

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori iskola vezető: Prof. Dr. Zsolnai Anikó



**Frányó Zsófia Zsuzsanna**

**Az oktatók adaptivitásának mintázatai a gazdasági felsőoktatásban**

**- Egy magyarországi gazdasági egyetem vizsgálata –**

Doktori értekezés tézisei

Témavezető: Csehné Dr. Habil. Papp Imola

DOI: 10.15476/ELTE.2024.020

Budapest, 2024

## **Bevezetés**

A középfokú és felsőfokú oktatásban eltöltött két évtized tapasztalatai alapján legfőbb küldetésem azt képviselni, hogy tanulni élmény és érték, és mind a folyamat, mind az eredményei boldogabbá tehetik az emberi életet. A hagyományos tudásátadásra építő oktatási formák már nem tudják kielégíteni a hallgatói szükségleteket (Csehné Papp & Varga, 2018), a hallgatók bevonásához, szakma és tanulás iránti lelkesedésének felébresztéséhez a változó igények megismerésével és figyelembevételével történő megújulásra való törekvés elengedhetetlen, az innovatív gondolkodás nélkülözhetetlen (Ramsey & Khan, 2021). A felsőoktatás tömegesedése (Meyer & Schofer, 2006) és a hallgatói sokszínűség (korosztály, nemzetiség, tanulási célok, előzetes tudás, munkavállalás, képzési forma preferenciák) erősödése (Csehné Papp és mtsai., 2017; Csehné Papp és mtsai., 2023; Hrubos & Horváth, 2012) mellett a COVID-19 okozta pandémia is erősen próbára tette, ugyanakkor stimulálta is az oktatók adaptivitását (Neuwirth és mtsai., 2021), de felmerül a kérdés, hogy miért nem ért el minden oktató azonos sikereket a bevezetett új módszerekkel. Mi segítette vagy korlátozta őket a változtatásban?

A folyamatos megújulás kiindulópontja az adaptív szemlélet (Hatano & Inagaki, 1986). A disszertációban az adaptivitás értelmezése a következő: a tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzájuk kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford és mtsai., 2005; Corno, 2008; Frányó, 2022; Hardy & mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018).

A téma jelentősége ellenére felsőoktatási kontextusban az adaptivitással kapcsolatban nagyon kevés kutatás zajlott, ezért a feltáró, értelmező kutatás alapvető célja volt feltérképezni

- az adaptivitás mintázatait a Budapesti Gazdasági Egyetemen oktatóinak körében,
- alátámasztani az oktatók saját adaptivitásukkal kapcsolatos személyes meglátásait és
- feltárni a mintázatok lehetséges okait és belső összefüggéseit.

## **Elméleti alapok**

Mivel a tanárok a kurrikulum hatékony megvalósításának kulcsai, az OECD hangsúlyozza kiemelt szerepüket a megfogalmazott és rejtett értékek képviselésében. A John Hattie nevével fémjelzett mega-metakutatás, a Visible Learning - (Át)látható Tanulás felsőoktatásra vonatkozó eredményeit összefoglaló tanulmányában Hattie (2015) megállapítása, hogy a tanár mind közül legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás

„ügynöke” (Hattie, 2015). Az oktatók tapasztalatai, értékrendje, nézetei, megértése és tanításfelfogása meghatározza tanítási megközelítésüket (Teachers' Approach to Teaching), ezen keresztül pedig szoros összefüggésben áll hallgatóik tanulási megközelítésével (Students' Approach to Learning) és eredményeivel (Learning Outcomes) (Trigwell & Prosser, 2020). Az oktatók gondolkodása, nézetei, hozzáállása, valamint a tanulók gondolkodásához és nézeteihez való viszonya alapvető hatással bír a teljes tanulási folyamatra (Hativa, 2000).

A hatékony tanulást segítő hatékony felsőoktatás nemzetközi szakirodalma bőséges, erre a kérdésre koncentrált tematikus folyóiratok és könyvek állnak rendelkezésünkre (Ambrose, 2010; Biggs & Tang, 2007; J. D. Bransford és mtsai., 2000; Davis, 1993; Fink, 2013; Hativa, 2000; Nilson, 2010; Svinicki és mtsai., 2011). A szakirodalom megállapításai alapján a hatékony tanulás a felsőoktatásban mély, megértő tanulás, amely vitára és kritikus gondolkodásra alkalmas tanulási környezetben, a metakognitív képességek, az önirányító tanulás fejlődésével megy végbe. A tanulási elméletek közül jelen kutatás háttéréként a tágan értelmezett konstruktivizmus emelkedik ki, mivel ez a felnőttkori tanuláshoz, a felsőoktatás-pedagógiához több szempontból illeszkedik: előzetes tudásra épülő önálló tudáskonstruálást feltételez, melyre hat a szociális környezet és illeszkedik modern korunk konnektivista, hibrid expanzivistá és átfogó tanulásmodelljeibe is (Dochy és mtsai., 2022). A konstruktivizmus szerteágazó szakirodalmának vizsgálatakor a felsőoktatási kontextus volt a fő kritérium, és az, hogy feltárásra kerüljön a kifejezetten kritikai hangvételű szakirodalom is, mert a konstruktivista megközelítéssel kapcsolatban felmerült érvek és intések együttesen teszik a modellt észszerűen adaptálhatóvá konkrét felsőoktatási kontextusra.

A tanítás célja lehetővé tenni a hallgatók számára a tanulást (Ramsden, 2003). Valóban hallgatóközpontú oktatásról akkor beszélhetünk, ha az oktató azt tekinti feladatának, hogy a tanulás kereteinek, mint tanulási környezetnek a megteremtésével lehetővé tegye hallgatói számára a mély megértésen alapuló aktív tudáskonstruálást, azaz a tanulási folyamatot, melynek szerves része a formatív értékelés (Frey és mtsai., 2006). Mivel azonban a felsőoktatásban széleskörű alaptudást feltételezve speciális szaktudás felépítése és kiterjesztése a cél, a tanulóközpontúság fokozatos térnyerése mellett elengedhetetlen a szakmai tartalom középpontba állítása és az oktató tanulási folyamatot irányító szerepe is (Van Bergen & Parsell, 2019). Az oktatás nem tekinthető pusztán módszerek és technikák összességének, hanem olyan tevékenységként kell értelmezni, amely során az oktató válogatja, rendezi és átalakítja tudományterületét úgy, hogy ezáltal a hallgatók számára lehetővé teszi a bevonódást és a mély megértést (Hativa, 2000). Kiválóan ismernie kell szakterületét, és azt is, hogy hogyan lehetséges átadni azt, azaz tudása „a tartalom és a pedagógia speciális ötvöze” kell legyen

(Shulman, 1987, o. 8). A tanári tudás különböző formáit kategorikusan elválasztva egymástól, Shulman (1986) megkülönbözteti a szaktantárgyi tudást (content knowledge), a tantárgypedagógiai tudást (pedagogical content knowledge, röviden PCK) és a kurrikuláris tudást (curriculum knowledge), mely tudásformák együtt teszik lehetővé a minőségi oktatást, ezek birtokában lehetséges helyesen meghatározott konkrét célokat kitűzni és ezekhez igazított pedagógiai folyamatokat szervezni (Shulman, 1986).

Hazai viszonylatban a hallgatóközpontú oktatás új téma (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2022) és bár a felsőoktatás-módszertan kutatásának már hazai szinten is évek óta vannak hasznosítható eredményei (Bencsik, 2013), átültetésük a gyakorlatba nehézkes. Kisebb, helyi változások zajlanak, de az akadémiai tudásátadás jobbra még mindig elméleti ismeretátadás frontális előadás keretében (Keczer 2015). Az oktatók többségének módszertani szemlélete nem igazán terjed ki a kompetenciafejlesztésre irányuló feladatokra, a szummatív értékelést kiegészítő formatív és diagnosztikus célú értékelésre és a nevelésre (Jármai és mtsai., 2019). A módszertani kultúra megváltozásához szükséges a nyitottság, az érdeklődés és az innovációs attitűd mind egyéni oktatói, mind intézményi szinten.

Az oktatói fejlődés egy gyakorlati alapokon nyugvó tudományos téma (Roxå & Mårtensson, 2009), az oktatói szakmai fejlődés (academic development) tágan értelmezett célja a tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtése (Leibowitz, 2014, o. 3). A szakmai fejlődés felsőoktatási sajátossága, hogy az oktatói státusz több, egymástól el nem választható szereppel együtt értelmezett (Geertsema, 2021), sőt ezekre a szerepekre és változásokra tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségi folyamatok hatnak. Az oktatói fejlődés lényege a szaktudás tantárgypedagógiai tudással (PCK) való bővítése (Geertsema, 2021), szűkebb értelemben a tanítás fejlesztése, azzal a céllal, hogy következményeképpen emelkedjen a hallgatói tanulás minősége (Barrow & Grant, 2012). Ám a hosszútávú célkitűzés a tanítással és tanulással foglalkozó szervezet formálódása (Bolander Laksov, 2008), azaz az oktatói fejlődés stratégiai megközelítés, mely kulturális változásokat hoz (Geertsema, 2021). Így bár a szakmai fejlődés értelmezhető szűken az oktatói szerephez kötődően (professional development), tágabb értelemben az oktatói státuszhoz köthető minden szerepre hatással van (academic development, faculty development) és a szociális hatások révén (Roxå & Mårtensson, 2009, idézi Dorner & Belic, 2021) elválaszthatatlan komplex környezetétől (Geertsema, 2021).

A tanításról való gondolkodás magasabb szintje a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (Scholarship of Teaching and Learning), melyet az oktatói fejlődés egy lehetséges stratégiájaként érdemes kezelni (Geertsema, 2016). A tanítás értékének

hangsúlyozásához szükséges annak közösségi tulajdonná való emelése, amelynek kulcseleme a kommunikáció, a létrejött megosztható és megvitatható termék/alkotás (publikáció) és a szakértői felülvizsgálat (Shulman, 1993). E tudományossághoz három lépcsőfokon vezet az út: az egyéni fejlődés szándékával indul, a szakterületen jártas kollégákkal folytatott párbeszédbe fordul, majd tudományossággá (kutatás és publikáció) érik (Weston & McAlpine, 2001). A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) négy dimenziója az informáltság (tantárgypedagógiai tudás (PCK)), a fókuszált reflexió, a kommunikáció (tudásmegosztás) és a hallgatóközpontúság (Trigwell és mtsai., 2000, o. 163). Mind a négy skálán külön-külön is lehetséges az elmozdulás, jellemzően mégis összefügg, és azok az oktatók tekinthetők a tanításra fókuszáló tudományosságban (SoTL) elkötelezetteknek, akik minden skálán a legmagasabb fokon helyezkednek el.

Az oktatói fejlődés egyik legfőbb mozgatórugója az adaptivitás. Az adaptív szakértelmet szakterülettől függetlenül megközelítve Hatano és Inagaki (1986) japán szakemberek kezdték vizsgálni. Céljuk a kognitív fejlődés, a szakértelem kialakulásának megértése volt, melynek során Piaget (1950) gondolataira támaszkodtak, miszerint egy új probléma megoldása az előzetes tudás segítségével a tudás bővülését, az új tudás integrálását eredményezi, és az ember alapvető belső motivációja a megértés igénye, így a procedurális tudás konceptuális tudássá tud érní (Hatano & Inagaki, 1986). Amennyiben a szakértő nem elégszik meg procedurális tudásának hatékonyságnövelésével, hanem képességei természetének megértését is megcélozza, adaptív szakértelemről beszélhetünk, amely kognitív, motivációs és személyiségfüggő elemekből álló, fogalmi megértést megkívánó szakértelem. Az adaptív gyakorlatot tudáskonstrukció, tudásteremtés jellemzi (Crawford és mtsai., 2005), az adaptív szakértelem rugalmasság, amely megengedi, hogy a szakértő felismerje, amikor a szokásos szabályok és elvek nem működnek (Crawford és mtsai., 2005) és úgy reagáljon erre, hogy bár rövid távon enged kompetenciáinak hatékonyságából, hosszú távon azok rugalmasságát éri el (Bransford és mtsai., 2005).

Az adaptív szakértelem természetesen értelmezhető a felsőoktatási tanári szakértelemre is, ahol az innováció, az újításra való szándék és képesség elengedhetetlen (Ramsey & Khan, 2021). A szakirodalomfeltárás alapján a disszertációban az adaptivitás fogalma: a tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzájuk kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford és mtsai., 2005; Corno, 2008; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018). A tanulás és

tanítás minőségének javítását célzó törekvés, így magában foglalja a szakmai fejlődés igényét (Leibowitz, 2014), egyéni és közösségi szinten egyaránt.

A szakirodalom megállapításaiból kihangsúlyozandó, hogy sem az adaptivitás, sem a hatékonyság nem személyes tulajdonságok, hanem orientációk, irányultságok, amelyek megjelennek vagy éppen nem jelennek meg egy adott szituációban. Az adaptív oktatás (a konstruktivista tanuláshoz hasonlóan) nem egy mereven meghatározott, követendő út, sokkal inkább az oktatók nyitottságára és tudatos fejlődésére alapozó figyelem és reflexió, amely vonatkozhat a hallgatók igényeire, az oktatók saját cselekedeteire és az osztályteremből kilépve, a tágabb környezetre egyaránt. Ennek megvalósításával jelentősen többet nyújtanak tudományterületi tudásuk átadásánál, és mélyebb hatást gyakorolnak hallgatóikra, így tágítva folyamatosan a tudásteremtés határait.

A felsőoktatás hazai szakirodalmában az oktatók szakmai fejlődése is elég friss témakör (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2022), és az oktatók tanítási tevékenységéhez még elsősorban mennyiségi szempontok kötődnek (pl. óraszám), de a hallgatók megtartása és a képzések eredményességének növelése érdekében megjelentek a tanítás minőségi szempontjai is (Halász, 2010). Ennek fényében hazánkban az oktatói szakmát és szakmai fejlődést célzó alapozó kutatások egyik kiindulópontja az oktatók egyéni nézetei és cselekedetei, valamint szakmai fejlődési útja lehet. Kiemelt szempont vizsgálni, hogy az oktatók gondolkodásában a tanulás vagy tanítás szempontjai dominálnak, valamint a tanítás és tanulás teljes folyamatát a kutatás tárgyává tenni és figyelembe venni a közösségek szerepét az oktatói szakmai fejlődésben. A helyi (hazai, tudományterületi és intézményi) kontextus ismerete is elengedhetetlen, hiszen egy felsőoktatási intézmény elsődleges funkciója a tanulás és tanítás, melyek minőségének valódi emelése csak a helyi közegben felmerülő konkrét igények figyelembevételével, adaptívan történhet.

A kutatásba közvetlenül bevont szakirodalmi elemek a következők:

- a tanítási megközelítések (TaT) témája (Trigwell & Prosser, 2020)),
- a tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) elemeit és fokozatait (Kreber, 2002; Trigwell és mtsai., 2000) és
- az adaptív szakértelem megjelenési formái.

Azonban, mivel az oktatói adaptív szakértelem, adaptív irányultság a korábbiakban Magyarországon felsőoktatásban még nem került vizsgálatra, a szakirodalomban megtalálható elemek mellett a kutatás erőteljesen feltáró jellegű.

## **A kutatás kérdései és módszertana**

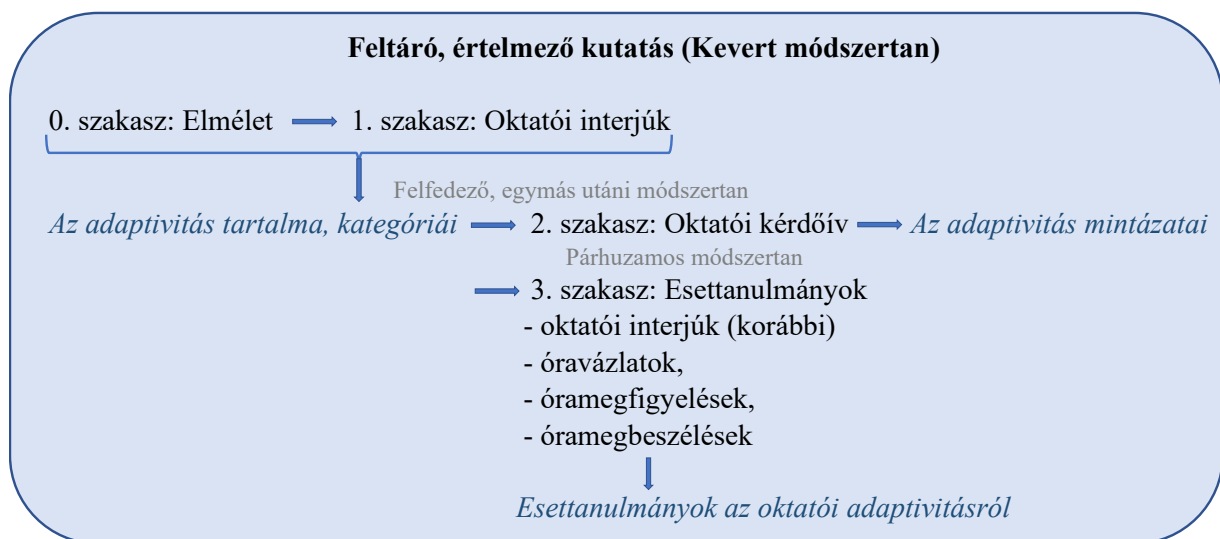
A kutatás célja volt vizsgálni, hogy milyen mintázatai vannak a magyar gazdasági felsőoktatásban, konkrétan a Budapesti Gazdasági Egyetemen oktatók adaptivitásának.

A fő kérdések a következők voltak:

- I. Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulásról, tanításról? Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak?
- II. Hogyan, milyen tevékenységekben és kompetenciákban jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?
- III. Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira? Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és a szakmai fejlődési út választásaival?
- IV. Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?

A kutatás konstruktivista megközelítésű feltáró, értelmező kutatás (Creswell & Creswell, 2018), célja a világ felfedezése komplex hétköznapi történések vizsgálatával, és abból a feltételezésből indul ki, hogy a valóság szubjektív, az emberi tudatban konstruált, értelmezett, kontextustól független igazságok nincsenek, a rejtett jelentés azonban felfedhető az élmények és azok kifejeződési formáinak összefüggései által (Cohen és mtai., 2007). A vizsgált jelenség lehető legteljesebb feltárását és a kutatói szubjektivitás csökkentését pragmatizmuson alapuló módszertani pluralizmus szolgálta (Creswell & Creswell, 2018). A kutatás kevert módszertan alkalmazásával, a trianguláció megvalósulásának érdekében három módszerrel vizsgálta a jelenséget. Az első szakaszban kvalitatív adatfelvétel és szövegelemzés történt fenomenográfiai, valamint tematikus, keretrendszer analízis (framework analysis) módszerrel. A módszertani mintát Åkerlind (2012), Dorner (2018), Kinchin és munkatársai (2018), Marton és Booth (1997), valamint Ritchie és Spencer (1994) munkái adták. A második szakaszban kvantitatív kutatás, kérdőíves felmérés és statisztikai adatelemzés zajlott, a harmadik szakaszban ismét kvalitatív módszertannal esettanulmányok készültek Lewis és munkatársai (2006), Ollin (2009), Suplicz (2011), valamint Ritchie és Spencer (1994) kutatásaira támaszkodva. Az oktatók szemszögét biztosító eszközök az interjúk, a kérdőív és a dokumentumok (órávázlatok), míg a külső megfigyelést biztosító eszköz az óralátogatás. Az elméleti feltárás, az interjúk felvétele és elemzése, majd a kérdőíves felmérés és elemzése szekvenciálisan követték egymást, felfedező, egymás utáni módszertannal megvalósítva (Creswell & Creswell, 2018). Ezen sorrendiség célja az volt, hogy a szakirodalomban fellelhető

adaptivitással kapcsolatos fogalmakat először az oktatók saját konceptualizálásában, oktatásról való gondolkodásának fényében, saját oktatási kontextusokra jellemző szóhasználatukkal élve vizsgálhassuk, majd a szövegek elemzéséből kialakult kategóriarendszereket felhasználva szélesebb körű kérdőíves felmérést végezzünk a felmerült oktatási tényezők belső és külső összefüggéseinek vizsgálatára. Ugyancsak szekvenciálisan követte az interjúk szakaszt az esettanulmányok készítése, szorosán arra épülve, az egyes résztvevők teljes interjúleíratainak elemzését további dokumentumelemzés (óravázlat), óramegfigyelés és lezáró interjú (óramegbeszélés) követte. Az esettanulmányok összeállításának célja az oktatói gondolkodás és gyakorlat koherens ábrázolása, egyéni oktatási stílusok bemutatása, és a kiváló gyakorlatok összefüggéseinek, fő dimenzióinak, lényegi elemeinek és esetleges polaritásainak feltárása volt. A fentieknek megfelelően a kérdőíves és esettanulmányos kutatási szakasz időben kissé eltolódva, de egymásra nem építve, párhuzamos módszertannal (Creswell & Creswell, 2018) zajlott. A kutatás szakaszainak összefüggéseit a 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A kutatás felépítése (Saját szerkesztés)

A kutatás egy egyetem, a Budapesti Gazdasági Egyetem intézményi keretein belül zajlott, annak három karán gazdasági jellegű tantárgyakat tanító oktatókkal, a kutatás idején 457 fős oktatói állományt célzó mintavétellel. Az interjúk szakaszban 33 fő vett részt, a kérdőívet 49 fő töltötte ki, óralátogatás 12 oktatónál zajlott, közülük 4 főről készült esettanulmány. A kutatás mindhárom szakaszát engedélyezte a BGE részéről Dr. Jancsik András, Oktatási Rektorhelyettes, az ELTE részéről pedig a Pedagógiai és Pszichológiai kar Kutatás-Értékelési Bizottsága (KEB).



## **Eredmények**

### **I. Az oktatók nézetei – Új és újszerű eredmények**

#### **Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról? – Újszerű eredmény**

Erre a kérdésre az oktatók célkitűzéseinek és tanítási megközelítésének (TaT) feltérképezésével kerestük a választ. Célkitűzések tekintetében az interjúk szövegeiből induktívan épült fel egy rendszer, melynek egymással összefüggő fő tartalmi elemei a hallgatói siker, a hallgatói tudás (logikus gondolkodás, gazdasági szemlélet, értő tudás és biztos alapok, rendszerlátás), valamint a lelkesedésbresztés és kapcsolatépítés, illetve a tantárgyhoz lazábban kapcsolódó képességek fejlesztése voltak. A kérdőíves szakaszban a prioritásokat vizsgáltuk, a legfontosabbnak ítélt cél a tudás értő elsajátítása és a biztos alapok lettek. Ettől az eredménytől szignifikáns eltérés egyrészt korosztály/tanítási tapasztalat, másrészt oktatott tantárgycsoport alapján volt: a fiatal, néhány éve oktatók a lelkesedés ébresztést találták legfontosabbnak, akárcsak a számviteli és elemzési tárgyakat tanítók, míg az idősebb, legrégebben a pályán lévő oktatók és a közgazdasági és pénzügyi tárgyak oktatói a gazdasági szemléletmódot preferálták és a más területen is hasznos képességek fejlesztése mellett voksoltak. (A kor és tanítási tapasztalat között igen, de a kor/tanítási tapasztalat és oktatott tárgycsoport között nem mutatható ki összefüggés a mintában.) Az esettanulmányok eredményei a kérdőív szerinti prioritással egybecsengenek, az értő tudás és a biztos alapok mellett egyértelműen a rendszerátadás a résztvevők célkitűzése, amelyhez a lelkesedés felébresztésének útján szándékoznak eljutni.

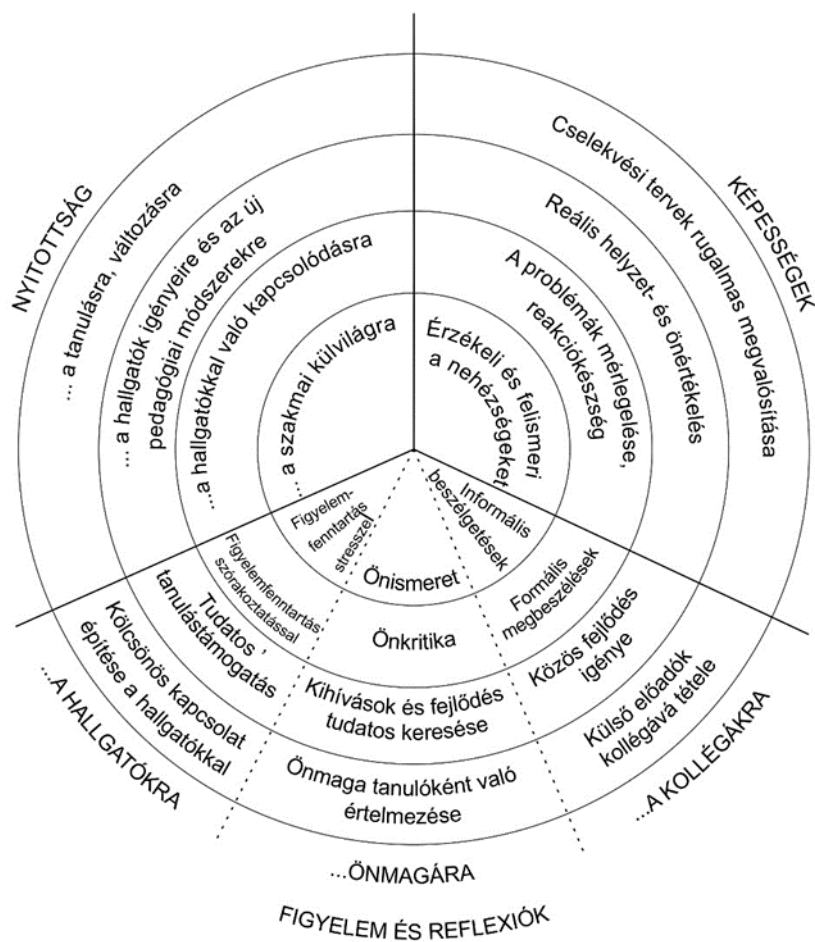
A tanítási megközelítést (TaT) vizsgálva nem bizonyult elegendőnek a kétpólusú (tanár és tartalomközpontú/hallgató és tanulásközpontú) modell, mert a hallgatóközpontúság kérdése nem egyértelműen meghatározható az interjúk, a kérdőív, a dokumentumok és az óralátogatások alapján, pontosabban nagyon kevés résztvevő esetén jelenthető ki egyértelműen a tisztán hallgatóközpontú megközelítés. Sokkal inkább jellemző a csak az öt kimenetelű modellben megjelenő oktató-hallgató interakciót célzó megközelítés, amely mind az első, mind a harmadik szakasz egyértelműen azonosítható és leggyakrabban előforduló eredménye.

A tanításról való gondolkodás utolsó vizsgált területe a spontaneitás/tervezettség témaköre volt, amely a kérdőív eredményei alapján nem egy dimenzió két pólusaként, hanem egymás mellett megférő, egymást kiegészítő külön dimenzióként értelmezett, és így jelentkezik a gyakorlatban is. A tervezettség az óramegfigyelések alapján az oktatók tudatosságára és maximálisan kézben tartott tanítási tevékenységére utal, spontaneitásuk nem az óramenet és a módszertani megoldások, hanem az időgazdálkodás, valamint az interakciók és a kapcsolatépítés terén bontakozik ki.

## Hogyan értelmezik a résztvevők az adaptivitást? – Új eredmény

A kutatás célja volt megismerni a résztvevő oktatók adaptivitásról alkotott fogalmait és azt, hogy hogyan érzékelik az adaptív irányultságban való elmélyedésüket. Az értelmezések és megjelenési formák három minőségileg különböző vetületben hierarchikus rendszerbe szerveződtek, amely vetületek a Nyitottság, a Képességek és a Cselekedetek, azaz a figyelem és reakciók a hallgatókra, önmagukra és kollégáikra vonatkozóan. A kirajzolódott rendszer nem hivatott az oktatók személyes karakterének tipizálására, ehelyett a helyzet és kontextusfüggő orientációk feltárására szolgál. Bár az alá-fölé rendeltség rámutat a fejlődés lehetőségeire, vagy éppen a fejlődést akadályozó, megoldandó tényezőkre, azaz bármely vetület bármely szintje belépési pont lehet az adaptív orientáció elmélyítése felé vezető útra, a hierarchia lépcsőfokai nem rejtenek „jobb” példákat, legfeljebb tartalmi bővülést az előző szinthez képest. A jó példák az esettanulmányok alapján is különböző adaptív utakat jelentenek, az oktatói gyakorlat erőteljesen a személyiségtől és a korábbi tapasztalatoktól függ.

Az adaptív irányultság megközelítési módjait a 2.ábra szemlélteti.



2.ábra: Az adaptív irányultság megközelítési módjai (Saját szerkesztés)

### **Hogyan értelmezik a résztvevők a szakmai fejlődést? – Újszerű eredmény**

Az interjúk alapján szakmai fejlődés megítélésében és választott módjaiban jelentős különbségek vannak a résztvevők között. Sokan csak az oktató tudományterületi szakmai fejlődésre fókuszálnak, mások gondolkodnak oktatói szakmai fejlődésen, de főképp spontán változásként élik meg azt, míg egyharmaduk tudatos úton jár. A válaszok alapján a tudatos oktatói szakmai fejlődés eszközei az informális párbeszéd, a formális együttműködések, belső és külső anyagok és képzések, melyek közül a szervezett formákkal az interjúalanyok egyharmada él. Ezzel ellentétben a kérdőívre érkezett válaszok szerint a résztvevők egyformán fontosnak találják az oktatói és gazdasági szakmai fejlődést, bár szűkített mintán vizsgálódva (a szaknyelvi és készségfejlesztési tárgyakat oktatókat kiszűrve) a hangsúly már a gazdasági szakmai fejlődés felé tolódik el. Kivétel ez alól az oktatás fejlesztésén való rendszeres gondolkodás és a helyi párbeszéd témája, amelyek alapján a szorosan gazdasági tárgyakat oktatók munkájának és gondolkodásának nagyobb részét is az oktatási tevékenység teszi ki.

### **Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése? – Újszerű eredmény**

Az interjúban és a kérdőívben a célkitűzések mellett külön kérdés vonatkozott az oktatói küldetésre, hitvallásra, arra, hogy hogyan értelmezik a résztvevők oktatói munkájuk lényegét. A válaszok a célokkal összefüggésben maradtak, de többnyire affektív területekre mutattak rá, melyeket négy fő csoportba soroltunk. Ezek a hallgatói siker, a munka és fejlődés értékének képviselése, az interakció megteremtése, valamint a lelkesedés és szakmaszeretet megalapozása voltak, közülük a legjellemzőbb az utolsó. A kérdőívre kapott válaszok illeszkedtek a bővebb és a négy elemű rendszerbe is, amellett, hogy hangsúlyosabbá vált a szakmai felelősségvállalás, az elkötelezettség hangsúlyozása, valamint a tantárgy hasznosságának hallgatói felismerése és a hallgatók személyes fejlődésének fontossága. Az esettanulmányokban látszólag négy különböző küldetéssel találkozunk, de alaposabban megvizsgálva azokat, eltérések csak a megvalósítást célzó részletekben rejlenek, minden résztvevő küldetése az ösztönzés, a lelkesedésbresztés és ezáltal a további tanulás megalapozása körül forog.

## **II. A résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatai – Újszerű eredmények**

### **Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? – Újszerű eredmény**

A kihívások a kutatás mindhárom szakaszának eredményei alapján három területre oszthatók: a hallgatókkal kapcsolatos nehézségek, a külső adottságok és az oktató személyes dilemmáinak területére. Az interjúk alapján a hallgatókkal kapcsolatban a fő kihívások a vegyes előzetes

tudás, a megváltozott tanulásfogalom, a motiválatlanság és érdeklődéshiány, és a figyelem megtartásának nehézsége. Ezek megoldásának ellentmondanak a külső adottságok, a nagy hallgatói létszám, a tanterv és értékelési rendszer merevsége, vagy gyakran a tantermi adottságok is. Az oktatók személyes dilemmái a digitális és szolgáltatásjellegű oktatás világában való oktatói szerepértelmezéssel és a leterheltséggel kapcsolatosak. Az óralátogatások és megbeszélésük alátámasztják mindezt, a kérdőíves kutatás eredményei pedig részben tovább árnyalják a vegyes előzetes tudás témáját a hallgatói logikus- és kritikus gondolkodás és a tágabb összefüggések megértésének problémáival, valamint a megváltozott tanulásfogalmat az otthoni munka hiányából adódó nehézségek kihangosításával.

### **Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? – Újszerű eredmény**

A résztvevő oktatók a felmerülő kihívásokra változatos és tudatos módszertani megoldáskészlettel reagálnak. Eszköztáruk lényege a rendszerszemlélet, a hallgatói megértés támogatása, ennek érdekében az aktivizálás és a kapcsolatépítéssel, jó hangulattal történő motiválás, amelyet sokan konkrét tanulásmódszertani segítség nyújtásával egészítenek ki. A kérdőívre beérkezett válaszokban konkrétan megfogalmazásra került a frontális munkáról tanulás- és hallgatóközpontú megoldásokra való átállás igyekezete, valamint a válaszok többsége a hallgatókra való odafigyelést és a rugalmas változást célozta, ami arra utal, hogy a résztvevők magát az adaptivitást azonosítják megoldásként és feladatuknak tekintik azt.

A megoldási utakkal kapcsolatban az esettanulmányok során két téma került előtérbe: a kapcsolatépítés módja (humorral és/vagy segítőkészséggel) és az óra ritmusának lehetőségei (sodró lendület vagy önálló/csoportos feladatmegoldás). A különbözőségekre való rálátás adja azt a konklúziót, hogy a jó gyakorlat kialakítása valószínűleg minden oktató számára lehetséges, ha ismeri a helyzetben és a saját személyiségében rejlő lehetőségeket.

### **III. Az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezők – Új eredmények**

#### **Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? – Új eredmény**

Bár a kutatás kontextusa egyértelműen meghatározott volt, az interjúk kutatás és az esettanulmányok eredményei szerint úgy tűnik, a gazdaságtudományi területen belül nincs eltérés az adaptivitás megjelenésében különböző szakmai tárgyak esetén, amennyiben szigorúan vesszük az adaptivitás irányultságot, és elválasztjuk azt a konkrét módszertani megvalósítási úttól. Utóbbiban jelentős szerepe van az oktatott diszciplína adta lehetőségeknek,

tantárgypedagógiai sajátosságoknak, valamint a képzés egyéb vetületeinek (rendszer, forma, szint, szak, évfolyam, oktatási nyelv, közös/saját tárgy, előadás/gyakorlat stb.)

A kérdőív eredményei alapján viszont az adaptivitás egy vetülete, a hallgatókra való figyelem és reakció összefügg az oktatott tantárggyal: a közgazdaságtani és pénzügyi, valamint matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók többsége a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerésére törekszik tudatos tanulástámogatással és kölcsönös kapcsolatépítéssel, míg a menedzsment, marketing és kommunikáció, valamint a számviteli és elemzési tárgyakat oktatók többsége a hallgatók figyelmének megtartását tartja kulcselemnek (ezért utóbbiak korábban is említett célkitűzése a lelkesedés felébresztése).

### **Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel, valamint a szakmai fejlődési út választásaival? – Új eredmény**

A háttérváltozók vizsgálatakor szignifikáns kapcsolat jelentkezett a hallgatói értékelés és a saját adaptivitás értékelése között, a hallgatói értékelés alátámasztani látszik az oktató által is érzékelt adaptív orientáció jelenlétét. A hallgatói értékelés feltehetően helyes az adaptív irányultság megítélésében, valamint a jó értékelés pozitívan hat az oktatók önbizalmára, mivel visszaigazoltnak érzik, hogy sikerült adaptívan reagálniuk hallgatóik valódi igényeire.

A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás kvalitatív vizsgálat alapján összefügg: a tanárközpontú, információátadásra törekvő oktatók figyelme a hallgatók felé nem túl erős, míg az interakcióra törekvők a hallgatókra való figyelem tekintetében kimagaslóak. Az interjúalanyok közül kevés oktató válaszait azonosítottuk hallgatóközpontúként, míg az adaptivitás (hallgatókra való figyelem és reflexiók) tekintetében sokan kiemelkedőek, ami arra enged következtetni, hogy a meglévő hozzáállás ellenére a többségnél még nem történt meg a paradigmaváltás a tanár- és tanításközpontú oktatásról a tanulás- és tanulóközpontú megközelítésre. A nézőpontváltásnak (tanárközpontú – interakcióra törekvő) a kapcsolatteremtésre való hajlandóság és valódi odafigyelés lehet a kulcsa, ami alátámasztja az adaptív irányultság kiemelt jelentőségét és szükségességét, másrészt a második váltásban (interakcióra törekvő – hallgatóközpontú) az oktatók támogatásra szorúlnak, hogy mélységében megismerhessék és megértsék az új megközelítés lényegét, céljait, összefüggéseit és módszereit, valamint segítséget kapjanak mindezek szakterületi kontextusra való implementálásához.

A tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés összefüggése kiegészíti a fenti eredményt azzal, hogy a hallgatói siker tanítási megközelítéstől (TaT) függetlenül jelen van az oktatók küldetéseiben, míg a munka és fejlődés csak a fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő

megközelítésnél merül fel. A kapcsolatépítésre való törekvés a tanár-tanuló interakció megközelítésnél merül fel, és itt válik hangsúlyossá a lelkesedés és szakma szeretetének felébresztése is. Az utóbbi két kombinációról esettanulmányaink szolgáltatnak teljes, komplex képet.

A szakmai fejlődés az interjúban résztvevők körében általában elsősorban szakterületi fejlődésként volt interpretált, oktatói szakmai fejlődésről sokan nem beszéltek. Akik viszont igen, azok számára az adaptivitás és a szakmai fejlődés egymást feltételezve és egymás következményeként volt értelmezett, ahogy igaz ez az esettanulmányok egy részére is. Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggését vizsgálva úgy tűnik, hogy a legtöbb interjúalany inkább nyitott és figyel hallgatóira, önmagára és kollégáira, és nem tudatosan keresi az oktatói fejlődés lehetséges formáit (bár az interjúalanyok egyharmada szakmai fejlődésében is példamutató, belső és külső oktatási témájú képzéseken tanul). A szakmai fejlődés és tanítási megközelítés (TaT) összefüggései szerint a résztvevők egynegyede az interakcióra törekvők és képzéseken résztvevők metszetében csoportosul, de a többség csak az informális párbeszédig jut oktatói szakmai fejlődésében, azaz fejlődése nem igazán tudatos.

Végezetül egy komplex összefüggés, a tanítás/tanulás tudományosságának vizsgálatára vállalkoztunk kétféle módszerrel. Ehhez a tanítási megközelítést (TaT), a szakmai fejlődés formáit (oktatási szakirodalom ismerete/neveléstudományi publikáció) és az adaptivitás egy vetületét (hallgatókra irányuló figyelem és reakciók) vetettük össze először az interjúk adatainak kétdimenziós ábrázolásával, majd a kérdőívre beérkezett válaszok halmazelméleti ábrázolásával. Az eredmények alapján a résztvevők 27% ill. 39%-a esetében Tanítási Kiválóságot (Teaching excellence), 33% ill. 16% esetén Tanítási Szakértelemet (Teaching expertise) és 3 ill. 4% esetén a Tanítás/tanulás tudományosságát azonosítottuk. Mivel a két minta nem egyezett, azonos eredmény nem volt várható, ami a két vizsgálat alapján közeli eredmény, az a kimaradók kb. 40%-os és az élenjárók 3-4%-os aránya.

Az esettanulmányokban az összefüggések kevésbé közvetlenül kimutathatóak, azonban elmélyülve egy-egy résztvevő portréjában a tényezők egymással koherens egységet alkotnak.

#### **IV. Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során? – Új eredmények**

Az interjúk vizsgálatakor fény derült arra a jelenségre, hogy az adaptivitás három vetületű rendszerében nem csak az egyes vetületeken belül áll fenn hierarchia, hanem a szintek kapcsolódása is ennek megfelelő: a *nyitottság* mértéke behatárolja a *képességek* szintjét, ahogyan a *képességek* is korlátozzák a *cselekedetek* szintjét, azaz amíg nincs meg a kellő szintű

nyitottság, nem hasznosulnak képességek (még ha az oktatók látens módon rendelkeznek is azokkal), és ezáltal nem tudnak cselekedetek megvalósulni az adaptív figyelem és reflexiók terén.

Az esettanulmányok során négy konkrét adaptív utat rajzoltunk fel. A legfontosabb kiindulási pont, hogy mind a négy résztvevő nélkülözhetetlenek tartja oktatói munkájában az adaptív irányultságot. Egyetértenek abban, hogy ehhez szándék, akarat, erőfeszítés és jelentős időráfordítás szükséges, valamint a tanítás/tanulási folyamat más résztvevőivel való partneri együttműködés, kölcsönös segítőkész hozzáállás, amelyben a türelem, az ösztönzés, a kommunikáció és a mérlegelés képessége segítheti a szereplőket. Meglátásuk szerint van, akit a kíváncsiság és rugalmasság, másokat a belátás és kötelességtudat hajt a változás és a változtatás felé, de az alkalmazkodás és ezáltal való szakmai fejlődés kiemelt jelentőségű.

A résztvevők számára az adaptivitás megnyilvánulása a nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban, valamint reális helyzet- és önértékelés. Minden résztvevőre igaz, hogy a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerésére, ehhez való alkalmazkodásra törekszik, tudatos tanulástámogatást biztosít, amelyhez az egyik résztvevő az előadói képességeit, egy másik résztvevő a kölcsönös tanulás lehetőségét használja. Kollégáikra való figyelmükben az informális és a formális megbeszélések, a közös feladatként értelmezett munka jellemző. Az adaptív irányultság egyetlen vetülete, melyben a résztvevőknek teljesen különböző a megközelítése, az önmagukra való figyelem és reakciók, azonban ezen a téren is mindannyiukat tudatosság jellemzi.

Kihívások tekintetében mindannyian említették a generációs különbségeket, amely számukra a megváltozott tanulásfogalom és elvárások, motiválatlanság és figyelemfenntartás nehézségeinek formáiban jelentkeznek. Mindnyájan beszéltek a vegyes, sok esetben romló előzetes tudásról is, és említésre került még a tanterv merevsége és megkérdőjelezhetősége, a létszám és a tantermi adottságok hallgatóközpontú oktatással való inkompatibilitása és a digitális kor és szolgáltatásjellegű oktatás oktatói szerepértelmezésének dilemmái.

Módszertani megoldások terén mindannyian kiemelten fontosnak tartják a mély megértés támogatását, amelynek érdekében a szakmai tartalom mellett tanulásmódszertani segítséget is nyújtanak a hallgatók számára, biztos alapokat szeretnének adni, amelyre tanulók építhetnek a továbbiakban. Elengedhetetlenek tartják, hogy lelkesedést ébresszenek nehéznek számító tantárgyuk iránt, felébresszék a hallgatók motivációját. Ennek érdekében partneri kapcsolatra, közvetlen hangvételre és a jó hangulatú oktatásra törekednek. Egyiküknél sem zajlik kizárólagosan frontális munka, tanítási megközelítésük (TaT) egyértelműen interakció központú, mély megértést célzó. Ennek tökéletesen megfelel megfogalmazott

küldetésük is, amelyben ugyan különböző részletre koncentrálnak, és amelyre más konkrét eszközökkel törekszenek, de amely mindannyiuk esetében az ösztönzés, a tanulás élvezetessé tétele és az az iránti elköteleződés témája körül fogalmazódik meg.

Az oktatók tudatosságára utal, hogy az interjúkban elhangzottak, az óravázlat elemzéséből, valamint az óramegfigyelésből származó adatokkal tökéletesen egybecsengenek, azaz a külső megfigyelés eredményei teljes mértékben alátámasztják az oktatók meglátásait munkájukról és önmagukról. Tudatosan, reális alapokon megtervezett óráikat maximálisan kézben tartják és rugalmasan megvalósítják.

A megvalósítási utak eltéréseit vizsgálva az óramegfigyelések alapján két vetület került reflektorfénybe. Az egyik a kapcsolatépítés módja, amelyben két elérési út rajzolódott ki: a humorral, szórakoztatással, illetve a segítőkészséggel, odafordulással elért közvetlenség, melyek természetesen nem egymást kizáró lehetőségek, de rávilágítanak, hogy a felszabadult hangulat elengedhetetlen és a kapcsolatépítés minden oktató számára lehetséges, saját személyiségére reflektáltan megvalósítva azt. A másik téma az óra ritmusának kérdése. Minden résztvevő él a magával ragadó lendület eszközével, de egy új feladat önálló vagy csoportos megoldása esetén természetes módon lassul a tempó, amit az oktatók járkálással, folyamatos interakcióval igyekeznek továbbvinni. Az aktivizáló és megértést célzó önálló vagy csoportos feladatmegoldás ellentmondásba kerül a lendület fenntartásával, a választás vagy a két elem kombinálásának megoldása ismét az oktató személyiségéből adódik.

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) rendszerében (Kreber, 2002) mind a négy résztvevő a Tanítási Szakértelem (Teaching expertise) birtokosa. Tanítási megközelítésük kilép a tanárközpontúságból, az interakcióra való határozott törekvéssel egyértelműen a hallgatóközpontúság felé halad. Reflexiójuk fókuszált, rendelkeznek a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és többé-kevésbé elkötelezettek a felsőoktatás-pedagógiai, szaktárgypedagógiai irodalom iránt.

Résztvevőink esetében triangulált adatforrás-elemzéssel vizsgáltuk az adaptív orientáció különböző vetületeit, a tanítási megközelítést (TaT), a konkrét oktatásmódszertani megoldásokat és a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságban való elmélyedést. Mindannyiuk esetében kijelenthető, hogy a magas szintű adaptív orientáció, a hallgatóközpontúság felé haladva az interakcióra és mély megértésre törekvő tanítási stílus, a felsőoktatás-pedagógiai kihívások és megoldások tudatos, saját személyiségükhöz illő kezelése és a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságban (SoTL) való előrehaladás egymással összefüggő, együtt működő területek, amelyek a szélesebb közösség számára is kiválóvá és elismerésre méltóvá emelik az oktatók munkáját. Kiválóságuk részleteiben azonban egyáltalán



nem uniformizált, mindannyiuk oktatási gyakorlatában van egy, az oktató személyiségéhez, küldetéséhez és adaptív orientációjához illeszkedő kulcselem, amely oktatási stílusát meghatározza és teljessé, koherenssé, sikeresen működővé teszi.

### **Következtetések, felmerülő új kérdések és oktatásfejlesztési javaslatok**

Mivel a kutatás kérdései, különösen a III. és IV. kérdése erősen meghatározottak a hazai kontextus által, a kutatás eredményei egyértelműen csak az abban részt vett oktatói közösségre vonatkoznak, de belőlük iránymutató következtetések levonhatóak az intézmény szakmai közösségére, a gazdaságtudományi felsőoktatásban résztvevőkre, továbbá a hazai felsőoktatásban dolgozókra. Kérdésfelvetés szintjén az eredmények nemzetközi szinten is hasznosíthatóak és további kutatásokra adnak okot.

A kutatás mindhárom szakaszából levonható a következtetés, hogy a résztvevő oktatók döntő többsége felismerte a hallgatók motiválásának egyre inkább az oktatói oldalra billenő feladatát. Bár módszereik és tanítási megközelítésük (TaT) különbözik, a résztvevők legtöbbször az interakciót, a partneri kapcsolatot látják a helyzet kulcsának.

Az interjúkutatás és az esettanulmány alapján a résztvevők adaptív orientációjának mértéke és tanítási megközelítése (TaT) összefügg, bár a kutatás alanyainak nyitottsága, képességei és hallgatókra, önmagukra és kollégáikra való reflexiói magasabb szinten áll, mint tanítási megközelítése (TaT), amelyben csupán néhányan érik el a szakirodalomban értelmezett hallgatóközpontúságot. Tudatosak viszont küldetésükben, túlnyomó többségük szándéka, hogy lelkesedést ébresszen a hallgatókban, megszerettesse velük tantárgyát és a tanulást, ezzel igényt ébresztve az élethosszig tartó tanulásra. Az esettanulmányokkal vizsgált oktatók tudatosak továbbá oktatásmódszertani megközelítéseik terén, az általuk hatékonyaként ítélt módszereket személyiségükhöz igazítva, akár azonos jellegű módszereket is különbözően megvalósítva alkalmaznak. Ennek alapján a kutatás következtetése, hogy a módszertan sosem lehet uniformizált, csak rugalmas, személyiséghez igazított, átgondolt alkalmazása teszi azt működővé, alkalmazóját pedig hiteles oktatóvá.

Természetesen a résztvevők gyakorlatában felmerülnek nehézségek is. A fő kihívás egyensúlyba hozni a lehetőségeket, és lehetővé tenni a bizalomra épülő partneri kapcsolódást, amelyen keresztül a hallgatók kötődni tudnak oktatóikhoz és azok szeretett tantárgyához, megláthatják annak hasznát, áttörve a kezdeti kognitív nehézségeken sikeresnek érezhetik magukat és élvezhetővé válik számukra a tanulás. Az interakció alapja az oktatók adaptivitása: nyitottsága, újításra való képessége, valamint figyelme és reakciói az őket körülvevő hallgatókra és munkatársakra, illetve önmagukra.

A kutatás fő konklúziója, hogy az oktatók adaptív irányultsága nélkülözhetetlen a minőségi oktatáshoz. Az adaptivitás megnyilvánulási formája sokrétű, a kutatás alapján három területben ragadható meg (nyitottság, képességek, cselekedetek), amelyekben belül tartalmilag bővülő szintekbe rendeződik el. A magasabb szintek azonban nem feltétlenül jelentenek „jobb” megoldásokat, inkább az oktató személyiségéhez és az aktuális kontextushoz illesztve kelnek életre jó példák. Az adaptív nyitottság, a figyelemre, reakcióra és fejlődésre vonatkozó szándék, a megfelelő időráfordítás, valamint a tudatosság azok a tényezők, amelyek lehetővé teszik a szaktantárgyi, kurrikuláris és tantárgypedagógiai tudás (curricular and pedagogical content knowledge) mellett az önismeretet, a tapasztalatokból történő tanulást és az oktató számára fontos értékek explicit képviselését. Mindezek keverékéből alakul ki az oktató stílusának kulcsa, amely a konkrét oktatási megoldásokhoz vezet.

### **Felmerülő kérdések**

Az eredmények összefoglalása és a konklúziók levonása során számos további kutatásra érdemes kérdés merült fel, amelyekkel a jelen feltáró és részleteiben magyarázó jellegű alapkutatás további, gyakorlatias célú vizsgálatokkal folytatható.

*Elsőként felmerült a kérdés, hogy **hogyan lehetséges ösztönözni és támogatni az oktatókat az adaptív orientációra való szándékaik gyakorlati megvalósításában, az oktatói szakmai fejlődési útjuk tudatosabb kezelésében, a paradigmaváltásban a tanítási megközelítés (TaT) terén (a kapcsolatépítés és lelkesedésbresztés jelentőségének felismerésében, valamint a hallgatóközpontúság mély megértésében és kontextuális megvalósításában), és mindezek által a tanítás/tanulás tudományosságában való előrehaladásukban.***

A kutatás eredményei szerint a figyelemmegtartás, a motiváció és az aktivizálás a hallgatókkal kapcsolatos kihívásokra való reagálás elengedhetetlen része. Adódik azonban a kérdés, hogy *mitől függ pontosan a módszertani megoldás konkrét útja. Alapvetően az oktató személyisége a meghatározó? A megfelelően adaptív irányultság és a shulmani tudásformák megléte mellett személyiségének reális ismeretében minden oktató megtalálhatja azokat a megoldási formákat, amelyekkel sikeres lehet? És ha így van, hogyan támogatható ezen tényezők: az adaptivitás mellett a személyiség és a hozzá illő módszertani megoldások reflektív megismerése?*

A kutatás eredményeiből lezűrhető konklúzió szerint a felsőoktatásban nem létezik oktatói adaptivitás a folyamatban szereplő többi szereplőtől elszigetelten. Ebből következőleg felmerül a kérdés, hogy *a különböző gyakorlatközösségek milyen szerepet játszanak az oktatók adaptív irányultságában, hogyan használhatók ki a közösségek adta lehetőségei, és hogyan*

*támogathatja a vezetés vagy az oktatásfejlesztés a közösségi párbeszédet úgy, hogy az valóban motiváló és önkéntes legyen, és ezeken keresztül elérje célját.*

### **Oktatásfejlesztési javaslatok**

A kutatás eredményei főképpen a felmerült új kérdések kifejezetten oktatásfejlesztési célú vizsgálatát, fejlesztési lehetőségek kidolgozását és a megvalósított fejlesztések hatásainak nyomkövetését teszik lehetővé.

A kutatásnak otthont adó egyetemen (BGE) Oktató Képzési és Fejlesztési Iroda (OKFI) működik aktívan közre az oktatók felsőoktatás-pedagógiai szakmai fejlődésében. Az oktatói interjúkban felmerült kihívások sokszínűsége alapján első javaslatom egy széleskörű közvéleménykutatás arról, hogy milyen igények, kérések merülnek fel az oktatókban, milyen témában érzik szükségét a támogatásnak, mert a kutatás eredményei alapján kevésbé a konkrét módszertani megoldások meghatározóak, inkább maguk a nehézségek a fókuszpontok.

Mivel a kutatás során felrajzolt adaptivitás rendszer bemutatja a lehetséges fejlődési irányokat és rávilágít az előrehaladás lehetséges akadályaira is, azt érdemben lehetne hasznosítani. A fejlődést az oktatásmódszertani eszköztár bővítésénél tágabban értelmezve műhelyek (workshop) vagy műhelysorozatok kerülhetnének megszervezésre a kutatás konkrét eredményeit felhasználva, azaz az adaptivitás hierarchikus rendszerére épülve, egy-egy alkalommal az egyes vetületekről való beszélgetéssel, közös gondolkodással, az abban a vetületben kiváló oktatókollégák moderátorként való közreműködésével.

A fejlődés tágabb értelmezési keretében érdemesnek tartanám a tanítás/tanulás tudományosságának (SoTL) rendszerét (Trigwell és mtsai., 2000) felhasználni egy komplex felsőoktatás-pedagógiai fejlődési rendszer kidolgozásához. Ennek részeként a tanítási megközelítés (TaT) terén lehetséges paradigmaváltás a kutatás eredményei alapján két lépcsőben támogatható. Első lépésben a tanárközpontú megközelítés interakcióra törekvésbe fordítása szükséges, majd a hallgatóközpontúság fogalmának tisztázása, elemeinek mély megértése és a felsőoktatásban kiemelten hangsúlyos tartalmi fókuszhoz való igazítása lenne a kulcs, olyan workshoplehetőségekkel megtámogatva, ahol a fogalom részleteinek szem előtt tartásával konkrét megoldások vizsgálatáról is zajlik párbeszéd.

A fókuszált reflexiót az önismeret és önreflexió alapozza meg, amely jelentősen fejleszthető strukturált támogatással (Brookfield, 2017), ebben a témában is szükség lenne rendezvényekre. A tantárgypedagógiai fejlődés érdekében lényeges lenne a szakmai és felsőoktatás-pedagógiai szakirodalom iránti elkötelezettség, ezért fontosnak tartanám néhány kulcsfontosságú szakirodalomra és felsőoktatás-pedagógiai modellre felhívni az oktatók

figyelmét. Jónak látnám olyan műhely szervezését is, ahol a szakirodalom felkutatásával kapcsolatban kaphatnának segítséget az érdeklődők. A szakirodalom és aktuális kutatások megismerése érdekében lényeges lenne az oktatók felsőoktatás-pedagógiai konferenciákon való részvételét is támogatni.

Szükséges lenne az oktatók saját, oktatási témában folytatott kutatásainak és publikációs tevékenységének támogatása, hiszen az egyetemen 2023 óta érvényben lévő publikációs követelmények a szakmai publikációk mellett ezirányú gondolkodást ébresztenek, mivel az intézményben oktató kollégák jelentős része elsősorban az oktatói hivatással azonosul. Az önálló oktatáskutatások, akciókutatások támogatására műhelysorozat szervezhető az OKFI és a Kutatási Szolgáltató Iroda (KSZI) közreműködésével, egy-egy kutatás indulásához vagy lektorálásához szakértői segítség nyújtható.

A fentiek mellett kiemelten fontosnak tartom az egyetemi formális és informális hálózatok adta lehetőségek jobb kihasználását. Az oktatásfejlesztők és az oktatók közötti kommunikáció erősítése érdekében lehetségesnek tartom a tanszékvezetők vagy általuk megbízott tanszéki képviselők bevonását az oktatásfejlesztés-tervezési folyamatokba, mivel ők pontosan látják, hogy mire van igény. Működő gyakorlat a tanszékre, tantárgycsoportra szabott módszertani támogatás lehetősége, amelyet párbeszéd, tudásmegosztás hangsúlyú műhelyekkel lehetne bővíteni. Az interjúk és a kérdőívkitöltés alapján következtetésem, hogy az oktatók szívesen beszélnek és beszélgetnek saját konkrét tapasztalataikról, és mellérendelt formában szívesen vesznek jó megoldásokat elismert kollégáiktól. Javaslatom, hogy adott témában közismert oktatókollégák kerüljenek felkérésre egy-egy beszélgetés/műhely moderálására.

A hálózatosság, tudásmegosztás és közös tudásépítés témájában záró gondolatom a felsőoktatás-pedagógia kutatások támogatása. Kiemelten hasznos lenne egy olyan rendszer (pl. az egyetem belső hálózatán), amelyben témaérdeklődéssel, kutatómódszertani jártassággal, munkafolyamatbeli preferenciákkal stb. szerepelhetnének és találhatnának egymásra a jelentkezők, a jövőbeli közös kutatások érdekében.

### **A kutatás korlátai és további javaslatok jövőbeni kutatásokra**

A kutatás korlátai három egységbe szerveződnek. Az első a kontextus egyoldalúsága: korlátozott számú, azonos tudományterületen oktató résztvevővel zajlott, akik közösségekbe ágyazott munkájuk kapcsán feltehetőleg részben hasonló implicit és explicit értékeket képviselnek. A kutatási keret azonban a feltáró kutatás céljának megfelelt, a vizsgálat eredményei csak az abban részt vett oktatói közösségre vonatkoznak.

A második korlát a kutatás második szakaszának részbeni sikertelensége. Mivel a kérdőív kérdésfeltevése helyenként nem bizonyult a célnak megfelelőnek, és a kitöltésszám is jóval alacsonyabb maradt a remélnél, a kérdőív eredményeiből a várt következtetések egy része nem volt levonható. Ebből adódóan a kutatás eredményeinek háttérében dominánsan kvalitatív módszertani elemek álltak, amely tény ellensúlyozására szolgált a módszertani elemek és az adatforrások triangulációja. A további vizsgálathoz ajánlott a kérdőíves kérdésfeltevés átgondolása (ismerve az időtényező lényegességét), és a nyílt kérdések preferálása.

A nyílt végű kérdések és az interjúk, valamint óralátogatásos módszerek sikere egybecseng. Mivel ezekre az oktatók szívesen vállalkoztak, örömmel beszélgettek, osztották meg tapasztalataikat segítő szándékkal és saját lelkesedésből, úgy tűnik, hogy a téma további kutatásának lehetséges módszerei is elsődlegesen a kvalitatív paradigmába illeszkednek.

A harmadik korlát, hogy a kutatás keresztmetszeti alapkutatás volt, feltáró, értelmező céllal, vagyis nem ad bizonyított gyakorlati megoldásokat vagy időbeli összehasonlításra, változáselemzésre lehetőséget.

Mindhárom korlát további kutatások megfontolására ad okot. Az eredmények csak a konkrét kontextusra és a résztvevő oktatók körére vonatkoznak, de széles perspektívát kínálnak azért, hogy nem bizonyultak tantárgyra specifikusnak, viszont egyértelműen a felsőoktatásra vonatkoznak. Újabb vizsgálat tárgya lehet más tudományterületek oktatóinak adaptivitása.

Szintén további vizsgálatra ösztönöz a létrejött modell igazolásának igénye, az arra irányuló további kutatás módszereinek átgondolása és a modell más tudományterületeken való tesztelése, az esetleges nagymintás kvantitatív kutatások.

Az adaptivitás kérdései mellett a kutatás más elemeivel kapcsolatban is felmerültek előremutató irányok. Az oktatói küldetések vizsgálatokor a kognitív elemek mellett az oktatói hivatás erőteljesen affektív tényezői kerültek előtérbe. Az oktatással kapcsolatos érzelmek vizsgálata viszonylag nehezen megfogható téma, Magyarországon erre vonatkozó kutatás még nincs, bővebb kihasználásra érdemes tehát a felmerült lehetőség.

Az interjúra való jelentős nyitottság, majd a kérdőív alacsony kitöltésszáma felveti az oktatók kutatásba való bevonhatóságának, az iránti lelkesedésének kérdését. Vizsgálatra lenne érdemes az okok feltárása, a jelenlegi feltevés igazolására vagy cáfolására, miszerint a szóbeli tapasztalatmegosztás, a beszélgetés, az önkéntes kollegiális párbeszéd az a forma, amelyben az oktatók szívesen részt vesznek, amit hasznosnak ítélnék és amire szívesen szánják időt.

Az előző két ponthoz kapcsolódóan feltétlenül folytatni érdemes a kutatást az oktatói és hallgatói motivációk terén, a motivációt meghatározó elemek kvalitatív feltárásával helyi

kontextusban, valamint érdekes lenne egy kutatás az oktatói és hallgatói szándékok és motivációk találkozásával/annak hiányával kapcsolatban.

Végezetül izgalmas jövőbeni kutatási irány az intézményi formális és informális hálózatok oktatásfejlesztésben való szerepének, lehetséges kihasználásának lehetőségeit vizsgálni, amely nagy volumenű, komplex kutatásnak ígérkezik.

Ezen kutatás célja volt a további kutatások számára kiindulási alapot teremteni hazai és nemzetközi szinten.

## Irodalomjegyzék

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Ambrose, S. A. (1990). Faculty Development Through Faculty Luncheon Seminars: A Case Study of Carnegie Mellon University. *To Improve the Academy*, 9(1), 123–137. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1990.tb00170.x>
- Barrow, M., & Grant, B. (2012). The ‘truth’ of academic development: How did it get to be about ‘teaching and learning’? *Higher Education Research & Development*, 31(4), 465–477. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.602393>
- Bencsik, A. (2013). New requirements in higher education. In: Davidivich, N. (Szerk.): *The Ethos of the Academe: Standing the Test of Time* (o. 190-204). Ariel: Ariel University.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bolander Laksov, K. (2008). Strategic educational development. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 91–93. <https://doi.org/10.1080/07294360701805226>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (Szerk.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/9853>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Lyn Beckett, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In: Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Szerk.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (o. 40–88). Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.  
<https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Crawford, V. M., Schlager, M., Toyama, Y., Riel, M., & Vahey, P. (2005). Characterizing Adaptive Expertise in Science Teaching. In: *Annual meeting of the american educational research association, Montreal, Quebec, Canada* (o. 1–26).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Csehné Papp, I., & Varga, E. (2018). The novelty and challenges of labour shortage. *Acta Carolus Robertus*, 8(2), 149–160.
- Csehné Papp, I., Varga, E., & Hajós, L. (2017). The appearance of a new generation on the labour market. *Annals of Faculty Engineering Hunedoara - International Journal of Engineering*, 15(1), 123–130.
- Csehné Papp, I., Varga, E., & Juhász, T. (2023). Examining the attitudes towards further education of students in the bachelor training programmes of higher education. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2022-0246>
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. Jossey-Bass Publishers.
- Dochy, F. J. R. C., Gijbels, D., Segers, M., & Bossche, P. V. (2022). *Theories of workplace learning in changing times* (Second edition). Routledge.
- Dorner, H. (2018). Exploring students' conceptions of internationalised learning: Experiences from international online collaborative seminars. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 304–313.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1210530>
- Dorner, H., & Belic, J. (2021). From an individual to an institution: Observations about the evolutionary nature of conversations. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 210–223. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1947295>
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Frányó, Zs. Zs. (2022). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben. *Neveléstudomány*, 1, 83–101.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.4>
- Frey, R., McKinney, G. R., & Trimble, J. E. (2006). *Tools and Techniques for Course Improvement: Handbook for Course Review and Assessment of Student Learning*. Western Washington University: Bellingham, WA.

- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Halász G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. [https://halaszg.elte.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](https://halaszg.elte.hu/download/A_study_TANULAS.pdf)
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In: H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Szerk.), *Child development and education in Japan* (o. 262-272.). Freeman.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Springer Netherlands.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hrubos I., & Horváth Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In: *Elefántcsonttoronyból világítótorony—A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása* (o. 25–71). Aula kiadó.
- Jármai E. M., Fűzi B., & Végh Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In: *Kutatói innovációk – Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből* (o. 65–90). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Káplár-Kodácsy, K., & Dorner, H. (2022). Rebuilding faculty capacities in higher education: An alternative for relational mentoring. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(3), 359–369. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1850318>
- Keczer G. (2015). Szervezetfejlesztési javaslat az egyetemek felnőtt hallgató-barát működése érdekében. *Szakképzési Szemle*, 31(2), 4-22.
- Kinchin, I., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S., Medland, E., Morley, D., & Winstone, N. (2018). Researcher-led academic development. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 339–354. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520111>
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>



- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Meyer, J. W., & Schofer, E. (2006). The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion. In: G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torke (Szerk.), *Towards a Multiversity?* (o. 45–62). <https://doi.org/10.1515/9783839404683-003>
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. Jossey-Bass.
- Ollin, R. (2009). *The grading of teaching observations: Implications for teacher educators in higher education partnerships*. Huddersfield: Huddersfield Consortium.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Taylor and Francis.
- Ramsey, P. L., & Khan, S. (2021). Dilemmas, emotion and innovation in tertiary education. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1733046>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In: Bryman A. & Burgess, R. G. (Szerk.), *Analyzing qualitative data* (o. 173–194). Taylor & Francis. [https://doi.org/10.4324/9780203413081\\_chapter\\_9](https://doi.org/10.4324/9780203413081_chapter_9)
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2.), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property; putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 1-3. <https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman1993TeachingAsCommunityProperty.pdf>
- Suplicz, S. (2011). A személyiség fejlesztése—Szenzitív (mikro) tanítás-elemzés. In: P. Tóth & J. Duchon (Szerk.), *Empirikus kutatások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben* (o. 146–149). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Svinicki, M. D., McKeachie, W. J., & McKeachie, W. J. (2011). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Van Bergen, P., & Parsell, M. (2019). Comparing radical, social and psychological constructivism in Australian higher education: A psycho-philosophical perspective. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0285-8>
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(86), 89–97. <https://doi.org/10.1002/tl.19>

## **A disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációk**

### **Tanulmányok bírálati rendszerű hazai és nemzetközi folyóiratokban**

- Frányó, Zs. Zs. (2022). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben. *Neveléstudomány*, 1, 83–101. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.4>
- Frányó, Zs. Zs., & Csehné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1), 3–18. <https://doi.org/10.3311/ope.534>
- Frányó, Zs. Zs., Honvári, J., Csongrádi, Gy., Tóth A. (2023) Hatékony oktatás, mint átgondoltan alkalmazott konstruktivizmus, és egy jó gyakorlat bemutatása. *Opus et Educatio*, 10(4), 306-323. <https://doi.org/10.3311/ope.583>
- Frányó, Zs. Zs., Sándor, E. (2024). The relationship between HE teachers' mission and teaching approach: Interaction inspiring enthusiasm as the basis for building knowledge and commitment to the profession. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*. (Megjelenés alatt.)

### **Előadások bírálati rendszerű hazai és nemzetközi konferenciákon**

- Frányó, Zs. Zs. (2023). Rappports with students: conceptualized roles of the instructors at a Central European university. In: *JURE 2023: Book of Abstracts*, pp. 55-55.
- Frányó, Zs. Zs. (2023). Oktatói célok, küldetések és a hallgatóközpontú oktatás összefüggései. In: *Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia 2023*, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2023. október 25.
- Frányó, Zs. Zs. (2023). Az oktatói célkitűzésekben és küldetésekben megjelenő értékek konferencia előadás. In: *XXIII. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA*, ELTE PPK, 2023.október 23-28.

### **Könyvfejezetek, tanulmány konferenciakötetben**

- Frányó, Zs. Zs. (2021). Z generáció – az oktatás új kihívásai. In: Budapesti, Corvinus Egyetem Számvitel Tanszék (szerk.) *Fókuszban a változás, avagy nemzetközi trendek a pénzügyi és a számviteli oktatásban és kutatásban: V. Bosnyák János emlékkonferencia és más kutatási eredmények*, pp. 119-128. ISBN 978-963-503-885-5

Frányó, Zs. Zs. (2022). A felnőttoktatás generációs kihívásai. In: J. Karlovitz Tibor (Szerk.), *Az ember és gazdagsága egészséges és biztonságos környezetben*. International Research Institute, pp. 177–187. ISBN 978-80-89691-73-9

Frányó Zs. Zs., Szijártó, B., & Török M.Zs. (2023). Számvitel és controlling: oktatási kihívások és megoldások. In: Denich, E (szerk.) *A számvitel és a controlling elmélete, gyakorlata – Újdonságok és kihívások a számvitel világában I. Tudományos Konferencia konferenciakötet*, pp. 40-53. ISBN 978-615-6342-73-7

### **Egyéb publikációk és konferenciaelőadások**

Csehné Papp, I. & Frányó, Zs. Zs. (2022). A COVID-19 karantén hatására történt életmódbeli változások. In: Poór, József; Hollósy-Vadász, Gábor; Szabó, Szilvia (szerk.) *Megújulás és növekedés a Covid árnyékában: X. Nemzetközi Tanácsadói Konferencia, Budapesti Metropolitan Egyetem*, pp. 29-39. ISBN 978-615-5459-22-1

Frányó, Zs. Zs. (2020). Pedagógus, bátran menj oda, ahová ember még nem merészkedett! *Educatio*, 29(4), 671–674. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.13>

Frányó, Zs. Zs. & Csehné Papp, I. (2021). A Z-generáció: #Én#Világom, aki nem érti, járjon utána! In: Molnár, Gyöngyvér; Tóth, Edit (szerk.) *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia Szeged, 2021. november 18-20.: program, előadás összefoglalók* pp. 427-427.

Frányó, Zs. Zs. (2022). Tanulásközpontú felsőoktatás – komplex megközelítés és kutatás a hazai felsőoktatásban. *Pedagógusképzés*, 20(2), 131-135. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.2.09>

Frányó, Zs. Zs. (2023). Mire jók a hálózatok: Modern megoldás a tanulás és tanítás kihívásaira. *Educatio*, 32(1), 168–172. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.13>

Frányó Zs. Zs., Szijártó, B., & Török M.Zs. (2023). Számvitel és controlling: oktatási kihívások és megoldások. In: *A számvitel és a controlling elmélete, gyakorlata – Újdonságok és kihívások a számvitel világában I. Tudományos Konferencia Programfüzet*, pp. 4-4.