

**Tóth Katalin<sup>1</sup> – Folmeg Márta<sup>2</sup> –  
Sebestyén Lilla<sup>3</sup> – Fűzi Beatrix<sup>4</sup>**

1,2,3,4 Budapesti Gazdasági Egyetem

## **Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény példáján keresztül**

*A COVID-19 kezdetétől három egyetemi félévet felölelő longitudinális kutatást végeztünk a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóinak megváltozott helyzetéhez való alkalmazkodását vizsgálva. Az eredmények alapján és a tervezői gondolkodás alapelveit követve meghatároztuk az intézményi szintű célokat és a kiemelt beavatkozási területeket.*

### **Bevezetés**

**A** 2020-as globális világvárvány megváltoztatta a felsőoktatás addig megszokott struktúráit, mind hallgatói, mind oktatói oldalról új megküzdési stratégiákat követelt. Az egyetemi oktatók munkája és időbeosztása – a tanítás, vizsgáztatás, a hallgatókkal való kapcsolattartás, szakdolgozat-konzultálás, a kutatás és a kollégákkal való együttműködés – gyökeresen átalakult. A felsőoktatás pandémia előtti – túlnyomórészt jelenléti – megvalósulása teljes egészében digitális platformra tevődött át, a munkáállomások pedig otthonra, a négy fal közé koncentráálódtak. Az alapjaiban megváltozott körülmények, kihívások szükségessé tették az oktatók és az intézmények rugalmas alkalmazkodását. Miközben ez a helyzet nem hordozta magában az innováció jellegzetességeit (Halász, Kovács és Pálvolgyi, 2021), nem az innovációs törekvés indította ezt a folyamatot, hanem a szükségmegoldás, viszont az oktatásfejlesztési egység igyekezett innovációs lehetőséggé is formálni ezt a helyzetet, és az oktatók munkájának hatékonyságát fejleszteni.

### **Elméleti háttér**

Az elmúlt évek felsőoktatási és módszertani kutatásainak tanulságait figyelembe véve a felsőoktatásban oktatók szerepe jelentősen megváltozott (Serfőző és mtsai, 2021; Dombi és mtsai, 2021; Benedek, 2020; Farkas, 2017), az előadóról a mentoráló, támogató szerepre került át a hangsúly, aminek a hallgatók személyes fejlődésének elősegítése az elsődleges célja. Ezt támogatta a konstruktivista pedagógiai elmélet is (Nahalka, 1997), amely gyökeresen átformálta a tanulásról és a tanulás elősegítéséről, támogatásáról alkotott elképzeléseket, amelyet a COVID-19 időszakban hirtelen online/digitális

környezetben kellett (volna) megvalósítani. A járvány következtében az oktatóknak új készségeket kellett elsajátítaniuk, hogy hatékonyan tudják alkalmazni a digitális platformokat, valamint módszertani eszköztárukat is bővíteni kellett, hogy a tudáskonstruálás eredményesen menjen végbe a munkaerőpiac elvárásainak megfelelően (Papp, 2004). Mindezek a digitális oktatás terén paradigmaváltást eredményeztek (Papp, 2004), az új pedagógiai megközelítések, az új technológiák és a hallgatók változó igényeinek megfelelő tananyagfejlesztések ugyan már a 2000-es évek folyamán megkezdődtek, de volumenük robbanásszerű növekedését a pandémia hozta el. Azok az oktatók, akik a korábbi, tantermi körülmények között is már korszerű pedagógiai kultúra elveit és gyakorlati megoldásait használták, és részt vettek a módszertani képzési alkalmakon, könnyebben adaptálták módszereiket a digitális oktatás platformjaira (Nahalka, 2021). Ugyanakkor az oktatók többségének komoly nehézséget jelentett az online tanítás technikai hátterének alkalmazása, a tananyagok digitalizálása, ennek időigényessége, valamint az értékelési stratégia online közegbe történő áttervezése. A távolléti oktatás – a hagyományos felsőoktatási kultúrához képest – előtérbe helyezte az oktatói szerepkörváltást, miszerint az oktatók dolga már nem elsődlegesen a klasszikus értelemben vett tudásátadás, hanem a tanulás támogatása és a hallgatók mentorálása, a kurzusokban zajló társas tanulási folyamatok facilitálása (Serfőző és mtsai, 2021).

Számos hazai kutatásban találkoztunk az oktatók attitűdjeire mutató elemekkel, például a Pécsi Tudományegyetemen végzett oktatói felmérés eredményeként megfogalmazható, hogy a kezdeti válságmenedzselés után az oktatók elköteleződtek a digitális oktatási formák alkalmazása és továbbfejlesztése mellett, ugyanakkor a személyes találkozások hiánya, valamint a munkaidő és magánélet összemosódása újfajta mentális terhelést jelentett számukra. A személyes kontaktusok hiányában magukra utalt oktatók kénytelenek voltak önállóbban és kreatívabban dolgozni, ami sokaknál fejlődésérzethez és sikerélményhez vezetett (Jarjabka és mtsai, 2020).

A hallgatói percepció a jelenléti és digitális oktatás megítélésénél leginkább az oktató hozzáállásától függött. A Szegedi Tudományegyetem diákjai körében végzett kutatásból kiderült, az online oktatás fárasztóbb, időigényesebb volt számukra a hagyományos tantermi oktatás során tapasztaltakhoz képest, mivel kevesebb oktatói segítséget kaptak, azonban a feladatok, beadandók száma megnövekedett (Majó-Petri és mtsai, 2021), így sokkal több otthoni tanulásra, egyéni munkavégzésre volt szükségük az eredmények

*A hallgatói percepció a jelenléti és digitális oktatás megítélésénél leginkább az oktató hozzáállásától függött. A Szegedi Tudományegyetem diákjai körében végzett kutatásból kiderült, az online oktatás fárasztóbb, időigényesebb volt számukra a hagyományos tantermi oktatás során tapasztaltakhoz képest, mivel kevesebb oktatói segítséget kaptak, azonban a feladatok, beadandók száma megnövekedett (Majó-Petri és mtsai, 2021), így sokkal több otthoni tanulásra, egyéni munkavégzésre volt szükségük az eredmények eléréséhez. Ebben a távoktatási situációban a diákok kiemelten fontosnak tartották azt a támogatást, amelyet a megváltozott környezetben oktatóiktól kaptak, például a tananyagok online elérhetősége és a tanulástámogatás egyéb eszközei (Dombi és mtsai, 2021).*

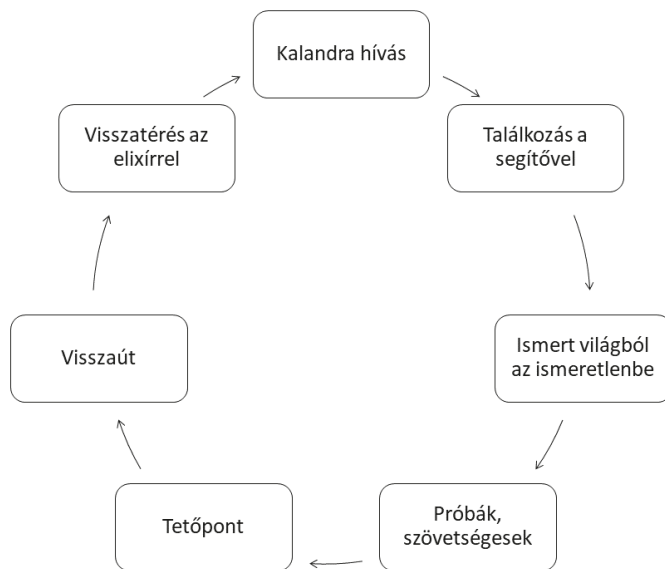
eléréséhez. Ebben a távoktatási szituációban a diákok kiemelten fontosnak tartották azt a támogatást, amelyet a megváltozott környezetben oktatóiktól kaptak, például a tananyagok online elérhetősége és a tanulástámogatás egyéb eszközei (Dombi és mtsai, 2021). Igényelték az online konzultációkat, mert a sok aszinkron tanulási tevékenységük gyakorta visszacsatolás nélkül maradt, ezért is kedvelték az azonnali visszajelzés lehetőségét nyújtó kvízeket, játékokat, az alkotó jellegű feladatokat, melyek során önálló produktumot hozhattak létre (Serfőző és mtsai, 2021).

Elmondható, hogy a rendkívüli pandémiás helyzetben az oktatói munka számos aspektusban többletmunkát, valamint rugalmasságot, gyors adaptivitást követelt (Benedek, 2020), a tapasztalati tanulásra épült (Kolb, 2014). A pandémiás időszakban a sikeresség és támogatás érzése miatt az oktató és egyetem, az oktató és oktató közötti kapcsolódások is kulcselemmé váltak.

Írásunkban a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói és intézményei nézőpontjából tekintjük át az online oktatásra történő hirtelen és alternatíva nélküli átállás folyamatát. Az oktatók digitális átálláshoz mint oktatási innovációhoz való viszonyát elsőként Rogers (2005) diffúziós elméletéből kiindulva tekintettük át. Rogers elmélete szerint az innováció folyamata során a felhasználók fokozatosan jelennek meg az innovációs térben, ezzel szemben a pandémia alkalmával mindenki arra kényszerült, hogy innovátor felhasználó legyen. Ezt a meghatározó sajátosságot figyelembe véve a digitális átállás folyamatának bemutatására alkalmasabbnak láttuk az innovációelfogadás ún. „hős útja” modelljét (Campbell, 2010).

#### *A „hős útja” – avagy az oktatói fejlődés lehetséges állomásai*

Campbell (2010) szerint minden történet és mítosz visszavezethető az egyetemes fejlődéstörténetre, amiben a főhősök jól definiálható szakaszokon mennek keresztül céljaik eléréséig (1. ábra), ezt a pályát nevezi a hős útjának. Párhuzamosságokat vélünk felfedezni e modell és az oktatók fejlődésének főbb szakaszai között a pandémia alatt. A kapcsolódásokat alább világítjuk meg.



1. ábra. A hős útja (Forrás: Campbell, 2010 alapján saját szerkesztés)

A *Kalandra hívás* szakaszával azonosítható az az időszak, amikor a COVID-19 miatt az egyetemeket bezárták, és át kellett állni szinte egyik napról a másikra az online oktatásra. 2020. március 11-én kapták meg az oktatók a tájékoztatást, hogy a képzéseket távoktatási formában kell folytatni. Ekkor már a félév közepén tartottunk, ezért sok oktató úgy érezte, csak a vizsgaidőszakig kell átvészelnünk valahogy. Közben azt is realizálták, hogy a megváltozott helyzet miatt az értékelést is át kell alakítani. Ez a rövid idő alatt jelentkező, sok kihívást jelentő feladat szinte mindenkit megijesztett. Egy ilyen mértékű átalakulást általában hosszabb tervező munka előz meg, amire akkor nem volt lehetőség. Több hazai egyetemi kutatás is beszámol arról, hogy az oktatók számára kihívást jelentett a technikai átállás, a megfelelő oktatási platformok megtalálása (Grajczár és mtsai, 2021; Jarjabka és mtsai, 2020; Szabó és mtsai, 2020).

A következő szakasz a *Találkozás a segítővel*, amelyben reflektorfénybe kerültek az oktatást támogató egységek. A segítő szerepét egyetemünkön az Oktatásfejlesztési Iroda (OFI) töltötte be, amelynek munkatársai 35 saját készítésű technikai és módszertani segédletet adtak közre ebben az időszakban. Az elsődleges szempont még a „tűzoltás” volt online konzultációk keretében, így ebben az időszakban egyetemünkön több mint 2300 konzultációt folytattunk le. Az ELTE Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoportot állított fel, amely hasonló funkciókat látott el, mentorrendszerrel és segédletekkel támogatta az oktatók IKT-kompetenciáit (Horváth és mtsai, 2021). Az NKE-n pedig mentálhigiénés és pedagógiai támogató csoport alakult (Hegedűs és mtsai, 2022). Gyorsan meg kellett oldani a technikai kihívásokat, és addig a módszertani megfontolások kevésbé voltak hangsúlyosak.

Az *Ismert világból az ismeretlenbe* szakaszban a megszokott osztálytermi környezetből az oktatók átkerültek egy számukra ismeretlen terepre, az online oktatásba. Többségüknek az eszközök használata és a tanítási környezet is új volt. Több kutatásban is megemlítik, hogy a megváltozott munkakörülmények – home office a családtagok jelenlétével – ismeretlen világ volt számukra (Hegedűs és mtsai, 2022; Jarjabka és mtsai, 2020).

Új kommunikációs formákat kellett alkalmazni a megszokott osztálytermihez képest, az online térben nem érzékelték a nonverbális jelzéseket, elmaradtak az informális beszélgetések, és ezzel párhuzamosan sokkal bizalmasabb helyzetben tanítottak, hiszen a webkamerán keresztül a hallgatók betekintést nyertek az oktató otthonába is (Hegedűs és mtsai, 2022; Horváth és mtsai, 2021; Grajczár és mtsai, 2020).

A *Próbák, szövetségesek* fázisban a kihívások megoldására az addig rivalizáló vagy idegen kollégák is elkezdtek nyitni egymás felé, új szinergiák alakultak. Szakmai összefogás és azonnali tudásmegosztás alakult ki az egyetemek között (pl.: egyetemek közötti tudásmegosztó csoport, amely az ELTE gondozásában jött létre, a „Felsőoktatási innováció a ’la koronavírus” néven).

A kezdeti technikai kihívások után a *Tetőponton* egyre inkább átvevődött a figyelem az online formában történő tudás- és értékátadásra is. Fontosabbá vált a hallgatók bevonása, interaktivitásuk ösztönzése (Hegedűs és mtsai, 2022). Ekkor megugrott az oktatói módszertani továbbképzéseken résztvevők száma is. Míg 2020 tavaszán 249 fő vett részt az OFI képzésein, 2020 őszén már 807 résztvevőről számolhattunk be.

A *Visszaútat* a hibrid oktatás felé való elmozdulás jelentette, amikor már részben online, részben pedig jelenléti formában zajlott az oktatás. A kérdés az volt, hogy mit tartunk meg az online oktatásból, és mi az, amiben térjünk vissza a korábban bevált megoldásokhoz.

Az utolsó, *Visszatérés az elixírral* szakaszban számos tapasztalattal lettek gazdagabbak az oktatók, egyre szélesebb körben alkalmaznak az órák során online kvízeket, szavazást. Az online oktatás során sikerélményekkel is gazdagodtak az oktatók: új technikai és módszertani megoldásokat tanultak (Szabó és mtsai, 2022; Hegedűs és mtsai, 2022; Horváth és mtsai, 2021).

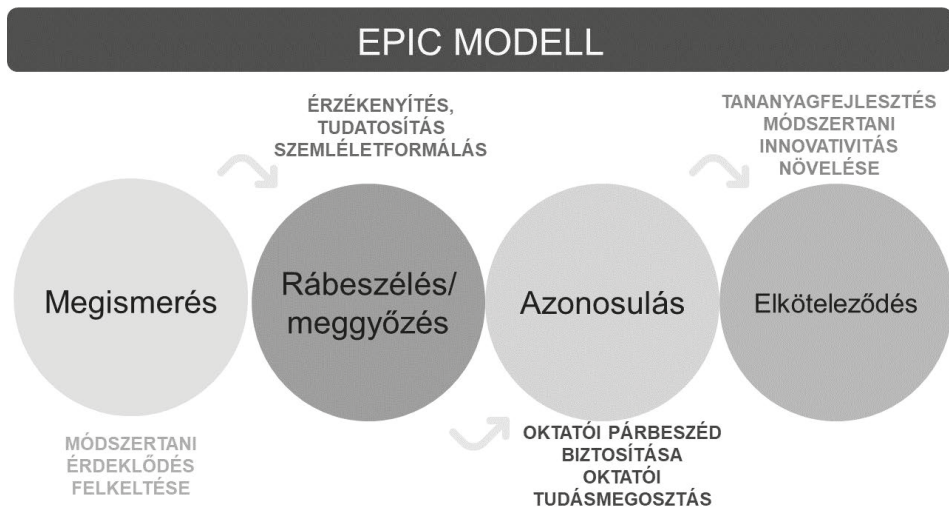
A pandémia kirobbanását követő első, második és harmadik félév során egyetemünkön mindig különbözött valamiben az oktatás megvalósításának módja, így a kört minden félévben újra meg újra meg kellett tenniük az oktatóknak, ami rugalmas alkalmazkodást követelt.

A vizsgált problémák más felsőoktatási intézményeknél is felmerültek, így feltételezzük, hogy modellünk egyes elemei más egyetemekenél is megjelennek.

A kihívásokkal való egyéni megküzdés a „hős útja” modellben jól áttekinthető, szervezeti szinten viszont szükségünk volt egy komplexebb folyamat modellre, amely a változások szervezeti szintű kezelésében, a támogatások rendszerszintű megvalósításához nyújt kapaszkodókat. Erre az EPIC modellt (Aragón és mtsai, 2017) használtuk fel.

### EPIC modell

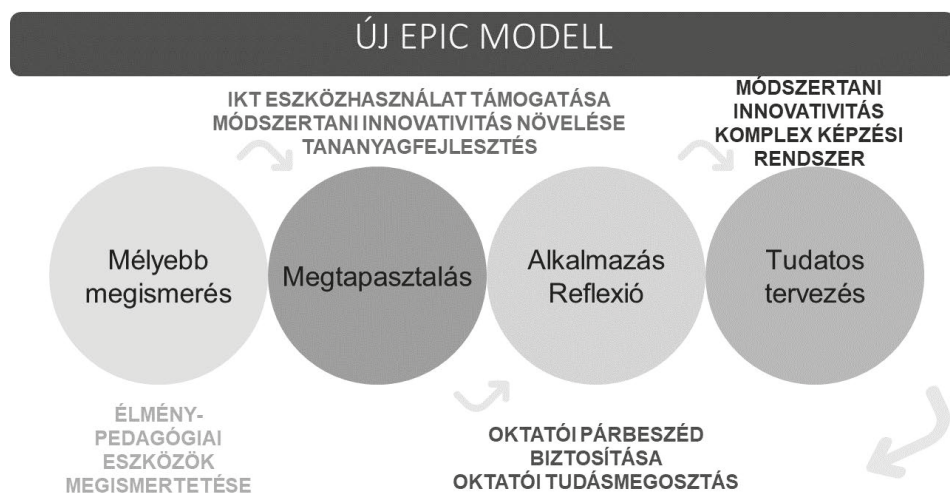
Az EPIC (*exposure* – megismerés, *persuasion* – rábeszélés, meggyőzés, *identification* – azonosulás, *commitment* – elköteleződés) (Aragón és mtsai, 2017) egy olyan adaptációs modell, amely leírja, milyen lépéseken keresztül történhet innováció, változás bevezetése egy szervezetbe a megismertetéstől az elköteleződésig (2. ábra). Az oktatási fejlesztések gyakorlatában értelmezve a modell szakaszait: a megismerés (*exposure*) során arra törekszünk, hogy felkeltsük az érdeklődést az újdonság iránt pl. ismeretterjesztő anyagokkal. A rábeszélés és meggyőzés (*persuasion*) szakaszában az érzékenyítésen, a tudatosításon és a szemléletformáláson van a hangsúly, amit például rövid módszertani képzések keretében tudunk megvalósítani. Az azonosulás (*identification*) szakaszában biztosítanunk kell az oktatói párbeszédet és támogatnunk kell a tudásmegosztást. Az elköteleződés (*commitment*) már komolyabb erőfeszítést igényel az oktatók részéről, feltételezi, hogy már a saját munkájukba integráltan valósítják meg a tanultakat, ami a mindennapi gyakorlatá váláshoz folyamatos támogatást kíván. A modell lépéseihez igazodó intézményi programok elősegítik az innovativitást, e konkrét esetben a helyzethez való rugalmas alkalmazkodást.



2. ábra. Az EPIC modell (Aragón és mtsai, 2017. 210.)  
(Forrás: saját szerkesztés Aragón és mtsai EPIC modellje alapján)

A COVID-19 alatt ezek a folyamatok átalakultak, a hangsúlyok eltolódtak. Az első szakaszban a megismerés és a meggyőzés szakasza összemosódott: az oktatóknak belső indíttatás hiányában is azonnal el kellett kezdeniük használni az addig ismeretlen digitális platformokat, beépítve azokat tanítási gyakorlatukba. Az azonosuláshoz és az elköteleződéshez szükséges begyakorlásra, tapasztalatok tudatosítására, belátások megfogalmazására is csak a folyamat közben volt idő. Sokan a kényszerátállás miatt a hagyományos képernyő-megosztásos előadás módszerét alkalmazták, ami nem azonos az online oktatás módszertanával (Szabó és mtsai, 2020). Felmérésükből jól látszik, hogy az oktatók a második félévre látták be, hogy a digitális kompetenciáik messze nem olyan magasak, mint azt az első félévben feltételezték, és rádöbbsentek, hogy növelniük kell módszertani tudatosságukat, fejleszteniük kell magukat (Hegedűs és mtsai, 2022; Horváth és mtsai, 2021; Szabó és Buda, 2020). A fenti okok miatt egy új, átalakított EPIC modellt dolgoztunk ki (3. ábra) a pandémiás helyzetre adaptálva, amelyben nagyobb hangsúlyt fektettünk az eszközök mélyebb megismerésére.

*A COVID-19 alatt ezek a folyamatok átalakultak, a hangsúlyok eltolódtak. Az első szakaszban a megismerés és a meggyőzés szakasza összemosódott: az oktatóknak belső indíttatás hiányában is azonnal el kellett kezdeniük használni az addig ismeretlen digitális platformokat, beépítve azokat tanítási gyakorlatukba. Az azonosuláshoz és az elköteleződéshez szükséges begyakorlásra, tapasztalatok tudatosítására, belátások megfogalmazására is csak a folyamat közben volt idő.*



3. ábra. Az átdolgozott EPIC modell  
(Forrás: saját szerkesztés)

A következő szakaszban az IKT-eszközhasználat támogatása és a módszertani innovativitás növelése érdekében a megtapasztalás került fókuszba. Az oktatói párbeszéd és a tudásmegosztás során lehetővé tettük, hogy az oktatók reflektálni tudjanak egymás és

saját tapasztalataikra. A módszertani innovativitáshoz szükséges tudatos tervezésre hosszabb időtávú, komplex képzési rendszerrel készítettük fel a munkatársakat, párhuzamosan valósítottunk meg módszertani képzéseket, szoftverek alkalmazására bemutatókat, egyéni konzultációkat.

A módosított EPIC modell szerinti egyetemi támogatási szisztéma kidolgozásának és működtetésének elsődleges célja az volt, hogy az oktatókat segítse a folyamatos változásokhoz való alkalmazkodásban.

### A kutatás felépítése és megvalósítása

A váratlan eseményt és hatásait nyitott kérdésfeltevéssel közelítettük meg, előfeltevések nélkül. Kutatási kérdéseink voltak, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói rendelkeztek-e a rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges nyitottsággal, hozzáállással és felkészültséggel, hogy megbirkózzanak a félévről félévre változó helyzettel, és az egyetem által biztosított támogatási formák hozzájárultak-e ehhez.

Célunk volt, hogy ne csak pillanatnyi képet alkossunk, hanem hosszabb távon kövessük a vizsgált tényezők alakulását, ezért longitudinális jelleggel, három egymást követő félévben gyűjtöttünk adatokat. A jelenség mély és sokoldalú megértésére kvantitatív és kvalitatív adatok gyűjtésére is alkalmas eszközt használtunk ki és alkalmaztunk. Az oktatók online kérdőíves megkérdezését, interjúkat, továbbá a Coospace keretrendszerben dokumentált aktivitás elemzése egészítette ki és tette lehetővé a szubjektív vélekedések objektív adatokkal való összevetését. A kutatás egésze során egyetemünk etikai kódexe szerint jártunk el, a kérdőívben és a keretrendszer egészéből a személyek beazonosítására alkalmas adatot nem gyűjtöttünk, az interjúknál pedig az alanyok beleegyezéséhez kötöttük a szövegek felhasználását.

Az oktatói kérdőív kérdéseinek többsége feleletválasztást vagy Likert-skálán való megítélést várt a kitöltőktől, ugyanakkor néhány nyílt végű kérdésben lehetőség volt benyomások, visszajelzések megfogalmazására. Az online kitölthető, Google form segítségével készített kérdőív elérhetőségét a Budapesti Gazdasági Egyetem valamennyi oktatója megkapta a féléveket követő vizsgaidőszakban, a kitöltés anonim és önkéntes volt. A kérdőív önbevallásos és önkéntes kitöltése kutatásunk korlátjaként is figyelembe vehető torzításokat eredményezhetett, személyes benyomásokat tükröz. Az egymást követő félévekben használt kérdőívek az adott félév sajátosságainak figyelembevételével relevánsan kapcsolódó új kérdésekkel/kérdéselemekkel egészültek ki. A kérdőív jelen tanulmányban felhasznált részeit az 1. táblázat összegzi. A válaszadók száma a 2. táblázat szerint alakult. Az oktatói kérdőívek adatait leíró statisztikai vizsgálatokkal dolgoztuk fel, valamint a kutatásunk szempontjából fontos elemek közötti összefüggéseket Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk. Félleg strukturált oktatói interjúkat készítettünk a korábbi időszakban jó gyakorlataikról megismert oktatók felkérésével. Az interjúkat jelen írásunkban a kérdőívben kapott válaszok és a Coospace-aktivitás-vizsgálatok mélyebb megértésére, magyarázatára használtuk fel. Az említetteket hét félévre (2018/19/1–2021/22/2) kiterjedő oktatási keretrendszer (Coospace) aktivitáselemzés egészítette ki, amely a COVID-ot megelőző és követő időszakokra is kitekintett, így azonosíthatóak a pandémiához köthető változások.

A kutatás részét képezte több mint 200 db dokumentum elemzése, amelyek a kurzusokban szereplő tantárgyleírásokat, tananyagokat, gyakorlóteszteket, hallgatói feladatokat tartalmazták. Az elemzés szempontja az volt, hogy az oktató olyanná tudta-e átdolgozni a tantárgyi dokumentációját, amely a távolléti oktatás helyzetében is támogatja a hallgatók tanulását.

1. táblázat. A vizsgálat fókuszában álló elemek és a kapcsolódó adatgyűjtő eszközök  
(Forrás: saját szerkesztés)

		Adatgyűjtő eszközök és adatforrások			
		Oktatói kérdőív	Oktatói interjúk	Coospace keretrendszer és további platformok aktivitási adatai	OFI támogatásaiban részt vevők száma
Vizsgált elemek	Nyitottság megállapításához használt elemek	Motiváltság mértéke	Az új funkciók és platformok használata iránti érdeklődés	Az új funkciók és platformok használatának alakulása	Részvételi számok alakulása a COVID előtti és alatti időben
	Hozzáállás vizsgálatához használt elemek (a megoldás érdekében tett erőfeszítések)	A tanításra való felkészülés intenzitása	A funkciók, platformok alkalmazásának célja	A platformokra való belépés és bent töltött idő	
	Felkészültség, digitális oktatási kompetenciák alakulásának vizsgálatához használt elemek	COVID előtti és utáni digitális oktatási kompetenciák önértékelése	Saját élmények a fejlődéshez kapcsolódóan		
	Támogatások szerepének megállapításához használt elemek	Támogatásokkal való elégedettség	Saját élmények az OFI támogatásaihoz kapcsolódóan		

Az oktatói kérdőívvel és interjúval megkérdezettek számát a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. Válaszadók száma a kutatás egyes szakaszaiban (Forrás: saját szerkesztés)

Adatgyűjtés módszere/eszköze	2020. tavasz 1. adatgyűjtés	2020. ősz 2. adatgyűjtés	2021. tavasz 3. adatgyűjtés	Összesen
Oktatói kérdőív	144 fő	138 fő	79 fő	<b>361 fő</b>
Egyéni oktatói interjú	5 fő	5 fő	5 fő	<b>15 fő</b>
Dokumentumelemzés	80 db	70 db	70 db	<b>220 db</b>

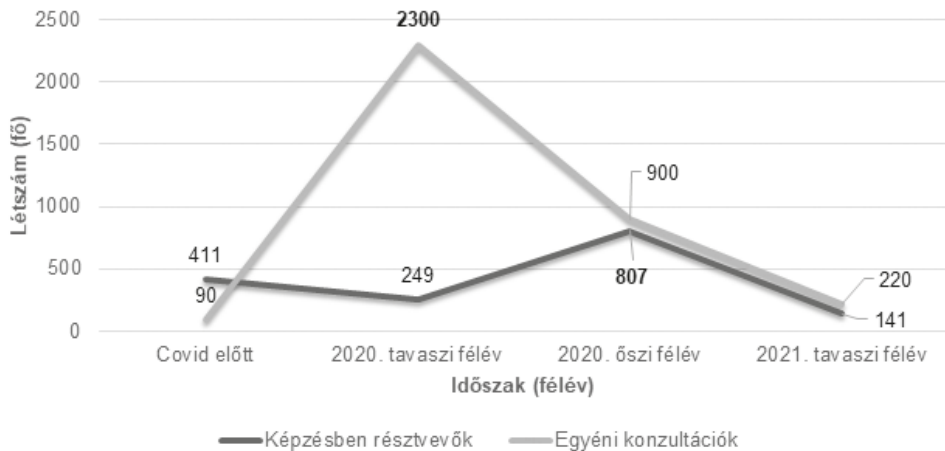
### A kutatás eredményei

A rugalmas alkalmazkodás feltételeként megfogalmazott elemek – nyitottság, hozzáállás, felkészültség – mentén mutatjuk be eredményeinket, kitérünk a Budapesti Gazdasági Egyetem Oktatásfejlesztési Iroda által nyújtott támogatások szerepére is.

Az oktatók nyitottságának indikátoraként tekintettünk az OFI által kínált támogatási formákban való részvételre. A pandémia előtt is lehetséges volt az oktatóknak egyéni módszertani és technikai konzultációt részt venni, emellett csoportos konzultációkat és

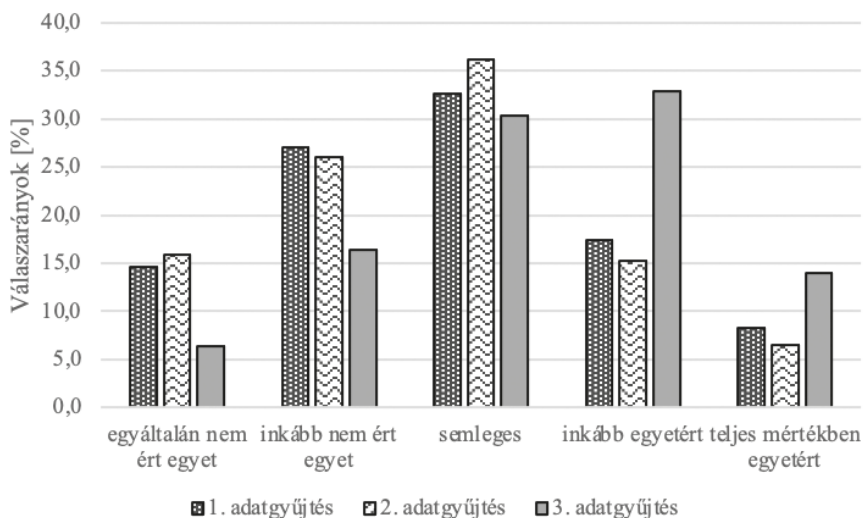


workshopokat is szervezett az új pedagógiai megoldásokra nyitott oktatóknak az OFI. Az első online félévben, amikor először álltak át az egyetemeken az online tanításra, az egyéni konzultációk száma nagyon megugrott, közel 2300 db konzultációt folytattak le az iroda munkatársai. A kezdeti időszakban a csoportos képzéseken részt vevők száma lecsökkent, az oktatók minden figyelmét lekötötte, hogy meg tudják tartani az óráikat (4. ábra). A következő félévre ez a helyzet konszolidálódott, és az új EPIC modell szerint építkezve a csoportos képzések témái már kifejezetten az online tanításhoz kapcsolódtak. A kezdeti technikai kihívásokat az egyéni konzultációk keretében megoldották az oktatók, így nyitottabbá váltak a módszertani újdonságokra. Ennek eredményeképpen a 2020-as év őszi félévében már 807 fő oktató vett részt a továbbképzéseken, amely szám közel duplája a COVID-19 előtt szokásos résztvevői számnak (4. ábra).



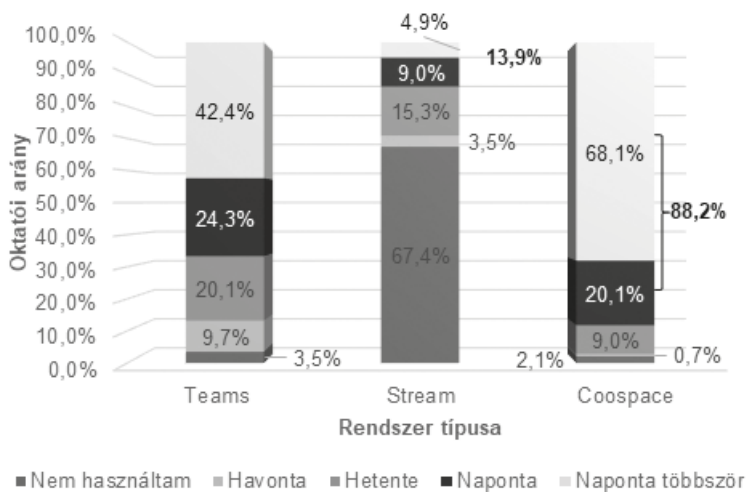
4. ábra. Egyéni/csoportos konzultáción részt vevő oktatók számának alakulása  
(Forrás: saját szerkesztés)

A részvételi adatokból arra következtettünk, hogy az oktatók a pandémia első és második félévében nyitottak voltak az eszközökkel és alkalmazásokkal kapcsolatos ismeretekre, valamint a felkínált támogatásra, annak ellenére, hogy az átállás kezdetén kevésbé érezték magukat motiváltnak (5. ábra). Motivációjuk azonban félévről félévre erősödött, ami hasonló a Pécsi Tudományegyetemen is feltárt elköteleződési tendenciához (Jarjabka és mtsai, 2020).

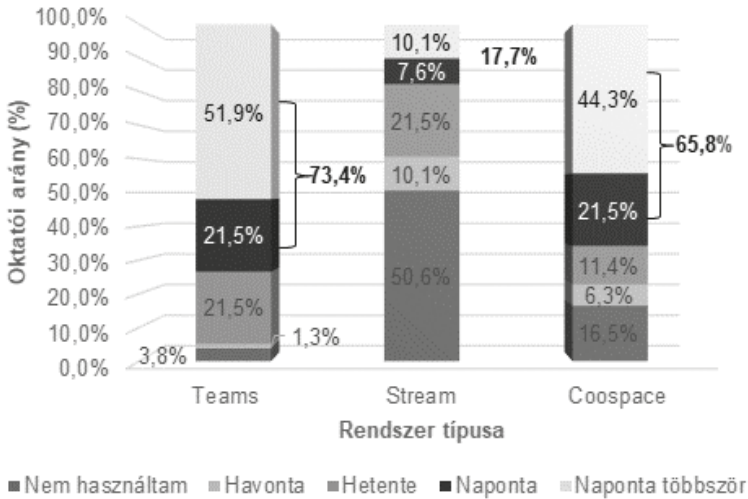


5. ábra. Oktatói válaszok a „Motiváltabbnak éreztem magam” állításra  
(Forrás: saját szerkesztés)

A keretrendszerek 2020. tavaszi félév és a 2021. őszi félév közötti, több területre is kiterjedő vizsgálatából az alábbiakban két olyat emelünk ki, amelyek az oktatók nyitottságához kapcsolódnak.



6. ábra. Coospace havi oktatói belépések adatai, 2020 tavaszi félév és 2021 tavaszi félév  
(Forrás: saját szerkesztés)



6. ábra. Coospace havi oktatói munkaidők adatai, 2020 tavaszi félév és 2021 tavaszi félév (Forrás: saját szerkesztés)

A két időszak között jól látható, hogy az első COVID-19 félévben az oktatók jelentős része, 88,2%-a az addig is ismert, így biztonságot jelentő felületet, a Coospace-t használta leginkább, akár naponta többszöri belépéssel is. Emellett az online óratarthoz javasolt Teams felület belépési adatai is kiemelkedőek voltak, hiszen 66,7%-a az oktatóknak naponta vagy naponta többször lépett be a felületre. Ezek az arányok változtak a COVID-19 harmadik félévére: a Teams esetében 6,7%-kal nőtt 73,4%-ra, Coospace esetében 22,4%-kal csökkent 65,8%-ra. A Stream felület használati adatai alacsony értéket mutatnak az első félévben, 13,9% volt a napi és naponta többszöri belépés, amely a harmadik félévre 3,8%-kal nőtt 17,1%-ra (6. ábra). A válaszadók indoklása alapján ennek az az oka, hogy kezdetekkor az oktatási keretrendszert elsősorban az anyagok közzétételére, kommunikációra és feladatbeadásra is. Ahogy egyre gyakorlottabbá váltak az online oktatásban, úgy kezdték el a Teams felületet is aktívabban használni az online óratarthoz mellett dokumentumfeltöltésre, csoportmunkára, feladatbeadásra és kommunikációra is.

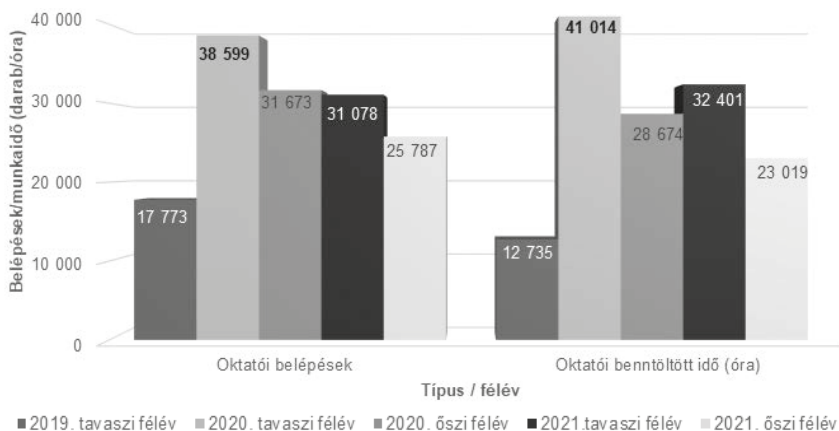
„Az első pillanatban igazi »Mission Impossible«-nek tűnt az online térbe való oktatás, tréning. Kétkeltünk a működésében és persze a hatékonyságában is. A Módszertani csapat lelkes támogatása lendített túl többször is a nehézségeken. A kezdeti kihívások után, bátorságot kapva un. Zoom/Teams laborokat hoztunk létre.” (részlet egy, az egyetemen 2017 óta oktató kolléga második lekérdezési időszakban készült interjújából)

Az adatok változása alapján egyetemünk oktatói nyitottságot mutattak az új platformok kipróbálására, és az éles helyzetben való kísérletezéshez jelentős segítséget adtak az OFI támogatásai, amire az egyik interjúalany az alábbi módon világított rá.

„Nagyon sokat készülök a tantárgyhoz tartozó online elérhető tananyagtartalom átgondolásán, kiegészítő anyagok gyűjtésén, a hallgatói ismeretlenőrzést támogató tesztbankok készítésén és már készülnek a vizsgáztatáshoz szükséges kérdéscsomagok is. Emellett sok új felülettel, lehetőséggel ismerkedtem meg, és a kollégákkal rendszeresen egyeztetünk, hogy mit hogyan lehet optimálisan megoldani.”

(részlet egy, az egyetemen 2004-óta oktató kolléga első lekérdezési időszakban készült interjújából)

Az oktatók hozzáállását a helyzet megoldása érdekében tett erőfeszítésekkel ragadtuk meg, amelyek megértésére elsősorban az oktatási keretrendszer adatait tekintettük át (7. ábra).



7. ábra. A Coospace aktivitásvizsgálata – 2019–2021 között félévenként  
(Forrás: saját szerkesztés)

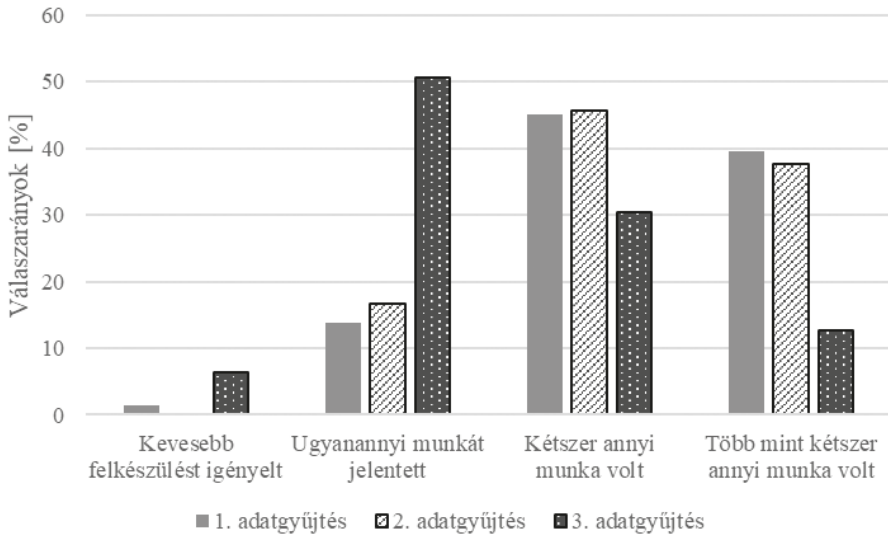
A belépések és a benntöltött idő alakulása mellett a Coospace oktatói tevékenységek aktivitásvizsgálatát is elvégeztük. A 2020 tavaszi félévben az oktatói dokumentumfeltöltések a COVID-19 első félévre megkétszereződtek, majd a következő félévekben csökkenni kezdtek. Ennek háttérben az állt, hogy az online oktatásra való átállás során is minden eszközzel szerették volna az ismereteket eljuttatni a hallgatókhoz, így ebben a „tűzoltási időszakban” rengeteg anyagot töltöttek fel a hallgatók számára, aminek következménye egy „végeláthatatlan pdf dömping” lett. A keretrendszer aktivitási adataiból és a dokumentumelemzésekből jól látszik, hogy az online oktatásban eltöltött félévek alatt tudatosabbá vált az oktatók dokumentumkezelése, valamint tananyag- és segédlet összeállítása, ezért a későbbi félévekben a csökkenő feltöltési szám már egy rendezettebb, átgondoltabban összeállított digitális tananyagtartalmat tükröz, amelyet a kérdőív szóveges válaszai is visszaigazolnak. Az online vizsgakitöltések és a hallgatói feladatbeadások esetében jól látható, hogy a kezdeti nagy számosság nem csökkent

*A belépések és a benntöltött idő alakulása mellett a Coospace oktatói tevékenységek aktivitásvizsgálatát is elvégeztük.*

*A 2020 tavaszi félévben az oktatói dokumentumfeltöltések a COVID-19 első félévre megkétszereződtek, majd a következő félévekben csökkenni kezdtek. Ennek háttérben az állt, hogy az online oktatásra való átállás során is minden eszközzel szerették volna az ismereteket eljuttatni a hallgatókhoz, így ebben a „tűzoltási időszakban” rengeteg anyagot töltöttek fel a hallgatók számára, aminek következménye egy „végeláthatatlan pdf dömping” lett.*

jelentős mértékben, mert ezek a funkciók tartósan beépültek a COVID-19 időszak utáni oktatásba is.

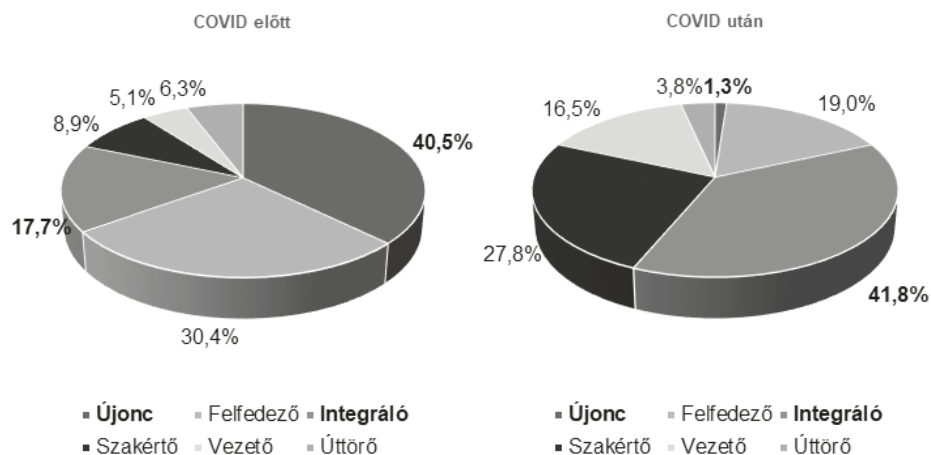
Az oktatóknak a helyzet megoldására törekvő hozzáállását a foglalkozásokra való felkészülésre fordított munkamennyiség is mutatja (8. ábra), amely összhangban van a 7. ábrán bemutatott Coospace-analitikák eredményével.



8. ábra. A hagyományos oktatáshoz képest befektetett munkamennyiség az online órákra való felkészüléshez az oktatók saját megítélése alapján 2019/20/1-2020/21/2 félévek között  
(Forrás: saját szerkesztés)

Az oktatói kérdőívben adott válaszok szerint az első két COVID-os félévben az oktatók túlnyomó többsége a korábbinál jelentősen több energiát fordított az online foglalkozásaira való felkészülésre, mint korábban a tantermi óráira.

A digitális átállás okozta megrázkódtatás az oktatók egyéni szintjén függött attól, hogy milyen digitális oktatási kompetenciákkal rendelkeztek a COVID-19 időszakot megelőzően (Nahalka 2021). Megkérdeztük az oktatókat arról is, hogyan értékelik oktatói kompetenciájukat (Horváth és mtsai, 2020) a COVID-19 kezdetén és végén is (9. ábra). Ehhez a DigCompEdu keretrendszer kategóriáit használtuk. Az oktatók egy rövid leírás alapján önbevallásos módon adták meg, hogy hová tartoznak. Az első időszakban 70,9% Újonc vagy Felfedező kategóriába sorolta magát, és Szakértőnek csupán 8,9% vallotta magát. A COVID-19 utáni időszakban ez az arány nagymértékben változott 20,3%-ra csökkent az Újonc és a Felfedező együtt és a Szakértő aránya több mint háromszorosára nőtt, 27,8% lett.

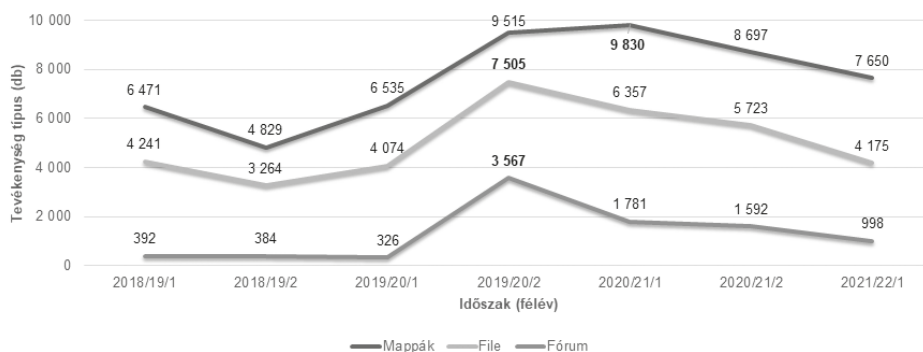


9. ábra. Oktatói kompetenciák változása online oktatás előtt és után (oktatói önértékelés alapján)  
 Forrás: saját szerkesztés

A változás a saját erőfeszítések és az intézményi támogatás közös eredményének tekinthető, amint arra az alábbi interjúidézet is utal.

„Új helyzetben új oktatási platformokat, új módszereket kellett nagyon gyorsan megismernünk és használnunk, és ebben nagyon inspiráló volt az az oktatói és támogatói (informatika, módszertan) közösség, amellyel mindezt lelkesedéssel és nagy erőbedobással végeztük.” (részlet egy oktatói interjúból a második lekérdezés időszakában)

A felkészültséget az egyes keretrendszerek használatában a COVID-19-et megelőzően és az azalatt szerzett tapasztalat összevetésével is vizsgáltuk (10. ábra).



10. ábra. A Coospace-tevékenységek aktivitásvizsgálata – 2018–2021 között félévenként  
 (Forrás: saját szerkesztés)

A többszintű Coospace-tevékenység aktivitásvizsgálatok közül a fórumhasználati adatokat emeljük ki. Az eredményekből látható, hogy az első félévben a fórumhasználat megítésszereződött. Ezt a kiugrást az eredményezte, hogy az online oktatás első időszakában

az oktatók elsősorban a fórumot használták a hallgatókkal való kommunikációra, mely a krízishelyzetből adódóan megtöbbszörözte a tevékenységhasználatot. Ez a helyzet a második félévre normalizálódott és a 2021/2022-es tanévre releváns használatá szelődött. Jól látható a Coospace-tevékenység aktivitásvizsgálatai alapján az oktatók felkészültségének pozitív változása, hiszen a hibrid oktatásra való átállásnál is megmaradt egy, a COVID-19 időszak előtti gyakoriság, de ekkor már elsődleges funkciója a kommunikáció helyett az oktatástámogatás lett, amit a kurzusszintér-tartalomvizsgálatok és az egyéni konzultációk tapasztalatai is alátámasztanak.

„Az indulásnál bennem is sok volt a bizonytalanság, de gyorsan beletanultunk az online oktatás világába. Kellemes meglepetés volt, hogy az idősebb, a hagyományos, tantermi oktatásban tapasztaltabb kollégák éppen olyan gyorsan és eredményesen beletanultak az internet alapú tanításba, mint a fiatalabb generáció.” (részlet egy, az egyetemen 2010 óta oktató kolléga első lekérdezési időszakban készült interjújából)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a három vizsgált félév folyamán az alkalmazott módszerek tudatosabb használatában és az online oktatásban alkalmazott interakciók kapcsán fejlődtek leginkább oktatóink.

„Nekem szerencsém volt a félév során, mert az egyetem Oktatásmódszertani Központja által kiírt pályázat keretében kidolgozhattam a programozás alapjai I tárgyhoz kapcsolódó e-learning anyagokat. Ez már egy régóta tervezett álmom volt, és a támogatás meghozta a cselekvést is. Ezeket az anyagokat nagyon jól tudtam használni az oktatás során. Az elkészült anyag használatával gyökeresen át is alakítottam a tanítási módszertant. Vallom, hogy programozást tanulni csak programozva lehet.” (részlet egy, az egyetemen 2005 óta oktató kolléga első lekérdezési időszakban készült interjújából)

A Budapesti Gazdasági Egyetem által nyújtott módszertani támogatás oktatókra és tevékenységükre gyakorolt hatása között talált összefüggéseket emeltük ki alább. (A korrelációs együtthatóknál alsó indexben az adatgyűjtések sorszámát jelöltük.) Az „egyetemtől kapott módszertani támogatás megfelelősége” pozitív szignifikáns kapcsolatban állt az „oktatói motiváltság” mértékével ( $r_1 = 0,307$ ,  $p < 0,0001$ ,  $N = 144$ ), ami azt jelenti, hogy a támogató környezet ösztönzőleg hatott az oktatókra, és/vagy a motiváltabb oktatók pozitívabban értékelték az egyetem által nyújtott segítséget.

Az „egyetemtől kapott módszertani támogatás megfelelősége” pozitív szignifikáns kapcsolatban volt az „online-ból az offline-ba átültetni tervezett elemek száma” állítással is ( $r_1 = 0,229$ ,  $p < 0,0001$ ,  $N = 144$ ), ami jelzi, hogy a támogatás érdemben hozzájárult a tapasztalatok elaborációjához és más, pl. a tantermi kontextusban való alkalmazásához.

Az „egyetemtől kapott módszertani támogatás megfelelősége” pozitív szignifikáns kapcsolatban állt az „oktató jobban figyelembe tudta venni a hallgatók egyéni tanulási sajátosságait” állítással ( $r_2 = 0,307$ ,  $p < 0,0001$ ,  $N = 138$ ), ami arra utal, hogy a támogatás segítette az oktatók gondolkodásának fókuszát a hallgatókra helyezni, ami a módszertani tudatosság fejlődésének jele is lehet.

Az „egyetemtől kapott módszertani/informatikai támogatás megfelelősége” és „az oktató elégedett egyes keretrendszerek használatával” (Coospace  $r_1 = 0,323$ ,  $p < 0,0001$ ,  $N = 144$ ; Teams  $r_2 = 0,354$ ,  $p < 0,0001$ ,  $N = 138$ ) tényezők között talált szignifikáns korreláció alapján azt mondhatjuk, hogy ha egy oktató segítséget kapott valamelyik online platform alkalmazásához, és azt megelégedésére tudta használni, akkor nagyobb eséllyel vágott bele a többivel való foglalkozásba is. Ennek kapcsán egy interjújában az alábbi módon fogalmazott az oktató.

„Az egyes rendszerek megismerése természetesen időt igényel, de ez így van minden program esetében. Most a betanulási idő limitált volt és voltak apróbb »döccenők« a folyamatban, de megkaptuk az intézménytől a támogatást. Az is egy nagyon pozitív élmény számomra, hogy most szorosabban dolgozunk össze a »háttér területekkel« és minden esetben a konstruktív gondolkodás, az együttműködési hajlandóság, az egymás segítése jellemzik a közös munkát. Jó érzés megélni, hogy egy hajóban evezünk és mindenki ugyanabba az irányba akar menni és segítjük egymást.” (Oktatói interjú részlete a második lekérdezési időszakból)

#### **Intézményi szintű fejlesztési javaslatok a lényegesebb eredmények alapján**

A digitális oktatási kompetenciák terén való felkészültség igen eltérő mértéke ellenére nagy arányban jellemezte a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóit nyitottság és megoldásra törekvő, erőfeszítésre hajlandó hozzáállás a COVID-19 járvány magyarországi berobbanásakor. Az aktív megoldáskeresést nem csak az oktatók megélése, hanem a keretrendszer-használati adatok ugrásszerű növekedései mutatták. A nyitottság és erőfeszítésre kész hozzáállás megléte mellett egyetemünk oktatóit az új EPIC modell szerinti támogatási rendszer – amelynek lényege, hogy az élesben folytatott kísérletezés közben erősítse az oktatókat – hozzásegítette a félévről félévre változó oktatási környezethez való adaptációhoz. Az oktatói visszajelzések azt mutatták, hogy az egyetem oktatói saját erőfeszítéseik révén és az Oktatásfejlesztési Iroda különböző támogatási formáival új tanítási módszereket, értékelési formákat ismertek meg, tudatosabbá váltak a tanítási módszerek megválasztásában és a hallgatók támogatásában. Ennek érdekében, hogy az új EPIC modell szerinti célállapot, vagyis a tudatos tervezés megvalósulhasson, az OFI munkatársai minden alkalmat megragadtak arra, hogy az online/hibrid oktatás támogatásakor a gyors problémamegoldáson túlmutasson a módszertani tudatosság irányába.

*A digitális oktatási kompetenciák terén való felkészültség igen eltérő mértéke ellenére nagy arányban jellemezte a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóit nyitottság és megoldásra törekvő, erőfeszítésre hajlandó hozzáállás a COVID-19 járvány magyarországi berobbanásakor. Az aktív megoldáskeresést nem csak az oktatók megélése, hanem a keretrendszer-használati adatok ugrásszerű növekedései mutatták.*

*A nyitottság és erőfeszítésre kész hozzáállás megléte mellett egyetemünk oktatóit az új EPIC modell szerinti támogatási rendszer – amelynek lényege, hogy az élesben folytatott kísérletezés közben erősítse az oktatókat – hozzásegítette a félévről félévre változó oktatási környezethez való adaptációhoz. Az oktatói visszajelzések azt mutatták, hogy az egyetem oktatói saját erőfeszítéseik révén és az Oktatásfejlesztési Iroda különböző támogatási formáival új tanítási módszereket, értékelési formákat ismertek meg, tudatosabbá váltak a tanítási módszerek megválasztásában és a hallgatók támogatásában.*



## Hogyan tovább a gyakorlatban?

A tanulmányban szereplő átdolgozott EPIC modell negyedik szakasza a tudatos tervezés, amelyet komplex képzési rendszerrel segít intézményünk. A tudatos tervezés támogatása az egyetemi oktatók nyitottságára és erőfeszítésre kész hozzáállására épülhet, viszont nem hagyható figyelmen kívül, hogy módszertani ismereteik és felkészültségük alapján rendkívül heterogén csoportokat alkotnak, ami megnehezíti az intézményi szintű fejlesztést. A hallgatóbarát oktatói hozzáállás megalapozza az üzleti életben már sikeresen alkalmazott *Design Thinking* (Banfiels és mtsai, 2016) tervezői gondolkodást, ami szemléletmódja miatt hatékonyan alkalmazható a felsőoktatás fejlesztése során is, mert a megközelítés lényege, hogy a felhasználók igényeiből indul ki, feltérképezi a problémákat, és erre keres alternatív megoldásokat. Az oktatók – vagy épp a támogató szervezeti egység – a fejlesztési folyamat közben többször meg-megállva, mérési-vizsgálati pontokat beemelve tudják a hallgatók/oktatók változó igényeire szabni a fejlesztési területeket. Alapvető a folyamatos tesztelés és a visszajelzések alapján történő továbbfejlesztés, amely lehetőséget teremt a felsőoktatásban a hallgatói/oktatói vélemények fejlesztésbe történő beépítésére és az oktató, hallgató és támogató szervezeti egység közötti partnerség kiépítésére.

A modell egyetemi környezetre történő adaptálásakor szükséges a tervezői gondolkodás lépéseinek tartalmi újragondolása (11. ábra).



11. ábra. Megvalósítási lehetőségek (Forrás: saját szerkesztés)

Az átdolgozott modellen keresztül vezetjük végig az oktatók kurzusfejlesztési folyamatát. Az igények felmérése a hallgatók mellett a munkaerőpiaci, egyetemi, oktatói, szakmai pedagógiai igényekre is vonatkozik. A célok kijelölésénél figyelembe vettük a hallgatói, a tanulási, oktatói, pedagógiai, szakmai és egyetemi szempontokat. Átgondoltuk, hogy milyen tanulási élményt, hogyan és mivel szeretnénk nyújtani a hallgatóinknak. Az így szerzett tapasztalatok alapján érdemes az új módszerek tágabb kiterjesztése és bevezetése. Ehhez lehetőséget biztosítunk a jó gyakorlatok bemutatására, a tapasztalatok megosztására, a tantárgyi dokumentumok testre szabására, az így kapott eredmények hasznos inputot jelentenek a további tervezéshez és megvalósításhoz, nem csak

intézményi szinten. A jó gyakorlatok, a tapasztalatok összevetésével más felsőoktatási intézmény is szélesítheti oktatásfejlesztési spektrumát.

## Összegzés

Kiszámíthatatlanul alkuló világunkban az egyetemi hallgatóink sikeres támogatásának záloga az oktatói rugalmasság megléte. Intézményünkben is egyre inkább elvárás a tudatos tervezés, a tanulásieredmény-alapú megközelítés, az oktatói szerepkör kiszélesítése, amelyek egyik alapvető feltétele az oktatók rugalmas alkalmazkodása az aktuális körülményekhez. Enélkül a változó feltételek kezelését célzó fejlesztések nehezen megvalósíthatók, ezért is fókuszáltunk kutatásunkban az oktatók rugalmas alkalmazkodására és az intézményi támogatások vizsgálatára. A kutatás alátámasztotta, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói rendelkeztek a rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges nyitottsággal és hozzáállással, amelyek még eltérő felkészültség mellett is lehetővé tették a tervezői gondolkodás szempontjaira építkező módszertani-fejlesztői megközelítést. Megállapítható az is, hogy a rugalmas alkalmazkodás mint elvárás nemcsak oktatói szinten, hanem a fejlesztésekért felelős módszertani támogatói szinteken is megjelenik. A tudatos tervezés fejlesztése az oktatók egyéni szintjén és a támogatás intézményi szintjén is folyamatos felülvizsgálatot igényel, amelyhez jó kiindulópontot jelentettek az alkalmazott modellek és a rendszeresen ismétlődő adatgyűjtések. A kutatás eredményei jó gyakorlatot mutatnak arra, hogy az oktatók fejlesztésében hogyan lehet az egyéni úton elnyert tapasztalatokat intézményi szinten vagy akár más felsőoktatási intézményeknél is hasznosítani.

## Köszönetnyilvánítás, támogatás

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a BGE oktatói és hallgatói közösségének a tanulmány alapjául szolgáló empirikus vizsgálatokban való aktív részvételükért és támogató hozzáállásukért.

## Irodalom

- Aragón, O. R., Dovidio, J. F. & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. DOI: [10.1037/dhe0000026](https://doi.org/10.1037/dhe0000026)
- Banfiels, R., Lombardo, C. T. & Wax, T. (2016). *Design sprint – A Practical Guidebook for Building Graet Digital Product*. O'Reilly Media.
- Benedek, A. (2020). Távoktatás másként. *Opus et Educatio*, 7(3), 185–192. DOI: [10.3311/ope.387](https://doi.org/10.3311/ope.387)
- Campbell, J. (2010). *Az ezerarcú hős*. Édesvíz Kiadó.
- Dombi, J., Sipos, N., Vörös, Z., Egervári, D., Simon, K., Tóth, K. F. & Ambrus, A. J. (2021). Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 130–152. DOI: [iskkult.2021.11-12.130](https://doi.org/10.1007/s11213-021-112-130)
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Módszertani útmutató*. JGYPK Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 28.
- Grajczár, I., Schottner, K. & Szűts, Z. (2021). A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai: milyen tényezők magyarázzák a blended learning támogatottságát? *Opus et Educatio*, 8(2). DOI: [10.3311/ope.433](https://doi.org/10.3311/ope.433)
- Halász, G., Kovács, I. V. & Pálvölgyi, L. (2021, szerk.). *Oktatás, technológia, innováció: Helyzetkép és stratégia*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789634547280](https://doi.org/10.1556/9789634547280)
- Hegedűs, J., Matlári, A. & Barnucz, N. (2022). Kihívások a pandémia idején a rendszertani felsőoktatásban. In Kattein-Pornói Rita, Mrázik Julianna & Pogátsnik Monika (szerk.), *Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 79–88.

- Horváth L., Misley, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T. & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a Dig-CompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 7(2), 5–25. DOI: [10.21549/ntny.29.2020.2.1](https://doi.org/10.21549/ntny.29.2020.2.1)
- Horváth, L., Czirfusz, D., Misley, H. & N. Tóth, Á. (2021). Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Oktatás–Kutatás–Innováció*, 23. DOI: [10.21549/ntny.34.2021.3.2](https://doi.org/10.21549/ntny.34.2021.3.2)
- Jarjabka, Á., Kuráth, G., Sipos, N., Venczel-Szakó, T., Szabó-Bálint, B., Balogh, G. & Uhrin, A. (2020). Rugalmasság, produktivitás vagy elszigeteltség? Avagy a COVID-19 hatása a felsőoktatásban oktatók munkavégzésére. *Magyar Tudomány*, 181(12), 1698–1710. DOI: [10.1556/2065.181.2020.12.14](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.12.14)
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Majó-Petri, Z., Szakál, P. & Görög, V. (2021). Karantén online oktatás a Szegedi Tudományegyetemen: Mit tapasztaltak a diákok? In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia*. Debreceni Egyetem. 170–183.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20.
- Nahalka, I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, 30(1), 22–35. DOI: [10.1556/2063.30.2021.1.2](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2)
- Papp, Gy. (2004). Paradigmaváltás? Konstruktivisták pedagógiai elemek a digitális tananyagfeldolgozásban. <http://www.ektf.hu/agriamedia/index.php?page=archive&archpresent=461> Utolsó letöltés: 2022. 08. 28.
- Rogers, E. M. (2005). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Serfőző, M., Aggné, Pirka, V., Bajzáth, A. & Böddi, Zs. (2021). Tanulástámogatás és tanulásszervezés a távolléti oktatásban. In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia*. Debreceni Egyetem.
- Szabó, J., Buda, A. & Erdei, G. (2020). A pandémiás helyzet hatása az oktatásra a Debreceni Egyetemen. *Opus et Educatio*, 7(4), 423–431. DOI: [10.3311/oep.410](https://doi.org/10.3311/oep.410)
- Szabó K., Juhász, T. & Kenderfi, M. (2022). Felsőoktatás a COVID-19 árnyékában – Hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány*, 53(6), 2–12. DOI: [10.14267/veztud.2022.06.01](https://doi.org/10.14267/veztud.2022.06.01)

### Absztrakt

A pandémia számos kihívást hozott az egyetemi oktatók életébe, köztük meghatározó volt a digitális oktatásra való szinte azonnali átállás. A klasszikus egyetemi oktatáshoz szokott oktatóknak, kilépve eddigi tanítási gyakorlatukból, újrakezdőként, élesben kellett alkalmazniuk a hazánkban kevésbé kidolgozott digitális felsőoktatás módszertanát és az új szoftverek használatát. Bár a digitális megoldások már a COVID-19 előtti időszakban is megjelentek a felsőoktatásban, de ilyen mértékű átalakulásra senki nem számított. Az oktatók nyitottsága, hozzáállása és felkészültsége eltérő volt, akadtak lelkesebbek, kísérletezőbbek és olyanok is, akik maradni akartak a jól bevált módszereknél. A három egyetemi félévet felölelő kutatásunk alapjául az oktatók körében kitöltött kérdőívek és interjúk szolgáltak, amellyel párhuzamosan monitoroztuk az egyetemi keretrendszerek felhasználói aktivitását is. A kvantitatív és kvalitatív adatok segítségével képet kaptunk arról, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóinak helyzethez való alkalmazkodása milyen kapcsolatban állt az oktatók nyitottságával, hozzáállásával és felkészültségével, valamint az EPIC modell alapján kialakított támogatási rendszerrel. Az eredményekből jól látszik, hogy az oktatók megélték a globális krízist, megérezték, hogy az eddig bevált stratégiák már nem működnek. Még ragaszkodtak a számukra biztonságot jelentő jelenléti katedrához, de emellett nyitottá váltak az online oktatás újdonságaira is, és hajlandók voltak erőfeszítést tenni a kihívások megoldására. Az új intézményi szintű célok tervezői gondolkodással való kialakításához összegeztünk kellett az eredményeket, és átgondolni, hogy a jövőben milyen irányba fejlesztjük intézményünk oktatását, és ehhez milyen oktatói kompetenciákra lesz szükség. Kutatásunk eredménye irányt mutat ahhoz, hogy az oktatóknak milyen komplex támogatói környezetet és szolgáltatói rendszert kell kialakítanunk ahhoz, hogy a 21. századi felsőoktatási kihívásokat hatékonyan és a szakmai örömeiket megélve tudják kezelni.

**Kulcsszavak:** digitális oktatásmódszertan; egyetemi oktatók; felsőoktatás-fejlesztés