

# Magas interakció-szintű munkaformák a felsőoktatásban

**A felsőoktatás verseny- és piacképességének biztosításában valószínűleg nagy szerepe van a szolgáltatásközpontú megközelítésnek. Ha ez igaz, akkor ebből egyenesen következik, hogy olyan munkaformákat kell választanunk, amelyeket a kiszolgált réteg – a hallgató – leginkább igényel, illetve az ő munkaerő-piaci helyzetét leginkább segíti. Jelen írásban bemutatok egy nemzetközi felmérésből, valamint saját tapasztalatomból származó adatok alapján, hogy a hallgatói aktivitásra épülő munkaformákat maguk a hallgatók is előnyben részesítik a passzívabb oktatási módszerekkel szemben, illetve, hogy az ilyen munkaformák hozama egyértelműen jótékony hatással van a végzősök munkaerő-piaci értékére, és ezzel együtt a módszereket alkalmazó főiskolák, egyetemek hírnevére, keresettségére.**

## A PROBLÉMA ELMÉLETI FELVEZETÉSE

Bloom (1956) szerint a tanulási folyamat a következő szintekre bontható:

- megismerés (alapszint)
- megértés
- alkalmazás
- elemzés/analízis
- szintézis
- értékelés (legmagasabb szint)

A főiskolai és egyetemi oktatásban széles körben használt *előadás – vizsgáztatás* munkaforma, az első, legfeljebb a második szintig jut el. Azért van továbbra is használatban ez a módszer, mert gyors és könnyen használható (legalábbis az előadó szempontjából<sup>1</sup>), illetve azt feltételezik, hogy amit a hallgató hall, azt el is sajátítja. Másfelől sokkal könnyebb ellenőrizni a hallgató lexikai tudását, és azt, hogy mennyire értette meg az anyagot, mint azt, hogy mennyire tud az egyén szintetizálni vagy értékelni. Mindez történik akkor, amikor a munkaerő-piac visszajelzései pont ez utóbbit hiányolják a friss diplomásokból: a *gyakorlati alkalmazás hajlandóságát*.

Lévén, hogy a felsőfokú oktatásban felnőtteket oktatunk, a módszerek kiválasztásában, érdemes figyelembe venni a felnőttek tanulási sajátosságait, ahogyan azokat Knowles (1978) leírta:

- a felnőttek élet-központú stílusban tanulnak, így az élethelyzetek tanulmányozása eredményesebb lehet, mint az elvont elméletké.
- a felnőttek leggazdagabb tanulási forrása maga a tapasztalat, így az alapmódszer a tapasztalati elemzés kell, hogy legyen.
- az önirányítás igénye a felnőttek egyik alapsajátossága, így az oktató bizonyára hatékonyabb lehet, ha inkább közös kutatási partner, mintsem tudásközvetítő és az elsajátítás mértékét ellenőrző egyén.

A fenti sajátosságok mind azt mutatják, hogy a felsőoktatásban kiemelt helye kell, hogy legyen azoknak a módszereknek, amelyek a résztvevők tevékenységére fókuszálnak. Ilyen módszerek a *szimuláció*,

<sup>1</sup> Tipikusan kevés interakció, kontroll az előadó kezében, kiszámíthatóság, tervezhetőség, igen alacsony kockázati szint, váratlan szituációk előfordulásának valószínűsége csekély.

az *esettanulmányok*, a *csoporthmunka*, a *részvételi*, valamint a *tapasztalati* módszer. A következőkben a tapasztalati módszert mutatom be részletesebben, hiszen ez a megközelítés az összes aktivitásközpontú módszert szintetizálja.

Holerman (1992) két típusú tapasztalati módszert ír le. A *szimulált* tapasztalati módszer esettanulmányokat, menedzsment-játékokat, szerepjátékokat és szimulációt alkalmaz, míg a *valós* tapasztalati módszer a munkahelyi gyakorlat továbbfejlesztett változata. Mindkét esetben a következő forgatókönyv

**„Az oktatónak nagyon rugalmasnak kell lenni, és kockázatot kell vállalni akkor is, amikor ez nem tűnik túl bölcsnek. Sok oktató nem érzi jól magát egy ilyen környezetben, jobban szereti, ha a végkifejlet előre látható és ellenőrizhető, befolyásolható.”**

azonos: szituációt kell elemezni, döntéseket kell hozni, lépéseket kell megtenni, és kezelni kell a következményeket. A valós tapasztalati módszerben a tanuló napi munkahelyi problémákat és tapasztalatokat használ ahhoz, hogy kipróbálja és alkalmazza az elsajátított elméleteket és modelleket, kipróbáljon új megközelítéseket, illetve újonnan szerzett tapasztalataival hozzájáruljon mások előrehaladásához is.

A formális oktatásban mindkét módszer alkalmazható, abban az esetben, ha a hallgatók legalább egy része valahol felelős pozícióban szerepel. Ugyanígy a különböző vezetői tréningeken is találkozunk mindkét megközelítéssel, talán fordított arányosságban, hiszen itt a valós szituációk kéznél vannak, de a szimulált tapasztalati módszer hatékony időgazdálkodást eredményez azáltal, hogy többéves folyamatot képes egy órába sűríteni, illetve azáltal, hogy dinamikus, magas a hallgatói részvétel, és a kockázatvállalás nem valós.

A tapasztalati módszer alkalmazása során a következő problémák merülhetnek fel:

- az oktatónak nagyon rugalmasnak kell lenni, és kockázatot kell vállalni akkor is, amikor ez nem tűnik túl bölcsnek. Sok oktató nem érzi jól magát egy ilyen környezetben, jobban szereti, ha a végkifejlet előre látható és ellenőrizhető, befolyásolható.
- az oktatónak fel kell tudnia vállalni azt is, hogy elter az éppen adott forgatókönyvtől, ha egy igazán használható, az óra anyagával kapcsolatos valós

probléma merül fel, tudván azt, hogy így ismeretlen vizekre evez.

- számolni kell a felmerülő, olykor heves érzelmekkel.
- kényes terület a hallgatók értékelése is, hiszen ebben a környezetben azok érvényesülnek jobban, akik szóban is ki tudják fejezni tapasztalataikat, meglátásaikat. Eleve különböző személyiségek különböző tanulási környezetekben hatékonyak, így figyelembe kell venni a módszer pszichológiai vetületét is, miszerint nem minden hallgatónak optimális ez a módszer.
- az oktatónak folyamatosan figyelni kell arra, hogy a tapasztalati tanulási környezetben ne vegye át a hatalmat a tanórán.
- nincs olyan tapasztalati módszer alkalmazó oktató, akit kollégái ne marasztalták volna el, hogy ő tulajdonképpen nem

is tanít, hanem valójában lazít az óráin, hagyja, hogy a hallgatók dolgozzanak. Ebben az esetben az egyén, ha azt akarja, hogy kollégái tiszteljék, és ez számára fontos, vagy meggyőzi kollégáit igazáról és az általa alkalmazott módszer hatékonyságáról, vagy feladja, és visszatér a klasszikus előadáshoz, mint mindenki más.

## TAPASZTALATOK, KUTATÁS, MÓDSZER

Az általam górcső alá vett kurzusok a szimulált tapasztalati módszer keretei közé sorolhatók. A *„Succeeding in the Global Business Environment”* egy teljes egészében angol nyelven zajló fakultatív kurzus a gyöngyösi Károly Róbert Főiskolán, amely nemcsak idegen-nyelvűsége miatt más, hanem a kurzus során alkalmazott, fentebb már említett módszertani megközelítés is egyedivé és újszerűvé teszi. Itt a tanítás felelőssége a tanulás felelőssége irányába tolódik úgy, hogy résztvevői aktivitást ösztönző vitaértekezletek során, a kurzus elején megalakult kiscsoportok (team-ek) ütköztetik véleményeiket, megosztják addigi eredményeiket, és ez által folyamatosan csiszolják célkitűzéseiket, amelyek ugyancsak saját meghatározásúak. A modul irányító oktatók katalizátori, animációs és tréneri feladatokat látnak el, anélkül, hogy érdemben beleszólnának a résztvevők által kialakított haladási kerettervekbe, és anélkül, hogy megpróbálnák befolyásolni a csoportok munkálkodási irányultságait.

A másik hasonló „vállalkozásom” a *Marketingstratégia* tantárgy keretein belül alkalmazott „*The Marketing Game*” nevű szimuláció. A virtuális környezetben való versengést a félév elején alakított cégek egész félévben folytatják a gyakorlati foglalkozásokon<sup>1</sup>, ahol a fentebb említett kényes területei a tapasztalati módszernek mintaszerűen mutatkoznak:

- oktatóként együtt kell sodródni a szimulált gazdasági környezet eredményezte újabb és újabb szituációk fele,
- a harmadik héttől igen komolyan veszik a versenyt a résztvevők, így aztán az érzelmek kezelése külön kihívás,
- értékeléskor főleg a módszertani hozamokra koncentráltam, tehát az aktivitás szintje, illetve a meghozott döntések tudatossága és team-munkában való generálása a fő szempontok,
- bár a forgatókönyv szerint minden vállalatnak én vagyok az elnök vezérigazgatója, tudatosan koncentrálok arra, hogy a döntéshozatalban a résztvevőkből álló marketingmenedzsmentet ne befolyásoljam.

Egy korábbi nemzetközi felmérésen (Réthy, 2000) hallgatókat kértem arra, hogy oktatási módszereket rangsoroljanak, ugyanazokat, amelyeket az oktatók is fontossági (vagy legalábbis alkalmazási gyakorisági) sorrendbe állítottak. A felmérésre használt kérdőíveket a világhálón jelentettem meg, így földrajzi kötődés nélkül, igazán nemzetközi válaszokat kaptam. A minta nem reprezentatív, de a kapott eredmények szemléletesek, figyelemre méltóak. A hallgatók kérdőívét 249-en töltötték ki (118 európai, 49 amerikai, 25 afrikai, 33 ázsiai és 24 óceániai) míg az oktatókét 75-en (35 európai, 15 amerikai, 8 afrikai, 11 ázsiai és 7 óceániai). Az összehasonlítható és következetes válaszadás érdekében *részvételi* illetve a *tapasztalati* módszer fogalmát elmagyaráztam a kérdőív megszerkesztésekor is.

A kérdés feltevésekor azt vártam, hogy a hallgatók a magasabb hallgatói aktivitási mutatókkal rendelkező módszereket részesítik előnyben, s ennek megfelelően a hallgatók és az oktatók válaszai ugyanazon kérdésre némiképpen ellentétes eredményt mutatnak majd.

A hat féle módszerre leadott szavazatok összesítése után kiszámoltam a különböző módszerek által el-

ért relatív helyezési pontszámot<sup>2</sup>, s így valós rangsort állíthattam fel külön az oktatók és külön a hallgatók válaszai alapján.

A hallgatói rangsorolás alapján az első helyeket olyan módszerek foglalják el, amelyeknek keretében sok interakcióra van lehetőség, és úgy érzik, így ezek a módszerek sokkal gyakorlatiasabbak is. A lista: 1. tapasztalati, 2. részvételi, 3. esettanulmány, 4. csoport, 5. video, szimuláció, csúcstechnológia, 6. előadás.

Ezzel szemben az oktatóknál az előadás került az első helyre – az, ami a diákok szerint az utolsó. A tanárok listája így nézett ki: 1. előadás, 2. tapasztalati, 3. részvételi, 4. video, szimuláció, csúcstechnológia, 5. csoport, 6. esettanulmány.

A „*Succeeding in the Global Business Environment*” (SGBE), illetve a „*The Marketing Game*” (TMG) kurzus bevezetésekor azt is látni szerettem volna (ezért is kértem írásos visszacsatolást a résztvevőtől), hogy a Főiskola hallgatói vajon visszaigazolják-e a nemzetközi kérdőíves felmérés által megvilágított igényt.

## EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Tizenhat témakörben kellett értékelő válaszokat adni a hallgatóknak. Az árnyaltabb elemzés érdekében egy hetes skálán osztályozták a következő állításokat (1 = teljesen egyetértek, 7 = abszolút nem értek egyet); a táblázatban az átlagértékek olvashatók nappali tagozatos (N), valamint levelező/távoktatásos (L/T) hallgatók válaszai alapján. (Ld. 1. táblázat)

A kérdőívek feldolgozásakor kíváncsi voltam, hogy vannak-e olyan tárgykörök, ahol szignifikáns különbség mutatkozik a nappalis és a levelezős/távoktatásos hallgatók válaszai között. Öt kurzus után – ez 114 hallgatót jelent (87 nappalis, 4 levelezős és 23 távoktatásos) – válaszok összesítésével elmondható:

- A résztvevők egyértelműen hasznosnak találják a kurzust. Még a munkahellyel rendelkezők esetében is (levelező/távoktatásos tagozatok) az átlagpontszám 2,22. A nappalisoknál ugyanez 1,33.
- Ahogy az várható volt, szignifikáns a válaszok közötti különbség a második témakörben (L/T: 6,22, N: 2,75). A nappalis hallgatóknak furcsa volt a

1 A tantárgy heti 2 óra előadás + 2 óra gyakorlat óraszámában ment.

2 Annak érdekében, hogy egy jobban ábrázolható rangsort hozzak létre, a különböző módszerek pont értékeit kaptak a következő képlet szerint:  $VH = 1/\bar{O}(h \times sz)$ , ahol VH – valós helyezés, h – helyezés (1-től 6-ig), sz – az adott helyezésre kapott szavazatok száma.

1. táblázat

A kurzusok értékelés a nappali (N),  
illetve levelezős/távoktatásos (L/T) hallgatók által

Értékelési szempont	Pontszám	
	N	L/T
1. Hasznosnak találtam a kurzust.	1,33	2,22
2. Az egyéni, független munka szokatlan volt.	2,75	6,22
3. Az önrányítás hasznos volt.	2,25	1,56
4. A kurzus hozzájárult szakmai fejlődésemhez.	1,75	2,60
5. Az angol nyelvtudásom javult.	3,21	3,51
6. Szakmailag kihívást jelentett számomra.	1,10	2,75
7. Nyelvi szempontból nehéz volt.	3,25	4,44
8. Az értekezletek időzítése megfelelő volt.	1,08	1,20
9. Elegendő időm volt a feladatok teljesítésére.	2,00	4,56
10. Az elsajátított dolgok hasznosak lesznek a későbbiekben is.	1,21	1,64
11. Az elsajátított dolgok hasznosak lesznek a karrierépítésben is.	1,20	3,00
12. Az elsajátított dolgok hasznosak lesznek a munkahelyemen is.	1,07	4,00
13. Jó légkörű volt a kurzus.	1,20	1,15
14. Az oktatók jól felkészültek voltak.	1,08	1,48
15. Az oktatók barátságosak, segítőkészek voltak.	1,15	1,20
16. Másoknak is ajánlanám a kurzust.	1,25	1,32

nagyfokú függetlenség és az öt kurzusból négy alkalommal, az első napokban voltak is kieső tagok, akik ijesztőnek találták a módszert, amikor is az oktató „nem fogja a kezét”. Érdeemes megjegyezni, hogy az idegen-nyelvi környezet még ijesztőbbé tette az egészet annak ellenére, hogy a 7. témakörnél végül is nem ítélték túl bonyolultnak a dolgot a résztvevők (N: 3,25, L/T: 4,44).

A nappalis hallgatók az összes többi témakörben kedvezően ítélték meg a kurzust, és egyértelműen ajánlanák másoknak is (átlagpontszám a 16. kérdésnél 1,25). A távoktatásos/levelezős hallgatóknál közepes értékelést kapott még a kilencedik (4,56), a tizenegyedik (3,00) és a tizenkettedik (4,00) tárgykör. Valószínű ez abból ered, hogy a több valós tapasztalattal rendelkezők elmélyültebb elemzésre is képesek lennének, ha lenne több idő (9.), illetve a szélesebb körű tapasztalatok halmaza szűkíti is egy kicsit a kurzus gyakorlati alkalmazhatóságát az ő szempontjukból (11. és 12.).

Elmondható tehát, hogy a tapasztalati módszernek létjogosultsága van a felsőoktatásban és ezt nemcsak elméleti tendenciák mutatják, hanem két konkrét kurzus során elvégzett kísérlet eredményei is egyértelműen bizonyítják. Az intenzív nemzetközi vállalati

esettanulmány és a marketingstratégiai szimulációs gyakorlat is igen népszerű; a hallgatói visszajelzések alapján (nappalis, levelezős, távos) helye lenne több hasonló szakmacsoporthoz kötődő, gyakorlati modulra. Igaz, a módszer alkalmazásának széleskörű elterjesztése szervezési akadályokba ütközik az esetenként magas hallgatói létszámok miatt, de a „*Succeeding in the Global Business Environment*” vagy a „*The Marketing Game*” típusú, eleve szintetizáló célzatú intenzív kurzusok még főiskolai szinten is (szűkebb időkeret) sikeresen kivitelezhető projektek, amelyek egy időben elégitenek ki jól megfogalmazott hallgatói igényt, növelik a végzősök munkaerő-piaci versenyképességét és versenyelőnyét, és hozzájárulnak az ilyen programokat nyújtó felsőoktatási intézmények presztízs-növeléséhez.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BRADFORD, DAVID L.: *Mastering Management Education* (p. 1–2) – Sage Publications, 1993
- BRADFORD, DAVID L.: *Learning in Groups* (p. 173–179) – Sage Publications, 1993
- HALL, FRANCINE S.: *Participative Course Management* (p. 229–237) – Sage Publications, 1993
- LUNDBERG, CRAIG C.: *Case Method* (p. 45–51) – Sage Publications, 1993
- MARCIC, DOROTHY: *Experiential Method* (p. 127–134) – Sage Publications, 1993
- MICHAELSON, LARRY K.: *From lecture to interactive discussion* (p. 2–5) – Sage Publications, 1993
- RÉTHY, ISTVÁN: *A globalizáció hatása a vezetéstudomány-oktatásra* (p. 14–33) – doktori értekezés, 2002
- WEINER, JOAN – BOYER, GIL: *Simulation, Video and High-Tech Applications* (p. 79–87) – Sage Publications, 1993

A szerző főiskolai docens  
Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös  
Humántudományi Tanszék