

Miskolci Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet

**PEDAGÓGIAI ÚJDONSÁGOK A FELSŐOKTATÁSBAN -
FÓKUSZBAN A PROBLÉMA ALAPÚ TANULÁS**

Dr. Hajdú Noémi

Miskolc
2024.

Szerkesztő: Dr. Hajdú Noémi

ISBN: 978-963-358-340-1

Kiadó: Marketing és Turizmus Intézet

Tartalomjegyzék

Előszó	5
1 Bevezetés	9
2 Pedagógiai trendek	13
2.1 Bevezetés	13
2.2 Jelentős változások a felsőoktatásban	15
2.3 Oktatási trendek	19
3 Fókuszban a Z generáció	23
3.1 A Z generáció számára megfelelő módszertan	27
4 A motiválás	31
5 Tehetség	34
6 A csoport jelentősége	38
7 Gamifikáció	41
7.1 A gamifikáció jellemzői	43
7.2 A gamifikáció előnyei és hátrányai	45
7.3 Minta a gamifikációhoz	47
7.3.1 Kockázatos fogalom	47
7.3.2 Gondolattérkép új tananyaghoz	49
8 A probléma alapú tanulás elméleti megközelítése	52
8.1 A probléma alapú tanulás és a hagyományos tanulás közötti eltérés	53
8.2 A probléma alapú tanulás célja	54
8.3 A probléma alapú tanulás alapelvei	55
8.4 A probléma alapú tanulás jellemzői	56
8.4.1 A probléma alapú tanulás előnyei	58
8.4.2 A probléma alapú tanulás hátrányai	59
9 A probléma alapú tanulás alkalmazása	61
9.1 Szerepek a probléma alapú tanulás során	62
9.1.1 Az oktató szerepe	62
9.1.2 A hallgató szerepe	63
9.2 A probléma alapú tanulás megtervezése	64
9.3 A probléma alapú tanulás értékelése	65
10 Online tér és a probléma alapú tanulás	67
10.1 A probléma alapú tanulási modell virtuális tanulási környezetben	67

10.1.1	Input	68
10.1.2	Folyamat.....	69
10.1.3	Output.....	71
10.1.4	Visszacsatolás.....	71
11	Példa a probléma alapú tanulásra a gamifikáció jegyében.....	74
11.1	Marketing esettanulmányok	74
11.2	Példa: Manna esettanulmány és kérdések	79
12	Egyéb tanulási módszerek.....	84
12.1	Esettanulmány alapú tanulás	84
12.1.1	Az esettanulmány alapú tanulás jellemzői	85
12.1.2	Az esettanulmány alapú tanulás előnyei és hátrányai	88
12.1.3	Példa az esettanulmány alapú tanuláshoz.....	90
12.2	Projekt alapú tanulás	92
12.2.1	A projekt alapú tanulás jellemzői.....	94
12.2.2	A projekt alapú tanulás előnyei és hátrányai.....	96
12.2.3	Példa a projekt alapú tanuláshoz	98
13	Példa tesztjellegű vizsgasor összeállítására.....	100
14	Összefoglalás.....	108
	Utószó.....	110
	Irodalomjegyzék.....	111

Előszó

A probléma alapú tanulás (PBL) az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb jelentőséget nyert a felsőoktatásban. Ennek oka, hogy a hagyományos oktatási módszerekkel szemben új igények merültek fel. A 21. században, különösen a Z generáció számára, már nem elegendő az ismeretek passzív átadása; helyette aktív, gyakorlatorientált megközelítésekre van szükség, amelyek ösztönzik a kritikai gondolkodást, a problémamegoldást és az együttműködési készségeket. E könyv célja, hogy bemutassa a probléma alapú tanulás jelentőségét és alkalmazását a felsőoktatásban, különös tekintettel a Z generáció igényeire, valamint az új pedagógiai trendekre és módszerekre.

Az első fejezet, a **Bevezetés**. Bemutatja a generációk közötti különbségeket, amelyek jelentős hatással vannak a tanítási módszerekre. Az információszerzés módjának változása, az online világ térnyerése és a technológiai fejlődés szükségessé tette, hogy az oktatók alkalmazkodjanak ezekhez az új kihívásokhoz. E fejezet célja, hogy rávilágítson azokra a tényezőkre, amelyek meghatározzák a mai felsőoktatási környezetet, valamint, hogy felvázolja a tanulmány további részében tárgyalt témákat.

A **Pedagógiai trendek** című második fejezet célja, hogy bemutassa a jelenlegi oktatási trendeket, amelyek meghatározzák a felsőoktatás fejlődésének irányait. A technológiai fejlődés és a globális verseny fokozódása arra kényszeríti az oktatási intézményeket, hogy új módszereket alkalmazzanak a hallgatók tanulási élményének javítására. E fejezet felvázolja, hogy a felsőoktatás hogyan reagál ezekre a változásokra, különös tekintettel a tanítási módszerek személyre szabására és a munkaerőpiaci igényekhez való igazodásra. A cél az, hogy az olvasó átfogó képet kapjon arról, hogyan alakul át az oktatás a modern kor kihívásaihoz igazodva.

A harmadik fejezet, **Fókuszban a Z generáció**, részletesen tárgyalja a Z generáció sajátosságait, akik ma már meghatározó részét képezik az egyetemi hallgatóknak. E generáció sajátos igényei és tanulási szokásai komoly kihívást jelentenek az oktatóknak, mivel a hagyományos oktatási módszerek már nem elegendőek számukra. A fejezet célja, hogy bemutassa, hogyan lehet hatékonyan megszólítani és oktatni ezt a generációt, figyelembe véve

digitális készségeiket, gyakorlatorientáltságukat és az új tanulási módszerek iránti nyitottságukat. Az elemzés külön kitér a Z generáció erősségeire és gyengeségeire, valamint azokra a lehetőségekre és veszélyekre, amelyekkel szembesülnek.

A **Motiválás** című negyedik fejezet középpontjában a tanulás motivációs tényezői állnak. A fejezet célja, hogy feltárja, hogyan lehet a hallgatók tanulási kedvét fokozni és milyen szerepe van ebben a pedagógusnak, a tanulási feladatoknak, valamint a tantermi légkörnek. A fejezet részletesen tárgyalja a különböző motivációs szinteket és bemutatja azokat a módszereket, amelyekkel az oktatók ösztönözhetik a hallgatók aktív részvételét a tanulási folyamatban. A cél az, hogy az olvasó megértse, milyen tényezők befolyásolják a tanulási motivációt és hogyan lehet ezeket a tényezőket a tanulás hatékonyságának növelésére felhasználni.

Az ötödik fejezet, a **Tehetség**, a hallgatók tehetségének felismerésére és fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Ez a fejezet rávilágít arra, hogy a tehetséggondozás nem csupán az egyéni sikerekhez vezet, hanem hozzájárul a csoport dinamikájának javításához és az intézmény általános teljesítményének növeléséhez is. A fejezet célja, hogy bemutassa a tehetséggondozás fontosságát a felsőoktatásban és gyakorlati útmutatást nyújtson az oktatóknak a tehetséges hallgatók felismeréséhez és támogatásához.

A **Csoport jelentősége** című hatodik fejezet a csoportmunka fontosságát tárgyalja a felsőoktatásban. A csoportmunka nem csupán a problémamegoldó készségek fejlesztését segíti elő, hanem hozzájárul a hallgatók közötti kommunikáció és együttműködés javításához is. A fejezet célja, hogy bemutassa, hogyan lehet hatékonyan integrálni a csoportmunkát az oktatási folyamatba és milyen előnyei vannak ennek a módszernek a hallgatók számára.

A hetedik fejezet, a **Gamifikáció**, a játékosítás oktatásban betöltött szerepét vizsgálja. A játék elemek integrálása az oktatási folyamatba különösen hatékony eszköz lehet a hallgatók motiválására és elköteleződésére. A fejezet bemutatja a gamifikáció alapelveit, előnyeit és hátrányait, valamint gyakorlati példákat is nyújt annak alkalmazására. A cél az, hogy megismerjük, hogyan lehet a gamifikációt hatékonyan alkalmazni a tanulási folyamatban.

A **Probléma alapú tanulás elméleti megközelítése** című nyolcadik fejezet az oktatási módszertan elméleti alapjait tárgyalja. E fejezet célja, hogy bemutassa a probléma alapú tanulás és a hagyományos tanulási módszerek közötti eltéréseket, valamint, hogy rávilágítson a PBL alapelveire és céljaira. A fejezet logikailag kapcsolódik a korábbi fejezetekhez, és megalapozza a későbbi gyakorlati alkalmazások bemutatását.

A kilencedik fejezet, a **Probléma alapú tanulás alkalmazása**, a módszer gyakorlati megvalósítását mutatja be. Itt kerül sor a PBL során betöltött szerepek elemzésére, az oktatók és hallgatók feladatainak részletezésére, valamint a PBL tervezésének és értékelésének bemutatására. A fejezet célja, hogy gyakorlati útmutatást nyújtson azoknak az oktatóknak, akik szeretnék integrálni ezt a módszert a saját oktatási gyakorlatukba.

Az **Online tér és a probléma alapú tanulás** című tizedik fejezet az online tanulási környezet szerepét tárgyalja a PBL megvalósításában. A digitális eszközök és platformok használata különösen releváns a Z generáció számára, akik az online világban nőttek fel. E fejezet célja, hogy bemutassa, hogyan lehet a PBL-t hatékonyan alkalmazni a virtuális tanulási környezetben.

A tizenegyedik fejezet, **Példa a probléma alapú tanulásra a gamifikáció jegyében**, konkrét példákat nyújt a PBL alkalmazására a gamifikációval kombinálva. E fejezet célja, hogy gyakorlati útmutatást adjon az oktatóknak, és bemutassa, hogyan lehet a gamifikációt integrálni a PBL folyamatába a hallgatók motivációjának növelése érdekében.

A tizenkettedik fejezet, **Egyéb tanulási módszerek**, a PBL mellett más, alternatív oktatási módszereket is bemutat, mint például az esettanulmány alapú tanulás és a projekt alapú tanulás. E fejezet célja, hogy szélesebb perspektívát nyújtson az olvasóknak.

A tizenharmadik fejezet, **Példa tesztjellegű vizsgasor összeállítására**, gyakorlati útmutatást nyújt a vizsgák összeállításához a PBL módszertan alapján. E fejezet célja, hogy részletezze, hogyan lehet a vizsgák tervezését a tanulási folyamat részévé tenni, és hogyan lehet

a teszteket a hallgatók kritikai gondolkodásának és problémamegoldó készségeinek fejlesztésére használni.

A könyv utolsó fejezete, az **Összefoglalás**, átfogó képet nyújt a tanulmányban tárgyalt témákról, összefoglalja a főbb tanulságokat, és rámutat a probléma alapú tanulás jövőbeli lehetőségeire a felsőoktatásban.

Ez a könyv tehát nem csupán elméleti betekintést nyújt a probléma alapú tanulásról, hanem gyakorlati útmutatást is ad az oktatóknak, hogy miként valósíthatják meg ezt a módszert a saját tantervükben. Az egyes fejezetek logikailag egymásra épülnek, biztosítva a folyamatos átmenetet az elméleti alapoktól a gyakorlati alkalmazásig.

1 Bevezetés

Napjainkban az oktatás területén nagy kihívást jelent a generációk közötti különbség, mely az alapvető szokások megváltozásában is érzékelhető. Míg alig egy évtizede természetes volt a könyvekből történő ismeretszerzés, addig ma már többnyire az online világ biztosítja az információhoz való gyors hozzáférést. Molnár (2016, 9.o.) így fogalmaz: „A 21. század és a 20. század diákjai között olyan mértékű különbség van, ami nemcsak, hogy új igényeket támaszt az oktatás felé, de ezek az új igények már nem kivitelezhetők a hagyományos módszerekkel”. Ezen változásokat adaptálva, egyre jobban foglalkoztatja az oktatókat, hogy milyen módon lehet a mai diákokat hatékonyan tanítani.

Egyrészt a technikai és technológiai változásoknak, másrészt a generációk közötti különbségeknek köszönhetően a neveléstudomány folyamatosan alakul. Crockett (2016) szerint a 21. századi diákoknak a következő képességekkel kell rendelkezni, ahhoz, hogy boldoguljanak az életben: problémamegoldás; kreativitás; analitikus gondolkodás; együttműködés; kommunikáció; etikusság, cselekvőképesség és felelősségre vonhatóság. A fejlődés középpontjában a tananyag, a tanítási módszer optimalizálása áll, melynek célja, egy hatékony tanulási folyamat biztosítása. A pedagógia területén elterjedt a taxonómia kifejezés, mely rendszertant, ezen belül pedig az osztályozás alapjául szolgáló elveket jelenti. A taxonómiát illetően meghatározó Bloom (1956) és de Block (1975) munkássága. Bloom (1956) taxonómiájában háromféle oktatási célt különböztet meg: kognitív, affektív, pszichomotoros terület. A kognitivitás a megismerésre vonatkozó, a gondolkodáson alapuló. Tehát olyan tantervet, óratervet, tanítási és tanulási folyamatot és követelményrendszert kell kialakítani, mely fenntartja a hallgatók figyelmét a félév során. Az affektív kifejezés az érzelmi, akarat cselekvésre vonatkozik, hogy hogyan reagál a hallgató az óra különböző eseményeire, valamint az értékelésre; milyen attitűd alakul ki benne a tantárggyal kapcsolatban. A pszichomotoros szó a mentális tevékenység fizikai cselekvéssel, mozgással történő összekapcsolást tükrözi. De Block (1975) taxonómiájában ezenkívül még egy további célterület található, a volucionális, vagyis a szabad akaratból történő tevékenység (Nyéki, 1993).

A probléma alapú tanulás (problem based learning, PBL) olyan átfogó oktatásmódszertani megközelítés, melynek alapja a kognitív tanulási elmélet (Moust et al., 2005). „A kognitív tudás az értelem, a gondolkodás működésében megvalósuló tudás, és

természetesen az értelmi, gondolkodási működés megvalósításának tudása. Itt helyezkednek el az ismeretek, ismeretrendszerek, a gondolkodási műveletek: az analízis, a szintézis, az elvonás (absztrahálás), az összehasonlítás, az összefüggések felfogása (pl. hasonló, ellentétes, kisebb-nagyobb, egyenlő, egész és rész, tárgy és tulajdonság, előbbi-utóbbi-egyidejű, alárendelt-fölérendelt-mellérendelt, ok és okozat, cél és eszköz, feltétel és következmény, értékes és értéktelen, lényeges és nem lényeges stb.), a kiegészítés, az általánosítás (generalizálás), a konkretizálás, a rendezés és az analógia” (Lénárd, 1963 in: Csoma, 2009) .

„A problémamegoldás, mint alkalmazott gondolkodás, olyan komplex kognitív folyamatnak tekinthető, amelyben egyformán fontos szerepet játszik a meglévő tudás átszervezését irányító kritikai és az új tudás megszerzését irányító kreatív gondolkodás” (Tóth (2007) 50.o.). A problémamegoldás komplex kognitív modelljét az 1. ábra szemlélteti.

Problémamegoldás				
kritikai gondolkodás	Analizálás • sémafelismerés • osztályba sorolás • feltételezések felismerése		Szintetizálás • analógiás gondolkodás • összefoglalás és rendszerezés • hipotézisalkotás	
	Kiértékelés, „feltárás” • releváns ismeretek számba vétele • kritériumok meghatározása • a kritériumok prioritásának meghatározása • téves következtetések felismerése • igazolás, ellenőrzés		Kidolgozás, „felfedezés” • a meglévő ismeretek kibővítése, kiterjesztése • a meglévő tudás módosítása, konkretizálása, • új fogalmi kategóriák létrehozása	
	Összefüggések keresése • összehasonlítás • logikai gondolkodás • induktív és deduktív következtetés		Összefüggések felismerése • a gondolkodás eredetisége, fluenciája • gondolkodásbeli rugalmasság • intuíció • heurisztikus gondolkodás	
Meglévő tantárgyi tudás		A probléma iránti elköteleződés		Metakognitív tudás
Deklaratív	Procedurális			

1. ábra: A problémamegoldás komplex kognitív modellje

Forrás: Tóth (2007) 50.o.

A kritikai és a kreatív gondolkodás is három kognitív részre bontható. A kritikai gondolkodás összetevői az analízálás, a kiértékelés és az összefüggések keresése; míg a kreatív gondolkodásé a szintetizálás, a kidolgozás és az összefüggések felismerése. A kritikai gondolkodás során hasznosítjuk a meglévő tantárgyi tudást, míg a kreatív gondolkodás közben olyan készségek is képességek is megjelenhetnek, melyeknek eddig nem voltunk tudatában.

A probléma alapú tanulás aktív módja annak, hogy a hallgatók megismerjék az alapvető problémamegoldó készségeket és új tudást szerezzenek az egymással történő interakciók során, ez olyan kulcsfontosságú szakértelem, melyet szinte minden munkakörnyezetben megkövetelnek (Phungsuk et al., 2017). A probléma alapú tantervben, a diákok kis csoportokban (ideális esetben 8-10 fő) problémát vagy esetet mutatnak be, melynek lényege, hogy valódi szakmai tartalmat hordoznak (Rovers et al., 2018). A konkrét esettanulmány kérdés feldolgozásánál a csapatok kijelölnek egy csapatfőnököt, aki a kommunikációért és az oktatókkal történő kapcsolattartásért lesz felelős. A közös problémamegoldó munka során a hallgatók minél szorosabb együttműködésre kényszerülnek, hiszen a félév végén kapott gyakorlati jegyük függ a csapattól. Az ilyen oktatási környezetben az oktató a csoportmunka előmozdítójaként tevékenykedik (Szögedi, 2012). Tehát nem a klasszikus információ- és tudásátadás a feladat, hanem a gyakorlati példán keresztül történő vállalati élethelyzet megoldása. Barrows (1996) így fogalmaz: a tanár sokkal inkább a csoportfolyamat előmozdítójaként tevékenykedik, és nem, mint egy információközvetítő vagy tudásszakértő. Nem véletlen, hogy a PBL továbbra is fontos szereplője lesz a felsőoktatási tanterveknek az egész világon (Yew és Goh, 2016).

Azonban az újfajta tanulási módszerek kialakításához szervesen hozzátartozik az online környezet, az információs technológia. Éppen ezért a gamifikáció alkalmazása nagy lehetőséget jelent a hagyományos oktatásban, ahol gyakran találkozunk motiválatlan diákokkal, melynek következtében az oktatók nehezen tudják őket bevonni a tanulási tevékenységekbe (Marcos et al., 2014). Gamifikáció alatt játék elemek és technikák használatát értjük (nem játék kontextusban), amely az emberek bevonására és a problémák megoldására szolgál (Deterding et al., 2011). „...a játék nem csupán öncélú, szórakoztató szabadidős tevékenység, hanem olyan potenciális értékteremtő eszközök, amelyek az élet minden területét képesek átalakítani, hatékonytá tenni, és nem utolsósorban a közérzetet és a hétköznapi hangulatot is javítják” (Fromann, 2017, 15.o.). Az új alapokra helyezett 21. századi oktatásban pont erre van

szükség, a könnyed tanulásra, amikor sikerül felkelteni a hallgatók érdeklődését, sikerül őket bevonni a közös munkába, és játszva tanulhatnak. Az oktatás területén Prieara (2015) azt tapasztalta, hogy a gamifikációval növelhető a kooperáció a diákok, valamint az oktatók és diákok között egyaránt. Rab (2013) szerint „az oktatás gamifikációjának helyes megközelítése egy szemléletváltáson alapulhat”. Fitz-Walter et al. (2012) bebizonyították, hogy ez a módszer rendkívül hatékony a hallgatók elköteleződésében a nem tantervi tevékenységek esetében.

2 Pedagógiai trendek

2.1 Bevezetés

Az utóbbi években a környezeti tényezők változása és a technológia gyors fejlődése, valamint a generációs szakadék jelentős kihívást jelentenek a felsőoktatásban. Egy évtizeddel ezelőtt a könyvekből történő tanulás volt a jellemző tanulási mód. Azonban manapság az online platformok azonnali hozzáférést biztosítanak a tudáshoz. Molnár (2016) szerint a 21. század diákjai és a 20. század diákjai között jelentős különbség van, amely „új követelményeket támaszt az oktatással szemben, de ezeket az új igényeket már nem lehet hagyományos módszerekkel kielégíteni”. Mindezek hatására az oktatókat egyre inkább foglalkoztatja, hogyan tanítsák hatékonyan a mai diákokat.

Toynbee (1985) mondása, miszerint „az egyetemi hallgatókkal való bánásmód művészete az, hogy úgy teszünk, mintha felnőttként kezelnék őket”, egy kulcsfontosságú tanácsot illusztrál. Rávilágít annak fontosságára, hogy a hallgatók autonómiáját és érettségét értékeljük, ugyanakkor tisztelettel bánjunk velük. A felsőoktatás kontextusában az egyetemi hallgatók jellemzően fiatal felnőttek, akik a középiskolai szabályozott környezetből egy függetlenebb légkörbe kerülnek. Toynbee idézetének szellemében az oktatók azt az üzenetet közvetítik, hogy a hallgatók maguk irányíthatják saját oktatásukat és bölcs döntéseket hozhatnak. Ebbe beletartozik a kölcsönös tisztelet, a nyílt kommunikáció és az intellektuális függetlenség. Az oktatók kritikus gondolkodásra ösztönzik a diákokat, értelmes vitákba vonják be őket, és lehetőséget biztosítanak az önreflexióra és a felfedezésre. Lényeges, hogy segítő kezdet nyújtsunk a diákoknak a saját tanulási folyamatukban. Az oktatók bátoríthatják és inspirálhatják a diákokat arra, hogy aktívan résztvegyenek a tanulásban, hogy elősegítsék szellemi növekedésüket és fejlődésüket.

A Global Digital Loans (2023) szerint a 21. század diákjainak a következő készségekkel kell rendelkezniük ahhoz, hogy sikeresek legyenek az életben:

- „önszerveződés,
- a figyelem összpontosítása,
- kritikus gondolkodás,
- kommunikációs készségek,
- a motiváció keresésének képessége,
- vezetői képességek.”

Az önszerveződés fontossága a diákok életében nem kérdéses, hiszen a megfelelő időgazdálkodás és a tevékenységek megszervezése része az önálló fejlődésnek.

A figyelem összpontosítása szükséges a hatékony tanuláshoz. A koncentráció időtartama gyakorlással javítható. Manapság a diákok figyelmét könnyen elveszíthetjük, például a mobiltelefonok miatt. Megfigyelhető a FOMO (fear of missing out) vagyis kimaradástól való félelem jelensége. Amikor az órán „offline” vannak a diákok, akkor attól tartanak, hogy kimaradnak az online világ történéseiből.

A kritikai gondolkodás fejlesztése és elsajátítása része a független véleményalkotásnak. Lényeges, hogy a diákok képesek legyenek a rendelkezésre álló információkat tudásuk alapján értékelni, hogy felelős szakmai döntést hozzanak. A különböző nézőpontok megértése, a kauzális összefüggések feltárása és a problémamegoldás elősegíti a kritikus gondolkodást.

A kommunikációs készségek manapság kulcsfontosságúak a személyes és szakmai kapcsolatok és együttműködések kialakításában. Az olvasás, a szakszókincs használata, a prezentációs készségek fejlesztése és a felmerülő konfliktusok kezelése mind hozzájárulnak a kommunikációs készségek fejlesztéséhez.

Az érdeklődés fenntartása és az új dolgok megismerése folyamatosan motiválja a diákokat, ami segít céljaink meghatározásában és elérésében, valamint növeli teljesítményünket. A motiváció része a pozitív életszemléletnek és a sikeres karrierútnak.

A vezetés értéke a tevékenységek megfelelő tervezésében és ütemezésében rejlik a célok hatékony elérése érdekében.

A diákok nagyobb valószínűséggel jegyzik meg az információkat, ha aktívan részt vesznek a tanulásban. Így gyorsabban megértik és értelmezik a tananyagot. A csoportos megbeszélések, a gyakorlati tapasztalatok és más aktív tanulási technikák elősegítik a kritikus gondolkodást, a kreativitást és a problémamegoldó készség kialakulását. A tanórán kívüli tevékenységek és a szünetekben folytatott beszélgetések lehetőséget adnak az előadónak arra, hogy jobban megismerje a diákokat és megértse motivációikat. Ha aktívan bevonjuk a diákokat a tanulási folyamatba, akkor úgy érzik, hogy függetlenebbek. Ily módon képessé válnak arra,

hogy saját döntéseket hozzanak szakmai jövőjükéről. Ez a titka az egész életen át tartó tanulásnak.

A gyakorlati tapasztalat, amely hidat képez az elméleti tudás és a vállalati gyakorlat között, hatékonyan hozzájárul a diákok elköteleződési folyamatához, mivel segít megérteni, hogy a tanultak hogyan kapcsolódnak a szakmájukhoz. Ha a diákok látják ezt a kapcsolatot, jobban fogják értékelni az oktatásukat.

Az élvezetes tanulási környezet megteremtéséhez elengedhetetlen, hogy felismerjük a diákok eltérő tudását, készségeit és képességeit. Az oktatók eredményesebb tanulási környezetet teremthetnek azáltal, hogy az oktatást az egyes hallgatók igényeihez igazítják, és visszajelzést adnak. A hallgatók akkor érzik a támogatást és a csoporttársaikhoz való kötődést, ha aktívan részt vesznek a tanulásban.

Összefoglalva, a fejlesztés fő célja a tanterv és a tanítási módszer optimalizálása a hatékony tanulási folyamat biztosítása érdekében.

2.2 Jelentős változások a felsőoktatásban

A könyv tartalma szempontjából érdemes megvizsgálni, milyen más kihívásokkal kell ma szembenézniük manapság az egyetemeknek. Kljacsco és Mau (2021, 234. o.) a következő tényezőket ajánlja figyelmünkbe:

1. A munkaerő-piaci dinamizmust és az új szakmák megjelenését,
2. az oktatás átalakulása a gazdasági növekedés egyik fő pillérévé vált és megnőtt a minőségi oktatás iránti kereslet,
3. az új oktatási technológiák gyors megjelenése és fejlődése,
4. erősödő verseny a legjobb oktatókért,
5. a technológiai bázis és az oktatási környezet minősége az egyetemek versenyképességének fő tényezőit jelentik,
6. tudományos fejlődés a globális hálózati együttműködésen keresztül is zajlik,
7. a diákok és a személyzet mobilitása az oktatás hatékony fejlesztésének tényezőjévé vált,

8. az egyetemek dinamikus fejlődésének és pénzügyi stabilitásának fenntartása meghatározó jelentőségű.

A környezet és a gazdaság gyors változásai kétségtelenül nagy kihívást jelentenek az oktatás számára, mivel új szakmák jelennek meg. A világjárvány idején az online munkavégzés képessége egyre fontosabbá vált. A diákok online tanultak és a beadandókat digitális környezetben írták. Az oktatás óriási fejlődésen ment keresztül ebben az időszakban, mivel a hagyományos, frontális tanítási módszer nem működött online, ahol sokkal nehezebb fenntartani a figyelmet. Ennek eredményeképpen egyre fontosabbá vált a diákok aktivitásának növelése az órákon, az elkötelezettség fokozása és a csoportos, együttműködő feladatmegoldás alkalmazása az online osztályteremben. A pandémia megszűnésével az élet egy kicsit normalizálódott, de az online jól működő eszközök megmaradtak a tantermi órákon.

A munkaerőpiacon a vállalatok igényei is megváltoztak, és megnőtt a kereslet az informatikai szakemberek iránt. Az élet minden területe online-ná változott. Az oktatás, a vásárlás, a szolgáltatások igénybevétele. Ez egyre több munkaerőt vonz az online világba. Ami az oktatást illeti, ugyanez a folyamat nagy kihívást jelent az egyetemek számára, mivel minden kutatási területnek van online vonatkozása. A közösségi médiaplatformokon a felhasználók tematikus csatornákat hoztak létre, amelyek lehetőséget biztosítottak a tanulásra. Ezek alapkövetelménye a megfelelő minőségű tartalom előállítása.

A felsőoktatás versenyképesebbé tétele érdekében egyre nagyobb jelentőséggel bír az egyetemek és a vállalkozások közötti együttműködés erősítése, duális képzési programok létrehozása és szakmai gyakorlatok létrehozása. Ezeknek a programoknak a lényege a következő: a hallgatók az egyetemi tanulmányok mellett a szakterületükre jellemző gyakorlati tevékenységeket is elsajátítják. Amikor a hallgatók megkapják a diplomájukat, már olyan szakmai tapasztalattal rendelkeznek, amelyet a munkájuk során hasznosítani tudnak, a vállalatokhoz pedig nem pályakezdő alkalmazottak érkeznek. Természetesen az egyetemi oktatók is részt vesznek ebben a szakmai folyamatban, hiszen folyamatosan fejleszteniük kell tudásukat, hogy lépést tudjanak tartani az iparág fejlődésével. A nemzetközi egyetemi projektek fokozzák ezt a lehetőséget az oktatók számára, melyek során megtörténik a tapasztalatcsere.

A gyors fejlődés miatt a különböző tantárgyak keretében oktatott tananyag tartalmát minden évben felül kell vizsgálni, és szükség esetén rugalmasan ki kell egészíteni és

módosítani. Itt megjelennek a vállalkozások új igényei, valamint a generációk közötti jelentős különbségek, így a pedagógiai módszertannak is fejlődnie kell. A Z generáció, amely jelenleg egyetemre jár, rendkívül gyakorlatias, és gyakorlati szakmai tudást kíván szerezni. Gyermekkoruk óta hozzászoktak a környezet komplexitásához, amikor egyszerre több dologgal foglalkoznak (multitasking). Akkor tanulnak a leghatékonyabban, ha aktív szerepet kapnak az osztályteremben. E generáció számára a hagyományos frontális oktatás már a múlté.

A minőségi oktatás a dinamikusan növekvő gazdaság pillére. Amikor a hallgatók az egyetemeken naprakész tudást szereznek, magasan képzett emberek lépnek be a munkaerőpiacra, ami innovációhoz és gazdasági fejlődéshez vezet. Ebben az összefüggésben a hallgatók kompetenciái, készségei és képességei kulcsfontosságúak. A magas színvonalú oktatás lehetőséget teremt az innovációra és a kreatív gondolkodásra.

A pedagógusoknak nemcsak a tanított tantárgyakat, hanem az oktatási környezetet és az alkalmazott oktatási technológiát is javítaniuk kell. A pandémia során kialakult egy jó gyakorlat. Az oktatók együttműködtek és közösen tanultak olyan új alkalmazásokról és eszközökről, amelyek megkönnyítik és gamifikálják a tanulást. A Z generáció könnyebben és hatékonyabban használja az online eszközöket, mint a hagyományosakat. Az egyetemek e-learning platformjai segítenek a hallgatóknak a tananyag strukturálásában, valamint abban, hogy témák szerint könnyen elérjék a különböző e-könyveket és online tananyagokat. Ezek a platformok lehetővé teszik a beadható és a kurzus résztvevőivel megosztható munkák összegyűjtését is. A virtuális tanulási platformok javítják és elmélyítik a hallgatók közötti szakmai kommunikációt és együttműködést, és segítik a szakma alkalmazását. A hallgatók tevékenységei nyomon követhetők az online oldalon, személyre szabott fejlődési lehetőségeket teremtve, ami jelentősen hozzájárul a hallgatók elkötelezettségéhez és motivációjához.

A folyamatos innováció mellett a klasszikus oktatási tevékenység három pilléren nyugszik, az alábbiak szerint: (1) a fő tevékenység természetesen a tanítás, de ezen kívül vannak (2) publikációk és (3) a projektekben és gyakorlati együttműködésekben való részvételi kötelezettség. A felsőoktatás nemzetközivé válása miatt előnyt jelent az idegen nyelv ismerete és a tantárgyak idegen nyelven történő oktatása is. Természetesen minden oktatónak megvannak a maga erősségei és gyengeségei ezekben a feladatokban. A felsőoktatásban átalakulási folyamatnak vagyunk tanúi, hiszen nemcsak a jól képzett hallgatókért, hanem az oktatókért is megindult a verseny. Magyarországon Budapest vonzereje nyilvánvaló, hiszen a

hallgatóknak több lehetőségük van arra, hogy a diploma megszerzése után válogathassanak a munkaerőpiaci kínálat között. Az alapítványi fenntartású egyetemeken megjelentek a teljesítményértékelő rendszerek, amely összehasonlíthatóvá teszi az oktatók munkáját és a jövőben lehetővé teszi az oktatók erősségeinek célzott fejlesztését és a gyenge pontjaik azonosítását.

Az egyetemek feladata, hogy megosszák tudásukat és erőforrásaikat az iparral és a társadalommal. A nemzetközi projektekben a tapasztalatok megosztása más konzorciumi tagokkal és felsőoktatási intézményekkel új perspektívákat jelent a folyamatos fejlődéshez. Ezek a horizontális együttműködések kiváló lehetőséget biztosítanak a kulturális sajátosságok megismerésére, a látókör kiszélesítésére és a globális együttműködési hálózatok kiépítésére. Ezeket az együttműködések nagymértékben felgyorsították az online kommunikációs programok. A nemzetközi kutatóközösségekben való részvétel a hallgatók számára is nyitott, akik ezáltal életre szóló tapasztalatokat és szakmai kapcsolatokat szerezhetnek.

Ha a felsőoktatási intézmények folyamatosan figyelemmel kísérik az iparági trendeket, akkor szakjaik fejlesztésével segítik az egész életen át tartó tanulás lehetőségét. Például ösztönözhetik az érdeklődőket egy második diploma megszerzésére vagy más posztgraduális képzésre. Az intézményi alapú élethosszig tartó tanulás bevezetése Magyarországon még újdonságnak számít, amelynek elterjedése elősegíti az emberek személyes szakmai fejlődését. Az új ismeretek révén az emberek új készségeket szereznek, amelyek bővítik szaktudásukat és látókörüket, vagyis alapvető kompetenciát jelentenek a folyamatosan változó munkakörnyezetben.

Összefoglalva, a felsőoktatás ma jelentős kihívásokkal néz szembe, amelyeknek leginkább innovációval, önfejlesztéssel, valamint a trendek és a környezeti változások követésével lehet megfelelni.

2.3 Oktatási trendek

Az oktatás globalizációjával a hálózatépítés és az együttműködés új korszaka kezdődött. A globális tényezők ma már nemcsak a helyi viszonyokra korlátozódó oktatási mintákat befolyásolják. A kommunikáció, a mobilitás és a technológia gyors fejlődése az oktatást határok nélküli szakmává tette.

A Digital Marketing Institute (2023) összefoglalta a 6 legfontosabb felsőoktatási trendet 2023-ra, melyek a következők:

1. az oktatás árucikk,
2. a diákok igénylik a személyre szabott oktatást,
3. a munkáltatók képzettséget és puha készségeket (soft skills) várnak,
4. a mikrogyakorlatok előnyt jelentenek,
5. az adatelemzés a legkeresettebb készség,
6. ismerni és reagálni kell a piaci trendekre.

A felsőoktatásra úgy kell tekinteni, mint egyfajta árucikk és szolgáltatás. Ez alatt azt értjük, a felsőoktatási intézmények és programok egyre inkább piaci alapon működnek és versenyeznek a hallgatókért és a finanszírozásért. Ebben az értelemben a felsőoktatás nem csupán egy hagyományos oktatási intézmény, hanem olyan szolgáltatás, amelyet a hallgatók és más érdekeltek vesznek igénybe.

Ez a változás számos gazdasági, társadalmi és technológiai tényezőnek köszönhető. A hallgatókért, a tudományos kiválóságért és a kutatási eredményekért folytatott globális verseny egyre fokozódik. Az oktatási piacon a diákok különböző egyetemek, szakok és tanulmányi programok közül választhatnak, mely alapvető hatással van a későbbi karrierjükre. Ennek eredményeképpen az egyetemek egyre inkább arra törekszenek, hogy minőségi oktatást és szolgáltatásokat nyújtsanak, hogy több diákot vonzzanak.

Emellett a felsőoktatás finanszírozása is fontos szerepet játszik ebben a folyamatban. Az állami finanszírozás gyakran korlátozott, és az egyetemeknek alternatív forrásokat kell találniuk a működési és fejlesztési költségeik fedezésére. Az oktatás digitalizálása és a távoktatás fejlődő lehetőségei szintén hozzájárulnak ehhez a változáshoz. Az online kurzusok

és programok lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy bárholnan hozzáférjenek a tanulási platformokhoz, ami szintén növeli a hallgatókért folyó versenyt a globális piacon.

Amikor a diákok személyre szabott szolgáltatásokat igényelnek tanulmányaik során, akkor elvárják, hogy az oktatási intézmények és programok alkalmazkodjanak egyéni igényeikhez, érdeklődési körükhöz, tanulási stílusukhoz és céljaikhoz. Ez a folyamat a modern felsőoktatás hallgatóközpontúságának elemei közé tartozik, és hangsúlyozza, hogy az oktatásnak rugalmasnak és alkalmazkodónak kell lennie a hallgatók különböző igényeihez. A személyre szabott oktatás lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy saját tempójukban tanuljanak, saját érdeklődésük alapján válasszanak tantárgyakat és tanulmányi programokat, és egyéni igényeiknek megfelelő támogatást kapjanak. A személyre szabott oktatás során a diákok hatékonyabban sajátítják el a tananyagot és könnyebben fel tudnak készülni a jövőbeli karrierükre.

A rugalmasság rendkívül fontos a diákok számára, mivel minden diáknak egyedi tanulási igényei és preferenciái vannak. A rugalmas tanulási útvonal lehetővé teszi számukra, hogy személyre szabják a tanulási élményt, ami hatékonyabb és motiválóbb tanulást eredményezhet. Az online és offline tanulási lehetőségek kombinálása, azaz a blended learning további előnyökkel jár. Ebben a megközelítésben a diákoknak lehetőségük van hagyományos tantermi oktatásban részesülni, miközben rugalmasan kihasználhatják az online tanulás előnyeit. Így a saját igényeiknek megfelelően tudják szabályozni a tanulás ütemét és helyét. A blended learning alkalmas lehet az elfoglalt emberek, például sportolók vagy szakemberek számára, akiknek kevés idejük van a hagyományos tantermi oktatásra. Számukra a felsőoktatás rugalmas időbeosztást kínálhat ezzel a módszerrel. A tanulás független a helyszíntől, azaz a diákoknak nem kell utazniuk az órákra, ami növelheti a tanulás hatékonyságát. Az online tanulási platformok számos olyan eszközt kínálnak, amelyek segítségével az elfoglalt emberek alkalmazkodhatnak a tanulási preferenciáikhoz. Ezek közé tartozhatnak videók, podcastok, cikkek, interaktív gyakorlatok.

A munkáltatók nemcsak a hallgatók képzettségét és szakértelmét vizsgálják, hanem az úgynevezett "puha" készségek vagy kompetenciák meglétét is. Ezek olyan általánosabb, átfogó készségek, amelyek az élet és a munka minden területén hasznosak. Doyle (2022) szerint a puha készségek nem technikai jellegű készségek, amelyek a munkavégzés módjára vonatkoznak. Ide tartozik, hogy hogyan lépünk kapcsolatba a kollégákkal, hogyan oldunk meg problémákat, és

hogyan menedzseljük a munkádat. A puha készségek közé soroljuk a következőket: alkalmazkodóképesség, kommunikáció, kompromisszumkészség, kreatív gondolkodás, megbízhatóság, vezetés, munkamorál, csapatmunka, pozitivitás, időgazdálkodás, motiváció, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, konfliktuskezelés és tárgyalás. A munkáltatók számára ezek a puha készségek rendkívül fontosak, mivel a munkavállalók hatékony együttműködése, kommunikációja és problémamegoldása elengedhetetlen a sikeres működéshez. Azok a diplomások, akik rendelkeznek ezekkel a készségekkel, könnyebben beilleszkednek a munkakörnyezetbe és hozzájárulnak a vállalat sikeréhez.

A mikrogyakorlat rövid távú munkalehetőség, amely jellemzően néhány héttől legfeljebb néhány hónapig tart. Ez a forma lehetővé teszi a diákok, friss diplomások vagy kevés tapasztalattal rendelkező személyek számára, hogy rövid idő alatt betekintést nyerjenek egy adott vállalat működésébe, projektjeibe. A szakmai gyakorlat során konkrét feladatokra összpontosítanak. A pályakezdő diákoknak gyakorlati munkatapasztalatot kínálnak.

Az adatelemzés az egyik legkeresettebb készség napjainkban. Az elmúlt években megnőtt az online jelenlétünk, munkánk és vásárlásaink száma. Minden tranzakcióval nyomot hagyunk a rendszerben. Ezt a növekvő adatmennyiséget fel kell dolgozni, hogy értékes információkhoz jussunk, például a piaci trendek, a fogyasztói magatartás vagy akár a versenytársak teljesítményének jobb megértéséhez. A megfelelően elemzett adatok a vállalati versenyképesség egyik legfontosabb pillére. Az adatokból származó információkkal hatékonyabbá válik a döntéshozatal. A vállalkozások, a kormányzati szervek, a nonprofit szervezetek és más ágazatok nagyobb mértékben használják ezeket az adatokat a stratégiai tervezéshez.

A felsőoktatási intézmények számára meghatározó jelentőségű, hogy ismerjék a piacot és reagáljanak a trendekre, mivel ez segít a hatékonyabb oktatási stratégiák kidolgozásában és abban, hogy a hallgatók számára releváns és versenyképes kurzusokat kínáljanak. Lényeges, hogy a diákok olyan oktatásban részesüljenek, amelyre komoly kereslet van a piacon a vállalati és a nonprofit intézményekben egyaránt. A vonzó és versenyképes oktatási kínálat kialakításához folyamatosan figyelemmel kell kísérni a piaci trendeket. A változó piaci környezet miatt az oktatási programoknak aktuális és releváns tartalommal kell rendelkezniük.

Az egyetemek szerepe nemcsak az ismeretek átadásában rejlik. Fontos, hogy a hallgatóknak karrierlehetőséget biztosítsanak és sikeresen elhelyezkedjenek a munkaerőpiacon. A piaci ismeretek birtokában az oktatási intézmények jobban tudják segíteni a diákokat abban, hogy a vállalatok által keresett pozíciókhoz hasznos készségeket és ismereteket szerezzenek.

A folyamatos fejlődés és a hallgatók érdekeit szolgáló oktatás iránt elkötelezett intézmények új utakat találhatnak az innovatív és hatékony oktatás biztosítására. A felsőoktatási trendek aktív nyomon követése lehetővé teszi az egyetemek számára, hogy hosszú távú stratégiákat tervezzenek. Az oktatási intézmények számára a felsőoktatási trendekre való reagálás kulcsfontosságú a versenyképesség megőrzéséhez és a hallgatók elégedettségének növeléséhez.

3 Fókuszban a Z generáció

A Z generáció (1995-2010) igazi digitális bennszülött, digitális nemzedéknek is nevezik őket. Ezek a diákok olyan körülmények között nőttek fel, mely teljes mértékben különbözik tanáraik gyermekkorától, ugyanis az internet születésük óta jelen van az életükben. Az újfajta kommunikációs eszközök alapvetően hatással vannak a tanulási folyamatra is, hiszen ezek a diákok a gyors információáramláshoz vannak hozzászokva. „Ez a nemzedék a legkisebb létszámú és a legoktatottabb, a legkisebb családba született, és a legidősebb anyák nevelik őket” (Cvonline, 2011). Az új generáció számára a hagyományos frontális oktatás kevésbé érdekfeszítő és követhető, ezért szükség van új oktatási módszerek megismerésére és alkalmazására.

A Z generációs diákok rendkívül gyakorlatorientáltak, akkor hajlandóak valamit elsajátítani, amennyiben az egyértelműen látszik, hogy mikor és hol tudják a későbbi karrierjük során hasznosítani. A felsőoktatást szolgáltatásként értelmezik, ahol megnőtt a kereslet az igény és érdeklődési körnek megfelelő oktatásra. A korábbi hagyományos oktatás helyett ez a nemzedék részt kíván venni és saját maga szeretné kialakítani a tanulási folyamatát.

A Barnes & Noble College (2016) kutatása alapján a megkérdezett diákok 51%-a azt állította, hogy a gyakorlat általi tanulás (learning by doing) a legjobb számukra, míg csak 12% jelölte meg az előadáson való részvétel során a hallgatás útján történő tanulást. Ugyanezek a diákok megemlézték, hogy hajlamosak az osztálybeszélgetések és az interaktív osztálytermi környezetek élvezésére a hagyományos disszeminációs oktatási módszerrel szemben. Továbbá a kutatásból az is kiderül, hogy a Z generáció teljesen elégedett azzal, hogy más diákokkal együtt tanul, akár az iskolán kívül is, digitális programok segítségével (Skype, Zoom, Gotomeeting). Ezért szükség van a digitális környezet alkalmazására a hagyományos oktatás során.

Fontos az élményszerű tanítás, melynek során a diákok az óra részeseivé válnak, ekkor nagyobb mértékű elköteleződés figyelhető meg. Ha kialakul az érintettség, akkor sikerült felkelteni a diákok figyelmét saját szakmájuk iránt. A tanulást nem kell csupán az egyetemi órákra korlátozni, hiszen bármikor bárhol megtörténhet. Valójában, az internet használatával,

több információhoz férnek hozzá ezek a diákok, mint a korábbi generációk. A tanulási folyamatuk kialakításánál is azt szeretnék, ha az Egyetemen gyakorlatorientált, hasznos, aktuális, releváns és azonnal használható tudáshoz jussanak, amelyet a jövőben közvetlenül alkalmazhatnak. Annak érdekében, hogy hatékony tanulási környezetet tudjunk kialakítani a Z generáció számára, ismerjük meg egy SWOT elemzés segítségével ezt a nemzedéket részletesebben (1. táblázat).

A Z generáció életük jelentős részét a digitális világban élik. Ez a generáció különösen érdekes, mivel ők az elsők, akik teljes mértékben az internet és a modern technológia uralta világban nőttek fel. A Z generáció értékrendje, viselkedési mintái és világnézete jelentősen különbözik az előző generációkétól, ami számos új lehetőséget és kihívást hoz magával. Ahhoz, hogy megértsük, milyen szerepet játszhatnak a társadalomban és a gazdaságban, elengedhetetlen, hogy alaposan megvizsgáljuk erősségeiket, gyengeségeiket, lehetőségeiket és a veszélyeket. Arnaz-Pemberton (2019), Mishra (2019) és Nessel (2015) alapján, összefoglalásként készítettem egy SWOT elemzést a Z generációra vonatkozóan.

Erősségek:

- **Eredményorientáltság:** A Z generáció tagjai erősen fókuszálnak a céljaik elérésére, hajtja őket a siker és az eredmények elérése iránti vágy.
- **Digitális bennszülöttek:** Komoly technológiai hozzáértéssel rendelkeznek, mivel már gyermekkorukban hozzáfértek a digitális eszközökhöz.
- **Magabiztosság:** A technológiai ismereteik és az információhoz való könnyű hozzáférésük miatt magabiztosak, és hisznek saját képességeikben.
- **Többfeladatos figyelem:** Egyszerre több dologra képesek figyelni, ami a multitasking készségeikből fakad.
- **Kíváncsi alkotók:** Jellemző rájuk a kreativitás és a folyamatos tanulási vágy, szeretnek új dolgokat felfedezni.
- **Realisták és rugalmasak:** A Z generáció tagjai reálisan látják a világot, és könnyen alkalmazkodnak a változásokhoz.
- **Változás elfogadása:** Nyitottak az új dolgokra, elfogadják és gyakran saját maguk hívják életre a változásokat.
- **Együttműködők:** Jó csapatjátékosok, könnyen dolgoznak együtt másokkal.

- Sokféleség jellemzi őket.
- Fontos számukra, hogy megtalálják az egyensúlyt a munka és a magánélet között.

Gyengeségek:

- Minimális társadalmi készségek: Kevésbé fejlettek a személyes kapcsolatteremtésben.
- Kommunikáció hiánya: Gyakran nehézséget okoz számukra a személyes kommunikáció, inkább az online felületeket részesítik előnyben.
- Figyelemhiány: Gyakran elkalandozik a figyelmük.
- Motivációs problémák: Nehezen motiválhatóak, különösen, ha nem kapnak azonnali visszajelzést és útmutatást.
- Impulzív cselekvések: Kevésbé átgondolt döntéseket hoznak, ami impulzív viselkedésükből fakad.
- Technológiai függőség: Erősen kötődnek a technológiához, ami függőséghez vezethet.
- Tapasztalatlanság.
- Márkafüggőség: Erősen befolyásolja őket a márkák iránti vonzódás.
- Narcizmus: Önmagukra fókuszáló hozzáállás jellemzi őket, ami narcisztikus viselkedéshez vezethet.

Lehetőségek:

- Vállalkozói szellem: A Z generáció tagjai hajlamosak saját vállalkozás indítására és a független munkavégzésre.
- Társadalmi problémák iránti figyelem: Érdeklődnek a társadalmi kérdések iránt, és hajlandóak tenni ezek megoldása érdekében.
- Jövőbeli vezetők: Jó esélyük van arra, hogy a jövő vezetőivé váljanak, hiszen innovatív gondolkodásmóddal rendelkeznek.
- Egyedülállóan képzettek: Magas szintű oktatásban részesülnek, és könnyen hozzáférnek az információhoz.

- Kevésbé kockázatkerülők: Hajlandóak vállalni a kockázatot, különösen, ha ez új lehetőségekkel jár.
- Saját sorsuk irányítása: Erős a vágy bennük, hogy saját maguk alakítsák életüket és karrierjüket.
- Globális piacok fejlesztése: A globális világban való könnyű eligazodásuk lehetőséget ad számukra, hogy új piacokat fedezzenek fel és alakítsanak ki.

Veszélyek:

- Képernyőfüggőség: A technológia túlzott használata súlyos egészségügyi és mentális problémákhoz vezethet.
- Társadalmi elszigeteltség: A személyes kapcsolatok helyett az online térben való jelenlétük társadalmi izolációhoz vezethet.
- Online információk veszélye: Könnyen ki vannak téve az online dezinformációnak és manipulációnak.
- Valóság és digitális világ közötti egyensúly: Nehézséget okozhat számukra a valóság és a digitális világ közötti egyensúly megtartása.
- Félelem az Y-generáció fölülmúlásától: A Z generáció tagjai gyakran érznek nyomást, hogy túlszárnyalják az Y-generáció eredményeit.
- Képzett munkavállalók elvesztése: A munkaerőpiacon való tapasztalatlanságuk miatt hátrányba kerülhetnek.
- Mentális és fizikai egészség kockázatai: A stressz, a technológia függőség és a képernyőidő növeli a mentális és fizikai egészségügyi problémák kockázatát.

A Z generáció olyan különleges tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek jelentős előnyt biztosít számukra a mai gyorsan változó világban. Az eredményorientáltságuk, technológiai hozzáértésük és rugalmasságuk révén képesek lesznek sikeresen helytállni a munkaerőpiacon, valamint hozzájárulni a társadalmi és gazdasági fejlődéshez. Ugyanakkor figyelembe kell venni gyengeségeiket, mint a személyes kommunikációs készségek hiánya és a technológiai függőség, amelyek kihívásokat jelenthetnek mind a személyes, mind a szakmai életben.

A lehetőségek között kiemelkedik a vállalkozói szellem és a társadalmi problémák iránti érzékenység, amely lehetővé teszi számukra, hogy aktívan részt vegyenek a jövő alakításában. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni a rájuk leselkedő veszélyeket sem, mint a képernyőfüggőség, a társadalmi elszigeteltség és a mentális egészség romlása. Ezek a tényezők komoly akadályokat gördíthetnek eléjük, ha nem kezelik őket megfelelően.

Összegzésként elmondható, hogy a Z generáció tagjai jelentős potenciállal bírnak, de sikerük és boldogulásuk kulcsa a tudatosságban és az egyensúly megtalálásában rejlik.

A Z generáció SWOT elemzése értékes eszköz lehet az oktatásban, mivel segít az oktatóknak megérteni diákjaik sajátos igényeit és erősségeit. A SWOT elemzés segíthet abban, hogy az oktatási stratégiák jobban igazodjanak a Z generációhoz, ezáltal hatékonyabban támogassák a diákok fejlődését és felkészítsék őket a jövő kihívásaira.

3.1 A Z generáció számára megfelelő módszertan

A 2008-as gazdasági válság idején született, vagy már éppen általános iskolás volt a Z generáció, melynek következtében felértékelődött számukra a tanulás, amely a biztos, jó megélhetést eredményező munka alapja (Duse és Duse, 2016). Popova (2017) szerint a múltban használt tanítási tapasztalat bebizonyította, hogy a tanárközpontú módszerek konzervatívak és korlátozottak az alkalmazott eszközök és technológiák szempontjából. Továbbá a jövő tanítása diákokközpontú megközelítést követel, hiszen ez az egyetlen módja a készségek és képességek fejlesztésére, a motiváció fenntartására a diákok tanulmányainak teljes időtartamára vonatkozóan.

Alapvetően a Z generáció nem fogadja el a tekintélyelvűséget, tehát a tanárt sem illeti meg automatikus tisztelet. Ennek a nemzedéknek az életében a tanár egyfajta mentornak tekinthető, aki lehetőségeket kínál az egyéni tanulási ösvényük kialakítására. A Z generáció életében meghatározó jelentőséggel bír a vizualizáció, ezért a tananyag kialakítása során fontos az ábrák, táblázatok, képek alkalmazása. A közösségi média, az okostelefon, egy e-mail könnyen elvonja a hallgatók figyelmét, ezért a gamifikáció jegyében érdemes például egy Kahoot játékra használni a telefont.

Az 2. ábra a Barnes & Noble College (2016) kutatása alapján a Z generáció által a tanuláshoz leghasznosabbnak vélt eszközöket tartalmazza. 64% megjelölte az órán történő megbeszélést, 60% egy konkrét probléma megoldását, 49% a kis csoportban való munkát. Ezek a tényezők mind megtalálhatóak egy esettanulmány megoldása során.



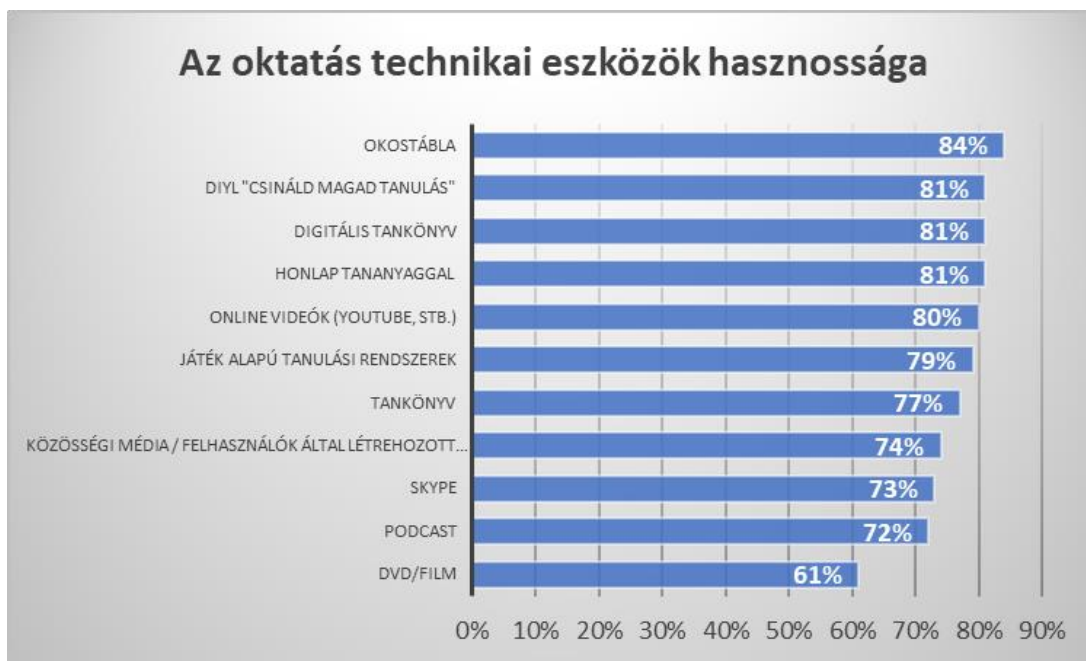
2. ábra: A leghasznosabb eszközök a tanuláshoz

Forrás: Barnes & Noble College (2016, 7.o.)

A kutatás felhívja a figyelmünket arra, hogy a személyes interakciót és aktív tanulást igénylő módszerek, mint a megbeszélések és csoportmunka, kiemelkedő szerepet játszanak a hatékony tanulásban.

A 3. ábrán az oktatás technológiai eszközök hasznosságát véleményezték a Z generációs diákok Barnes & Noble College (2016). Az okostáblát 84%-ban hasznosnak találták, 81%-ban a „csináld magad tanulást” (do it yourself learning), továbbá az online tananyagok, gamifikációs elemek, videók, felhasználók által létrehozott tartalmak hasznossága is jelentős mértékű.

Az ábra azt sugallja, hogy az oktatásban a digitális és interaktív eszközök egyre inkább előtérbe kerülnek, és jelentős támogatást nyújtanak a tanulási folyamatban.



3. ábra: Az oktatás technológiai eszközök hasznossága

Forrás: Barnes & Noble College (2016, 8.o.)

Annak érdekében, hogy bevonjuk a hallgatókat a saját tanulási folyamatukba és fokozzuk a motivációjukat nagy hangsúlyt kell helyezni a kommunikációra, a dinamikus órákra és az interaktivitásra.

A technikai és technológiai változások, valamint a generációk közötti különbségek hatására folyamatosan alakul a neveléstudomány. A hatékony tanulási folyamat kialakítása érdekében a fejlődés fókuszában a tananyag és a tanítási módszer optimalizálása áll.

A csoportmunka „felügyelettel” hatékony tanulást eredményez, ugyanis diáknyelven hamarabb megértik a hallgatók az adott anyagot. A hallgatók egymással sokkal nyitottabbak, elfogadóbbak, mint az oktatóikkal.

Az új tanulási módszerek kialakításának szerves része az online környezet és az IKT. A gamifikáció komoly lehetőséget jelent a hagyományos oktatásban. Az esettanulmányokban lévő konkrét, gyakorlati problémával való szembesülés, valamint a kauzális összefüggése megértése folyamatos figyelmet igényel. A csoportmunka során létrejövő dinamikus, interaktív kommunikáció, az online környezetben lévő plusz információ keresése állandóan új helyzet elé állítja a hallgatókat, mely reálisan tükrözi például egy munkahelyen lévő változó környezetet. Az érdeklődést a folyamatos változások és az ezekre történő reagálás és alkalmazkodás jelenti.

Ugyanakkor a munka játékosan, szórakoztatóan valósul meg, mely ennek a nemzedéknek nélkülözhetetlen az oktatási környezetben. A probléma alapú tanulás során fontos a saját tapasztalat, amit a hallgatók fokozatosan beépítenek a munkájuk során.

Az esettanulmányok alkalmazása során a hallgatóknak fejlődik a problémamegoldó képességük, változik a gondolkodásmódjuk, javul a kommunikációs és együttműködési készségük. A közös csoportmunka során szembesülhetnek erősségeikkel és gyengeségeikkel, amiken tudnak fejleszteni. Ha csökkentjük az oktatás során a kontrol mértékét, akkor ezzel növelhetjük a szak iránti elkötelezettséget és a tantárgy szeretetét. Ha a hallgatóknál sikerül kialakítani a pozitív attitűdöt, akkor a további tantárgyak iránt is növelhetjük a nyitottságot.

Ekkor a hallgatóknál felébred az igény a tantermen kívüli tudás és tapasztalat megszerzésére is, melynek következtében, szabadidejük során a szakjuknak megfelelő információt, cikkeket, videókat keresnek, mely folyamatosan formálja szemléletüket. A Z generáció számára a legfontosabb az úgynevezett rugalmas tudás szerzése, amely egy dinamikusan alakuló tudást, látásmódot tükröz.

Az esettanulmány megoldása során nem feltétlenül egy megoldás lesz. A vállalati problémák elemzése során több alternatíva is lehetséges. Ez tovább tágítja a látókört. Az esettanulmány értékelése során az oktató a csoporttal közösen végig gondolja és megbeszéli a különböző opciókat.

4 A motiválás

Tóth (2002, 155.o.) szerint „a tanulás motiválásának problémakörét azért nehéz elemezni, mert a tanulási kedvet rengeteg tényező befolyásolja”, melyek közül a következő négy területre külön felhívja figyelmünket:

1. a pedagógus személyisége és hozzáállása,
2. a tanulási feladat természete,
3. a diákok egyéni jellemzői,
4. az osztályléggör.

A pedagógus személyisége és hozzáállása kulcsfontosságú, hiszen hatással van a tanulási feladatra, a diákokra és az osztályléggörre. N. Tóth (2015a) a következő módon definiálja a pedagógus szerepét: „egy kreatív, interaktív, adaptív, reflektív, inkluzív pedagógusi személyiség rajzolódik ki, aki magával ragadó személyiségével kezeli szakmai professzionalizmusának minden lehetőségét és korlátját” (Veira, 2014).

A tanári kreativitás vonatkozhat az új ismeret átadásának módszerére, eszközeire, valamint a diákok ösztönzésére, hogy próbáljanak ki új tanulási formákat. A tanulási feladat természetét a tananyaghoz kell igazítani. Elméleti anyagrész tanításánál a frontális oktatás szerepe előtérbe kerül. Azonban ezt érdemes kombinálni mozaiktechnikával, vagy gyakorlati résszel, ahol a csoportmunka például egy közös problémamegoldással történik.

Az új ismeretanyagot olyan módon kell átadni, amely arra ösztönzi a hallgatót, hogy önállóan további érdekes információt gyűjtsön. Érdemes olyan tanítási – tanulási módszert választani, melynek a diák is részese, hiszen ekkor fejleszthető a kreatív és kritikai gondolkodás, valamint a kommunikációs készség.

Tapasztalataim alapján, az ismétlő kérdések során nagyobb arányban választják a hallgatók a saját kutató- és közös csoportmunkájuk során feltérképezett információt, melyet valószínűleg hamarabb képesek előhívni memóriájukból. Az új ismeret közvetítésével fejlődik

a személyiség is, hiszen az oktatás során nemcsak a tudományos értéket közvetítjük, hanem az alapvető erkölcsi és viselkedés normákat is.

Az interaktivitás a folyamatos csoporthoz való alkalmazkodásról szól, hiszen az óra sikere, hangulata függ a diákoktól, az együttműködéstől, a kommunikációtól, a környezettől, ahol a tanár a mozgatórugó. Ezzel a tevékenységgel összefügg a reflektálás, tehát, ha valami tévesen hangzik el, akkor azt mindenképpen részletesen el kell magyarázni oly módon, hogy közben ne vegyük el a diákok kedvét a kezdeményezéstől, szerepléstől.

Megítélésem alapján a tolerancia és kölcsönös tisztelet jelentheti az alapját a közös, produktív munkavégzésnek. Ezzel nagymértékben befolyásolható az osztályléggör.

A tanulási motiváció szintjei

Réthy (2003, 188.o.) szerint „a tanulási motiváció energetizálja, irányítja és integrálja az egyén tanulási tevékenységét. A tanulás és a motiváció összefüggésében feltételről és következményről, célról és eszközről beszélhetünk. A cél, mint a személyiségfejlesztés programja, az eszköz, mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítőjeként jelenik meg.”

A tanulási motivációnak az alábbi szintjeit különbözteti meg:

1. beépült (internalizált),
2. belső (intrinzik),
3. külső (extrinzik),
4. presztízsmotiváció.

A beépült tanulási motiváció esetében a diák elsősorban a kötelességtudat és a lelkiismereti okok miatt fog tanulni. A belső tanulási motivációnál a diákok érdeklődésével megegyezik a tantárgy témaköre. Ez könnyen felismerhető, amikor egy-egy diák jártas az adott témában, aktívan hozzászól az órákhoz. Ekkor a diák könnyen megtanulja az új anyagot, hiszen részben számára már ismert tényeket tartalmaz. A külső tanulási motivációnál a tanulás csak egy eszköz, hogy elérje a diák a célját, mint például egy jó érdemjegy, jutalom, szülők elvárásainak való megfelelés vagy akár a büntetés elkerülése. Végül, a presztízsmotiváció a belső és külső tanulási motiváció között helyezkedik el.

Oktatóként komoly feladatot jelent, hogy felismerjük és fejlesszük a diákok motivációit, hiszen meg kell találni azokat az eszközöket, melyek ezt elősegítik. Tóth (2002, 172.-176.o.) több módszert említ, melyek a diákok motiválására szolgálnak. Ezek közül a következő részben azokat mutatom be, melyek beilleszthetők az egyetemi előadások és gyakorlatok esetében.

Tapasztalataim alapján, motivációként a dicséretet és bátorítást jobbnak tartom, mint a büntetést. Minden tananyag esetében részletesen ismertetem a hallgatókkal, hogy milyen hasznot jelent majd számukra az adott témakör a gyakorlati életben, illetve a későbbi munkavállalás során.

A csoportmunkával kapcsolatban nagyon jó tapasztalataim vannak. Az egyetemi 90-100 perces előadást és gyakorlatot rendkívüli mértékben színesíti egy-egy közös, hatékony feladatmegoldás. A csoportokat általában barátok alkotják, ahol hamar kialakulnak a különböző szerepkörök. Kevésbé jó képességű hallgatók esetében is kiválóan alkalmazható, hiszen a diákok egymást motiválják és senki nem akar lemaradni vagy kiesni a csoportból. További pozitívként említhető, hogy a diákok „egy nyelvet beszélnek”, így sokkal gyorsabban megértik egymástól a problémás részeket. Természetesen szükség van a tanár folyamatos jelenlétére, reflektálására.

A különböző gamifikációs elemek, játékprogramok például a Kahoot alkalmazása szintén jó motiváló eszközt jelent. Az előadások végén az anyagból, jutalomként plusz pont szerezhető a Kahoot kvízen jól szereplő hallgatóknak, melyek beszámítanak a végleges érdemjegybe. Ezzel próbálom ösztönözni a hallgatókat, hogy részt vegyenek és figyeljenek az előadásokon.

Sajnálatos módon, gyakran csak a vizsgán szembesülök azzal, hogy a különböző motivációs eszközök nem érik el minden hallgató esetében a kívánt eredményt. Az egyetemi oktatás során nehézséget jelent a folyamatos tanulásra való szoktatás. Ez a probléma elsősorban a vizsgás tantárgyaknál jelentkezik, amikor a szorgalmi időszak tizennégy hetén keresztül nem történik számonkérés. Elégtelen érdemjegy esetében felajánlom a segítségemet a tananyag ismételt elmagyarázására.

Megítélésem alapján az oktató – nevelő munka további fontos feladata a tehetség felismerése.

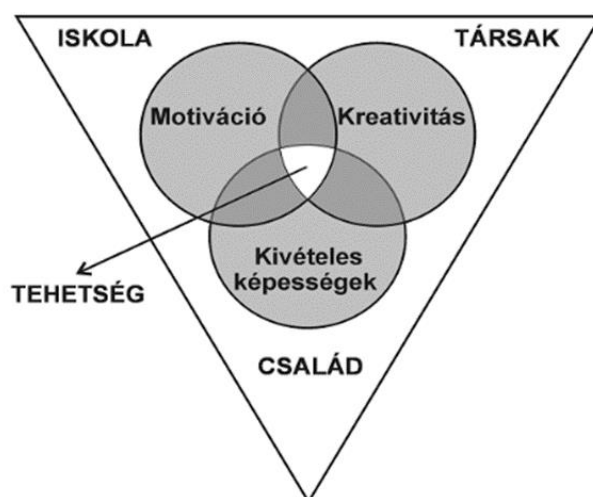
5 Tehetség

Ahogy a hallgatók elkezdtek tanulmányozni a várost érintő adatokat, statisztikákat, városfejlesztési terveket egyre lelkesebbek lettek. A csapaton belül kialakultak az egyes szerepek. Mentorukként komoly feladatunk volt, hogy felismerjem ki miben tehetséges, és miben tudom támogatni a sikeres megvalósítást. Ennek érdekében ismerjük meg, hogy mit jelent a tehetség és milyen összetevői vannak. Az összetevőket a Renzulli-Mönks modell (1978) alapján ismertetem.

„Az átlagos tanulói teljesítményhez képest lényegesen jobb eredményeket elért gyermekeket a pedagógiai köznyelvben kivételes képességűeknek, vagy tehetségeseknek nevezzük. A tehetség fogalma az egyéni adottságokra (velünk született, környezetfüggő pszichikus szabályozási rendszer) és a képességekre (tanult, környezetfüggetlen pszichikus szabályozási rendszer) vezethető vissza” (N. Tóth, 2015a, 69-72.o. in: N. Tóth, 2015b).

A csapat minden tagja tehetséges volt valamiben, csak fel kellett térképezni, hogy miben és támogatni kellett a diákokat, hogy megtalálják helyüket a csoportban. Renáta – mester hallgató révén – kiváló stratégiai gondolkodásmóddal rendelkezik, valamint angolnyelv tudása is magas színvonalú, amely segítette a külföldi szakirodalom felkutatása során. Ruben rendkívül kreatív jellem, akinek sugárzó színpadi jelenléte van, hiszen évek óta van egy zenekara, így rendszeresen koncerteket adnak. Alice pedig komoly szorgalmáról és kommunikációs képességéről tett tanúbizonyságot. Azonban a képességeken és készségeken kívül, a tehetség fejlődése szempontjából szerepet játszik a környezet.

Petriné Feyér (1998, 372.o.) szerint „a tehetséget meghatározza az öröklődés és a környezet”, továbbá leírja, hogy a szakirodalomban egységesen elfogadott tehetségmodellnek a Renzulli és Mönks elképzelését tekintik. A modellben különösen nagy jelentősége van a környezetnek, melyben az iskola, a társak és a család tűnik fel. A tehetség kibontakozásához szükség van a család, az iskola (pedagógusok) és a társak támogatására. A tehetséget illetően a Renzulli-Mönks (1978) modellben négy tényező azonosítható: átlagon felüli intelligencia, a tanuló múltbéli teljesítménye, kreativitás, feladatvégzésben való kitartás.



4. ábra: Renzulli-Mönks modell (1978)

Forrás: Petriné Feyér (1998, 447.o.)

A tehetség első tényezője az intelligencia, melyet a különböző IQ tesztek konkrétan, objektíven képesek mérni. Legismertebb a Binet-féle intelligenciahányados, mely „a mentális kor és az életkor hányadosának százszorosa” (N. Kollár és Szabó, 2004, 231.o.).

Gardner (1983, 1991) hét egymástól független intellektuális képességet különít el, melyek egy-egy speciális tehetségterületet képviselnek. Ezek a következők: „logikai-matematikai, nyelvi, testi-kinesztetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális” terület (N. Kollár és Szabó, 2004, 471.o.).

A tehetség második tényezője a teljesítmény. A verseny szempontjából meghatározó volt, hogy az elődöntőn és a döntőn kellett a csapatnak a legjobb teljesítményt nyújtania. Ruben megszokta a színpadot, így neki nem volt lámpaláza; Renáta végig megőrizte nyugodtságát, míg Alice gyakorlással felkészült az éles helyzetre. A csapat a közösség előtt többször elpróbálta előadását, így hozzászoktak a „tömeghez”. Trükként alkalmaztuk, hogy mindhárman tudták a másik kettő társuk mondanivalóját, így abban az esetben, ha valaki leblokkolt volna, be tudtak volna ugrani. Ez a taktika olyan jól sikerült, hogy a versenyen kapott kérdéseket is együtt válaszolta meg a csapat.

A tehetség harmadik tényezője a kreativitás, mely Tóth (2002, 260.o.) szerint az alábbi jellemzők alapján ismerhető fel (Tóth, 2002, 260.o.):

- „a tanuló absztrakt módon közelíti meg a problémát,

- kíváncsi és sokat kérdez,
- szokatlan válaszokat ad,
- fantáziadús,
- eredeti módon oldja meg a problémát,
- meg tudja állapítani, hogy mi a fontos, és mi a jelentéktelen,
- összefüggéseket fedez fel egymástól nagyon távol álló dolgok között.”

A sok kérdés abszolút jellemző volt a csapatra, szinte minden nap konzultáltunk. Volt amikor együtt jöttek, volt, amikor külön-külön és hétvégén általában telefonon jelentkeztek együtt. A kreativitást, mint erősséget Ruben esetében már kiemeltem. Ő ugyanis a verseny írásos anyagának összeszerkesztését készítette el, melyet képi könyvben jelenítettek meg. Tehát ott volt a gondosan elkészített jó tartalmi rész, melyet a Sátoraljaújhelyről készített – témába illeszkedő – fényképekkel feldobtak. Egy oldal megszerkesztése is több órát jelentett, de a gondos munka meghozta eredményét.

A tehetség negyedik tényezője a feladatvégzésben való kitartás, melyet Tóth (2002, 260.o.) a következőképpen foglal össze:

- a tanuló körültekintően megtervezi, szervezi a saját tanulását,
- a részletekre is kiterjed a figyelme,
- önmaga számára magas követelményeket állít,
- kitartóan törekszik célját elérni,
- rendszeresen értékeli munkáját, és e szerint cselekszik,
- nagyfokú felelősségérzet hatja át,
- magas energiaszinttel rendelkezik; különösen a tanulás vonatkozásában”.

A sikerhez hozzájárult a hallgatók kitartása. Együtt is ellátogattak Sátoraljaújhelyre, de a lányok még többször, külön is elmentek annak érdekében, hogy kérdőíves felmérés segítségével megtudják, hogy milyen smart city fejlesztéseket látnának szívesen az ott élők, illetve az oda látogató turisták, hiszen a célcsoport kettős. Továbbá a precíz, pontos munkavégzést is kiemelném, melyet a hallgatók körültekintően, az apró részletekre fókuszálva végeztek.

Mönks és Knoers (1997, 192.o.) a tehetség fogalmán a következőt érti: „a tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek (motiváció, kreativitás,

kivételes képességek) az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele”. A csapat környezeti hátterét illetően mindenképpen kiemelendő, hogy napi szinten részt vesznek egy keresztény közösség életében. Rubennek hat testvére és szerető, támogató családja van. Renáta Erdélyből jött Magyarországra tanulni, így ő keveset találkozik a családjával, ahogy Alice életében is kevésbé meghatározó ez a tényező. Az iskola és a társak dimenzió picit összemosódik a mindennapjaikban, hiszen Alice és Ruben ugyanazon a szakon tanul; egyetemen kívüli idejüket pedig mindhárman együtt töltik.

Reflexió

Reflexióként elmondható, hogy a sikeres versenyzéshez nagymértékben hozzájárult, hogy a három hallgató a közös szabadidőben is folyamatosan a versenymunka elkészítésével, a prezentáció tökéletesítésével és a felkészüléssel foglalkozott. Jó barátok lévén elfogadták egymástól a kritikát, és segítették egymást az esetleges hibák kijavításában. Szakmai tanácsaimat elfogadták és megvalósították. Így nem azzal telt a következő konzultáció, hogy ugyanazokat a hibákat próbáltuk orvosolni, hanem tudtunk újabb problémás részekkel foglalkozni. A dolgozat egyes tartalmi elemeit felosztották maguk között, így mindenki tudta azt a feladatot végezni, amiben a legjobb. Mindhárom diák lelkiismeretes, így amikor tudták, hogy a társuk egy részen dolgozik, ők is a saját tartalmi részük összeállításával foglalkoztak.

Természetesen ezen tényezők megléte nem elég a tehetség kibontakozásához, ha nem ismeri fel a család és a pedagógus a jellemvonásokat, és nem támogatják annak kibontakozását, akkor rejtve marad a képesség.

A versenyzés felfogható a tehetségfejlesztés egyik formájának, hiszen plusz képességekkel és készségekkel ruházza fel a versenyzőt. A tanuló a megmérettetés folyamán alkalmazkodik a különböző szituációkhoz, így folyamatosan fejlődik. Esszenciális, hogy a diák olyan versenyen vegyen részt, mely megfelel az érdeklődési körének, egyedi sajátosságainak, célkitűzéseinek. Ahhoz, hogy a tehetséggondozás sikeres legyen érdemes összekapcsolni a tanórai és az azon kívüli lehetőségeket.

6 A csoport jelentősége

Az egyetemi gyakorlati órákon, a marketingterületet érintő tantárgyak esetében, gyakran alkalmazott módszer a csoportos feladatok megoldása. Ennek célja a hallgatók közötti interakció növelése, valamint a későbbi munkavégzés során elképzelhető csoportos feladatmegoldásra való felkészítés.

„A csoport szociálpszichológiai értelemben az egymással tartósan interakcióban lévő személyeket jelenti (N. Kollár és Szabó, 2004, 248.o.). „A csoportok különböznek egymástól az interakció mértékét és a tagok kölcsönös függőségét illetően” (Smith et al., 2016, 542.o.). „A kölcsönös függőség azt jelenti, hogy minden egyes csoporttag gondolatai, érzelmei és viselkedése befolyással van a többi csoporttag gondolataira, érzelmeire és viselkedésére” (Kelley et al., 1983 in: Smith et al., 2016, 542.o.).

N. Kollár és Szabó (2004) négyféle csoportszerveződést különböztet meg.

1. Az elsődleges és másodlagos csoport, ahol az elsődleges csoportot a családunk jelenti, melyben rendszeres az interakció. A másodlagos csoport befolyásoló szerepe kisebb, mint az elsődlegesé; valamint az érintettség és az interakció nem feltétlen alakul ki minden csoporttag között.
2. A formális csoportot, például tanzéki munkatársak, mesterségesen alakítják, míg az informális csoport magától alakul ki, mint például a baráti körünk.
3. A csoporttagság lehet szerzett, például a diplomások csoportja, vagy veleszületett, mint például az egy nemzethez tartozók csoportját.
4. A kiscsoport (3 - 15/20 fő) és nagycsoport (20 - 50 fő), valamint a tömeget (50 fő felett).

Összességében elmondható, hogy ennek értelmében az egyetemi órákon szerveződött csoport másodlagos; formális, ha az oktató jelöli ki a csoporttagokat, informális, ha az egymás mellett ülő barátok alkotják a csoportot. A csoporttagság szerzett, hiszen egyetemi hallgatókból áll, akik részt vesznek az adott órán, illetve kiscsoportos, hiszen általában 3-5 fős egy csapat.

A csoporton belüli interakció mértékének változásának szempontjából mindenképpen érdekes Argyle (1981) csoportfejlődési szakaszainak vizsgálata, valamint Forsyth (1999)

összefoglalása (1. táblázat). Argyle (1981) a csoportfejlődés öt szakaszát különbözteti meg, mely nagy valószínűséggel minden csoport életében bekövetkezik.

Az első lépés a megalakulás. A hallgatók a gyakorlati órákon maguk választják meg, hogy kikkel kívánnak együttműködni, így alapvetően ismerik a társaikat. Azonban a feladat megismerése során fontos a szerepek kialakítása, hogy ki lesz a vezető, akire mindenki figyelni fog.

A második szakasz a viharzás elnevezést kapta, mely arra utal, hogy a feladat megoldása során létrejöhetnek véleménykülönbségek, csoporton belüli csoportok. Ekkor az eltérő nézőpontok ismertetésével beindul az egymástól való tanulás folyamata. A hallgatók nemcsak csoporttársaikat ismerik meg jobban, hanem saját gondolkodásmódjukat is.

A harmadik szakaszban történik a normák kialakítása, melynek során a tagoknak közös megegyezésre kell jutni a feladat teljesítése érdekében. Talán ekkor és a következő, működési szakaszban a legnagyobb a függőség és az interakció mértéke. Megkezdődik a csoporthoz való tartozás érzése, megélése. Pozitív csoportidentitás esetén az egyes csoporttagok teljesítménye összeadódik, melynek következtében a résztvevők kölcsönösen segítik egymást, így együtt nagyobb sikereket tudnak elérni, mint külön-külön. Ezt szinergiahatásnak nevezzük.

Végül a feladat teljesítésével a csoport is megszűnik. Negatívumként említhető a potyautas szindróma, amikor az egyes csoporttagok kevésbé vesznek részt aktívan a munka megvalósításában. Erre nyújthat megoldást az oktató ösztönző befolyása, amikor segíti a csoporton belüli interakciót, kommunikációt.

1. táblázat: A csoportfejlődés szakaszai

Szakasz	Feladattal kapcsolatos folyamatok	Társas folyamatok
Megalakulás	Információcsere, a feladat megismerése	Egymás megismerése, feltárulkozás, függés a vezetőtől
Viharzás	Nézeteltérések a célok és az eljárások terén	Nézeteltérések a státusz kapcsán, az elgondolások kritikája, ellenségesség, szövetségek kialakítása.
Normaalakítás	A konszenzus és a normák kialakítása	A kohézió és az egység növekedése, pozitív csoportidentitás és kapcsolódás
Működés	Célirányos erőfeszítések, a helyzetek uralására és a feladat teljesítésére irányuló igyekezet	Társas befolyás, együttműködés
Megszűnés	A feladatok befejezése, a szerepek megszűnése	Visszavonulás, érzelmek kifejezése, visszaemlékezések

Forrás: Forsyth, 1999 in: Smith et al., 2016, 556.o.

A frontális oktatás esetén, amikor az oktató ismerteti az új tananyagot kis mértékű az interakció a hallgatók között, melynek során nem alakul ki az érintettség a tananyag iránt, így a figyelem könnyen elkalandozik. Azonban K. Nagy (2011, 14.o.) szerint „a pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a diákok interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a gyerekek önálló, a kijelölt diákok szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással van”. Az órai hallgatói interakciók növelésének érdekében a probléma alapú tanulást (problem based learning, PBL) választottam, melynek során esettanulmányok segítségével valós vállalati élethelyzetet elemzünk.

7 Gamifikáció

A gamifikáció olyan oktatási megközelítés, amely játékelemeket és játékdinamikát használ a tanulási folyamatban a diákok motiválása és aktivizálása, valamint a tanulási élmény növelése érdekében. A gamifikáció az oktatási anyagokat játékszerű elemekkel, például kvizekkel és versenyekkel kombinálja, hogy növelje a diákok elkötelezettségét és érdeklődését.

Deterding et al. (2011) szerint a gamifikáció a játéktervezési koncepciók más helyzetben történő alkalmazása. A gamifikáció lényege, hogy játékkal kapcsolatos komponenseket és tervezési megoldásokat alkalmazzuk az oktatási környezetben. A gamifikáció során olyan játéktervezési elemeket, például versenyeket használunk olyan területeken, amelyek általában nem tartalmaznak játékelemeket. Az ilyen gamifikált komponensek célja a résztvevők motivációjának, elkötelezettségének és érdeklődésének növelése. A gamifikáció tehát játékelemek és játéktervezési elvek adaptálását és beillesztését jelenti olyan kontextusokba, amelyek eredetileg nem játékban zajlanak. Ily módon a gamifikáció segít motiválni az embereket, javítani az interakciókat és elérni a kívánt célokat.

Kapp (2012) szerint a gamifikáció az a folyamat, amelynek során a felhasználókat játékmechanikával, esztétikával és játékos gondolkodással vonják be a cselekvés ösztönzése, a tanulás előmozdítása és a problémák kezelése érdekében. A játékalapú mechanizmusok a játékok interaktív elemeire utalnak, mint például a kihívások és a jutalmak. Az esztétika a tervezési és megjelenítési elemek használatára utal, hogy a tanulási környezetet vonzóbbá és érdekesebbé tegye. A gamifikált gondolkodás olyan játékos megközelítést képvisel, amely a résztvevőket a célok teljesítésére ösztönzi, miközben fejleszti problémamegoldó és kritikai gondolkodási készségeiket. A definíció lényege, hogy a gamifikáció nem csupán a játékelemek alkalmazása, hanem egy átfogó megközelítés, amely a játéktervezési elvek felhasználásával ösztönzi a résztvevők aktivitását. A játékalapú mechanizmusok és az esztétika kombinációja elősegíti a szórakozást és a motivációt, míg a játékos gondolkodás fejleszti a készségeket és erősíti a problémamegoldó képességet.

Hamari et al. (2014) szerint a gamifikáció fogalmának számos aspektusa van, és számos iparágban megtalálható, többek között a marketing, a rendszertervezés és az oktatás területén. A sokoldalú koncepció széles körű alkalmazhatóságot jelent. Nem korlátozódik egyetlen

területre, hanem alkalmazható az üzleti életben, az oktatásban, az egészségügyben, a marketingben és számos más területen.

Összefoglalva, Deterding et al. (2011), Kapp (2012) és Hamari et al. (2014) szerint a gamifikáció céljai a következők lehetnek:

- A motiváció növelése: a gamifikált oktatás célja, hogy a diákok motiváltabbá váljanak. A játékelemek a tanulási folyamatot szórakoztatóvá teszik (Deterding et al., 2011).
- Az aktív részvétel ösztönzése: a gamifikált oktatás célja, hogy a diákokat aktívan bevonja a tanulási tevékenységekbe. A gamifikált tevékenységek cselekvésre és interakcióra ösztönzik a résztvevőket (Hamari et al., 2014).
- Problémamegoldó készségfejlesztés: A gamifikált oktatás segít fejleszteni a diákok problémamegoldó és kritikai gondolkodási készségét, mivel a játékelemek komplex problémák elemzésére és megoldására készítik őket (Kapp, 2012).
- A tanulási élmény fokozása: A gamifikált oktatás növeli a tanulási élményt olyan interaktív és magával ragadó tevékenységek révén, amelyek bevonják a diákokat a tanulási folyamatba (Deterding et al., 2011).

A gamifikáció szórakoztatóvá teszi a tanulási folyamatot, mely lehetőséget ad a csapatok eredményeinek összehasonlítására. A versenyszellem jobb teljesítményre és aktívabb részvételre ösztönzi a csapatokat, az elkötelezettség pedig automatikusan kialakul. A diákok motivációja növelhető, így aktívan részt vesznek saját tanulási folyamatukban.

A diákok aktívabbak az órai tevékenységekben, mint a frontális órákon. Meghallgatják egymást, megismerik egymás koncepcióit, és gamifikált környezetben vitatják meg a különböző nézőpontokat. A kommunikáció és az együttműködés lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy kapcsolatot teremtsenek társaikkal. Ily módon a gamifikált oktatás nemcsak az információ átadását szolgálja, hanem az aktív tanulást és az együttműködést is elősegíti. Az aktív tevékenységek és a résztvevők interakciói élményszerűvé és értékessé teszik a tanítási folyamatot, ami hosszú távon pozitív hatással van a tanulási eredményekre.

7.1 A gamifikáció jellemzői

A gamifikáció olyan játékelemeket tartalmaz, mint például a pontok vagy a jelvények gyűjtése, újabb szintek elérése, ranglistákon való szereplés és díjak bevezetése a felsőoktatásba. Kihívások, küldetések, a haladás nyomon követése és visszajelzési mechanizmusok is szerepelnek benne (Hsu és Ching, 2013).

A gamifikált oktatás sokszínűsége felkelti a diákok érdeklődését és kreativitását, miközben aktív tanulási folyamatot valósítanak meg. Az előrehaladás nyomon követése és a tanári visszajelzés szintén fontos szerepet játszik a gamifikált oktatásban, segítve a diákokat saját fejlődésükben. A visszajelzés lehetőséget biztosít számukra, hogy azonnali értékelést kapjanak teljesítményükről, ami további motivációt és útmutatást nyújt.

Így a diákok elérik a kitűzött célokat és további motivációt kapnak a tanuláshoz. A kihívások és az érdekes tevékenységek ösztönzik az aktív részvételt, valamint interakciókat. Ily módon a tanulás élményszerűvé válik.

A módszer legnagyobb előnye, hogy a diákok részt vesznek az oktatásban és felelősséget vállalnak a teljesítményükért (Arnab et al, 2012). Ekkor a megszerzett tudást valós helyzetekben tudják alkalmazni. A gamifikáció a diákok felelősségérzetét is erősíti. Az akadályok leküzdése során a sikerélménnyel gazdagodnak (Landers, 2014).

A felsőoktatásban a gamifikáció ösztönözheti a hallgatók együttműködését. Ez tartalmazza a kooperatív játékokat, a csapat alapú kihívásokat, amelyek elősegítik a hallgatók közötti együttműködést és hatékony kommunikációt (Boyle et al., 2016).

Prodigy (2019) összefoglalja a gamifikáció kialakításának lépéseit az oktatásban, amelyek a következők:

1. Értékelje diákjait.
 - a. Határozza meg a diákok gyengeségeit.
 - b. Vizsgálja meg az osztályát.
2. Határozza meg a tanulási célokat.
 - a. Tűzzön ki tanulási és viselkedési célokat.

- b. Strukturálja a nyílt projekteket úgy, hogy segítse e célok elérését.
- 3. Strukturálja a gamifikált tanulási élményt.
 - a. Állítsa be a pontozási rendszert.
 - b. Határozza meg a használati szakaszokat.
- 4. Az erőforrások azonosítása.
 - a. Hozza létre a csapatokat.
- 5. Alkalmazza a gamifikációs elemeket.
 - a. Tegye láthatóvá a haladást.
 - b. Ajánljon jutalmakat.

A Prodigy (2019) által felvázolt megközelítésében több egymást követő lépés szerepel. Először a diákok értékelésével azonosítja a problémás területeket. Ezután meghatározzák a tanulási célokat, azaz mind a tanulmányi, mind a viselkedési célokat, és a projekteket úgy strukturálják, hogy igazodjanak ezekhez a célokhoz.

A következő fázis a gamifikált tanulási élmény strukturálása, azaz a pontozási rendszer testreszabása és a tanulási folyamat előrehaladásához szükséges szakaszok kialakítása. Ezt követi az erőforrások azonosítása, beleértve a csapatok megszervezését. Végül a gamifikációs elemek alkalmazása magába foglalja a diákok számára a fejlődés láthatóvá tételét és a jutalmazást, amely ösztönzőként hat. Ennek az átfogó megközelítésnek a célja az elkötelezettség és a tanulási eredmények javítása oktatási kontextusban.

Összességében a gamifikáció, ha megfelelően használják, dinamikus és összetett tanulási környezetet hoz létre, amely hozzájárul a diákok elköteleződéséhez. A gamifikációt helyesen alkalmazó oktatók pozitív tanulási élményt biztosítanak a diákok átfogó fejlődéséhez. A megfelelően alkalmazott gamifikáció segít növelni a diákok motivációját és elkötelezettségét.

7.2 A gamifikáció előnyei és hátrányai

Pappas (2014) összefoglalta a gamifikáció előnyeit:

1. Növeli a diákok elkötelezettségét,
2. szórakoztatóvá és interaktívvá teszi a tanulást,
3. javítja a tudás elsajátítását,
4. barátságos versenyt biztosít,
5. lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy valós vállalati szituációkat lássanak,
6. megkönnyíti a hibákból történő tanulást,
7. javítja az általános tanulási élményt minden korosztály számára.

A gamifikáció növeli a tanulás szórakoztató és interaktív jellegét, ami aktív részvételre ösztönzi a diákokat. A gamifikációs elemek megerősítik a diákok körében a tudás elsajátításának jelentőségét. A versengés jobb eredmények elérésére ösztönzi a diákokat. A gamifikáció lehetőséget ad a diákoknak, hogy elsajátítsák, hogyan alkalmazzák a megszerzett tudást a való életben. A hibák a tanulási folyamat részei, melynek során fejlődnek a diákok. A gamifikáció pozitívan befolyásolja a tanulási élményt, függetlenül a diákok korától.

Összefoglalva, a gamifikáció hatékony technika, amely a tanulást élménnyé alakítja. A gamifikáció javítja a motivációt, az információk megtartását és az általános tanulási élményt a játékelemek bevezetésével és az aktív részvétel ösztönzésével. Lehetővé teszi, hogy minden korosztály hatékonyan és szórakozva tanuljon. A gamifikáció adatvezérelt, a tanárok betekintést nyerhetnek a diákok fejlődésébe, választási lehetőségeibe és fejlesztési igényeibe, így olyan egyéni tanulási utak alakíthatóak ki, amelyek minden egyes diák tudásához, készségeihez és képességeihez igazodnak.

Stewart (2022) összefoglalja a gamifikáció hátrányait:

1. A fejlesztésnek vannak költségei,
2. az idő múlásával csökken a konkrét gamifikált feladat hozzáadott értéke,
3. vannak olyan játékok, amelyek tulajdonképpen csak rosszul álcázott kvízzjátékok.

Az idő pénz, és a gamifikáció fejlesztése és alkalmazása bármelyik tantárgy esetén sok időt és erőfeszítést igényel. A tananyag minden egyes részéhez ki kell választani a megfelelő eszközt, ami díjköteles lehet (pl. Kahoot). Az oktatóknak esetleg képzéseken kell részt venniük, hogy elsajátítsák a módszer alapjait.

Az egyes játékokat folyamatosan frissíteni kell, tehát nem konzerv tananyagról van szó, amellyel évekig dolgozhatunk. Ezért erőforrásokat kell fordítani a tartalom fejlesztésére, a releváns adatok frissítésére és a vizuális elemek megújítására.

Érdemes folytatni a gamifikációt és nemcsak tesztek és kvízeket használni. A gamifikált tanuláshoz le kell kötnie a diákokat és arra kell ösztönöznie őket, hogy problémákat oldjanak meg és kritikusan gondolkodjanak. Az álláspontok megtárgyalása konfliktushelyzetekhez vezethet, melyek megoldásával tapasztalatokkal gazdagodnak a diákok. A gamifikáció lényege, hogy a diákok aktív részesei legyenek a tanulási folyamatnak és a tanulás szórakoztató legyen.

A gamifikáció megvalósítása és hatása a kontextustól, a tervezéstől, valamint a diákok tudásától, készségeitől és képességeitől függően változhat. A felsőoktatásban a gamifikáció előnyeinek maximalizálásához és a lehetséges hátrányok minimalizálásához gondos mérlegelésre és tapasztalatokra van szükség. A gamifikáció könnyen kombinálható más oktatási módszerekkel, így kiegészítő elemként is alkalmazható. Az egyes csoportokban tesztelni kell, hogy amelyik gamifikált tananyag népszerű. Ami jól működik az egyik csoportban, az nem biztos, hogy a másik csoportban is népszerű lesz.

7.3 Minta a gamifikációhoz

7.3.1 Kockáztató fogalom

Egy játékot fejlesztettem ki a közgazdaságtant tanuló elsőéves diákok számára. A marketing szóbeli vizsgán van egy teszt. A hallgatók 120 fogalomból 3 fogalmat húznak ki, amiből 2-nek jónak kell lennie ahhoz, hogy tovább tudjanak menni a vizsgán. A marketing a többi szakmai tantárgy alapozó tantárgya, ezért komolyan kell venni, mert ha a diákok nem ismerik az alapfogalmakat, akkor nem fogják érteni az erre épülő tantárgyak összefüggéseit.

Sajnos sok diák már az elején megbukik. Ezért találtam ki a fogalmak együttes megtanulásának ötletét. A játék célja, hogy a diákok felkészüljenek a vizsgára és együtt, szórakoztató módon tanulják meg a marketingterületen lévő fogalmakat.

Az ötlet újdonsága alapvetően a következő. A diákokkal több csapatot alkotunk úgy, hogy egy csoportban 4-5 fő legyen. Ezután minden csapatból egy diák dob egy kockával, amelynek száma jelzi a játék sorrendjét. (Ha a szám megegyezik, a diákok addig dobnak a kockával, amíg mindenkinek más nem lesz). Az a csapat kezdi a játékot, amelyik 1-est dobott. Különböző fogalomkártyákat teszek az asztalra, mindegyik fogalom különböző pontot ér (1-5 pont). Minden csapat kiválaszt 5 olyan fogalmat, amelyre tökéletes megoldást tud adni. A fogalmak listája óráról órára bővül a tantervnek megfelelően. Ily módon a csapatok pontgyűjtése közben átismétljük a megtanulni kívánt fogalmakat.

A játék második fordulója a következőképpen folytatódik. Minden csapat választ egy tagot. A csapatok egymás után húznak egy újabb fogalmat (összesen 3-at), amelyet el kell magyarázni a többi csapatnak, úgy, hogy kitalálják, minek a fogalmáról van szó. Ha egy másik csapat egyik diákja hamarabb rájön a megoldásra, az a csapat pontot kap. Hogy még izgalmasabbá tegyem a játékot, a fogalmak közé több Jolly Joker kártyát rejtek, amelyek automatikusan pontot érnek. Az a csapat nyer, amelyik a legtöbb pontot szerzi az ismétlés során. A jó teljesítményért pluszpontot adok, amit beleszámítok a féléves pontszámba. A definícióért járó maximális pontszámot csak a tökéletes megoldásért jár.

Az innovatív elem a gamifikáció. Pontosán erre van szükség napjainkban az oktatásban, amely új alapokra és könnyű tanulásra épül, amikor sikerül felkelteni a diákok

érdeklődését, bevonni őket a közös munkába. A „kockázatos fogalom” koncepció innovatív eleme maga a játék, így a diákok szórakoztató módon tanulják meg a korábban nehéznek tűnő fogalmakat. Az egyes órák elején végzett fogalmi áttekintés során a diákok észre sem veszik és megtanulják a definíciókat. Így szeretném elérni, hogy hétről hétre tanuljanak a diákok a 14 hetes szorgalmi szakaszban.

Az ötlet megvalósításához a fogalmakat a heti témákhoz rendelem és elkészítem a fogalomkártyákat. Minden kártyán zárójelben szerepel a téma, hogy melyik tananyagban lehet részletesen utánanézni. Ezután létrehozok egy megoldással ellátott fogalomtárat, amelyet az első órán adok a diákoknak, hogy megerősítsék a tanultakat. A módszert rögtön a gyakorlatok elején alkalmazom.

Továbbá minden órára hozok egy ötletdobozt, hogy a diákok felírassák a játék fejlesztésére vonatkozó ötleteiket. Folyamatosan próbálom beépíteni a gondolataikat a játékba, hogy növeljem az érintettségüket. Ha a diákok felismerik saját ötleteiket, remélem, még nagyobb lelkesedéssel és pozitív hozzáállással vesznek részt az órán. Terveim szerint ez 25-30 perc ismétlést jelent a 90 perces gyakorlatban. A módszer előnye, hogy a diákok azonnali reflexiót kapnak. Azok, akik nem tanultak meg egy definíciót, a következő hétre megtanulhatják azt. Kialakul a folyamatos tanulás.

7.3.2 Gondolattérkép új tananyaghoz

Napjainkban rengeteg információ ér bennünket, melyek feldolgozásában nagy szerepet játszik a vizuális megjelenítés, melynek egyik eszköze a gondolattérkép szerkesztése. A jobb és a bal agyfélteke eltérő funkciói miatt – az esettanulmány feldolgozásához – jónak tartom a gondolattérkép alkalmazását.

Minden évben az első évfolyamon első félévben a hallgatókkal megcsináljuk az agyféltekére vonatkozó tesztet (<https://braintest.sommer-sommer.com/en/>), melynek eredményei érdekesek.

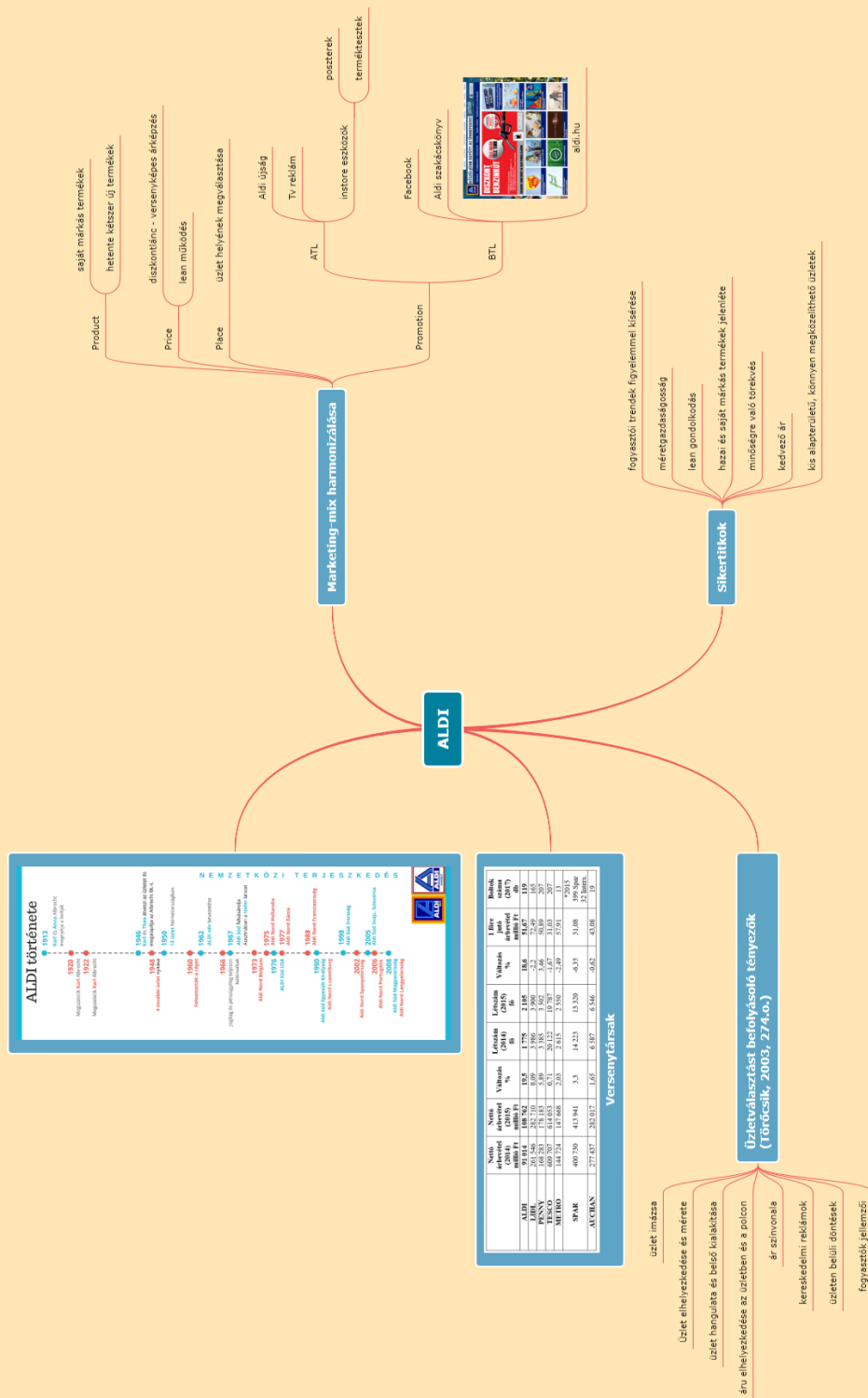
Az egyetemi oktatási rendszer alapvetően a bal agyféltekés dominanciával rendelkező hallgatóknak kedvez, azonban a Kereskedelem és Marketing szakon nem ritka a jobb agyfélteke dominancia. Ezenkívül, a Z és az Alfa generáció kevesebbet olvas, inkább a grafikus megjelenítést, mint például a piktogramokat és infográfokat szereti.

A Mindomo program segítségével szerkesztettem meg az Aldi esettanulmányhoz kapcsolódó gondolattérképet (5. ábra). A következő öt témát jelenítettem meg:

1. Aldi története,
2. versenytársak,
3. üzletválasztást befolyásoló tényezők,
4. marketing-mix harmonizálása,
5. a siker titkai.

A gondolattérkép szerkesztésénél nagy előnyt jelentett, hogy képet is be lehet szűrni a lapra, mely a további vizuális megértést segíti. Minden ágból több alágat sikerült szerkeszteni.

A gondolattérképet az esettanulmány mellé nyomtatva is mellékelni szoktam a hallgatók számára, így a saját jegyzeteiket is elkészíthetik a lapra. Reflexióként megemlíthető, hogy rendkívül időigényes gondolattérképet készíteni, de a tapasztalatok annyira pozitívak, hogy érdemes megtenni.



5. ábra: Gondolattérkép
Forrás: saját szerkesztés

A gamifikáció alkalmazása a felsőoktatásban színesíti az oktatást. Igaz ugyan, hogy ennek a módszernek az elsajátítása is szakértelmet és erőfeszítést igényel, de hosszú távon megéri a ráfordítást. A hallgatók elkötelezettsége saját tanulásuk iránt fokozható, motiváltabbak és szorgalmasabbak lesznek az órákon.

A tesztek és kvízek a gamifikáció első pillérét jelentik, de bárki könnyedén kipróbálhatja őket a saját témájához kapcsolódóan. A szókeresés vagy keresztrejtvény megfejtése szintén egyszerű eszköz az ingyenes alkalmazások segítségével.

Emellett a gamifikáció második pillére, a tevékenységek beépítése lehetővé teszi, hogy a diákok valós problémákon alapuló interaktív feladatokat oldjanak meg. Ezzel a megközelítéssel a diákok aktívan részt vesznek a tanulásban, és fejleszthetik kritikai gondolkodásukat és problémamegoldó készségeiket. E megközelítések kombinálásával a gamifikáció lehetővé teszi a tananyag személyre szabottabb és interaktívabb megvalósítását, ami a diákok erősödő motivációját és jobb teljesítményt eredményez.

8 A probléma alapú tanulás elméleti megközelítése

A probléma alapú tanulást (PBL) az 1960-as években kezdték el alkalmazni a McMaster Orvosi Egyetemen Kanadában (Schwartz, P. et al., 2001), melynek lényege, hogy az elméleti tudás jobban elmélyül, ha a gyakorlatban is látják a hallgatók, hiszen így nyílik a kauzális összefüggések felismerésére.

A probléma alapú tanulás során olyan speciális környezet alakul ki, melynek kis csoportosan vagy egyénileg, részesévé válik a hallgató, miközben a hagyományos tanulástól eltérő módon sajátítja el az új ismereteket.

A szakirodalomban probléma orientált tanulásként (POL) is említik a módszertant. Korábban a két kifejezés közötti árnyalatnyi különbség, hogy a POL interaktívabb, és a hallgató téma iránt történő érdeklődés és utánajárás során sajátítja el az új ismereteket. Megítélésem alapján, ez a jellemző beépült a PBL-be, és ez a mozaikszó terjedt el a gyakorlatban.

A tanulás és tanítás során az a lényeg, hogy felkeltsük a hallgató érdeklődését és kialakítsuk benne a vágyat a tantárgy új anyagának megértésére, melynek során érintetté válik. A kezdeti sikerek után a PBL begyűrűzött a többi tudományterületre is, hiszen kis kreativitással bármilyen tantárgy esetében alkalmazható. Loyens et al. (2011) szerint a PBL jelentős fejlődést képvisel az oktatási gyakorlatban, melynek befolyásoló hatása folyamatosan érzékelhető az egyes kurzusoknál és a tudományágaknál az egész világon. Sherwood (2004) leírja, hogy PBL nagy lehetőséget jelent a menedzsment oktatásban, hiszen ezzel a megközelítéssel sikerül áthidalni az elmélet és a gyakorlat közötti különbséget.

Harden et al. (1999) szerint a PBL egy tanulási stratégia, melynek során a diákok kis csoportokban problémákat oldanak meg; a tanulási folyamat egymással együttműködve zajlik. Az oktató feladata eltér a hagyományostól, az új ismeret nem a megszokott formában adja át. A tanár inkább csak irányítja a hallgatókat annak érdekében, hogy saját maguk szerezzék meg az új tudást (Savery, 2006).

A PBL oktatóprogramban történő visszajelzés célja, hogy megkönnyítse és javítsa a tanulási folyamatot, és ne csak egy összegző jegyet adjon (Mubuu et al., 2017). Ezt formatív

visszajelzésnek nevezzük, melynek során az oktató azonosítja a hallgatók tanulási erősségeit, hiányosságait és lehetőséget biztosít ezen hiányosságok pótlására (Carless, et al., 2011).

Tulajdonképpen a feladatok megoldása során a hallgatók valós vállalati esetekkel, élethelyzetekkel, szituációkkal találkoznak, mely segíti a későbbi életpályájukat, munkavállalásukat. Az elméleti tudás gyakorlatba történő átültetése új módszert, új kihívást, újfajta felkészülést jelent az oktatás területén. Azonban ahhoz, hogy értelmesen lekössük az Y, a Z és a következő generációk figyelmét, bevonjuk őket a munkába, átadjuk az új ismeretet a PBL kiváló lehetőséget nyújt.

A konkrét probléma mélyebb megértése, az összefüggések feltérképezése érdekében a hallgatók részletes helyzetelemzést készítenek. A kutatás során, a részletek megismerésénél újabb információ bukkan fel, mely folyamatos figyelmet igényel, hiszen egy-egy új adat az egész gondolkodásmódot megváltoztathatja. Továbbá a hallgatók különböző észjárása, logikája, ötlete újabb aspektusokat eredményez. Az állandóan változó információ és az ehhez történő alkalmazkodás jelenti a közös tevékenységben az érdekességet.

8.1 A probléma alapú tanulás és a hagyományos tanulás közötti eltérés

A hagyományos tanítás alatt alapvetően az oktató által prezentált tananyag előadását értjük. Ebben az esetben egy tanár központú tanulásról beszélünk, amikor a hallgató szerepvállalása, aktivitása korlátozódik. A hallgató feladata az órán elhangzottak lejegyzetelése. Az elsajátítani kívánt tartalom forrása a kötelező és ajánlott szakirodalom, valamint az előadások diasora. Értékelési módszerként gyakorta az írásbeli vizsgát említhetjük.

A probléma alapú tanulás ezzel szemben a saját tapasztalatokra épít, ezért a tapasztalat központú tantervek közé sorolhatjuk. A tananyag alapú tanterv és a tapasztalat központú tanterv közötti különbségeket az 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: A tananyag alapú tanterv és a tapasztalat központú tanterv

Tananyag alapú tanterv	Tapasztalat központú tanterv
tanár központúság	hallgató központúság
lineáris és racionális	összefüggő és releváns
a résztől az egész felé tartó	az egésztől a rész felé tartó
tanítás, mint közvetítés	tanítás, mint támogatás
tanulás, mint részesülő	tanulás, mint közreműködő
strukturált környezet	rugalmas környezet

Forrás: ofi.hu és Szögedi (2012, 12.o.)

A rugalmas környezetben történő hallgatói aktivitás során a komplex probléma részekre bontása történik, az aprólékos vizsgálat és alapos tanulmányozás okán.

8.2 A probléma alapú tanulás célja

A probléma alapú tanulás célja, hogy a hallgatók hatékony problémamegoldókká és önfejlesztőkké váljanak. Önmaguk sajátítsák el azokat az új ismereteket, készségeket és képességeket melyek szükségesek mindennapi boldogulásukhoz az élet bármely területén. A csoportmunka során megtanulnak együtt dolgozni, alkalmazkodni, kommunikálni és közösen gondolkodni.

A kritikus és a kreatív gondolkodásmódjuk egyaránt fejlődik. A közös munka során saját maguk is érzékelhetik erősségeiket és gyengeségeiket. Amikor a hallgatók rájönnek, hogy nincsenek erős kontrol alatt, akkor növekedhet a tantárgy, illetve a szak iránti elkötelezettségük, és az élvezetes tanulás során az attitűd is pozitív lesz.

Hmelo-Silver (2009) a probléma alapú tanulás céljait a következőképpen határozta meg:

1. rugalmas tudás építése,
2. hatékony problémamegoldó készségek kifejlesztése,
3. az egész életen át tartó tanulási készség fejlesztése (önálló tanulás),
4. jól együttműködő emberré válás,
5. valóban motiválttá válás.

Rugalmas tudás alatt egy olyan folyamatosan alkalmazkodó, dinamikusan fejlődő tudást értünk, mely figyelembe veszi a különböző környezeti változásokat. Ezáltal az egész gondolkodásmód megváltozik és olyan készségek fejlődnek ki, melynek középpontjába az állandó fellépő problémák kiküszöbölése kerül. A hallgatók szándékukon kívül átállnak az öntanulásra, amikor utánanéznek a probléma megoldásához szükséges alapadatoknak, majd elköteleződnek a téma iránt, és később az érdeklődésüknek megfelelő információt keresnek.

8.3 A probléma alapú tanulás alapelvei

Barrows (1998) a következő öt pontban fogalmazta meg a PBL alapelveit.

1. Probléma alapú, vagyis egy valódi (hiteles) probléma bemutatásával kezdődik.
2. Problémamegoldó, tehát támogatja a gyakorlatban szükséges problémamegoldó készségek alkalmazását. Az oktatók szerepe, hogy segítse a hatékony problémamegoldó folyamat alkalmazását és fejlesztését.
3. Hallgató központú. A hallgatók felelősséget vállalnak a saját tanulásukért, melyben az intézet működtető szerepet kap. Az oktatóknak el kell kerülniük a függőségi helyzet kialakulását, pontosabban azt, hogy a hallgatók tudása kizárólag rajtuk múljon.
4. Ön irányított tanulás, mely kutatási készségeket fejleszt. A hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogyan találnak aktuális és releváns információt, amikor szükséges. Ez egy alapvető készség a megfelelő szakmai teljesítményhez.
5. Reflexió, mely a problémamegoldó munkát követi. Előnyös, ha csoportos megbeszélés alkalmával kerül rá sor. A reflexió célja, hogy azok a tanulási folyamatok és a problémamegoldó képességek napi rutinná váljanak, amelyek egy új probléma esetén meghatározóak.

Ash and Kluger-Bell (2000) nyolc alapelvet ajánlott a PBL órai alkalmazásához.

1. A diákok aktív résztvevők a tanulási folyamatban.
2. A diákok elfogadják a tanulásra való invitációt, és könnyen elköteleződnek a kutatási folyamatban.
3. A diákok megtervezik és elvégzik az adatgyűjtést.
4. A diákok különböző módszerek alkalmazásával kommunikálnak.
5. A diákok megoldásokat javasolnak és koncepciókat alkotnak.
6. A diákok kérdéseket tesznek fel.
7. A diákok felhasználják az észrevételeket.
8. A diákok kritizálják a tudományos gyakorlatot.

8.4 A probléma alapú tanulás jellemzői

Mayo et al. (1993) alapján a probléma alapú tanulás egy pedagógiai stratégia, mely jelentős, kontextualizált, valós helyzetek jelenít meg és erőforrásokat, útmutatást és instrukciókat biztosít a hallgatók számára annak érdekében, hogy fejlesszék a tartalmi ismereteiket, a problémamegoldó képességeiket a kísérleti jellegű problémamegoldási ötletekre vonatkozóan.

A hagyományos oktatáshoz képest alapvetően eltér az oktató és a hallgató feladata is. Az oktató nem a megszokott formában adja át tudását, hanem a problémára fókuszálva, finoman „terelgeti” és útmutatást ad a hallgatói csoportok munkáját illetően. A hallgatók sem merülhetnek el szokásos passzivitásukban, hiszen feladataikat közös gondolkodással kell előkészíteni. Az órán a hallgatók szerepe domináns.

A meglévő tudás, készségek és képességek folyamatosan javulnak, hiszen a probléma feltérképezésekor a hallgatók kiindulásképpen a meglévő tudásukat kamatoztatják, mely az informálódás folyamatában, fokozatosan új ismeretekkel bővül.

A hallgatók egymással sokkal nyitottabbak, mint oktatóikkal. Így a csoportmunka során minden hallgató aktívan részt vehet a munkában. Természetesen lesznek aktívabb, és lesznek passzívabb tagok.

Az oktató feladata, hogy próbálja megmozgatni a kevésbé aktív tagokat is kérdésekkel, instrukciókkal. Ha a diszkusszió során nem megfelelő választ kap az oktató, akkor sem szabad kritizálni, megmondani a lehetséges megoldási opciót, hanem a csoportot kell finoman rávezetni a helyes útra. A hallgatók idővel felismerik a csoportban betöltött szerepüket, azonosulnak azzal, és kihívásnak élik meg a dolgot.

Az oktátónak érdemes különböző útmutatásokkal rávenni a hallgatókat, hogy más szerepben is kipróbálják tehetségüket, mellyel kiküszöbölhetőek a gyengeségek. Egy egészséges versengés is be fog indulni az egyes hallgatói csoportok között, mely segíti az előrehaladást. A PBL során a hallgatók olyan tapasztalatokra tesznek szert, melyeket az egyetemi évek után, a munkahelyükön fognak kiélvezni.

Természetesen egy-egy vállalati probléma kijavítására több potenciális megoldási alternatíva is elképzelhető. Tehát nem egy jó megoldás van. Elképzelhető, hogy a különböző csoportok különböző lehetőségeket tárnak fel. Ebben az esetben az oktató a csoporttal közösen végig gondolja és megbeszéli ezeket.

Weber (2007) a következő módon írja le a POL jellemzőit.

1. A tanulás aktív folyamat, és csak a hallgatók aktív részvételével lehet sikeres. A POL során a hallgatókat tanárok kísérik és támogatják, így lehetőség nyílik a hatékony és gyakorlati tanulásra. Ebben a diákok motivációja nagy szerepet játszik.
2. A tanulás egy önirányított folyamat, melyben a diákok átveszik az irányítási és ellenőrzési folyamatot a saját tanulásukban. A saját felelősséggel és az önállósággal növekszik a diákok motivációja, míg ezzel együtt a tanulási és a munkavállalási hajlandóság is.

3. A tanulás egy konstruktív folyamat, amelyben a megtanult anyagot az egyéni tapasztalatok, a tudás és a saját értelmezés jelenti. A diákok maguk építik saját tudásukat.
4. A tanulás szituációs helyzetben történik. A POL során először az előzetes tudás aktiválódik, majd a szubjektív és objektív tudást összekapcsolva új tudást hoz létre. A diákok tudatában vannak annak, hogy mit tanultak önállóan, mellyel jobban meg tudják érteni vagy megoldani az adott problémát.
5. A diákok különböző szerepeket betöltve vesznek részt a strukturált folyamatokban, annak érdekében, hogy hozzájáruljanak egy hatékony tanulási és problémamegoldási folyamathoz a csoportban. Ehhez szükséges a csapatmunka és a kommunikációs képesség.

8.4.1 A probléma alapú tanulás előnyei

A probléma alapú tanulás pozitív tanulási környezetet biztosít a diákok számára, melynek következtében növekszik a tantárgy iránti elköteleződés és a motiváció. A hallgatók életük során sikeresebbek lesznek, mert tudják majd kezelni a problémás helyzeteket. A probléma megoldása során gyarapíthatóak a korábbi ismeretek.

A probléma alapú tanulás a következő hallgatói kompetenciákat képes fejleszteni (Savin-Baden 2000, in: Baráth, 2011, 24.o.):

1. „alkalmazkodás és részvétel a változásokban,
2. találékonyság új és jövőbeli helyzetekben,
3. kreatív és kritikus gondolkodás,
4. holisztikus probléma-irányulás,
5. nézőpontok közötti különbségek/hasonlóságok felismerése és elismerése,
6. együttműködés csoportokban,
7. tanulási hiányosságok és erősségek felismerésének lehetősége,
8. önirányító tanulás erősítése,
9. hatékony kommunikációs készségek fejlesztése,
10. különböző adatforrások kezelése.”

A PBL alkalmazásával élethű vállalati problémákkal találkozhatnak a diákok, így folyamatosan alkalmazkodni kell a változó feltételekhez. Ez másfajta készségeket és képességeket igényel, mint a hagyományos tanulás. A csoportban kénytelenek együtt dolgozni, hiszen a félévi osztályzatuk múlik rajta.

Természetesen minden csoportban lesz olyan ember, akivel könnyű kommunikálni és dolgozni, és lesznek olyanok is, akikkel nehezebb. Így lesz ez a jövőbeli munkahelyükön is. Tulajdonképpen a PBL az életre nevel. A diákoknál automatikusan beindul egy öntanuló folyamat, hiszen a szituáció kezelése során felismerhetők és pótolhatóak a hiányosságok.

8.4.2 A probléma alapú tanulás hátrányai

Kétségtől a probléma alapú tanulást a legnehezebb megvalósítani az összes induktív tanítási módszer közül, hiszen időigényes valódi problémát találni, melynek megoldásához komoly szakértelem szükséges az oktató részéről (Prince és Felder, 2007).

A hagyományos oktatás egyszerűbbnek, megszokottnak tűnik pláne amikor sok tananyagot kell leadni, valamint a felkészülés és is sok időbe telik. Az oktatónak és a hallgatóknak is ki kell lépniük komfortzónájukból, és bizonyos helyzetekben el kell hagyni a járt utat a járatanért. De pár alkalom után az az út is ismertté válik.

A PBL az oktatótól – a hagyományos tanításhoz képest – más képességeket is elvár, egy olyan kommunikációs, tanácsadási, mentorálási készséget, amely az adott szituációban éppen szükséges. Továbbá, ha gamifikációval kombináljuk az új módszert, akkor a számítástechnikai programokban való jártasság is meghatározó jelentőségű.

Összességképpen Akinoğlu és Özkardeş Tandoğa (2007) több tényezőt beazonosított a gyakorlat során, melyek korlátozzák a PBL működését.

- Problémát jelenthet az oktatóknak, hogy megváltoztassák a tanítási stílusukat.
- A hallgatóknak több időbe telik megoldani a problémás helyzeteket.
- Egyes csoportok hamarabb vagy később is végezhetnek a munkával.
- A PBL jó tananyagot és kutatási jelentéseket igényel.

- Nehéz minden osztályban végrehajtani a PBL-t, különösen olyan hallgatók esetében, akik nem értik teljes mértékben a társadalmi tartalmakkal kapcsolatos problémák értékét, hatókörét.

Természetesen a kezdeti lépések a legnehezebbek, de a PBL során az oktatónak nemcsak a tananyagot kell folyamatosan aktualizálni, hanem az alkalmazott eszközöket is. Elképzelhető, hogy lesz olyan tantárgy, lesz olyan hallgatói csoport, ahol sikeresebbnek bizonyul majd a megvalósítás, hiszen a teljesítmény sok tényező alakulásától függ. A hallgatói munka értékelésének kialakítása is további elfoglaltságot jelent.

A nehézségek ellenére, mindenképp érdemes kipróbálni a probléma alapú tanítást a hallgatói figyelem fenntartása és az elkötelezettség növelése érdekében.

9 A probléma alapú tanulás alkalmazása

A probléma alapú tanulás alkalmazása nagy mértékben függ a módszer előkészítésétől, valamint a tanterv megtervezésének részletezettségétől. Először az oktatók és a diákok számára is újdonságot fog jelenteni. Az oktató legfontosabb feladata, hogy elmagyarázza a PBL célját, támogassa a hallgatói ötleteket, kezdeményezéseket.

A diákok óráról-órára hozzászoknak az új menetrendhez, rááll az agyuk a feladatok megoldására. A kezdeti szakaszban erősebb támogatás szükséges az oktató részéről, majd azt fokozatosan csökkenteni kell, hogy a hallgatók számára megszűnjenek a korlátok, szabadon hozzák meg a csoportok döntéseiket, és elkezdjék élvezni a munkafolyamatot. A gamifikációval tovább színesíthetjük az órát.

A PBL egy valós vállalati probléma helyzetelemzésével kezdődik, melynek során a hallgatók a korábbi ismereteik alapján azonosítják a problémát és javaslatokat gyűjtenek a megoldására. A tanulást támogatják az oktatók, és a különböző primer és szekunder információforrások. Majd a hallgatók értékelik az egyes lehetőségeket a megvalósíthatóság szempontjából.

Az oktató feladata, hogy elemezze a döntéshozatali folyamatot, a kritikai és kreatív gondolkodást, valamint támogassa a hallgatókat, azonosítsa a betöltött szerepeket, és kérdéseivel segítse a feladat elvégzését.

Barrett et al. (2005) a következő módon javasolja a PBL alkalmazását.

1. Először a diákok szembesülnek a problémával.
2. A diákok egy kis csoportban tárgyalják meg a problémát.
 - a. Pontosítják az eset adatait.
 - b. Pontosán meghatározzák a problémát.
 - c. Brainstorming-ot (ötletelés) végeznek a meglévő ismereteik alapján.
 - d. Meghatározzák, hogy mit kell tanulniuk a probléma kezelésére, mi az, amit még nem tudnak (tananyag).
 - e. Megbeszélnek a problémát.

- f. A probléma megoldásához cselekvési tervet készítenek.
3. A tanórán kívül a hallgatók önállóan fejlesztik a tananyag tartalmát. Az információforrást a könyvtárak, az adatbázisok, az internet és a szakemberek jelentik.
 4. Visszatérünk a PBL bemutatóra, megosztjuk a csoportban az információt, és együtt dolgozunk a problémán.
 5. A hallgatók bemutatják és megbeszéljük a probléma megoldását.
 6. A hallgatók megismétlik, hogy mit tanultak a probléma megoldása során.
 7. Értékeljük a folyamatot, valamint az egyes diákok hozzájárulását a feladathoz.

9.1 Szerepek a probléma alapú tanulás során

A probléma alapú tanulás során a szerepek alapvetően eltérnek a megszokottól. Az oktató helyett inkább a hallgatók kerülnek a középpontba, érintetté válnak a saját tanulásukban, felelősséget vállalva a tudásukért. Ez mindkét féltől másfajta viselkedést, feladatvállalásokat vár el.

9.1.1 Az oktató szerepe

A PBL alkalmazásakor olyan aktív tanulási környezetet kell létrehozni, ahol a diákoknál beindul egyfajta öntanulási folyamat. Az érdeklődésük felkeltésével a probléma feltérképezése során gyűjtött adatok, kutatások automatikusan szélesítik a látókört, formálják a szemléletmódot. Gyakran egy probléma megoldásához nélkülözhetetlen az interdiszciplináris gondolkodás.

Az oktatón nagy mértékben múlik a PBL sikere, hiszen mentorként elősegíti a folyamatokat, finoman irányítja a gondolkodás menetét, a csoport munkáját. Érthető, leíró módon a diákokkal közösen felvázolják a különböző problémamegoldási lehetőségeket.

Cél, hogy az oktató a hallgatóknál előmozdítsa az ötanulást, önfejlődést. A tanár nem vesz részt a vitában, csupán megfigyelő. Jól megfogalmazott kérdésekkel kell ösztönzi a helyes gondolkodást, tanácsot csak végső esetben lehet adni, amikor már nagyon szükséges. Inkább részletesebb magyarázatokat kell adni és nem feltétlen tanácsot. A hallgatók, ahogy megértik a PBL lényegét, úgy az oktató aktivitása csökkenthető.

Colburn (2000) a következő javaslatokat fogalmazta meg az oktatók számára a PBL tekintetében:

1. nyílt kérdéseket tegyen fel,
2. várja meg, míg a hallgatók válaszolnak a kérdésekre, adjon időt a feldolgozásra,
3. ismételje meg vagy írja körül az ötleteket, de ne kritizáljon,
4. ne mondja meg a diákoknak, hogy pontosan hogyan végezzék el a konkrét tevékenységet,
5. tartson fegyelmet és kezelje a viselkedési problémákat.

A PBL nem feltétlenül működik hatékonyan minden diák és oktató esetében. A tanár tulajdonképpen coach-ként viselkedik a folyamatos kommunikáció, támogatás és értékelés közben.

9.1.2 A hallgató szerepe

A csoportmunka alkalmával minden hallgató lehetőséget kap, hogy saját munkájával hozzájáruljon a közös megoldáshoz. A megbeszélések, tanácskozások során a diákok saját véleményüket nyilvánítja ki, melynek következtében alakítják egymás szemléletét és tudását. Az interakció ösztönzi a kommunikációs és alkalmazkodó képesség javulását.

A PBL során fordított a helyzet, a diákoknak nem a tanár adja át új ismeretet, hanem saját maguk ébrednek rá arra, hogy milyen tudás hiányzik még a probléma megoldásához. Az oktató abban segít, hogy a hallgatónak lehetősége legyen elsajátítani a szükséges tananyagot.

Természetesen a diákok különböző képességgel rendelkeznek, ezért a tanári támogatás szintje, forrása, anyaga eltérő. Ezért a tanulás folyamán közösen meghatározzák az elérni kívánt célokat, valamint az ehhez vezető utat.

Végeredményben a hallgatók már az egyetemi évek során elfogadják a közös munkát, felkészülve ezzel a későbbi karrierükre. Felvértetik magukat a kritikai észrevételek kezelésére, valamint megtanulnak kompromisszumot kötni, saját véleményüket megvédeni, vagy adott helyzetben háttérbe szorítani. A hallgatókban kialakul egy értékrend a saját csoporton belül betöltött feladatuk elvégzésének minőségével kapcsolatban, így érzékelik saját, illetve mások teljesítményét egyaránt.

A hallgatók a csoporton belül kipróbálhatják magukat vezetőként, információgyűjtőként, kutatóként, problémamegoldóként, döntéshozóként, kommunikátorként, prezentálóként, ezáltal erősítve meglévő és újonnan szerzett készségeiket.

9.2 A probléma alapú tanulás megtervezése

A probléma alapú tanulás megtervezésénél kulcsfontosságú a kiindulási probléma, hogy valós vállalati szituáción alapuljon és tudásvágyat ébresszen. Fontos, hogy fokozatosan épüljön a korábbi tantárgyak elsajátítása során megszerzett kompetenciákra.

Cél, hogy a hallgatók aktívan kutassák a lehetőségeket, fogalmazzák meg javaslataikat a konkrét téma kapcsán. A csoportmunka alatt erősíteni kell a diákok közötti együttműködést, a közös gondolkodást, megbeszélést és kivitelezést.

A probléma kiküszöbölése közben olyan alapvető ismerettel és tapasztalattal gazdagodnak a hallgatók, melyeket más területen is hasznosíthatnak. Az oktatónak nemcsak a saját tudományterületét kell tisztán látni, hanem a kapcsolódóakat is. Ezért a PBL interdiszciplináris gondolkodásmódot feltételez.

A probléma esetében nem létezik tökéletes megoldás. Pont az a lényeg, hogy kreatív módon több alternatíva is megfeleljen. Így a diákok szabadon kísérletezhetnek, több okfejtést végig vizsgálhatnak. Lényeg, hogy a diákok kedvet kapjanak, élvezzék a tanulási folyamatot.

A kiindulási probléma, az óra megtervezése kezdetben sok időt vesz igénybe, azonban gyakorlással rutinná válik. Az oktatónak – háttérben maradva – világosan át kell látnia az óra tartalmát, megérteni a problémát, ahhoz, hogy a tudatos kérdésekkel fenntartsa az óra menetét, és iránymutatást adjon.

A hallgatói csoportoknak egy helyes időtervet (Gantt diagram) ajánlott készíteni, hogy hétről-hétre milyen feladatokat terveznek véghez vinni a munka megfelelő elvégzése során. Az időtervben érdemes feltüntetni a csoporton belüli feladatmegosztásokat is. Az oktató segíti a helyes együttműködést.

Célravezető, ha az oktatók rendszeresen meg tudják egymással osztani a PBL alkalmazása során szerzett tapasztalatukat, meg tudják vitatni a nehéz helyzeteket. A jó gyakorlatok megbeszélésével állandóan javítható a módszertan. Az interneten sok ajánlást, véleményt, fórumokat és blogokat is találunk angolul a PBL-t érintően.

9.3 A probléma alapú tanulás értékelése

A probléma alapú tanulás esetében az értékelés is eltér a szokásostól. Nehézséget jelent a szubjektív tényezők minősítése, mint például a problémamegoldó képesség, a szintetizáló képesség, a kritikai és kreatív gondolkodás, az önálló aktivitás, valamint a csoportmunkában történő együttműködés. A hagyományos oktatásnál a memorizált ismeretet kérjük számon, míg itt a folyamat a hangsúlyos. Összefoglalásképpen a következő értékelési módszereket használhatjuk a PBL esetében:

- szóbeli beszámolók,
- folyamat naplók,
- önértékelés,
- hallgatói csoportok egymásra vonatkozó értékelése,
- oktató által készített minősítés,
- oktatói megfigyelések, jegyzetek egyénekre vonatkozóan,
- online interakciók követése.

Az értékelésnél több dimenzió figyelembevétele, párhuzamos kezelése tanácsos. Minél több tényezővel számolunk, annál teljesebb és részletesebb képet kapunk a csoportról és az

egyénekről egyaránt. Egy-egy részfeladat után mindenképp indokolt a visszajelzés. Az óra részét képezheti, hogy az egyes hallgatói csoportok kinyilvánítják véleményüket egymás feladványairól.

Az oktatónak részletes feljegyzést kell készíteni a különböző csoportok, és ezen belül az egyes diákok teljesítményéről, az erősségekről és gyengeségekről, valamint javaslatot tenni a tanulási tevékenység céljának maximális elérése végett. Így a hallgatókban kialakul az igény a munkájuk tökéletesítésére vonatkozóan.

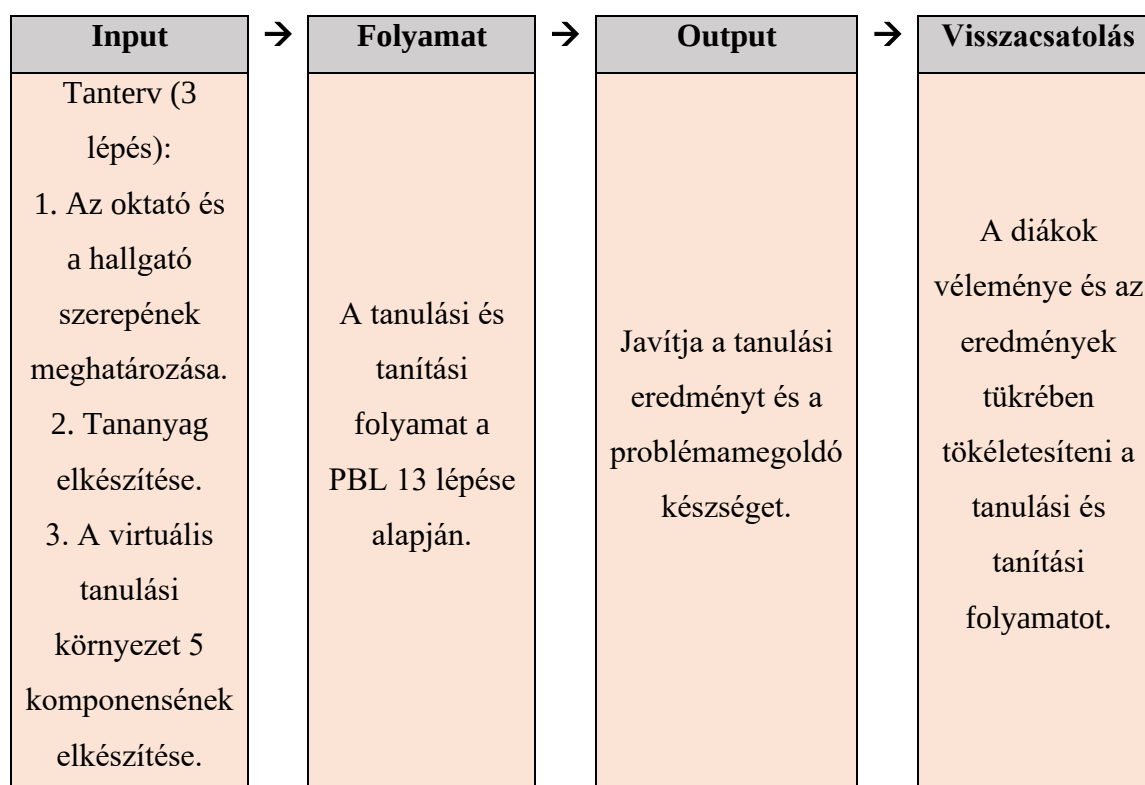
10 Online tér és a probléma alapú tanulás

Az internet által nyújtott óriási információs bázis új lehetőségeket teremtett a tanulásban. A hallgatók az érdeklődésüknek megfelelő témaköröket tanulmányozhatnak, képezhetik saját magukat melynek következtében megalapozhatják a jövőbeli karrierjüket.

Az újfajta tanulási környezet kialakítása során jó lehetőséget kínál az online világ eszköztára. Ezek közül Pumahapinyo és Suwannattachote (2014) elsősorban a blogokat, az együttműködő szoftvereket, az e-portfóliókat és a virtuális osztálytermet említik. A klasszikus tanítás, osztályterem picit átalakult, melynek során a hallgatók nincsenek időhöz kötve, akkor végezhetik el a feladatot, amikor számukra az a legmegfelelőbb. Az online tér folyamatos hozzáférhetőséget biztosít.

10.1 A probléma alapú tanulási modell virtuális tanulási környezetben

Az 6. ábrán Phungsuk et al. (2017) a probléma alapú tanulási modell koncepcióját ábrázolja a virtuális tanulási környezetben. A folyamat négy részre bontható mely a következő: input, folyamat, output és visszacsatolás.



6. ábra: A probléma alapú tanulási modell koncepciója a virtuális tanulási környezetben

Forrás: Phungsuk et al. (2017) 302.o.

10.1.1 Input

Az input esetében a tanterv kialakítása történik, mely három részre bontható:

1. Az oktató és a hallgató szerepének meghatározása.

A hagyományos oktatáshoz képest a PBL másfajta feladatot jelent az oktató számára. Megfelelő interaktív tananyagot kell szerkeszteni, hallgatói csoportokat kell kialakítani, intenzíven aktivizálni, támogatni és ellenőrizni kell a hallgatói csoportok munkáját.

A hallgatóknak is aktív tevékenységet hoz az életükbe a PBL, hiszen nemcsak hallgatják az előadást, hanem rendszeresen megbeszélik, hozzászólnak annak tartalmához. A hatékonyság a tanórán kívüli felkészülésben, interaktív csoportmunkában rejlik.

2. A tananyag elkészítése.

A tananyag megszerkesztése során a PBL célja, hogy valós vállalati élethelyzettel kapcsolatos problémát tartalmazzon, mely felkelti annyira a hallgatók figyelmét, hogy kialakuljon az igényük a probléma megoldására vonatkozóan. Az egyes esetekhez sok információt kell gyűjteni a hallgatóknak, melynek során szinte észrevétlenül tanulnak. A hallgatók közötti megbeszélések, egyeztetések, érvelések során is egymástól tanulnak.

3. A virtuális környezet 5 komponensének elkészítése.

- A hallgatói nyilvántartó rendszer (Miskolci Egyetem esetében Neptun, Moodle) az összes hallgatóról meglévő információt tárolja. A Moodle-ben a hallgatói aktivitást is nyomon követhetjük. Érdemes lenne a Moodle-re mobiltelefonos applikációt is kifejteni, mely megítélésem szerint, növelné a hallgatói kedvet a használatra.
- A tartalommenedzsment rendszerben megtalálhatóak azok programok, melyek a tananyag létrehozásához szükségesek (például Microsoft és Adobe programcsomag, e-book szerkesztő, prezi szoftver, stb.).
- A kommunikációs menedzsment rendszer a hallgatók közötti kommunikációt teszi lehetővé. Erre kiváló lehetőséget kínál formálisan a Google tanterem, illetve informálisan a Facebook csoport.

- A forrásokban a tartalmi tananyag, weboldalak, az előadások anyagai, valamint a kérdések szerepelnek.
- Az értékelő menedzsment rendszer a diákok portfólióját, az általuk elvégzett feladatok eredményét rögzíti.

10.1.2 Folyamat

A probléma alapú tanulás kialakításának lépései virtuális tanulási környezetben

1. A **motiváció** kialakítása rendkívül fontos annak érdekében, hogy a hallgatók megértsék mit tanultak eddig, és hogyan tudják hatékonyan alkalmazni a megszerzett ismereteket. A konkrét óra célját mindig világosan meg kell fogalmazni, különben a hallgató elveszti érdeklődését.
2. A tanulásra való **koncentráció** megteremtésének célja, hogy a hallgató az új ismeretre, információra összpontosítson, és ne csupán az érdemjegy megszerzésére. A PBL során kialakított környezet gyorsabb és interaktívabb tanulást eredményez.
3. Az **érdeklődés** felkeltése és megtartása nagy kihívást jelent napjainkban az oktatás során. A választott problémának, esettanulmánynak, online játéknak olyan érdekesítőnek kell lennie, hogy arra ösztönözze a hallgatót, hogy bátran kinyilvánítsa véleményét, és elképzeléseit megossza társaival.
4. A **probléma meghatározásának** pontosításában az oktatónak támogatni kell a hallgatókat, hogy a kiindulási alapot biztosítsuk számukra.
5. Az **ötletelés** során a hallgatók szabadon elmondhatják elképzeléseiket, mely további inspirációhoz, és ötletrohamhoz vezethet. Így könnyen feltárhatóak az adott probléma okai. Tulajdonképpen ez a kooperatív tanulás alapját jelenti, melynek következtében az osztály tevékenysége egyfajta társadalmi élménnyé alakul. Erre legjobb példa a

Facebook-on lévő csoportok, melyek célja egymás segítése, az információ, ötletek és tananyagok megosztása, ezek tartalmának megvitatása.

6. A **diskusszió** során a hallgatók nyitottá és aktívvá válnak eredményeik, gondolataik megbeszélésére és megvitatására. A tanár szerepe annak előmozdítása, hogy minden csoport és ezen belül minden hallgató egyforma mértékben szerepeljen. A passzívabb, félénkebb hallgatókat inspirálni kell a hallgatói interakcióban történő részvételre.
7. A **szintézis** során az oktató összefoglalja a különböző csoportok által előadott tartalmat. Ezáltal a hallgatók továbbfejleszthetik saját és egymás gyakorlati javaslatait.
8. A **megfelelő tanulási kérdések kialakításánál** a csoporttagok közösen kiválasztják a megoldáshoz vezető legpontosabban megfogalmazott hipotéziseket a szintetizált információ figyelembevételével. Ha több hipotézis van, akkor rangsorolni kell azokat.
9. A **teljesítménynél** a hallgatóknak lehetősége nyílik megbeszélni a felmerülő kérdéseket. Az oktató ekkor kijavíthatja az esetleges tévedéseket, és megoszthatja javaslatait a diákokkal. Ez magabiztosabbá teszi a hallgatókat és lehetőséget kínál arra, hogy gyakorlatban kamatoztassák a megszerzett tudást.
10. A **prezentáció** során a hallgatók bemutatják a munkájukat, majd a csoport közösen megvitatja a munka eredményét. Tulajdonképpen az elméleti részt szintetizáljuk a gyakorlattal, kifejezve a különbségeket. A hallgatóknak ekkor kell megérteni a teljes folyamatot, hogy mit tanultunk az elméletben, hogyan működik ez a gyakorlatban, és milyen javaslatokat és következtetéseket tudunk észrevenni a valós vállalati probléma kapcsán.
11. Az **értékelés** során nemcsak a prezentációt elemzi az oktató, hanem az egész folyamatot, a csoportmunkát, a csoport tagjainak erősségeit. A tárgyi tévedésekre vonatkozó figyelemfelhívás történhet az elméleti rész megismétlésével, mélyebb magyarázatával.

12. A **portfólió** az egyes hallgatók személyes adatainak és munkaeredményeiknek a szisztematikus összefoglalása, mely rendkívül hasznos a tanulás fejlesztésében. Ennek segítségével nyomon követhető a félév során a hallgató fejlődése.

13. A **tanulmány megosztásával** a többi diák is kifejezheti észrevételeit, javaslatait miközben ugyanazon a kiindulási problémán gondolkodnak.

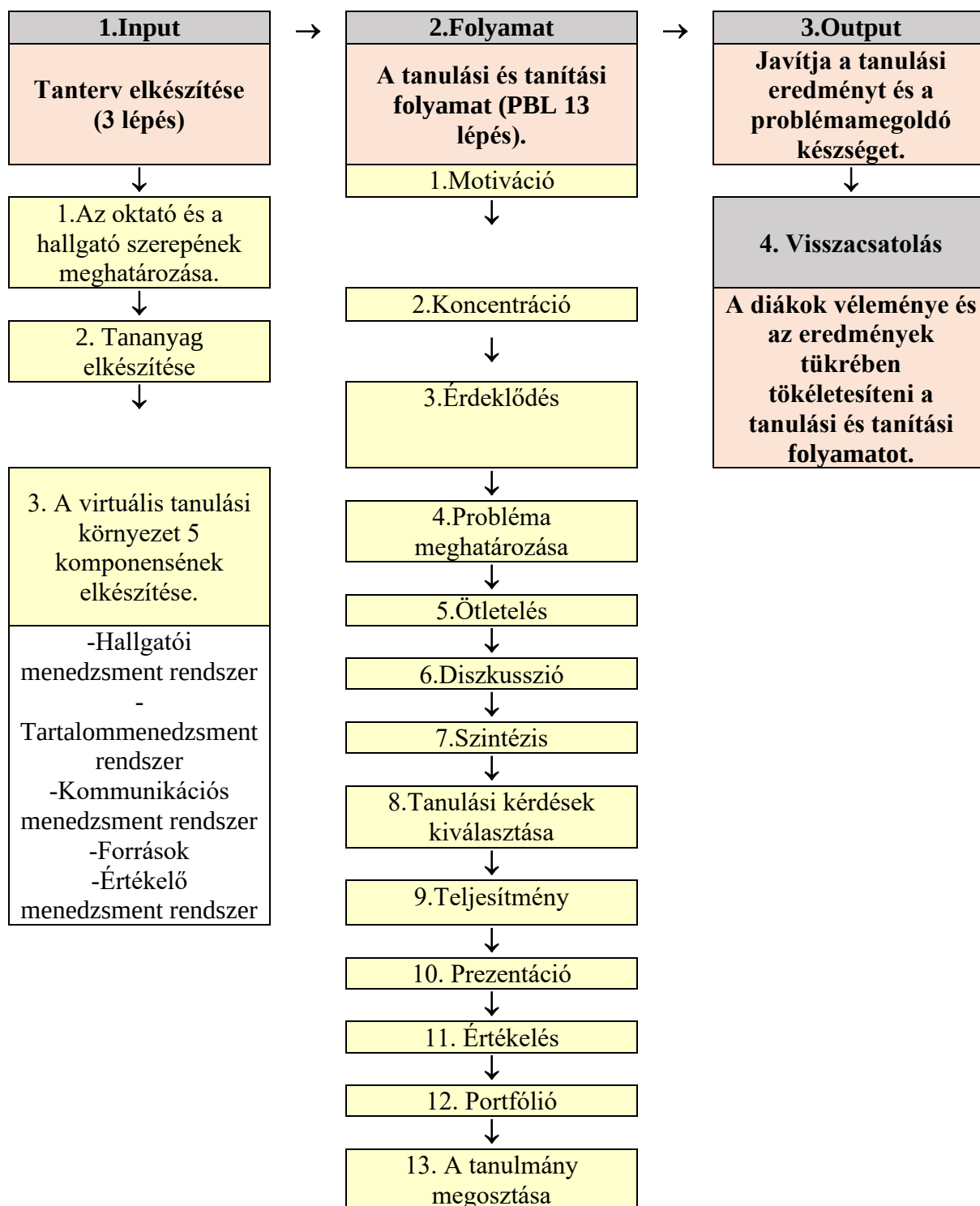
10.1.3 Output

A probléma alapú tanulás javítja a tanulási eredményt és a problémamegoldó készséget. A hallgatóknak lehetőség van egyénre szabott, a képességeikhez, érdeklődési körüknek megfelelő témát választani, mely élvezetes és könnyed tanulást eredményez számukra. A hallgatók a PBL során egyéni és csoportos feladatokat egyaránt végeznek, így egyidejűleg javítható az önálló logikus gondolkodás és a kooperatív együttműködés, a kommunikációs képesség. A tanulás sikere nagymértékben függ az oktatótól, hiszen minden diáknál meg kell találni a legmegfelelőbb eszközt a maximális egyéni és csoportos teljesítmény eléréséhez.

10.1.4 Visszacsatolás

A PBL az egyes tantárgyak esetében évről-évre javítható, hiszen az adott félév eredményeinek tükrében tökéletesíthető a tanulási és a tanítási folyamat egyaránt. A tanulást segítő programok folyamatos fejlődését is figyelemmel kell kísérni az oktatónak, annak érdekében, hogy az adott kurzusra vonatkozóan a legjobbakat alkalmazza.

Összefoglalásképpen Phungsuk et al. (2017) által készített probléma alapú tanulási modellt a virtuális környezetben a 7. ábra szemlélteti.



7. ábra: A probléma alapú tanulási modell a virtuális tanulási környezetben

Forrás: Phungsuk et al. (2017) 302.o.

A PBL használata során számos előnyt kínál a hallgatók és az oktatók számára. A kialakított speciális környezetben a csoportmunka során élvezetes, élményekben gazdag tanulási folyamat valósítható meg. Minden hallgató esetében feltárható és elemezhető a tanulási erősség, melyre alapozhatjuk a későbbi egyéni feladatokat.

Talán fontosabb ennek ellentéte, hogy milyen hiányosságai vannak a hallgatónak, amit pótolni szükséges. További pozitívumként említhető, hogy javul a hallgatók együttműködési-, kommunikációs- és problémamegoldó készsége, mely rendkívüli előnyt fog számukra biztosítani a munkavállalás során.

Kutatások kimutatták, hogy a probléma-alapú megközelítés pozitívan befolyásolja a diákok tanulási folyamatait, valamint ennek kimenetelét a tanulást (Rovers et al., 2018). Strobel és van Barneveld (2009) szerint ez a módszer javítja a megtanult tartalom hosszú távú tárolását. Az információ többszöri megismétlésével a rövid távú memóriából átkerül a hosszú távúba. Tulajdonképpen ez jelenti az idegennyelvtanulás alapját.

11 Példa a probléma alapú tanulásra a gamifikáció jegyében

„A generációk közti szakadék elmélyülése – mely részben az információs technológiai forradalomnak köszönhető – elsősorban a pedagógusokat és az oktatási intézményeket állította nagy kihívás elé” (Fromann és Damsa, 2016, 77.o.). Az Y és Z generáció napi szinten több órát internetezik, mely tevékenység elsősorban a kommunikációs és információszerzési folyamatokra terjed ki.

A diákok életének része az IKT (információs és kommunikációs technológia), mely egyfajta szórakozási, kikapcsolódási módot jelent számukra. „A technológia használata kiszélesíti a lehetőségeket, felgyorsítja a PBL környezetben való tanulást, és hatékony konstruktivista pedagógiai megközelítése lehet a több IKT eszköz oktatásban való használatának elősegítéséhez is” (Czékmán et al., 2017, 71.o.).

Kapp et al. (2014) „a tanulás gamifikációjának két irányát különbözteti meg: a tartalmi gamifikációt, amely magát a tananyagot változtatja játékká (például egy kerettörténettel) és strukturális gamifikációt, amely a tananyagokhoz rendel játékelemeket és mechanizmusokat” (Rigóczki, 2016, 73.o.).

11.1 Marketing esettanulmányok

A Miskolci Egyetem Marketing és Turizmus Intézetében az államvizsgán évek óta a hallgatók egy-egy esettanulmányon keresztül mutatják be tudásukat. Ezáltal az elméleti tudást valós vállalati helyzettel teszteljük. Az államvizsga előtt egy hónappal a végzős hallgatók két-két esettanulmányt kapnak, külön a kereskedelem és marketing, valamint a turizmus-vendéglátás szakosok. A főszakon tíz kérdés van, míg a specializáción további öt. Az államvizsga előtti héten egy közös esettanulmány konzultációval támogatjuk a hallgatókat, melynek keretében megbeszéljük az általuk kidolgozott válaszokat, és a szükséges esetben több megoldási alternatívára hívjuk fel a figyelmüket. A kereskedelem és marketing alapszakon 2015-ben az Értékesítés esettanulmányok és a Kommunikációs esettanulmányok tárgyak összevonásával Marketing esettanulmányok néven új tantárgyat alakítottunk ki, melynek célja a hallgatók felkészítése az államvizsgára.

A Marketing esettanulmány óra összefoglalja a korábbi tantárgyakból szerzett ismereteket. A tantárgyfelelős mellett öt további oktató végzi a felmerülő feladatokat, melynek célja a színesebb órátartás, sokoldalú felkészítés, hiszen mindenkinek más stílusa van.

A tárgy oktatása tizennégy héten keresztül folyik. Az első órán a tárgy tematikáját, lényegét, célját, jellemzőit, követelményét ismertetjük. Majd a hallgatók három fős csoportokat alakítanak. Megválaszthatják, hogy kivel szeretnének együtt dolgozni. Összesen tíz csoportot hozunk létre. Minden esettanulmány tíz fő kérdést tartalmaz, így minden csoport egy órára egy kérdést készít el. Minden csoport kinevez egy kapcsolattartót, akinek az oktatók továbbítják a feladatot és ő tölti fel a Google Classroom-ba a megoldást. A Google Classroom egy virtuális osztályterem, amely könnyű kommunikációt, tananyagmegosztást, csoportmunkát tesz lehetővé. A félév során kilenc korábbi államvizsgára megírt esettanulmányt dolgozunk fel. A hallgatók a tanórán kívül megoldják a feladatot, majd az órán előadják azt. Az esettanulmány tíz kérdését így egy órán megválaszoljuk. A Google Classroom-ban feltöltött anyag mindenki számára elérhető, melynek következtében a hallgatók egymástól is tanulhatnak. Minden kérdést külön értékelünk, ahol a végső osztályzatot a tíz kérdés jegyeinek átlaga adja. A jelenléti ív is elektronikusan zajlik a Google Forms segítségével.

A Marketing esettanulmányok kapcsán ötvöztük a probléma alapú tanulást és a gamifikációt. Minden esettanulmányhoz tartozik egy-egy kvízzjáték, melyet Kahoot vagy Quizz programok alkalmazásával játszunk az óra elején. A kvíz tíz kérdésből áll, melyet minden hallgató a saját okostelefonján játszik. A legjobb öt játékos ötöst kap, melyet a végső osztályzatba beszámítunk. A legjobb játékos állítja össze a következő heti kvízt.

Az esettanulmányok összeállítása komoly tervezést és előkészítést követel, a jelenlegi témák között a következőket találhatjuk: kis értékű fogyasztási cikk (Nivea, Tokaji), nagy értékű fogyasztási cikk (Suzuki), lakberendezési termékek (IKEA), pénzügyi szolgáltató (ING), nonprofit rendezvények (Operafesztivál, Kocsonyafesztivál), kiskereskedelmi üzlethálózatok (Spar, CBA).

Az esettanulmány feldolgozása során a következő területeket érintjük:

- helyzetelemzés,
- marketingkutatás,
- piacszegmentálás,
- fogyasztói magatartás,
- B2B marketing,
- nemzetközi marketing,
- nemzetközi kereskedelem,
- beszerzés,
- értékesítés,
- árpolitika,
- marketingkommunikáció,
- termékmarketing,
- szolgáltatásmarketing.

A 8. ábra egy konkrét esettanulmány feldolgozásának a menetét foglalja össze.

Első lépésként a Google Classroom-ban megosztjuk a következő heti feladatot a kapcsolattartókkal. A rendszer hátránya, hogy nem tudunk benne hallgatói csoportokat kialakítani. A Google Classroom előnye, hogy minden héten külön anyagot tudunk feltölteni, melyek tárolása folyamatos, így visszagörgetve fent van az összes esettanulmány. Az esettanulmányon kívül, egyéb releváns anyagokat is nyilvánosságra hozhatunk, mellyel segítjük és ösztönözzük a hallgatói csapatok munkavégzését. Ezek lehetnek korábbi kutatások eredményei, Youtube videók, prezentációk, kapcsolódó esettanulmányok, honlapok, hírek.

Ezt követően elkezdenek dolgozni a hallgatók tanórán kívül. Írásban válaszolnak a kapott kérdésre és felöltik a Google Classroom-ba a tanórát megelőző nap 12:00-ig.

Az oktató átnézi a feltöltött anyagokat, így készül fel az órára. Ha egy kidolgozásban komolyabb probléma van, akkor az oktató rávezető javaslattal jelzi a csoportnak, hogy javításra van szükség.

Az óra a Google Forms-ban történő online jelenléti ívvel kezdődik. A gamifikáció előfeltétel a teremben lévő wifi hálózat, melyre a hallgatók csatlakozni tudnak mobiltelefonjaikkal.

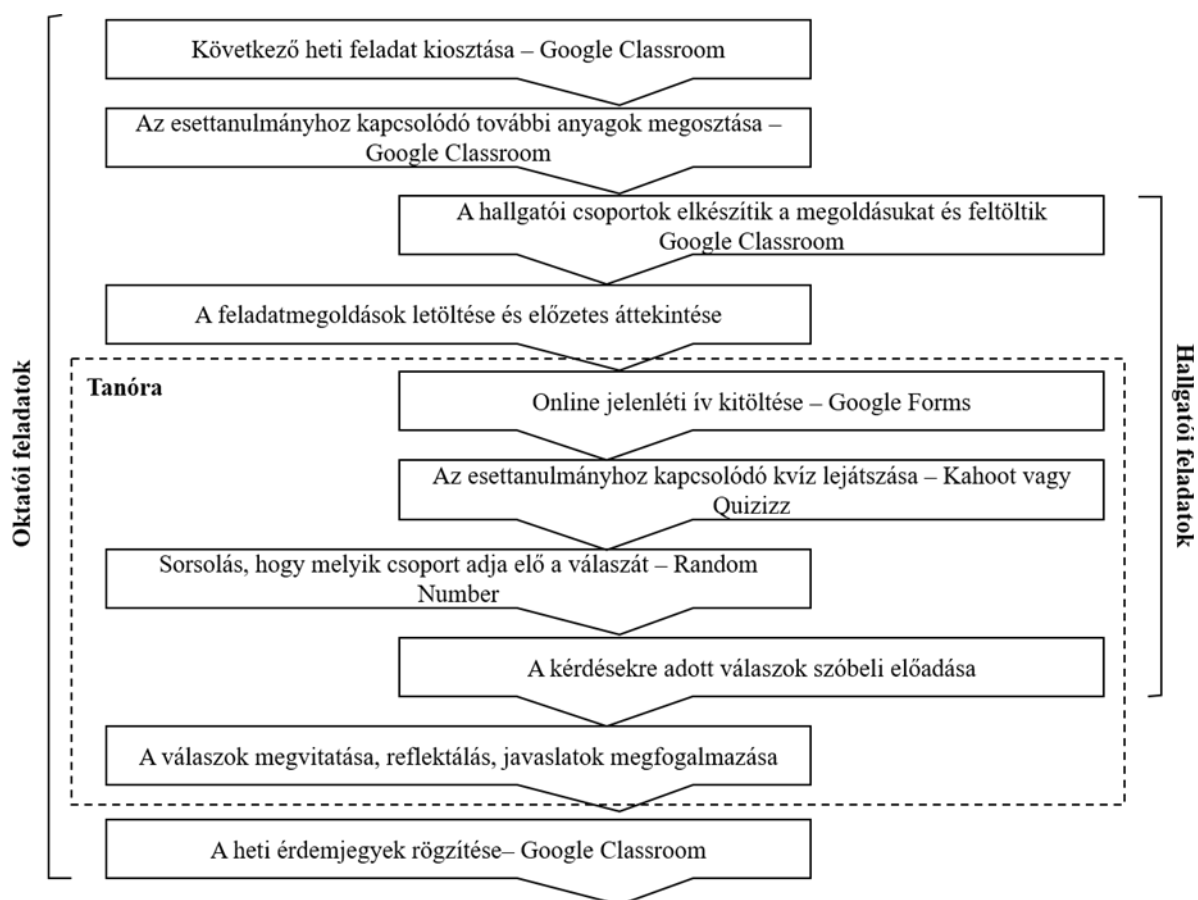
Ezután jön Kahoot-ban vagy Quizizz-ben elkészített kvízzjáték. Ezen programok élvezetessé teszik az órát, látványosan mutatják a kérdéseket, eredményeket. Nemcsak a jó

válasz számát, hanem a válaszadási idő is. Tapasztalataink azt mutatják, hogy ez a legkedveltebb része az órának. Azáltal, hogy hallgatók készítik a kvízt, nem igényel további oktatói készülést.

Majd Random Number programmal kisorsoljuk, hogy milyen sorrendben adják elő a csoportok a kidolgozott válaszokat. Fontos, hogy minden csoporttag egyformán szerepeljen, tehát mindenki prezentáljon, ezért ezt rögzíteni kell. Egy előadásra maximum tíz perc jut.

Ezután az oktató reflektál a feladatmegoldásokra, kiemeli a pozitív jellemzőket, probléma esetén pedig a csoport lehetőséget kap a javításra. Nagyon fontos, hogy ne kritikai észrevételeket fogalmazzunk meg, ne vegyük el a hallgatók kedvét, lelkesedését, motivációját. Tapasztalataink szerint, időre van szükség, míg a hallgatók érzékelik az elvárásokat, és hozzászoknak az esettanulmány megoldásának gondolatmenetéhez.

Az utolsó lépés a hallgatói eredmények rögzítése a Google Classroom-ban.



8. ábra: Egy konkrét esettanulmány feldolgozásának menete

Forrás: Molnár et al. 2018

Mindenképpen kijelenthető, hogy a hallgatók pozitívként élik meg az államvizsgára való felkészítést, valamint a gamifikációs elemeket. Természetesen az újabb félévek teljesítése után, a hallgatói és oktatói tapasztalatok alapján a rendszer folyamatosan javítható, tökéletesíthető.

11.2 Példa: Manna esettanulmány és kérdések

A Manna Natúr Kozmetikum Kft. olyan kézzel készített kozmetikumokat kínál, amelyek mesterséges illatanyagoktól és színezékektől mentesek. Jelenlegi termékpalettájuk 80 különféle kozmetikumot foglal magában. Kiemelkedő népszerűségnek örvendenek a szappanok, egzotikus vajak, és fürdőgolyók, de emellett habkrémeket, virágvizeket, illóolajokat, valamint kiegészítő termékeket, mint fehérítőt és mosódiót is forgalmaznak. Emellett a vegyszermentes háztartás fenntartásához is nyújtanak megoldásokat. A legolcsóbb szappan 990 forintért érhető el, míg a legdrágább szezonális ajándécsomag ára 14 ezer forint.

Ez a családi vállalkozás 2010-ben indult, alapítói Varga-Darabos Andrea és Varga Emil. Történetük még 2004-ben kezdődött, amikor újszülött fiuknál bőrkiütések, viszkető foltok és ekcéma jelentkezett. Ekkor született meg az ötlet bennük, hogy olyan tisztálkodó szereket, kozmetikumokat és illatszereket készítsenek, amelyek teljesen vegyszermentesek.

Andrea közgazdászként végzett, és hat éven keresztül dolgozott a Budapest Liszt Ferenc nemzetközi repülőtérén utaskísérő kiszolgáló felügyelőként. A GYES-ről visszatérve azonban létszámleépítés miatt nem vették vissza dolgozni. Idővel Andrea autodidakta módon képezte magát, és elkezdte saját maga készíteni a termékeket családjá, majd ismerősei számára is. Folyamatosan bővítette tudását, egy hároméves természetgyógyászati és életmód-tanácsadói képzést is elvégzett. Emellett "Szappantündér" néven blogot indított, amely az egészséges életmódról szólt, és egyre nagyobb népszerűsége tett szert. Kutatásai során felismerte, hogy sok natúrnak nevezett termék valójában tartalmaz mesterséges anyagokat is. Célja az volt, hogy olyan termékeket készítsen, amelyek teljesen mentesek minden mesterséges összetevőtől, kiváló minőségben és megfizethető áron, magyar kisvállalkozásként.

A kezdetekben a családi házuk konyhájában kísérletezett a szappanokkal, majd hamar kinőtték ezt a helyszínt, és átköltöztek egy 800 négyzetméteres dunaharaszti gyárba. 2013-ban elkezdték termékeiket Szerbiában is értékesíteni egy helyi partner segítségével, aki franchise rendszerben működik. A német piacra is beléptek, de nem olyan sikerrel, mint ahogy tervezték. A német piacon nagyobb marketingköltségekre lett volna szükség, ezért inkább a hazai piacra koncentráltak.

2013-ban a cég több mint 80 családnak adott munkát, éves árbevételük elérte az 513 millió forintot, míg adózott eredményük 64 millió forint volt. A hvg.hu becslése szerint a Manna évi 15-20 millió forintot is költhet marketingtevékenységekre.

A termékfejlesztés azóta is folyamatosan zajlik, Andrea új inspirációk hatására mindig készít egy-egy új kollekciót, mint például az extra szűz olívaolajos szappanokat. 2013-ban Andrea megszerezte a felsőfokú életmód-tanácsadói végzettséget is.

A natúr kozmetikumok piaca Magyarországon piaci rést jelentett, és a különböző bőrbetegségek, allergiák növekvő száma miatt a fogyasztói igény is egyre nőtt. A Manna elsőként lépett be az online kereskedelembe a natúr kozmetikumok piacán. „Jókor voltunk jó helyen” – mondta Andrea. A termékeket a kezdetektől fogva a Manna webshopen keresztül értékesítik, bár néhány termékük már bio boltokban és drogériákban is elérhető, de a teljes kínálat csak a weboldalon keresztül érhető el.

Az online marketing célja, hogy az internet segítségével szélesebb körben ismertté tegye a vállalkozást vagy annak termékeit. Hatékony marketingkommunikációval növelhető az eladások száma, és javítható a vállalkozás jövedelmezősége is. Mára egyetlen kisvállalkozás sem engedheti meg magának, hogy kihagyja az online marketing kínálta lehetőségeket.

A kemény munka meghozta a gyümölcsét. Két-három hónappal a cég indulása után nyilvánvalóvá vált, hogy Andrea egyedül már nem bírja a növekvő feladatokat, így gyorsan bővítették a létszámot. Az első alkalmazottat a gyártási és csomagolási feladatokra vették fel, és emellett nagyobb hangsúlyt fektettek az online marketingre. A csomagolást, árazást és a weboldalt menet közben fejlesztették. Az induló költségek néhány millió forintra rúgtak, amit a család teremtetett elő, hitelt nem vettek fel. Mára már a legjobb szakemberek segítségével kisüzemi körülmények között gyártják a termékeket, amelyek mind kézzel csomagoltak és osztályozottak. Például egy szappan egy munkafázisban négy percig van kézben. A gyorsabb termelés érdekében több embert kell foglalkoztatniuk, így két műszak mellett is kinőtték a tököli üzemet. Bár vizsgálták a gépesítés lehetőségét, végül úgy döntöttek, hogy a kézműves jelleg megtartása fontosabb.

Andrea férje, Emil korán bekapcsolódott a vállalkozás marketingtevékenységébe. Korábban hasonló profilú vállalkozása volt, amit a Manna kedvéért hagyott ott. „Az elején több

külsős marketingcéget bízunk meg, de nem váltak be. Drágák voltak és szerintünk nem dolgoztak hatékonyan. Ekkor döntöttünk úgy, hogy Emil veszi át a marketinget.”

Sokan a Manna sikerét a kiváló marketingnek tulajdonítják, különösen annak, hogy hogyan tudták megszólítani a magyar nőket egy új kozmetikai termékkel. Tény, hogy a Manna vásárlóinak többsége középkorú nő és anya, akik a családjuk számára is vásárolnak Manna termékeket, így széles körben ismertté vált a márka. A Manna Facebook-oldala is jól mutatja népszerűségüket, 675 ezer kedvelővel.

2013 májusában a házaspár létrehozta a Manna Kreatív Zrt.-t, valószínűleg a marketingtevékenységek összehangolása érdekében. Az 5 millió forintos jegyzett tőkével alapított társaság az Opten céginformációs rendszer szerint 21 alkalmazottat foglalkoztatott. A 2013-as év beszámolója szerint 20 millió forintos árbevételt értek el, és az adózott eredményük 6 ezer forint veszteséggel zárult.

Termékek

A sikertörténet a szappanokkal kezdődött, majd a kínálat fokozatosan bővült. A Manna szappanok teljesen természetes összetevőkből, növényi olajokból és zsírokból készülnek, és 100%-os tisztaságú illóolajokkal illatosítják őket. Nincs bennük mesterséges színezék, aroma vagy tartósítószer. A szappan készítése során a növényi zsírokat és olajokat felmelegítik, majd lúggal keverik össze, hogy elinduljon a szappanosítási folyamat, végül formákba öntik őket.

Ma már a termékpalettán szerepelnek testápoló vajak, arcpakolások, virágvizek, szépségolajok, fürdőgolyók, krémdeók, illóolajok és fogkrémek is. A fejlesztés során ajándécsomagokat és speciális megoldásokat is létrehoztak, például problémamentes bőrre vagy férfiak számára készült termékeket. Ezek a kozmetikumok nyers kakaóvajból, méhviaszból, organikus anyagokból, valamint mangó-, shea- és kókuszvajból készülnek, mesterséges adalékok nélkül.

A Manna termékei nem tartalmazzak pálmaolajat, ami hozzájárul az őserdők megóvásához. Ezt az elkötelezettséget az orángutános címkékkel ellátott, válogatott limitált szériás termékek is tükrözik. A Manna Magyarország legelismertebb natúrkozmetikai márkájává vált, és számos díjat nyert el, többek között a COSMOS Natural, COSMOS Organic, Cruelty Free International, Vegan Society minősítéseket, valamint a Magyar Termék Nagydíjat.

A termékek legfontosabb jellemzője a kiváló minőség, amit a cég szlogenje is hangsúlyoz: „Mannaszappan – A bőrödön érzed a különbséget” vagy a „Manna natúr kozmetikum” elnevezés. A sikerben az aktuális fogyasztói trendek is szerepet játszottak, különösen a természetes összetevők iránti növekvő igény és a „vissza a természetbe” irányvonal. Az időben történő online piacra lépés szintén meghatározó volt, hiszen 2014-ben az online kiskereskedelmi forgalom az eNET szerint elérte a 273 milliárd forintot, ami a hazai kiskereskedelmi forgalom 3,7%-át tette ki. A piacon még jelentős potenciál rejlik, hiszen az átlagos vásárlói kosárméret is átlépte a 10 ezer forintos lélektani határt.

Integrált online marketing eszközök

Az online marketing eszköztárában meghatározó szerepet kapott a Manna honlapja, webshopja, blogja, fóruma, törzsvásárlói programja, és a személyre szabhatóság, például a bőrtípus-teszt segítségével.

A honlapot és a webshopot folyamatosan finomítják a fogyasztói igények és a felhasználóbarát kialakítás érdekében. Az oldalt természetes színek, letisztultság, egyszerűség és minimalista stílus jellemzi. A gyakori kérdések között szerepelnek a fizetés, garancia, kiszállítás, termékek, valamint a törzsvásárlói programra vonatkozó információk.

Andrea "Szappantündér" blogjában nemcsak a Manna termékeket népszerűsíti, hanem széleskörűen tájékoztat az egészségtelen vegyi anyagokról, amelyekkel minden nap találkozunk. Hitelessége és elkötelezettsége révén az egészségesebb életmód szószólója lett.

A Manna Club törzsvásárlói programban korábban százalékos bónuszokat adtak a vásárlásokhoz, amit mára pontokra váltottak. A termékek mellett feltüntetett pontokat nem lehet akciós termékekre beváltani. A Manna Club tagsághoz 75 pont szükséges, és a tagok exkluzív termékeket és egyéb egészséges életmóddal kapcsolatos portékákat érhetnek el. A tagok a pontjaikért cserébe kedvezményes áron vásárolhatnak egyes termékeket, például egy 1500 forintos szappan 7 pontot ér.

A termékek alatti fórumok és kommentek szintén segítik a vásárlói döntéseket, tanácsokkal és használati javaslatokkal. Az e-WOM (word of mouth) marketing, azaz a vásárlók által generált tartalmak is jelentős szerepet játszanak az információgyűjtésben.

A honlapon található cikksorozatok tematikusan az egészséges életmódra összpontosítanak, és felhívják a figyelmet arra, hogy mindig van választási lehetőségünk.

A személyre szabhatóság részeként a bőrtípus-teszt is elérhető, amelynek során néhány kérdés megválaszolásával megtudhatjuk, milyen bőrtípusunk van, és milyen termékeket ajánlanak számunkra. Ha hozzájárulunk és megadjuk e-mail címünket, megkapjuk a "Zsíros/száraz bőr tízparancsolatát".

A remarketing eszközeiket is ügyesen alkalmazzák. Ha egy vásárlás során a kosárba tett termékeket végül nem vásároljuk meg, egy emlékeztető üzenetet kapunk: „Árválkodnak a Mannák”.

Kérdések-feladatok BA szakos hallgatók számára

1. Készítsen makro környezeti elemzést (STEEPLE) a Manna natúr kozmetikumok számára!
2. Mutassa be a Manna Natúr Kozmetikum Kft. hazai versenykörnyezetét a Porter-modell alapján!
3. Tervezzen meg egy marketingkutatót natúr kozmetikumokat érintő fogyasztó szokások feltérképezésére. A kutatási terv térjen ki a kutatási problémára, a kutatás céljára, a primer kutatás részletes módszertanára! Állítson össze egy legalább tíz kérdésből álló kérdőívet!
4. Miként szegmentálható a kozmetikum piac és benne a natúr kozmetikum piac, milyen szegmensek különíthetők el? Hogyan alkalmazná az STP modellt?
5. Értékelje a Mannaszappanokat, mint márkát a márkaépítés sajátosságai alapján!
6. Vizsgálja meg a cég által forgalmazott termékek csomagolását! Tegyen javaslatot a fejlesztésre!
7. Elemezze a Manna Natúr Kozmetikum Kft. értékesítési csatornáját! Milyen javaslatokat fogalmazna meg az értékesítés fejlesztésére?
8. Mutassa be a Manna Natúr Kozmetikum Kft. esetében alkalmazott, lehetséges marketingkommunikációs mixet!
9. Értékelje a cég innovációs, termékfejlesztési tevékenységét! „Tervezzen meg” egy új terméket a Manna Natúr Kozmetikum Kft. számára!
 - Elemezze és értékelje a Manna Natúr Kozmetikum által használt árképzési politikát és promóciós árképzést!

12 Egyéb tanulási módszerek

12.1 Esettanulmány alapú tanulás

Az esettanulmány alapú tanulás és a probléma alapú tanulás között számos hasonlóság van. Félrevezető lehet, hogy a probléma alapú tanulásban is esettanulmányokat használunk. Van azonban egy fontos különbség a kettő között. Míg a korábban ismertetett probléma alapú tanulás vállalati esettanulmányok segítségével segít a diákoknak új ismereteket szerezni, addig az esettanulmány alapú tanulás az esettanulmányokkal dolgozik, és arra ösztönzi a diákokat, hogy a felmerülő kérdésekre megoldást találjanak.

A probléma alapú tanulási módszer jó lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok egy valós példa segítségével megértsék az elméletben tanultakat. Amikor közvetlenül egy gyakorlati példával tudják összekapcsolni az elméletet, hogy összekapcsolják a tanultakat, gyorsabban megtanulják az új anyagot. A hangsúly nem a probléma megoldásán van, hanem azon, hogy hogyan jutnak el oda. Fontos a probléma meghatározása, a releváns információk felkutatása, értelmezése és megvitatása, a helyzet elemzése környezettanulmányok segítségével, valamint az alternatív megoldások értékelése. A kritikus logikai gondolkodás és az analitikus készségek fejlesztéséről van szó.

Az esettanulmány alapú tanulásban a fenti információk, a környezetelemzés és a javasolt megoldás már rendelkezésre állnak. A probléma feltárása és megértése helyett a probléma megoldására helyeződik a hangsúly. A cél a szervezet értékeinek és stratégiai irányának megfelelő megoldás megtalálása. A döntéshozatali folyamat megtanulása kerül előtérbe.

Henderson és Ryan (2017, 1559. o.) az esettanulmány alapú tanulást olyan oktatási megközelítésként írják le, melynek során a diákoknak olyan valós helyzetek elemzésére nyílik lehetőségük, amelyekkel jellemzően a szakmai gyakorlatban vagy a mindennapi életben találkoznak.

Az esettanulmány alapú tanulás olyan oktatási stratégia, amely a tanulást és a problémamegoldást tényleges vagy hipotetikus esetekre összpontosítja. A kritikus gondolkodás, a döntéshozatal és a problémamegoldó készség fejlesztése érdekében a diákok aktívan feltárják és elemzik a valós helyzeteket (Savery és Duffy, 1995).

A korábbi tudás, kritikai gondolkodási képességek és együttműködő problémamegoldó technikák felhasználásával a diákoknak aktívan részt kell venniük az esetek tanulmányozásában és kezelésében (Hung, Jonassen és Liu, 2008).

A három definícióban az esettanulmány alapú tanulóssal kapcsolatban a következő gondolatok közösek:

- valós esettanulmányok kerülnek felhasználásra,
- a diákok aktív szerepet vállalnak a probléma megoldásában,
- a kritikus gondolkodás fejlődik,
- a korábban megszerzett ismereteket alkalmazzák.

Az esetek fajtái a következők lehetnek:

- írásbeli esetek,
- videós esetek,
- interaktív esetek,
- szimulációk,
- játékok,
- kirándulások, stb. (Moss, 2017)

Az esettanulmányokat az órák során a csoportunkban közösen dolgozzuk fel. Természetesen egy kérdésre többféle megoldást is találhatunk, ahogyan az a gyakorlati életben is előfordul. A diákok feladata a döntéshozatali folyamat megismerése és a leghatékosabb megoldás megtalálása, figyelembe véve az iparág és a vállalat sajátosságait.

12.1.1 Az esettanulmány alapú tanulás jellemzői

A probléma alapú tanulóshoz hasonlóan az esettanulmány alapú tanulás is megfelelő a Z generáció számára. Amint azt korábban leírtam, a Z generációnak a gyakorlatias tanulásra van szükségük, amelyhez kiváló alapot jelentenek a valós vállalati példák. A módszer lehetővé teszi a valós tanulási tapasztalatokon alapuló releváns és interaktív oktatást. Minél inkább aktivizáljuk a diákokat az órán, annál jobban elköteleződnek saját tanulmányaik és szakmai fejlődésük iránt.

Valós esetekkel foglalkozik és így a diákok megtapasztalhatják a tanultak közvetlen alkalmazhatóságát. Dolmans et al. (2005) szerint a módszer betekintést nyújt a szakmai gyakorlat komplexitásába. A probléma azonosításával és megoldásával a diákok problémamegoldó készsége, kritikai és logikai gondolkodása, valamint döntéshozatali képessége jelentősen fejlődik. Emellett szükség van a meglévő tudás felhasználására is, amely a kutatási folyamat során új ismeretekkel egészül ki. Így a meglévő ismereteket össze kell olvasztani az új ismeretekkel.

Az esettanulmány alapú tanulás áthidalja és összekapcsolja az elméleti tudást a gyakorlattal. Ha az elméletet megfelelő gyakorlati ismeretekkel támasztják alá, akkor a tudás hatékonyan átadható.

Az esettanulmány alapú tanulás aktív részvételre ösztönöz. A tanulás aktív folyamat, amely nem ér véget az osztályteremben. Schmidt et al. (2007) szerint, miközben a diákok kritikusan foglalkoznak az anyaggal, problémamegoldó készségeket fejlesztenek. Megfigyelik, akár szabadidejükben is, hogy az egyes vállalatok milyen változásokon mennek keresztül az adott témával kapcsolatban, majd elgondolkodnak rajta, és a tanulási folyamat akár öntudatlanul is elindul. Ha elkötelezettek, jobban elsajátítják az új ismereteket. Az esettanulmányok témáinak az órákon való megbeszélésével az előadó tudatosan erősíti az ok-okozati összefüggéseket, ami segít a hallgatónak jobban megjegyezni a tartalmat. Az aktív tanulási folyamat során fejlődik a kritikai gondolkodás, mivel a hallgatók valós élethelyzetekben tesztelhetik a megszerzett tudást. A diákokkal való munka során jó esély van a szerényebb képességű vagy kevésbé szorgalmas diákok felzárkóztatására.

Birt (2023) szerint a kritikai gondolkodás tulajdonképpen az információk elemzésének a folyamata, melynek során lehetőség nyílik a legjobb megoldás megtalálására. A kritikai gondolkodás képességét a következőkkel határozza meg:

1. megfigyelés,
2. elemzés,
3. következtetés,
4. kommunikáció,
5. problémamegoldás.

Egy szakmai kirándulás vagy gyakorlat során a diákok megfigyelik egy vállalat működését, a napi döntéshozatali folyamatokat és a belső kommunikációt.

Az esettanulmány megoldása az adatgyűjtéssel kezdődik. Az adatok elemzésével egyértelműbben tudjuk értelmezni a helyzetet.

Az eset objektív értékelése után meg kell határozni az egyes tényezők közötti ok-okozati összefüggéseket, hogy tisztázni lehessen, mely tényezők hogyan befolyásolják az adott vállalati helyzetet.

A megbeszélések és a közös döntéshozatal során a kommunikáció kritikus fontosságú, mivel a résztvevők eltérő tudással, tapasztalattal és véleménynel rendelkeznek.

Az esettanulmányban szereplő problémákra javasolt megoldások komplex gondolkodást igényelnek, ami pozitívan hozzájárul a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásához.

A csoportmunka gamifikált módon taníthatja a kritikus gondolkodás folyamatát. Ez nemcsak a csoport, hanem az egyén számára is előnyös lehet. Természetesen minden diák más-más tudással, készségekkel és képességekkel rendelkezik. Az oktató feladata az egyéni értékelés és fejlesztés. Az esettanulmány alapú tanulás révén a diákok integrálhatják a tudást, készségeket és képességeket.

Thistlethwaite et al. (2012) hangsúlyozzák, hogy az esettanulmány alapú tanulás több tudományágból származó ismereteket és készségeket integrál. Az interdiszciplináris megközelítés az esettanulmányok megoldásában is megmutatkozik. Az ismeretek és készségek integrálása segít abban, hogy a hallgatók tanulmányaik során rendszerben gondolkozzanak. Mivel a tantárgyak egymásra épülnek, érdemes a figyelmet arra összpontosítani, hogy mit tanultak korábban. Ily módon világossá válik az egyes elemek közötti kauzális összefüggés. A meglévő diákoik ismeretek könnyen elsajátíthatók a valós életből vett esettanulmányokon keresztül. Egy tapasztalt előadó a fejlődési tendenciákat is felismeri.

Az élethosszig tartó tanulás életünk szerves részévé vált, mivel az egyes szakmák és tudományterületek folyamatosan változnak és fejlődnek. Az esettanulmányok segítségével

naprakészen tarthatjuk ismereteinket és gyorsan szerezhetünk új információkat és szakmai kompetenciákat. A gyakorlatorientált tanulás versenyelőnyt biztosít a hallgatóknak a gyakorlati életben, mivel a gyakorlati ismeretátadás a mindennapi szakmai feladatok elvégzésének az alapja.

Az esettanulmányok megoldása során a diákok csapatokban dolgoznak, amelyek lehetnek formálisan vagy informálisan szervezett csoportok (pl. baráti kör). Természetesen könnyebb, ha a diákok saját barátaikkal dolgozhatnak, de a munkahelyen valószínűleg nem választhatják meg, hogy kivel működnek együtt, ezért szükség van a formális csoportmunkára is. A csoportmunka egyértelműen javítja a kommunikációs és együttműködési készségeket. Természetesen egy csoportban mindig lesznek aktívabb tagok, akik vezetik a közös tevékenységet. A tanulási folyamat az aktív részvétel során zajlik, hiszen a diákok megosztják egymással meglévő tudásukat és közösen keresik a megoldási alternatívákat.

12.1.2 Az esettanulmány alapú tanulás előnyei és hátrányai

Az Edhec.edu (2023) összefoglalja az esettanulmány alapú tanulás előnyeit:

1. elősegíti a kritikus gondolkodást,
2. különböző megközelítésekkel ismerteti meg a diákokat,
3. segíti a diákokat az együttműködési készségek fejlesztésében,
4. elősegíti az önreflexiót,
5. erősíti a kapcsolatokat.

A kritikai gondolkodás fejlesztésének fontosságát már említettem. Az esettanulmány alapú tanulás során ez könnyen fejleszthető a közös gondolkodás és a vita során, mivel megvalósítható megoldásokat kell találni. Ez a készség az iparágtól független, átadható tudást jelent.

Az esettanulmány alapú tanulás során a diákok különböző nézőponttal rendelkeznek és megismerik egymás gondolkodását és logikáját. Az eset megoldása során megküzdnek mások álláspontjával annak érdekében, hogy alternatív megoldásokat találjanak. Minden eset más és más, így a diákok hasonló készségeket használnak. Fontos, hogy a problémát több nézőpontból is megvizsgálják.

A csoport közös cél érdekében dolgozik, együtt gondolkodik és folyamatosan kommunikál. Előfordulhatnak konfliktusok, amelyeket szintén kezelni kell. A munkafolyamat teljes mértékben szimbolizálja a napi vállalati stratégiai és operatív működési folyamatot.

A hiteles esetek elemzésekor a diákok összefoglalják korábban megszerzett tudásukat, és a szinergiahatás érvényesül. Az együttműködés erősíti a kapcsolatot. A közös élmény, a kihívás megteremti a csoportkohéziót.

Owa (2023) összefoglalja az esettanulmány alapú tanulás hátrányait:

1. idő- és erőforrás-igényes,
2. korlátozott a témakör,
3. a diákok felkészültsége különböző,
4. a csoportdinamika hatása érvényesül.

Egy új tanítási módszer elsajátítása és kipróbálása mindig több időt vesz igénybe, mint a frontális oktatás. Természetesen egy jó esettanulmány összeállítása időt vesz igénybe. Minden témakör esetében más-más részeket kell kiemelni az esettanulmányokban, ami a megfelelő kérdésekben is tükröződik. Ugyanakkor ügyelni kell arra is, hogy az adott tantervhez kapcsolódjon.

Az esettanulmányok általában egy korlátozott témára összpontosítanak. Ezért az oktató feladata, hogy megmutassa a kapcsolatot a különböző tématerületek között a tantárgyon belül és a különböző tantárgyak között egyaránt. Az esettanulmány akkor a leghatékonyabb, ha egy szűk tudományterületre alkalmazzák. Ennek a módszernek is megvannak a maga korlátai. Nem alkalmas minden tanulási célhoz vagy helyzethez, és más tanulási módszerekkel ki kell egészíteni. Az esetek használata gondos tervezést és kiválasztást igényel a tanulási célok és a diákok fejlődésének legjobb támogatása érdekében.

A módszer jelentős készségeket és képességeket is feltételez a diákok részéről. A diákok képességei eltérőek, ezért érdemes segíteni a nehézségekkel küzdő vagy az esetet félreértelmező csoportokat.

A csoport dinamikája az esettanulmány megoldása során tanulmányozható. Ebben az esetben a csoport viselkedéséről, a játszott szerepekről és a közösen végzett munkáról van szó.

Jól meghatározott, egyértelmű feladatokkal, világos kommunikációval és utasításokkal az oktatók nagymértékben hozzájárulnak a csoportdinamika kialakulásához.

12.1.3 Példa az esettanulmány alapú tanuláshoz

Az értékesítési előadáshoz minden héten 50 perces gyakorlati foglalkozás kapcsolódik. Ezután a hallgatóknak lehetőségük van valós üzleti helyzetek megismerésére és tanulmányozására. A kurzus célja, hogy a hallgatók a megszerzett ismereteket valós példákon alkalmazzák. A diákok szorosan együttműködnek a problémamegoldó gyakorlatokon.

Ebben a fejezetben bemutatott gyakorlat témája az Aldi kiskereskedelmi értékesítése. Az esettanulmányt én írtam. Az esettanulmány elméletét közvetlenül a gyakorlat előtt ismerttettem.

Az esettanulmány a következő kilenc kérdést tartalmazta:

1. Mi jellemző az Aldi eredeti árképzési koncepciójára?
2. Milyen tendenciák jellemzik az értékesítési módszerek és csatornák fejlődését?
3. Mi jellemzi a sajátmárkás termékek szerepét az értékesítésben?
4. Melyek az Aldi versenytársai Magyarországon?
5. Milyen az Aldi piaci pozíciója Magyarországon a versenytársaihoz képest?
6. Milyen funkciókat lát el az Aldi a kiskereskedelmi ágazatban?
7. Milyen értékesítési csatornákat használ az Aldi?
8. Milyen az Aldi termékelhelyezése és az üzletek kialakítása?
9. Ki az Aldi célcsoportja?

A gyakorlaton általában 18-20 fő van jelen, így két hallgató közösen dolgoz fel egy kérdést. A csoportok meghallgatják egymást és közösen dolgozzák ki az esettanulmányt. Ezután együtt értékeljük az elhangzottakat és megbeszéljük, hogy milyen további javaslataik vannak a témával kapcsolatban.

Rendszeresen megtörténik, hogy egy csoport letér a helyes útról. Ekkor finoman rá kell vezetni őket a megoldásra. A tanári reflexió az óra leghasznosabb része. Ilyenkor kiemeljük a válasz pozitívumait, de felhívjuk a figyelmet a javításra szoruló részekre is. Tapasztalataim szerint érdemes minden kérdést kiértékelni, hogy a jó válaszra emlékezzenek a diákok.

Reflexióként öt különböző esettanulmány bemutatása után a diákokkal kitöltettem egy kérdőívet, amelyben arra kerestük a választ, hogy milyen erősségeket és gyengeségeket tapasztaltak az esettanulmány, mint pedagógiai módszer alkalmazása során, valamint milyen kiaknázatlan lehetőségeket és felmerülő veszélyeket tudnak elképzelni. A kérdőív elemzése alapján elkészítettem a SWOT-elemzést, amelyet az 9. ábra mutat be.

Erősség	Gyengeségek
• érdekes, kreatív és dinamikus órák, • valós üzleti esetek, • a gyakorlati példa segít megérteni az elméletet, • a diákok a kommunikáció miatt aktívabbak, • a diákok a tanítás középpontjában állnak, • másfajta tanulási lehetőség.	• kevesebb az elméleti rész, a hallgató úgy érzi, hogy többet tud tanulni az előadáson, • szubjektív megoldás, • ha sok résztvevő van, az interaktivitás gyengül, • a hosszú esettanulmányokat nehéz megérteni.
Lehetőségek	Veszélyek
• megszakítja a monoton órákat, • a problémamegoldó készség javítása, • a kommunikációs készségek fejlesztése a csapatmunka révén, • a diákok saját ötleteiket és tapasztalataikat megvitathatják társaikkal, • nyitottság, • új nézőpont, • vizuális megjelenítés.	• ha valaki elveszíti a fonalat, akkor lemarad, • a nagy mennyiségű információ feldolgozása nehézkes, • a témával kapcsolatos érdeklődés hiánya.

9. Ábra: SWOT-elemzés

Forrás: saját kutatás (Hajdú, 2019)

Összességében az esettanulmány alapú tanulás dinamikus és interaktív módszer, amely a valós helyzetekre összpontosít és elősegíti a diákok kritikai gondolkodását és problémamegoldó készségét. Az esetek összetettsége és változatossága segít bővíteni a diákok készségeit és képességeit, valamint felkészíti őket a valós kihívásokra. Az esetek révén a diákok elméleti tudásukat a gyakorlatban is alkalmazhatják, ami mélyebb és tartósabb tanuláshoz vezet.

12.2 Projekt alapú tanulás

A Buck Institute for Education (2023) szerint a projekt alapú tanulás olyan tanítási módszer, amelyben a diákok úgy tanulnak, hogy aktívan részt vesznek valós és személyes jelentőséggel bíró projektekben. Ekkor a diákok aktívan részt vesznek saját tanulási folyamatukban. Ebben a megközelítésben a tanár a mentor és az útmutató szerepét tölti be, miközben a diákok a saját érdeklődési körüknek megfelelő témákon dolgoznak. A projekt alapú tanulás révén a diákok különböző készségeket fejlesztenek, mint például a problémamegoldás, a kreativitás, a kommunikáció és a csapatmunka. Az összetett és valós problémák megoldásával a diákok megtanulják alkalmazni a megszerzett ismereteket a valós élethelyzetekben. Ily módon nemcsak elméleti tudást, hanem olyan készségeket is elsajátítanak, amelyek a való életben is hasznosak és értékesek lehetnek. A projekt alapú tanulás nemcsak a tananyagot mélyíti el, hanem növeli a diákok motivációját és érdeklődését.

Thomas (2000) szerint a projekt alapú tanuláshoz nevezett innovatív oktatási formában a diákok a mindennapi életben felmerülő kérdéseket és nehézségeket vizsgálják, miközben aktívan részt vesznek egy gondosan kidolgozott projektben. Ebben a folyamatban a diákok nemcsak száraz elméleti információkat szereznek, hanem a megszerzett ismereteket és készségeket gyakorlati helyzetekben is alkalmazzák. A projekt alapú tanulás során a diákok önállóan vagy csoportokban dolgoznak olyan valós élethelyzeteken, amelyek kutatást, tervezést, megvalósítást és értékelést igényelnek. Ily módon a diákok nemcsak ismereteiket bővítik, hanem olyan kulcsfontosságú készségeket is fejlesztenek, mint a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a kommunikáció és az együttműködés. A projekt alapú tanulás hangsúlyozza az aktív részvételt és a diákok saját érdeklődését, ami hozzájárul a mélyebb és tartósabb tanulási folyamathoz.

Barron (2003) szerint a projekt alapú tanulás a valós életre nevel és olyan kiterjesztett projektekre összpontosít, amelyek arra ösztönzik a diákokat, hogy egy összetett kérdést részletesen megvizsgáljanak. A projekt során a diákok fokozatosan mélyítik el tudásukat, miközben egy valós, releváns témával dolgoznak. A hiteles projektek lehetővé teszik a diákok számára, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek és a tanultakat valós helyzetekben alkalmazzák. A projekt alapú tanulás során a diákok saját tudásukat bővítik, valamint fejlesztik a kreativitásukat és a problémamegoldó készségüket. Aktívan irányítják a saját tanulási

folyamatukat. Ezért a projekt alapú tanulás nemcsak elméleti ismereteket nyújt, hanem lehetőséget teremt a gyakorlati alkalmazásra és a mélyebb megértésre is.

Hmelo-Silver (2004) szerint a projekt alapú tanulásként ismert tanítási módszer középpontjában bonyolult, fontos és valós problémák állnak. Ebben a megközelítésben a diákok olyan tevékenységekben vesznek részt, amelyek az érdeklődésre és a problémamegoldásra összpontosítanak. A valós kihívásokkal foglalkozó projekteken keresztül a diákok olyan releváns feladatokat kapnak, amelyek kutatásra, elemzésre és kreatív megoldások kidolgozására ösztönzik őket. A projekt alapú tanulás során a diákok aktívan részt vesznek a kérdések feltevésében, az információgyűjtésben és az eredmények értelmezésében. Ily módon a projekt alapú tanulás nemcsak elméleti ismereteket tanít, hanem lehetőséget biztosít a gyakorlati készségek és a kritikai gondolkodás fejlesztésére is.

Ezek a meghatározások kiemelik a projekt alapú tanulás alapvető koncepcióját. Az Office of Teaching and Learning (2023) szerint a projekt alapú tanulást (project based learning) gyakran összekeverik a probléma alapú tanulással (problem based learning), bár ugyanaz a rövidítésük: PBL. A probléma alapú tanulás tulajdonképpen a projekt alapú tanulás alcsoportja abban az értelemben, hogy az oktató egy projektet többek között úgy is kialakíthat, hogy a diákok egy vagy több probléma megoldására fókuszálnak.

A projekt alapú tanulás elsődleges célja a diákok számára a mélyebb megértés és a kritikai gondolkodás fejlesztése és elősegítése, az együttműködési készségek erősítése. Továbbá az önkéntes részvétel előmozdítása, valamint a megszerzett ismeretek és készségek integrálása és alkalmazása a valós életben. A projektek középpontjában álló valós kihívások megoldása megköveteli a diákoktól, hogy mélyen megértsék a problémát és mérlegeljék, valamint kritikusan értékeljék a különböző lehetséges megoldásokat. A csapatban való munka, az ötletek megosztása és a közös célok elérése érdekében való aktivitás fejleszti az együttműködési készséget. Az önkéntes részvétel arra ösztönzi a diákokat, hogy aktívan részt vegyenek a projektekben. Ezen célok elérésével a projekt alapú tanulás mélyebb és tartósabb tanulási élményt nyújt a diákoknak.

12.2.1A projekt alapú tanulás jellemzői

A projekt alapú tanulás jellemzői a következők lehetnek:

1. *Valós kihívások* (Thomas, 2000).

Ebben a megközelítésben a diákok nemcsak elméleti ismereteket szereznek, hanem ezt a tudást valós problémák megoldására is alkalmazzák. A projektek olyan igazi élethelyzetekre összpontosítanak, amelyekkel a jövőben szembesülhetnek. Ily módon a diákok nemcsak a könyvekből tanulnak, hanem a megszerzett tudást a valós élethelyzetekben tesztelik. A projekt alapú tanulás tehát olyan keretet biztosít, amelyben a diákok komplex projektekkel foglalkoznak. A projekt alapú tanulás így kapcsolja össze a tanulást a valódi szakmai gyakorlattal. A felsőoktatásban a projekt alapú tanulás lehetőséget nyújt a hallgatóknak a kreatív gondolkodás fejlesztésére. Ez a módszer arra ösztönzi a diákokat, hogy új és eredeti megoldásokat dolgozzanak ki.

2. *Aktív és diákközpontú tanulás* (Bell, 2010).

Ez a megközelítés ellentétben áll a hagyományos frontális oktatással. A projekt alapú tanulás során a diákok kutatnak, terveznek, kísérleteznek, megvalósítanak és értékelnek. Ezek a tevékenységek aktív részvételt igényelnek. A diákoknak szerepet kell vállalniuk a tudás létrehozásában és elsajátításában. A projektek elvégzéséhez használt interaktív és gyakorlatias módszerek révén az információ sokkal könnyebben megjegyezhető. A diákközpontú tanulás azt jelenti, hogy a tanulási folyamat a diákok igényeire, érdeklődésére és képességeire épül. A projekt alapú tanulás lehetővé teszi a diákok számára, hogy olyan projekteket vagy témákat válasszanak, amelyek érdeklik őket és valóban relevánsak számukra. A projektek segítségével a diákok önállóan vagy csoportokban dolgozhatnak, ami lehetőséget teremt számukra, hogy egyéni tanulási utakat alakítsanak ki az érdeklődési körüknek megfelelően.

3. *Együttműködés és csapatmunka* (Krajcik és Blumenfeld, 2006).

A diákoknak együtt kell dolgozniuk egymással a projektcélok elérése és az összetett problémák megoldása érdekében. A diákok aktívan hozzájárulnak a projektekhez és együtt dolgoznak másokkal, megosztva ötleteiket, tapasztalataikat és szakértelmüket a csoport tagjaival. A közös ötletelés, vita és döntéshozatal révén a diákok hatékonyabb és kreatívabb

megoldást dolgozhatnak ki a projektfeladatokra. Az együttműködés erősíti a diákok kommunikációs készségeit és empátiáját is. Munka közben a diákok egy összetartó és jól működő csapat részeként dolgoznak. Minden feladatnak megvan a saját felelőse és határideje.

4. *A diszciplináris ismeretek és készségek integrálása* (Thomas, 2000).

A projekt alapú tanulás olyan multidiszciplináris vagy interdiszciplináris megközelítés, amely a diákokat széleskörű gondolkodásra és a meglévő tudásuk alkalmazására ösztönzi. A projektek során a diákoknak gyakran olyan összetett problémákat kell megoldaniuk, amelyek több tantárgyat is érintenek. Az integrált megközelítés arra ösztönzi a diákokat, hogy ne csak az adott problémát, hanem annak különböző dimenzióit is vizsgálják. Ez a megközelítés segíti a diákokat a kritikai gondolkodásuk fejlesztésében és a valós problémák megoldásában. Emellett felkészíti őket a valós életben való rugalmas és sokoldalú gondolkodásra, ami a szakmai és a magánéletben egyaránt nagy előnyt jelenthet.

5. *Kutatás és kritikai gondolkodás* (Blumenfeld et al., 1991).

Érdekes elolvasni Scriven és Paul (1987) meghatározását a kritikai gondolkodásról: a kritikai gondolkodás a megfigyelésből, tapasztalatból, reflexióból, érvelésből vagy kommunikációból gyűjtött vagy azok által generált információk aktív és ügyes konceptualizálásának, alkalmazásának, elemzésének, szintézisének és/vagy értékelésének intellektuálisan fegyelmezett folyamata, amely a meggyőződés és a cselekvés útmutatójaként szolgál. A projekt alapú tanulásban a kritikus gondolkodás azt jelenti, hogy a diákok folyamatosan kérdéseket tesznek fel, kutatnak, értékelik az információkat, és megtanulják kritikusan használni azokat.

6. *Reflexió és értékelés* (Larmer et al., 2015).

A projekt megvalósítása során a diákok visszajelzést kapnak az egyes részfolyamatokról. Természetesen nemcsak a sikerekkel, hanem a kijavítandó hibákkal is szembesülnek. A módszer arra ösztönzi a diákokat, hogy ne csak a projekt tartalmát, hanem az általuk végzett munka minőségét és hatékonyságát is vizsgálják.

12.2.2A projekt alapú tanulás előnyei és hátrányai

Sharma (2022) összefoglalja a projekt alapú tanulás előnyeit:

1. A diákok jobban elköteleződnek.
2. Elsajátítják és gyakorolják a metakogníciós készségeket.
3. A módszer kontextusfüggő jellegének köszönhetően jobban emlékeznek a tartalomra.
4. A diákok fejleszthetik az együttműködési készségeiket.
5. A projekt alapú tanulás a projektmunkába ágyazott diagnosztikus, formatív és érdemi értékelésekből hozza ki a legtöbbet.

A Z generáció rendkívül gyakorlatorientált, ezért fontos, hogy a tanulás során olyan problémákkal szembesüljenek, amelyek relevánsak az életük vagy a szakmai érdeklődésük kapcsán. A gyakorlati megközelítést preferáló diákok számára az elméleti tananyag részek nehezebbek lehetnek. Ha azonban az elméleti ismereteket gyakorlati alkalmazásokkal vagy valós élethelyzetekkel kapcsolják össze, a tanulás sokkal hatékonyabbá válik. A gyakorlati kontextus lehetővé teszi, hogy lássák az elméleti tudás alkalmazását és fontosságát a valós élethelyzetben. Ez nemcsak megkönnyíti a tanulást, hanem magasabb szintű motivációt is teremt, mivel látják, hogy a tudást saját életükben és szakmai tevékenységükben is alkalmazni tudják. A gyakorlati alkalmazás és az elmélet közötti szoros kapcsolat segít nekik abban, hogy megértsék a kauzális összefüggéseket.

Sharma (2022) összefoglalja a projekt alapú tanulás hátrányait:

1. Időigényes.
2. Felmerülhet az érdeklődés hiánya.
3. Elkötelezett és szorgalmas oktatókra van szükség.
4. Nehézséget jelenthet a különböző képességű diákok számára.

Természetesen a projekt alapú tanuláshoz is sok időt és energiát kell először a fejlesztésébe fektetni. A frontális oktatáshoz képest azonban nagyobb élményt nyújt a diákoknak. Minden diáknak más-más készségei és képességei vannak, ezért ügyelni kell arra, hogy senki ne maradjon le.

A diákok a félév során elveszíthetik érdeklődésüket a projektjük iránt, ami negatívan befolyásolhatja a tanulási folyamat hatékonyságát. A tanároknak fontos szerepük van a diákok motiválásában, hogy aktívan részt vegyenek a projektben. Az érdeklődés elvesztésének megelőzése érdekében a projekteket úgy érdemes megtervezni, hogy azok megfeleljenek a diákok érdeklődési körének. Emellett a változatos és kihívást jelentő projektek segíthetnek fenntartani a diákok figyelmét.

A projekt alapú tanulás sikerének kulcsa a gondos tervezés és a diákok aktív részvétele.

12.2.3 Példa a projekt alapú tanuláshoz

A duális hallgatók számára a projekt alapú tanulás jó lehetőség, mert lehetővé teszi számukra, hogy az egyes témákat összekapcsolják a gyakorlati munkájukkal. Erre mutatok most egy példát a Nemzetközi kereskedelem tantárgy kapcsán.

A projekt címe:

"Nemzetközi kereskedelem - új piacokra való belépés".

A projekt leírása:

A projekt során a hallgatók egy meglévő vállalat szemszögéből tapasztalhatják meg az új termék nemzetközi piacra lépésének folyamatát. A cél az, hogy a diákok valós kereskedelmi kihívásokkal és helyzetekkel szembesüljenek, és alkalmazzák a nemzetközi kereskedelem területén szerzett elméleti tudásukat.

Lépések:

1. **Termékek kiválasztása:** A hallgatóknak ki kell választaniuk egy konkrét terméket vagy szolgáltatást, amelyet a vállalatuk szeretne bevezetni a nemzetközi piacon.
2. **Piackutatás:** A hallgatók részletes piackutatást végeznek a kiválasztott termék vagy szolgáltatás iránti keresletről, a versenytársakról, a vásárlói preferenciákról és a kulturális sajátosságokról.
3. **Külpiaci stratégia:** A hallgatóknak olyan külpiaci stratégiát kell kidolgozniuk, amely tartalmazza a termék bevezetésének célpiacát, a marketingtervet, az árképzési stratégiát, az értékesítési módszereket és a marketingkommunikációt (4P).
4. **Export-import dokumentáció:** A nemzetközi kereskedelmi tranzakciók előzetes dokumentációjának elkészítése, beleértve a szállítmányozási dokumentumokat, a vámpapírokat és a fizetési feltételeket.

5. **Partnerségi megállapodások:** El kell készíteni egy potenciális partnerségi megállapodást.
6. **Prezentáció és értékelés:** A diákok prezentációt készítenek, amelyben felvázolják az általuk választott vállalat nemzetközi kereskedelemmel kapcsolatos terveit. A projektmunkát prezentációval és csoportos értékeléssel zárjuk.

Ez a projekt lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy a nemzetközi kereskedelem területén szerzett elméleti ismereteiket a gyakorlatban is kipróbálják. A projekt során a hallgatóknak át kell gondolniuk a kereskedelmi folyamat minden részletét és meg kell találniuk a legjobb stratégiát a sikeres bevezetéshez. A projekt emellett csoportmunkát, kutatást és kreativitást igényel, ami hozzájárul a diákok fejlődéséhez és aktív részvételéhez a tanulási folyamatban.

Az éves hallgatói visszajelzések beépítése a projektmunka folyamatába hozzájárulhat az önfejlesztéshez és a minőség javításához. Ennek a gyakorlatnak számos előnye van. A projektfeladat folyamatosan fejlődik. A hallgatói visszajelzések lehetővé teszik az oktatók számára, hogy javítsák a projektmunka tervezését és kivitelezését. A hallgatói visszajelzések alapján az oktatók jobban megérthetik, hogy a projektfeladat mely elemei voltak sikeresek és melyek nem. Ez lehetővé teszi számukra, hogy a következő projekteket jobban a diákok érdeklődési köréhez és tanulási stílusához igazítsák. A hallgatói visszajelzések felhasználása azt mutatja, hogy az oktatók valóban odafigyelnek a hallgatók véleményére és igényeire, ami növelheti a hallgatók elkötelezettségét és motivációját a projektmunka iránt.

A tervezett tanulási eredmények elérésének biztosítása érdekében az oktatóknak gondosan meg kell tervezniük és ki kell alakítaniuk a projekt alapú tanulási tevékenységeket. A projekt alapú tanulás sikere nagymértékben függ az ipari partnerekkel való együttműködésen.

13 Példa tesztjellegű vizsgasor összeállítására

A vizsgafeladat elkészítéséhez a FOSZK és BA nappali képzésen oktatott Nemzetközi kereskedelem tantárgyat választottam. A tavalyi vizsga alapvetően igaz-hamis tesztből, rövid kérdésekből és egy hosszabb esszéből állt. Évek óta gondolkodom a vizsgafeladat megváltoztatásán, hiszen nagyon nagy a bukási arány, átlagosan egy vizsgát csupán a jelentkezők 10-15%-a teljesítette sikeresen. A Diszciplináris szakmódszertan órán elsajátított Redmenta program alkalmazásával átgondoltam a vizsga felépítését.

Első feladatként (10. ábra) egy igaz-hamis tesztet állítottam össze, melynek előnye, hogy objektív és egyértelmű, azonban hátrányt jelent, hogy a hallgatók csupán találgatással is tudnak pontot szerezni. Megítélésem alapján ez kivédhető, ha meg kell indokolni az egyes válaszokat. A hallgatók sikerélményének növelése érdekében, jelen vizsgafeladathoz eltekintettem a magyarázattól. A vizsgán az elméleti és gyakorlati kérdések egyaránt megtalálhatóak.

Nemzetközi kereskedelem		Név, osztály:
1) Igaz vagy hamis?		/15 pont
A külpolitika célja az élet minőségének javítása.	☐ Igaz ☒ Hamis	
A komparatív előny a gyártási költségéből származik.	☒ Igaz ☐ Hamis	
A költségorientált befektetés alacsony munkaerőn, vagy más inputköltségeken alapszik.	☒ Igaz ☐ Hamis	
Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan.	☒ Igaz ☐ Hamis	
Napjainkban lecsökkent az országok belpolitikai befolyása.	☒ Igaz ☐ Hamis	
Gyártó-nagykereskedő franchise-ra jó példa az autók értékesítése.	☐ Igaz ☒ Hamis	
Megnőtt a tőkeintenzív termelés jelentősége.	☒ Igaz ☐ Hamis	
A multinacionális vállalatokra jellemző, hogy a nyereség kis része visszaáramlik az anyaországba osztalék, illetve technológiai licence díjaként.	☐ Igaz ☒ Hamis	
Licence esetében a down payment arra utal, hogy a szerződés aláírásakor fizetünk.	☒ Igaz ☐ Hamis	
Nó az olcsó munkabéru országok relatív versenyelőnye.	☐ Igaz ☒ Hamis	
1944-ben Bretton Woods-ban létrejött a Nemzetközi Valutaalap.	☒ Igaz ☐ Hamis	
A ZARA nemzetközi marketingjére jellemző, hogy homogén termékeket kínál a globális piacon, de eltérő a marketing-mix.	☒ Igaz ☐ Hamis	
A nemzetközi kereskedelemben csökkent az országok egymástól való függősége.	☐ Igaz ☒ Hamis	
A Magyarországra irányuló kínai export 93 százaléka gép és elektronikai eszköz, csak 5 százalékát teszik ki a cipők, ruhák és játékok.	☒ Igaz ☐ Hamis	
A Nike erőssége, hogy az üzlet jövedelme jelentős mértékben a "lábbeli piacon" elért részesedéstől függ.	☐ Igaz ☒ Hamis	

10. ábra: Vizsgadolgozat 1. feladat: Igaz-hamis
Forrás: Saját szerkesztés

A vizsgadolgozat megíratása után kiértékelést készítettem külön a FOSZK és a BA hallgatók esetében kérdésenként (3. táblázat). A maximálisan megszerezhető 15 pontból a FOSZK-osok átlagosan 8,84 pontot szereztek, amely 58,93%-os feladatmegoldási sikerességet jelent. A BA-sok átlagosan 9,16 pontot értek el, amely 61,05%-os teljesítmény. Annak ellenére, hogy nem kellett a hallgatóknak megmagyarázni, hogy az adott állítás miért igaz, vagy miért hamis, nem nevezhető sikeresnek ez a feladatmegoldás, hiszen mindkét csoport esetében ez a feladat bizonyult az ötödiknek a teljesítési sikeresség rangsorában.

Második kérdésként (11. ábra) egy több válaszlehetőséget kínáló tesztet készítettem, mely Porter nemzetek nemzetközi versenyelőnyének forrásait tartalmazza. A kérdés komplex gondolkodást vár el a hallgatótól. A feladat előnye, hogy egy vizsgán számos tématerület kikérdezhető. Hátrányként említhető, hogy a kevésbé felkészült hallgató könnyedén ki tudja találni a helyes megoldást, pláne, hogy a feladatlapon feltüntettem, hogy 4 pontot lehet elérni.

2) PORTER szerint a nemzetek nemzetközi versenyelőny forrásai a következők:
(Több válasz jelölhető)/4 pont

☒ vállalati stratégia, struktúra és konkurencia	☐ online kereskedelem
☐ szakszervezetek alkuereje	☒ tényező körülmények
☐ kínálati feltételek	☐ vállalatok alkuereje
☒ kapcsolódó és támogató iparágak	☐ fogyasztói trendek
☒ keresleti feltételek	

11. ábra: Vizsgadolgozat 2. feladat: Több válaszlehetőséget biztosító teszt
Forrás: Saját szerkesztés

A FOSZK-os hallgatók a második feladatnál átlagosan 2,8 pontot szereztek a 4-ből (70%), míg a BA-sok 3,11 pontot (77,63%). Teljesítmény alapján mindkét csoportban ez a feladatmegoldás a harmadik lett.

A dolgozatban harmadik feladatként (12. ábra) egy párosítást készítettem a külpiaci aktivitási formákra vonatkozóan. Ezt a témát a hallgatók kötelező szakirodalmában egy ábra foglalja össze, melyre többször felhívtam a figyelmet, hogy kérdezni fogom. Ennek ellenére, mindkét csoportban ez a kérdés sikerült a legrosszabbul, FOSZK-osok 0,76 pontot szereztek (19%), míg a BA-sok 0,63-at a 4-ből (15,79%). Meglepett ez az eredmény. Előzetesen azt feltételeztem, hogyha vizuálisan ábrázolva tanítok meg egy új tananyagot, akkor az jobban megmarad a hallgatók emlékezetében.

3) Találd meg a külpiaci aktivitási formák fajtáit!

...../4 pont

- | | |
|--|--|
| ☐ D Külföldi termelés: Termelő tevékenység direkt beruházással | ☐ A Raktározási elosztó egységek |
| ☐ A Hazai piacra termelés: Marketing tevékenység közvetlen beruházással | ☐ B Direkt termék export |
| ☐ C Külföldi termelés: Termelő tevékenység indirekt beruházással | ☐ C Franchising |
| ☐ B Hazai piacra termelés: Marketing tevékenység közvetett beruházással | ☐ D Teljes tulajdonú vegyesvállalat |

12. ábra: Vizsgadolgozat 3. feladat: Párosítás

Forrás: Saját szerkesztés

A negyedik kérdésnek (13. ábra) egy rangsort szerkesztettem, ahol az egyes országok által elért exportot kellett sorrendbe tenni, a legnagyobb értékkel kezdve. Tanulságként utólag rájöttem, hogy nem pontosan fogalmaztam meg a kérdést. Az előadásaimon bemutattam a 2014-es és a 2017-es adatokat is, ahol az eltelt három év alatt Kína exportja annyival növekedett, hogy megelőzte az USA-t. Így a javításnál elfogadtam mindkét sorrendet.

4) Exportérték alapján tegye sorrendbe a nemzetközi kereskedelem fő szereplőit!

...../5 pont

- ☐ 2 USA
- ☐ 4 India
- ☐ 1 Kína
- ☐ 5 Norvégia
- ☐ 3 Oroszország

13. ábra: Vizsgadolgozat 4. feladat: Rangsor

Forrás: Saját szerkesztés

Az előadásokon többször említettem, hogy mennyire fontos az egyes országok esetében az export és az import mértéke, egymáshoz való viszonyulása. Sajnálatos módon a hallgatók nem szerepeltek jól ebben a témában, hiszen a teljesítményi rangsorban ez a feladat negyedikként szerepel. A FOSZK képzésen tanulók átlagosan 3,36 pontot (67,2%) kaptak az 5-ből, míg a BA hallgatók 3,63-at (72,63%).

Az ötödik kérdésnél (14. ábra) a BRICS tagjait kérdeztem meg a hallgatóktól, hiszen ez a gazdasági integráció jelentős mértékben fejlődött az elmúlt évek során. Megítélésem alapján ez könnyű kérdés volt, hiszen a mozaikszó betűit kell összetenni. A FOSZK-os hallgatóknak ez a feladat sikerült a legjobban, átlagosan 4,36 pontot szereztek az 5-ből, amely 87,2%-os teljesítést jelent. A BA-soknak is jól sikerült ez a feladat, 4,53 pontot (90,53%) kaptak átlagosan.

5) BRICS tagjai: (Több válasz jelölhető)

...../5 pont

- | | |
|---|---|
| ☐ Omán | ☐ Kanada |
| ☒ Brazília | ☒ Dél-Afrikai Köztársaság |
| ☐ Izland | ☒ Kína |
| ☒ Oroszország | ☒ India |
| ☐ Dél-Korea | ☐ Banglades |

14. ábra: Vizsgadolgozat 5. feladat: Több válaszlehetőséget biztosító teszt

Forrás: Saját szerkesztés

A vizsga megírása során volt olyan hallgató, aki több, mint öt megoldást választott. Így tanulásként levonható, hogy ebben az esetben, legközelebb feltüntettem a kérdésnél, hogy több, mint 5 válasz megjelölése esetén pontlevonás jár.

A 6. kérdés (15. ábra) szintén több válaszlehetőséget kínáló teszt szerepelt a sorban, mely a nemzetközi gazdasági tevékenység definíciójára vonatkozott. A trükköt a kérdésben az jelentette, hogy minden válasz helyes volt. Viszonylag kevés hallgató egy FOSZK-os és kettő BA-s jött rá erre. A megoldásban a FOSZK-osok átlagosan 3,28 pontot (54,67%), míg a BA-sok 3,37 pontot (56,14%) realizáltak.

6) A nemzetközi gazdasági tevékenység devizakülföldivel - belföldön végzett:
(Több válasz jelölhető)

...../6 pont

- | | |
|---|--|
| ☒ utazásszervezői és közvetítői tevékenység | ☒ biztosítási, biztosításközvetítői, biztosítási szaktanácsadói tevékenység. |
| ☒ hír- és műsorközlő tájékoztatás | ☒ művészközvetítői tevékenység |
| ☒ külkereskedelmi, szállítmányozási tevékenység | ☒ postai és távközlési tevékenység |

15. ábra: Vizsgadolgozat 6. feladat: Több válaszlehetőséget biztosító teszt

Forrás: Saját szerkesztés

A 7. feladatnál (16. ábra) egy alpműveltségi tényre kérdeztem rá, hogy mikor csatlakozott Magyarország az Európai Unióhoz. A FOSZK hallgatók esetében ez a válasz sikerült a második legjobban, átlagosan 0,84 pontot (84%) kaptak az 1-ből, míg a BA hallgatóknak ez ment a legjobban, átlagosan 0,95 pontot (94,74%) értek el.

7) Magyarország EU-hoz való csatlakozásának időpontja: (Egy válasz jelölhető)

...../1 pont

- | | |
|--|---|
| ☐ 2002. május 1. | ☐ 2010. május 1. |
| ☒ 2004. május 1. | ☐ 2007. május 1. |

16. ábra: Vizsgadolgozat 7. feladat: Egy válaszlehetőséget biztosító teszt

Forrás: Saját szerkesztés

Utolsó, 8. feladatként (17. ábra) esszé kérdést fogalmaztam meg, melyben a diákoknak az exportot kellett jellemezni. Az eredmény meglehetősen jó volt, hiszen a sikerességben ez a kérdéstípus a hetedik lett. A FOSZK hallgatók átlagosan 2,08 pontot (20,8%), míg a BA-sok 3,89 pontot (38,95%) realizáltak.

8) Esszé kérdés: a nemzetköziesedés első lépése: az export. /10 pont

Szólimit: nincs

Tartalom: /10 pont



17. ábra: Vizsgadolgozat 8. feladat: Esszé
Forrás: Saját szerkesztés

Korábban az esszé a vizsgadolgozat pontszámának a felét jelentette, így valószínű ez vezetett a nagy bukási arányhoz. Ugyanakkor azt gondolom, hogy egy egyetemistának képesnek kell lennie arra, hogy kifejezze magát, így a jövőben ezt a készséget javítani kell.

A dolgozat értékelésénél (18. ábra) 52%-tól adtam elégséges, 62%-tól közepes, 72%-tól jó és 84%-tól jeles érdemjegyet. Elképzelhetőnek tartom, hogy ilyen típusú vizsgafeladatnál kicsit emelhető a ponthatár.

Ez a feladatlap a Redmentával készült.

Értékelés: /50 pont

5 42 - 50 pont
 4 36 - 41 pont
 3 31 - 35 pont
 2 26 - 30 pont
 1 0 - 25 pont

18. ábra: Vizsgadolgozat 1. feladat: Igaz-hamis
Forrás: Saját szerkesztés

A FOSZK hallgatók esetében 12 főnek (48%) nem sikerült a vizsga, 8 fő (32%) elégséges, 4 fő (16%) középest, míg 1 fő (4%) jó érdemjegyet szerzett (3. táblázat).

3. táblázat: Eredmények értékelése FOSZK és BA hallgatók esetében kérdésenként

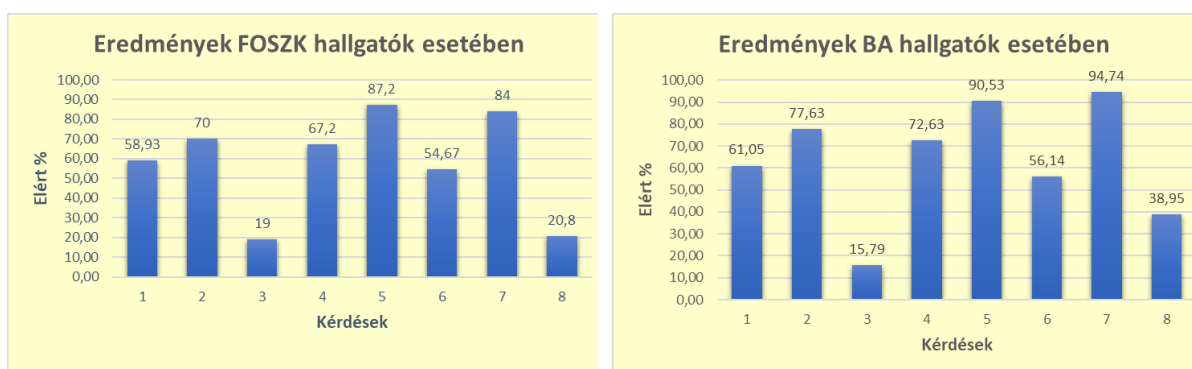
		Kérdések								Pontszám	%
		1	2	3	4	5	6	7	8		
FOSZK hallgató	1	5	2	0	2	3	3	1	0	16	32
	2	7	2	0	1	2	3	1	2	18	36
	3	7	1	0	5	4	3	1	0	21	42
	4	9	2	0	3	4	3	1	0	22	44
	5	6	2	0	5	5	2	1	2	23	46
	6	7	2	0	2	4	4	1	3	23	46
	7	9	2	1	3	4	4	0	0	23	46
	8	8	4	2	1	4	3	0	1	23	46
	9	10	4	0	3	4	2	0	0	23	46
	10	8	3	1	2	4	3	1	3	25	50
	11	8	3	2	3	5	3	1	0	25	50
	12	6	3	1	5	5	3	1	1	25	50
	13	7	3	1	5	5	3	1	1	26	52
	14	8	3	2	3	4	3	1	2	26	52
	15	12	3	0	3	4	3	1	0	26	52
	16	8	3	0	3	5	5	1	2	27	54
	17	11	2	0	5	5	3	1	2	29	58
	18	8	4	0	3	4	4	1	5	29	58
	19	9	2	4	5	5	4	1	0	30	60
	20	8	1	0	3	5	3	0	10	30	60
	21	10	4	1	5	5	3	1	2	31	62
	22	10	4	2	3	5	3	1	4	32	64
	23	11	3	0	3	5	6	1	5	34	68
	24	15	4	1	5	4	3	1	2	35	70
	25	14	4	1	3	5	3	1	5	36	72
Átlag		8,84	2,8	0,76	3,36	4,36	3,28	0,84	2,08		
%		58,93	70	19	67,2	87,2	54,67	84	20,8		
		5.	3.	8.	4.	1.	6.	2.	7.		

		Kérdések								Pontszám	%
		1	2	3	4	5	6	7	8		
BA hallgatók	1	6	2	0	3	5	3	1	2	22	44
	2	6	2	0	5	4	3	1	2	23	46
	3	7	3	0	5	3	2	1	2	23	46
	4	8	2	2	2	5	3	1	1	24	48
	5	9	3	1	2	4	3	1	1	24	48
	6	8	4	1	5	4	3	1	0	26	52
	7	8	4	0	5	5	3	1	0	26	52
	8	9	3	1	2	5	4	1	2	27	54
	9	12	3	0	5	4	3	1	0	28	56
	10	12	3	0	3	5	3	1	3	30	60
	11	11	3	0	5	4	2	1	4	30	60
	12	10	3	2	5	4	4	0	3	31	62
	13	9	3	0	2	5	6	1	6	32	64
	14	8	3	0	3	5	3	1	10	33	66
	15	8	3	0	3	5	3	1	10	33	66
	16	9	4	0	3	4	4	1	9	34	68
	17	13	4	2	3	5	3	1	3	34	68
	18	8	3	2	5	5	3	1	8	35	70
	19	13	4	1	3	5	6	1	8	41	82
Átlag		9,16	3,11	0,63	3,63	4,53	3,37	0,95	3,89		
%		61,05	77,63	15,79	72,63	90,53	56,14	94,74	38,95		
		5.	3.	8.	4.	2.	6.	1.	7.		

Forrás: Saját szerkesztés

5 fő (26,3%) elégtelen, 6 fő (31,6%) elégséges, 7 fő (36,8%) középest, míg 1 fő (5,3%) jó érdemjegyet szerzett. Egyik csoportban sem sikerült ötöst szerezni (1. táblázat).

A 19. ábrán összevetettem a FOSZK és a BA hallgatók esetében a vizsgafeladat egyes kérdéseinek eredményességét, melyen érzékelhető a FOSZK-osok gyengébb eredménye. Azonban egyértelműen látszik a tendencia, hogy ugyanazok a típusú feladatok mentek gyengébben, illetve jobban.



19. ábra: Vizsgakérdések sikerességének értékelése

Forrás: Saját szerkesztés

Reflexió

Scriven (1967) „három értékelési funkciót különböztetett meg: a helyzetfeltáró (diagnosztikus), a tanulási folyamatot fejlesztő-formáló (formatív), valamint a lezáró-minősítő (szummatív) értékelést” (in: Brassói et. al, 2005).

A diagnosztikus értékelés a félév legelső óráján megtörténik. Ezen az órán próbálok tájékozódni a hallgatók előzetesen szerzett ismereteiről. Azok a hallgatók, akik közgazdasági szakgimnáziumból érkeznek, már tanultak korábban marketinget és kereskedelmi tantárgyakat, így apró kérdésekkel bevonom őket az órába.

Nemzetközi kereskedelemről az elméleti órákat követi a gyakorlat, melynek keretében aktuális vállalati esettanulmányokat oldanak meg a hallgatók kooperatív munkában. Az esettanulmány az aktuálisan megtanult elméleti részt firtatja. Így folyamatos visszajelzést kapok, hogy melyik részt nem értették meg a hallgatók, melyikre kell nagyobb hangsúlyt fektetnem. Ez felfogható formatív értékelésnek, hiszen az esettanulmány megoldása során átismétljük az elméletben tanultakat.

Szummatív értékelésnél a félévet lezáró vizsgadolgozat említhető, melyet a jelen részben mutattam be. A vizsgadolgozat összeállítása során arra törekedtem, hogy az elméleti és gyakorlati ismereti tudást egyaránt felmérjem. Megállapítható, hogy javítani kell a hallgatók komplex kifejezési módszerét, hiszen az esszé kérdés, ahol összefoglalóan kellett volna egy témáról írni, nem sikerült jól. A feleletválasztós teszteken és az igaz-hamis feladatnál egyértelműen jobban teljesítettek a hallgatók, azonban itt problémát jelent a véletlen találatok szerepe.

A nevelési – tanítási és tanulási folyamat meghatározó eleme az értékelés, hiszen ekkor nyomon követhetjük a hallgatók tudásában bekövetkező változást. Bloom (1956) által meghatározott taxonómia alapján azt a célt tűztem ki a Nemzetközi Kereskedelem tantárgy esetében, hogy a kognitív az affektív és a pszichomotoros területet egyaránt fejlesszem a félév során. Megítélésem alapján a kognitív és affektív tudást elősegítik az esettanulmányok, azonban a pszichomotoros rész további foglalkozást igényel.

14 Összefoglalás

Amikor a tanulás három összetevője – a kognitív, az affektív és a konatív – plusz még a metakogníció is jól kiegyensúlyozott, ezek a területek holisztikus tanulási élményt hoznak létre, így lehetőség nyílik a tudásszerzés, az önálló tanulás, és az egész életen át tartó tanulási készségek javítására (Leary, 2012). A szakirodalom a PBL-t olyan kutatás alapú megközelítésként említik, melynek középpontjában a diákok állnak, és amely biztosítja a probléma megoldását és az egész életen át tartó tanulási készségek elsajátítását (Becker és Maunsaiyat, 2004). Az innovatív tanulás során javul a diákok szakmai készsége.

Magyarországon a módszer most kezd begyűrűzni a felsőoktatásba, mely másfajta feladatokat jelent mind az oktatók, mind a diákok számára. Ha gamifikációval kombináljuk a PBL-t, akkor megvan benne az az esszencia, amivel leköthető és hatékonyan oktatható az Y és a Z generáció.

A probléma alapú tanulás hatékonysága függ „a PBL-probléma minőségétől, a diákok személyiségvonásaitól és a tutor képességeitől” (Gijsselaers és Schmidt, 1990 in: Molnár, 2004, 13.o.). Tehát elég sok a bizonytalansági, szubjektív tényező.

A PBL és más új pedagógiai stratégiák szükségesek a fejlődéshez. Az oktatás nem maradhat statikus, ha a környezetünkben minden állandó változásban van. Minden kezdet nehéz, de azt gondolom, hogy érdemes ezen az új úton elindulni.

A probléma alapú tanulás (PBL) egyre inkább előtérbe kerül a modern felsőoktatásban, hiszen az oktatók számára kihívást jelent, hogy a mai, gyorsan változó világban a hallgatók számára releváns és gyakorlatban is hasznosítható tudást nyújtsanak. A PBL módszere lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok aktív szereplőivé váljanak saját tanulási folyamatuknak, miközben fejlesztik kritikai gondolkodásukat, kreativitásukat és problémamegoldó képességeiket.

A tanulmány első része, a pedagógiai trendek elemzése rávilágít arra, hogy a technológiai fejlődés és a globalizáció milyen mértékben alakítja át az oktatás világát. Az új oktatási módszerek szükségessé váltak, mivel a munkaerőpiaci elvárások is jelentősen

megváltoztak. A felsőoktatásnak alkalmazkodnia kell ezekhez a kihívásokhoz, és a személyre szabott tanulási utak kialakítása kulcsfontosságúvá vált.

A Z generáció, amely a mai egyetemi hallgatók jelentős részét teszi ki, más tanulási igényekkel rendelkezik, mint az előző generációk. Számukra a tanulás akkor hatékony, ha az gyakorlatorientált, releváns és közvetlenül kapcsolódik jövőbeli karrierjükhöz. A könyv rávilágít arra, hogy az oktatóknak hogyan kell átalakítaniuk tanítási módszereiket, hogy megfeleljenek ezeknek az igényeknek.

A motiváció kérdése alapvető fontosságú a PBL módszer sikeres alkalmazásához. A tanulmány bemutatja a tanulási motiváció különböző szintjeit, és azt, hogy hogyan lehet ezeket a hallgatók elkötelezettségének növelésére felhasználni. Ezen túlmenően a tehetséggondozás és a csoportmunka fontosságát is kiemeli, mint olyan tényezőket, amelyek jelentősen hozzájárulnak a diákok sikeréhez.

A gamifikáció, azaz a játékos elemek integrálása az oktatási folyamatba, egy új és hatékony eszköz a hallgatók bevonására és motiválására. A tanulmány részletesen tárgyalja, hogyan lehet ezt a módszert alkalmazni a probléma alapú tanulás során, hogy az még élvezetesebbé és hatékonyabbá váljon.

Az online térben történő tanulás és a PBL kombinációja különösen releváns a mai digitális világban. A tanulmány bemutatja, hogyan lehet a virtuális tanulási környezeteket hatékonyan felhasználni a PBL módszer alkalmazása során, és hogy ezek milyen előnyöket nyújtanak a hallgatók számára.

Végül, a tanulmány gyakorlati példákkal illusztrálja, hogyan lehet a PBL-t és más modern tanulási módszereket hatékonyan integrálni a felsőoktatásba. Az egyes módszerek előnyeit és hátrányait részletezve a könyv átfogó útmutatást nyújt azoknak az oktatóknak, akik szeretnék fejleszteni tanítási gyakorlatukat, és jobban felkészíteni diákjaikat a jövő kihívásaira. Az olvasó ezáltal világos képet kap arról, hogyan teheti hatékonyabbá az oktatást a 21. században, és hogyan használhatja ki a PBL és más innovatív módszerek nyújtotta lehetőségeket a hallgatók tanulási élményének és sikerének növelése érdekében.

Utószó

A könyv legfőbb értékét abban a komplex és átfogó megközelítésben találjuk, amely a felsőoktatásban alkalmazott probléma alapú tanulás (PBL) módszerének elméleti és gyakorlati aspektusait egyaránt részletesen bemutatja. Azáltal, hogy a tanulmány különböző fejezetekben tárgyalja a pedagógiai trendeket, a Z generáció sajátosságait, a motivációs tényezőket, a gamifikáció szerepét, valamint az online térben alkalmazható módszerek hatékonyságát, a könyv holisztikus képet nyújt az oktatás új kihívásairól és lehetőségeiről.

A könyv nem csupán elméleti alapokat szolgáltat, hanem gyakorlati útmutatót is kínál az oktatóknak. Ezzel segít abban, hogy a modern oktatási környezetben hatékonyabban felkészíthessék hallgatóikat a valós élet kihívásaira. A PBL és más innovatív tanulási módszerek részletes elemzése, valamint az oktatási technológiák integrálásának bemutatása révén a könyv kiemelkedő forrássá válik azok számára, akik a 21. század követelményeinek megfelelő, eredményes oktatást kívánnak nyújtani.

Irodalomjegyzék

- Akinoğlu, O. – Özkardeş Tandoğa, R. (2007): The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 71-81.
- Argyle, M. (1981): *Munkahelyi szociálpszichológia*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Arnab, S. – de Freitas, S. – Bellotti, F. – Lim, T. – Louchart, S. – Suttie, N. – Berta, R. – De Gloria, A. (2012): Mapping Learning and Game Mechanics for Serious Games Analysis. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 392-411.
- Ash, D. – Kluger-Bell, B. (2000): Identifying inquiry in the K-5 classroom. *Foundations: A monograph for professionals in science, mathematics, and technology* (Chap 10, Vol. 2), Arlington, VA: National Science Foundation, Division of Elementary, Secondary, and Informal Education.
- Baráth, Á. (2011): A probléma-alapú tanulás esélyei a szociális felsőoktatásban. *Szociális Szemle* 2011/1-2. 19-35.o.
- http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/58d8d84f34308/szerzo/Barath_arpad_A_problem_a_alapu_tanulas_eselyei_a_szocialis_felsooktatasban.pdf (Letöltve: 2018.06.01.)
- Barnes & Noble College (2016): Getting to Know GEN Z. Exploring middle and high schoolers' expectations for Higher Education. <http://next.bncollege.com/wp-content/uploads/2015/10/Gen-Z-Research-Report-Final.pdf> (Letöltve: 2020.04.22.)
- Barrett, T., Mac Labhrainn, I. and Fallon, H. (eds) (2005) *Handbook of Enquiry and Problembased Learning: Irish Case Studies and International Perspectives*. Galway: All Ireland Society for Higher Education (AISHE) and Centre for Excellence in Learning and Teaching (CELT), NUI Galway.
- Barrows, H. S. (1996): Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996, 3-12.
- Barrows, H. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62(9), 630-633.
- Becker, K. H. – Maunsaiyat, S. (2004). A comparison of students' achievement and attitudes between constructivist and traditional classroom environments in Thailand vocational electronics programs. *Journal of Vocational Education Research*, 29(2), 133-153.

- de Block, A. (1975): Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen.
1. Het cognitieve gebied. Antwerpen
- Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain. New York, 1956, McKay.
- Carless, D. – Salter, D. – Yang, M. – Lam, J. (2011): Developing sustainable feedback practices. Studies in Higher Education. Vol. 36, No. 4, June 2011, 395-407.
http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/412/2011_Developing-sustainable-feedback-practices.pdf (Letöltve: 2018.04.21.)
- Colburn, A. (2000): An inquiry primer. Science Scope, 2000. March
- Crocket, L. (2016): The critical 21st century skills every student needs and why.
<https://globaldigitalcitizen.org/21st-century-skills-every-student-needs> (Letöltve: 2018.04.06.)
- Czékmán, B. – Szabó, F. – Somfalvi, Z. – Maior, E. (2017): Az IKT-val támogatott probléma-alapú tanulás és lehetőségei az idegennyelv-tanításban. In: Polonyi Tünde, Abari Kálmán (szerk.): Digitális tanulás és tanítás. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2017. pp. 69-82.
https://www.academia.edu/35122846/Az_IKT-val_t%C3%A1mogott_probl%C3%A9ma-alap%C3%BA_tanul%C3%A1s_lehet%C5%91s%C3%A9gei_az_idegennyelv-tan%C3%ADt%C3%A1sban (Letöltve: 2018.06.04.)
- Csoma, Gy. (2009): A tanulás értelmezése és funkciói. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese#2> (Letöltve: 2018.05.11.)
- Deterding, S. – Dixon, D. – Khaled, R. – Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments (pp. 9–15). Tampere, Finland: ACM.
- Duse, C. S. – Duse, D.-M. (2016): The Teacher of the Generation Z.
https://www.researchgate.net/publication/311025822_The_Teacher_of_the_Generation_Z/citations (Letöltve: 2020.04.28.)
- Fitz-Walter, Z., Tjondronegoro, D., & Wyeth, P. (2012): A gamified mobile application for engaging new students at university orientation. In Proceedings of the 24th Australian Computer–Human Interaction conference (pp. 138–141). Melbourne, Australia: ACM.
- Forsyth, D. R. (1999): Group dynamics (3rd edn), Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

- Fromann, R. – Damsa, A. (2016): A gamifikáció (gamifikáció) motivációs eszköztára az oktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 2016/3-4. 76.-82.o.
http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf
 (Letöltve: 2018.06.01.)
- Fromann, R. (2017): Játékoslét, a gamifikáció világa. Typotex, Budapest.
- Gijselaers, W. H. – Schmidt, H. G. (1990): Development and evaluation of a causal model of problem-based learning. in: Norman, Z. – Schmidt, H.G. – Ezzat, E. (Eds.) (1990): Innovation in Medical Education. An Evaluation of its Present Status, Springer Publishing Company, New York (1990), pp. 95-113.
https://www.academia.edu/1301670/Development_and_evaluation_of_a_causal_model_of_problem-based_learning (Letöltve: 2018.06.01.)
- Harden, R. M. – Sowden, S. – Dunn, W. R. (1999): Educational strategies in curriculum development, the SPICES model. Association for Medical Education in Europe, 1999, pp. 7-16.
- Hmelo-Silver, C. E. (2009, June). What do we know about problem-based learning? Current status and future prospects. Paper presented at the International PBL Symposium, Singapore.
- Hsu, Y. C. – Ching, Y. H. (2013): Mobile Game-Based Learning: Effects of Achievement Goals and Game Types. Technology, Pedagogy and Education, 22(3), 279-292.
- Kapp, K. M. – Blair, L. – Mesh, R. (2014): The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice. Wiley, San Francisco.
- Kelley, H. H. – Berscheid, E. – Christensen, A. – Harvey, J. H. – Huston, T. L. – Levinger, G. – McClintock, E. – Peplau, L. A. – Peterson, D. L. (Eds.) (1983): Close Relationships. San Francisco, CA: Freeman.
- K. Nagy, E. (2011): Több mint csoportmunka. Munka heterogén diákoki csoportban.
http://komplexinstrukcio.hu/files/Tobb_mint_csoportmunka.pdf (Letöltve: 2018.10.23.)
- Landers, R. N. (2014): Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. Simulation & Gaming, 45(6), 752-768.)
- Leary, H. M. (2012): Self-Directed Learning in Problem-Based Learning Versus Traditional Lecture-Based Learning: A Meta-Analysis.
<https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2177&context=etd>
 (Letöltve: 2018.05.30.)
- Lénárd, F. (1963): A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó, Budapest

- Loyens, S. M. M. – Kirschner, P. – Paas, F. (2011): Problem-based learning. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), APA Educational Psychology Handbook: Vol 2 (p. a). Washington: American Psychological Association.
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2551&context=edupapers> (Letöltve: 2018.04.21.)
- Mayo, P. – Donnelly, M.B. – Nash, P.P. – Schwartz, R.W. (1993): Students Perceptions of Tutor Effectiveness in problem based surgery clerkship. Teaching and Learning in Medicine. 5, 227-233.
- Marcos, L. – Domínguez, A. – Navarrete, J. – Pagés, C. (2014): An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. Computers & Education 75 (2014) 82–91.
- Molnár, Gy. (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. Iskolakultúra 2004/2.
<http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/MGy2004-2.pdf> (Letöltve: 2018.06.01.)
- Molnár, Gy. (2016): Technológiaalapú tesztelés az oktatásban: a problémamegoldó képesség fejlődésének értékelése. Akadémiai doktori (PhD) értekezés tézisei.
http://real-d.mtak.hu/920/1/dc_968_14_tezisek.pdf (Letöltve: 2018.04.01.)
- Molnár, L. – Hajdú, N. – Molnárné, Konyha Cs. (2018): Módszertani innovációk marketing esettanulmányok oktatásában. EMOK konferencia Komárom (megjelenés alatt)
- Moust, J. H. C. – Berkel, H. J. M. V. – Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. Higher Education, 50(4), 665-683.
- Mubuuke, A. G. – Louw, A. J. N. – Schalkwyk, S. V. (2017): Cognitive and Social Factors Influencing Students' Response and Utilization of Facilitator Feedback in a Problem Based Learning Context. Health Professions Education 3(2017) 85–98.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- N. Tóth, Á. (2015a): A pedagógia adósságai. Savaria University Press, Szombathely
https://www.researchgate.net/publication/315445676_A_megvaltozott_pedagogusszer
 ep (Letöltve: 2019.01.20.)
- Nyéki, L. (1993): De Block taxonómiája. Szakoktatás, 1993, 10. sz., 21.-24.o.
<http://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/DeBlock.pdf> (Letöltve: 2018.05.29.)
- ofi.hu (2009): Probléma alapú tanulás. <http://ofi.hu/problemaalapu-tanulas>
<http://regi.ofi.hu/tudastar/matrix/problemaalapu-tanulas>
 (Letöltve: 2018.06.01.)

- Pappas, C. (2014): Gamification in eLearning: Science and benefits. <https://elearningindustry.com/science-benefits-gamification-elearning> (Letöltve: 2024.09.01.)
- Phungsuk, R. – Viriyavejakul, C. – Ratanaolarn, T. (2017): Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 38 (2017) 297-306
- Popova, S. (2017): Teaching Generation Z: Methodological problems and their possible solutions. *Training, Language and Culture*, 1(4), 25-38. [https://rudn.tlcjournal.org/archive/1\(4\)/1\(4\)-02.pdf](https://rudn.tlcjournal.org/archive/1(4)/1(4)-02.pdf) (Letöltve: 2020.04.22.)
- Prince, M. & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, 30(5), 14-20. [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Inductive\(JCST\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Inductive(JCST).pdf) (Letöltve: 2018.05.30.)
- Prievara, T. (2015): A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Neteducatio Kft., Budapest.
- Prodigy (2019): 5 Easy Steps for Gamification in Education. <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/gamification-in-education/>
- Pumahapinyo, S. – Suwannatthachote, S. (2014): Factors affecting the innovation-decision Process to adopt online graduate degree program in Thailand. *Proceedings of International e-Learning Conference 2014*, Bangkok, Thailand. <http://support.thaicyberu.go.th/proceeding/proceedingIEC2014.pdf> (Letöltve: 2017.04.21.)
- Rab, Á. (2013): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/rab-arpad-a-gamifikacio-lehetosegei-a-nem-uzleti-celu-felhasznalasok-teruleten-kulonos-tekitettel-a-kozep-es-felsooktatásra/> (Letöltve: 2018.04.06.)
- Réthy, E. (2003): Az oktatás folyamat in: Falus, I. (2003): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 180.o.-202.o.
- Rigóczki, Cs. (2016): Gamifikáció (gamifikáció) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/3-4. 69-76. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (Letöltve: 2018.06.01.)
- Rovers, S. F. E. – Clarebout, G. – Savelberg, H. H. C. M. – Merriënboer, J. J. G. (2018): Improving student expectations of learning in a problem-based environment. *Computers in Human Behavior* xxx (2018) 1-8.

- Savery, J. R. (2006): Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 2006; 1 (1): 9-20.
- Savin-Baden, M. (2000): Problem-based learning in higher education: untold stories. Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/033520337X.pdf> (Letöltve: 2018.06.01.)
- Schwartz, P. – Mennin, S. – Webb, G. (2001): Case Studies, Experience and Practice. London: Kogan Page Ltd.
- Sherwood, A. L. (2004). Problem-based learning in management education: a framework for designing context. *Journal of Management Education*, 28(5), 536-557.
- Smith, E. R. – Mackie, D. M. – Claypool, H. M. (2016): Szociálpszichológia. Elte Eötvös Kiadó, Budapest.
- Stewart, K. (2022): What are the Advantages and Disadvantages of Gamification? <https://echo360.com/what-are-the-advantages-and-disadvantages-of-gamification/>
- Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A metasynthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>.
- Szögedi, I. (2012): A probléma alapú tanulás, mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer, az egészségügyi felsőoktatásban. Doktori (PhD értekezés), Pécs. http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/Szogedi_ertekezes2.pdf (Letöltés: 2018.04.01.)
- Tóth, L. (2002): Pszichológia a tanításban. (Pedellus Kiadó, Debrecen)
- Tóth, P. (2007): Gondolkodásfejlesztés informatika órán. *Iskolakultúra*, 17 (6-7). pp. 47-65. http://real.mtak.hu/56980/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_047-065.pdf (Letöltve: 2018.05.29.)
- Tóth, P. (2007): A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének módszertana. Budapesti nevelő: A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet szakmai folyóirata XIII:(1-2.) Pp. 47-66. (2007) <https://docplayer.hu/854340-A-problemamegoldo-gondolkodas-fejlesztesenek-modszertana.html> (Letöltve: 2018.11.01.)
- Veira, I. (2014): Roles of Teachers in the 21st Century. Pearson Classroom. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijtie/published-papers/volume-4-2015/Roles-of-a-Teacher-in-Colleges-of-Education.pdf> (Letöltve: 2019.01.20.)

- Weber, A. (2007): Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: hepVerlag.
- Yew, E. H. – Goh, K. (2016): Problem-based Learning: An overview of its process and impact on learning. Health Professions Education, 2(2), 75-79.