteket, véleményeket vállalnak fel nyíltan (VICSEK 2006). A csoportbeszélgetések során számos olyan kommunikációs forma is megjelenik, amely személyes interjúhelyzetben vagy kérdőíves kutatás által nem generálódik (például vita, közös nevetés, konfrontáció, anekdotázás, emlékek felidézése). A résztvevőknek lehetőségük van a megélt élmények összehasonlítására is, a csoportdinamika szinergiákat hozhat létre. Egy felsőoktatás-pedagógiai reformfolyamat kutatása szempontjából vagy a váratlan járványhelyzet következményeit vizsgálva a fenti tényezők kifejezetten előnyösnek tekinthetők, hiszen kevés információval rendelkezünk a *top-down* intézkedésekkel kapcsolatos szubjektív oktatói tapasztalatokról, megéleésekről. A beszélgetések tömör, sűrű, gazdag szövegeket eredményeznek a közösen átélt időszakról, amely szinte végtelen elemzési lehetőséget biztosít a kutatók számára.

A kutatási kérdéssel összefüggésben szükséges megfogalmazni azokat a kérdéseket, amelyek a fókuszcsoportos interjú alapstruktúráját adják. Ezeket a kérdéseket vezérfonalként használjuk a beszélgetés során. A fókuszcsoportos interjú forgatókönyvében nemcsak a kérdések sorrendjét tüntetjük fel, hanem az egyéb aktivitásokat is, például projekciós, kreatív feladatokat, azok pontos leírásával, kommunikálásával együtt (a résztvevőkkel közölt instrukciókat előre megfogalmazva), előre megtervezve az egyes témablokkokra szánt időkereteket is. A témablokkok és a kérdések

egymásra épülnek, az általános kérdéstől haladva az egyre specifikusabbak felé. A kérdéseket célszerű egyszerű, rövid, nyitott kérdések formájában megfogalmazni.

A vezérfonal kérdései tölcészerűen épülnek fel (KRUEGER–CASEY 2015). A fókuszcsoporthoz tartozó interjú forgatókönyvének lehetséges vázlata ennek megfelelően a következő:

1. Rövid, tájékoztató jellegű bevezetés, amely gyakorlatilag a meghívóban leírtak összefoglalásából, elismertéséből és a moderátor rövid bemutatkozásából áll.
2. Nyitókérdés minden résztvevő megszólításával (például kit, milyen néven szólíthatunk), amelynek elsődleges célja a kezdeti feszültség oldása, a rapport megteremtése.
3. Bevezető kérdés, amelynek segítségével a moderátor benyomást szerezhet a résztvevők témával kapcsolatos beállítódásáról (például: Hogyan élte meg a digitális átállás első hónapjait?).
4. Átvezető kérdéssel irányítható a résztvevők figyelme egymásra és a kulcstémára.
5. Kulcskérdés, amely akár négy-hat részkérdésből is állhat. A moderátor rátermettségének megfelelően interaktív módszerek is bevetethetők, például értékelés, rangsorolás, alternatívák kiválasztása, választás képek közül, gondolattérkép, közös vagy egyéni rajz (például mit jelent oktatónak lenni, pálcikarajzzal mutasd meg, mit gondolsz, mit érzel).
6. Zárókérdés, amelynek célja, hogy a beszélgetést lezárjuk, lehetőséget adva a résztvevőknek, hogy összegezzék gondolataikat. Az első fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés végén érdemes arra is rákérdezni, hogy a résztvevők változtatnának-e valamin a következő beszélgetés során.

Az előre megtervezett kérdéssort érdemes tesztelni a kutatócsoport tagjainak a körében vagy olyan külső személy bevonásával, aki a célcsoporthoz hasonló tulajdonságokkal rendelkezik, értékes visszajelzéseket gyűjthetünk így a kérdések használhatóságáról, hatékonyságáról.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú célja tehát, hogy felszínre hozzon mélyebb, más módszerrel nehezen hozzáférhető információkat. Ennek érdekében a moderátornak rendelkeznie kell bizonyos készségekkel, és ismernie kell

azokat a technikákat, amelyekkel az előre eltervezett úton, a vezérfonal mentén vezetheti a beszélgetést (MORGAN–KRUEGER 1998). Shaha és szerzőtársai (2011) elsősorban az interperszonális és a csoportvezetői készségeket hangsúlyozzák ebben az összefüggésben. A moderátor felelőssége, hogy ösztönözze a maximális, aktív részvételt, segítsen a résztvevőknek leküzdeni az esetleges öncenzúrát, és a kölcsönös megértés irányába terelje a beszélgetést. A moderálás sikerét az egyéni jellemzők és a situációs tényezők egymásra hatása befolyásolja. A személyes jellemzők közé tartozik az életkor, a nem, a képzettség, a téma iránti érzékenység és a szerepváltási képesség. Ehhez jön még a jól megválasztott fizikai környezet, az időtényező és sok más dolog, ami hat a moderátori teljesítményre, a csoporttal való kapcsolatra és végül a csoportbeszélgetés eredményére. A moderátori szerep kihívásai közé tartozik az egyensúlyteremtés egyrészt az érzékenység és az empátia, másrészt az objektivitás és a távolságtartás követelményei között (STEWART–SHAMDASANI 2014).

A fókuszcsoport moderátora

- ♦ jó kommunikációs készségekkel rendelkezik (a kapcsolatépítéshez);
- ♦ képes támogató légkört teremteni és elősegíteni a párbeszédet;
- ♦ figyelmes és empátikus a résztvevőkkel;
- ♦ képes összefoglalni vagy parafrázálni a résztvevők állításait;
- ♦ visszajelzéseivel ösztönzi a párbeszédet;
- ♦ pontos megfigyelő, aki követi a csoportdinamikát, a résztvevők viselkedési jegyeit és gesztusait jól értelmezi;
- ♦ kiváló kommunikátor, aki a témában való felkészültség ellenére is képes naivan szemlélni a fókuszbeszélgetés tartalmát;
- ♦ rugalmas csoportvezető, aki a beszélgetés menetét a csoport igényeihez és jellemzőihez igazítja, gyors beavatkozásaival a kutatási cél elérése érdekében módosítja a feltételeket;
- ♦ képes pártatlan maradni, és ezt a beszélgetés során verbálisan és nem verbálisan is ki tudja fejezni;
- ♦ rendelkezik humorérzéssel, amellyel leküzdi a feszültségeket, és segíti a csoportot a nehéz helyzeteken (NYUMBA et al. 2018).

Mindezek mellett hasznos, ha a moderátor kellő mértékben asszertív, hiteles, megfelelő önértékeléssel rendelkezik, lelkes és optimista, extrovertált, alázatos és megbízható (STEWART–SHAMDASANI 2014). A moderátor munkáját támogatja a megfigyelő, aki tulajdonképpen a moderátor asz-szisztenseként a beszélgetés során feljegyzéseket készít a detektívtükör túloldalán elhelyezkedve. Osztott naplót vezethet (a szó szerint elhangzot-takat kiegészítve a saját megjegyzéseivel, észrevételeivel), ülésrendet rajzol, kódolva a résztvevőket és a megszólalások időpontját, majd a beszélgetést követően kiegészítheti a szó szerinti interjúleíratot.

A fókuszcsoportos módszer alapvető követelményei közé tartozik az is, hogy a beszélgetést végző moderátor és megfigyelő tisztában legyenek a kutatás céljával, az eljárás protokolljával, az általuk elvégzendő konkrét feladatokkal, ismerjék a módszer alkalmazásának más eseteit és aktuális kontextusát (HENNINK 2014).

Az előkészítő munkálatok talán legnagyobb kihívást jelentő szakasza a résztvevők toborzása. Személyesen és/vagy telefonon felkeresve a résztvevőket, magasabb szintű elköteleződést lehet elérni, és nagyobb eséllyel lesznek pontosan olyan résztvevőink, akikre a kutatás bonyolítása során számítunk. Amennyiben adatbázisból vagy toborzócégalatt történik a résztvevők bevonása, előfordulhat, hogy olyanok is érkeznek, akik a közelmúltban már részt vettek hasonló beszélgetésben (OBLATH 2007). Az időpontok tervezésekor figyelembe kell venni, hogy a potenciális résztvevők alternatív időpontok közül választhassanak.

A fókuszcsoportos kutatások során is kiemelt figyelmet igényelnek az etikai kérdések: a hozzájáruló nyilatkozat, a titoktartási kötelezettség és az anonimitás biztosítása. Már a résztvevők toborzása során, a résztvevőknek szóló felkérő levél kiküldésekor szükséges pontosan ismertetni a beszélgetés menetét, körülményeit (BREEN 2006) és tárgyat. A személyre szóló felkérő levél tartalmazza a beszélgetés célját és módszertanát, a beszélgetést vezető moderátor nevét, valamint a fókuszcsoportos kutatás jellegéből adódó technikai információkat: hol, milyen körülmények és időkeretek között zajlik a beszélgetés. A résztvevőket előzetesen szükséges tájékoztatni a felvételek és a kutatás során szerzett információk bizalmas kezeléséről. A felkérő levél tehát egyszerre legyen nagyon konkrét és általános annak

érdekében, hogy a résztvevő kellően tájékozódhasson a részvételi feltételekkel kapcsolatban, azonban ne tudjon előre felkészülni a beszélgetés témájára (OBLATH 2007), valamint legyen kellően meggyőző is. A beszélgetésekről kép- és hangfelvétel, írott jegyzőkönyv, illetve egyéb feljegyzések (flipchart jegyzetek) készülhetnek (KRUEGER–CASEY 2015), amelyek előzetes adatfelvételi űrlap/előszűrő kérdőív segítségével is kiegészíthetők (SÍKLAKI 2006).

A fókuszcsoportos interjúkat gyakran bonyolítják speciális teremben, amelynek egyik fala detektívtükör. Ezek a termek kamerával és mikrofonnal is felszereltek, illetve a falak hangszigeteltek. A detektívtükör túloldalán helyezkedhetnek el a megfigyelők, esetleg megrendelők. A társadalomtudományos kutatásokban ritkán van lehetőség detektívtükörös terem használatára, a helyszín megválasztását gyakran az anyagi körülmények és az elérhetőség is befolyásolja. A technikailag jól felszerelt terem általában kevésbé tűnik barátságosnak, azonban az adatfeldolgozás szempontjából kifejezetten előnyös ezeknek a termeknek a használata. Az oldott légkör megteremtése érdekében a résztvevők fogadására és a helyszín megismertetésére is érdemes figyelmet szentelni.

A fókuszcsoportos interjúk elemzésének előkészítő szakaszában szó szerinti vagy kivonatolt átiratok készülnek az elhangzott beszélgetésekről. Az átírási alapelveinek tisztázása ajánlott abban az esetben, ha a hangfelvételek gépelését több személy végzi. Ma már a mesterségesintelligencia-alapú hangfelismerő programok is segítségül hívhatók. Annak ellenére, hogy a hangfelismerő program által készített átirat ellenőrzése és javítása mindenképp szükséges, még így is sok munkaórát és költséget megspórolhatunk ezeknek a programoknak a használatával. Az átiratokban az anonimitás tiszteletben tartásával a megszólalók álkeresztnevet vagy számokat kapnak.

Az interjúk elemzése a kvalitatív adatok elemzéséhez hasonlóan történik. Az elemző kutató egyik legfontosabb feladata, hogy összehasonlítsa a hasonló témában lefolytatott vitákat, és megkeresse a kapcsolódási pontokat (KITZINGER 2006: 474). Az adatok elemzése ma már a legtöbb esetben adatelemző szoftverrel történik, amelynek segítségével sokféle eljárás alkalmazható a választott tudományfilozófiai megközelítésnek vagy elméletnek megfelelően. Jelen fejezet terjedelmi korlátait messze meghaladná

a különböző elemzési módszerek és technikák részletes ismertetése, azonban az általunk végzett felsőoktatás-pedagógiai kutatás elemzéséről szóló fejezetben részletesen is írunk az adatfeldolgozás módszeréről.

A fókuszcsoportos interjú kiválóan alkalmas adatok, vélemények, attitűdök és érzések becsatornázására. A résztvevők az aktuális téma szakértőiként vannak jelen, saját tapasztalataikra alapozottan, ezért nagyobb valószínűséggel osztják meg gondolataikat és véleményüket, különösen, ha a téma közvetlenül kapcsolódik a mindennapi életükhöz (HADI-JUNAIDI 2020). Semmiképpen sem az a cél, hogy az interjúalanyok megállapodásra vagy konszenzusra jussanak, hanem az, hogy a nézőpontok és tapasztalatok minél szélesebb horizontját tárjuk fel (HENNINK 2014). Hiltz és szerzőtársai (2007) fókuszcsoportos módszer segítségével kutatták egyetemi oktatók online oktatásban való részvételének motiváló és gátló tényezőit, miközben arra is kíváncsiak voltak, milyen mértékben alkalmas a fenti kutatási cél megvalósítására a fókuszcsoportos módszertan. Egyik fő következtetésük az volt, hogy „a módszert ajánlják olyan intézményeknek, amelyek szeretnék pontosabb képet kapni az online oktatókról, és arról, hogy milyen lépéseket tehetnek az online tanítással kapcsolatos motiváció fejlesztése érdekében” (HILTZ-SHEA-KIM 2007: 34).

A FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁSI
MÓDSZER FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI
A FELSŐOKTATÁSI KONTEXTUS MEZSGYÉJÉN,
A FELNŐTTKÉPZÉSBEN (MILOVÁN ANDREA)

A fókuszcsoportos kutatási módszer gyakorlati haszna akkor mutatkozik meg leginkább, ha valamilyen okból a klasszikus, tranzakcióra alapozott kommunikáció (SHANNON-WEAVER 1949; BARNLUND 1970) nem vezet eredményre, nem érhető el vele a kutatási cél: vagyis nem várható el, hogy az egyértelműen feltett kutatói kérdésekre a kutatási alanyoktól egyértelmű válaszokat kapjunk. Az okok szerteágazóak lehetnek. Amiket itt különösen kiemelnénk: a vizsgálni kívánt téma, jelenség a kutatási alanyok számára komplexnek, átláthatatlan struktúrájúnak tűnik, ezért csak

homályos érzéseik, attitűdjeik vannak vele kapcsolatban, vagy eddig nem is foglalkoztak azzal, hogy véleményt formáljanak róla, ugyanakkor a téma, jelenség elemeire nincsenek megfelelő megnevezéseik. Az oktatásmódszertan témájának és jelenséghatáráinak kutatása a felnőttképzésben pontosan a fent megnevezett okok miatt nem bizonyul eléggé hatékonynak tranzaktív kommunikációra alapozva. Különösen, ha a kutatási alanyok – és nemcsak a képzésben részt vevő kör, hanem az oktatói kör sem – nem rendelkeznek pedagógiai, andragógiai, oktatásmódszertani tapasztalatokkal.

A fókuszcsoportos beszélgetés azonban felfogható egy interaktív kommunikációs aktusként (NEWCOMB 1953), ahol – természetesen az információcserével együtt – a kutatási alanyok a moderátor közreműködésével egymás közléseinek kölcsönhatásából merítve és építkezve alakítanak ki vagy fogalmaznak meg saját, de akár közös álláspontot, szemléletet. A fókuszcsoport jellemzője tehát, ami egyben markánsan meg is különbözteti más kvalitatív kutatási módszerektől, az adatok interaktív konstruáltsága (BARBOUR–KITZINGER 1999). Emellett alkalmas lappangó vélemények, attitűdök, érzések, egyéni vagy közös tapasztalatok megismerésére és dokumentálására, illetve nem utolsósorban arra, hogy a kutatási alanyok szóhasználatát alapul véve „közös nyelv” jöjjön létre a vizsgálat tárgyára vonatkozóan, feloldva ezzel mindazon problémákat, amelyeket a megnevezések nehézsége okoz.

A fenti okokból alkalmas különösen a fókuszcsoportos kutatási módszer a Nemzeti Közzolgálati Egyetem által 2013 óta működtetett tisztviselői továbbképzési rendszer szereplői körében az oktatásmódszertan témájú kutatások folytatására.

A közzolgálati tisztviselők továbbképzéséről szóló 273/2012. (IX. 28.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Rendelet) a magyar tisztviselői kar kötelező továbbképzésének a működtetését a Nemzeti Közzolgálati Egyetemre bízta. A továbbképzési rendszer általános közigazgatási ismereteket, speciális intézményi vagy munkaköri ismereteket és képességeket közvetítő, valamint személyes és vezetői kompetenciákat fejlesztő képzéseket tartalmaz. A Rendelet értelmében az általános közigazgatási ismereteket nyújtó és a vezetői kompetenciákat fejlesztő képzéseket kizárólag az Egyetem nyújthatja, míg a többi képzésfajtát közigazgatási szervek is, úgynevezett

belső továbbképzésként. Ezekből – különböző arányban – a tisztviselő végzettségétől és a képzés paramétereitől függően évi 2–6 képzést kötelező minden tisztviselőnek elvégeznie. Szintén a Rendelet írja elő azt is, hogy az Egyetem által nyújtott képzéseken kizárólag olyan természetes személy lehet továbbképzési oktató, aki az Egyetem által kiírt pályázat alapján az oktatói névjegyzékbe felvételt nyert. Számukra az Egyetemnek kötelessége tervszerűen és rendszeresen gondoskodnia a szakmai, oktatásmódszertani és felnőttoktatói továbbképzésről, az ezeken való részvétel ugyancsak feltétele annak, hogy az adott oktató általános közigazgatási képzéseket és vezetőképzéseket tartson. A belső továbbképzések oktatói számára a Rendelet nem ír elő ilyen kötelezettséget.

A tisztviselői (közzszolgálati) továbbképzési rendszerben közreműködő oktatók tehát három kategóriába sorolhatók:

- egyrészt az Egyetem által kezelt oktatói névjegyzéken valamilyen oktatói szerepben (előadó, tréner, facilitátor, tutor, gyakorlatvezető, nyelvtanár stb.) szereplő és oktatásmódszertani felkészítésen/továbbképzésen részt vett egyetemi oktatók – akár a Nemzeti Közzszolgálati Egyetem, akár más egyetem oktatói;
- névjegyzéken szereplő és oktatásmódszertani felkészítésen/továbbképzésen részt vett nem egyetemi oktatók;
- illetve olyan belső képzéseket tartó, egy-egy speciális szakterület szakértőjeként megjelenő közigazgatási szakemberek, akik számára az Egyetem nem biztosít oktatásmódszertani képzést, és nagyobb részük vélhetően sosem részesült ilyen típusú képzésben.

Izgalmas és a tisztviselői továbbképzési rendszer hatékonyságának fokozása szempontjából rendkívül hasznos kutatás lehet annak vizsgálata, hogy ezek az oktatók milyen típusú oktatásmódszertani támogatást igényelnek, és azt milyen formában a legcélszerűbb számukra biztosítani. Az előzőekben már említett okokból egy ilyen kutatásnál a fókuszcsoporthos kutatási módszer alkalmazása a leghatékonyabb választás. A kutatás megszervezése során természetesen figyelemmel kell lenni a három oktatói kategória oktatási tapasztalatainak és oktatásmódszertani ismereteinek, készségeinek különbségeire, hiszen a három célcsoportnál más-más fókuszú kutatás ajánlott.

A Rendelet értelmében az, hogy az Egyetem köteles biztosítani a tisztviselők számára az általános közgazgatási képzéseket és vezetőképzéseket, nemcsak a képzések megvalósítását, hanem azok kifejlesztését is magában foglalja. Így az oktatásmódszertan mellett a képzésfejlesztés-módszertan nem kevésbé kiemelt szerepet kap a továbbképzési rendszer működésében. A két fogalom természetesen nem független egymástól, de a rendszer minőségbiztosítása érdekében fennálló jogszabályi kötöttségei mégis indokolják a képzésfejlesztés-módszertan külön kezelését. A tananyagfejlesztő is követ valamilyen módszertant (gondoljunk itt példaként mondjuk egy idegennyelv-tankönyvre, amely lehet kommunikáció-, grammatika-, esetleg kultúraalapú). Sok esetben a tananyag és a hozzá tartozó tanulást és tanítást segítő eszközök implikálják a hozzá igazodó oktatásmódszertant (és persze fordítva is igaz lehet: bizonyos oktatásmódszertanok a taneszközök megfelelő típusait követelik meg), máskor éppen ellenkezőleg, megengednek alternatív oktatásmódszertanokat, az oktató személyiségének, illetve a különböző célcsoportoknak a függvényében (a tisztviselők köre nemcsak a szakterületüket és beosztásukat tekintve heterogén, hanem végzettségük és végzettségük szintje tekintetében is). Minőségbiztosítási szempontból (EMISZ 2017) azonban fontos, hogy a kifejlesztett tananyag és a hozzá tartozó tanulást/tanítást segítő eszközök egyfajta „receptkönyvként” funkcionáljanak, amelyekből a rutintalanabb, kevesebb oktatói tapasztalattal és oktatásmódszertani ismerettel, készséggel rendelkező oktatók is olyan képzést tudjanak tartani, amely biztosítja a képzési célok, a kimeneti kompetenciák, követelmények elérését. A tisztviselői továbbképzési rendszer struktúrájából és volumenéből adódóan ugyanis nem tudja biztosítani, hogy egy adott képzés kifejlesztője kizárólagosan működjön közre annak megvalósításában. Az előzőek mellett azért is indokolt a képzésfejlesztés-módszertan külön kezelése, mivel a tisztviselői továbbképzési rendszer a már említett volumenéből adódóan nagy százalékban tartalmaz *e-learning*-képzéseket, amelyek kifejlesztése speciális módszertanokat igényel, oktatói közreműködést a képzésmegvalósítás során azonban egyáltalán nem.

Az Egyetem a képzésfejlesztésbe minden esetben bevon a tervezett képzés témájában jártas szakértőket, akiknek azonban csak egy része rendelkezik oktatási tapasztalattal és oktatásmódszertani ismeretekkel, készségekkel,

feladatuk a korrekt szakmai tartalom előállítását. De a képzésfejlesztőnek és az oktatónak módszertani szempontból sem azonos készségekkel kell rendelkezniük (például másfajta készségek jellemzik a jó vizsgakérdéseket előállító szakembert és a jó vizsgázatót). Az oktatókhoz hasonlóan tehát a képzésfejlesztők esetében is jó választás a fókuszcsoporthoz tartozó kutatási módszer alkalmazása annak vizsgálatánál, hogy ez a célcsoport milyen típusú képzésfejlesztés-módszertani támogatást igényel, és azt milyen formában a legcélszerűbb számukra biztosítani.

Mind a képzésfejlesztők, mind a továbbképzési oktatók esetében a fent vázolt kutatások eredményei egyrészt beépíthetők az Egyetem által nyújtott – és az egyes oktatói szerepkörökhöz kötött – kötelező oktatásmódszertani és felnőttoktatási felkészítő képzések és továbbképzések szakmai tartalmába, másrészt a számukra legmegfelelőbb módszertani támogatásra nyit lehetőséget a kötelező módszertani képzésekre jogszabályilag nem kötelezett célcsoport részére. Így az Egyetem által működtetett, az Egyetem oktatási tevékenységébe ágyazott tisztviselői továbbképzési rendszer is integrálódhat az *Intézményfejlesztési Terv*be foglalt pedagógiai paradigma-váltás folyamatába.

A fentiekben a fókuszcsoporthoz tartozó kutatási módszer felhasználási lehetőségei egyfajta minőségbiztosítási eszközként jelentek meg. Azonban ha a kutatás a tisztviselői továbbképzési rendszer résztvevői oldalára fókuszál, lehetséges van a módszer felhasználására a képzési igények vizsgálatának eszközeként is.

A tisztviselői továbbképzési programokat *e-learning*, jelenléti, és mindkét oktatási formát tartalmazó *blended learning* formában valósítják meg. Az *e-learning*hez tartozó taneszközök és módszertanok fő típusai a következők:

- Videóprezentációs e-tananyag.
- Komplex e-tananyag – A tananyag gerincét történetek megjelenítése adja (*storytelling*), amelyek bemutatják a témához kapcsolódó értékeket, gondolkodási mintákat, elősegítik a korábban tanultak felidézését. A történetek lehetnek képregények, élőszereplős filmek, animációk – kiegészítve szöveges e-tananyaggal, narrált videóval vagy videóprezentációval.

- ♦ Oktatófilm – Megfelelő didaktikai struktúrába rendezett, tartalmában, megjelenésében összefüggő jelenetekből álló információhordozó, a tanítás vizuális eszköze, amely alapvető hatása a látványon alapul, az értelemre és érzelemre egyaránt ható manipulációs mechanizmusokat alkalmaz.
- ♦ Szimuláció – Állandó szereplőgárdára épített és kerettörténetbe helyezett, online térben zajló rövid, összetett készségfejlesztő videó-jelenetek, illetve a hozzájuk tartozó választási opciókhoz rendelt szakértői visszajelzések összessége. A valós döntési helyzetek megoldását modellelzi elektronikus térben, a történet egyéni alakításán alapuló számos szimulációs út bejárásával lehetővé teszi az elméletben megismert és a tréningen begyakorolt tudás készség szintű elmélyítését.

Az *e-learning*-képzésekhez gyakran fejlesztenek ki a tanulási tartalmat kiegészítő, annak elsajátítását segítő írott háttéranyagot és fogalomtárat (Probono Önfejlesztés [é. n.]).

A jelenléti formában megvalósuló képzések a frontális előadástól a tréningmódszertant alkalmazó képzéseken keresztül a workshopokig, illetve a gyakorlati foglalkozásokig (például esettanulmány-feldolgozás) igen sokfélék lehetnek. Ennek megfelelően az ezekhez fejlesztett taneszközök is igen változatosak, módszertanilag heterogének. A fent tárgyalt továbbképzési oktatói állományból pedig a közreműködő oktatókat az egyes oktatói szerepekhez kötött kompetenciák megléte alapján választják ki.

Míg a tisztviselők részéről igényelt képzési témakörök vizsgálatánál jól működhet egy tranzaktív kommunikációra alapozott, például kérdőíves kutatás, addig a különböző módszertani megoldásokra vonatkozó résztvevői igények és előzetes elvárások ilyen módon nem kutathatók.

Mind a továbbképzési rendszer hatékony működése, mind az oktatókkal és a képzésfejlesztőkkel szembeni módszertani elvárások szempontjából a legfontosabb kérdések röviden összefoglalva a következők:

- Hogyan motiválhatók és aktivizálhatók a résztvevők, hogyan vonhatók be a tanulási folyamatba?
- Milyen módszertani megoldások léteznek a tanulás élményszerűbbé/tapasztalatibbá/gyakorlatorientáltabbá tételére?
- Hogyan építhetők be interaktív megoldások a hagyományos, frontális előadásba?
- A tréningmódszertan mely elemei építhetők be a hagyományos(abb) oktatási gyakorlatba?
- Milyen hatékony módszertani megoldások alkalmazhatók online (MST, Zoom stb. platformokon történő) oktatás során?
- Hogyan válhat az ismeret-ellenőrzés puszta számonkérés helyett a tanulási folyamat részévé?

Bár a kérdésekre természetesen léteznek oktatásmódszertani válaszok, az egyes módszertani megoldások azonban nem minden célcsoport számára adekvátak. A tisztviselői kar eleve egy szoros hierarchiával rendelkező, szigorúan szabályozott intézményi keretek között működő (ebben hasonlít a szintén hierarchizált, kiemelt kormányzati figyelemben részesülő egyetemi kollektívára), és mint említettük, több szempontból igen heterogén célcsoport, így nem minden módszertani megoldás alkalmazható hatékonyan esetükben. Azt azonban, hogy mely módszertani elemek hatnak motiválón, és melyeket utasítják el, leginkább fókuszcsoportos beszélgetés során tudnák önmaguk számára is felszínre hozni és megfogalmazni, láthatóvá téve így a fenti kérdésekkel kapcsolatos szemléletüket, véleményüket, igényeiket és elvárásaikat a kutatók számára.

Látható tehát, hogy a fókuszcsoportos kutatási módszer az egyetemi oktatástól sokban különböző felnőttképzés keretei közt működő tisztviselői továbbképzési rendszerben minőségbiztosítási és igényfelmérési eszközként egyaránt hatékonyan alkalmazható, és a képzési igények vizsgálatának eredményei beépíthetők a minőségbiztosítási folyamatokba.

A FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK TERVEZÉSÉRŐL ÉS SZERVEZÉSÉRŐL (BAJNOK ANDREA)

A fókuszcsoportos kutatás tervezését Brown (2021) leírásának megfelelően a kutatási cél meghatározásával és a módszer mellett és ellen szóló érvek összegyűjtésével kezdtük, majd megfogalmaztuk a legfontosabb kutatási kérdéseket. Ezután következett a moderátorok és megfigyelők kiválasztása, felkészítése, a résztvevők toborzása, a fókuszcsoportos interjú irányelveinek, vezérfonalának, valamint a további adatgyűjtési módszereknek a megvitatása. Külön figyelmet szenteltünk az adatvédelem biztosításának, és a szükséges technikai feltételek megteremtésének (speciális, detektívtükrös terem tesztelése).

A fókuszcsoportos kutatás mellett szóló érv volt, hogy csak kollegiális beszélgetéseken keresztül voltak információink arról, ki hogyan élte meg a digitális átállás időszakát. Így a módszer szinte kínálta magát, hogy ennek a különleges időszaknak, kollektív krízishelyzetnek a mélyreható és gazdag leírását nyújthassuk, szimulálva a hétköznapi munkavégzés során kialakuló beszélgetéseket (VICSEK 2006). Biztosak voltunk abban is, hogy a csoportos beszélgetések nemcsak a kutatás szempontjából hasznosak, hanem a résztvevők is támogatást, inspirációt nyerhetnek egymástól az oktatásmódszertani megújulás folyamatában.

A kutatócsoporton belül többkörös egyeztetést tartottunk a lehetséges interjúkérdésekről, és igyekeztünk azokat tematikus blokkokba rendezni a kutatási cél hatékony támogatása érdekében. Különböző típusú nyílt kérdések megfogalmazására törekedtünk: nyitó, bevezető, átmeneti, kulcs- és zárókérdéseket írtunk össze. Így készült el a 90 percesre tervezett beszélgetés 10-12 kérdésből álló forgatókönyve. A forgatókönyv összeállításával párhuzamosan kezdtük el a résztvevők toborzását. A toborzási folyamat során az Államtudományi és Nemzetközi Kar 16 tanszékvezetőjének küldtünk tájékoztató levelet, amelyben leírtuk a kutatás célját, és segítséget kértünk a résztvevők kiválasztásához. Megkértük a tanszékvezetőket, hogy javasoljanak különböző képzettségű, eltérő szakmai profilú és/vagy eltérő nézőpontú kollégákat a fókuszcsoportos interjúhoz. A toborzás első fázisában nyolc tanszékről érkezett visszajelzés. A másik nyolc tanszék esetében

az Egyetem honlapján található önéletrajzok áttekintésével választottuk ki a potenciális résztvevőket.

Több okból is fontosnak éreztük, hogy a homogenitás mellett a heterogenitás is biztosítva legyen a különböző tanszékekről érkező résztvevők által. Azt reméltük, hogy a tanszéki sokszínűséggel a lehető legtöbb információhoz jutunk, és hogy ez a sokszínűség vonzó lesz a résztvevők számára is, megismerkedhetnek, találkozhatnak, tapasztalatokat cserélhetnek más tanszékek munkatársaival. A fókuszcsoporthoz tartozik a megfelelő időpont, a megfelelő helyszín és a megfelelő moderátor kiválasztása. A fókuszcsoporthoz tartozik a megfelelő időpontjait az oktatói állomány munkarendjét figyelembe véve terveztük meg, több különböző dátum és időszak felajánlásával. Minden időponthoz egy moderátort és egy megfigyelőt rendeltünk. A meghívólevelekben tájékoztattuk a résztvevőket az időpontokról, a helyszínről, és arról, hogy videó- és hangfelvételeket is készítünk majd.

Az Egyetemnek van egy detektívtükörrel felszerelt tanterme, amiről korábban sem mi, sem a kollégák nem tudtak. (Az interjúk során a résztvevők közül többen is beszámoltak arról, hogy a „tükörtermet” egy elegáns fogadóteremként képzeltek el.) Ez a speciális terem az Orczy úti rendészeti kollégium épületében található, több más gyakorlati tanteremmel együtt. Miután engedélyt kaptunk a használatára, a Rendészettudományi Kar Krimináltechnikai Tanszékének technikusa segítette a terem átrendezésében és a technikai felszereltség maximális kihasználásában.

Igyekeztünk viszonylag kötetlen, mégis professzionális légkört biztosítani, ahol a résztvevők kényelmesen és biztonságban érzik magukat a beszélgetés során. A moderátori szerepet oktatói és tréneri tapasztalatokkal is rendelkező kollégák vállalták. Ahogyan azt már korábban említettük, a fókuszcsoporthoz tartozik a moderátor és a megfigyelő tisztában legyenek a kutatás céljával, az eljárással, ismerjék a módszer alkalmazásának más eseteit és aktuális kontextusát is (HENNING 2014). Kutatócsoportunk tagjai, beleértve a PhD-hallgatót is, megfeleltek a fenti követelményeknek. Ráadásul mindannyian a kommunikációtudományok és oktatásmódszertan terén végzünk kutatásokat, valamint oktatóként,

trénerként, módszertani szakértőként és tolmács-fordítóként gyakran kerülünk moderátori szerepbe munkavégzésünk során.

Az etikai alapelveknek megfelelően körültekintéssel jártunk el a résztvevőknek szóló felkérő levél kiküldésekor, ismertetve a fókuszcsoporthoz interjú témáját és menetét. A beszélgetésekről kép- és hangfelvételt készítettünk, amelyeket előzetes adatfelvételi űrlap kitöltésével egészítettünk ki. Ez utóbbi célja az Egyetem weboldalán található hivatalos életrajzokban szereplő információk megerősítése, illetve néhány esetben kiegészítése, frissítése volt. Az anonimitás természetesen csak részben volt garantálható, hiszen mind a moderátorok, mind a résztvevők ugyanannak a szervezetnek, munkahelyi kollektívának a tagjaiként voltak jelen. Ebben a helyzetben a moderátorokra kiemelt felelősségként hárult a bizalom megalapozása és fenntartása a beszélgetések során, illetve a megismerő, fürkésző kutatói szándék hiteles közvetítése. Mindezek a moderátori készségek támogatták a résztvevőket abban, hogy ideiglenesen eltekintsenek a szervezeti hierarchiától, a vezetői elvárásoktól vagy bármely más, a szabad véleménycserét gátló tényezőtől.

Kutatói érdeklődésünk homlokterében tehát az oktatók munkavégzése, szerepfelfogása, az oktatók módszertani felkészültségei álltak a pandémia előtt, alatt és után. Tudni akartuk, hogy az oktatók milyen módszertani bázisról rugaszkodtak el, és milyen oktatási rutin birtokában érték őket a digitális átállással járó kihívások, milyen dilemmahelyzeteket azonosítottak, és azokra milyen egyéni válaszokat adtak. Összességében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az oktatók hogyan vélekednek saját munkavégzésükről és a vészhelyzeti oktatás munkavégzésükre gyakorolt hatásairól, illetve hosszabb távon módosította-e a vészhelyzeti oktatás az oktatók szerepmegvalósítási mintázatait.

Ennek megfelelően a fókuszcsoporthoz interjú első felében kérdést fogalmaztunk meg az oktatóvá válás folyamatával kapcsolatban (oktatói szerep – nyitókérdés), a minőségi oktatás kritériumairól és arról, mit gondolnak az oktatók saját személyes felelősségükről az oktatási és tanulástámogatási folyamatban (hatékony oktatás – bevezető kérdés). Az oktatói döntések hátterében meghúzódó motívumok és a tudatosság foka iránt is érdeklődtünk, illetve megkérdeztük az oktatókat az online oktatással

járó *home office* munkavégzés személyes vonatkozásairól is (alkalmazott módszerek, pandémia – kulcskérdések).

A beszélgetések második felét a jelenléti oktatásba való visszatérésnek és a feltételezetten gazdagabbá váló módszertani eszköztár elemeiről szóló eszmecserének szenteltük (mi változott – kulcskérdések). Végezetül arra kértük a résztvevőket, hogy összegezzék, milyen tanulságokkal szolgált számukra a vizsgált időszak személyes és intézményi szinten (mi maradt – zárókérdés). Ezzel eleget tettünk ama követelménynek is, hogy tartsuk a bemutatkozás, bemelegítés, fókusz és befejezés szerkezetet a beszélgetések során (SÍKLAKI 2006) (1. ábra).

A kérdések egy része tehát az oktatók azonnali reakcióit kívánta feltárni a vészhelyzeti oktatás során. A további kérdések segítségével az oktatók munkavégzéssel, oktatói szereppel kapcsolatos reflexióit vizsgáltuk. Összesen öt fókuszcsoportos interjút bonyolítottunk 2022 novemberében. A beszélgetésekben 3-6 önkéntes jelentkező vett részt.



1. ábra. Tölcsérszerű vezérfonal

Forrás: a szerzők szerkesztése

A RÉSZTVEVŐK

A beszélgetésekben összesen 9 nő és 14 férfi oktató vett részt, ami jól reprezentálja a kari oktatói létszámot és a nemi arányokat (az adatfelvétel időpontjában 182 főállású oktató volt, ebből 77 női oktató, ha a megbízások jogviszonyban lévőket is figyelembe vesszük, összesen 227 oktató, ebből 95 nő). A résztvevők között egy habilitált egyetemi docens, négy egyetemi docens, kilenc adjunktus, hat tanársegéd, két mesteroktató és egy nyelvtanár volt, különböző tanszékekről érkeztek, és különböző alapvégzettséggel rendelkeztek (a legtöbben jogászok, de politológus, közgazdász vagy bölcsész is volt közöttük, pedagógusi végzettséggel mindössze hárman rendelkeztek). A résztvevők több mint fele (összesen 13 fő) legalább 10 év oktatási tapasztalattal rendelkezett az adatfelvétel időpontjában. A nézőpontok sokszínűségét tehát nemcsak a kari szinten reprezentatív nemi arányok, hanem a tudományági és beosztási sokszínűség, valamint a különböző mértékű oktatási tapasztalat is biztosította. Ez összecseng a szakirodalomban tárgyalt azon kívánalmakkal, hogy a mintát ne véletlenszerű módon vegyünk, hanem céltudatosan és a kényelmi szempontokat (DAWSON et al. 1993) figyelembe véve: azokat kérdezzük, akiktől a számunkra legjobb adatokat reméljük és akik vélhetően egymással termékeny beszélgetést folytatnak (1. táblázat).

A fókuszcsoportos interjúk kezdete előtt az épület bejáratánál vártuk a résztvevőket. A bemutatkozást követően mindenki megnézhetett a detektívtükör másik oldalát, ahol a megfigyelő helyezkedett el. A kezdeti feszélyezettséget minden alkalommal sikerült gyorsan feloldani, és a vezérfonal mentén jó hangulatú, termékeny beszélgetések alakultak ki a csoportokban. Moderátorként, többéves tréneri tapasztalattal nem okozott különösebb nehézséget a beszélgetések irányítása, vezetése vagy az időkeretek tartása. A megfigyelőknek és az interjúk leiratozóinak akadt feladatuk bőven: az oktatók igen aktívan vettek részt és osztották meg gyakran egymással is ellentétes véleményeiket, benyomásaikat.

1. táblázat. A fókuszbeszélgetések résztvevőinek legfontosabb adatai

Kód	Nem	Egyetemi munkakör	Végzettség	Felső- oktatási tapasztalat
1_P1	nő	adjunktus	nemzetközi gazdaság és gazdálkodás MA	5
1_P2	férfi	egyetemi docens	jogász	12
1_P3	nő	mesteroktató	színművész	14
1_P4	férfi	adjunktus	jogász	10
1_P5	férfi	tanársegéd	közigazgatás-szervező	5
1_P6	nő	adjunktus	jogász	8
2_P1	férfi	egyetemi docens	jogász	21
2_P2	férfi	adjunktus	politológus	10
2_P3	nő	adjunktus	politológus	13
2_P4	nő	adjunktus	közgazdász	29
2_P5	férfi	mesteroktató	közgazdász	6
3_P1	nő	adjunktus	közigazgatási menedzser	13
3_P2	férfi	egyetemi docens	nemzetközi kapcsolatok	17
3_P3	férfi	habilitált egyetemi docens	közgazdász	18
3_P4	férfi	tanársegéd	bölcsész	6
3_P5	férfi	tanársegéd	bölcsész	7
4_P1	férfi	adjunktus	jogász	2
4_P2	nő	nyelvtanár	nyelvtanár	5
4_P3	férfi	tanársegéd	jogász	1
4_P4	férfi	tanársegéd	jogász	2
5_P1	nő	tanársegéd	jogász	13
5_P2	férfi	adjunktus	jogász	17
5_P3	nő	egyetemi docens	politológus	13

Forrás: a szerzők szerkesztése

A FÓKUSZCSOPORTOS KUTATÁS EREDMÉNYEIRŐL
(KRISKÓ EDINA – BAJNOK ANDREA)

A következőkben a fókuszcsoportos beszélgetésekből kivilágló legfőbb üzeneteket foglaljuk össze. Ismertetjük előbb azonban a feldolgozás módszerét és kiemelt szempontjait, áttekintjük a kvalitatív szövegelemzés sarokpontjait.

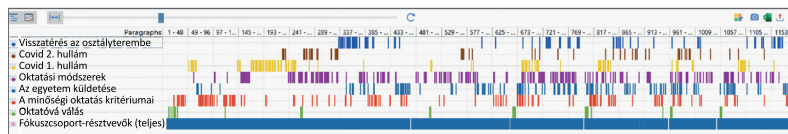
A fókuszbeszélgetésekből nyert adatok

Az öt fókuszcsoportos beszélgetés végeztével mintegy 360 ezer leütés terjedelmű szövegkorpusz állt rendelkezésünkre. E szövegtestet megfigyelői jegyzetek egészítették ki, amelyek a csoportinterakciók egészére vonatkozóan tartalmaztak meglátásokat a témakezelést és a résztvevői hozzájárulásokat illetően, illetve a beszélgetésekből kívülről „kihallható” üzeneteket is somázták. Ez szükséges velejárója fókuszbeszélgetések kvalitatív elemzésének, hiszen az jóval több annál, mint a kemény adatok (a szövegben explicit jelen lévő dolgok) elemzése (STEWART–SHAMDASANI–ROOK 2007). A kvalitatív szövegelemzés Európa-szerte az egyik legnépszerűbb módszer kvalitatív adatok elemzésére (KUCKARTZ 2019). A szó szerinti leiratokat ezért mi is kvalitatív szövegelemzésnek vetettük alá, amelyet számítógépes támogatással végeztünk a MAXQDA 2022 szoftvert használva. Az említett program mind kvalitatív, mind kevert módszerű adatelemzésekhez széles körben használatos és általunk kiaknázni kívánt előnye, hogy a megértésre koncentrálnak az algoritmikus megközelítés helyett (SÁNTHA 2022). A leiratokat egy dokumentumcsoportként dolgoztuk fel (GIZZI–RÄDIKER 2021). A feldolgozást megelőzően valamennyi, a kutatásban részt vevő moderátornak és megfigyelőnek, így természetesen a kódolóknak is volt alkalma akár többször visszanézni (és/vagy visszahallgatni és/vagy visszaolvasni) az egyes csoportok beszélgetéseit, és megvitatni a megfigyelői észrevételeket. Mindezen infrastrukturális háttérét az Egyetem intranet rendszere biztosította.

Kategóriaképzés és kódolás

Elsőként *tartalmilag strukturáló* tartalomelemzést végeztünk, mégpedig a fókuszbeszélgetések vezérfonala által kijelölt tematikus egységek szerint. Szokás ezt a folyamatot kutatásikérdés-alapú kódolásnak is hívni (SÁNTHA 2022: 54). Célszerűnek bizonyult ez a technika már csak azért is, mert egyfajta megrendelői igény kielégítésére (STEWART–SHAMDASANI–ROOK 2007) készült a kutatás: feltárni az Egyetemen meglévő oktatásmódszertani potenciált és a lehetséges, illetve a szükséges fejlesztési irányokat. Ezt követően pedig az adatvezérelt (szövegkorpusz diktálta) kategóriaállítás is megtörtént, amelynek előbbivel való összevetése után egy kombinált kódrendszer formálódott. A szövegalapú, vagyis a résztvevők mondanója által életre hívott kategóriák fogják össze az interakciókból eredő kódokat. Olyan témák ezek, amelyeket a résztvevők emeltek be a beszélgetés fonalába. Ilyen kód volt a közszolgálati felsőoktatás jövője általában, a hallgatók, illetve a tanszéki működés például. A végső kódrendszer fő kategóriái (1) az oktatóvá válás; (2) a minőségi oktatás; (3) a Covid első hulláma/ERT; (4) a Covid második, illetve többedik hullámai; (5) a visszatérés a jelenléti oktatásba; (6) a módszertani felkészültségek és (7) az egyetemi küldetés lettek (2. ábra).

A kódhierarchia kialakítását táblázatos formában tettük áttekinthetővé az alábbi módon (2. táblázat). Az *ábra szerinti sorrendben*: Visszatérés az osztályterembe, Covid 2. hullám, Covid 1. hullám, oktatási módszerek, egyetemi küldetés, a minőségi oktatás kritériumai, Oktatóvá válás, Fókuszcsoport-résztvevők (teljes).



2. ábra. Kódszegmensek a fókuszleiratban

Forrás: MAXQDA 2024

2. táblázat. *Példa a fő- és alkategória-állításra*

Fő-kategória	Alkategória	Meghatározás (szabály)	Példa	Megjegyzés
Oktatóvá válás	Felső-oktatásban oktató	Felsőoktatási alap- és mester-, illetve osztatlan képzés, doktori képzés és szakirányú továbbképzések	NKE-n kívül demonstrátor, óraadó, fél-, rész- vagy teljes állású oktató, adminisztratív vagy más szakmai területről átlépés stb.	A motiváció számít, eleve ezt akarta vs. véletlen
	NKE-oktatóvá válás	NKE-oktatói jogviszony létrejötte	Saját demonstrátor, óraadó, fél-, rész- vagy teljes állású oktató, adminisztratív területről átlépés stb.	
	Középfokú oktatásban	Gimnáziumi és szakközépiskolai oktatási tapasztalat, érettségig adó képzési formák	Tanár, pedagógusévek	
	Egyéb iskolarend-szerű	A fenti kategóriákon kívül eső oktatási formában való részvétel, elsősorban alapképzés oktatás	Felsőoktatási szakképzés, korábban OKJ vagy főiskolai szakképzés	
	Egyéb nem iskolarend-szerű	Bármilyen – szervezett keretek között folyó – tudásátadásban részvétel	Szakoktatói és mentori munka, tanfolyami oktatás, kiképzői, edzői, egyéb tudásátadással összefüggő releváns tapasztalat	

Forrás: munkadokumentum, a szerzők szerkesztése

Így minden kódoló egységes elvek szerint végezhetette a feldolgozást. Erre szükség is volt, hiszen a szöveg kódolását két független kódoló végezte (*inter-coding*) (BURLA et al. 2008; O'CONNOR-JOFFE 2020), akik munkájuk végeztével együttesen, majd a kutatócsoport egészével ismét megvitatták

a kódolási rendszert, a definíciókat és az osztályozási szabályokat, míg egyetértésre nem jutottak, személyi triangulációt biztosítva ezáltal (SÁNTHA 2022). A személyi trianguláció biztosítása mellett, a módszertani trianguláció biztosítása érdekében, további empirikus anyagok gyűjtése és elemzése szükséges. Erre az Egyetem vonatkozásában sor is került a Kreatív Tanulás Program más aktivitásaival (célzott műhelymunka, képzés, jó gyakorlatok disszeminálása stb.).

Az elemzés korlátai

Kutatásunkban azt nem vizsgáltuk, hogy a beszélgetésekben részt vevő oktatók tárgyfelelősként tanítják-e az általuk megjelölt tantárgyakat, s ezáltal mekkora mozgásterük volt az eszközök, módszerek megválasztásában és a folyamatmenedzsmentben. Bevett gyakorlat, hogy egy tantárgyat több oktató oktat párhuzamosan a teljes tantárgyi programot tanítva, és az is, hogy egy tárgyat részekre bontva többen oktatnak, és ki-ki a saját specializációja tükrében vállal programelemeket (lásd jogi tárgyak, emberierőforrás-menedzsment vagy a kommunikáció). A munkamegosztás jellege és az akadémiai hierarchiában elfoglalt hely nyilvánvalóan befolyásolhatja, hogy egy-egy oktátónak mekkora ráhatása van a kurzustartalomra, a módszertani döntésekre és az oktatótermi történésekre. Mivel önkéntesen jelentkeztek a résztvevők, nincs rálátásunk arra, hogy azok, akik elzárkóztak tapasztalataik kutatási keretek között történő megvitatásától, milyen megfontolásból tették ezt, és hogyan alkalmazkodtak az ERT-hez (vajon a posztpandémiás oktatási gyakorlatuk mutat-e változást a korábbiakhoz képest, összecseng-e a fókuszbeszélgetések résztvevőinek meglátásaival vagy sem). Mintánk az akadémiai hierarchia szempontjából nem teljes körű, az egyetemi tanárok és professor emeritusok hiányoznak belőle. (Mivel azonban az ő óraszámuk elenyésző, és tradicionálisan évfolyam-előadások tartására kapnak felkérést, élünk azzal a megalapozott feltételezéssel, hogy oktatói gyakorlataik a módszertannak egy kisebb szeletére szorítkoznak.)

A kódrendszer elemei

Az elemzéshez használt kódokat az alábbi módon határoztuk meg. Az (1) és (2) kódcsoportha (kódok és alkódok) az oktatói szerepre, tanításra, tanulási folyamat egészére vonatkozó reflexiók kerültek, amelyek az oktatóvá válás első lépéseitől kezdve az oktatói szerepminták követéséig tartalmazzák az oktatói szerep fejlődésére ható tényezőket. Az ezekből kirajzolódó szerepfelfogások mint oktatói identitások alkották az első elemzési kategóriánkat. A (3), (4) és (5) kódcsoporthok az ERT idején adott reakciókat, adaptációs törekvéseket, személyes megküzdési stratégiákat és az intézményes megküzdési stratégiákra való reagálásokat fogják át az érzelem, a szakmai vélemény és az együttes cselekvés dimenzióiban. A (6) kódcsoporth pedig az előző hárommal szoros összefüggésben – és nem mellesleg az egyes szerepfelfogások, oktatói identitások egyenes következményeként – a hirtelen változás generálta fejlődési kényszer tükröződéseit, lenyomatait összesíti a konkrét oktatói gyakorlatokban. A (6) kódcsoporth egyik alcsoportjába azokat a megnyilvánulásokat soroltuk, amelyek az oktatásmódszertannal kapcsolatos állandó módszereket, eszközöket és attitűdöket tartalmazzák. Ennek a csoportnak a második és harmadik alcsoportja azonban azt is leírja, hogy milyen módszertani elmozdulások, új elemek jelentek meg az oktatói munkában a pandémia hatására, és milyen régi elemeket vetettek el. A fentiekből kirajzolódó oktatásmódszertani megoldások és elmozdulások (adaptációs törekvések) alkotják a második elemzési kategóriánkat. Végül a (7) egyetemi küldetés kódcsoportha a személyes, oktatói és intézményi küldetéssel kapcsolatos reflexiókat soroltuk, amely egyben harmadik elemzési kategóriánkat alkotja. Célunk az volt, hogy az azonosított oktatói szerepkonstrukciók és személyes oktatói küldetések (és gyakorlati feladatok) összefüggésében vizsgáljuk meg, milyen adaptációs mechanizmusok indultak el, erre hogyan reflektáltak az oktatók, és ez mit mond el a 21. század közszolgálati felsőoktatásáról hazai szinten.

A továbbiakban a fókuszbeszélgetések vezérfonala által kijelölt fő témakörök, valamint az adatvezérelt témakör-körülhatárolás és a többszöri újrakódolás eredményeképpen kialakult altémakörök mentén mutatjuk be eredményeinket a fent jelzett három elemzési kategóriába rendezve:

oktatói szerepkonstrukciók, oktatásmódszertani elmozdulások (adaptációs törekvések), közülük is kiemelve a konkrét, említett módszertani eszközöket, valamint az egyetemi oktatók és felsőoktatási intézmények küldetését általában, s benne a közszolgálati utánpótlásképzés feladatát. Ezt a tematikát követtük eredményeink hazai és nemzetközi disszeminálásakor is: a Varga Gyula Emlékkonferencián,¹ a Hungarian Conference on Educational Research,² valamint az EGPA 2023 Conference³ alkalmával.

EREDMÉNYEK

A fókuszcsoportos beszélgetések bevezető-ráhangoló kérdéseivel az oktatói szerepről, annak kialakulásáról, a minőségi oktatásról vallott nézetekről és a hozzá kapcsolódó oktatói felelősségről szerettünk volna többet megtudni. Hogyan gondolkodnak a kollégák magukról mint oktatókról, milyen motivációk hajtották őket e pálya felé, és tartják katedrán őket a mai napig? Érdekeltek minket, milyen gyökerekből táplálkozik tanári szerepük, mik a kulturális gyökerei annak az oktatói sokszínűségnek, amellyel a közszolgálati felsőoktatásban nap nap után találkozunk.

Az oktatóvá válás, az oktatói szerephez való viszonyulás, a pályaválasztásról szóló történetek gyakran a gyermekkorba vagy a fiatalkorba nyúlnak vissza. A megosztott történetek egy részét egy gyermekkori elhatározás, egy családi, szülői minta vagy korábbi oktatói példakép hatásának a hangsúlyozása kapcsolja össze.

„Édesanyám matek–kémia szakos tanárnő, most már nyugdíjas tanárnő. Mindig beültem a hatodik órákra. Én alapvetően tanár szerettem volna lenni gyerekként, de anya mondta, hogy bármi lehetsz, csak tanár ne legyél. De aztán végül is

¹ XVI. Tudatosság a kommunikációban – Varga Gyula emlékkonferencia, 2023. május 19–20. Eger, Kommunikációs Nevelésért Egyesület.

² Az oktatás határdimenziói – Hungarian Conference on Educational Research, 2023. május 26–27. Szombathely, Hungarian Educational Research Association.

³ EGPA 2023 Conference, 2023. szeptember 5–8. Zágráb, European Group for Public Administration.

csak ide is részmunkaidőben idekanyarodtam. Úgyhogy ez nekem a tanítás a gyerekkori élményekből, illetve a családi felmenőből ered.” (4_P4)

A kora gyermekkori elhatározásokat esetenként (bár erre találjuk a legkevesebb példát) tudatosan tervezett szakmai szocializáció követ („a” karrierút), gyakoribb azonban, hogy a PhD-képzés szükséges velejárójaként teljesített óraadói, demonstrátori feladatok formálódtak lassan hivatássá („b” karrierút), vagy szakmai területről indulva (közigazgatási szakember, ügyvédjelölt, diplomata) a PhD-tanulmányok keretei között szerzett oktatói tapasztalatok jelentették a belépést az oktatói pályára („c” karrierút):

„Az egész úgy indult, hogy alap- és mesterszakos témavezetőm buzdított arra, hogy csináljak PhD-t, és hát, amikor még elkezdtem a PhD-t sem tudatosult bennem, hogy én oktatni fogok. És hát, tulajdonképpen viszont ez elindított egy lavinát, hogy nyilván először csak be kellett ugrani egy órát megtartani, aztán utána én viszonylag elég hamar, tehát egy fél év után státuszba kerültem, és onnantól kezdve pedig hát ez automatikus lett. Kaptam órarendi kurzust, és ezt meg kellett tartani. Tehát ez nem egy tudatos döntés volt, inkább egy külső hatás eredménye nálam.” (1_P1)

Végezetül ott vannak azok, akik „derült égből”, váratlanul és minden tervszerűséget mellőzve léptek katedrára („d” karrierút): „Tulajdonképpen nem nagyon tudnék semmi konkrétumot mondani azon kívül, hogy emlékszem, hogy egyszer felhívtak és megkérdezték, hogy lenne-e kedvem órákat tartani.” (2_P5)

A résztvevők munkával való elégedettségét mutatja, hogy a karrierutak eltérése és tudatosságának különbözőségei ellenére utólag jó döntésként értékeli pályaválasztásukat. A tanítás szeretetét, a tanítás iránti elhivatottságukat gyakran állítják szembe a kutatási tevékenységgel, amely az oktatói státusz kötelező eleme. Az egyik fiatal oktató a munkaköri leírás szerinti minimumfeltételek teljesítésére törekszik: „Döntő többségben csak oktatni szeretek, kutatásból a minimálisat teljesítettem mindig, meg annak én nem is nagyon látom az értelmét, így összességében.” (3_P4)

Az oktatóvá válás történeteit át- meg átszövik a minőségi oktatásról vallott nézetek és az oktató személyével szemben támasztott követelmények narratívái. Az oktatók többek között a közigazgatás területén szerzett szakmai tapasztalat, a szakmai felkészültség, az önképzésen keresztül történő példamutatás (1_P2), a fejlődési vágy, a nyitottság és őszinteség fontosságát hangsúlyozták. A legtöbbször él a vágy, hogy „nyomot hagyjanak” a hallgatókban (1_P3, 4_P1, 5_P2), elültessék az érdeklődés (1_P5) és tudományos kíváncsiság csíráit, felkeltsék a belső motivációt (4_P2), megalapozzanak egyfajta magasabb szintű gondolkodásmódot (3_P4) és nyilvánvalóvá tegyék a tudással szerezhető hasznokat (3_P5).

A minőségi oktatás kritériumait a tapasztaltabb oktatók, akik párhuzamosan, több intézményben is tanítanak, a támogató, fejlesztő attitűd érvényesítésében látják (3_P3, 2_P2).

„Én például kifejezetten örülök annak, habár feladat, amikor 5-6 év távlatában is ír egy hallgató e-mailt, hogy ajánlólevelet kér, mert hogy emlékszik a tantárgyra, emlékszik az órára, és hogy szeretne például doktori képzésre jelentkezni vagy munkahelyre jelentkezni. De hogyha így elsődlegesen kellene valamit mondani, szerintem az a hatékony oktatás, amikor a hallgató segítséget kap abban, hogy a céljait megvalósítsa, az előtte lévő feladatokat megvalósítsa, és tényleg az oktatói palettáról valaki ehhez hozzá tud járulni.” (3_P3)

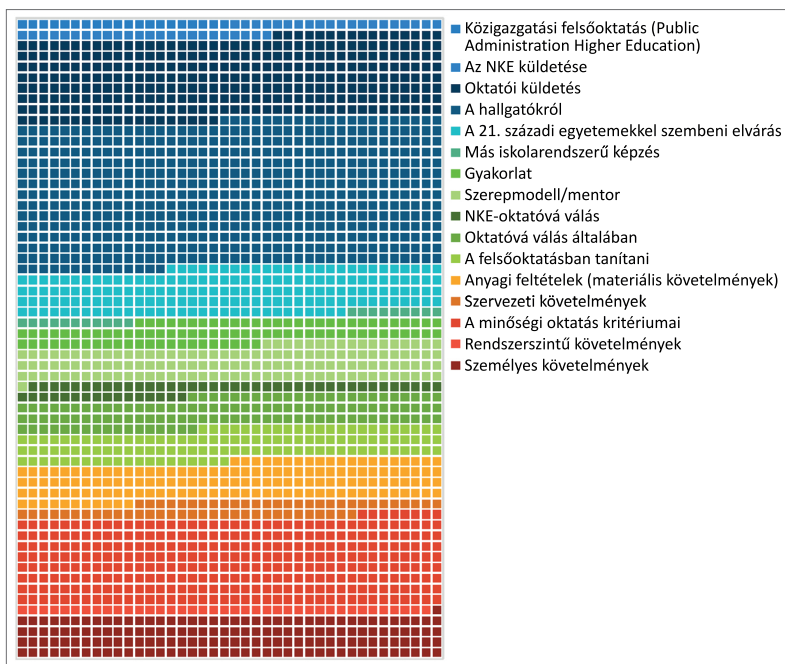
Majdnem szó szerint ugyanígy fogalmaz egy másik beszélgetés résztvevője, aki tíz évet meghaladó tapasztalat birtokában mondja:

„Én azt gondolom, hogy a hatékonyság és az eredményesség/hatásosság az valahol azután mérhető, miután kapunk már valamilyen visszajelzést, visszacsatolást arról, hogy ők egyébként hogyan állják meg a helyüket, akár a munkakeresés, vagy akár, ha már megtalálták a munkát, a pályájuk során,” (2_P3)

Más kollégák azokból a hallgatói visszajelzésekből érzik megerősítve szerepfelfogásukat, amelyek a megszerzett tudás alkalmazhatóságáról referálnak (2_P4, 3_P5, 5_P3).

A digitális munkarendváltásra adott reakciókat, köztük a régi és új módszertani megoldásokat mint adaptációs törekvéseket a fenti oktatói szerepkonstrukciókkal és küldetésnyilatkozatokkal összevetve elemeztük (3. ábra).

Amikor az oktatói küldetésről való beszélgetések kontextusát megvizsgáltuk, összefoglalóan azt találtuk, hogy az oktatók legtöbbet a hallgatókról beszéltek, csak ezt követően hozakodtak elő saját személyes meggyőződéseikkel, s még ezt megelőzően sok szó esett a minőségre törekvésről. Ennek alapvetően pozitív üzenete van, azt jelenti, hogy a hallgatói igényekhez (adottságokhoz) mérjük feladatukat az oktatók, mindenkor a célközönség vezérli munkájukat.



3. ábra. Az oktatói küldetés kódjaiból készített dokumentumportré (előzetes munkadokumentum)

Forrás: MAXQDA 2024

OKTATÁSMÓDSZERTANI ELMOZDULÁSOK

Az oktatók kevés kivételtől (5_P1, 5_P2) eltekintve arról számoltak be, hogy feladták azon kezdeti elképzelésüket, hogy a jelenléti óráikat egy az egyben átültetik az online térbe. Belátták, hogy ez nem lehetséges. A legkülönbözőbb szerepfelfogást valló oktatók körében is erősen tartja magát azonban az a vélemény, hogy a nagy létszámú előadások esetében szinte nincs lehetőség elmozdulni az audiencia jelenségétől (1_P2), a felolvasás, az ismeretanyag elmondása jóformán csak kérdésfeltevéssel (1_P1), képi és multimédia illusztrációkkal gazdagítható (4_P1).

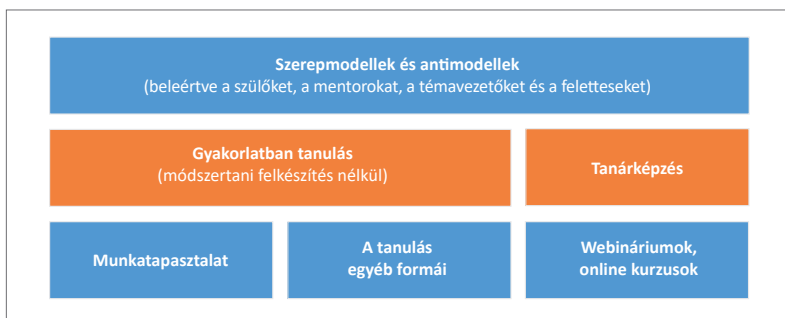
„És ha az ember látja, hogy lankad a figyelem, akkor valami viccet beleépít, vagy valahogy megszólítja a hallgatókat, tehát kibeszél a szerepe mögül, ilyet én sokszor csináltam. De sokszor veszem észre azt, hogy ezeknek a legújabbaknak már ez sem feltétlenül elegendő.” (5_P1)

A *storytelling*et más résztvevő is említette, ám ama lesújtó vélekedéssel megtoldva, hogy mindegy is, hogy online vagy offline, az előadásoknak leáldozott (5_P3). Többen belátták, hogy ezt a Covid nem előidézte, csak nyilvánvalóvá tette (2_P5). Az előadások időkerete több esetben csökkent, és a kieső időt feladatlapokkal, házi olvasmányokkal, jobb esetben online csoportmunkával (1P_6; 3P_1) pótolták az oktatók.

Az eszközök között a Kahoot, a Mentiméter, a Google néhány szolgáltatása és az Egyetem által kötelezőként bevezetett Microsoft Teams alkalmazás, illetve Moodle keretrendszer állnak az élen. Egyesek az Egyetem által tiltott eszközöket is igénybe vettek (például Zoom meeting, más szervezet oktatási platformja) a hallgatókkal kötött külön megállapodás szerint. Ami az eszközellátottságot vagy a technikai segítségnyújtást illeti (videórögzítés, stúdiómunka), többen méltatták, hogy ebben az Egyetem megfelelő támogatást adott (1_P6; 3_P2, 3_P5), mások elmondták, hogy saját maguk ruháztak be eszközökre (plusz monitor vagy duálmonitor, vizualizáló tábla, *green box*, profi kamera, mikrofon, különféle előfizetések) (1_P1, 1_P2, 2_P2). Mindezek egyértelműen mutatják, hogy – legalábbis az IKT-eszközök alkalmazása terén – megvolt a minőségre törekvés az oktatókban. Olyan is

volt, aki számára eljött a pillanat, amikor kreatív kihívásként, szórakoztató feladatként tekintett a virtuális tréning megtervezésének folyamatára (3_P_1).

A módszertani tudások forrásaként több oktató valamelyik másik munkahelyét említette (1_P_3, 3_P_3, 5_P_3), de az önfelzárkóztatás eszközei között ott találjuk az internetes webináriumokat és a *stand up* műfajt is, vagy a marketinget (2_P_1). Néhányan sérelmezték, hogy az online oktatáshoz módszertani képzést az Egyetem csak viszonylag későn, a harmadik járványhullám során nyújtott, amire a legtöbben már autodidakta módon elsajátították az új eszközök használatát (2_P_3, 1_P_3, 3_P_4). A módszertani fejlődés irányairól elmondható, hogy az oktatók utólag – a megszerzett tudások és tapasztalatok birtokában – pozitívként értékelik a módszertani felkészültségeik gyarapodását, a komfortzónájukból való kényszerű kilépést, és megfogalmazták igényüket további képzésekre. Az oktatás új irányát a hallgatókkal való partnerségben (2_P_2), az eszközök differenciált alkalmazásában (5_P_3), a rugalmasabb hozzáállásban (személyes és szervezeti szinten is) (2_P_3), valamint a hallgatói igényekre szabott tartalomban (2_P_1) és eljárásokban, illetve a hibrid megoldásokban látják (3_P_1). Az online számonkérés esetében látják leginkább saját tehermentesítésük lehetőségét, ami értékes energiákat enged átcsoportosítani a készségfejlesztésre (4_P_2) és a gyakorlati tudásátadásra (3_P_2) (4. ábra).



4. ábra. Az oktatók módszertani felkészültségének forrásai

Forrás: a szerzők szerkesztése

KÖZSZOLGÁLATI UTÁNPÓTLÁSKÉPZÉS – AZ EGYETEM KÜLDETÉSE

A kutatásunkat keretbe foglaló kérdést nem is mi magunk, a kutatás vezetői tettük fel, hanem a résztvevők: mire szolgál a közszolgálati egyetem, kiket és mire is képezünk? (1_P3) A haza szolgálatába álló tisztviselőknek vajon mire lesz a legnagyobb szükségük a jövőben? Az e kérdés köré szövődött narratívák komoly szembenállásokra mutattak rá, amelyeket a napi működés során saját bőrünkön érzünk. Árnyaltan, de egyértelműen került szembe a jogi és a nem jogi tárgyak presztízse és óraszámja, hagyományos ismeret-átadásra fókuszáló oktatásmódszertana, szemben például a készségfejlesztő tárgyakkal és azok tanulóközpontú oktatási gyakorlatával és szemléletmódjával. Mindig feszültségforrás az egyes kurzusok kötelező vagy szabadon választható jellege és létszámkerete. Ezek háttérében azonban ott a még fontosabb kérdés, az átadandó tudás jellege: szaktudás vs. tudományos ismeretek, gyakorlati hasznok és végrehajtói szellem vagy magasabb rendű gondolkodásmód, rendszerszemlélet és problémamegoldó kapacitások? Ez ügyben – mint azt fentebb láttuk – az oktatói küldetésnyilatkozatok eltérő válaszokat adtak, s ebből számos bizonytalanság származik. Az oktatók két csoportja körvonalazódott, az egyik csoportba az információk, a tudás strukturált átadásában hívó oktatók tartoznak, míg a másik csoportba a tanulók tanítási folyamatba való bevonása mellett érvelők tartoznak.

MEGVITATÁS

Úgy értékeltük, hogy abszolút érvényesült a módszer azon előnye, hogy a résztvevők olyan dolgokat is elmondanak, amelyeket egy esetleges személyes mélyinterjú alkalmával eltitkolnának (FOLCH-LYON – TROST 1981). Nyílt őszinteséggel vallották be, ha munkamotivációjuk alacsony volt, ha nem tettek erőfeszítéseket bizonyos kérdésekben (amelyekben munkáltatói oldalról ez elvárható lett volna), illetve hogy milyen aggályaik vannak saját szerepükkel, teljesítményükkel és az Egyetem küldetésével kapcsolatosan. A veszélyhelyzeti oktatással együtt az oktatói szerep, az oktatási

gyakorlat hirtelen, váratlanul, korábban soha nem tapasztalt mértékben került reflektorfénybe. A korábbi évek lassú változási folyamatainak enyhe nyomása nem minden oktatóra gyakorolt egyszerre nyomást. A magyar felsőoktatási közösség korábban nem élt át a pandémiás helyzethez hasonló munkavégzési veszélyhelyzetet, amely azonnali változtatásokat követelt. Nem volt a fókuszban az oktatói szerepről, az oktatási gyakorlatokról való beszélgetés és gondolkodás. A módszertani elemek megnevezéseire nem alakult ki konszenzus. Az alkalmazott oktatási módszerek kutatását nehezíti, hogy az oktatói kör többsége nem rendelkezik pedagógiai, andragógiai, oktatásmódszertani végzettséggel, Magyarországon nincs módszertani felkészültségekre vonatkozó előírás vagy bevált gyakorlat az oktatói előmenetel során (PÉNTEK–HANTZ 2020).

A szakmai szerep, a szakmai identitás kialakulását véletlenszerű események uralják, így a későbbi munkavégzésben nem elsősorban a módszertani tudatosság dominál, hanem a spontaneitás és az egyéni agilitás. A szövegekből talán éppen ebből adódóan markánsan kirajzolódik egy bizonytalan identitás, ami jelzi a 21. századi (esetünkben közszolgálati) felsőoktatás küldetésének bizonytalanságait is: mi a legfőbb cél, milyen tudást kell átadni, milyen felkészültségekkel kell felvértetni a hallgatókat, mi végre a diploma? Az oktatók újra és újra felteszik a kérdést, hiszen érvelnek a gyakorlatban alkalmazható tudás adásának fontossága, de egyúttal a tudományos gondolkodásmód megalapozásának fontossága mellett is, miközben a gyakorlatorientált eszköztáruk hiányos, és maguk is küzdenek a kettős elvárások rendszerében (magas szintű, nemzetközi láthatóságot eredményező tudományos publikálás kényszere és hallgatóbarát tudásátadásra való képesség).

E helyen megválaszolásra vár a kérdés a fenntartó részéről, hogy a (civil) közszolgálat személyzeti utánpótlásának kérdéseiben milyen elvárásokat támaszt. A közigazgatási szakemberek képzésében ugyanis egymásnak feszül a magas szintű szakmai gyakorlati tudás és a tudományos ismeret átadásának szükségessége, amit tovább fokoz a nemzetközi közszolgálati feladatellátásra való felkészítés szükségessége, valamint az értelmiségiattitűd-formálás kívánalma, mindezt tetézi az oktatók pedagógiai/andragógiai felkészültségének számos hiányossága. A kutatásban részt vevő oktatók változásokra való nyitottsága az elmúlt évek tanítási stratégiáinak gazdagodásával ragadható meg.

Azonban a tanítási stratégiák változása, az adaptivitás mértéke az oktatói szerepfelfogástól függ. A szerepfelfogás és a küldetéstudat az oktatásmódszertani újítások és a korábban ismeretlen technológiai eszközök bevezetésére való nyitottságot is befolyásolja. Az információk strukturált átadásában hívó oktatók és a tanulók tanulási folyamatba bevonására törekvő oktatók különböző módon értelmezték a módszertani kényszerhelyzetet. A tanítási stratégiák alkalmazása és a szakmai szerep rugalmasan képes változni, fejlődni, aminek elengedhetetlen feltétele a reflektív munka (KÁLMÁN 2019). Az oktatói szerepfelfogáshoz hasonlóan a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatot nemcsak a reflektív munka, hanem a külső körülmények is alakítják (KOVACS et al. 2023), különös tekintettel a fordulópontként értelmezhető körülményekre (KÁLMÁN 2019), mint például a vészhelyzeti oktatási körülmények. Elvárt tanulási eredmények-célok meghatározása nélkül, jól definiált intézményi jövőkép és szilárd pályakép nélkül az oktatási tartalom és a tartalomhoz illeszthető módszertan is bizonytalan, különösen a változások sodrában. A továbblépéshez, az oktatás szilárd módszertani alapokra helyezéséhez, az oktatók fejlesztéséhez további kutatások, fenntartói állásfoglalások és a nemzetközi (közszolgálati felsőoktatási) trendek együttes vizsgálatai kellenek. Különösen azért fontos ez, mert hazai viszonylatban az intézményi szintű konklúziók (az Egyetem monopol helyzete okán) automatikusan nemzeti szintű, a hazai közszolgálat egészét lefedő következményekkel járnak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BARBOUR, Rosaline S. – KITZINGER, Jenny szerk. (1999): *Developing Focus Group Research. Politics, Theory, and Practice*. London: Sage Publications. Online: <https://doi.org/10.4135/9781849208857>
- BARNLUND, Dean C. (1970): A Transactional Model of Communication. In SERENO, Kenneth K. – MORTENSEN, C. David (szerk.): *Foundations of Communication Theory*. New York: Harper & Row, 83–102.
- BLOOR, Michael et al. (2001): *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications. Online: <https://doi.org/10.4135/9781849209175>

- BM-MvM együttes utasítás az állami tisztviselői továbbképzés és a közszolgálati továbbképzés egységes minőségirányítási szabályzatáról. EMISZ (2017) 26/2017. (XI. 16.) Online: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A17U0026.BM&txtrefereer=00000001.txt>
- BREEN, Rosanna L. (2006): A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463–475. Online: <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- BROWN, Ann-Murray (2021): *Steps to Conducting a Focus Group Discussion (FGD)*. Online: www.annmurraybrown.com/single-post/steps-to-conducting-a-focus-group-discussion-fgd
- BURLA, Laila et al. (2008): From Text to Codings. Intercoder Reliability Assessment in Qualitative Content Analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113–117. Online: <https://doi.org/10.1097/01.NNR.0000313482.33917.7d>.
- CALDER, Bobby J. (1977): Focus Groups and the Nature of Qualitative Marketing Research. *Journal of Marketing Research*, 14(3), 353–364. Online: <https://doi.org/10.2307/3150774>
- FOLCH-LYON, Evelin – TROST, John F. (1981): Conducting Focus Group Sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443–449. Online: <https://doi.org/10.2307/1965656>
- GIZZI, Michael C. – RÄDIKER, Stefan szerk. (2021): *The Practice of Qualitative Data Analysis. Research Examples Using MAXQDA*. Berlin: MAXQDA Press. Online: <https://doi.org/10.36192/978-3-948768058>
- GOLDMAN, Alfred E. (1962): The Group Depth Interview. *Journal of Marketing*, 26(3), 61–68. Online: <https://doi.org/10.1177/002224296202600313>
- HADI, Marham Jupri – JUNAIDI, Muh. (2020): Changes and Challenges of Participating in Focus Group Discussion. In ROSA, Rusdi Noor et al. (szerk.): *Proceedings of the Ninth International Conference on Language and Arts (ICLA 2020)*. Advances in Social Science. Education and Humanities Research, volume 539. [H. n.]: Atlantis Press, 145–149. Online: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210325.027>
- HENNINK, Monique M. (2014): *Focus Group Discussions*. New York: Oxford University Press.
- HILTZ, Starr Roxanne – SHEA, Peter – KIM, Eunhee (2007): Using Focus Groups to Study ALN Faculty Motivation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 21–38. Online: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v11i1.1741>
- KÁLMÁN Orsolya (2019): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, (7)1, 74–97. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- KITZINGER, Jenny (2006) Bevezetés a fókuszcsoportos vizsgálatba. In LETENYEI László (szerk.): *Településkutatás – IV*. Budapest: Új Mandátum – Ráció Kiadó, 467–476.
- Korm. rendelet a közszolgálati tisztviselők továbbképzéséről. 273/2012. (IX. 28.) Online: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200273.kor>
- KOVACS, Helena et al. (2023): Teaching Under Lockdown: The Change in the Social Practice of Teaching. *Higher Education*, 85(4), 739–757. Online: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00863-3>

- KRUEGER, Richard A. (2002): *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. St. Paul: University of Minnesota. Online: www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf
- KRUEGER, Richard A. – CASEY, Mary Anne (2015): *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- KUCKARTZ, Udo (2019): Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In KAISER, Gabriele – PRESMEG, Norma (szerk.): *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Cham: Springer, 181–197. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- LEY, Susan J. – STEPHENSON, David – TROY, Juliette (2010): Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'Educational Bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. Online: <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- MORGAN, David L. – KRUEGER, Richard A. szerk. (1998): *The Focus Group Kit*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NEWCOMB, Theodore M. (1953): An Approach to the Study of Communicative Acts. *Psychological Review*, 60(6), 393–404. Online: <https://doi.org/10.1037/h0063098>
- NYUMBA, Tobias O. et al. (2018): The Use of Focus Group Discussion Methodology: Insights from Two Decades of Application in Conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. Online: <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- OBLATH Márton (2007): Fókuszcsoport a kommunikáció és közösségkutatásban. In KOVÁCS Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest–Pécs: Néprajzi Múzeum – Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Kommunikációs Szekció, 278–296.
- O'CONNOR, Clíodhna – JOFFE, Helene (2020): Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. Online: <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- PÉNTÉK Imre – HANTZ Péter (2020): Egy elhanyagolt terület: az európai egyetemi oktatók szakmódszertani felkészítése. A Neglected Area: Methodological Preparedness of European University Teachers. *Magyar Tudomány*, 181(10), 1378–1399. Online: <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.10.9>
- Probono Önfelkészítés [é. n.]. Online: <https://probono.uni-nke.hu/onfejlesztes/>
- SÁNTHA Kálmán (2022): *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- SHAH, Maya – WENZEL, Jennifer – HILL, Elisabeth E. (2011): Planning and Conducting Focus Group Research with Nurses. *Nurse Researcher*, 18(2), 77–87. Online: <https://doi.org/10.7748/nr2011.01.18.2.77.c8286>
- SHANNON, Claude E. – WEAVER, Warren (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Champaign: University of Illinois Press.
- SÍK Dorka – SZÉCSI Judit (2021): A fókuszcsoport, mint módszer szerepe a szociális munkában. In FÁBIÁN Gergely (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 7*. Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság, 236–257.

- SÍKLAKE István (2006): *Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz módszer, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapszere.* Budapest: Kossuth Kiadó.
- SMITH, Charlie (2017): Mind the Gap! Students' Expectations and Early Experiences of Higher Education. *Innovations in Practice*, 11(1), 23–38. Online: <https://doi.org/10.24377/LJMU.iip.vol11iss1article153>
- SMITHSON, Janet (2008): Focus Groups. In ALASUUTARI, Pertti – BICKMAN, Leonard – BRANNEN, Julia (szerk.): *The Sage Handbook of Social Research Methods.* London: Sage Publications, 357–430. Online: <https://doi.org/10.4135/9781446212165>
- SPRY, Louise – PICH, Christopher (2021): Enhancing Data Collection Methods with Qualitative Projective Techniques in the Exploration of a University's Brand Identity and Brand Image. *International Journal of Market Research*, 63(2), 177–200. Online: <https://doi.org/10.1177/1470785320943045>
- STEWART, David W. – SHAMDASANI, Prem N. – ROOK, Dennis W. (2007): Analyzing Focus Group Data. In STEWART, David W. – SHAMDASANI, Prem N.: *Focus Groups. Theory and Practice.* 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 109–133. Online: <https://doi.org/10.4135/9781412991841.d51>
- STEWART, David W. – SHAMDASANI, Prem N. szerk. (2014): *Focus Groups. Theory and Practice.* Third edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- TRAHAR, Sheila – HYLAND, Fiona (2011): Experiences and Perceptions of Internationalisation in Higher Education in the UK. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 623–633. Online: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598452>
- VICSEK Lilla (2006): *Fókuszcsoporthoz. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás.* Budapest: Osiris.
- WILSON, Valerie (1997): Focus Groups: A Useful Qualitative Method for Educational Research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209–224. Online: <https://doi.org/10.1080/0141192970230207>

A KÖTET SZERZŐI

- BAJNOK ANDREA** egyetemi docens és tréner a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar Társadalmi Kommunikáció Tanszékén. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett diplomát kommunikáció, nyelvészet és irodalom szakos tanárként. Doktori fokozatát a Pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Kommunikáció Doktori Programjában védte meg 2015-ben. A közszolgálati kompetenciafejlesztő tréner szakirányú továbbképzési szak felelőse, készségfejlesztő programok fejlesztője. Kutatási területei: szervezeti és vezetői kommunikáció, felsőoktatás-pedagógia, tehetséggondozás.
- BARNUCZ NÓRA** egyetemi tanársegéd, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusának oktatója, abszolvált doktorandusz a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művészettudományi Intézet Humán Tudományok Doktori Iskolában. Az Élményalapú Digitális Oktatási Kutatóműhely vezetőhelyettese, az IKT MasterMinds Kutatócsoport tagja. Kutatási területe az IKT-eszközök tanórai alkalmazásának vizsgálata a köz- és felsőoktatásban, a különleges bánásmódot igénylő tanulók iskolai integrációja.
- BOTOS VIRÁG** a Nemzeti Közszolgálati Egyetem oktatási főreferense és IKT-oktatásmódszertani szakértője. Rendszeres képzés- és workshoptartóként kiemelt figyelmet fordít az oktatók és hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztésére. Kutatási munkájának fókuszpontjában az információs és kommunikációs technológiák a tanítási-tanulási folyamatokba való hatékony integrációja áll.
- CEGLÉDI SZABOLCS** a Nemzeti Közszolgálati Egyetem oktatási főreferense, az Élményalapú Digitális Oktatási Kutatóműhely kutatója, kvantitatív adatelemző, SPSS-elemző. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szerzett szociológia mesterdiplomát társadalmi elemzések, ifjúság-, család- és oktatásszociológia területen. Kutatási területe az élménypedagógia, *flow*-állapot és kreativitás-vizsgálat, valamint ifjúságkutatások.

DOMINEK DALMA LILLA a Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar Társadalmi Kommunikáció Tanszék egyetemi docense és az Élményalapú Digitális Oktatási Kutatóműhely vezetője. Kutatási területe a *flow* és az oktatás kapcsolata, a tanulási élmény és szakmai tudás fejlesztésének kapcsolata és vizsgálata.

FEKETE MÁRTA 2011 óta dolgozik a rendészeti felsőoktatásban, 2015 óta oktatóként. Oktatói munkáját a Rendészeti Magatartástudományi és Kriminálpszichológia Tanszéken végzi adjunktusként. Doktori fokozatát 2022-ben szerezte a Rendészettudományi Doktori Iskolában, disszertációjában a hosszú ítéletes fogvatartottak motivációs bázisát vizsgálta kvalitatív módszerekkel. Kutatási érdeklődésébe a zárt intézeti nevelésen, kriminálpedagógián és pönológián kívül a rendőrség szervezetében történő fluktuáció, a pályaválasztás és pályaeorientáció, a sérülékeny áldozatokkal kapcsolatos kihallgatási stratégiák alkalmazási lehetősége tartozik.

HEGEDŰS JUDIT habilitált egyetemi docens, tanszékvezető. 2001-ben végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen történelem és pedagógia szakos tanárként, majd 2008-ban a neveléstudomány területén PhD-fokozatot szerzett. 2013-ig az ELTE PPK-n dolgozott, ahol a család- és gyermekvédő szakos tanári szak szakfelelőse volt. 2013-tól az NKE RTK-n egyetemi docensként vezeti a Rendészeti Magatartástudományi Tanszékot. 2021-ben megszerezte habilitációját neveléstudományból. A *Pedagógusképzés* című folyóirat rovatszerkesztője. Kutatási területei: gyermekvédelem, rendészeti pedagógia, rendészeti felsőoktatás, pedagógiatörténet.

KORPICS MÁRTA a Nemzeti Közszerológati Egyetem Közszervezési és Infotechnológiai Tanszékének habilitált docense, két évig vezette a Kreatív Tanulás Irodát. Diplomáját 1989-ben szerezte magyar–művészettudomány szakos középiskolai tanárként, kommunikáció specializációval. Kommunikációkutató, a Magyar Kommunikációtudományi Társaság elnökségi tagja, a *Jel-Kép* egyik főszerkesztője. Érdeklődésének középpontjában a felsőoktatás-pedagógia és módszertan áll, korábbi kutatási területe a szakrális kommunikáció és a vallási közösségek volt. A szakrális kommunikáció témájában két önálló és több szerkesztett kötete jelent meg, míg a felsőoktatás-pedagógia területén tankönyvek szerkesztője, tananyagok és számos tanulmány szerzője.

KRISKÓ EDINA kommunikációs szakember, tréner, mediátor, társadalmifelelősség-vállalás-menedzser, a Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Karának egyetemi docense. A Szegedi Egyetem Bölcsészettudományi Karán diplomázott nemzetközi kommunikáció és *public relations* szakirányon, majd a Pécsi Tudományegyetem Kommunikáció Doktori Programjában védte meg a magyar rendőrség sajtókommunikációjáról szóló doktori értekezését (2013). Oktatási tapasztalatot a Gábor Dénes Főiskolán, a Budapesti Gazdasági Főiskolán, illetve a Közszerológati Egyetemen szerzett. Rendszeresen tart vezetői és készségfejlesztő tréningeket, workshopokat, részt vesz a közszerológati kompetenciafejlesztő trénerok képzésében. Kutatásait a rendészeti kommunikáció, a közösségi média, illetve a válságkommunikáció területén végzi.

MÉHES TAMÁS a Nemzeti Közszerológati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar Emberi Erőforrás Tanszékének egyetemi docense, a Kar oktatási dékánhelyettese, a Kreatív Tanulás Program vezetője. Érdeklődési és kutatási területei a polgári jogra, a közjogra és a polgári jog határterületeire, a munkajogra, a vezetőképzésre és a továbbképzés területére terjednek ki. Oktatási tevékenysége mellett több évig humánpolitikai, majd a vezető- és továbbképzés egyes területein töltött be vezető pozíciót, valamint részt vesz az Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar által szervezett közigazgatási szakvizsgára való felkészítésben és vizsgáztatásban.

MILOVÁN ANDREA a Nemzeti Közszerológati Egyetem Közigazgatási Továbbképzési Intézet Programfejlesztési és Módszertani Osztályának szakreferense. A Kommunikációtudományi Társaság főtitkára; a *Jel-Kép* egyik szerkesztőjeként dolgozott évekig. Érdeklődési területe a kommunikációkutatás, ezen belül is a kommunikáció nyelvi kérdései.

2022 tavaszától a Kreatív Tanulás Kutatóműhely a Tudományos Kiválósági Program támogatását elnyerve a *Kreatív oktatási és kutatási módszerek a digitális és hagyományos oktatásban* alprojektben több kutatási projektet valósított meg. Ezen kutatások eredményeit szerkesztettük most egy kötetbe, hogy az Egyetem és a magyar felsőoktatás többi szereplője számára az eredmények hozzáférhetőek legyenek.

A kötetben négy tanulmány olvasható. Az első a program egyik kiemelt alprogramjának eredményeit mutatja be, a kreatív eszközök használatát vizsgálva az Egyetem oktatási gyakorlatában – az írást Korpics Márta és Méhes Tamás jegyzi. A második tanulmány az Egyetem oktatói pedagógiai kompetenciáinak vizsgálatáról számol be. A területen kvantitatív és kvalitatív módszertannal is dolgoztak a kutatók, név szerint Fekete Márta és Hegedűs Judit. A harmadik tanulmány az oktatók digitális kompetenciáinak méréséről számol be. A kutatás során kérdőívvel és fókuszcsoporthal egyaránt dolgoztak. A tanulmányt Barnucz Nóra, Botos Virág, Ceglédi Szabolcs és Dominek Dalma Lilla írta. A negyedik tanulmányban közölt eredmények az akkor még négykarú egyetem egyik karának oktatóira koncentráltak, ahol is a kutatás során fókuszcsoporthon keresztül gyűjtöttek adatokat. A tanulmányt Bajnok Andrea, Kriskó Edina és Milován Andrea jegyzi.