

Innovatív oktatási megoldások: fenntarthatóság a BGE-n

DOI: [10.29180/978-615-6342-50-8_18](https://doi.org/10.29180/978-615-6342-50-8_18)

SZERZŐK:

Szegedi Krisztina¹, András Gábor², Győri Zsuzsanna³

ABSZTRAKT

A szakirodalom szerint a fenntarthatóság oktatásának leghatékonyabb eszközei azok a megoldások, amelyek megragadják a hallgató képzeletét és képesek a hallgatói attitűdöket megváltoztatni. A kutatók által javasolt megoldások élmény-alapúak; projektekhez, digitális megoldásokhoz kapcsolódnak. A BGE számos innovatív megoldást kifejlesztett az elmúlt években, köztük a 21-napos kihívást, amely egy projekt-alapú önálló hallgatói feladat. A szerzők bemutatják, hogy a kihívást elvégző és arról visszajelzést adó mintegy ezer fő, túlnyomórészt alapszakos hallgató véleménye alapján mennyire alkalmazható ez a projekt a fenntarthatóság oktatásában. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többsége hasznosnak és érdekesnek találta a projektet, és érzésük szerint az pozitív irányba változtatta meg a fenntarthatósághoz való hozzáállásukat.

Kulcsszavak: fenntarthatóság oktatása, felsőoktatás, innovatív oktatási megoldások

ABSTRACT

Based on the literature, the most effective tools of sustainability education are those that capture the imagination of the student and are able to change student attitudes. The solutions proposed by the researchers are experiential, they are usually linked to projects and digital solutions. Budapest Business School has developed a number of innovative solutions in recent years, including the 21-day challenge, a project-based independent student assignment. The authors show how this project can be applied to sustainability education, based on the opinions of around 1,000 students, mostly undergraduates, who have completed and provided feedback on the challenge. The results show that the majority of students found the project useful and interesting and felt that it had changed their attitudes towards sustainability in a positive direction.

Keywords: sustainability education, higher education, innovative solutions in education

¹ Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi Kereskedelem és Logisztika Tanszék, ORCID: [0000-0001-7778-6599](https://orcid.org/0000-0001-7778-6599)

² Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi Kereskedelem és Logisztika Tanszék, ORCID: [0000-0003-4065-1417](https://orcid.org/0000-0003-4065-1417)

³ Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Menedzsment Tanszék, ORCID: [0000-0002-2713-5576](https://orcid.org/0000-0002-2713-5576), e-mail: gyori.zsuzsanna@uni-bge.hu

A fenntarthatóság oktatása

A fenntarthatóság oktatása nem előzmények nélküli a felsőoktatásban és az üzleti képzésekben. A szakmai etikai oktatások, az üzleti etika oktatása több évtizede jelen van, és számos kutatás vizsgálta azt, hogy milyen előnyei, akadályai, hatékony módszerei lehetnek ezeknek. A szakmai etika tanítása kapcsán két alapvető megközelítés létezik: (1) a szűk megközelítés, a szakma szabályainak ismeretére és alkalmazására összpontosít (ún. "kódexközpontú" megközelítés), míg a (2) tág megközelítés túlmutat a szabályokon, és a szakember kontextusát és jellemét veszi figyelembe (Bagnall, 1998; Banks, 2008). A szűk megközelítés elér bizonyos eredményeket, de nem feltétlenül biztosítja azt, hogy a hallgatók etikus szakemberré váljanak (Holmes, 2015).

Az üzleti etika oktatással kapcsolatban voltak, akik megkérdőjelezték, hogy jelentős hatással lenne a hallgatók attitűdjeire (lásd pl. Jewe, 2008). A hallgatók (Reynolds és Dang, 2017) és a vezetők (Sigurjonsson et al., 2015) üzleti etika oktatással való elégedettsége sokszor meglehetősen alacsony. Ugyanakkor számos kutató talált bizonyítékot arra, hogy az üzleti etika oktatása fontos, és pozitív hatással van az erkölcsi hatékonyságra, az erkölcsi jelentőségre és az erkölcsi bátorságra (Pipere et al., 1994; Lau, 2010; May, Luth & Schwoerer, 2014). Az üzleti etika oktatásának különböző akadályai ellenére Floyd és szerzőtársai (2013) azzal érveltek, hogy a felsőoktatási intézményeknek lehetőségük és egyben felelősségük is van arra, hogy hatékony, a társadalomra hatást gyakorló üzleti etikai oktatást nyújtsanak. Giacalone és Promislo (2013) hozzátette, hogy az üzleti etika oktatásának célja több, mint a jobb etikus döntéshozatal elsajátításának támogatása. A fő cél a jövő üzleti szakembereinek jellemformálása, ennek érdekében a holisztikus, integrált megközelítés alkalmazása lehet célravezető (Swanson és Fisher, 2010), ami sokkal inkább a magatartás fejlesztését tűzi ki célul (Tello et al., 2013).

A tudományos szakirodalom az üzleti etikához hasonló képet nyújt a fenntarthatósági oktatás helyzetéről: a hatékony fenntarthatósági oktatás akadályainak összetett halmazát azonosították, és számos ajánlást fogalmaztak meg az akadályok leküzdésére és a fenntarthatósági oktatási gyakorlat javítására vonatkozóan. Ruiz-Mallén és Heras (2020) szerint számos kezdeményezés, program és jó gyakorlat ellenére a fenntarthatóság oktatása és szervezeti megjelenése még mindig nem általános a felsőoktatásban. Véleményük szerint ez a merev szervezeti struktúráknak és a kritikus önreflexióval szembeni ellenállásnak köszönhető. Djordjevic és Cotton (2011) megállapította, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos üzenetek sikeres kommunikációja nehézségekbe ütközik a fenntarthatóság elfogadott definíciójának vagy közös értelmezésének hiánya, valamint az értékek és attitűdök esetleges egyéni különbségei miatt. Jones és Galloway (2013) az ökológia fogalmának használatát javasolta a fenntarthatóság oktatásában, mivel ez lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra, hogy a tudományáguk "valódi komplexitásával" foglalkozzanak, ami megköveteli tőlük, hogy hatékony és etikus megoldásokat találjanak a jelen és a jövő kihívásaira. A fenntarthatósági oktatásnak azonban nemcsak a környezeti kérdésekre, hanem a fenntarthatóság valamennyi dimenziójára - környezeti, társadalmi és gazdasági – kell összpontosítania (Rusinko, 2010). Leal Filho és társai (2018) különböző, sikertelen fenntarthatósági kezdeményezéseket eredményező problémákat azonosítottak az egyetemeken: a tervezés hiánya, a fenntartható fejlődés három fő összetevőjének a tantervbe való holisztikus és átfogó módon történő megfelelő integrálásának hiánya, valamint a pénzügyi támogatás hiánya. A fenntarthatósági kezdeményezések így többnyire néhány elkötelezett egyetemi oktatótól és munkatárstól függenek, ami a fenntarthatósági tevékenységek csak rövid távú és nem az egész szervezetre való hatásához vezet.

A kutatók szerint az összetett akadályok ellenére a fenntarthatósági oktatást lehet és kell fejleszteni, és az akkor képes lesz valóban pozitív hatást gyakorolni a társadalmakra, ha a felsőoktatási intézmények stratégiákat dolgoznak ki a fenntarthatóság előmozdítására minden tevékenységükben (Fien, 2002). Stephens et al. (2008) szerint a felsőoktatási intézmények különböző funkcióikon és tevékenységeiken keresztül olyan változásközvetítőknek tekinthetők, amelyek jelentős potenciállal rendelkeznek a társadalom fenntartható fejlődéssel kapcsolatos befolyásolásában. Foster (2002) Wals és Jickling (2002) szerint a fenntarthatóságnak minden tevékenységbe való beépítése lehetőséget nyújt a felsőoktatási intézményeknek arra, hogy értékrendjüket és gyakorlatukat teszteljék, hogy valóban megfelelően osztják-e el és használják-e erőforrásaikat. Sibbel (2009) az egyetemi oktatók és munkatársak szakmai fejlesztése mellett érvelt annak érdekében, hogy a hallgatókat támogatni tudják a fenntarthatóság megismerésében és abban, hogy a fenntarthatóságot felvállaló etikus szakemberekké váljanak. Pizzutilo és Venezia (2021) a felsőoktatási intézmények kultúrájával, küldetésével és személyével kapcsolatos átfogó kritériumrendszert javasolt a társadalmi felelősségvállalás és a fenntarthatóság integrálásának mérésére az egyetemeken valamennyi tevékenysége kapcsán. A felsőoktatásban számos jó példa van fenntarthatósági kurzusokra (Wolff és Ehrström, 2020, Landrum, 2021). Velazquez, Munguia és Sanchez (2005) megjegyezte, hogy a fenntarthatósági oktatás gyakorlatáról szóló szakirodalom többnyire sikeres megoldásokról számol be, noha a sikertelen kezdeményezések is hasznos információkkal szolgálnának a felsőoktatási intézmények számára.

Az oktatás eredményessége szempontjából lényeges az oktató szerepe (Nucci 2001, Wright 1995) és az alkalmazott módszerek. Az oktatás módszerét tekintve megjelenik a tapasztalati tanulás, például szimulációk formájában (Bebeau és Monson 2008). A tanórán kívüli rendezvények, üzleti szakemberek vendégelőadóként való bevonása, valamint az etikai döntések szervezeti kontextusban való következményeit kiemelő esettanulmányok használata, a tapasztalati és akciótanulási projektek szintén nagyon ajánlottak (Swanson és Fisher, 2009; Maclagan, 2012; Chavan és Carter, 2018). A felsőoktatási programok fenntarthatósággal kapcsolatos eredményei kapcsán Shephard (2008) megjegyezte, hogy a felsőoktatási programok inkább a kognitív készségekre (tudás és megértés), és kevésbé az értékek, attitűdök és viselkedések affektív eredményeire összpontosítanak. Ez utóbbi elősegítésére Shephard (2008) támogató tanítási és tanulási tevékenységek széles skáláját javasolja, beleértve a diszkussziót, a problémaalapú tanulást, a szimulációkat és játékokat, a közösségi tevékenységet és a tapasztalatszerzés céljából történő utazást. Az esettanulmányok tekintetében a transzdiszciplináris esettanulmány megközelítést ajánlja, amelynek során a tanulók komplex valós példákkal szembesülnek. Lambrechts és munkatársai (2013) megállapították, hogy az elemzett egyetemi programok számos, a fenntartható fejlődéshez elengedhetetlen kompetenciát fejlesztenek, de nem fedik le a szükséges ismeretek, készségek és attitűdök minden területét: ez a megállapítás összhangban van az etika oktatással kapcsolatos megállapításokkal. Lozano et al. (2013) a fenntartható fejlődés tantervbe való beépítését javasolta valamennyi egyetemi program, kutatás, intézményi működés, ismeretterjesztő tevékenység tantervébe, megfelelő értékelési és jelentéstételi rendszerekkel; kiegészítve a más egyetemekkel való kapcsolódó együttműködéssel, a kampuszon belüli tapasztalati tanulási lehetőségek biztosításával és az oktatók képzésére irányuló programokkal.

Az ISSUE (Innovative solutions for sustainability in education) projekt

Az ISSUE - Innovatív megoldások a fenntarthatóságért az oktatásban - Erasmus+ stratégiai együttműködési projekt alap gondolata, hogy a fenntarthatóságot minden szervezetben négy pilléren keresztül kell terjeszteni: tudás, elkötelezettség, együttműködés és innováció. A projektben részt vevő tagok⁴ modern pedagógiai megközelítésekkel olyan tartalmakat és eszközöket dolgoztak ki, amelyek alkalmasak arra, hogy az egyetemek különböző célcsoportjai számára adaptálhatóak legyenek a fenntartható fejlődés témaköreivel kapcsolatban. A projekt tevékenységei közé tartozott egy, a felsőoktatási ágazat számára készült integrált jelentéstételi kézikönyv (Value Reporting Foundation, 2021) kidolgozása (Robertson et al. 2021); a fenntartható fejlődésre összpontosító tananyaggyűjtemény kutatási és oktatási esettanulmányokkal és jó gyakorlatokkal; valamint egy kifejezetten felsőoktatási intézményeknek szóló „fenntarthatósági eszköztár” kidolgozása. Az anyagokat a projektpartnerek tesztelték, és több körben szakértőkkel is értékeltették.

A 21-napos kihívás

A fent említett eszköztáron belül az ISSUE partnerség többek között két webalapú programot dolgozott ki, amelyek részben a projekt során létrehozott további programelemeket használták fel: a „Future Sustainability Manager” digitális nyári egyetemet (ISSUE (2021c) és a 21-napos kihívást (ISSUE, 2021d). Ebben a cikkben a 21-napos kihívásnak egy minden alapszakos hallgatót érintő tárgyba való integrálását, és a program hallgatói fogadtatását mutatjuk be.

A játékosítás a fenntarthatósággal kapcsolatos tudatosság növelésében is nagyon fontos, a fenntarthatóságra nevelésben is hatékonynak bizonyul, támogatja a viselkedésváltozást (Douglas és Brauer, 2021). Egy szokás megváltoztatása vagy elfogadása körülbelül 21 napot vesz igénybe (McKee és munkatársai, 2019). Ennek szellemében a 21-napos kihívás oktatási modult azzal a céllal fejlesztettük ki, hogy betekintést nyújtson, növelje a tudatosságot és viselkedésváltozást eredményezzen a fenntarthatósággal kapcsolatos különböző témákban, amelyek az ENSZ 2030-ig tartó fenntartható fejlődési stratégiájának 17 céljához kapcsolódnak. Minden célhoz készült egy-egy tematikus videó, amelyben egy szakértő mutatja be az adott cél egy speciális altémáját, gyakorlati megjelenését. A videókhoz minden esetben feladatok, kihívások kapcsolódnak. Ezek teljesítésével fenntartható szokásokat alakíthatnak ki a résztvevők, miközben egyre többet tanulnak a fenntarthatósággal kapcsolatban.

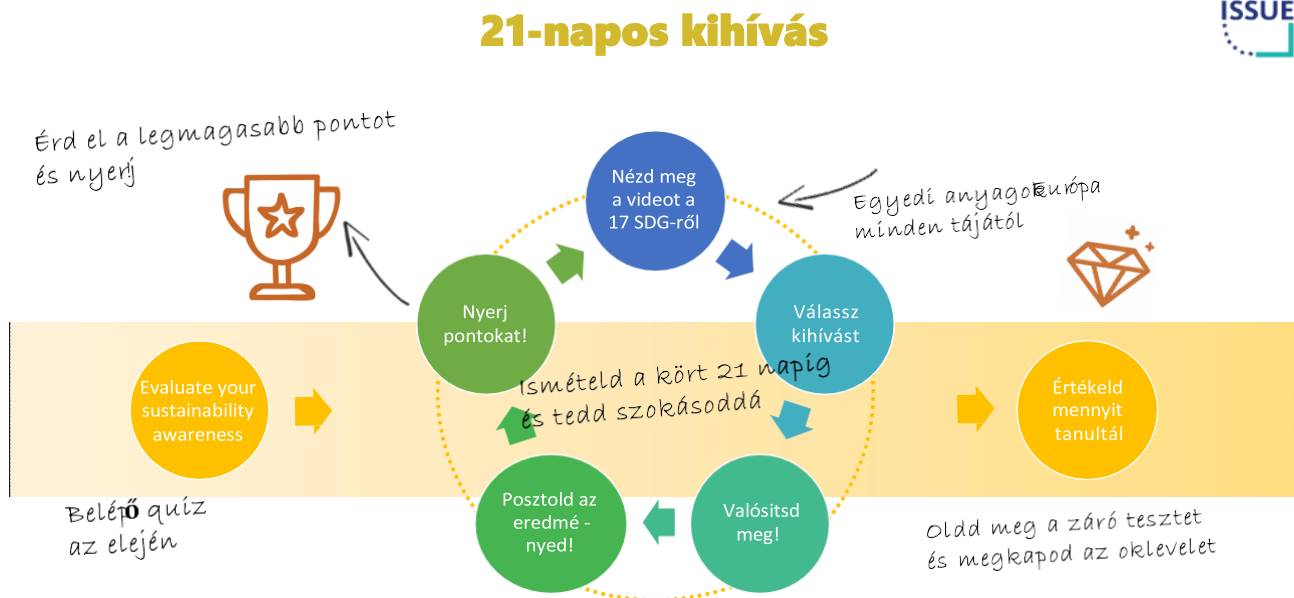
A Budapesti Gazdasági Egyetemen 2019 tavasza óta kötelező minden gazdálkodási alapszakos hallgató számára a Felelős és fenntartható vállalat című tárgyat hallgatni. 2022 tavaszán, az ISSUE projektben mintegy 100 emberrel lefolytatott pilot után a tárgyba integráltuk a 21-napos kihívást, több, mint 2000 hallgató számára. A kurzust a hallgatóknak a Moodle-rendszerbe töltöttük fel, itt tudták megnézni a videókat, illetve kitölteni a kezdő, környezettudatosságot mérő kvízt, majd a záró, a tanultakat ellenőrző kvízt⁵. Az online rendszerben ezen túl hatékonyan megoldható a tevékenység nyomonkövetése, így a résztvevők szemmel tarthatják saját előrehaladásukat, de versenyezni is tudnak

⁴ Az ISSUE konzorcium tagjai a következők voltak: a Budapesti Gazdasági Egyetem, mint konzorciumvezető, Leeds Beckett University (Egyesült Királyság), IEDC-Bled School of Management (Szlovénia), Cologne Business School (Németország), Lappeenranta University of Technology (Finnország), Institute for the Promotion of Development and Training, (INFODEF, Spanyolország), Magyarországi Üzleti Tanács a Fenntartható Fejlődésért (BCSDH) és International Association for Management Development in Dynamic Societies (CEEMAN, Szlovénia) (ISSUE, 2021a, ISSUE 2021b).

⁵ A kurzusba az online változatot építettük be, az offline változat azonban mindenkinek elérhető (ISSUE, 2021d).

egymással. A 21-napos kihívás koncepcióját az 1. ábra, míg egy fenntartható fejlődési célhoz tartozó moduljának felépítését a 2. ábra szemlélteti.

1. ábra A 21-napos kihívás koncepciója



Forrás: Márta (2021)

2. ábra Példa a 21-napos kihívás moduljaira

PÉLDA – SDG 1

- 5 perces videó
 - Fogalmak, adatok, interjú
- Kihívások
 - **Fair termékek (1 pont)** - Vásárláskor válaszd a Fair Trade termékeket! Ellenőrizd, hogy milyen Fair Trade termékek kaphatók a boltban, ahol vásárolsz, mutasd meg ezeket! Tölts fel róluk fényképeket!
 - **Valaki más kincse! (3 pont)** – Tégy rendet a szekrényben, és adományozd el azokat a tárgyakat, amelyeket már nem szeretnél megtartani. Keressétek meg a rendelkezésre álló lehetőségeket az interneten. Oszd meg a lehetőségeket, írd meg hány ruhátadtál el!
 - **Csökkentsd, használd újra, újítsd fel! (4 pont)** - Vesd be barkácsolási képességeidet és adj új életet a régi dolognak - esetleg használt bútoroknak, ruháknak, amelyeket át szeretnél alakítani! Rengeteg gyönyörű inspirációt találhatsz például a Pinteresten.



Forrás: saját szerkesztés ISSUE projekt (2021e) alapján

A kutatás célja, kutatási kérdések, módszertan

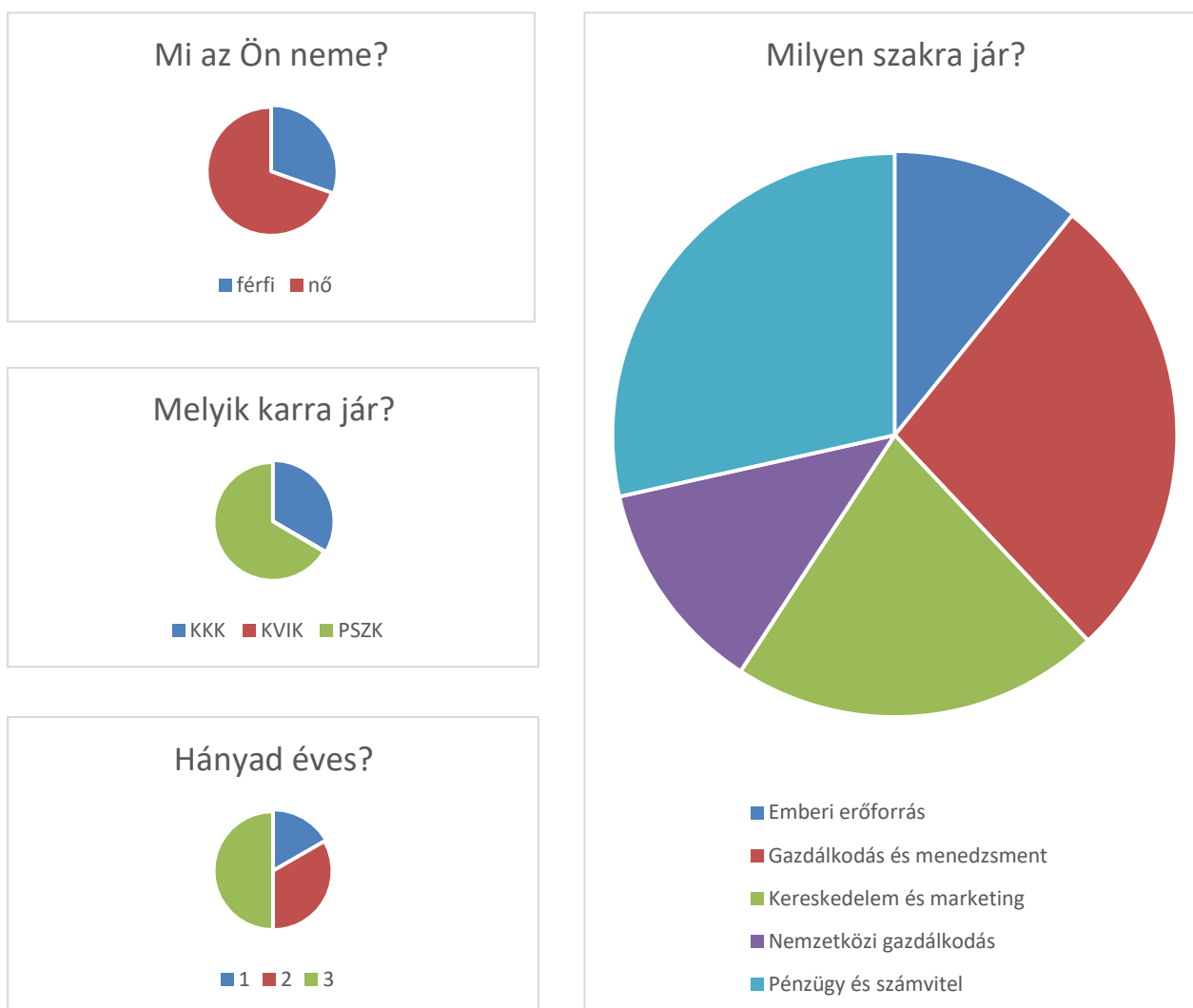
A kutatás célja a 21-napos kihívás fenntarthatósági oktatásba történő integrálásának vizsgálata volt. Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak a 21-napos kihívással kapcsolatban:

1. Mennyire alkalmazható a 21-napos kihívás a fenntarthatósági (SD) oktatásban?
2. Hogyan fejleszhető a 21-napos kihívás?

A kutatási kérdések megválaszolására kérdőíves felmérést alkalmaztunk. Kérdőívünket a kurzust hallgatók között osztottuk meg, és 1195 válaszadó töltötte ki.

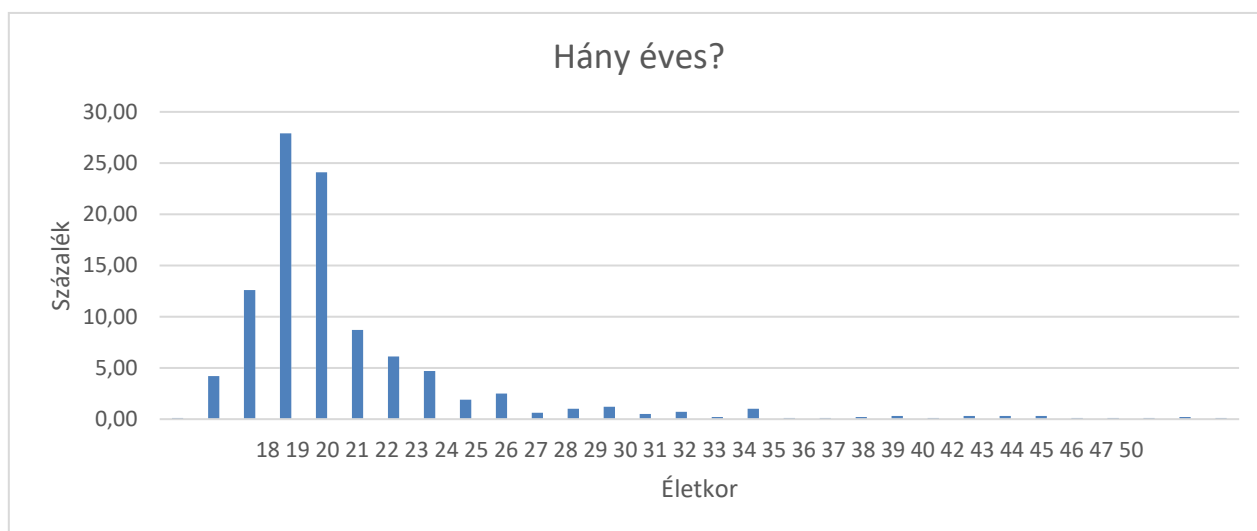
A minta alapjellezőit a következő ábrákon (3.ábra és 4. ábra) szemléltetjük.

3. ábra A minta összetétele nem, kar, szak és évfolyam alapján



Forrás: saját kutatás

4. ábra A minta összetétele kor szerint



Forrás: saját kutatás

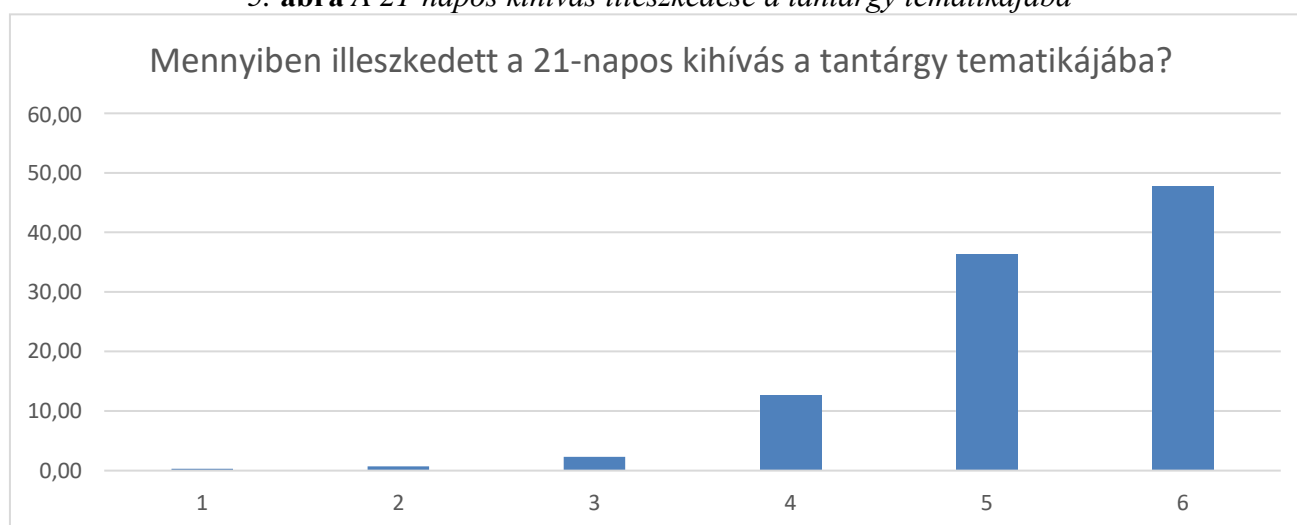
A kérdések nagy részénél 6-fokozatú Likert-skálát használtunk, de ahogy az eredményeknél bemutatjuk, volt szabadszavas kérdésünk is.

Eredmények

Első kutatási kérdésünkre, hogy „Mennyire alkalmazható a 21-napos kihívás az SD oktatásban?” összességében nagyon pozitív válaszokat kaptunk.

Első, a kutatási kérdéshez kapcsolódó kérdésünk az volt, hogy „Mennyiben illeszkedett a 21-napos kihívás a tantárgy tematikájába?” A hallgatók majdnem fele (47,8%) tökéletesnek érezte az illeszkedést, a 6-fokozatú skálán a válaszadók 84,1%-a 5-ös vagy 6-os értéket adott. Az 1-3-as válaszok összege csak 3,3% (5. ábra).

5. ábra A 21-napos kihívás illeszkedése a tantárgy tematikájába



Forrás: saját kutatás

A programot érdekesnek is találták a hallgatók, a válaszadók 48,7%-a adott 6-os értéket, míg, ha az 5-ös eredményeket is számoljuk, 81,8%-ot kapunk. Az 1-3-ig válaszok összességében csak 4,6%-ot tesznek ki. A program teljesíthetőségét még pozitívabban látták a válaszadó hallgatók: 1-es válasz nem is érkezett, a 2-es és 3-as válaszok összességében 3,7%-ot tesznek ki, míg a 6-os értéket 770 ember, a választ adó hallgatók 64,4% választotta, az 5-ös értékkel együtt a százalék 86,7-et tesz ki.

A csupán skálán megválaszolható kérdések mellett nagyobb teret engedve az egyéni véleményeknek, megkérdeztük azt is, melyik 3 szóval jellemeznék a 21-napos kihívás programot. A beérkezett válaszokból készített szófelhőn – ahol a legalább tíz első említést kapott szavakat tüntettük fel – is tisztán látszik, hogy nagyon pozitív volt a program fogadtatása (6. ábra).

6. ábra Szófelhő a 21-napos kihívás szabadszavas jellemzői alapján

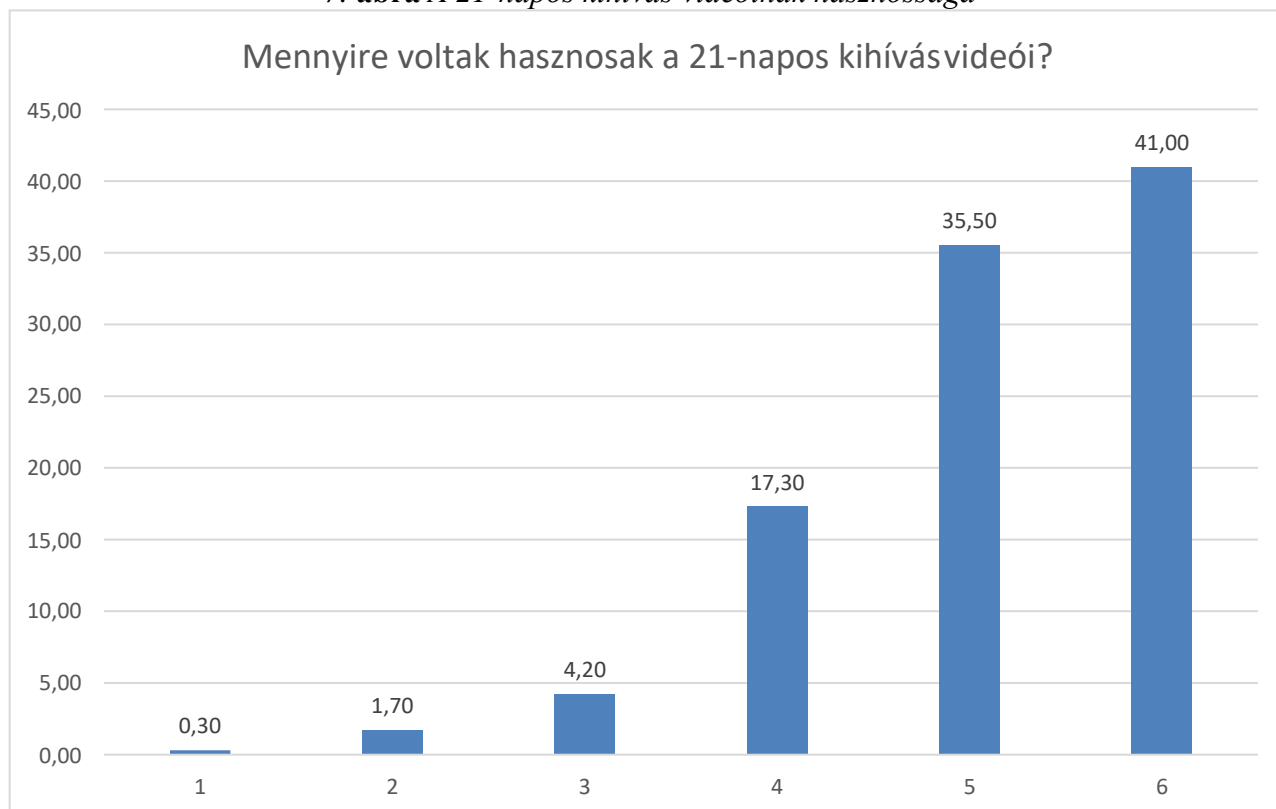


Forrás: saját kutatás

Második kutatási kérdésünk arra irányult, hogy hogyan fejleszhető a 21-napos kihívás. A kérdés megválaszolása érdekében külön vizsgáltuk azt, hogy a videókat és a kihívásokat mennyire találták hasznosnak a programban résztvevők.

A videók esetén a válaszadók 41 százaléka a 6 fokozatú skálán a legnagyobbra értékelte, 35,5%-a eggyel kisebbre, ötösré értékelte a videók hasznosságát. A válaszadók mindössze 2 százaléka adott legkisebb (1-es) vagy 2-es értéket (7. ábra).

7. ábra A 21-napos kihívás videóinak hasznossága



Forrás: saját kutatás

A válaszadóknak lehetőségük volt szabad szöveges javaslatok megfogalmazására is. A videók kapcsán mintegy 70 javaslat érkezett. Kaptunk javaslatot a videók számára, hosszára, a videók nyelvére, tartalmára, minőségére és visszanezhetőségére vonatkozóan. A programban lévő videók számát tekintve megoszlottak a vélemények, volt, aki kevesebb videót javasolt, de a többség több videót szeretne látni a programban. A videók hossza kapcsán választ adók fele rövidebb videókat javasolt, a másik fele pedig éppen azt hangsúlyozta, hogy hosszabb videókat szeretne látni. Egyik válaszadó így fogalmazott: „A videók lehetnének hosszabbak, részletesebbek, szerintem tudnánk befogadni többet.” A videók eredetileg angolul készültek és magyar felirat látható rajtuk. A javaslatok többségében szinkronizált videók iránti igény jelent meg, de volt, aki szívesen választotta volna ki saját maga a videó nyelvét. A videók tartalma kapcsán javaslatként írták a megkérdezettek, hogy időnként száraz volt, több interjút, pozitív és magyar példát szerettek volna látni és hiányolták az interaktivitást. Néhány válaszadó a videó hangminőségének javítására tett javaslatot és voltak, akik szerették volna többször visszanezni a videókat a 21-napos programban.

A 21-napos program során minden egyes fenntartható fejlődési cél kapcsán a videók megnézése után 3-5 kihívás következett a programban. Ezek többnyire egyéni aktivitásra ösztönözték a résztvevőket. Ezek teljesítése kapcsán a fórum felületen lehetett bejegyzést tenni, fényképet feltölteni. Ezekre az aktivitásokra pontot kaptak a résztvevők. A kihívásokkal kapcsolatban több mint 200 javaslatot kaptunk. Volt olyan vélemény is, hogy nem volt teljesíthető egy-egy kihívás, például „szedj szemetet a tengerparton”, holott Magyarországnak nincs tengerpartja. Többen soknak találták a kihívások számát. A többség azonban leginkább azt kifogásolta, hogy nagyon egyszerűen lehetett pontot kapni a kihívások kapcsán, csupán fórumbejegyzéssel és nem kért a program bizonyítékot arra, hogy valóban

teljesítették az adott napi kihívást. A napi kihívásokkal kapcsolatos erősebb kritikát jól érzékelteti, hogy a videókhoz képest kisebb volt az ezzel teljes mértékben elégedettek aránya (35.9%), szinte ugyanannyian, mint a videók esetén adtak 5-ös pontot és valamivel nagyobb arányban (3,4% értékelte a napi kihívásokat 1-es, illetve 2-es ponttal, azaz valamivel elégedetlenebbek voltak ezzel a megkérdezettek (8. ábra).

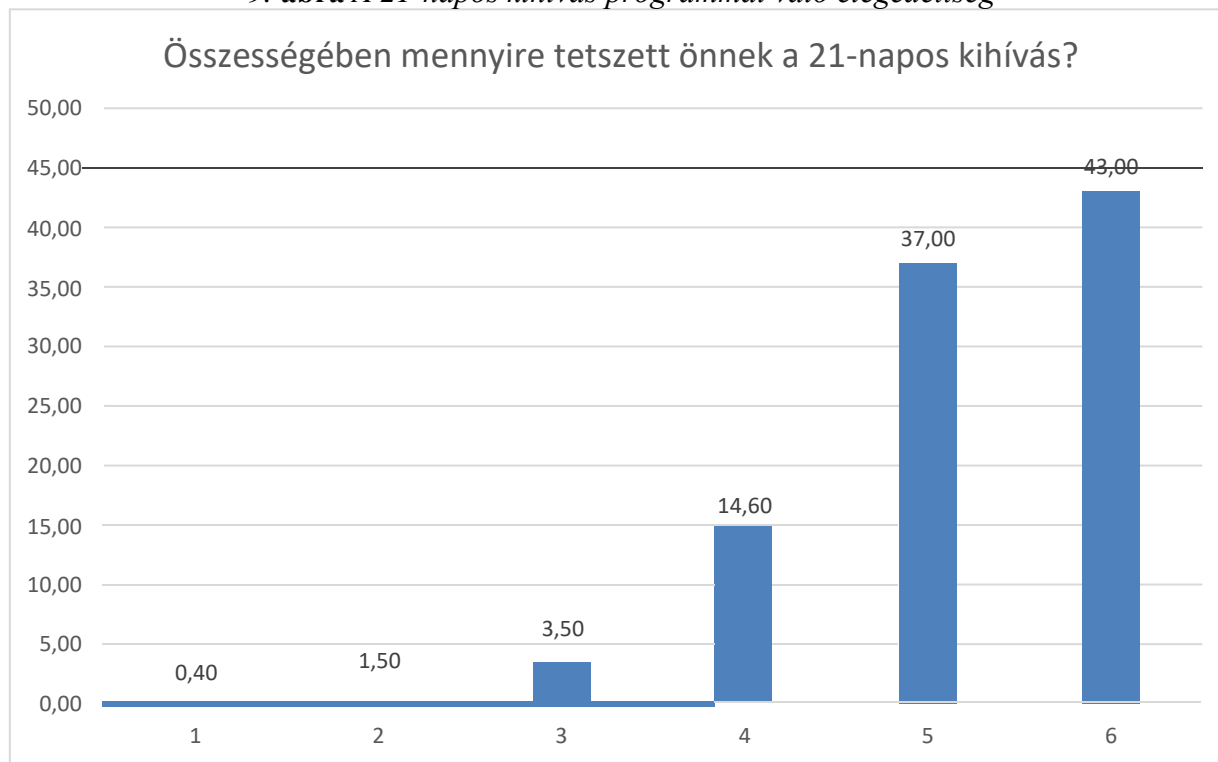
8. ábra A 21-napos kihívás napi kihívásainak hasznossága



Forrás: saját kutatás

A 21-napos program továbbfejlesztésére érkezett javaslatok egy része a folyamatra vonatkozott. Volt, aki azt kifogásolta, hogy egy nap több SDG kapcsán is lehetett teljesíteni a napi feladatokat, így nem tartották be a 21 napos ciklust. Mások ezt a program előnyeként írták le, mivel így be tudták pótolni az elmaradásukat, ha egy nap nem volt idejük erre. A Moodle felületen futó program áttekinthetőségét sem mindig találták megfelelőnek. Az egyik legnagyobb kritika azzal kapcsolatban volt, hogy azoknak, akik ezt a funkciót nem kapcsolták ki, értesítést küldött a rendszer a többiek aktivitásáról és ez a nagyszámú hallgató miatt több ezer értesítést eredményezett. Ugyanakkor azt hiányolták, hogy a rendszer nem küldött értesítést arról, hogy ne felejtsek el teljesíteni az aznapi kihívást. Összességében a válaszadók 43 százaléka teljes mértékben elégedett volt a programmal, azaz 6-osra értékelte, 37 százalékuk pedig 5-öst adott. Mindössze 1,9% adott 1-es vagy 2-es értékelést (9. ábra). A kommentekben mintegy 150 válaszadó dicsérte a programot többek között olyan jelzőkkel, mint „jól kidolgozott”, „tökéletes”, „kiváló”, „szuper” kezdeményezés.

9. ábra A 21-napos kihívás programmal való elégedettség



Forrás: saját kutatás

5. Összegzés

Kutatásunk alapján megállapítottuk, hogy a kidolgozott online eszköz jól alkalmazható a fenntarthatósági oktatásban, a hallgatók többsége érdekesek és hasznosnak tartja azt. Ez a pozitív eredmény illeszkedik a szakirodalmi áttekintésben jelzett, különböző országokbeli kutatók által javasolt irányoknak, amely a fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdök megváltoztatása érdekében az élményt adó oktatási megoldásokat hangsúlyozza. Az alapképzések hallgatói értelemszerűen kedvelik a digitális megoldásokat, amelyet a szakirodalom ugyancsak használni javasol annak érdekében, hogy a hallgatók elmélyülését és a téma iránti elkötelezettségét fenntartsuk. A különböző üzleti alapképzésekbe jól beilleszthetőnek találtuk a kihívást, amely egy közös kötelező tantárgy révén minden hallgatót elér: ez szintén a szakirodalomban található javaslatokkal összhangban áll, hogy minél szélesebb körben a tantervek részévé tegyük a fenntarthatóság témáját. A hallgatók a kihívás révén ráadásul nemcsak az ENSZ 2030-ig tartó fenntartható fejlődési stratégiájának 17 céljához kapcsolódó ismereteiket bővíthetik, hanem a választott feladatok révén az adott célokkal kapcsolatos hozzáállásuk, viselkedésük is fejleszthető pozitív irányban. Utóbbi vonatkozásában érdekes lehet vizsgálni, hogy a résztvevők szokásaiban milyen változás állt be a szak elvégzésének időpontjára, mely fenntartható fejlődési célokhoz tudnak a legjobban kapcsolódni, illetve mi az, amit a saját véleményük alapján tanultak a szak során a fenntartható fejlődéssel kapcsolatosan. Ebből a szempontból felmerül a kihívás esetleges megismétlése is az alapszakok utolsó (fél)évében, valamely szakmai tantárgyba építve.

A hallgatói javaslatok alapján a napi feladatok számának és pontozásának újragondolására van szükség. Továbbfejlesztési lehetőséget ad egy applikáció kifejlesztése, majd pedig az online eszközre épülő személyes és csoportos kezdeményezések biztosítása. A lehetséges további kutatási irányok

kapcsán a kérdőív eredményeit keresztábrákkal is elemezni fogjuk, hiszen felmerül a kapott adatok fényében, hogy a résztvevők kora, neme, vagy éppen fenntarthatósági tudatossága meghatározza-e azt, hogy hogyan értékeli a 21-napos kihívást. Ugyancsak felmerül a kihívás kiterjesztése a mesterszakokon tanuló, jellemzően idősebb és tapasztaltabb hallgatókra is.

Végezetül, ugyancsak a szakirodalomban található javaslatokkal összhangban felmerül a 21-napos kihívás kiterjesztése az egyetemi hallgatókon túl az egyetemi munkatársakra is, valamint további oktatási intézményekre és egyéb szervezetekre is. A fenntarthatóságot központi elemként tartalmazó szervezeti kultúra kialakítása a hallgatók számára egy mintaértékű tanulási környezetet biztosít, amely a szakirodalom szerint szintén hozzájárul a fenntarthatósággal kapcsolatos értékek interiorizálásához, a kapcsolódó attitűdök pozitív irányban történő fejlesztéséhez. A kihívás kiterjesztése az oktató és nem oktató egyetemi munkatársakra egy hasznos lépés lehet a fenntarthatóságot fontosnak tartó szervezeti kultúra kialakítása felé. A hazai és nemzetközi partnerintézmények és szervezetek bevonása pedig összehasonlítási alapként, „benchmarkként” szolgálhat az ottani dolgozók és a saját intézményünk munkatársai által adott visszajelzések összevetése révén.

Irodalomjegyzék

1. Bagnall, R. G., 1998. Moral education in a postmodern world: continuing professional education. *Journal of Moral Education*, 27 (3), pp. 313-331. <https://doi.org/10.1080/0305724980270304>
2. Banks, S., 2008. From professional ethics to ethics in professional life: implications for learning, teaching and study. *Ethics and Social Welfare*, 3 (1), pp. 55-63. DOI:[10.1080/17496530902819078](https://doi.org/10.1080/17496530902819078)
3. Bebeau, M. J. and Monson, V.E., 2008. Guided by theory, grounded in evidence: a way forward for professional ethics education. In: Nucci, L. P., and Narvaez, D., eds., 2008. *Handbook of moral and character education*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2008, pp. 557-583 <https://doi.org/10.4324/9780203931431>
4. Chavan, M., & Carter, L. M. (2018). The value of experiential and action learning in business ethics education. *Journal of Business Ethics Education*, 15, 5-32. <http://www.neilsonjournals.com/JBEE/abstractjbee15chavancarter.html>
5. Djordjevic, A., & Cotton, D. R. E. (2011). Communicating the sustainability message in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12 (4), 381-394 <https://doi.org/10.1108/14676371111168296>
6. Douglas, B. D. and Brauer, M. (2021). Gamification to prevent climate change: a review of games and apps for sustainability. *Current Opinion in Psychology* 2021, 42:89–94 <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.04.008>
7. Fien, J. (2002). Advancing sustainability in higher education: issues and opportunities for research. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15 (1), 143 – 152 [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00005-3)

8. Floyd, L. A., Xu, F., Atkins, R., & Caldwell, C. (2013). Ethical outcomes and business ethics: Toward improving business ethics education. *Journal of Business Ethics*, 117(4), 753-776. DOI:[10.1007/s10551-013-1717-z](https://doi.org/10.1007/s10551-013-1717-z)
9. Foster, J. (2002). Sustainability, higher education and the learning society. *Environmental Education Research*, 8(1), 35-41. DOI:[10.1080/13504620120109637](https://doi.org/10.1080/13504620120109637)
10. Giacalone, R. A., & Promislo, M. D. (2013). Broken when entering: The stigmatization of goodness and business ethics education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 86-101. <https://doi.org/10.5465/aml.2011.0005a>
11. Holmes, V. (2015). Giving Voice to Values': enhancing students' capacity to cope with ethical challenges in legal practice. *Legal Ethics*. Volume 18, 2015 - Issue 2. <https://doi.org/10.1080/1460728x.2015.1115698>
12. ISSUE (2021a). The project <https://www.issue-project.eu/the-project> (Accessed on 28/07/2021)
13. ISSUE (2021b). ISSUE project film – Introduction of the project results. <https://www.youtube.com/watch?v=9peDqSrrigE> (Accessed on 28/07/2021)
14. ISSUE (2021c): Become a Future Sustainability Manager. <https://www.issue-project.eu/news/become-a-future-sustainability-manager> (Accessed on 28/07/2021)
15. ISSUE (2021d). The 21-Day Challenge. <https://www.issue-project.eu/toolbox/the-21-day-challenge> (Accessed on 28/07/2021)
16. ISSUE (2021e): DG 1: A Szegénység felszámolása. <https://www.youtube.com/watch?v=3NHHAiqSHvE>
17. Jewe, R. D. (2008). Do business ethics courses work? The effectiveness of business ethics education: an empirical study. *Journal of Global Business Issues*, 2, 1-6.
18. Jones, P., & Galloway, K. (2013). Curriculum design through an ecological lens: a case study in law and social work education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (1), 117-129 ISSN: 2325-1212 ISSN: 2325-1212
19. Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I. and Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.034>
20. Landrum, N. E. (2021). The Global Goals: bringing education for sustainable development into US business schools. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0395>
21. Lau, C. L. L. (2010) A step forward: Ethics education matters! *Journal of Business Ethics*, 92 (4). pp. 565-584 <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0173-2>
22. Leal Filho, W., Pallant, E., Enete, A., Richter, B. and Brandli, L. L. (2018) Planning and implementing sustainability in higher education institutions: an overview of the

- difficulties and potentials. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 25 (8), 713-721. <https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1461707>
23. Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. [10.1016/j.jclepro.2011.10.006](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006)
 24. Maclagan, P. (2012). Conflicting obligations, moral dilemmas and the development of judgement through business ethics education. *Business Ethics: A European Review*, 21(2), 183-197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2011.01645.x>
 25. Márta, I. (2021). 21-napos kihívás program. ISSUE projekt zárórendezvény, 2021.08.27.
 26. May, D. R., Luth, M. T., & Schwoerer, C. E. (2014). The influence of business ethics education on moral efficacy, moral meaningfulness, and moral courage: A quasi-experimental study. *Journal of Business Ethics*, 124(1), 67-80. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1860-6>
 27. McKee L.G., Algoe S.B., Faro A.L., O’Leary J.L., O’Neal C.W. (2019). Picture this! Bringing joy into focus and developing healthy habits of mind: rationale, design, and implementation of a randomized control trial for young adults. *Contemporary Clinical Trials Communications* 2019, 15:100391, <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2019.100391>
 28. Nucci, L. P., 2001. *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
 29. Piper, T. R., Gentile, M. C., & Parks, S. D. (1994). *Tanítható-e az etika? Távlatok, kihívások és válaszok a Harvard Business School-on*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Gazdaságetikai Központ
 30. Pizzutilo, F., & Venezia, E. (2021). On the maturity of social responsibility and sustainability integration in higher education institutions: Descriptive criteria and conceptual framework. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100515. [10.1016/j.ijme.2021.100515](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100515)
 31. Reynolds, S. J., & Dang, C. T. (2017). Are the “customers” of business ethics courses satisfied? An examination of one source of business ethics education legitimacy. *Business & Society*, 56(7), 947-974. <https://doi.org/10.1177/0007650315609265>
 32. Robertson, F., Rasha, A., Devins, D. and Szegedi, K. (2021): Higher Education Institution Integrated Reporting Practical Manual. Budapest Business School. ISBN 978-615-5607-98-1 (epub) ISBN 978-615-5607-99-8 (pdf)
 33. Ruiz-Mallén, I., & Heras, M. (2020). What sustainability? Higher education institutions’ pathways to reach the Agenda 2030 goals. *Sustainability*, 12(4), 1290-1308 <https://doi.org/10.3390/su12041290>

34. Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in higher education: a generic matrix. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (3), 250-259
<https://doi.org/10.1108/14676371011058541>
35. Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (1), 87-98
<https://doi.org/10.1108/14676370810842201>
36. Sibbel, A. (2009). Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10 (1), 68-82
<https://doi.org/10.1108/14676370910925262>
37. Sigurjonsson, T. O., Arnardottir, A. A., Vaiman, V., & Rikhardsson, P. (2015). Managers' views on ethics education in business schools: An empirical study. *Journal of Business Ethics*, 130(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2202-z>
38. Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Román, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 317-338
DOI 10.1108/14676370810885916
39. Swanson, D. L., & Fisher, D. G. (2009). Business ethics education: If we don't know where we're going, any road will take us there. *Decision Line*, 40(4), 10-13.
40. Swanson, D. L., & Fisher, D. G. (Eds.). (2010). *Toward assessing business ethics education*. IAP.
41. Tello, G., Swanson, D., Floyd, L., & Caldwell, C. (2013). Transformative learning: a new model for business ethics education. *Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 105-120. ISSN 1947-2919
42. Value Reporting Foundation (2021): Integrated Reporting Framework. <https://integratedreporting.org/> (Accessed on 19/10/2022)
43. Velazquez, L., Munguia, N., & Sanchez, M. (2005). Deterring sustainability in higher education institutions: An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (4), 383-391
<https://doi.org/10.1108/14676370510623865>

44. Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3 (3), 221-232
DOI:[10.1108/14676370210434688](https://doi.org/10.1108/14676370210434688)
45. Wolff, L.-A. & Ehrström, P. (2020) Social Sustainability and Transformation in Higher Educational Settings: A Utopia or Possibility? *Sustainability* 2020, 12, 4176;
<https://doi.org/10.3390/su12104176>
46. Wright, T., & Horst, N. (2013). Exploring the ambiguity: what faculty leaders really think of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14 (2), 209 – 227
<https://doi.org/10.1108/14676371311312905>