

„MÁR NINCS HÉT PERCÜNK, EGY-KÉT PERCÜNK VAN...”

A megváltozott tanulási környezetre adott oktatói válaszok

Korpics Márta – Méhes Tamás

Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu – Mehes.Tamas@uni-nke.hu

DOI: 10.20520/JEL-KEP.2025.1.101

Absztrakt

A tanulmány egy több éve folyó kutatás egy részeredményét mutatja be. A kutatás terepéül egy, a hazai felsőoktatásban speciálisnak számító egyetem szolgált. Az egyetemen négy éven keresztül zajlott egy pedagógiai/oktatásmódszertani paradigmaváltás, amelyhez menedzsment folyamatok is társultak. A tanulmány egy pilot kutatás eredményeit mutatja be, amely kutatás a vizsgált egyetem egy karán zajlott, strukturált interjúk formájában. A kutatás eredményeit a nemzetközi és hazai kutatási eredmények kontextusában értelmeztük. A kutatási eredmények jól kapcsolódnak a szakirodalmi áttekintésben bemutatott témákhoz, amelyek a felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai és akadémiai felkészültségét, a munkaerőpiaci elvárásokat, a megváltozott hallgatói összetételt és a környezet felől érkező kihívásokra adott intézményi válaszokat érintik. A pilot kutatás, bár csak négy oktatói interjút tartalmazott, jól kapcsolódik a hazai környezetben elindult oktatói önmeghatározást és oktatói kompetenciákat feltáró kutatásokhoz. A tanulmány alapjául szolgáló kutatás fókuszában a megváltozott tanulási környezetre adott oktatói válaszok vizsgálata állt.

Kulcsszavak

felsőoktatás, pedagógia, oktatói öndefiníció, paradigmaváltás, kommunikáció

„WE DON'T HAVE SEVEN MINUTES LEFT, WE HAVE ONE OR TWO MINUTES...”

Teacher's responses to the changed learning environment

Marta Korpics – Tamas Mehes

Abstract

The study presents a partial result of a research project that has been ongoing for several years. The research was carried out in a university that is a special case in the field of higher education in Hungary. For four years, the university has been undergoing a paradigm shift in pedagogical/teaching methodology, accompanied by management processes. The paper presents the results of a pilot research study, which was carried out in the form of structured interviews in a faculty of the university under study. The results of the research were interpreted in the context of international and national research findings. The research findings relate well to the themes presented in the literature review, which concern the professional and academic preparedness of higher education lecturers, labour market expectations, changing student composition and institutional responses to challenges from the environment. The pilot research, although it included only four lecturer interviews, relates well to research on lecturer self-definition and lecturer competences that has been initiated in the domestic context. The focus of the research underlying this study was to investigate teachers' responses to the changed learning environment.

Keywords

pedagogy, educator self definition, paradigm shift, communication

„MÁR NINCS HÉT PERCÜNK, EGY-KÉT PERCÜNK VAN...”

A megváltozott tanulási környezetre adott oktatói válaszok¹

Korpics Márta – Méhes Tamás²

Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu – Mehes.Tamas@uni-nke.hu

Bevezetés

A felsőoktatási intézményeket és az intézményben oktatókat évről-évre újabb és újabb kihívások elé állítják a környezeti hatások. A globalizáció, a hallgatói és munkaerőpiaci elvárások, a digitalizáció, de a társadalmi változások is megjelennek ezen hatások között (Kemelgor et al. 2000, Halász 2009, Kezar et al. 2018). Az egyetemek ezen kihívásokra néhány éves stratégiák megtervezésével válaszolnak, erre számos jó példát láthatunk mind a nemzetközi, mind a hazai felsőoktatásban. Ebbe az alapvetően fokozatosan építkező folyamatba érkezett meg 2019-ben váratlanul a Covid járvány, amely azonnali szervezeti és oktatásmódszertani válaszokat kényszerített ki a felsőoktatás szereplők részéről. A járvány élesen rávilágított az oktatói kompetenciák hiányára főként az IKT kompetenciák területén, de a megváltozott tanulási szokások is előtérbe kerültek (Ferri et al. 2020, Ramírez-Hurtado et al. 2021). A digitális átállás felsőoktatási vizsgálata erősen kutatott területté vált mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban (Aora – Srinivasan 2020, Adamu 2020, Caron, 2020, Crawford et al. 2020, Hargitai et al. 2020, Sipos et al. 2020, Káplár-Kodácsy et al. 2021, Bajnok – Kajtár 2022, Szabó et al. 2022). Az időszakra egyfajta katalizátorként tekintve levonhatjuk a következtetéseket, miszerint mind az IKT, mind az oktatói kompetenciák fejlesztésére, az oktatói fejlődést támogató intézményi légkör kialakítására, képzések és kutatások ebben a témában történő lebonyolítására nagyon nagy szükség van a felsőoktatásban (Budevici-Puiu 2020). A pedagógiai változások meggyökereztetéséhez a vezetői, top down elképzelések mellett az oktatói közösség elköteleződése és együttműködése is elengedhetetlen (Bonwell – Eison 1991). Az együttműködések keresztül az oktatók megismerhetik egymás munkáját, megoszthatják egymással jó gyakorlataikat és tapasztalataikat és támogathatják egymást a felmerülő problémák esetén (Vescio et al. 2008). Ezen felül pedig fontos ezen lépések kommunikálása az intézmények szereplői számára (Azziz 2014, Ali – Nyambuga – Adams 2018, Burukina 2021).

¹ A tanulmány a „A TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.”

² A tanulmány szerzői aktív szereplői és alakítói voltak az Nemzeti Közzolgálati Egyetemen az elmúlt években zajlott Kreatív Tanulás Programnak. Ennek megfelelően kutatási aktivitásukat leginkább a Clifford Geertz (1994) által leírt emic és epic perspektíva alapján lehet meghatározni.

A hazai felsőoktatási intézményekben az elmúlt évtizedben egyfajta pedagógiai fokozatváltás figyelhető meg (Tóth 2018), ezt bizonyítja a módszertani és IKT központok és a központok munkatársai által megírt és megszerkesztett kézikönyvek sokasága (Dringó-Horváth et al. 2020, Papp-Danka 2021, Bencéné et al. 2022, Dombi et al. 2022, Lanszki 2022, Korpics – Méhes – Domonkos 2023). A felsőoktatási intézmények párbeszédének és a fejlesztések megosztásának igénye hozta létre az MRK Magyar Felsőoktatásfejlesztők Hálózatát, amely évente több programmal támogatja és erősíti ezt az együttműködést.³ A Nemzeti Közszerződési Egyetemen 2019-től szintén elkezdődött egy pedagógiai megújulási program (Bajnok – Korpics 2023), amely program hatékonyságát és sikerességét a programot kísérő kutatások mérték (Fekete – Bajnok – Hegedűs 2023, Fekete – Hegedűs 2023, Barnucz et al. 2024, Bajnok et al. 2024).

A felsőoktatásban folyó oktatásra hatással lévő tényezők

A felsőoktatást érintő számos kihívás közül az alábbiakban az oktatók akadémiai és pedagógiai felkészültségét, a munkaerőpiaci elvárásokat, a megváltozott hallgatói összetételt és a kihívásokra adott intézményi válaszokat tekintjük át röviden, annak érdekében hogy az NKE-n folyó kutatások eredményeit ezen kontextuson belül tudjuk értelmezni. A témák azért kerültek szakirodalmi kutatásunk fókuszába, mert a pedagógiai paradigmaváltó programot célként kitűző Intézményfejlesztési terv is ezen tényezőket vette számításba.

Az oktatók akadémiai és pedagógiai felkészültsége

A felsőoktatási munkavégzés feltétele, hogy egy oktató szakterületét magas szinten ismerje és ennek különböző előírt tudományos szinteken meg is feleljen (Kálmán 2019b). A feltételek között a pedagógiai végzettség, vagy pedagógiai tudás nem szerepel. Szak- vagy tantárgyfelelős egy adott tantárgynál az lehet, aki az adott szakterületen megfelelő tudományos publikációval rendelkezik. Az elmúlt évek elmozdulása a területen az volt, hogy lehet valaki tantárgyfelelős gyakorlati tárgy esetén, amennyiben megfelelő szakmai tapasztalata van az adott szakterületen.⁴ A tudományos és szakmai kompetenciák megléte az elvárás tehát. A digitalizálódásnak és a pandémiának köszönhetően az oktatók digitális kompetenciáinak kutatása felülreprezentált (Balázs 2017, M. Pintér 2019, F.Tóth – Németh 2019, Hülber et al. 2020, Dringó-Horváth et al. 2022) az oktatás során használt általános oktatói kompetenciák kutatásához képest. A szaknyelvi oktatás szintén az erősen kutatott területek közé tartozik (Ürmösné et al. 2021a, 2021b, Borszéki 2021). Felsőoktatási oktatók képzéséről számol be Daruka – Csillik (2019), amelyre a tanulási eredményalapú áttérés miatt volt szükség, illetve Csillik – Daruka – Sass (2016), akik a Corvinus egyetemen zajló pedagógiai fejlesztéseket mutatják be. A kutatás eredményeként indultak el a Corvinuson 2015-től a tanítás-módszertani továbbképzések. A Daruka – Csillik szerzőpáros felhívja arra is a figyelmet, hogy egy felsőoktatási intézmény versenyképességére hatással van „az oktatás minősége, hatékonysága, amelynek fenntartása, növelése a nehézkesen reagáló egyetemi közeg ellenére oktatási innovációk sorát, módszertani paradigmaváltást kényszerít ki.” (Daruka – Csillik 2019: 141)

Az oktatók megítélésben szerepet kell játszania az oktatói/pedagógiai/módszertani kompetenciáknak is (Kálmán 2019a). 2018 május-július során került sor egy kérdőíves kutatásra a témában, amely kifejezetten ezt a célt szerette volna megvalósítani. A kutatás során 1744 válaszadóból a reprezentativitás miatt 1128 oktató válasza került be az elemzésbe. A

³ <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/egy-hajoban-evezunk-a-corvinuson-tette-le-alapkovet-a-magyar-felsooktatasesfejlesztok-oroszagos-halozata/>

⁴ Erről bővebben lásd: <https://www.mab.hu/szakinditas>

kérdőív az oktatói kompetenciákon túl az oktatók szakmai fejlődését és tanulását, illetve a támogatást is érintette. Az oktatói kompetenciarendszer megalkotása során nemzetközi mintákat használt a szerző, de ezek kiegészítésre kerültek a hazai felsőoktatás jellemzői alapján. Kálmán szerint a „legfontosabb oktatói kompetenciák között szerepelnek a kurzustervezéssel, hallgatói értékeléssel, az új tartalmak tanításával és a tanulástámogatással kapcsolatos területek, amelyek a tervezés, tanulásszervezés, értékelés alaptevékenységeinek hármását mutatják.” (Kálmán 2019a: 33)

Az utóbbi években hazai felsőoktatási színtérén megjelentek az oktatói mentorálás eredményei is, amelyek szintén az oktatói kompetenciák fejlesztésében és ezen túl a meglévő oktatói szinergiák összekapcsolásában játszanak fontos szerepet. Káplár-Kodácsy Kinga és munkatársai az ELTE PPK-n megvalósított fejlesztésről számolnak be (Káplár-Kodácsy et al. 2021), amely mentor program a pandémia időszakában keletkezett szakmai dilemmák és tapasztalatok becsatornázását és a felmerülő kérdésekre adott válaszokat tekintette feladatának. Dósa Katalin és társai a Budapesti Gazdasági Egyetem új belépőinek mentorálási folyamatát mutatják be (Dósa et al. 2020). A Módszertani központok az oktatók fejlesztése mellett a téma hazai és nemzetközi reprezentálásával beszámolnak kutatásaikról és eredményeikről (Pintér et al. 2021, Fekete – Hegedűs 2023, Fekete – Bajnok – Hegedűs 2023, Bodnár 2024, Dringó-Horváth 2024, Biró – Korpics 2024a, 2024b, Rajki et al. 2024).

Munkaerőpiaci elvárások

A gyorsan változó környezet hatással van a munkaerőpiaci kompetenciákra is. A munkaerőpiac által elvárt jövőbeli képességek ma szinte megjósolhatatlanok, de azt tudjuk, hogy melyek a kulcskompetenciák, amelyekre fel kell készítenünk a hallgatókat. Egy 2023-ban közzétett új kompetencialista (Partnership for 21st Century Skill) a diákok sikerességét helyezi a középpontba. A lista olyan elvárásokat jelenít meg, amelyek a 21. századi munkahelyekről érkeznek: globális tudatosság, kreativitás, innovációs képességek, médiaműveltség, vezetői képesség és felelősségvállalás (Thelin 2011, Cummings – Worley 2015). A kompetencialista bővülése pedig folyamatos, hiszen újabb és újabb igények és elvárások jelentkeznek. Ezzel összefüggésben az a kérdés, hogy hogyan lehet felkészíteni a hallgatókat a 21. századi munkahelyekre, a közszolgálati képzésekben is megjelent (Rubaii 2016, O'Neill 2022, Elliott et al. 2023). Egyértelműen fontos az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, hiszen a kompetenciafejlesztés csak így lehetséges (O'Leary 2002, Benenson et al. 2022). A hallgatók oktatásában az új problémák újszerű kezelése is megjelenik, annak érdekében, hogy majd a közszolgálat különböző területein hatékonyan tudjanak dolgozni (Alford – Brock 2014, Brock – Alford 2015).

Az IKT kompetenciák fejlesztése még sürgetőbben jelentkezik. Hazai és nemzetközi kutatások az oktatási reformok megvalósulása egyik eszközeként az IKT eszközök oktatási használatát emelik ki (Condie – Munro 2007, Racsko 2017, Barnucz 2019, Buda 2020). „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 eszközhasználat a kompetenciaterületek készségi szintű használatára fókuszál. A figyelemnek arra kell ugyanis irányulnia, hogy mire és hogyan használjuk a digitális eszközöket, tartalmakat. Az életkor és a digitális készségek aránya negatívan korrelál egymáshoz, ezzel együtt ugyanakkor egy élményszerű tapasztalat is megjelenik a digitális eszközök használata során (Hargittai 2002). Az életkor-digitális készségek viszonyát más kutatások az ellenkező módon mutatják be. A pedagógus digitális kompetenciáinak vizsgálata során számos szerző azt állapította meg, hogy a pedagógusok egy része a tanítványaihoz képest magasabb szintű digitális kompetenciával bír (Buda 2010, Molnár 2010). A hallgatók digitális kompetenciáit mérő kutatások szerint (Budai

– Csuhai – Tózsza 2023, Korpics – Herendy 2024) a kutatások terepeként szolgáló intézmény egy szakján⁵ azért volt szükség tantárgyi szinten a digitális kompetencia tantárgy bevezetésére, mert a hallgatók DigComp 2.1. referenciakeret (Carretero – Vuorikari – Punie 2017) által megfogalmazott kompetenciái fejlesztésre szorulnak. A fejlesztési szándék mögött a munkaerőpiaci kompetenciáknak való megfelelés jelent meg. A digitális kompetencia fejlesztése területén fontos, hogy ez ne egy-egy tantárgynál, hanem komplex módon, tantárgyakba integrálta beágyazva jelenjen meg (Dringó-Horváth et al. 2020). Az oktatóknak ezen a területen is fejlődniük kell, hiszen az IKT eszközök tudatos és hatékony használata ma már feltétele az oktatói sikerességnek is. A felsőoktatási intézményeknek pedig támogatniuk kell ezt az eszközhasználatot, képzések és módszertani anyagok elkészítésével és közzétételével (Dombi et al. 2022, Dringó-Horváth 2024, Botos et al. 2023).

Megváltozott hallgatói összetétel

A felsőoktatásban folyó oktatással kapcsolatos diskurzusokban rendre megjelenik az akadémiai színvonal fenntartásának törekvése és a hallgatói alapkompenciák (szövegértés, természettudományos kompetenciák) terén tapasztalt hiányok kezelésének kérdése (Szilágyi 2018, Nikolaidis et al. 2022, Tardos 2024). Természetszerűleg volt hatással erre a területre a hallgatói létszám (Sarda et al. 2023) és a hallgatói sokszínűség növekedése (Evans et al. 2021, Edge et al. 2022). A hagyományos, frontális oktatással ez a probléma még mindig orvosolható, de az interaktív módszerek eredményesebb, hatékonyabb tanulást eredményeznek (Kolb – Fry 1975, Nahalka 1997, 2022, Einhorn 2015). Az intézmények oktatási gyakorlatában figyelemmel kell lenni a diákok szükségleteire, érdekeire és jóllétükre (APA 2015). Az iskolai eredményesség és a lemorzsolódás területén folyó kutatások kiemelik a hallgatók szociokulturális háttérének figyelembevételét, és az esélyegyenlőség biztosításának fontosságát. A középfokú oktatásból a felsőoktatásba való átmenet nem könnyű, a tanulmányok felfüggesztése leginkább az alapszak első félévében jelentkezik (Reason et al. 2005, Wilson et al. 2016). A hallgatók egy csoportjának felzárkóztató és sikeresség növelő támogatásra van szüksége (Győri 2020). Számos nemzetközi és hazai jó gyakorlat bizonyítja ennek fontosságát (Maher – Macalister 2013, Pusztai – Szigeti 2018, Miskolczi et al. 2018, Csikós Maczó 2019, Good Practice Note 2020, Tarkó et al. 2021, Daruka – Csillik 2023). A pedagógiai paradigmaváltás csak innovációk bevezetésével támogatható (Bonwell – Eison 1991, Silvia 2012). Egyre több intézményben találkozhatunk a top-down folyamatokkal (Sarda et al. 2023), de azzal is, hogy ezek a változások akadályokba ütköztek és emiatt nem voltak végül sikeresek (Rubaii, 2016).

A környezeti változásokra adott felsőoktatási válaszok

A környezeti változásokra adott felsőoktatási szervezeti változások eredményeiről több kutatásban is olvashatunk (Horváth 2016, Bajnok – Korpics 2023). Horváth (2016) metakutatása különösen érdekes abból a szempontból, hogy ő az EBSCO adatbázisban elérhető empirikus kutatások eredményeit vizsgálta és összegezte. Az informatikai technológia és a Life Long Learning fontosságára hívja fel a figyelmet Kemelgor és társai kutatása (Kemelgor et al. 2000 idézi Horváth 2016). Az együttműködést hangsúlyozza Kezar (2006 idézi Horváth 2016), amikor a küldetés, a hálózat és a struktúra szerepét mutatja be. Egy másik kutatói team (Krücken et al. 2013 idézi Horváth 2016) a vezetés és menedzsment fontosságára hívja fel a figyelmet. Az európai felsőoktatási térség vizsgálata során kortárs módszerek és új stratégia

⁵ A közigazgatás-szervező alapszakos hallgatók tanulmányai során a digitális kompetenciafejlesztés és az közigazgatási informatika tantárgyak hangsúlyosan megjelennek.

modell alkalmazása is felmerült. A stratégiai tervezésnek ki kell térnie a hatékonyságra, a modernizációra és az oktatás és kutatás fejlesztésére is (Budevici-Puiu 2020). A szervezetfejlesztéssel a kihívásokra adott válaszokat irányítani lehet, egyben egy komplex eszközként segítheti az intézményeket az akadályok leküzdésében és a hallgatókat is támogatja az egyetemről a munkahelyre való átmenetben.

Az egyetemek a középkori kialakulásuk óta nagy változásokon mentek keresztül. A tudományosság központja, az universitas litterarum célja a tudás-átadás és az igazság védelme volt. Wissema (2009) három generációról ír az egyetemek fejlődésében, de mára már a negyedik generációs egyetemekről is lehet beszélni (Lukovics – Zuti 2013). Az új paradigma szerint az oktatás paradigmáját a tanulás paradigmájának kell felváltania. A két paradigma teljesen más egyetemi működést tart hatékonynak. Az oktatás paradigma szerint működő egyetem a hatékony oktatásért felel, ezért egy standardizált szervezeti kultúra felel, a tudás átadása lineáris és kumulatív, az egyes diszciplínák felelősei és gondozói a különböző szervezeti egységek (Kezar 2006). A tanári szerepelvárások a szakértőiséghez kapcsolódnak. A tudásátadás erősen kontrollált, akár az oktatás folyamatát, akár az értékelést nézzük. Az oktatói teljesítmény mérése a kötelező órák számán és a publikációk minőségén és számán alapul (Mihály – Schwartz 2016). A tanulás paradigma alapját a konstruktivista tanulás-elméletek adják (Einhorn 2015, Nahalka 2022), amelynek egyik fontos állítása, hogy a tudás a tapasztalatok által alakul. A tanulásra nemcsak a tanóra van hatással, ebbe minden interakció beletartozik. A tanulás tágabban értelmezett, fontos a hallgatói aktivitás: „learning by doing, learning by interacting” (Gibbs 2013). A tanulási környezet emiatt fontos hatóerő lehet (Kálmán – Kopp 2022). A társadalmi mobilitás támogatása is feladatként jelentkezik, amelyet a szakképzett munkaerő kibocsátásával és a humán tőke fejlesztésével tudják a felsőoktatási intézmények elősegíteni. Ehhez az intézmények részéről elengedhetetlen az innovativitás (Seres-Busi – Hegedűs 2024), amely a szervezeti teljesítményben jelentkezik (Bridgstock et al. 2011), ehhez azonban az egyének saját kreativitásukkal is hozzá kell, hogy járuljanak (Kolnhofer Derecskei – Nagy – Zoltay 2017). A kreativitáshoz három tényezőnek kell jelen lennie: a kreatív egyénnek, a kreativitást támogató kultúrának és annak a tartománynak, amelyben ez a kreativitás kialakulhat (Csíkszentmihályi 1997). A kreativitás a 21. századi kompetenciák között is rendre megjelenik, hiszen a kreativitás a változás működtetője (Robyn 2013).

„Az oktatók szakmai fejlődése, tanulása az elmúlt időszakban felértékelődött a nemzetközi térben. Mivel a felsőoktatás változásai: a hallgatók diverzifikálódása, új hallgatói csoportok megjelenése, a tanulási eredmények megközelítése, a képzések strukturális átalakulása, a nemzetköziesedés, a technológiai fejlődés – csak hogy néhány főbb kihívást említsünk, mind hozzájárultak a tanulás-tanítás területe iránti érdeklődés és minőségi elvárások növekedéséhez és a fejlesztések erősödéséhez.” (Kálmán 2018: 218) A felsőoktatás pedagógiára az oktatói felkészültség gyakorolja a legnagyobb hatást. Az információs-technológiai forradalom erős hatást gyakorolt a felsőoktatási intézményekben folyó munkára, ezzel párhuzamosan a tanulási jellemzők és a képzésekkel kapcsolatos elvárások is megváltoztak.

Intézményi kontextus

A Nemzeti Közszerológati Egyetem (továbbiakban NKE) 2020-2025 közötti időszakra szóló Intézményfejlesztési Terve (IFT) az egyetem pedagógiai fordulatának támogatására létrehozta a Kreatív Tanulás Programot (továbbiakban KTP, program). Az IFT kihirdetése óta a programban számos fejlesztés történt, amelyekről a program honlapján, hírlevélben, blogbejegyzések formájában és számos konferencián számoltunk be. Az IFT a pedagógiai fejlődés irányát hármas célként határozta meg. A célok a közösségi tanulás, alkotás, egyéni

fejlődés irányát jelölték ki. A program megvalósításához az egyetem vezetősége egy négy évre szóló projekttervet fogadott el, illetve az Oktatási Stratégiához kapcsolódó KTP stratégia is készült. Az IFT a programot pedagógiai fordulatként azonosítja be, amely pedagógiai programnak sajátossága, hogy az oktatás lényegének a hallgató képességeinek hatékony fejlesztését és értékelését, az egyéni tanulási utak mentorálását és a személyességen alapuló, alkotó szakmai közösségek művelését tekinti (IFT). A program megvalósítását támogató projekt az IFT célrendszeréhez további részcélokat fogalmazott meg.⁶

A program megvalósítását egy Munkacsoport és egy Kutatóműhely segítette. A Kutatóműhely célja volt, hogy biztosítsa a program kutatási háttérét. A kutatási háttér biztosítását a Kutatóműhely alapító dokumentumában több ponton határozta meg. Az egyik fő tevékenységként vállalta, hogy kutatás-alapú módszertani ajánlásokat ad és tanácsadást végez az NKE oktatói számára, valamint módszertani tréningeket szervez az egyetem oktatás-módszertan és pedagógiai szemlélet és értékelés fejlesztésére. 2022 tavaszán a Kutatóműhely a Tudományos Kiválósági Program (továbbiakban TKP) támogatását elnyerve a Kreatív oktatási és kutatási módszerek a digitális és hagyományos oktatásban alprojektben több kutatási projektet valósított meg. Az alprojekt három empirikus kutatást és számos kiadványt, publikációt és konferenciárésztvételt támogatott. Az alprojekt a tanulmány megírásának időpontjában is tart, ez lehetőséget biztosít a kutatásban résztvevők számára a kutatások eredményeinek megosztására. Az alprojektben belül három területen folyt az adatfelvétel. Az egyik terület az NKE oktatói IKT kompetenciáinak felmérését célozta meg. A másik terület az NKE oktatói kompetenciáinak feltérképezésére irányult. A harmadik terület kutatási kérdésfeltevéseire a pandémiás időszakban tapasztaltak voltak hatással, a kutatócsoport munkája egy karra (Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar) irányult, fókuszcsoporthoz és strukturált interjúk felvételén keresztül. A három terület kutatói folyamatosan publikálták eredményeiket (Bajnok – Korpics 2023, Fekete – Hegedűs 2023, Fekete – Bajnok – Hegedűs 2023, Bajnok et al. 2024, Barnucz et al. 2024), de további publikációk is előkészítés alatt vannak, szerkesztett kötetek formájában.⁷

Strukturált interjúk az ÁNTK oktatóinak körében

Az Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar oktatóinak körében folyó kutatásokat két részre bontotta a kutatócsoport. A kiemelt figyelmet kapott fókuszcsoporthoz adatfelvétel mellett folyamatosan strukturált interjúk felvétele is zajlott, összesen 14 interjúval. Az interjúalanyok között kezdő és évek óta az oktatásban lévő oktatók is voltak. A strukturált interjúk közös elemzése nem történt meg, mert a kutatócsoport a fókuszcsoporthoz interjúk elemzését tekintette elsődlegesnek (Bajnok et al. 2024). Az alábbiakban ebből az adatfelvételtől négy interjú adatait elemezzük és mutatjuk be, amely interjúkat jelen tanulmány egyik szerzője vette fel. A részkutatás eredményeit semmilyen formában nem tekintjük reprezentatívnak, de az interjúkban elhangzottak nagyon jól kapcsolódnak a szakirodalmi áttekintés kontextusához és a röviden bemutatott három alprojekt empirikus kutatási eredményeihez, így fontosnak tartjuk ezek eredményét is publikálni. A strukturált interjúk felvételére 2022. novembere és 2023. márciusa között került sor. Két felsővezetőként dolgozó

⁶ Részletesen lásd: <https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program>

⁷ Előkészítés alatt van egy szerkesztett kötet, amely a három kutatási terület kutatásairól ad számot. Korpics – Méhes (szerk.): A kreatív oktatás margójára (kézirat). Reményeink szerint a kötet a jövő év során megjelenik. Ugyancsak a TKP kutatások eredményeit tartalmazza a mentori folyamatot támogató szerkesztett kötet, amely a TKP kutatások egy másik vonalához kapcsolódik. Korpics (szerk.) Kiindulópontok a Nemzeti Közszolgálati Egyetem komplex mentorprogramjának megalapozásához (kézirat).

oktatót [egy egyetemi tanárt (1.), egy egyetemi docenst (2.)] és két oktatóként dolgozót [egyetemi docens (3.), tanársegéd (4.)] sikerült meginterjúvolnunk. Az egyetemi beosztás melletti szám jelöli az elemzés során használt kódjukat. Az interjúalanyok közül ketten nők voltak, ketten pedig férfiak. Egyetemi beosztásuk egyben tudományos fokozatukat is jelzi. Egy habilitált, két PhD-val rendelkező és egy fokozat nélküli kolléga vett részt a kutatás ezen szakaszában. Tudományterület szerint a karon oktatók tudományterületi variabilitása itt is megjelent, egy közgazdász, egy jogász, egy szervezetfejlesztő közgazdász és egy politológus voltak az interjúalanyaink. Az interjúkérdések az interjúzásra vonatkozó általános szabályok szerint (Babbie 1996) az általános kérdésektől haladtak a specifikus kérdések felé. Az alapadatokon túl (nem, életkor, munkakör, tudományos fokozat, foglalkoztatás jellege) az első és második kérdés az egyetemi oktatói tapasztalatokat és az oktatóvá válást firtatta. A harmadik kérdés az oktatói szerepre, küldetésre, az öndefinícióra kérdezett rá. A negyedik kérdéssel a jó oktató ismérveit próbáltuk feltérképezni. Az ötödik kérdés az oktatói munka során jelentkező kihívásokra és az örömekre koncentrált. A hatodik és hetedik kérdés foglalkozott a tanóratervezéssel, a módszertannal, jó gyakorlatokkal, egy óra, illetve egy kurzus sikerességével. A nyolcadik kérdés érintette a tehetséggondozás és motiválás kérdéskörét. A kilencedik kérdés az értékeléssel kapcsolatos oktatói véleményekre kérdezett rá. A tizedik kérdéssel az oktatói együttműködés meglétére voltunk kíváncsiak. A tizenegyedik és tizenkettedik kérdés az egyetem részéről adott támogatásokra irányult, hiszen az interjúk felvétele időszakában már második évét zárta a KTP, ezért fontos volt azt is látni, hogy ezt az oktatók hogy ítélik meg. (Melléklet: Strukturált interjú kérdései).

Az interjú kérdéseinek kialakításához és az elemzés elvégzéséhez három, a magyar felsőoktatásban a közelmúltban lebonyolított kutatás eredményeire támaszkodtunk. Kálmán Orsolya (2019a) nemzetközi kutatási eredmények figyelembevételével alakította ki a 13 elemből álló kompetencialistát, amely az alábbi területeket foglalja magába.

- 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).

A fenti elemet kellett a kutatásban részt vevő oktatóknak rangsorolni, illetve véleményezni, hogy ezen területekhez kapcsolódó kompetenciákkal milyen mértékben rendelkeznek. A fenti lista egyben a kutatás eredményeinek rangsora is. A tehetséges hallgatók tanulásának támogatása került az első helyre, a szakszerű oktatás a második helyre, ami jól tükrözi a tanulmány szakirodalmi áttekintésében közöltek, miszerint az egyetemi oktatásban a tudomány művelését és az ezen belüli fejlődést méri az oktatók alkalmazásánál és előmenetelénél, a hallgatói tanulástámogatás és facilitálás, a pedagógiai tudás megléte kevésbé fontos. A listában utolsó helyre került az online tanulási környezet kialakítása, illetve utolsó előtti helyre került a módszertani sokféleség, új módszerek integrálása, mint kompetencia. Ennek megítélése azonban a Covid járvány óta sokat változott. A fenti kompetencialista több

eleme megjelent interjúink felvétele közben, ezért is tartjuk fontosnak a kutatás eredményeire történő reagálást.

Kálmán a kérdőíves kutatáson kívül egy narratív interjún alapuló kvalitatív kutatás eredményeit is közzétette, amelynek célja az oktatók oktatói önértelmezésének és ezek változásának, illetve az ezekhez kapcsolt tanulási folyamatoknak a feltárása volt. A kutatás mélyinterjúk segítségével készült, az adatelemzés során narratív tartalomelemzést végzett a kutató. A kutatás eredményeit az oktatói önértelmezések és változásaik, a szakmai fejlődés és tanulás két területén foglalta össze (Kálmán 2019b). Ahogy korábban már jeleztük, az NKE is több kutatás zajlott az elmúlt években, az egyik kutatás a rendvédelmi karral hivatásos jogviszonyban álló oktatók identitás narratíváival foglalkozott, amely egy hiánypótló kutatás, és nagyon jól kapcsolható a mi pilot kutatásunkhoz is (Hegedűs – Fekete 2023). A kutatás során a szerzőpáros strukturált interjúkkal dolgozott és az oktatói identitás, hitvallás, a hallgatókkal kapcsolatos vélemények és az innovációval kapcsolatos attitűd feltárását célozták meg.

Az adatok vizsgálatának módszertana

Az elemzéshez az interjú kérdéseire adott válaszokat kódoltuk, négy nagyobb tématerület alá rendezve ezeket. A négy fő tématerület (kód) kialakítása az interjú-kérdések alapján figyelemmel volt a program (KTP) által megfogalmazott stratégiai célokra, illetve Kálmán oktatói kompetencialistájában (Kálmán 2019b) és a két interjú (Hegedűs – Fekete 2023, Kálmán 2019a) kutatás által beazonosított területekre. A program célként tűzte ki az oktatói szerep átalakulását, ahol a korábbi tanári, előadói szerep helyett a facilitátori, tanulástámogatói szerep került fókuszba (1. téma: *Oktatói öndefiníció*). Ugyancsak ezen a területen mozog a második téma, itt azonban már általánosságban jelent meg a jó oktatóról kialakított kép, amelyben a hallgatókkal való közös munka, örömök és kihívások mellett a tanári szerepmódellem elemei is helyet kaptak (2. téma: *A jó oktató*). A harmadik nagy tématerülethez több Kálmán által beazonosított oktatói kompetencia is besorolásra került: tehetséges hallgatók támogatása; értékelés; tervezés; tanulástámogatás; saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata; mentorálás; új oktatási módszerek kipróbálása. Ezen felül új altémaként jelent meg az elemzésnél a kommunikáció vizsgálata, amelyet nagyon fontosnak gondolunk minden kompetenciánál, hiszen a tanulástámogatás és a fejlesztés eszköze az oktatói kommunikáció. A megváltozott oktatói szerepek csak megváltozott oktatói kommunikációval valósíthatók meg (3. téma: *Módszertan*). Kutatásunk és a program működésének figyelemmel kísérése szempontjából fontos volt az egyetemi közeg vizsgálata, ahol az együttműködés altéma szintén szerepelt Kálmánnál (Kálmán 2019a) is, de nála egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés formájában. Minket az egyetemen belüli szakmai együttműködések érdekeltek, azért csak egyetemen belüli helyzetre vonatkozó kérdéseket fogalmaztunk meg (4. téma: *Egyetemi közeg*).

Az interjúelemzésben az egyes szempontok alá soroltuk a különböző kérdésekre adott válaszokat (Kódok és alkódok).

Oktatói öndefiníció: Az első három kérdésre adott választ egy szempontnak tekintettük, ez az oktatói öndefiníció szempontja volt. Az oktatói öndefiníció kialakításában szerepet játszik az oktatók addigit életútja, végzettsége, szakmai tapasztalata, motivációja, tudományterületi kapcsolódása, szerepe és küldetése (1. 2 és 3. kérdés).

A jó oktató: A jó oktató szemponthoz soroltuk a felkészültségeket, a tanári szerepmódelleteket, az oktatás során jelentkező kihívásokat és örömeiket (4. és 5. kérdés).

Módszertani felvérteztség: Ehhez a szemponthoz soroltuk a módszertani felkészültséget, a tanóratervezést, a pedagógiai értékelést, a jó gyakorlatokat, az óra sikerességét és a motiválást, amelyhez kérdés szintjén is szorosan tartozott a felzárkóztatás és

tehetséggondozás kérdésköre (6. 7. 8. és 9. kérdés). Ezen kérdésnél vizsgáltuk az oktató és hallgatók közötti kommunikáció alakulását is.

Egyetemi közeg: Az utolsó szempont az egyetemi közeg megítélése volt. Itt az együttműködéssel kapcsolatos kérdéseket (10.), az egyetem által adott támogatásokat (11.) és az oktatáshoz szükséges kari feltételeket (11.) elemeztük.

Az elemzés során a négy kódhoz rendeltük a válaszokból a tartalmi elemeket, kvalitatív tartalomelemzést végezve. A tartalomelemzés során az egyes fő és alkódokhoz kerestük az oktatók által elmondott történeteket és témákat. Ezeket táblázatokba gyűjtöttük, majd az elemzés végén összefoglaló értékelést készítettünk az egyes kódokhoz elhangzott főbb témákról.

Eredmények

Oktatói öndefiníció: A négy oktató esetén nagyon különböző életutak voltak jellemzőek. Két oktató pályáján a párhuzamosság jelent meg a civil és az oktatási szféra tekintetében (1.,2.). A harmadik oktatónál először civil szféra volt a szakmai életútban, ezt követte az oktatás (3.). A kezdő oktató az egyetemi karrier tipikus életútját járta be, doktoranduszként kezdett oktatni, majd ezt követően alkalmazták tanársegédként (4.). Végzettség tekintetében nagyon színes a paletta, a két közgazdász végzettségű kolléga módszertani repertoárjának szélesítése érdekében coach, illetve tréneri végzettséget szerzett, amelynek során tanult módszereket aktívan használják. A közigazgatásban végzett idősebb oktató jogász diplomát is szerzett, jelenleg főként jogi tárgyakat tanít. A politológus végzettségű pályakezdő oktató teljesen más területen oktat, amelyhez egyéb végzettségeit használja. Szakmai tapasztalatukat tekintve a három vezető oktató minden képzési szinten és több egyetemen is tanít, a pályakezdő oktató jelenlegi oktatási területén szerzett egyéb tapasztalatokat. Jelenlegi tudományterületükön is jelentkezett némi változás, a közgazdaságtan speciális területei (1.), a polgári és munkajog (2.), a közszolgálati menedzsment (3.) és az információbiztonság (4.) irányába történt elmozdulás. A motiváció tekintetében a hallgatókkal való erős kapcsolódás jelent meg, amely partnerségben, mintáknak való megfelelésben, beszélgetésekben, közös munkában, fejlesztésben új területeken való elmélyülésben jelentkezett. A tanári szerepekben jól látható szintén az elmozdulás, az egyik vezető oktató az előadói szerepből a képességfejlesztő irányba mozdult el (1.), a másik az előadóból a fejlesztő partner (2.), a harmadik a tutor, tréner (3.) szerepet nevezte meg, míg a kezdő oktató a mentor szerepet (4.) A küldetés megfogalmazása során a szemléletváltoztatás, a kreativitás (1.), az élményszerűség, az érdeklődés felkeltése (2.) jelent meg. A fejlesztés mint küldetés mind a négy oktatónál megjelent. Az egyik adatközlő ezt így fogalmazta meg: „*Tehát nekem ez volt az első, amikor kipróbáltam magam oktatóként és azt vettem észre, hogy nagyon nagy örömet lelem benne, a résztvevők fejlesztésében. Nagyon jó hangulat alakult ki, tehát teljesen más, mint a frontális oktatás idején, és nagyon jók voltak a visszajelzések is.*” (3.)

A jó oktató: Felkészültség tekintetében mindannyian a szakmai tudást és jártasságot említették, emellett megjelent a csoportok kezelésére vonatkozó ismeret, képesség fontossága is (1.), illetve a pedagógiai és módszertani ismeretek (3.). Az egyik oktató egy korábbi tanári példaképére hivatkozva a határozottságot, a kiállást és az empátiát emelte ki (2.) A tanári szerepmodellek beazonosításánál előkerültek a program által szorgalmazott szerepek és a változásokra adott válaszok, de megjelentek ebben a saját tapasztalatok is. Fejlesztő, tutor, mentor, coach, varázsló, tréner – a szerepkészlet nagyon széles. Az oktatás során az oktatót érintő kihívásokból ketten a túlzott adminisztrációra mutattak rá (1.,3.), de megjelent a figyelem lekötése, az okos eszközökkel való konkurálás és a hallgatóknál jelentkező kompetenciahiány is (3.,4.). Örömből nagyon sokat tudtak beazonosítani: az alkotást, a kreativitást, a közös munkát, az együttműködést, a tananyag- és programfejlesztést, a játékot, a humort és a hallgatókkal közös eredményeket. Az oktatói meghatározásba erősen belejátszott, hogy ki

milyen oktató. Egyikük a karizmát emelte ki: „a hallgatókra próbál hatni és azért ennek van egy olyan része, ami tanulható, de azért van egy karizma része is, ami nem tanulható.” (1.) Másik interjúalanyunk szerint az oktató motivációs tréner: „Szóval ezek lennének: megszerettetni, felkelteni az érdeklődést és ehhez minden támogatást megadni, hogy jó-e az előadás, vagy a szeminárium, az, hogy milyen keretek vannak. Ha ezek a keretek, ezt töltjük meg tartalommal. És ha picit is emberi hangon szólunk a hallgatókhoz, akkor azonnal nyitottabbak és együttműködőbbek lesznek.” (2.) De az is megfogalmazásra került, hogy az oktató emberekkel foglalkozik: „...akármilyen területen is dolgoztam, számomra mindig a legfontosabb az ember, tehát én emberekkel szeretek dolgozni” (3.) A negyedik adatközlő szerint az egyetemi oktató egyfajta mentor: „Minél kisebb a csoport, annál jobban megismerik egymást és én kvázi csak egy mentor kellene, hogy legyek, ott nyilván elmondom a tananyagot, de utána egymással kommunikálnak és abból ...nem tudom...eddig tapasztalatom, amikor hallgató voltam, én is a csoporttársaimtól tanultam a legtöbbet, nem az órán.” (4.)

Módszertan: A módszertannal kapcsolatos válaszoknál alapvetően pozitív válaszok születtek. Mind a négy oktató pozitív hozzáállással rendelkezik, bár a csalódottság és a diákok felől érkező kihívások (elvárások, figyelem, igények, motiváció) folyamatos változásokat követelnek az oktatóktól. Megjelent a rugalmasság mint kompetencia (2.) és a szakma képviselőivel való kapcsolattartás, hogy a legújabb eredményekre lehessen építeni (4.). A tanóratervezésnél két oktató nagyon tudatos, két oktató inkább intuitív módon tervezi az órákat. Mind a négyen a hallgatói igények figyelembevételével dolgoznak, de megjelent a TEA módszertan (3.) és az is, hogy a téma adja a tervezés fonalát (4.). Az értékelésnél egyetértés volt abban, hogy a folyamatos, formatív értékelésnek kell felváltania a szummatív értékelést. Ennek megfelelően a kreativitást és a kompetencia fejlődését értékeli az egyik oktató (1.), projektmunkával vagy portfólióval dolgoznak ketten (2., 4.). A jogi tárgyakat tartó oktató alapvetően előadásokat tart és szóbeli kollokviummal zárja a félévet, de figyel arra, hogy még a leggyengébb hallgatónak is legyen olyan témája, amiben jobban elmélyül, amivel kapcsolatban lehet sikerélménye (2.). Az ő értékelése bár szummatív, mégis a szóbeli vizsgaszituációban támogató. A jó gyakorlatoknál nagyon meghatározó volt az, hogy ki milyen tudományterületen oktat. Itt előkerültek a nemzetközi jó gyakorlatok és a vitakultúra (1.), a továbbképzésben használt módszertanok (2.), két konkrét példa, a Fligby és a gamification (3.), illetve a csoportmunka, a projektmunka és a külföldi konferenciákon hallottak (4.). Egy kurzus sikeressége azon múlik, hogy koherens és elgondolkodtató legyen (1.), hogy figyeljen a csoport igényeire, humoros legyen és legyenek valódi esetek (2.), hogy az oktató és a hallgató együtt dolgozzon (3.), hogy legyen legalább egy olyan motívum, ami mindenkire hatással volt és felkeltette az érdeklődést (4.). Ezzel szorosan összefügg a motiválás kérdésköre. Itt az elmélet-gyakorlat megfelelő arányával, a kreatív játékos elemekkel (1.), az oktatói hozzáállással (2.), a változatos módszerekkel, megfelelő tanulási utakkal, IKT eszközökkel (3.), a gyakorlati példák alkalmazásával és mentorálással (4.) lehet motiválni a diákokat. A felzárkóztatás kapcsán különböző válaszok születtek. Előkerült a hátrányos helyzetű iskolákkal való kapcsolattartás (1.), a buktatás elkerülése, az empátia és a javítás lehetőségének a biztosítása (2.), a nehézségek, mivel kevés az idő és a diákok nehezen kérnek segítséget (3.), a többféle és többszempontú magyarázat, ami segítheti a megértést (4.).

A motiválás nehézségét fogalmazzák meg az alábbi idézetek: „Most már úgy veszem észre, hogy ők szolgáltatásként tekintenek az oktatásra, hogy nekik ez jár tálcán, és minél kevesebbet szeretnének beletenni a sikerbe. Úgy is nevezem őket, hogy a napraforgó generáció, mindig a könnyebb irányba fordulnak. Minimális erőfeszítéssel.” (3.) „Folyamatosan mondják az oktatótársak, hogy a hallgatók egyre rosszabb minőségűek, sértőnek tartom, hogy egyre gyengébbek és egyre Z-ébbek a hallgatók. Én erre emlékszem, amikor kezdő tanársegéd voltam és azon huhogtak az idősebb kollégák, hogy ez már gyalázatos, hogy milyen rosszak a hallgatók. Én sosem érzékelek ilyet, de olyat igen, hogy nem tudnak figyelni, vagy lehet, hogy

tudnak, de én már nem tudom elérni, hogy figyeljenek...Annak idején volt a Corvinuson egy kutatás, amibe bele tudtam olvasni, hogy hét percenként kell valami, vagy valamit mondani, amivel kizökkentem őket. De **már nincs hét percünk, egy-két percünk van.** De ha egy-két percenként viccet mondok, akkor háromszor annyi óra kellene.” (2.)

A tehetséggondozásba főként a docensként dolgozó oktatók tudtak bekapcsolódni. Itt leginkább a TDK támogatás és a szakkollégium jelent meg. Ez a két terület azonban sok oktató számára el van zárva, nehéz egy kezdő oktatónak a bekapcsolódás. Egy altéma külön foglalkozott az oktató és a hallgató közötti kommunikációval. A válaszok a pedagógiai kommunikáció különböző területeire mutattak rá. Támogatja a hatékony kommunikációt a kérdések alkalmazása, a vita és a szakmai diskurzus kialakítása (1.), a szimuláció és szerepjáték alkalmazása, ezzel együtt pedig a humor és a partneri viszony preferálása (2.). Előkerült az online kommunikáció szerepe is, illetve a megosztás, a figyelem (3.). Az online kollaboráció és az IKT eszközök használata is megjelent, mint a kommunikációt fejlesztő és támogató tevékenység, és kiemelték még a kérdések, a tanácsadás szerepét is (4.). A digitális kompetencia fejlesztésének fontosságára utal az egyik interjúalany: *„Meg hogy a telefonról visszaneveljük őket a számítógépre, mert én meg pont azt vettem észre, hogy amikor kezdtem, akkor nagyjából mindenki tisztában volt, sőt, valamikor még többet is tudtak a számítógépről. De ahogy a generáció kezd eltolódni, ők egyre inkább a telefonnal találkozták már. A számítógép az egy ilyen felnőtt irodai dolog, egyre távolabb kerülnek. Míg mondjuk 20 évvel ezelőtt azért kellett tanítani a számítógépet, mert nem tudtuk, hogy mi az, most meg már azért kell tanítani, mert nem használják, mert van helyette más. Egy csomó mindent lehet rajt csinálni, de egy csomó mindent nem, mert egyszerűen az irodai munkában telefonon nem lehet megoldani.”* (4.)

Egyetemi közeg: Ehhez a fő témához összesen három alponthoz rendeltünk. Az együttműködést nagyon különbözőképpen látták interjúalanyaink, ennek oka abban rejlik, hogy ki milyen pozícióban van, és melyik tanszéken dolgozik. Egy érdekes metaforát alkalmazott az egyik alany, patchworknek nevezte az együttműködést, ami még nem állt össze és jelezte azt is, hogy személyes beszélgetésekre is szükség lenne ennek fejlesztéséhez (1.). Előkerültek a korábbi jól működő tanszéki minták, ahol a tanszékvezető egyfajta mentora volt a fiatal, kezdő oktatóknak, illetve a korábbi csoporttársak jelentenek még támogatást, akik szintén az egyetemen dolgoznak (2.). Ugyancsak ő jelezte a KTP adta támogatást és szakmai rendezvények fontosságát is. Két interjúalany esetében a közös órátartások kapcsán megjelent a tanszéki együttműködés fontossága, amelynek kapcsán a módszerek megbeszélése is előkerült (3.,4.). A tanszéken belüli együttműködést kifejezetten jónak ítélték meg, de elmondásuk szerint a tanszékek közötti már nehezen működik. Az egyetemi támogatás kapcsán mindannyian kiemelték a technikai feltételek adottságát és a felkészítéseket, illetve támogató anyagokhoz való hozzájutás. A kari feltételek között szintén a tantermek és a technikai adottságok meglétét emelték ki, de utaltak a magas óraterhelésre, ami gátolja a kreatív, interaktív oktatást (1.), az eszközpark fejlesztésére (2.), életpálya-támogatás hiányára (3.) és több adminisztratív támogatás szükségességére (4.).

Diszkusszió

A szakirodalmi áttekintés során a felsőoktatást érintő kihívások közül az oktatók akadémiai és pedagógiai felkészültségét, a munkaerőpiaci elvárásokat, a megváltozott hallgatói összetételt és a kihívásokra adott intézményi válaszokat érintettük. Kutatási eredményeinket ezen területekkel összevetve értelmezzük.

A felsőoktatási munkavégzés feltétele az oktatók magas szintű szakmai ismerete és felkészültsége (Kálmán 2019b). A Covid járványra adott felsőoktatási válaszok miatt számos kutatás mutatott rá az IKT kompetenciák fontosságára (Balázs, 2017, F.Tóth – Németh 2019, Pintér 2019, Hülber et al. 2020, Dringó-Horváth et al. 2022). De egyre több hazai felsőoktatási

intézményben jelentek meg belső oktatásmódszertani és pedagógiai továbbképzések (Csillik – Daruka – Sass 2016, Daruka – Csillik 2019). A kutatások felhívják a figyelmet az oktatói/pedagógiai/módszertani kompetenciák fontosságára is (Kálmán 2019a). A területen a fejlesztést mentorprogramokkal lehet támogatni (Dósa et al. 2020, Káplár-Kodácsy et al. 2021, Bodnár 2024). Kutatási eredményeink szerint a megkérdezett oktatók fontosnak tartják a magas szintű szakmai ismereteket és felkészültséget, ugyanakkor a pedagógiai és oktatásmódszertani készségeik fejlesztését is. Ezen belül kitértek a hallgatói csoportok aktivizálásához szükséges módszertani ismeretek fontosságára is. Ugyancsak fontosnak tartják az IKT eszközök ismeretét és használatát és azt is, hogy ebben az egyetem képzésekkel és IKT programok előfizetésével támogassa oktatóit. Az interjúk felvétele időpontjában még nem zajlott az egyetemen mentorprogram, ennek megvalósítását a KTP stratégiája a projekt utolsó évére tette. 2024 tavaszán pilot keretében ez meg is valósult, a négy karon összesen 10 mentor és 12 mentorált dolgozott együtt. Az interjúalanyaink közül senki nem vett részt a mentorprogramban.

A munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztése szintén hangsúlyossá vált a felsőoktatásban. A kompetencialista folyamatosan bővül, a közszolgálati utánpótlásban is kérdés a hallgatók 21. századi munkahelyekre történő felkészítése (Rubaii 2016, O'Neill 2022, Elliott et al. 2023). Kompetenciát fejleszteni csak az elmélet és gyakorlat megfelelő arányának megtalálásával lehet (O'Leary 2002, Benenson et al. 2022). Ahogy az oktatók esetében, a hallgatóknál is hangsúlyossá vált az IKT kompetenciák fejlesztése (Hargittai 2002, Racsko 2017, Dringó-Horváth et al. 2020, Buda 2020, Budai – Csuha – Tózsá 2023, Korpics – Herendy 2024). A hallgatókkal való közös munkában a kutatás eredményei szerint megjelent a kompetenciafejlesztés fontossága, ez mind a jó oktató ismérvei között, mind a szerepváltozásokban, mind a módszertannál hangsúlyos volt. A tanóratervezésnél jelentkező válaszok a hallgatói igények figyelembevételét, a TEA módszertan fontosságát és a tervezés téma szerinti megvalósulását is kiemelték. A hallgatók motiválása is szorosan idetartozik. Ezzel kapcsolatban a kompetenciafejlesztést az elmélet-gyakorlat megfelelő aránya, a kreatív játékos elemek, az érdeklődést felkeltő motívum és a közös munka garantálja.

A hallgatói létszám és a felsőoktatás tömegesedése szintén hatással van a felsőoktatásban zajló oktatás színvonalára. A hallgatói alapkompentenciák hiánya (Szilágyi 2018, Nikolaidis et al. 2022, Tardos 2024) megnehezíti az oktatást és a fejlesztést. Az interaktív módszerek eredményesebb, hatékonyabb tanulást tesznek lehetővé (Kolb – Fry 1975, Nahalka 1997, 2022, Einhorn 2015). Az iskolai eredményesség kutatása a felsőoktatásban is jelen van, nemcsak kutatási eredmények, de jó gyakorlat gyűjtemények formájában is (Maher – Macalister 2013, Miskolczi et al. 2018, Pusztai – Szigeti 2018, Csikós Maczó 2019, Good Practice Note 2020, Tarkó et al. 2021, Daruka – Csillik 2023). A hallgatókkal való bánásmód, a felzárkóztatás és tehetséggondozás kérdésekre adott válaszok kapcsolhatók ezen eredményekhez. A kutatásban részt vevő oktatók számára fontos, hogy a hátrányos helyzetű iskolákkal is legyen kapcsolat, hogy a gyengébb képességű hallgatók méltányos bánásmódban részesüljenek. Ebben segít az empátia, illetve az oktatói kommunikáció is. Ezzel kapcsolatban a megértés, illetve a többféle és többszempontú tanári magyarázat fontosságára hívták fel az interjúalanyok a figyelmet. A hatékony kommunikáció is előtérbe került, amely a kérdések és a humor alkalmazásával, és a partneri viszony megteremtésével alakítható. A kompetencia témaköre a kommunikáció kapcsán is hangsúlyozódott, ez pedig az online kollaboráció és az online kommunikáció támogatásával valósítható meg.

A felsőoktatás kihívásokra adott válaszai intézménytípustól is függhetnek, de fontos az információs technológia, a Life Long Learning (Kemelgor et al. 2000 idézi Horváth 2016) és az együttműködés (Kezar 2006 idézi Horváth 2016). A vezetés és menedzsment reagálásának fontossága is megjelenik a területen, stratégiai (Budevici-Puiu 2020) és szervezetfejlesztési változásokat követelve. A jól adaptálódott egyetemeken az oktatás paradigmáját a tanulás paradigmájának kell felváltania (Lukovics-Zuti 2013). Fontos a hallgatói aktivitás (Gibbs

2013). Az együttműködést az oktatók fontosnak tartják, de még nem egészen látják ennek egyetemi szintű megvalósulását. Az együttműködés inkább tanszéken belül, mint tanszékek között jött létre. A KTP egyik fontos célkitűzése volt az oktatói hálózat és tanácsadói hálózat kialakításán keresztül ennek támogatása, de az interjúk felvétele idején ennek megvalósulását még nem lehetett érzékelni. A kutatás adatai szerint az egyetemen megfelelőek a technikai feltételek és vannak felkészítő, fejlesztő képzések, amelyeken elsajátított módszertanokkal könnyebben megvalósítható az interaktív oktatás. Interjúalanyaink oktatói szerepkészletében megjelent a paradigmaváltás, oktatás helyett mindannyian a tanulási folyamatot támogatják.

Összegzés

A tanulmányban egy több éve folyó kutatás egy részeredményét mutattuk be. A kutatás terepül egy, a hazai felsőoktatásban speciálisnak számító egyetem szolgált. Az egyetemen négy éven keresztül zajlott egy pedagógiai/oktatásmódszertani paradigmaváltás, amelyhez menedzsment folyamatok is társultak. A paradigmaváltás sikerességének figyelemmel kísérését a TKP által finanszírozott kutatások támogatták, jelen tanulmány is ennek eredménye. A tanulmány egy pilot kutatás eredményeit mutatta be, amely kutatás a vizsgált egyetem egy karán zajlott, strukturált interjúk formájában. A kutatás eredményeit a nemzetközi és hazai kutatási eredmények kontextusában értelmeztük. A kutatási eredmények jól kapcsolódtak a szakirodalmi áttekintésben bemutatott témákhoz, amelyek a következők voltak: felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai és akadémiai felkészültsége; munkaerőpiaci elvárások kérdésköre; a megváltozott hallgatói összetétel; a környezet felől érkező kihívásokra adott intézményi válaszok. A kutatás, bár csak négy oktatói interjút tartalmazott jól kapcsolódik a hazai környezetben elindult oktatói önmeghatározást és oktatói kompetenciákat feltáró kutatásokhoz (Kálmán 2019a, Kálmán 2019b, Hegedűs – Fekete 2023). Ezen túl pedig jó visszajelzést adott az egyetemen folyó pedagógiai paradigmaváltás eredményeiről is.

Irodalom

Adamu, Abebaw, Yirga (2020) Covid-19 – A chance for universities to regain public trust? *University World News*. <https://universityworldnews.com/post.php?story=>

Alford, John – Brock, Jonathan (2014) Interactive education in public administration (1): The role of teaching ‘objects’. *Teaching Public Administration*, 32(2). 144–157. <https://doi.org/10.1177/0144739413515491>

Ali, Molly Anyango – Nyambuga, Charles – Adams, Yakub (2018) Establishing Internal Communication Channels Preferred by the Employees of Public Universities in Western Kenya during Unrest. *International Journal of Journalism and Mass Communication* Vol. 4(1). 061–066.

Arora, Amit Kumar – Srinivasan, Radhika (2020) Impact of pandemic covid-19 on the teaching – learning process: A study of higher education teachers. Prabandhan. *Indian Journal of Management*, 2 13(4). 43–56.

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. [online] <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> [2022.10.10.]

Azziz, Ricardo (2014) Perspectives: Like Waves in a Tarpit: Academia's Internal Communications Problem, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 46:2. 32–35, <https://doi.org/10.1080/00091383.2014.897186>

Babbie, Earl (1996) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.

Bajnok, Andrea – Kajtár, Edit (2022) Tanulók bevonásának és motiválásának lehetőség online térben: Digitális kalandtúra vészhelyzeti tanulás/oktatás idején. *Jel-Kép*, 2022/1. különszám.

Bajnok, Andrea – Fekete, Márta – Hegedűs, Judit (2023): Akciókutatás a rendészeti felsőoktatásban: egy tantárgyfejlesztés reflexiója. *Neveléstudomány: Oktatás – kutatás – innováció* 11(2). 20–31.

Bajnok, Andrea – Korpics, Márta (2023) Változásmenedzsment a felsőoktatásban. Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közszerológáti Egyetemen. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*, 11(2.). 7–29.

Bajnok, Andrea – Kriskó, Edina – Korpics, Fanni – Korpics, Márta Katalin – Milován, Andrea (2024) Focus Group Discussion as a Method of Data Collection in Higher Education and Related Fields. *Pro Publico Bono*, 12(2). 23–41. <https://doi.org/10.32575/ppb.2024.2.2>

Barnucz, Nóra (2019) Digitális egyenlőtlenségek a szociológiai elemzések tükrében. In: Karlovitz János Tibor (2019 szerk.), *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*. Komárno: International Research Institute s.r.o. 205–212. <https://doi.org/10.22503/infars.XX.2020.1.1>

Bencéné Fekete, Andrea – Schlichter Takács, Anett szerk. (2022) *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára*. Gödöllő, MATE Press.

Benenson, Jodi et al. (2022) Uncertainty and unrest: A collaborative pedagogical response to pandemics, protests, and policy. *Journal of Public Affairs Education*, 28(3). 269–289. <https://doi.org/10.1080/15236803.2022.2029278>

Bíró, Éva – Korpics, Márta (2024a) Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lórántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közszerológáti Egyetemen I. *Különleges Bánásmód* 10(3), 101–114. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.101>

Bíró, Éva – Korpics, Márta (2024b) Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lórántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közszerológáti Egyetemen II. *Különleges Bánásmód* 10(4). 21–33. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.21>

Bodnár, Éva (2024) A módszertani központok szerepe a hazai felsőoktatásban: igény vagy kényszer. *Educatio* 33(2). 210–221. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.9>

Bonwell, Charles – Eison, James (1991) Active learning; Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C., The George Washington University, School of Education and Human Development. Retrieved on August 20, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> [2023.10.08.]

Borszéki, Judit (2021) Az angol szaknyelvi kompetenciák szerepe a határrendészeti szervek nemzetközi együttműködése megvalósításában, fejlesztésük lehetőségei. Nemzeti Közszerológáti Egyetem, doktori disszertáció. <https://real.mtak.hu/127021/1/BorszekiJuditSDAI.202113-323.pdf> [2024. 01.03.]

Brock, Jonathan – Alford, James (2015) Interactive education in public administration (2): *Strategies for teachers*. *Teaching Public Administration*, 33(1). 6–21. <https://doi.org/10.1177/0144739414521112>

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 (2023 szerk.) *Módszertani kézikönyv a Kreatív Tanuláshoz*. Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó. 265–283.

Bridgstock, Ruth et al. (2011) Cultivating innovation through social relationships: A qualitative study of outstanding Australian innovators in science and technology and the creative industries. In: Mesquita, A. (ed.) *Technology for creativity and innovation: Tools,*

techniques and applications. *Information Science Reference*. 104–120.
<https://doi.org/10.4018/978-1-60960-519-3.ch005>

Buda, András (2010) Attitudes of Teachers Concerning the Use of Act Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy*, 1(2). 131–150.
<https://doi.org/10.3311/ope.345>

Buda, András (2020) *Pedagógusok a digitális korban Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Budai, Balázs Benjamin – Csuhai, Sándor – Tózsá, István (2023) "Digital Competence Development in Public Administration Higher Education." *Sustainability* 15.16. 12462.

Budevici-Puiu, 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. <https://doi.org/10.18662/rrem/218>

Burukina, Olga (2021) University Internal Communication in the Digital Era: Finding a Systemic Approach. *Journal of Emerging Trends in Marketing and Management – Vol I*, No. 1/2021. 182–192. Caron, Paul (2020) Coronavirus and the great Online-Learning Experiment. *TaxProfBlog*.17. March.

Carretero Gomez, Stephanie – Vuorikari, Riina – Punie, Yves (2017) *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publication Office of The European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>

Condie, Rae – Munro, Bob (2007) *The Impact of ICT in Schools – A Landscape Review*. Glasgow, University of Strathclyde.

Crawford, Joseph et al. (2020) Covid-19: 20 countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal Applied Learning and Teaching*, 3(1).

Csikósne Maczó, Edit (2019) Online segítséggel a hallgatói lemorzsolódás ellen – A Dunaújvárosi Egyetem Avatar-programjának bemutatása. *Képzés és Gyakorlat* 2019, 17(1). 91–98. <https://doi.org/10.17165/tp.2019.1.7>.

Csikszentmihályi, Mihály (2008) *Kreativitás. A flow és felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Cummings, Thomas – Worley, Christopher (2015). *Organization development and change* (10.). Ohio, Thomson/South-Western.

Daruka, Magdolna – Csillik, Olga (2019) Tanulási eredmény alapú képzés-és kurzusfejlesztések, oktatási innovációk a Corvinus Egyetemen. In: Tóth et al. (2019 szerk.) *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül*. BME, Műszaki Pedagógiai Tanszék. 124–134.

Daruka, Magdolna – Csillik, Olga (2023) Lemorzsolódási problémák és kezelésük a felsőoktatásban. In: Fazekas Noémi et al. szerk. „*Nem a mennyiség, hanem a minőség a szellemi erőnek sarkalata*” – *Köszöntőkötet Pletl Rita tiszteletére*. Kolozsvár, Scientia Kiadó. 219–231.

Dombi, Judit et al. (2022) *Fehér Könyv a digitális oktatás- és tanulástámogatásról*. PTE DOT.

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 – Barnucz, Nóra (2024) First results of a pilot research with the application of ICT tools: The introduction of the model of Flow-based pedagogy. *Educatio*, 19(2). 32–41

Dringó-Horváth, Ida et al. (2020) *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, IKT Kutatóközpont.

Dringó-Horváth, Ida et al. (2022) Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Educatio*, 30(3). 496–507.

Dringó-Horváth, Ida (2024) Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban: Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Dósa, Katalin – Tóth, Katalin – Sebestyén, Lilla (2020) „Üdv a fedélzeten” – A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja, *Pedagógusképzés* 19(1-2). 46–60.

<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03>

Edge, C. et al. (2022) Leading University Change: A Case Study of Meaning-Making and Implementing Online Learning Quality Standards. *American Journal of Distance Education*, 36(1). 53–69. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2005414>

Einhorn, Ágnes (2015) *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás. Pedagógiai kultúra* 3. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.

Elliott, Ian – Bottom, Karin – O'Connor, Karl. (2023) The status of public administration teaching in the UK. *Journal of Public Affairs Education*, 29(3). 262–274.

<https://doi.org/10.1080/15236803.2023.2202609>

Evans, Carol et al. (2021) What constitutes high quality higher education pedagogical research? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4). 525–546. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1790500>

Ferri, Fernando – Grifoni, Patrizia – Guzzo, Tiziana (2020) Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4). 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

F.Tóth, Krisztina – Németh, Balázs szerk. (2019) *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. MELLearn Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület.

Good Practice Note (2020): *Improving retention and completion of students in Australian higher education February 2020*. TEQSA.

Györi, Karolin (2020) Megkerülhetetlen alapkutatások a felsőoktatási lemorzsolódás terén. *Neveléstudomány*. Oktatás–Kutatás–Innováció, 8(3). 105–110.

Halász, Gábor (2009) A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Drótos – Kovács (2009 szerk.) *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula. 13–30.

Hargitai, Dávid Máté – Sasné Grósz, Mária – Veres, Zoltán (2020) *Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai*. Statisztikai Szemle. 839–857.

Hargittai, Eszter (2002) Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.

Hegedűs, Judit – Fekete, Márta (2023) Hivatásos jogviszonyban álló oktatók narratívái oktatói identitásukról. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*, 11(2). 55–64.

Horváth, László (2016) Organizational Change in Higher Education. *Multidisciplinary Academic Conference*. The 8th Mac. 217–226.

Horváth, László – M. Pintér, Tibor – Misléy, Helga – Dringó-Horváth, Ida (2024) Validity evidence regarding the use of DigComEdu as a self-reflection tool: The case of Hungarian teacher educators. *Education and Information Technologies*, 7. 1–34.

Hülber, László – Papp Danka, Adrienn – Dringó-Horváth, Ida (2020) A felsőoktatás digitális kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján, *Opus et Educatio*, 7(4). 302–330. <https://doi.org/10.3311/oep.401>

Kálmán, Orsolya (2018): Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban In: Fehérvári Anikó szerk. Borsszem Jankótól Bolognáig. *Neveléstudományi tanulmányok, Metszéspontok*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Kálmán, Orsolya (2019a) Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják. *Pedagógusképzés* 18(46). 2019(1-2). 14–42.

Kálmán, Orsolya (2019b): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány Online* 2019/1. 74–97.

Kálmán, Orsolya – Kopp, Erika (2022) A tanulási környezet. In: Falus Iván – Szűcs Ida (2022 szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 141–175.

Kolb, David A. – Fry, Ronald (1975) Toward an applied theory of experiential learning. In: C. Cooper ed., *Theories of Group Process*. London, John Wiley.

Kemelgor, Bruce – Johnson, Scott – Srinivasan, S. (2000) Forces Driving Organizational Change: A Business School Perspective. *Journal of Education for Business*, 75(3). 133–137. <https://doi.org/10.1080/08832320009599003>

Kezar, Adrianna – Gehrke, Sean – Bernstein-Sierra, Samantha (2018) Communities of Transformation: Creating Changes to Deeply Entrenched Issues. *The Journal of Higher Education*, 89(6). 832–864. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1441108>

Kolnhofer Dereskei, Anita – Nagyn Viktor – Zoltay, Paprika Zita (2017) How can creative workplaces meet creative employees? *Central European Business Review*, volume 6, Number 4. 3–19.

Korpics, Márta – Méhes, Tamás – Domokos, Klaudia (szerk.) (2023) *Módszertani kézikönyv a Kreatív Tanuláshoz*. Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó.

Korpics, Márta – Herendy, Csilla (2024) Is Digital Literacy the Key Competence of the Future? In: Kristóf Nyíri ed. *Envisioning Electrifying Future. Perspectives on Visual Learning*, Vol, 6. 142–148.

Lanszki, Anita (2022) *Digitális Média és történetmesélés a felsőoktatásban*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Lukovics, Miklós – Zuti, Bence (2013) Egyetemek a régiók versenyképességének javításáért: „negyedik generációs” egyetemek? *Tér és Társadalom*, 28(4). 77–96. <https://doi.org/10.17649/TET.28.4.2587>

Maher, Marguaarite – Macallister, Helen (2013) Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works. *Higher Education Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.5539/hes.v3n2p62>

Mihály, Nikolett – Schwartz, Kitti (2016) *Hogyan szocializál az egyetem? A szakmai szocializáció és intézményi keretei*. Budapest, Budapesti Gazdasági Egyetem.

Miskolci, Péter – Bársony, Fanni – Király, Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4). 87–105.

Molnár, György (2010) Az információs és kommunikációs technológiák által biztosított lehetőségek az iskolában, különös tekintettel az iskolarendszerű képzésekre. In: Bábosik István (2010 szerk.) *Az iskola fejlődési tendenciái*. Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület. 160–187.

Nahalka, István (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nikolaidis, Pavlos et al. (2022) Predicting Student Attrition in Higher Education through the Determinants of Learning Progress: A Structural Equation Modelling Approach. *Sustainability*, 14 (20). 13584. <https://doi.org/10.3390/su142013584>

O’Leary, Rosemary (2002) Advice to new teachers: Turn it inside out. *PS: Political Science and Politics*. 35(1). 91–92. <https://doi.org/10.1017/S1049096502000215>

O’Neill, Michael A. (2021) MPA/MPP programmes and the future of work: Does MPA curriculum align with civil service requirements. *Teaching Public Administration*, 014473942098450. <https://doi.org/10.1177/0144739420984503>

Pankász, Balázs (2017) *Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban*. Doktori értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15706/pankasz-balazs-phd-2016.pdf> [2024. 01.10]

Papp-Danka, Adrienn (2020) A digitális kompetenciák megszerzésének támogatása. In: Dringó-Horváth Ida et al. (2020 szerk.) *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, IKT Kutatóközpontja.

Pintér, Tibor M. (2019) Digitális kompetencia a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1). 47–58.

Pintér, Tibor M. et al. (2021) Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71/(3-4). 54–74. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00233/pdf/EPA00035_upsz_2021_03-04_054-074.pdf

Pusztai, Gabriella – Szigeti, Fruzsina szerk. (2018) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Racsko, Réka (2017) *Digitális átállás az oktatásban*. Budapest, Gondolat Kiadó. <https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017>

Rajki, Zoltán – T. Nagy, Judit – Dringó-Horváth, Ida (2024) A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*. 3–22.

Ramírez-Hurtado, J. M. – Hernandez-Díaz, A.G. – López-Sánchez, A.D. – Pérez-León, E. (2021) Measuring Online Teaching Service Quality in Higher Education in the COVID-19 Environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5). 2403. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052403>

Reason, Robert D. (2003) Student Variables that Predict Retention: Recent Research and New Developments. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 40(4). <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1286>

Robyn, Philip (2013) Cultivating creative ecologies: Creative teaching and teaching for creativity. In WYSE, P. Billot et al (eds) *Research and Development in Higher Education: The Place of learning and Teaching (Volume 36) - Refereed papers from the 36th HERDSA Annual International Conference*. 360–369.

Rubaii, Nadia (2016) Bringing the 21st-Century Governance Paradigm to Public Affairs Education: Reimagining How We Teach What We Teach. *Journal of Public Affairs Education*, 22(4). 467–482. <https://doi.org/10.1080/15236803.2016.12002261>

Sarda, Elisa – Kasatkina, Olga – Erica de Vries. (2024). How do lecturers conceptualise pedagogical innovations in higher education? *Innovations in Education and Teaching International*. 61(4). 611 – 621.

Seres-Busi, Etelka – Hegedűs, Judit (2024) Pedagógiai tervezés és kreatív tanulás a felsőoktatásban. In: Korpics Márta – Méhes Tamás – Domokos Klaudia (2024 szerk.) *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Budapest, Ludovika Egyetemi Kiadó. 49 – 74.

Sipos, Norbert et al. (2020) Felsőoktatás a Covid-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen. *Civil Szemle*. 73–82.

Szabó, Katalin – Juhász, Tímea – Kenderfi, Miklós (2022) Felsőoktatás a Covid-19 árnyékában – hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány LIII. évf./6.sz.* 2–12.

Szilágyi, Brigitta (2018) Az MTMI (STEM) készségek korai azonosítása a felsőoktatásban a lemorzsolódás csökkentése érdekében. *Opus et Educatio*, 5(2).
<https://doi.org/10.3311/oep.249>

Tardos, Róbert (2024) The 2022 Pisa Puzzle – Online/Offline, Covid and Beyond. In Kristóf Nyíri ed. *Envisioning Electrifying Future. Perspectives on Visual Learning*, Vol, 6. 135–142.

Tarkó, Klára et al. szerk. (2021) *Hogyan tanul a sikeres egyetemista. Tanulásmódszertani útmutató felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem.

Thelin, John R. (2011) *A History of American Higher Education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Tóth, Pál et al. (2018) *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban / Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Tanulmánykötet.

Ürmösné, Simon, Gabriella et al. (2021) A rendészeti szaknyelv szerepe a felsőoktatásban és az új nyelvi stratégia bevezetése. *Porta Lingua*, (1). 185–195.

Vescio, Vicki – Ross, Dorene – Adams, Alyson (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, (24)1. 80–91.

Wilson, Keitha Lynne et al. (2016) Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education*, 41(6). 1023–1040.

INTERJÚVÁZLAT

Alapadatok: nem, életkor, munkakör, tudományos fokozat, (foglalkoztatás jellege)

Meséljen pár gondolatot magáról, miként alakult, hogy az egyetemen oktat?
(végzettség, tanult-e pedagógiát, hogyan lett oktató, hány éve oktat, motivációja az oktatói pálya iránt)

Jelenleg mely tudományterületen és milyen típusú képzéseken rendelkezik oktatói tapasztalatokkal?

Hogyan tudná definiálni önmagát mint oktató? (szerepe, küldetése) Milyen pedagógiai elveket tart fontosnak a munkája során? Mit gondol az oktatói munkáról? Mit tart céljának az oktatói munkája során?

Milyen a jó oktató? (Milyen felkészültségei vannak? Hogyan működik/dolgozik? Milyen tanári szerepmodellt követ, van-e példaképe? Ki az és miért?)

Mit gondol kihívásnak az oktatói munkája során? Mi az, ami leginkább nehézséget okoz? Mi az, ami örömet okoz munkája során?

Pedagógiai, oktatás-módszertani szempontból miket tart szem előtt egy tanóra tervezése során? Milyen módszereket alkalmaz leginkább oktatói munkája során? Mi az, amit nem használt, de szívesen kipróbálna? (Miért?) Milyen jó gyakorlatokat ismer, hol találkozott velük?

Mik azok a tényezők, melyek Ön szerint befolyásolják egy óra sikerességét? És egy kurzusét?

A hallgatók felzárkóztatása, illetve tehetséggondozása érdekében milyen jellegű munkát végez? Mit tart célravezetőnek annak érdekében, hogy a tanóra sikerességét a kevésbé motivált hallgatók befolyásolják? Hogyan motiválja a hallgatóit?

A pedagógiai értékelésnek Ön szerint mi a funkciója? Milyen eszközöket alkalmaz az értékelés során? Mi az, ami kihívást okoz a pedagógiai értékelés folyamatában?

Ki az, akivel együttműködik oktatóként? Ki az, akivel együtt szeretne működni? Hogyan segíthetik ezek az együttműködések az oktatói munkáját? Kitől kérne tanácsot? Ezt a kérdést át kell fogalmazni, újra kell gondolni!

Mi az, ami Önt segítené abban, hogy jobb oktatóvá váljon? Milyen képzésen venne részt szívesen?

Hogyan értékeli az oktatáshoz szükséges kari feltételeket (felkészült oktatói közösség, oktatástechnológia, eszközök, termék, környezet)