

JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA¹¹ – FÜZI BEATRIX¹² – VÉGH ÁGNES¹³

Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban

Absztrakt

A BGE kutatócsoportja két éven keresztül vizsgálta a felsőoktatás-módszertan helyzetét és kereste a lehetséges megoldásokat. A kutatás fókuszában a gazdasági felsőoktatás állt, ebben a körben végeztünk felméréseket az oktatók és hallgatók körében. A kutatás eredményeit több tanulmányban már közzé tettük. Jelen írásunkban az oktatók tanítási módszereikkel kapcsolatos gondolatait mutatjuk be.

A szakirodalom régóta feszegeti azt a kérdést, hogy szükséges-e, legyen-e pedagógiai végzettsége az oktatóknak. Vajon függ-e ettől, hogy milyen módszertani repertoárral dolgozik az oktató? Mi befolyásolja a felsőoktatásban tanítók módszerválasztását? Van-e az oktatóknak hajlandósága, felkészültsége a digitális forradalom napjainkat elárasztó eszközeinek bevetésére a hallgatók érdeklődésének felkeltése, annak fenntartása, és a tanulás hatékonyságának fokozása érdekében? Primer kutatásunk többek között e kérdésekre próbált választ találni. Kutatócsoportunk 56 gazdasági képzésben érintett oktatóval készített félig strukturált interjút. A beszélgetések szövegét elsősorban kvalitatív eljárásokkal elemeztük. Eredményeink sokszínű képet festenek a gazdasági felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerekről. Találkozhatunk a módszertani újítások mellett elkötelezett és attól teljes mértékben elzárkózó oktatókkal is. Célunk, hogy kutatásunkkal hozzájáruljunk az egyetemi oktatók közötti tudásmegosztáshoz, a jó gyakorlatok megismeréséhez, elterjedéséhez.

Kulcsszavak: felsőoktatás, oktatásmódszertan, módszertani innovációk

¹¹ főiskolai tanár, Budapesti Gazdasági Egyetem, Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg, jarmai.erzsabet@uni-bge.hu

¹² tudományos munkatárs, Budapesti Gazdasági Egyetem, Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg, fuzi.beatrix@uni-bge.hu

¹³ egyetemi docens, Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, vegh.agnes@uni-bge.hu

Methodological challenges in the economic higher education

Abstract

We carried out a research project involving teachers and students in economic higher education. The aim of the present paper is to present the notions of teachers related to their own teaching methods. The question has long been explored in the literature whether it is necessary or preferable for teachers to have pedagogical qualifications. Does the methodological toolkit that teachers work with depend on the existence of such qualification? What influences the choice of methods used by those teaching in higher education? Are teachers willing and prepared to use the tools of the digital revolution to raise and maintain students' interest and to increase the efficiency of learning? Among other things, our primary research aimed at finding answers to these questions. So far, our research team has conducted semi-structured interviews with 56 teachers working in economic higher education. We primarily analysed the texts of the interviews by way of qualitative methods. Our results present a diverse picture of the teaching methods applied in economic higher education. We could encounter teachers committed to methodological innovations, as well as some who totally rejected them. Our aim is to contribute with our research to the sharing of knowledge among those teaching in higher education, as well as to provide access to and to disseminate good practices.

Keywords: higher education, teaching methods, methodological innovation

A kutatást az EFOP 3.6.1-16-2016-00012 számú Innovatív megoldásokkal Zala megye K+F+I tevékenysége hatékonyságának növeléséért című projekt támogatta.

Bevezetés

A tudományos közlemények **felsőoktatás tanításmódszertanáról szóló** írásait tanulmányozva azt láthatjuk, hogy olyan témáról van szó, amely több tényező szövevényes hatásrendszereként nyilvánul meg, ezért érdemes ezek összefüggéseiben vizsgálni. Mindenekelőtt azonban el kell vonatkoztatnunk attól a tudománytalan, mégis terjedő állásponttól, hogy a módszertani kérdés felvetése arra korlátozódna, hogy használ-e az oktató digitális eszközöket az óráján vagy nem, hogy frontálisan tanít-e vagy nem stb., mert az egyik csak jó lehet, a másik pedig csak rossz.

Kétségtelen tény, hogy a társadalmi-gazdasági környezet leendő munkavállalóit a jövő kihívásaira, a folyamatos változásokra a technológiai újdonságok által támogatott adekvát módszerekkel lehet és kell felkészíteni (Keczer 2016), amiben az oktatás ezidáig különböző mértékű lemaradást mutatott nemzetközi szinten és hazai viszonylatban egyaránt. A problémafelvetésekből kiindulva, a témában jártas szakértők véleményét áttanulmányozva, a minta interjúit elemezve, a tudományos közleményekből ismertekhez hasonló, de azoktól eltérő megállapításokhoz is jutottunk.

1. Módszertanról a szakirodalom alapján

1.1. Technológiai és társadalmi változások mentén alakuló pedagógiai kihívások

A technológiai fejlődés új eszközöket teremtett, amelyek a hétköznapi társadalmi környezetben, az életmódban, a szokásokban változásokat hoztak. A történelem során már többször előfordult, hogy a technikai újdonságok életmódbeli átalakulást generáltak (McLuhan¹⁴ 2003 idézi Kővágó 2010:21), amihez az embernek alkalmazkodnia kellett. Az információdömping elárasztja a világhálót, ami egyszerű eszközökön keresztül bárki számára hozzáférhető, és előfordul, hogy a diák több információval rendelkezik adott témáról, mint a tanár. Az oktató szakértői szerepe átalakult, ezáltal megváltozott a feladata: nem egyedül tőle jön az információ, ugyanakkor ő tudna segíteni a diáknak az információhalmazban eligazodni, annak hitelességét, helytállóságát megvizsgálni, és optimális felhasználásában közreműködni, szakmai gondolkodásmódot közvetíteni. Ez pedagógust, oktatót egyaránt érint. Így olvasható a felsőoktatás módszertani kutatásáról szóló nagy lélegzetű tanulmányban: „Megváltoztak a pedagógusok felé irányuló társadalmi elvárások is, ami teljesen és végletesen átírta a pedagógusszerepet is. A tanár már nem minden tudás forrása többé, előtérbe kerül a légkörteremtő képesség és a kreativitás. A kommunikációban a partnerség, a segítő szerep dominál, holott a tanári pálya elsősorban a hatalom fentről lefelé történő megélésének helyszíne volt régebben.” (DifK 2015:396) A tanári szerep jelentőségének felismerése nagy lehetőségeket kínál a jövőre nézve. (vö.: Fűzi 2015)

A korábbi **szerepkörben** megkérgesedett gondolkodásmód blokkolja a megszokott keretből való kitörési hajlandóságot. A hagyományos akadémiai értékeket valló oktatók a pedagógiai módszertan jelentőségét nem kapcsolják össze a jelen kihívásaihoz kínált megoldási

¹⁴ Forrás: Griffin (2003:322)

lehetőséggel. „Az egyre élesedő nemzetközi felsőoktatási versenyben az az intézmény tesz szert előnyre, amelyik képes érvényes válaszokat adni a kihívásokra, annak az országnak lesz versenyképebb a felsőoktatása és végső soron a gazdasága, amely módszertanilag hatékonyabban képezi a hallgatókat. A felsőoktatás-módszertan kutatásának már most is vannak hasznosítható eredményei, mégis úgy tűnik, valamiért nehézkes az átültetésük a gyakorlatba. Felsőoktatásunk jellemzően ma is a szeminárium-előadás-gyakorlat formáiból áll, az oktatás erőteljesen tartalomalapú” (Kovács, 2014:161). Az oktatók **szűken értelmezett módszertani szemlélete** csak az ismeretátadásra korlátozódik, és nem terjed ki a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelő kompetencia-fejlesztésre irányuló feladatokra, valamint az egyéb tanórai célok elérésében játszott szerepére, mint például a hallgatókkal való együttműködés kiépítése az interakció által. Az elméleti és gyakorlati kutatások ezen a területen évekkel korábban elkezdődtek már, melyek eredményei mára beértek (Bencsik, 2013).

Az órai célokat differenciáltan érdemes kitűzni a hatékonyság javítása érdekében. Ez nem mindig sikerül a mindennapokban. „Az, hogy hagyományos módon tanítani kényelmesebb, csak akkor igaz, ha az úgynevezett tananyag leadása a célom és nem a hallgató fejében lévő folyamatok befolyásolása. Tipikusan ez jellemzi az előadást és az azt követő számonkérést” (Kovács 2014: 163). Ha az oktató előre nem **építi fel módszertanilag az óráját**, nem **határozza meg előre a célját**, akkor nem lesz tudatában annak, hogy „az eszközök teljes mértékben támogatják azt is, hogy az eddigi komplex szummatív értékelési módokat felváltsuk kisebb, formatív és diagnosztikus célú értékelésekkel. Külön figyelmet fordíthatunk a tanulótársak általi visszacsatolásra is, hiszen látjuk, hogy a mindennapi online létben ennek meghatározó szerepe van a tanulók életében – fontosnak tartják, hogy FB-posztjukra, blogbejegyzésükre érkeznek-e lájk vagy komment. A diákok tanulás-módszertani fejlesztésének és fejlődésének egy sarokköve a visszacsatolás, hiszen ez az egyik legerősebb, motivációt fenntartó tényező” (Papp-Danka 2013:62).

Az oktatás feladatává vált, egyre nagyobb igény, hogy az ún. digitális bennszülötteket megtanítsák az eszközök olyan használatára, amely saját tanulásukat is hatékonyan szolgálja, és nemcsak a szórakozást és közösségi kapcsolatépítést. Kutatások adnak számot arról, hogy a digitális eszközöket éppen tanulásra használják ritkábban a diákok. „A hallgatók kevésbé használják az internetet tanulásra, hanem inkább főleg információszerzésre, vizsgákhoz, vagy tanuláshoz szükséges anyagok letöltésére, amelyet vagy kinyomtatva tanulnak, vagy monitoron tanulható tananyagokat kapnak” (Labancz – Barnucz 2016:275).

Egy 2017-es hazai kutatás eredménye is megerősítette, hogy az ún. Z generációs fiatalok bár folyamatosan on-line vannak, a valós és releváns információ keresés módszerét, a tudás

megfelelő forrásait megtalálni még nem tudják kellő biztonsággal. Kihívást jelentő feladatokat szeretnek, de ugyanakkor támogatásra is igényt tartanak. (Bencsik, 2017). Ilyen és hasonló kutatások eredményeinek tanulsága az, hogy az ún. digitális nemzedék eszközhasználati kultúrája is folyamatos fejlesztésre szorul, és nem lehet csak az oktatókat kárhóztatni informatikai-technikai ismereteik hiányosságai miatt.

További kihívást jelent az oktatók számára, hogy az egyetemek padsoraiba gyenge középiskolai tanulmányi eredménnyel is bekerülnek hallgatók. Ennek társadalmi és egyéb okait nem vizsgáljuk e tanulmány kereti között, csak azt, hogy milyen pedagógiai stratégiához tudnak folyamodni az oktatók ebben a helyzetben. A **felsőoktatásban az elitképzést felváltotta a tömegképzés**, amelyre különösen igaz: „...az oktató módszertani kultúrájának annál fontosabb a szerepe, minél hátrányosabb helyzetű, gyengébb tudású, alacsonyabb motiváltságú hallgatókat kell felkészíteni...” (Nagy¹⁵ 2006, idézi Mészáros 2014:29). A diákok tanulásmódszertani ismeretei is hiányosak, beavatkozást igényelnek. Ahogy Fenyves és alkotótársai írják, csak új módszerek alkalmazásával lehet valamelyest javítani a közoktatásból hozott rossz tanulási technikán. (Fenyves et al., 2017:12).

Nehezen és lassan alkalmazkodnak az oktatók ehhez a változáshoz, és ahogy az interjúkból is kiderül, komoly feladat elé állítja őket pedagógiai végzettség meglététől vagy hiányától függetlenül. „A magyar felsőoktatásban általánosan az tapasztalható, hogy voltaképpen a tudás tartalomalapú átadásának helyszínéül tekinti oktató és hallgató az egyetemet és főiskolát. Az elmúlt években a felsőoktatásban lezajlott Bologna-folyamat jól példázza, hogy mennyire sikeresen került ki a felsőoktatás a reform valódi céljait, az alapképzések gyakorlathoz közelítését” (Kovács 2014:162). A duális képzés bevezetése megoldani látszik ezt a kérdést, de legalábbis felgyorsítja a folyamatot. A módszertani kultúra megújulása azonban, ami előmozdíthatná a gyakorlatorientált módszerek terjedését az intézmények falai között informálisan zajlik, egyéni oktatói kezdeményezéseknek köszönhetően és kevésbé jellemző a formális, szervezett képzés, tudásátadás, bár erre is találunk jó példákat. Az innovatív gondolkodású oktatók keresik a lehetőségeket az önképzésre, de **több intézményi támogatást várnak el**.

„Az utóbbi néhány évben megjelentek elszigetelt kezdeményezések, tanítási innovációk az egyes kurzusok és oktatók szintjén, és egyes intézmények az oktatók számára elkezdtek képzésfejlesztő szolgáltatásokat nyújtani (például doktori képzések keretében, e-learning

¹⁵ Nagy Tamás: Szakmai tanárok értékelési kompetenciáinak a feltárása, javaslat a fejlesztésre, Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 2006, 5. oldal

technikai segítségnyújtásként, vagy épp pedagógiai-módszertani felkészítés keretében)” (Derényi 2018:139). Egyes tanulmányok a javasolt változások jellegére, irányára is kitérnek.

„A pusztán szerkezeti/intézményi átalakítások magukban nem képesek kielégítő mértékben reflektálni a fentiekben megfogalmazott igényekre, ezért az intézmények saját képzési struktúrájuk és különösen pedig a kínált kurzusok tartalmi és módszertani megújítása, tanulástámogatási lehetőségeik bővítése révén tudnak eleget tenni ezeknek a követelményeknek” (Károly 2015:113).

A gazdasági felsőoktatásban látszanak már a fentiekkel kapcsolatos erőfeszítések, különösen a nagyfokú lemorzsolódás kezelésére, de a pedagógusképző intézményeket sem hagyja érintetlenül a változás igénye, folyamata, illetve ezek elmaradásának negatív következménye. Pálvölgyi és munkatársai szerint „a lemorzsolódás oka lehet a képző intézmény hagyományos felsőoktatás-pedagógia szemlélete is, amely nem fordít figyelmet a felzárkóztatásra, az egyéni tanulás támogatására. Az intézmény oldaláról további ok lehet, hogy az alkalmazott módszertan nem kellően adaptív napjaink hallgatóihoz, hogy az oktatói karban változásoknak kellene történnie az oktatásról való gondolkodásmódban, az attitűdökben” (Pálvölgyi-Horváth 2015:57).

A **módszertani kultúra megváltozásához szükséges némi innovációs attitűd**, de nyitottság, érdeklődés mindenképpen mind egyéni oktatói, mind intézményi szinten. A 2016-ban indult Innova¹⁶ kutatás enged betekintést, hogyan áll a magyar felsőoktatás ezen a téren. A még jelenleg is tartó „kérdőíves vizsgálat fókuszában az oktatási tevékenység és az ehhez kötődő innovációs aktivitás áll. (...) Innovációs aktivitásukban nem különböztek jelentősen a felsőoktatás tanszékei, (...) ugyanakkor egyik szervezeti egységről sem mondható el, hogy az innovációs tevékenységeket általánosnak éreznék”. (Horváth-Kálmán-Saad 2018:197;196)

A BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja tanulmánykötetben dolgozta fel a magyar felsőoktatás egy évtizedének jellemzőit. A problémák fő következményeinek egyikeként a lemorzsolódás került a figyelem középpontjába. 2015-ben a szabályos időben végzettek aránya Magyarországon 48%-ot tett ki, és ez 17 ország adatainak összehasonlításakor hazánkban volt a legalacsonyabb (Hrubos 2018:42). A lemorzsolódás okait keresve nem lehet megkerülni a tanítás és tanulás minőségének kérdését (Derényi 2018:132), ami megkérdőjelezi az alkalmazott módszertan megfelelőségét. „...az oktatók egyre élesebben szembesültek hagyományos oktatási módszereik elégtelenségével a megváltozott hallgatói közösség

¹⁶ <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>

eredményes tanítására, és különböző rendezvényeken, szemináriumokon egyre inkább meg is fogalmazták hiányérzetüket” (Derényi 2018:133).

A már idézett Innova kutatás eredményei rámutatnak, hogy „az oktatási ágazaton belül hol vannak a legerősebb, innovációt terjesztő csomópontok: ezek azok a hagyományos nagy tudományegyetemek, amelyek pedagógusképzéssel is foglalkoznak” (Horváth-Kálmán-Saad 2018:197). A számadatokból az is látható, hogy „összességében a kollégák újításai csak a felsőoktatási szervezeti egységek 36,5%-ban válnak igazán gyakorivá, és nem alkalmankénti akciókká.” Továbbá „a tanszékek, intézetek esetében 37%-ban, míg a doktori iskoláknál 34%-ban jelenik meg egy olyan egység vagy személy, akinek az innovációs tevékenységek, folyamatok ösztönzése, támogatása feladatkörébe tartozik” (Horváth-Kálmán-Saad 2018:199). Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a gazdasági felsőoktatás előtt komoly küzdelmek állnak a hallgatók megtartásáért, hiszen a fenti adatokat, amelyek az innováció helyzetére utalnak, a pedagógusképző egyetemek „javították föl” a kutatási mintában.

1.2. Módszerek – tanárok – technika

Az oktató mindenkori tudása alapján, felismerve a lehetőségeket és a szükségleteket, kiválasztja az adott oktatási célokhoz, a hallgatói csoporthoz, ismeretanyaghoz igazítva a megfelelő eszközt, eszközöket és ezzel, ezekkel olyan tevékenységet valósít meg, olyan hatást fejt ki, ami által a hallgató tudása gazdagodik, a személyisége fejlődik. Tehát ez az oktató egyéni szakmai döntése, személyes hatásgyakorlása. A módszerek alkalmazása nem pusztán egy technikai eszköz valamilyen használata. A hétköznapi hitek szerint gyakran módszerek szinonimájaként eszközöket említene az oktatók, és nem gondolnak bele, hogy önmagában egy eszköz még nem módszer, és nem megoldási recept egy pedagógiai helyzetre, egy pedagógiai feladatra. A pedagógiai diskurzus negatív példaként állítja szembe például a frontális előadás tartását az IKT eszközök használatával, mint kívánatos „módszerrel”. Azonban, folyamatban lévő kutatásunk hallgatói és oktatói interjúi is megerősítik, hogy nem egyszer megtapsoltak oktatót, aki „csak” frontális előadást tartott, és csalódottan jöttek ki olyan óráról, ami bővelkedett az eszközökben, mégsem találták sem hasznosnak, sem érdekesnek. Tévhit, hogy az infokommunikációs technológia cél nélküli beemelése az órába tartós motivációt idéz elő, amikor nem érzi a diák az óra gyakorlati hasznát. Nem a digitális eszközök öncélú alkalmazása jelenti azt a módszertani kultúraváltást, aminek hatására a hallgatók motivációja fokozódik. A lélektelen, funkció nélküli eszközhasználat, a digitális „kütyük” a hallgatók számára nem

ellegendők, ők azt várják el, hogy a tanár *elkápráztassa* őket. Ehhez pedig önmagában a módszer is kevés, ott kell, hogy legyen mögötte az órai események facilitátora, a tanár.

Hattie (2003) szerint „a szakmailag kiváló tanár képes tárgyának legfontosabb tartalmi részeit meghatározni. Az osztálytermi interakciók segítségével irányítja a tanulási folyamatot egy optimális környezetet biztosító osztályban. Követi a diákok tanulási folyamatát és visszajelzést ad. A diákokkal való kapcsolatának módjával és a tanítás és a tanulás iránti lelkesedéssel is a jó eredményt igyekszik elősegíteni; a diákok bevonásával, aktivizálásával, nehéz feladatok, célok alkalmazásával, a 'mély' tanulás és megértés fokozásával is befolyásolja a diákok eredményét.” (Hattie 2003:10) Hattie azt állítja, hogy „a kiemelkedő tanárok tulajdonságait összetett profilként, nem pedig egy hosszú tulajdonságlistaként kell értelmezni: 'nincs egyetlen okvetlenül szükséges eleme sem, az összes tulajdonság egyenlő mérvű jelenléte sem felel meg a valóságnak. Sok tulajdonság egymással átfedésben adja ki a teljes képet” (OECD 2005:86). Az idézetből kiviláglik, hogy a módszertannak kiemelt jelentősége van, ahogy a tanár személyének is, nevezetesen annak, ahogy cselekszik. Tehát az osztálytermi managementet illetően, „a tanárnak meg kell terveznie a tárgyat, tartalmával, céljaival, pedagógiai módszereivel, értékelésével és referenciáival; a heti tevékenységek tervezése, konkrét célok, tartalmak, tevékenységek kiválasztása; és meg kell terveznie az egyes leckék módszereit és pedagógiai technikáit, az oktatási erőforrásokat, az értékelés eszközeit” (C. Costa-Lobo et al., 2018:0281). Hattie (2009) kutatások sorozatán át bizonyította, hogy a tanároknak az iskolai teljesítményben betöltött szerepe vitathatatlan.

Az interjúk alapján is úgy ítéljük meg, hogy elsősorban a tanár hozzáállásán, nyitottságán, elkötelezettségén, fantáziáján, kreativitásán múlik, hogyan boldogul a sok külső tényezőtől függő, mindenkor egyedi pedagógiai helyzetben. Az általa alkalmazott módszertani munka a saját személyiségének lenyomata, ami a sokféle diákra sokféle hatást gyakorol, a konstruktív pedagógia elvei szerint egyénenként különböző módon.

Fentiek alapján leszögezhetjük, hogy a technikai eszközök nem módszerek, a módszer pedig nem azonos magával az eszközzel. Ollé János szavaival élve, „a technológiai fejlődés gyorsasága, de még inkább a látványossága azt az érzést keltheti a felhasználókban, hogy a technológia megjelenése automatikusan valamilyen jobb megoldás felé visz el minket. Ezzel szemben a realitás az, hogy a technológia automatikusan nem változtat meg semmit. (...) A technológia osztálytermi megjelenése csak egy lehetőség a módszertan megváltoztatására, de ezt csak akkor vesszük észre, hogyha megfelelő rugalmasság, kreativitás, vagy ha más nem, akkor fantázia áll rendelkezésre, hogy képesek legyünk a rögzült szokásokhoz képest más irányban is gondolkodni” (Ollé 2013:25). Ollé elfogadhatónak tartja azt a megközelítést, hogy

az IKT-használatból nem következik új módszertan, hanem a meglévő módszerek alkalmazása válhat hatékonyabbá, és a technológia használata új módszertani kultúrát jelenít meg. (Ollé 2013:103) Ezt korábban más külföldi szerzők is megerősítették: „megfigyelték a pedagógia és a technológia közötti kapcsolatokat, és azt az elképzelést, hogy nemcsak a technológia egyes formái lehetnek hasznosak a tanulók és az intézményi szükségletek kielégítésére, hanem azt a gondolatot is, hogy a pedagógia az új technológiák képességeivel összhangban fog fejlődni” (Burgess & Mayes, 2003:301, idézi Chilton, H. - McCracken, W. 2017:118).

Bár még nemzetközi szinten is sok a lemaradás, például „a felsőoktatási intézmények struktúrája nem képes automatikusan alkalmazkodni az ilyen oktatási technológiák megvalósításához” (Habib & Johannesen, 2014, idézi Chilton, H. - McCracken, W. 2017:118), a technológiai alkalmazásokkal kapcsolatban leszögezhetjük, hogy az oktatókkal szemben ugyanolyan természetes elvárás lesz a digitális kompetencia naprakész felhasználó szintű fejlettsége, mint az általuk tanított tantárgy szakmai ismerete. Vannak, akik egy nagy horderejű pedagógiai paradigmaváltás részeként értelmezik a technikai (IKT) eszközök szerepét. „Ezek a továbbiakban nem csupán beépülnek a tanítási-tanulási folyamatba, egy-egy didaktikai feladat megoldására, hanem átalakítják, fejlesztik a tanár módszertani eszköztárát, de azt is mondhatnánk, hogy meghatározójává válnak egy új módszertani kultúrának és szemléletmódnak” (Gulyás et al., 2015:142).

Ma már nem mondhatjuk, hogy óriási szakadék tátong a „digitális bennszülöttek” és „bevándorlók” (Prensky, 2001) között a digitális eszközök használata terén, mert az egykori bevándorlók fejlesztették digitális kompetenciájukat a mindennapos eszközhasználattal. Az viszont igaz, hogy az IKT-eszközök oktatásban való megjelenése nem járt együtt szorosan azok hatékony használatának elsajátításával. A probléma egyrészt abból fakad, hogy a pedagógusok nincsenek felkészítve az egyes IKT-eszközök hatékony oktatási célra történő alkalmazására, arra, hogy hogyan lehet az egyes eszközöket felhasználni a hatékony tanuláshoz (Barnucz-Labancz 2015: 238). Kétyi hangsúlyozza, hogy „a nemzetközi szakirodalom és saját kutatási eredményei szerint az IKT-eszközök ignorálása a 21. században tarthatatlan, ezeket az eszközöket a tanulási környezet integráns részévé kell tenni.” Tanulmányaiban részletesen beszámol az alkalmazási lehetőségeikről, előnyeikről. Ő sem az eszköz öncélú használatáról beszél, hanem arról, hogy „meg kell találni az elsajátítás folyamatában a legmegfelelőbb szerepüket. Ezt követően meg kell vizsgálni, hogy számunkra melyik eszköz a legmegfelelőbb, melyik eszközzel érhetjük el a legnagyobb fokú minőségjavítást a tanári és tanulói oldalon” (Kétyi 2017: 76-77).

A pedagógusokhoz hasonlóan a felsőoktatás oktatóinak éppen e szempontok összehangolásával van gondja, valamint azzal, hogy a rohamosan szaporodó technológiák közül hogyan válasszanak, és hogyan szerezzenek jártasságot használatukban.

1.3. A fő problémák

A szakirodalomban megfogalmazott főbb témákat, problémákat az alábbi csoportokba rendezhetjük:

- az oktatók tévesen értelmezik **oktatói szerepüket**; – az akadémiai tudásátadás jobbra elméleti ismeretátadás frontális előadás keretében; ezt több hazai intézményi felmérés is igazolja (Keczer 2015); a nevelés már nem feladata az oktatónak;
- az oktatók **járatlanok a módszertan tágabb összefüggéseinek felismerésében** – nem tulajdonítanak jelentőséget a tanításmódszertannak; megfelelőnek tartják a hagyományos frontális oktatást, ezt szokták meg, és ragaszkodnak régi szokásaikhoz; sokaknál egy kitűzött cél van: a tananyag „leadás”;
- az **új generációs** (társadalmi változások, hallgatói elvárások) **kihívásokra** nem tudnak adekvát módon reagálni saját korlátjaik miatt (téves szerepértelmezés, tanult beidegződések, nézetek, melyek akadályozzák az innovatív gondolkodást és a kreativitást);
- a nem tanárképző intézmények esetében a menedzsment részéről **kevésbé támogatott a módszertani kultúra megújítása**, az oktatók továbbképzéseinek szervezése;
- módszer versus tanári személyiség versenyben **továbbra is a személyiség dominál**.

2. Empirikus kutatás – a gazdasági felsőoktatás oktatóival készült interjúk elemzése

Az interjúkat 2017 májusától 2018 júliusáig készítettük. A mintában 7 egyetem 10 gazdasági kara képviselteti magát. A 56 főből 30 a férfi, és 26 a nő. Az általuk oktatott tantárgyak listáján szakismereti, és készségfejlesztő tárgyak egyaránt szerepelnek. (Pl. matematika, elméleti

közgazdaságtan, marketing, menedzsment, HR, gazdaságpszichológia, szociálpszichológia, szervezeti magatartás, statisztika, matematikai statisztika, informatika, pénzügyek, számvitel, adózás, környezetgazdaságtan, operációkutatás, üzleti vállalkozások, kutatómódszertan, szállodai gazdálkodás, üzleti kommunikáció, és gazdasági szaknyelv idegen nyelven, stb.) Az interjúra a kutatócsoport tagjai kérték fel a környezetükben dolgozó oktatókat. A minta ezt követően hólabda módszerrel tovább bővült.

Az oktatás-módszertannal kapcsolatos kutatási kérdéseinket és **az interjú kérdésköreit** a szakirodalomból levont következtetések alapján alakítottuk ki:

- Szükséges-e, legyen-e pedagógiai végzettsége az oktatóknak?
- Vajon függ-e ettől az oktató módszertani repertoárja?
- Milyen tényezők befolyásolják az oktatók módszerválasztását?
- Hogyan vélekednek az oktatók a módszerek szerepéről?
- Van-e hajlandóság az új módszerek alkalmazására, felkészültség az IKT eszközök bevetésére?

A vizsgálat előtt – részint a releváns tudományos diskurzusra alapozva – a **következő hipotézisek** vizsgálatára vállalkoztunk az adott minta esetében:

1. A pedagógiai végzettségű oktatók módszertanilag felkészültebbek, mint a formális pedagógiai képzésen nem tanult kollégáik, tehát sikeresebbnek érzik oktatói munkájukat.
2. Az oktatók nem tulajdonítanak kellő jelentőséget a felsőoktatásban az oktatási módszereknek.
3. Az oktatók módszerválasztását erősebben meghatározzák saját egyéni szempontjaik (pl. tantárgyhoz kötődő begyakorlottság, korábbi pedagógiai beidegződéseik), mint az éppen tanított hallgatók igényei.
4. Az oktatók alapvetően tanári aktivitáson alapuló módszereket alkalmaznak, tehát nem a hallgatók aktivitására, bevonására koncentrálnak.
5. Az oktatóknak sem a felkészültsége, sem a hajlandósága nem elégséges az IKT eszközök alkalmazására.

Az interjúk elemzése kisebb részben a kvantifikálható adatok kigyűjtéséből, leíró statisztikai összegzéséből, összefüggésvizsgálatok elvégzéséből, nagyobb részben a szövegek kvalitatív elemzéséből állt a vizsgált témakörök kapcsán. Ez utóbbi meglehetősen nehéznek bizonyult, mert egyes elemek nem csak az arra vonatkozó kérdéseknél kerültek elő, hanem más

kérdésekre adott válaszoknál, más logika szerint szétszórta az interjú során. Ezért az egyes vizsgált témákhoz újra meg újra a teljes interjúszövegeket kellett áttekinteni.

2.1. Hogyan vélekednek az oktatók a pedagógiai végzettségről és felkészültségről?

A 56 fős minta 54%-a nem rendelkezik pedagógiai végzettséggel. A gazdasági felsőoktatásban elsajátítandó összes tantárgy oktatói közül általánosságban a közgazdász tanárok, a matematika tanárok, a nyelvtanárok rendelkeznek pedagógiai képzettséggel.

Az oktatók módszertani kultúrájának kialakulását meghatározza, hogy **pályakezdőként milyen támogatást kapnak és mennyire igényes az a csapat, amelynek tagjaivá válnak. Az általunk vizsgált oktatók eltérő tapasztalatokat szereztek** a szakmai műhelyekként működő, vagy nem akként működő szervezeti egységekben: volt, aki kért módszertani segítséget és kapott, volt, aki nem kért, de kérés nélkül is segítettek, odafigyeltek az új kollégákra, de előfordult az is, hogy bedobtak valakit a mélyvízbe és hagyták akkor is, és ma is, hogy egyedül boldoguljon. Van arra is példa, hogy aktív együttműködés zajlik tanszéken belül: közösen készítenek el tantárgyi tematikát, ötleteket adnak egymásnak, megbeszélik az aktuális problémákat. Az újoncok mentorálása esetleges. A megkérdezett kollégák teljesen **eltérő képet adtak a tanszékek** oktatás-módszertani munkához való hozzáállását illetően.

- *Kaptam segítséget. Volt óralátogatás, minta feladatok, ha volt kérdésem, szívesen válaszoltak.*
- *Anyagot adtak, pedagógiai segítséget nem kaptam, inkább szakmait. Személyes beszélgetésekből profitáltam...*
- *Volt a gyakorlat, mintatanítás, aztán nem. Pedagógiai segítséget nem kaptam.*
- *Komoly mentori segítséget kaptam. (...) Itt, az egyetemen nagyon élvezem, hogy sok mindent alkothatok, saját magam formálhatom a tárgyaimat, vagy közösen alakítjuk a kollégákkal. Szerencsés vagyok.*

A **pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók** többsége olyan pedagógiai sikerre vágyik, amit nézetük szerint átélnek a tanár szakot végzett kollégáik. Úgy érzik, sokkal könnyebb dolguk lenne pedagógiai felkészültség birtokában, de egy-két olyan meggyőződéssel is találkoztunk – elenyésző számban –, ami ennek az ellenkezőjét hangsúlyozta. A pedagógiai végzettséggel rendelkező oktatók azonban nem biztosak abban, hogy sikereiket egyértelműen és kizárólag a pedagógiai képzettségnek köszönhetik. A 20-30 éve pályán lévő oktatóknak

eleinte sokat segített az elméleti pedagógiai tudás, de ma ugyanolyan kihívásokkal küszködnek, mint az összes többi munkatársuk: érdekesebb órákat szeretnének tartani, amivel a hallgatók érdeklődését felkeltik, motivációjukat fenntartják, minél inkább hasznosítható tudáshoz szeretnék őket juttatni, „csillogó szemű” hallgatókkal szeretnének együtt dolgozni. Azonos véleményen vannak abban, hogy a hallgatók régebben fegyelmezettek, motiváltak, érdeklődők voltak, szorgalmasan tanultak, és kevésbé kellett pedagógiai módszerekhez folyamodni a felsőoktatásban. Ez részben azzal magyarázható, hogy a korábbi évfolyamok alaposabb felkészültek voltak, a középiskolából több előismeretet hoztak, ami egybeesik a nemzetközi és hazai szakirodalom megállapításaival. (Araújo-Cabrera, 2015; Omuh et al., 2017; Csákány, 2012; Végh, 2014)

- *Igen, érzem hiányát a pedagógiai felkészültségnek. Ahogy a hallgatói állomány változik, egyre jobban olyan módszerek kellenének, mint a középiskolában, mert a frontális oktatás már nem válik be. Az itteni kollégáktól, akiknek van pedagógiai végzettsége, sokat tanultam. Voltak kari projektek is, oktatásmódszertani workshopok, azok nagyon jók voltak.*
- *Nem tanultam korábban. A tanítási gyakorlat után szereztem elméleti tudást, és igényem is volt rá, hogy képezem magam. A legelején tanári mintákat vettem alapul, és próbáltam alkalmazni. A hagyományos oktatásmódot kiegészítettem azzal, amit én jónak láttam, alkalmaztam az új oktatási módszereket. Mai napig is hasznosnak érezném...*
- *Autodidakta módon, főként szakmai és módszertani téren képezem magam.*

2.2. *Hogyan viszonyulnak az oktatók az oktatási módszerekhez?*

A mintában megkérdezett mindkét tábor oktatói különböző módon, egyénileg vagy intézményesen, de folyamatosan képezik magukat, és nyitottak a módszertani újdonságok felé. Egyáltalán nem igazolódott az a hipotézisünk, hogy **az oktatók ne tulajdonítanak jelentőséget az oktatási módszereknek**. Többségük az ismeretátadáshoz, a tananyag gyakorlatiasabbá tételéhez, az érdeklődés, a motiváció fenntartásához, az értékelés hitelesebbé tételéhez egyaránt fontosnak tartja a megfelelő módszerek kiválasztását. Abban nagy különbséget lehet látni, hogy ki melyik célnak tulajdonít nagyobb fontosságot, és annak alapján eltérő mértékben fordít gondot módszerei kidolgozására.

- *Legalább 3 féle módszer van arra, hogy jegyet kapjanak. Mindig van órai aktivitás, tehát nem én beszélek általában, hanem valamilyen módon ők részt vesznek a munkában. A vizsgák is sajátosak, mint látszik. Én azt mondom, inkább az élethez alkalmazkodó dolgok, tehát olyanok a feladatok is, amelyek egy való világban előfordulhatnak. (...) Vannak csoportmunkák is. És ezek is különbözőképpen. Ez inkább a tantárgytól függ, meg a létszámtól, hogy mit lehet csinálni. Létszám, óraszám befolyásolja. Nyilván ahol 150-en ülnek bent, kicsi az esélye annak, hogy most ilyen csoportmunkával bármit is elérjünk. Kisebb létszámúaknál van aktivitás.*

Több interjúalany elismerte, hogy mennyire hatékony, amikor a tananyagra építve **életszerű példákkal** ismertetik meg a hallgatókat. A kutatásunk hallgatói workshopjain ez az egyik fő kritikájuk a hallgatóknak, hogy a tananyagok túl elvontak, és nem életszerűek. A szakirodalom is beszámol sikeres próbálkozásokról, éppen az üzleti képzésből vett példával. „Féléves projekt keretében, tükrözött osztályterem segítségével (the flipped classroom) kezelték 3 olyan területet, amelyekben a diákok általában gyengék, amikor elkezdik karrierjüket: az *innováció*, az *interdiszciplináris együttműködés* és a *valós világ tapasztalata*.” (Foster, J. - Yaoyuneyong, G. 2016:42) „A hallgatók számára a feladatok általában egy osztályteremben és egy diákcsoportban léteznek. A projekt által megkövetelt interdiszciplináris csoportmunka célja, hogy a hallgatókat kivonja ebből a gondolkodási keretből, és kényszerítse őket, hogy ne csak egy osztályon belüli feladatokat vegyenek figyelembe.” (Foster, J. - Yaoyuneyong, G. 2016:43)

„A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a diákok egy másik tudományágban dolgozó hallgatókkal együttműködve javíthatják kommunikációs készségeiket, megtanulják értékelni a különböző inputokat és véleményeket, és különbségeiket innovatív ötletekké és termékekké alakíthatják.” (Foster, J. - Yaoyuneyong, G. 2016:54) Az elmélet és gyakorlat harmonikus egységére való igényt a 20. század végén egyre jobban hangsúlyozta a pedagógia irodalma az alapelvek között. (Falus 2003) Nem véletlenül vezette be a duális képzést az oktatáspolitikai irányítás a magyar felsőoktatásba is.

Ha a frontális tananyagismertetést tábla és kréta használatával a legegyszerűbb módszernek tekintjük, akkor ehhez explicit módon egy vagy két interjúalany ragaszkodott oly módon, hogy minden mást elutasított a tantárgy jellegére és a hallgatók alacsony tudásszintjére hivatkozva. E két tényező összekapcsolása már némi ellentmondást vet fel. Sok oktató elmondása szerint valóban vannak olyan tantárgyak, amelyek oktatásánál kevesebb a

módszertani mozgástér, más tantárgyakhoz képest, de pusztán elvi okok miatt ők sem utasítják el a lehetőségek keresését, az új ötletekkel való kísérletezést.

- *Én, mivel a gyakorlati feladatok többsége számolásos, táblát és krétát használok, sokkal jobban tudják követni. Együtt dolgozunk. Az írásképből meg lehet itélni, hogy érti-e. Ha a táblán rendszeren írok, jobban magáévá teszi. Ha csak kivetítem a helyes megoldást, azt elfogadja, hogy jó, de másik feladaton már nem tudja reprodukálni.*
- *Elég nehéz nekem nem frontálisnak lenni, hiszen ott vannak azok a feladatok, ahol pontos fogalom tisztázásra van szükség. 80% frontális az előadáson. Még gyakorlaton is kell a frontális módszer, hiszen nagyon sokan vannak, 40 fő körül, így nem lehet újszerű módszereket használni. (...) Az AHA élmény lenne a célom, de nem nagyon tudom elérni.*
- *Bár feltöltöttem a diasort a hallgatóknak, de nekik kellett az előadást összerakni, és egymásnak elmagyarázni. (...) Sokkal motiváltabbak voltak még egy előadás keretében is, mert úgy tűnik számomra, hogy számukra ez a fajta tanulási módszertan, hogy ők részt vesznek benne, meg benne vannak, és valamiképpen hozzátesznek, ez jobban működik ma már, mint hogy frontálisan kiállunk és oktatunk és ők meg nyitott elmével ott ülnek és befogadnak. Nyitott az elméjük, de közben nézik a telefonjukat, meg közben pötyögik a számítógépet, meg esetleg az oktatóra is figyelnek.*

2.3. Hogyan illeszkedik a módszerválasztás az oktatási célokhoz?

Válaszadóink átlagosan 5-6 módszert alkalmaznak, és összességében **legalább 40-féle módszert neveztek meg, amivel kísérleteznek, illetve rendszeresen dolgoznak.** Leggyakoribb a filmek, TED előadások bevitele az órákra. A hagyományos előadás kiegészítése vizuális elemekkel bizonyítottan hatékonyabb a szövegelemző módszereknél és pozitív érzelmi élményt nyújt (Syring, M. et al. 2015). A módszertani eszközök kiválasztásakor már nem engedhetik meg maguknak az oktatók, hogy kizárólag egyéni preferenciáikat érvényesítsék. A tantárgy jellege továbbra is erősen meghatározó, de az oktatók egy része már ugyanannak a tantárgynak több csoportban való oktatásánál is **differenciál a képzés formája, a csoport szintje, és létszáma, de még az óra órarendi időpontja szerint** is. A tananyagokon újítanak, akár óráról órára, de évente biztosan. Ha központilag előírt a tananyag, ott kevesebb a

lehetőség a változtatásra, de akkor a módszerek, a munkaforma változtatásával próbálkoznak színesíteni. Külföldi oktatóknak még a matematika oktatásában is sikerült a tükrözött osztályteremhez hasonló módszerrel bevonni a hallgatókat a munkába, ösztönözni őket az önálló tanulásra, az együttes munkára, és egyáltalán felkelteni az érdeklődésüket a matematika iránt. (Isabel Araújo, I. – Cabrita, I. 2015) Interjúalanyainknak kivétel nélkül az a célja, hogy aktivizálja, interakcióra készítse a hallgatóit, és erre készül mindenki, a maga módján.

- *Ugyanazt a tananyagot, ha más a hallgatói csoport, akkor nem biztos, hogy ugyanúgy fogom előadni. Ez rengeteg energiát igényel. A diákba is bele szoktam nyúlni, és valamikor az előadásba kell, hogy belenyúljak, mert látom, hogy hiányzik ismeret, amit én azt feltételeztem esetleg, hogy megvan.*
- *Tehát nincs olyan óra, amire ne kéne készülni, függetlenül attól, hogy hány éve tanítja az ember. És nemcsak azért, mert maga a tananyag változik, hanem a diákanyag változik, meg egyszerűen képből kell lenni. (...) Nem lehet az, hogy fáradtan, letargikusan megy be az ember az órára, mert olyan ez, mint egy színházi előadás, neked kell húzni a hallgatókat, ha ők fáradtak, Te nem lehetsz fáradt, neked mosolygósnak kell lenni, vidámnak kell lenni, energikusnak kell lenni, fel kell húzni az energiaszintjét a társaságnak, tehát magyarul, előtte erre lelkiileg is föl kell készülni. Oda nem lehet csak úgy bevánszorogni és akkor majd csak történik valami. Nem fog történni semmi, ha Te nem csinálod meg.*

Fentiekből is kitűnik, hogy a módszertan jelentőségét nem vitatják el az oktatók, és tisztában vannak azzal is, hogy didaktikai szempontból különbséget tegyenek módszertan és módszertan között. Sokan említik, hogy a hallgatók tudásának méréséhez, a realisabb értékeléshez kevés eszközük van, és ha ismernek is módszereket, ezek még nem elterjedtek a magyar gyakorlatban. Például a csoportmunka összekapcsolható az értékelési szempontok megismertetésével, a hallgatók önértékelésének fejlesztésével, és ez elősegíti az önirányító tanulást. A diákok bevonása az értékelésbe és visszacsatolásba alapvető fontosságú a felsőoktatásban és számos tudományos munka tárgya (Evans, 2013, Evans et al. 2015 idézi Scott, G. W. 2017).

- *Én inkább az előadás módszertannak szoktam utánanézni. Megnézek egy TED videót, főleg olyat kerestem, ahol arról van szó, hogy hogy lehet jó előadást tartani. (...) ...hogyan próbáljam ellesni, hogyan szólítja meg a közönséget, hogyan vezeti be, mi az a hatásszünet, ami még nem zavaró, de mégis jó. Nyilván az oktatás módszertan sokkal több, mint előadás, mondjuk vizsgáztatás, számonkérés, fegyelemfenntartás, stb. Ahol érzem a pedagógia hiányát, az a*

számonkéréshez kapcsolódó dolgok, az eseti problémás hallgatók kezeléséhez kapcsolódó dolgok. Biztos van erre a pedagógiában módszertan, akár az, hogy az ember legyen erre fogékony. Ezek a hiányosságok megvannak.

Összességében **nyitottak az oktatók az IKT alkalmazására**, de nem minden áron. Többségükben lelkesen állnak az új lehetőségek elé. Inkább azt mondhatjuk, hogy a régít ötvözik az újjal, és a konkrét oktatási célokhoz illesztve átgondoltan válogatják össze a technikai eszközöket, amelyek használata semmiképpen nem öncélú az esetükben.

- *...hogy a tantárgyamat informatikai alapon számítógépteremben kéne tanítani, azzal nem értek egyet. Semmit nem lehet úgy elkezdni, hogy na, odaülünk a gép elé, és akkor majd olvasgatok, próbálkozom, és előbb utóbb összejönnek azok a billentyű-kombinációk, hogy jéé, tovább léptünk. Valamilyen módon el kell helyezni valamit egy rendszerben, előbb rá kell állni egy gondolkodásmódra, mielőtt még a technika elvinne valamilyen irányba, de aztán jöhet az is. (...) Ha ez kicsit konzervatív jellegű dolog, akkor legyen az. De szerintem ez kell hozzá.*
- *Engem nagyon felvillanyozott az, hogy amit már évek óta tanítok azt újra végig kellett gondolni egy új módszertanban. Azt gondolom, hogy ez egy teljesen innovatív és új dolog volt. Nekem ez nagyon pozitív volt, én nagyon szerettem csinálni. Nem a munkát éreztem benne.*

2.4. Milyen egyéb, kihívást jelentő újfajta jelenségekre figyeltek fel az oktatók?

A továbbiakban kitérünk egy-két olyan észrevételre, amelyekre az interjúalanyok figyeltek fel, és fontosnak tartották módszertani szempontból.

A külföldi hallgatók órai viselkedésében számos különbség érzékelhető a magyar hallgatókéhoz viszonyítva, ami a módszerek kiválasztását, azaz új módszerek alkalmazását is befolyásolja.

- *A magyar hallgató nem alkalmas a másfajta tanítási módra. Mert 12 évig egyfajta oktatásban részesül, és mikor ideér, azt mondjuk neki, hogy nincs tananyag, hanem beszélgetünk és szemléleted alapján kapsz egy jegyet, akkor ezt egyrésztől nem fogja érteni és inkorrektnek fogja találni. Meggyőződésem, hogy a magyar oktatás kiöli a „gondolkodást” a diákból, mert mindig a tanár*

igaza lesz a helyes, és nem az a szemléletmód, ahogy a diák látja. Tehát szerintem nem csak az oktatók nem alkalmasak erre, hanem a hallgatók sem.

- *Mindkettő van, magyar és angol nyelven. Nagy különbség is van az oktatási nyelv szerint. Az angolosok rögtön elemükben lesznek, ha valami gyakorlatközeli dolog kerül elő, kezdeményeznek, el kezdenek dolgozni, sokkal jobban részt vesznek szituációs, ill szerep játékokban, olyan, mint egy ismert terep. A magyarok ilyenkor lefagynak, nagyon lassan nyílnak ki. Ha kiállok, és magyarázok, a külföldiek rögtön elkezdik nyomkodni a telefonjukat.*
- *A gyakorlatoknál próbálkozom feladatmegoldásnál kihívni a hallgatókat, hogy ők próbálják megoldani, de ez nem szokott nagyon jól sikerülni. Sokan mondják, hogy a hallgatók is jobban szeretik ezt a frontális oktatást, tehát mondja el a tanár, és ők leírják. Én azt tapasztaltam, hogy kulturális tényezők állnak e mögött. Nemrég az angol nyelvű képzésben tartottam egy szemináriumot afrikai hallgatóknak. Megdöbbenem, hogy ott nem úgy működik, mint a magyar hallgatóknál, hanem inkább vissza kell fogni az aktivitást, mondani, hogy most nem kell kijönni a táblához.*

Több oktató említi, hogy egy olyan trend tapasztalható a felsőoktatási módszertani munkában, ami szerintük nem a hallgatók érdekét szolgálja, rontja az egyetemi oktatás presztízsét, mégis ebbe az irányba megyünk, mert ez a társadalmi elvárás.

- *Az utóbbi időben úgy érzem, a hallgatók hozzáállása sokat változott. Mindent gyorsan akarnak, és nem gondolkozni tanítjuk a hallgatókat, csak sablonokra. Nagyon szűk az a réteg, aki gondolkodni akar. Nem ezt várják, csak a szolgáltatást. És mi ezt kiszolgáljuk. Rossznak tartom, hogy minden anyag kikerül a honlapra, sokan nem járnak előadásra, mert nem mérik fel, hogy erre is szükség van. A világ számos egyetemén jártam mostanában, nem ez van, mint a nálunk. A professzor tanít, a hallgatók jegyzetelnek. A hallgatóknak előbb meg kell szerezni egy alaptudást, és utána jöhetnek a kütyük, ilyen-olyan alkalmazások. Sokszor fogalmuk sincs semmiről. Én a számítógépes oktatásában is azt látom, azt se tudják sokan, mit csinálnak, mi az értelme. Csak azt figyelik, a tanár melyik cellába kliccel, és utánozzák. Biztos vagyok abban, hogy ők a valós életben nem fogják tudni használni a tanultakat.*

A tanítás hatékonyságával kapcsolatban meg kell még említeni, hogy nemcsak azért van jelentősége **a módszertani eszközök eljárások konkrét oktatási helyzetre való adaptálásának**, mert a színvonalat egy bizonyos küszöb szintről (input) feljebb szeretnének

emelni. Egyre többször vetik fel az oktatók, hogy ez a bizonyos felkészültségi küszöb szint – ami a korábbi években általánosan elvárt volt azoktól a hallgatóktól, akik a felsőoktatási tanulmányokra aspiráltak – az elmúlt években lesüllyedt, és bekerülnek azok a hallgatók is, akik társaik szerint komoly tanulási problémákkal küzdenek, alul teljesítenek. Így nyilatkoztak erről interjúalanyaink:

- *...rendkívül kevés alapismerettel rendelkeznek, és ez évről-évre úgy érzem, hogy egyre kevesebb. Én próbálom megnézni, hogy ennek hol van az alja, de nem nagyon látom. Nem tudnak megoldani egy egyismeretlenes egyenletet, és én ott érzem a saját határaitam, hogy én azt nem biztos, hogy meg tudom tanítani nekik. És itt egy picit azt mondom, hogy lehet, hogy ez elitizmus, de nem is igazán érzem, hogy feladatom lenne, hogy megtanítsam nekik. (...) Itt vannak azok a határok, amihez egy alaposan felkészült középiskolai matektanár kéne, aki nem én vagyok.*

Adaptív oktatás-módszertani elvárásokkal szembesülnek az oktatók a sajátos nevelési igényű (SNI) hallgatók megjelenésével, ami a tömegoktatás keretei között nehezen kielégíthető.

- *Másik probléma, ami általánossá válik, a rengeteg fogyatékossgal élő hallgató, aki megjelenik az egyetemen, ami időnként komplex problémákat okoz. Én dolgoztam gyógypedagógián még érettségi után, és időnként egészen megdöbbentő fogyatékossgai szinteket lehet látni. Ezeknek egy része részképességi zavarok, amikor különböző írás és számolási képességek hiányoznak, ami talán megint egy olyan rendszerhiba, hogy felvesznek közgazdásznak olyat, aki számolási feladatok alól felmentett. (...) Most az neki tényleg jó, hogy szerez egy olyan diplomát, aminek a feléhez hozzá se tud nyúlni? Amitől ő lehet, hogy egy másik területen rendkívül tehetséges, de akkor nem lennének vele korrektebbek, hogyha arra felé terelnék?*

Az interjúalany által említett problémával a szakirodalom is foglalkozik. Az egyik „tanulmány arról számol be, hogy nemcsak az óvodai nevelés, a köznevelés terén éri hátrányos megkülönböztetés a fogyatékossgal élő személyeket, hanem a felsőoktatásba bekerülők is nap, mint nap szembesülnek a jogi és fizikai akadályokkal, az oktatási rendszer alulfinanszírozottságával, az oktatók módszertani képzettségének hiányosságaiával, a társadalmi elutasítottsággal” (Magyar Civil Caucus, 2010, idézi Gátas-Aubelj K. 2017:111). Ezek a felvetések már összetettebb döntésekre vezethetők vissza, a helyzetet viszont módszertani szempontból kénytelenek kezelni az oktatók, amikor egy felsőoktatási csoportban ott ül a kimagasló képességű hallgató, erős tudásvágygal, és a felzárkóztatásra szoruló, alacsonyabb

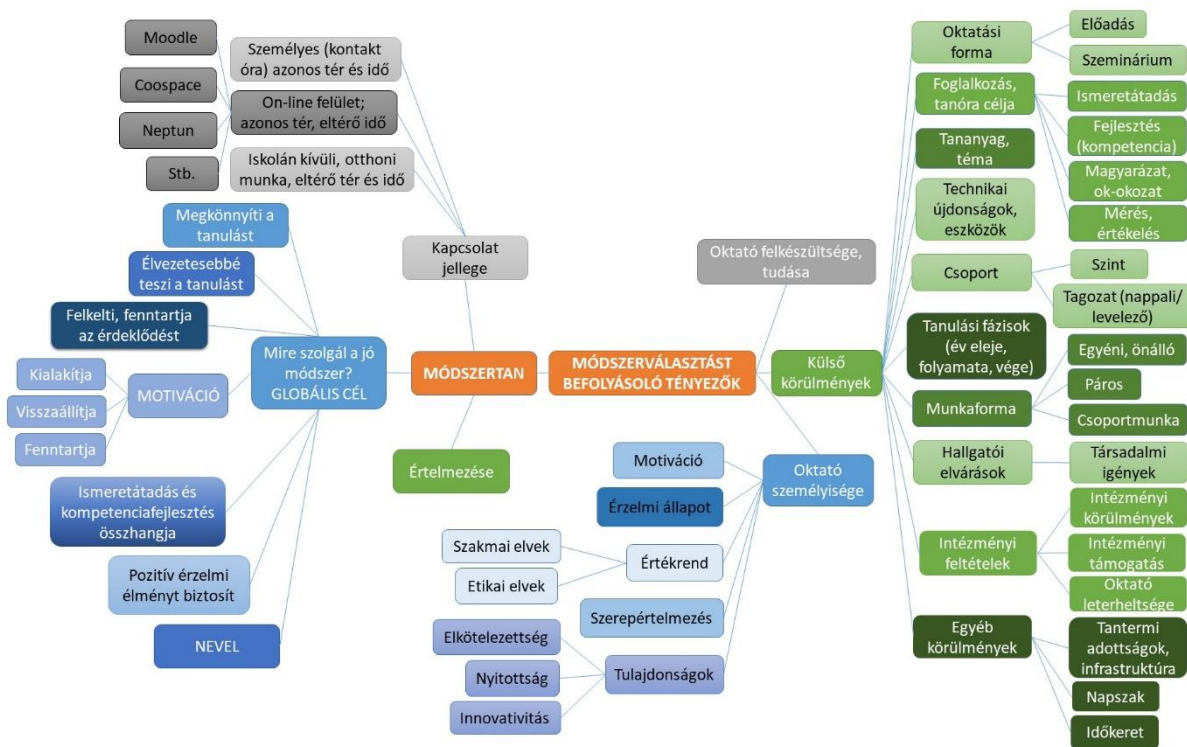
képességű hallgató, akinek motivációja is mérsékelt. Sokszor a döntéshozók sem kapcsolják össze a diploma megszerzéséhez való jogot a diploma kiérdemléséhez kifejtett erőfeszítések megtételének kötelességével. Mindennek tudatosítása elmarad az esélyegyenlőséghez való jogosultság hangsúlyozása mellett, és úgy tűnik, a megoldást, a felelősség intézményekre és oktatókra való átruházásában várja mindenki.

Összefoglaló

Az 56 interjú kvalitatív és kis részben kvantitatív elemzésének eredményeként igen árnyalt kép rajzolódott ki a gazdasági felsőoktatásban oktatókkal kapcsolatban. Hipotéziseinkhez képest összességében érzékelhetően pozitívabb attitűdökkel és emellett elszórtan szélsőségekkel is találkoztunk. Meg kell jegyeznünk, hogy a minta kiválasztási módszere és az interjú önbevallásos jellege a teljes populációhoz képest vélhetően inkább pozitív irányban tolta el az eredményeket. Következtetéseinket az alábbiakban foglaljuk össze.

Az interjúk elemzése során meghatározónak tűnő elemeket és azok kapcsolatrendszerét az alábbi gondolattérképen összegeztük.

1. ábra. Gondolattérkép az oktatók módszerválasztását meghatározó tényezőkről



Forrás: saját szerkesztés

Az interjúban elhangzottak alapján tett megállapítások az oktatás-módszertannal összefüggésben:

- A módszerek fejlesztése elsősorban belső igényből fakad.
- Az oktatók is érdekesnek, élvezetesnek szeretnék érezni órájukat.
- Alapvető céljuk a hallgatók motiválása, aktivizálása, interakciók kialakítása, aha élmény biztosítása.
- Új módszertani eszközök kipróbálása a tömegoktatásban nehéz; a kis létszámú csoportokban lehet kísérletezni.
- Nem az a legfontosabb, hogy „topon” legyen az oktató a digitális eszközök világában. Önmagában ez nem elég, illetve másodlagos tényező.
- Fontosabb, hogy a személyiséggel közeledjen a hallgatókhoz, tudjon bizalmat ébreszteni, bizonyítsa, hogy fontosak számára a hallgatók, biztosítson visszacsatolást! Legyen hiteles!
- Egy előadáson is legyen átütő az oktató lelkesedése, elkötelezettsége!
- Az „időhiány” voltaképpen a leterheltségből fakad, a tevékenységfajták skálája igen szélesre változott az utóbbi évtizedben. Ez összefügghet egy nem teljesen racionális oktatásszervezéssel, de eredeztethetjük abból is, hogy nincs világosan megfogalmazott, letisztult életpálya-modell, de még a munkaköri leírások sem megfelelőek. Az oktatótól elvárás, hogy egyre több munkaterülettel foglalkozzon.
- A pedagógiai módszertani továbbképzésekre, workshopokra nem azok jönnek el jórészt, akiknek az oktatással problémájuk van – akár van, akár nincs pedagógiai végzettségük - , vagy akiknek az óráira sok a hallgatói panasz, hanem a kíváncsiak, és akik nyíltan vállalják, hogy szeretnék folyamatosan jobban csinálni, amit csinálnak. Ők azok, akik nyitottak az innovációra, az önreflexióra.
- Fokozottabb igény van a tartalmas oktató-hallgató kapcsolatra.
- A pedagógiai végzettségű oktatóknál is kiütözik sokszor a tantárgycentrikus szemlélet, a „leadom az anyagot” laikus elv megvalósítása. A nem pedagógiai végzettségűek is rájönnek azonban, hogy
 - az ismeretanyag tartalmát nem csak azért kell frissíteni, mert tényszerűen változik, hanem azért, hogy nyelvileg is a célközönséghez igazítsák, hogy azok könnyebben megértsék;

- soft kompetenciákat is kellene fejleszteni, ugyanis az ismereteket, az információkat ma már bárhol megtalálják, viszont ezeket a kompetenciákat éppen az alkalmazott módszerek segítségével lehet fejleszteni.

A pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók jellemzői:

- Amennyire a tanult pedagógiai szemlélet segít és ráébreszt problémákra, korlátozza is a gondolkodást, ami az ő esetükben nem jellemző. Kreatívok, azt is észreveszik, amit mások nem.
- Saját tapasztalataik, élményeik alapján konstruálják meg pedagógiai tudásukat.
- Sokszor újszerű megközelítéssel és új megvilágításba helyezik a megfigyelt jelenséget, amit nyelvileg egyszerűbben és lényegre törőbben írnak le, mint a pedagógiai szempontból felkészült munkatársaik.
- A pedagógiai végzettségről az az elképzelésük, hogy olyan módszertani tudás birtokába juttat, ami minden oktatási helyzetre kész megoldást kínál, egyfajta receptet.
- Sokan megtanulnak munkatársaiktól technikákat, eszközhasználatot, aminek örülnek, de maguktól rájönnek, hogy nem ez oldja meg önmagában a legfőbb problémát, nevezetesen a motiváció fenntartását.

A hallgatókkal kapcsolatos nehézségek és a tanítás sikerét befolyásoló egyéb tényezők:

Az oktatók differenciált hallgató-képpel rendelkeznek

- gyenge középiskolai alapok, alacsonyabb felvételi elvárások
- önállótlanág – a közoktatás hiányosságainak átörökítése a tanulási szokásokban
- felszínes hallgatói érdeklődés, alulmotiváltság
- csekélyebb erőfeszítésre való hajlandóság
- kapcsolat- és konfliktuskezelésben való járatlanág
- SNI a felsőoktatásban – nincs meg az oktatók releváns felkészültsége
 - *további dilemma: valóban szükség van-e erre?*
 - *valamint, nem kerülnek-e hátrányba a tehetséges hallgatók, akikkel emiatt nem tudnak az oktatók megfelelően foglalkozni?*

Vizsgálatunkból egy intenzív átalakulást megéllő gazdasági felsőoktatás képe rajzolódik ki, ahol a megkérdézett oktatók igyekeznek a változásokkal lépést tartani. Azt feltételeztük, hogy a változások inkább negatívan hatnak a módszertani munkában, ezért hipotéziseink is egyfajta negatív eredményt/képet anticipáltak. Szerencsére egyik sem igazolódtott be, illetve az

oktatók módszertani munkája nagyon árnyalt képet mutat, nem lehet egy vagy néhány szóval jellemezni. A vizsgálati minta válaszai alapján azt mondhatjuk, hogy a gazdasági felsőoktatásban pozitív irányt vett a módszertani munkával kapcsolatos szemlélet, és a sok probléma ellenére vannak egyéni kezdeményezések és intézményi erőfeszítések egyaránt a jó gyakorlatok terjesztésére. A mi kutatási projektünk is ezt a cél szolgálja.

Felhasznált irodalom

- Araújo, I. - Cabrita, I. (2015): *Motivation for learning mathematics in higher education through the “M@t-educate with success” platform*. In Chova, L.G. – Martínez, A.L. – Torres, I.C. (eds.): *EDULEARN15 Conference Proceedings*, 5704-5713. Barcelona: IATED Academy.
- Bencsik, A. (2013): New requirements in higher education. In: Davidivich, N. (ed.): *The Ethos of the Academe: Standing the Test of Time*, 190-204. Ariel: Ariel University.
- Bencsik, A. (2017): The most preferred methods in higher education. In: Bekirogullari, Z. - Minas, M.Y. - Thambusamy, R.X. (eds.): *ICEEPSY 2017: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 305-319. London: Future Academy.
- Costa-Lobo, C. - Sitko, C. - Teixeira, M. - Domingos De Aquino, C. (2018): *Quality teaching at higher education institutions: teaching effectiveness in the field of physics*. In Chova, L.G. – Martínez, A.L. – Torres, I.C. (eds.): *EDULEARN18 Conference Proceedings*, 279-284. Barcelona: IATED Academy.
- Csákány, A. (2012): Assessment of first year engineering students in mathematics at Budapest University of Technology and Economics. In European Society for Engineering Education Mathematics Working Group (ed.): *16th SEFI MWG Seminar*, Paper B11. North Conway NH:
- Derényi A. (2018): A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In: Kováts G. – Temesi J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017*. Budapest: Kováts Gergely, 130-136.
- Falus I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Tankönyvkiadó, 243-297.
- Fenyves V. - Bácsné B. É. - Szabóné Sz.R. - Kocsis I. - Juhász Cs. - Máté E. - Pusztai G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 3: 5-14.

- Foster, J. - Yaoyuneyong, G. (2016). Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 42–56.
- Füzi B. (2015). A tanári szerepmódellet fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció*, 4: 38-54.
- Gátas-Aubelj K. A. (2017). Diszlexiás hallgatók a felsőoktatásban. In Fodorné Tóth K. (szerk.): *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása*. Pécs: “MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület, 110-137.
- Gombos E. - Németiné V.E. (2015).: *Kézikönyv vezetőtanárok számára*. Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsész tudományi Kar.
- Gulyás E. - Kis-Tóth L. - Racskó R. (2015). Változó tanulási környezetek és módszerek. In Tóth Z. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és Debreceni Egyetem, 131-146.
- Horváth L. - Kálmán O. - Saád J. (2018). Felsőoktatás és innováció. In Kováts G. - Temesi J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017*. Budapest: Kováts Gergely, 183-201.
- Hrubos I. (2018). Az Európai Felsőoktatási Térség kiépítésének második évtizede. In Kováts G. – Temesi J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017*. Budapest: Kováts Gergely, 39-45.
- Chilton, H. - Mccracken, W. (2017): New technology, changing pedagogies? Exploring the concept of remote teaching placement supervision. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 116-130.
- Hattie, J. (2003): Teachers make a difference, What is the research evidence? *ACEReSearch*, 1-17.
- Hattie, J. (2009): „Visible learning” Die Hattie-Studie. http://www.sqa.at/plugin-file.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf. letöltés. 2015. május 16.
- Omuh, I. O. - Amusan, L.M. - Ojelabi, R.A. - Afolabi, A.O. - Tunji-Olayeni, P.F. (2017). Learning difficulties in the study of structural analysis in tertiary institutions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, special issue: 395-403.
- Károly K. (2015). Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem legfontosabb szakmai eredményei a TÁMOP 4.1.2.b.2-13/1-2013-0007 “Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című projektben. In Horváth H. A. – Jakab Gy. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 105-120.

- Keczer G. (2015). Szervezetfejlesztési javaslat az egyetemek felnőtthallgató-barát működése érdekében. *Szakképzési Szemle*, 31(2), 4-22.
- Keczer G. (2016). Kompetencia fejlesztés probléma-alapú tanulás keretében. In Rudnák I. (szerk.): *Gazdaság - Multikulturalitás - Kommunikáció*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 46-56.
- Kétyi A. (2017). A digitális hype-on túl – a 21. századi tanár digitális eszköztára. *Prosperitas*, IV: 57-80.
- Kocsis, I. - Sebők-Sipos, D. (2017). Study on mathematical competence and attitude of engineering students. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2(2), 43-55.
- Kovács L. (2014). Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most. In Mészáros A. (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 161-166.
- Kővágó GY. (2010).: *A kommunikáció elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Aula Kiadó.
- Labancz I. - Barnucz N. (2016). Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In Pusztai G. - Bocsi V. - Ceglédi T. (szerk.): *Felsőoktatás & társadalom 6. A Felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó, 262-277.
- Mészáros A. (2014). A felsőoktatás humán erőforrás kutatásához alkalmazható HS mérőrendszer bemutatása. In Mészáros, A. (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 20-30.
- OECD (2005).: *A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*.
- DIKFK (2015).: *Módszerek kidolgozása a felsőoktatásban alkalmazott e-tanulási rendszerek hatékonyságának és eredményességének mérésére*.
- Ollé J. (2013). Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In Ollé J. - Papp-Danka A. - Lévai D. - Tóth-Mózer Sz. - Virányi A. (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 99-132.
- Ollé J. (2013). Pedagógiai kultúra az információs társadalomban. In Ollé J. - Papp-Danka A. - Lévai D. - Tóth-Mózer Sz. - Virányi A. (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 9-30.

- Pálvölgyi K. - Horváth H.A. (2015). A pedagógusképzőknek szervezett képzés és szakmai műhelyek. In Horváth H.A. – Jakab Gy. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 55-60.
- Papp-Danka A. (2013). A tanulás és tanulásmódszertan az információs társadalomban. In Ollé J. - Papp-Danka A. - Lévai D. - Tóth-Mózer Sz. - Virányi A. (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 57-76.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13.
- Syring, M. - Bohl, T. - Kleinknecht, M. - Kuntze, S. - Rehm, M. - Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4)
- Végh Á. (2014). Elsőéves közgazdász hallgatók matematikai fejlődése In Ósz R. (szerk.): *Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában*. Székesfehérvár: DSGI, 165-177.